

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

**ROGÉRIO CRUZ DE OLIVEIRA**

---

---

**NA “PERIFERIA” DA QUADRA -  
Educação Física, cultura e sociabilidade  
na escola**

---

---

Campinas  
2010

**ROGÉRIO CRUZ DE OLIVEIRA**

---

---

**NA “PERIFERIA” DA QUADRA -  
Educação Física, cultura e sociabilidade  
na escola**

---

---

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

**Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio**

Campinas  
2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA  
PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

OL4n	<p>Oliveira, Rogério Cruz de. Na “periferia” da quadra - Educação Física, cultura e sociabilidade na escola / Rogério Cruz de Oliveira.-- SP: [s.n.], 2010.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Jocimar Daolio Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.</p> <p style="text-align: center;">1. Educação Física. 2. Cultura. 3. Escola. 4. Diferença. 5. Sociabilidade. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">(dilsa/fef)</p>
------	---

**Título em inglês:** At the courts “periphery”: Physical Education, culture and sociability at school.

**Palavras-chave em inglês (Keywords):** Physical Education; Culture; School; Difference; Sociability.

**Área de Concentração:** Educação Física e Sociedade.

**Titulação:** Doutorado em Educação Física.

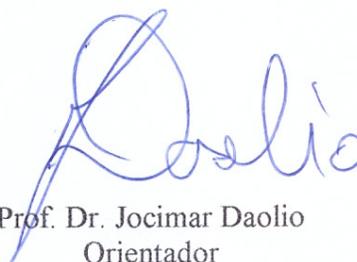
**Banca Examinadora:** Jocimar Daolio. Eliana Ayoub. Helena Altmann. Mauro Betti. Tarcísio Mauro Vago.

**Data da defesa:** 10/06/2010.

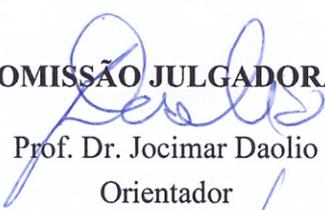
**ROGÉRIO CRUZ DE OLIVEIRA**

**NA “PERIFERIA” DA QUADRA -  
Educação Física, cultura e sociabilidade na escola**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Rogério Cruz de Oliveira e aprovada pela Comissão julgadora em: 10/06/2010.

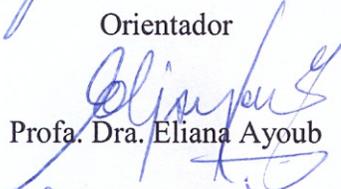


Prof. Dr. Jocimar Daolio  
Orientador



**COMISSÃO JULGADORA**

Prof. Dr. Jocimar Daolio  
Orientador



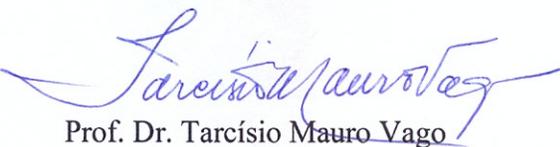
Profa. Dra. Eliana Ayoub



Prof. Dr. Helena Altmann



Prof. Dr. Mauro Betti



Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

# **Dedicatória**

---

---

*A todos os meus ex-alunos da educação básica. Crianças e adolescentes que, ao compartilharem um pouco de suas vidas, me fizeram compreender melhor a humanidade da docência.*

*A minha família, por ter me proporcionado experiências de vida significativas que mais ressaltaram possibilidades do que limites, mais respeito do que tolerância, mais diálogo do que enclausuramento, mais ser do que ter e amor incondicional, independente das diferenças.*

# Agradecimentos

*A formação acadêmica no âmbito da pós-graduação é um tempo de vida enriquecedor. A envolvente atmosfera da pesquisa, das disciplinas cursadas, das reuniões de grupo de estudo e das orientações, ao mesmo tempo em que contribuiu para a efusão de reflexões em torno do tema pesquisado, também foi decisiva para o repensar de minha própria vida. Além disso, os princípios, valores e conceitos construídos ao longo de minha vida, também se tornaram decisivos para o repensar constante da própria pesquisa em desenvolvimento. Dessa forma, o texto que ora apresento não traduz somente um estudo, mas uma parte significativa de minha existência. Um tempo de aprendizagem, estudo, esforço, alguns sacrifícios, mas, sobretudo, um tempo de vida ímpar, compartilhado com algumas pessoas que tenho a honra de agradecer.*

*A Profa. Dra. Eliana Ayoub e ao Prof. Dr. Tarcísio Vago, pelas ricas contribuições feitas ao trabalho no Exame de Qualificação e na defesa;*

*Ao Prof. Dr. José Guilherme Magnani e a Profa. Dra. Sílvia Amaral, por terem me acolhido em suas disciplinas, permitindo um profícuo diálogo com outros saberes;*

*Ao Prof. Dr. Mauro Betti, Profa. Dra. Helena Altmann, Profa. Dra. Neusa Gusmão, Prof. Dr. Adalberto Souza e Prof. Dr. Odilon Roble, por aceitarem o convite para compor a Banca Avaliadora deste trabalho;*

*Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura, pelo tempo e espaço de crescimento acadêmico;*

*À minha mãe Petronília, pelo exemplo de vida e determinação, sempre demonstrando a leveza do caminho da perseverança;*

*Ao meu pai Epaminondas, pela constante preocupação e carinho acolhedor;*

*Aos meus irmãos Helton e Vinícius, pelo novo compartilhar fraterno desenvolvido;*

*À minha irmã Nara, pelo eterno incentivo acadêmico e pelo compartilhar de dúvidas, certezas e sonhos de vida;*

*Ao meu sobrinho e afilhado Ian, pelos inúmeros, sinceros e curiosos questionamentos quanto à minha docência e pela disposição em me ouvir;*

*À minha esposa Flavia, pela cumplicidade, incentivo e disposição carinhosa em caminhar ao meu lado;*

*Ao Prof. Dr. Jocimar Daolio, pela exímia orientação desse trabalho, preocupação e interesse na melhor formação possível, amizade e, acima de tudo, pelo exemplo docente;*

*Aos participantes dessa pesquisa, pela pronta disposição que tiveram em colaborar com o estudo;*

*Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, Biblioteca e do Setor de Informática da FEF/UNICAMP, pela qualidade de seus préstimos e atenção dispensada;*

*À Deus, por seu infinito amor de Pai cuidadoso, tendo sido Aquela força nos momentos difíceis e Aquele conforto nos momentos felizes.*

*As pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundo culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação.*

(Paulo Freire)

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Na “periferia” da quadra - Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

## RESUMO

---



---

Os objetivos desta pesquisa estão delimitados pela compreensão da dinâmica cultural dos alunos que se situam à margem das aulas de Educação Física - na “periferia” da quadra -, análise da participação e apropriação das aulas de Educação Física por estes alunos, bem como a investigação dos fatores que permitem a existência do fenômeno da “periferia” da quadra. Para isso, o conceito de “periferia” da quadra não se restringiu somente ao significado de espaço físico dos arredores da quadra ou seus “cantos”, mas também como uma referência subjetiva aos tempos da aula de Educação Física vivenciados pelos alunos que se distanciaram da proposta inicial do professor. O método de pesquisa centrou-se na etnografia, sendo o trabalho de campo desenvolvido por 6 (seis) meses com uma turma de 7º ano de uma escola pública em suas aulas de Educação Física. Em termos de procedimentos metodológicos foram utilizados entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos e, principalmente, a observação das aulas de Educação Física. O referencial teórico desta pesquisa está calcado nas Ciências Humanas, principalmente em autores e obras que dialogam com a Antropologia e com a Educação. A partir desse escopo, pode-se chegar à compreensão de que o fenômeno da “periferia” da quadra não foi exclusivo de alguns alunos ou grupos de alunos, mas vivenciado por toda a turma. Tal quadro se desenhou não por opção dos alunos, mas pela existência de três fatores que determinaram a “periferia” da quadra: prática pedagógica esportiva e, predominantemente, não-diretiva do professor de Educação Física, compreensão de que a Educação Física era um tempo e espaço menos rígido do processo educacional e a tradicional rigidez escolar. Assim, a “periferia” da quadra configurou-se como um *pedaço* (Magnani, 1984, 2002) situado entre os ditames escolares e o convívio social mais amplo do aluno na escola. Ante o exposto, a “periferia” da quadra permitiu a existência de uma rede de sociabilidade nas aulas de Educação Física, vivenciada a partir de três modelos de participação: *pedacinho* (im)praticante, *pedacinho* ativo e *pedacinho* flutuante. A sociabilidade vivenciada pelos alunos a partir desses *pedacinhos*, apesar de possibilitar a vivência de outras relações na escola, deu-se no limite do conformismo declarado, esboçado em conflitos de gênero, prática irrefletida do esporte e na compreensão da Educação Física como um momento de sair da rotina rígida da escola. Dessa forma, houve, por parte dos alunos, uma apropriação limitada, para não dizer ausente, dos conhecimentos da cultura corporal. Entretanto, mesmo inseridos num horizonte limitador de ensino-aprendizagem da Educação Física - na “periferia” da quadra -, os alunos esboçaram críticas às aulas de Educação Física, ao professor e a escola, além de apontarem algumas alternativas. Por fim, conclui-se que a intervenção docente é significativa para a superação da “periferia” da quadra, pois, ao professor, cabe a responsabilidade de provocar novos arranjos frente ao conhecimento dos alunos, para que estes, mais instrumentalizados, possam inserir-se no mundo de forma mais livre e autônoma.

Palavras-Chaves: Educação Física. Cultura. Escola. Diferença. Sociabilidade.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **At the court's "periphery"** - Physical Education, culture and sociability at school. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

## **ABSTRACT**

---



---

The objectives of this research are delimited by the comprehension of the cultural dynamics of students who are placed at margins in the Physical Education classes - at the "periphery" of the sports' court -, the analysis of the participation and acquisition of Physical Education classes by these students, as well as the investigation on the factors allowing the existence of the "court's periphery" phenomenon. To that end, the concept of the court's "periphery" was not restricted to the mere meaning of physical space around the court or its "corners", but was also taken as a subjective reference to the periods of Physical Education classes as lived by the students who distanced themselves from the initial proposal by the teacher. The research method was centred in ethnography, its fieldwork having been carried on during 6 months with a group of 7<sup>th</sup> grade students in a public school, during their Physical Education classes. As for methodological procedures, there was the use of semi-structured interviews, document analysis and, mainly, the observation of the Physical Education classes. This research's theoretical frame-of-reference is based on the Human Sciences, specially on authors and works who dialogue with Anthropology and with Education. From this universe, one may reach the understanding that the phenomenon of the court's "periphery" was not an exclusivity of a few students or groups of students, but rather experienced by the entire group. Such a situation was established not as a students' option, but by the existence of three factors which determined the court's "periphery": sportive pedagogical practice and, mostly, non-directive by the Physical Education teacher; the understanding that the Physical Education was a time and a space less rigid within the educational process, and the traditional school rigidity. Thus, the court's "periphery" was configured as a *piece* (Magnani, 1984, 2002) located between the school rules and the student's wider social interaction at school. From what was exposed, the court's "periphery" has allowed the existence of a social network in the Physical Education classes, experienced from three models of participation: (non)practising *little piece*; active *little piece* and fluctuating *little piece*. The sociability experienced by the students from these *little pieces*, however propitiating the experience of other relations at school, took place within the declared conformism, sketched in gender conflicts, the rashly sportive practice, and the understanding of Physical Education as a moment to escape the school's rigid routines. Thus, there was, on the part of the students, a limited - if not absent - acquisition of the knowledge on bodily culture. However, even though they were located within limiting horizons of the teaching-learning of Physical Education - at the court's "periphery" -, the students drew up criticism towards the Physical Education classes; towards the teacher and the school, while indicating some alternatives. Finally, it was concluded that the teacher's intervention is substantial for the overcoming of the court's "periphery", since it is on the teacher that lies the responsibility of stimulating new arrangements on the students' knowledge, so that they, once having acquired more instruments, may enter the world in a freer, more autonomous way.

Keywords: Physical Education. Culture. School. Difference. Sociability.

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>Apêndice 1 -</b>	Roteiros de entrevistas realizadas com o professor de Educação Física.....	193
<b>Apêndice 2 -</b>	Questionário aplicado com os alunos.....	195
<b>Apêndice 3 -</b>	Roteiro de entrevistas realizadas com grupos de alunos.....	196
<b>Apêndice 4 -</b>	Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora pedagógica.....	197
<b>Apêndice 5 -</b>	Roteiro de entrevistas realizadas com a professora de Ciências e com o professor de Geografia do 7º ano.....	198
<b>Apêndice 6 -</b>	Carta de apresentação e resumo da pesquisa.....	199
<b>Apêndice 7 -</b>	Termo de compromisso firmado com a escola pesquisada.....	201

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> - Imagem satélite da Escola.....	62
<b>Ilustração 2</b> - Espaço 1 da Escola: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e outros.....	63
<b>Ilustração 3</b> - Espaço 2 da Escola: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e outros.....	67
<b>Ilustração 4</b> - Espaço 3 da Escola: Administração escolar.....	68
<b>Ilustração 5</b> - Passarela interna da Escola (acesso ao refeitório, quadra coberta e pátio interno).....	69
<b>Ilustração 6</b> - Portão de entrada da Escola.....	69
<b>Ilustração 7</b> - Pátio de entrada da Escola.....	70
<b>Ilustração 8</b> - Mini-quadra descoberta.....	71
<b>Ilustração 9</b> - Pátio Interno da Escola.....	72
<b>Ilustração 10</b> - Refeitório da Escola.....	73
<b>Ilustração 11</b> - Entrada do Refeitório.....	73
<b>Ilustração 12</b> - Quadra coberta.....	74
<b>Ilustração 13</b> - Portão de entrada da Quadra coberta.....	75
<b>Ilustração 14</b> - Esquema gráfico da produção da “periferia” da quadra.....	138
<b>Ilustração 15</b> - Esquema gráfico do <i>pedacinho</i> flutuante.....	163

# SUMÁRIO

---

<b>1 – Palavras iniciais.....</b>	<b>23</b>
1.1. A trajetória docente e acadêmica: a “escola de vidro”, a Educação Física e o ser professor.....	23
1.2. As “pistas” da pesquisa, ou: “Educação Física, escola e cultura: o enredo das diferenças - parte 2”.....	31
<b>2 – Olhar de perto e de dentro para a aula de Educação Física.....</b>	<b>41</b>
2.1. De longe e de fora.....	41
2.2. De perto e de dentro.....	46
<b>3 – Escola, Educação Física e Cultura.....</b>	<b>53</b>
3.1. A “ <i>Escola dos Sonhos</i> ”.....	57
3.2. Cotidiano e pertencimento: o <i>status</i> de melhor escola e os determinantes da pesquisa..	76
3.3. “ <i>Nós vamos para a quadra hoje, professor?</i> ” .....	90
<b>4 – A Educação Física e a “periferia” da quadra.....</b>	<b>103</b>
4.1. A nova pista da pesquisa.....	108
4.1.1. Todos na “periferia” da quadra.....	109
4.2. A produção da “periferia” da quadra.....	121
<b>5 - Os pedacinhos da “periferia” da quadra e a rede de sociabilidade.....</b>	<b>141</b>
5.1. O <i>pedacinho</i> (im)praticante.....	143
5.2. O <i>pedacinho</i> ativo.....	152
5.3. O <i>pedacinho</i> flutuante.....	162
<b>6 – Distanciando o olhar.....</b>	<b>173</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>181</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>191</b>

# 1 – Palavras iniciais

Esta tese de doutorado é resultado de uma infinidade de processos que ocorreram ao longo de toda minha vida. Dessa forma, não seria coerente debruçar-me direto sobre a pesquisa sem antes, ao menos, elucidar alguns desses processos. Não elucidá-los seria omitir dados imprescindíveis para a própria compreensão do estudo, mas elucidar todos os processos incorreria no risco de apresentar uma extensa autobiografia, o que não seria interessante.

Assim, é que num primeiro momento apresento uma pequena edição sobre minha trajetória docente e acadêmica que levaram aos estudos da área da Educação Física (EF) escolar e, especificamente, na temática das diferenças na escola e nas aulas de EF. Num segundo momento, já destinado à introdução propriamente dita, detalho como se deu o processo de constituição desta pesquisa, a aproximação com o tema e as “pistas” que culminaram na definição da problemática e dos objetivos da mesma.

Acredito que toda investigação científica constitui uma síntese não só de procedimentos rigorosos de pesquisa, balizados por sólida construção teórica, mas também de uma grande parte de nossa existência. Então, por que omiti-la?

## 1.1. A trajetória docente e acadêmica: a “escola de vidro”, a Educação Física e o ser professor

Desde meu ingresso no ensino superior em 1998, as questões afetas ao tema das diferenças na escola têm me instigado. Na época ingressei nos cursos de Biologia na Universidade Federal de Goiás (UFG) e EF na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO<sup>1</sup>), almejando habilitar-me nas duas formações. Ao longo do ano de 1998, cursei as disciplinas de Anatomia, Histologia, Morfologia Vegetal, Química Orgânica e Matemática (Cálculo I), que compunham a grade curricular do primeiro ano do curso de Biologia, e as disciplinas de Introdução à Educação e Filosofia da Educação e Educação Física pela grade curricular do primeiro período do curso de EF. A opção por cursar apenas duas

---

<sup>1</sup> Em 2001, a ESEFFEGO foi incorporada pela recém-criada Universidade Estadual de Goiás (UEG), passando a ser mais uma unidade da mesma.

disciplinas no curso de EF deu-se por conflito de horários entre os dois cursos, sendo mais viável que eu priorizasse as disciplinas anuais do curso de Biologia.

Em ambas as formações, cursei todas as disciplinas com bastante afinco e prazer, pois era tudo muito diferente. Se no Ensino Médio as maçantes aulas em sala predominavam juntamente com infundáveis memorizações mecânicas, no ensino superior era necessário apreender o conhecimento, debruçar-se nos livros, nos textos e nos laboratórios, as aulas eram apenas uma espécie de aquecimento, uma aproximação ao que deveria ser apreendido. Assim, motivado por tal experiência é que eu mergulhava em tudo que era proposto, leituras, trabalhos, exercícios de campo etc., chegando até a estagiar num laboratório de Ecologia, o qual tinha como linha de investigação a fauna de cupins. Tal experiência levou-me a verdadeiras expedições em fragmentos de mata nos arredores de Goiânia, onde eu e um colega de graduação em Biologia coletávamos diferentes espécies de cupins para serem analisadas no laboratório, o que era excitante. Lembro-me também da avaliação final da disciplina de Morfologia Vegetal que consistia na apresentação de um catálogo constando os mais variados tipos de folhas, trabalho precedido por extensa mão-de-obra. Entretanto, excitante também foi meu encontro com os estudos da área da educação, ao cursar a disciplina Introdução à Educação no primeiro período do curso de EF. O primeiro texto lido na disciplina e no curso de EF foi “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha (2003). A metáfora de crianças que, ao chegarem à escola, eram colocadas em potes de vidros, representava o retrato de quase toda minha vida escolar, como no pequeno trecho citado abaixo:

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito. Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muito altos de repente esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais. A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava... As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabia nos vidros, se respiravam direito... (ROCHA, 2003, p.39-40).

Naquele momento, após treze anos na educação básica, não existia melhor metáfora e crítica à escola do que esta. Ainda me lembro de algumas colegas da primeira,

segunda e terceira série, quase todas muito contidas e compenetradas nos estudos. As que saíam desse padrão/vidro, logo recebiam a advertência, para muitas um veredicto: “Parece até um menino!”. Lembro-me também de minha repetência no primeiro ano do ensino médio. Eu não havia alcançado média 5,0 (cinco) em quatro disciplinas e, na época, havia a determinação de que o estudante que não alcançasse a média em mais de três disciplinas era reprovado diretamente, sem o direito à recuperação. No ano seguinte, lá estava eu novamente no mesmo vidro e vendo as mesmas coisas.

Mas a parte do texto que mais me chamou a atenção na época foi a que se referia à EF.

A gente só podia respirar direito [no período em que estivesse na escola] na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar [...] As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para educação física. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também (ROCHA, 2003, p.41).

Mais uma vez uma descrição muito semelhante às minhas experiências, pois as aulas de EF e os recreios eram os momentos mais aguardados por mim e, em geral, por toda a turma, pois ficávamos livres da sala, das carteiras, de ficar sentado e de toda rigidez/vidro da sala de aula. Só o fato de sair da sala de aula já era motivo de felicidade. No entanto, também se sabia da possibilidade das aulas livres ou recreativas que frequentemente eram proporcionadas pelos professores de EF. Com exceção da pré-escola e os 4 (quatro) primeiros anos do Ensino Fundamental - período no qual estudei numa mesma escola e tive um professor de EF que ministrava o conteúdo de natação de forma planejada, organizada e sistematizada - as aulas livres ou recreativas foram uma constante na disciplina de EF. Por isso mesmo a manifestação de alegria, pois era a única disciplina que nos permitia momentos livres ou recreativos, nas outras somente lições e tarefas. Mas tamanha alegria não era compartilhada por todos da turma. Apesar da mesma euforia que precedia às aulas de EF, a maioria das meninas e alguns meninos não se envolviam com as práticas desenvolvidas nas aulas. Mas também como podiam se havia a compreensão comum de que as meninas eram frágeis e alguns colegas eram “pernas de pau” para uma partida de futebol? Talvez fossem esses que usassem os vidros também em casa, como no trecho citado.

Em meio a todas essas análises que o texto me levou a fazer sobre a escola e a EF e outras que vieram na mesma esteira, a partir de outras leituras da disciplina Introdução à Educação, é que o tema das diferenças na escola foi ganhando dimensão na minha trajetória acadêmica. Sentia-me como se descobrisse algo imprescindível, não só para a futura docência, mas para a vida. A leitura, a discussão e as impressões deixadas pelo texto “Quando a escola é de vidro”, foram o marco do meu encontro com o tema das diferenças na escola. Além disso, acabaram por alavancar todo um especial interesse relacionado à área da EF escolar, o que já desenhava um estreitamento acadêmico, mesmo que ainda não muito claro.

No início do ano de 1999, surgiu um convite para que eu integrasse uma equipe de voleibol que se formava em Goiânia e que tinha como meta despontar no cenário nacional em dois anos. Eu já estava no voleibol há sete anos e até então não havia surgido tal oportunidade. Entretanto, ingressar na equipe faria com que o plano inicial de cursar Biologia e EF conjuntamente fosse mudado, era necessário deixar um curso para dedicar-me aos treinos e aos compromissos da equipe, o que ocorreu com o curso de Biologia. Dentre os vários fatores que influenciaram a decisão, a afinidade com a área muito pesou, além de já encontrar-me fisgado pelo conhecimento relacionado à escola e à EF.

A equipe de voleibol se desfez no mesmo ano de sua criação, o que abriu caminho para a dedicação integral ao curso de EF. Apesar dos planos de reingresso no curso de Biologia, acabei desistindo de cursá-lo tempos mais tarde. Por mais que o mesmo tenha sido uma experiência ímpar e que até hoje permaneça nas minhas melhores lembranças da graduação, mesmo tendo cursado apenas um ano, era no curso de EF que eu vislumbrava a realização profissional. Na época, a sensação era a de que a EF estava mais próxima de algo que eu gostaria de dedicar-me profissionalmente do que a Biologia.

E foi com esse ímpeto que me dediquei ao curso de EF em toda sua extensão e multidisciplinaridade. Apesar de minha identificação e afinidade com a área da educação e EF escolar desde os primeiros dias no curso, não desmerecia o conhecimento tratado em outras disciplinas, pois entendia que todas tinham algo a contribuir na minha formação. Assim foi que mergulhei numa infinidade de trabalhos, leituras, exercícios, projetos, discussões, seminários, palestras e outros eventos que perpassavam a área. No entanto, algumas dúvidas relacionadas à docência escolar pairavam. Quando me tornasse professor, o que faria com minha turma de alunos? Como daria minhas aulas? Como avaliaria? De certo modo, a única certeza era a de que

eu não poderia reproduzir o mesmo quadro vivenciado como aluno. Entretanto, eu não conhecia outra forma. Lembro-me de um questionamento feito por um professor do curso numa aula na qual discutíamos a realidade da escola: “Quero ver o que vocês vão fazer quando estiverem na quadra de uma escola em pleno sol das 13 (treze) horas com cinquenta alunos e tendo apenas uma bola para trabalhar”. Tal enunciado caiu como alerta de que se fazia necessário, além da crítica à escola tradicional (de vidro) e à EF do “rola bola” (aula livre), repensar a inserção da EF na escola.

No decorrer do curso, algumas disciplinas contribuíram para esclarecer parte das dúvidas acima. Descobri uma EF muito diferente das minhas experiências na escolarização básica. Existia um conhecimento a ser tratado pela EF na escola - a cultura corporal - que, organizado e sistematizado, era seu objeto de ensino. A EF, como qualquer outra disciplina do currículo escolar, deveria ser oportunizada a todos, independente do gênero, habilidade ou afinidade. O esporte não deveria ser o único conteúdo abordado, mas também a ginástica, a dança, os jogos e as lutas. E mesmo em relação ao conteúdo esporte, não restringir ao trato apenas do voleibol, basquetebol, futebol e handebol, mas também outros, por exemplo, o atletismo.

Entretanto, todas essas concepções caíam por terra quando tínhamos que ministrar aulas de EF em escolas próximas à universidade, por conta de algum trabalho, exercício docente ou projetos desenvolvidos nas disciplinas relacionadas à EF escolar.

Ficávamos uma semana inteira planejando a intervenção e, quando chegávamos à escola para desenvolver as atividades, nos deparávamos com a realidade de alunos sedentos por uma bola e pela possibilidade de sair da sala de aula. Assim, a única forma que encontrávamos para tentar desenvolver nosso trabalho era colocá-los em ordem, ou seja, nos vidros. Lembro-me que passávamos a maior parte do tempo da aula buscando organizar os alunos para o desenvolvimento das atividades planejadas do que, realmente, trabalhando com elas.

O cumprimento do estágio se deu quase da mesma forma. A diferença era que teríamos um semestre inteiro de intervenção com as mesmas turmas e que seríamos avaliados parcialmente pelos professores efetivos das escolas. A idéia era que mantivéssemos um diálogo permanente com os professores de EF das escolas que haviam cedido suas turmas para Estágio. Uma experiência interessante, à medida que o que estava em jogo não era somente a intervenção com os alunos, mas todo um processo de mergulho na realidade escolar no que se referia à EF.

Isso porque eu e meu colega de Estágio (realizado em duplas) desenvolvemos nosso trabalho supervisionado por uma professora que cobrava nosso planejamento, acompanhava nossa intervenção, dialogava conosco sobre as turmas e nos colocava a par de todo processo escolar. No início, a professora ministrou algumas aulas, colocando-nos como auxiliares e, posteriormente, cedeu-nos as turmas de forma integral, acompanhando nosso desenvolvimento. O problema foi que houve uma forma distinta de lidar com as diferenças entre os alunos. Desde o início, eu e meu colega de Estágio tínhamos em mente trabalhar com toda a turma, fazendo com que a aula acontecesse para todos, o que não ocorria na prática da professora. Em suas aulas percebíamos que a intervenção não alcançava a todos, ficando alguns alunos à margem da aula - algumas meninas e alguns meninos menos “enturmados”. Quando fomos colocados como professores, buscamos quebrar tais barreiras, na intenção de uma intervenção única para todos, o que deu certo até a metade da segunda aula. Daí até o fim do nosso Estágio os alunos praticamente se voltaram contra nós. Não mais queriam saber de aula de EF, mas sim de sair da sala, não mais queriam atividades diferenciadas, queriam o futebol (meninos) e o pular corda (meninas). Assim, travamos um embate com os alunos durante um longo período, que, ao final, teve um desfecho interessante. Numa de nossas últimas aulas, desenvolvíamos uma atividade de saltos na quadra. Para essa aula, utilizamos cordas, arcos e outros materiais que serviam de obstáculo para o salto. No entanto, a turma desinteressou-se rapidamente pela atividade e dispersou-se muito facilmente. Em meio ao desinteresse da turma e tendo chegado ao nosso limite de confronto, deixamos os alunos livres no restante da aula, pela primeira vez desde o nosso início. A frase do meu colega foi a seguinte: “Rogério, isso aqui não tem jeito, não!”. Por alguns segundos concordei com meu colega, mas depois passei a pensar que a EF escolar tinha jeito, sim, não estávamos conseguindo êxito porque nossa intervenção se dava numa escola que já tinha uma tradição de aula de EF que era diferente da nossa abordagem. Assim, a proposição de mudanças era dificultada, até porque os alunos não nos tinham como seus professores, apenas como estagiários provisórios. Não tínhamos legitimidade. O interessante disso tudo foi que a professora que nos supervisionou entendeu toda essa tensão como algo negativo, um demérito do nosso estágio. Para ela, o ato de termos deixado a turma livre em metade de uma de nossas aulas não era condizente com a atuação docente em EF, tendo decrescido alguns pontos de nossa nota.

Todas essas experiências envolvendo a EF escolar na graduação acabaram por consolidar um perfil profissional que trago até hoje, a de que é inconcebível uma prática docente

em EF que não considere todos os alunos e suas diferenças. É inconcebível uma prática docente em EF que limite o acesso do aluno ao conhecimento, devido à existência de diferenças no que se refere a algumas habilidades corporais, gênero e afinidades com algumas práticas. É inconcebível uma prática docente em EF que considere que “a escola é de vidro”.

E foi dessa forma que iniciei minha atuação profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RMEG) como professor substituto e, posteriormente, como professor efetivo. Em todas as escolas que passei na RMEG busquei desenvolver um trabalho que fugisse do modelo de uma aula de EF puramente recreativa ou optativa, corroborada nas afirmações de alguns alunos: “Não gosto!” ou “Não quero!”. Obtive alguns êxitos, mas a maior parte das intervenções gerava inúmeras tensões e conflitos com os alunos e alguns professores. Estes queriam que eu ministrasse atividades de relaxamento para os alunos para que estes voltassem para a sala mais quietos.

Paralelamente à minha atuação como professor na RMEG, cursei Especialização em EF escolar na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG), o que me forneceu melhor formação na direção de compreender a inserção da EF na escola e fazer com que eu entendesse que as tensões vivenciadas na escola faziam parte do ofício de professor. Nessa etapa da minha formação docente, interessei-me pelo tema da educação inclusiva e educação especial, tendo lido diversos textos sobre o tema e produzido alguns trabalhos<sup>2</sup>. Entretanto, aprofundei estudos na temática da prática pedagógica em EF na escola regular, até pelo fato de estar inserido numa escola da RMEG.

Como monografia de conclusão de curso de Especialização, desenvolvi o tema da prática pedagógica na RMEG, abordando questões da legitimidade da EF na escola, objetivos, conteúdo, método de ensino e avaliação. O desenvolvimento desse estudo, apesar de não abordar a temática das diferenças, possibilitou melhor leitura do espaço escolar, pois muitas

---

<sup>2</sup> Boa parte do meu interesse na temática da educação inclusiva e educação especial advinham da minha monografia do curso de graduação, a qual, eu e uma colega, abordamos a formação de professores de EF e o conhecimento relacionado às pessoas portadoras de necessidades especiais na nossa instituição de formação. Com o estudo, concluímos que a temática das pessoas portadoras de necessidades especiais era abordada de forma fragmentada e estanque dentro do currículo de formação de professores de EF da ESEFFEGO/UEG, o que contradizia os princípios da educação inclusiva. Acabamos por entender que o conhecimento relacionado às pessoas portadoras de necessidades especiais deveria se fazer presente em todo o currículo, pois era contraditório falar de educação inclusiva somente em algumas disciplinas específicas (TAKAYAMA & OLIVEIRA, 2002).

das tensões encontradas em minha atuação docente também se fizeram presentes no relato dos professores entrevistados.

A essa altura de minha formação, o interesse despertado pela EF escolar nos primeiros dias no curso de graduação consolidava-se como minha área de pesquisa e intervenção. Tal trajetória levou-me, ao final de 2003 (ingresso em 2004), a participar do processo seletivo de Mestrado em EF na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP), no qual fui aprovado na linha de pesquisa em EF escolar, com orientação do Professor Jocimar Daolio.

O ingresso no mestrado representou uma nova fase em minha trajetória acadêmica, a do aprofundamento. Para isso, além da mudança de cidade - de Goiânia para Campinas - entendi que também se fazia necessário integral disponibilidade às atividades da pós-graduação. Dessa forma, solicitei minha exoneração do cargo de professor na RMEG e candidatei-me à bolsista do programa de pós-graduação, tendo sido contemplado por meio de processo seletivo. Com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) pude dedicar-me integralmente às atividades do mestrado por 2 (dois) anos.

O curso de mestrado, para além de uma fase de aprofundamento na área de EF escolar, propiciou meu (re)encontro com a temática da diferença na escola e nas aulas de EF. Tal possibilidade adveio das reuniões do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC), coordenado pelo Prof. Jocimar, nas quais fizemos leituras de textos e livros que tinham a cultura como eixo de análise, e de duas disciplinas cursadas na pós-graduação: “Educação Física e Cultura”, ministrada pelo mesmo, e “Antropologia da Educação: interfaces do ensino e da pesquisa”, ministrada pela Profa. Neusa Gusmão. Cursar essas duas disciplinas causou um enorme impacto na minha formação. Acredito que meu encontro com autores como Clifford Geertz, Marcel Mauss, Eunice Durham, Boaventura Santos e outros tantos, lidos e debatidos nas aulas das disciplinas acima identificadas, aliado às produções dos próprios professores ministrantes das disciplinas - Prof. Jocimar e Profa. Neusa -, foram decisivos não só para mudar o tema de minha pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, mas também influenciariam toda minha intervenção docente e produção acadêmica que ainda estavam por vir.

---

<sup>3</sup> Ingressei no mestrado com um projeto de pesquisa que tinha por objetivo aprofundar a investigação sobre a prática pedagógica em EF na RMEG de Goiânia, uma vez que a conclusão da monografia de especialização abria diversas perspectivas de pesquisa na área.

Em 2006, ao terminar o mestrado, ingressei na Rede Estadual de Educação de São Paulo (REESP) como professor efetivo, mas já com planos de ingressar no doutorado. O que eu ainda não sabia era que a experiência como professor na REESP, atuando numa escola de 1ª a 4ª série na Zona Leste de São Paulo, seria fundamental para o delineamento da minha investigação de doutorado, aliado a outros fatores que passo a detalhar abaixo.

## **1.2. As “pistas” da pesquisa, ou: “Educação Física, escola e cultura: o enredo das diferenças - parte 2”**

Se é verdade que a pesquisa qualitativa, para além de conclusões sobre determinada temática, fomenta novas interrogações e novos problemas investigativos, tal prerrogativa encontra eco nesta pesquisa. Sem ignorar a imensa trajetória docente e acadêmica descrita anteriormente, os caminhos trilhados até esta pesquisa têm origem na conclusão do curso de mestrado em 2006. Na ocasião defendi a dissertação intitulada “Educação Física, escola e cultura: o enredo das diferenças”, sob orientação do Prof. Jocimar Daolio e subsidiada financeiramente pela CAPES, como já dito.

O estudo, a partir de uma etnografia, compreendeu que as diferenças apresentadas pelos alunos em aulas de EF foram definidoras de desigualdade de oportunidades nas mesmas, além de preconceitos e sectarismos, pautados por estereótipos. Outra consideração importante evidenciou o fato de alguns alunos não se envolverem muito com a aula, preferindo a sombra das árvores e as arquibancadas da quadra do que as práticas corporais, encenadas pelo voleibol e futebol (OLIVEIRA, 2006).

Tal fato pode ser compreendido na chave da exclusão, uma vez que os refugiados às sombras das árvores e nas arquibancadas da quadra não participam, ou não tem oportunidades de se apropriarem da aula de EF desenvolvida. As justificativas podem ser diversas, sendo mais comuns aquelas relacionados à não afinidade com determinadas práticas corporais, traduzidas na comum expressão “não levo jeito, professor” ou “não gosto”, embutidas na existência de alguns tradicionais rótulos, tais como descoordenados, “grossos<sup>4</sup>”, inábeis e outras tantas denominações que desqualificam ações corporais realizadas pelos alunos que fogem

---

<sup>4</sup> Expressão comum no meio esportivo. Trata-se de pessoas que não possuem “intimidade” com a bola, ou, nos termos populares, são “ruins de bola”.

ao padrão hegemônico, por exemplo, do esporte profissional. Outra justificativa comum é a de que a aula de EF não acresce em nada, não é importante, portanto, não é necessário perder tempo com ela.

No entanto, se primarmos por essa aligeirada interpretação - da tímida inserção, coadjuvante participação e não apropriação da aula pelos alunos que estão à margem dela - corre-se o risco de reduzirmos nossa compreensão do fenômeno apenas na lógica binária exclusão x inclusão. Dessa forma, bastaria a simples solução de integrá-los ao restante da turma nas atividades desenvolvidas. Afinal de contas, todos têm os mesmos direitos. Porém, tal leitura incorre em reducionismo, não considerando todas as tensões que a dinâmica cultural encerra numa aula de EF. Tensões estas que procurarei evidenciar mais à frente.

Penso que, para além de uma situação de exclusão, alunos que se encontram à margem da aula participam e se apropriam de forma distinta da aula de EF. Tal “pista” me ocorreu ao longo dos 3 (três) anos (fevereiro de 2006 a março de 2009) que atuei como professor de EF da REESP com turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. Tal experiência revelou-me outras facetas deste fenômeno até então desconhecidas para mim. Motivado por ter concluído o mestrado, sentindo-me mais instrumentalizado e mais autônomo para pensar as intervenções necessárias, cheguei à escola com enorme vontade de desenvolver um trabalho ímpar. A idéia era a de propiciar aos alunos uma EF diferenciada. Nada de só futebol ou esportes, era preciso trabalhar outros conteúdos, nada de só aula na quadra, era necessária aula na sala também. Ninguém na “periferia” da quadra, todos envolvidos ao mesmo tempo com o mesmo foco.

Todo esse esforço advinha das conclusões do meu estudo de mestrado. De alguma forma, a postura que adotei como professor traduzia a tentativa de se distanciar do quadro encontrado na pesquisa, ou seja, a diferença como um empecilho para que os alunos tivessem acesso ao conhecimento tratado na disciplina EF. Porém, mesmo atuando com todo esse ímpeto, alguns tradicionais reducionismos aconteceram, inevitavelmente.

Mesmo buscando envolver todos os alunos em todas as aulas, os mesmos não se dispunham ao diálogo e interação com todos, somente com alguns. As expressões mais comuns nas minhas aulas foram: “*Que aula chata!*”, “*Com esse (a) menino (a) eu não faço!*”, “*Eu não quero, professor!*”, “*Eu sou ruim!*”, “*Não levo jeito!*”, “*Não vou fazer!*”, “*Aula na sala, professor, mas de EF?*”, “*Professor, por que você não faz menino contra menina? Seria mais legal!*”, “*Eu não quero ele (a) no meu time!*”, “*Professor, hoje tem futebol?*”, “*Professor,*

*deixa a gente brincar<sup>5</sup>?!*” etc. Ressalto que a grande maioria das aulas foi desenvolvida na quadra da escola, entendendo, assim como Daolio (2003), que a EF nas séries iniciais deve ser, predominantemente, vivencial, ou seja, que ofereça para o aluno um “leque” de possibilidades corporais para que o mesmo explore sua movimentação em várias situações, descobrindo novas expressões corporais, permitida pelo desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal - jogos, ginástica, esporte, luta e dança. Isso não significa que a reflexão e o diálogo estiveram extintos da intervenção, pelo contrário, estavam entrelaçados todo o tempo a partir de várias problematizações, fosse na quadra ou na sala de aula. Lembro-me de um questionamento que fiz a um grupo, logo após os mesmos terem sofrido um gol num jogo de handebol. Tal grupo, constituído de meninos e meninas, uma vez com a posse de bola, saiu como um todo para tentar marcar o gol, esquecendo-se da defesa. Ao perderem a bola no ataque não tiveram chance de recompor a defesa e acabaram levando o gol. Perguntei: *“Por que vocês tomaram o gol?”*. Um menino respondeu: *“É porque as meninas não correm direito!”*. Questionei: *“O que é correr direito?”*. Não havendo resposta, pedi para que uma das meninas levantasse e corresse uma volta ao redor da quadra. Ao final do percurso perguntei ao menino se ela corria direito. Tendo ele respondido que sim, insisti na pergunta: *“Por que vocês tomaram o gol?”*. O silêncio durou até que um menino apontou a falha da defesa como a causa da ocorrência do gol. A partir dessa afirmação o diálogo transcorreu na busca de soluções para o problema (falha na defesa). A conclusão a que chegaram os alunos é que tinham que se espalhar na quadra, tanto para dificultar as ações ofensivas do outro grupo quanto para organizar melhor suas ações coletivas de ataque e defesa. No entanto, outro problema surgiu, sempre os mesmos atacavam, quase todos meninos, e sempre os mesmos defendiam, quase todas as meninas e alguns meninos considerados não-habilidosos. E dá-lhe outras problematizações.

Com o passar do tempo, e hoje isso é mais visível para mim, percebi que a maioria de minhas intervenções com os alunos, buscando problematizar possíveis situações de aula, acontecia mais para dar conta das relações entre eles, ou seja, das tensões produzidas pelas diferenças apresentadas, do que com situações específicas contidas nos conteúdos. Por exemplo, os diálogos construídos no decorrer de uma aula de handebol eram mais para lidar com situações como a descrita acima do que para pensar as ações coletivas dos grupos. A todo o momento era

---

<sup>5</sup> No presente estudo, as palavras, termos e/ou frases grifadas em itálico se referem às informações e/ou dados obtidos por meio da fala.

necessária uma intervenção que os fizesse compreender que a disciplina de EF era para todos e não para alguns. A maioria dos esforços empreendidos no meu trabalho docente caminhou mais no sentido da legitimação daquele tipo de aula e das tensões que ela provocava do que, propriamente, o desenvolvido com o conteúdo proposto. No desenvolvimento do conteúdo de dança, por exemplo, os diálogos tecidos com os alunos ocorreram mais na direção da desmistificação da idéia de que dança é coisa somente para as meninas do que para possibilitar a compreensão da diversidade de movimentos nos mais variados ritmos musicais.

Enfim, mesmo que minha prática docente fizesse o esforço de não permitir alunos na “periferia” da quadra, de alguma forma, quase que inevitavelmente, alguns ainda insistiam em povoá-la, fruto de rótulos, discriminações, falta de interesse e de uma compreensão reducionista do outro. No entanto, percebia que os alunos à margem das aulas não deixavam de se apropriar daquilo que era tratado. Pelo contrário, na maioria das vezes, eram esses alunos que apresentavam sínteses mais amplas sobre o conteúdo desenvolvido na dinâmica da aula, captadas por mim quando ouvia algum cochicho.

Chegar a essa compreensão, esboçada acima, não foi algo simples, muito menos lógico. Além dos anos de experiência docente na REESP, várias releituras de minha dissertação de mestrado tornaram os fatos mais visíveis. Uma delas, em especial, talvez a que tenha permitido o último passo que me aproximasse da compreensão de que os alunos à “margem” das aulas se apropriam da mesma de outra forma, deu-se ao cursar a disciplina “A dimensão cultural das práticas urbanas”, ministrada pelo professor José Guilherme C. Magnani na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Durante o curso várias foram as leituras que me chamaram atenção, no entanto, os argumentos centrados em etnografias urbanas é que fomentaram a “chave” de (re)leitura de meus estudos, bem como de minha prática docente.

Ao final da disciplina, como requisito parcial para avaliação, construí um texto final<sup>6</sup> que consistiu na releitura de alguns dados de minha dissertação de mestrado à luz de categorias de análise advindas dos estudos de Magnani (1984, 2000, 2002, 2007). Embasado em Peirano (1995, p.56), que afirma que toda etnografia precisa sustentar uma reanálise dos dados iniciais, havendo “[...] sempre a ocorrência de novos indícios, dados que falarão mais que o autor e que permitirão uma abordagem diversa”, a idéia consistiu em dar tratamento específico aos

---

<sup>6</sup> Na “periferia” da quadra: notas etnográficas sobre a educação física e seus (im)praticantes. (não publicado).

dados referentes aos alunos que não se envolviam muito com a aula, povoando a “periferia” da quadra. Tal exercício possibilitou-me entender outras facetas da dinâmica cultural que cercava os alunos que estão na “periferia” da quadra. Aqui, o conceito de “periferia” da quadra estava ligado simplesmente aos alunos que se encontravam à margem da aula, o qual, para o presente estudo, será ampliado mais adiante.

Em minha dissertação de mestrado, ao observar alunos de uma 8ª série em aulas de EF, pude notar a existência de dois grandes grupos: os pertencidos e os excluídos. Os pertencidos (exclusivamente meninos) caracterizavam-se pela prática do futebol, resistência às intervenções da professora e às suas aulas de voleibol, praticavam atos de descaso com todos, inclusive com eles próprios, como, por exemplo, colocar apelidos ou, simplesmente, se dirigirem aos outros de forma desrespeitosa e agressiva (xingamentos e transgressões à aula eram comuns). Do outro lado, os excluídos escondiam-se nos argumentos de que não levavam jeito ou não gostavam das práticas, bem como ocupavam os “cantos” da quadra, muitas vezes sentados, observando as atividades ou fazendo comentários “ocultos” (cochichos) sobre tudo o que acontecia na aula (OLIVEIRA, 2006).

Na época entendi esse fenômeno como uma forma de exclusão, entendendo que o grupo de alunos que se refugiava à “beira” da quadra (os excluídos) estava privado da aula, pois não se envolvia com as práticas corporais que aconteciam na mesma. Entretanto, ao conceber, no texto referido acima, a “periferia” da quadra como um *pedaço*<sup>7</sup>, de acordo com Magnani (1984, 2000, 2002, 2007), passei a enxergar outra conformação destes alunos neste espaço da aula. Não mais como excluídos, mas como um grupo que se apropriava da aula de outra forma.

Para Magnani (2002, p.21), *pedaço* compreende o entendimento de um espaço - ou segmento dele -, que, “[...] assim demarcado torna-se ponto de referência para distinguir determinado grupo de freqüentadores como pertencentes a uma rede de relações [...]”. Assim, a noção de *pedaço* “[...] supõe uma referência espacial, a presença regular de seus membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles” (p.20). Durante toda a realização da pesquisa notei a presença regular de certos atores sociais na “periferia” da quadra que, quando questionados sobre o motivo de estarem ali, respondiam comumente: “*Não levo jeito!*”, ou, “*Eles [os pertencidos] não gostam da gente..., nós somos mais calmos e também não gostamos*

---

<sup>7</sup> A grafia em itálico do termo *pedaço* é uma exceção à regra explicitada na nota 5 (cinco). A opção pelo emprego do itálico ao se referir ao termo *pedaço* obedeceu a um padrão de grafia comumente empregada em outras publicações de Magnani. Outro intuito é demarcar o termo como uma categoria de análise.

*muito de jogar com eles*” (OLIVEIRA, 2006, p.60). Entendo que esses argumentos eram utilizados para justificar a não participação nas práticas desenvolvidas na aula, no entanto mais funcionavam como um pretexto para não invadirem outro *pedaço*, esse dotado de extrema diferença que acabava por gerar conflitos na aula de EF. As relações entre pertencidos e excluídos eram marcadas pela tensão, principalmente pela violação dos limites entre o centro e a “periferia” da quadra, bem como pelas relações existentes nos *pedaços*.

No *pedaço* da “periferia da quadra” pude perceber a existência de outros *pedacinhos*<sup>8</sup>, de outros colegas e outros “chegados”, que passo a detalhar melhor abaixo, fruto da reanálise dos dados.

A possibilidade de “mapear” esses *pedacinhos* advém da afirmação de Magnani (2002) de que a noção de *pedaço* é formada por dois elementos básicos: um de ordem espacial, física - configurando um território claramente demarcado ou constituído por certos equipamentos - e outro social, na forma de uma rede de relações que se estende sobre esse território.

A partir desse entendimento passei a ver a “periferia” da quadra - configurada através da releitura dos dados da dissertação de mestrado - composta por três *pedacinhos*: 1 - o *pedacinho* dos ativos; 2 - o *pedacinho* dos observantes e; 3 - o *pedacinho* dos flutuantes.

O *pedacinho* dos ativos era constituído por meninos e meninas que “ensaiavam” outras práticas, quase sempre relacionadas ao voleibol ou futebol - conteúdos daquele bimestre. Utilizavam os espaços vazios nos cantos da quadra ou que, no momento, não eram utilizados. Às vezes, alguns se aventuravam a participar das atividades propostas em aula pela professora. Essa atitude acabava por colocá-los em relação direta com os atores do *pedaço* pertencido, o que, quase sempre, gerava conflito e tensão. Outra característica desse *pedacinho* da “periferia” da quadra era que as relações entre os membros quase sempre se dava na lógica do gênero: meninos com meninos e meninas com meninas. Raras às vezes foram encontrados grupos mistos ensaiando alguma prática corporal nos arredores da quadra ou nos espaços vazios. A lógica binária menina x menino se fez presente neste *pedaço*.

Já o *pedacinho* dos observantes era constituído, exclusivamente, por um grupo de meninas que se negava, constantemente, a se envolver em qualquer atividade corporal,

---

<sup>8</sup> Souza (1998), ao se referir à favela de Acari, afirma “Aonde pensavamos [sic] existir Acari, descobrimos haver quatro localidades: Coroadó, Amarelinho, Vila Esperança e Parque Acari. E onde acreditávamos [sic] haver uma localidade, o Coroadó por exemplo [sic], vimos que existem vários ‘pedacinhos’” (p.55). Essa afirmação encaixa-se no presente texto devido à mesma percepção que tive, *a posteriori*, de que o universo micro da quadra da escola era constituído por vários *pedacinhos*, e não apenas dois - pertencidos e excluídos, como afirmei em Oliveira (2006).

prestando-se apenas a realizar alguns comentários sobre aqueles que jogavam. Os locais físicos preferidos pelas integrantes deste *pedacinho* residiam na sombra de uma árvore e nas arquibancadas da quadra. Em nenhum momento foi percebida alguma tentativa das mesmas em participar das práticas corporais do voleibol e/ou do futebol. Notava que essas meninas desprezavam essas atividades, bem como igualmente outras meninas que se aventuravam nelas. Em diversos momentos, percebia risadas e ouvia comentários jocosos sobre as meninas que participavam de alguma atividade corporal (OLIVEIRA, 2006).

Uma característica marcante das alunas desse *pedacinho* era o argumento da falta de afinidade pelas práticas corporais, bem como pela falta de gosto pelas mesmas. Constantemente afirmavam “não levar jeito”, não estarem dispostas ou, simplesmente, não gostarem de EF. No entanto, elas não eram tão alheias às aulas. Numa ocasião, comentavam uma partida de futebol dos “pertencidos”, mostrando-se bastante entendidas (OLIVEIRA, 2006). Porém, se observadas de longe, pareciam não se interessar muito pela aula. Tanto é que a professora, frequentemente, abordava-as no sentido de tentar fazê-las “entrar em quadra”, o que era em vão.

O *pedacinho* dos flutuantes era constituído por meninos e meninas que se colocavam na fronteira entre os ativos e os observantes. Ora esboçavam alguma atividade corporal nos cantos da quadra, ora sentavam e faziam comentários. Um menino componente desse *pedacinho* chegou até a fazer uma incursão pelo *pedaço* dos pertencidos, jogando futebol com eles numa aula. Neste dia, a violação da “fronteira” foi bem vista pelos “pertencidos”, talvez porque o convite tenha partido dos mesmos - faltava um para completar o time. “Apesar de não ser ‘grosso’, atuou todo o jogo como coadjuvante” (OLIVEIRA, 2006, p.56) - limitado há um número inferior de participações nas jogadas em relação aos outros participantes. Mas foi somente nessa oportunidade que observei uma relação não conflitiva entre pertencidos e excluídos, em todas as outras aulas os integrantes dos diferentes *pedaços* foram fiéis aos seus códigos e espaços físicos, o que significou, conseqüentemente, diferentes formas de se apropriar das mesmas aulas.

Assim, se para Magnani (2002), ser do *pedaço*, no plano da cultura urbana, significa exercer uma particular sociabilidade e apropriação do espaço urbano, ser do *pedaço*, ou de *pedacinhos*, no contexto de uma aula de EF numa escola pode significar relacionar-se com certos colegas de certo jeito - e não com todos -, bem como se apropriar da aula a partir de

algumas fronteiras, estas moldadas por uma rede de relações. Segundo o autor, a rede de relações instaura um código capaz de separar, ordenar, classificar e, em última análise, por referência a esse código, pode-se dizer quem é e quem não é do *pedaço* e em que grau (“colega”, “chegado”, “xará” etc.). O *pedaço* é, ao mesmo tempo, resultado de práticas coletivas e condição para seu exercício.

Dessa forma, o exercício re-interpretativo de meu estudo de mestrado, a partir de outro foco, possibilitou visualização de outros fatos, até então impensados naquele primeiro momento, o que me permitiu alargar o horizonte de compreensão sobre o fenômeno estudado, gerando novos olhares.

Compreender a aula de EF como sendo constituída por atores sociais pertencentes a diferentes redes de relações, a diferentes *pedaços*, fez com que eu entendesse que aquilo que se pensava como exclusão poderia ser lido na chave das diferentes formas de participação e apropriação da aula de EF.

Por isso é que intitulo este sub-capítulo de “Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças - parte 2”, pois traduz todo um movimento interpretativo realizado por mim após a conclusão do mestrado. Seja no plano da releitura ou no plano da atuação docente, a posteridade interpretativa de minha dissertação acabou por configurar novos problemas interrogativos, fornecendo-me inúmeras “pistas” para investigações futuras, das quais algumas figuram neste trabalho. Entendendo, assim como Geertz (1989, p.35), que “Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas”.

Dessa forma, reafirmo o entendimento de que alunos situados à margem das aulas de EF, ou, preferindo o termo “periferia” da quadra<sup>9</sup>, não estão excluídos das mesmas, apenas participam e se apropriam da aula de outra forma. Entretanto, para este estudo, fez-se necessária uma redimensão do conceito de “periferia” da quadra, não se limitando somente ao significado de espaço físico dos arredores da quadra ou seus “cantos”, como explicitado anteriormente, mas também sendo uma referência subjetiva aos tempos da aula de EF vivenciados pelos alunos que se distanciam da proposta inicial do professor. A redimensão do conceito de “periferia” da quadra fez-se necessária à medida que houve a compreensão de que a

---

<sup>9</sup> A preferência por utilizar o termo quadra deve-se ao estreito significado que este espaço escolar mantém com a EF.

“margem” de uma aula de EF poderia não se limitar somente aos alunos que se encontram “inativos” nas aulas, mas também em outras circunstâncias das mesmas, por exemplo, quando o professor não se põe a observar a atividade.

A partir dessas considerações, esta pesquisa está delineada a partir das seguintes problematizações:

**Como se dá a dinâmica cultural dos alunos que se encontram à margem da aula, na “periferia” da quadra? Como se dá a dinâmica da participação e apropriação das aulas de EF para estes alunos? Entendendo que tal fenômeno, a “periferia” da quadra, não é algo dado ou natural, mas produzido pelo contexto escolar, quais os fatores que permitem e/ou favorecem a existência da “periferia” da quadra?**

Poderia optar por outras inúmeras perguntas e problematizações, tendo em vista as “pistas” dadas. No entanto, entendo que olhar mais de perto para este fenômeno possa fomentar reflexões que nos permitam compreender melhor algumas obscuridades presentes na prática de EF na escola.

Assim, os objetivos traçados para este estudo são:

- Compreender a dinâmica cultural dos alunos que se situam à margem das aulas de EF, na “periferia” da quadra;
- Analisar a participação e apropriação da aula de EF por estes alunos;
- Investigar a produção do fenômeno “periferia” da quadra e os fatores que permitem/favorecem sua existência.

Para tanto, o caminho metodológico centra-se na etnografia, sendo o trabalho de campo desenvolvido com uma turma de 7º ano de uma escola pública em suas aulas de EF.

Assim, a discussão do capítulo 2, intitulado “Olhar de perto e de dentro para a aula de Educação Física”, situará a etnografia como uma possibilidade de investigação dos cotidianos escolares das aulas de EF, buscando identificar novos arranjos e outros pontos de vista para a dinâmica cultural dos atores sociais envolvidos - olhar de perto e de dentro. Para isso, é traçado um paralelo entre os estudos de Antropologia Urbana de José Guilherme C. Magnani e a EF no contexto escolar, entendendo que as considerações feitas por esse autor à dinâmica cultural urbana, mesmo sem nenhuma menção à escola e à EF, fornecem subsídios que fomentam novos olhares para se pensar a prática escolar da EF.

No capítulo 3, “Escola, Educação Física e Cultura”, abordo as múltiplas leituras da escola e da EF no campo da literatura acadêmica e dos sujeitos da escola pesquisada, a partir de suas falas e de documentos produzidos pela unidade escolar. Neste capítulo situo os dados específicos do trabalho de campo, principalmente aqueles relacionados aos seus atores sociais, bem como elucido o percurso trilhado para a escolha da escola e da turma em questão.

No quarto capítulo, intitulado “A Educação Física e a ‘periferia’ da quadra”, elucido os passos da pesquisa que me permitiram chegar à compreensão da produção da “periferia” da quadra.

No quinto capítulo, intitulado “Os *pedacinhos* da ‘periferia’ da quadra e a rede de sociabilidade”, mergulho na dinâmica cultural dos alunos do 7º ano em suas aulas de EF, buscando vislumbrar as diferentes formas de sociabilidade existentes dentro e entre os *pedacinhos* instituídos no tempo e espaço da aula de EF. Também abordo a problemática da apropriação da aula de EF pelos distintos *pedacinhos*.

Por fim, em “Distanciando o olhar”, sintetizo as considerações do estudo e discorro, a partir das reflexões geradas pelo mesmo, sobre as possibilidades de enfrentamento do fenômeno da “periferia” da quadra. Não com o intuito de prescrever intervenções, mas apenas possibilitar outro olhar para a inserção da EF no contexto escolar.

Dessa forma, inicio esse labor científico entendendo-o como relevante na medida em que contribui para melhor compreensão de algumas facetas da complexa teia da EF escolar.

## 2 – Olhar de perto e de dentro para a aula de Educação Física

Olhar de perto e de dentro para a aula de EF traduz o movimento metodológico de se voltar para as minúcias da prática escolar dessa disciplina. Minúcias essas que, ao longo dos anos, estiveram inseridas de forma tímida nos estudos mais amplos sobre as relações entre a EF e a escola. Entretanto, a proposição de um olhar de perto e de dentro não se coloca como oposição a este último enfoque, pelo contrário, caminha ao encontro deste, possibilitando novas perspectivas ou novos aprofundamentos que possam melhor elucidar a prática escolar da EF.

Mas antes de passar à discussão do “olhar de perto e de dentro”, faz-se necessário contextualizar a contribuição dos estudos mais amplos sobre EF escolar, que aqui denominarei de “olhar de longe e de fora”. Como será ressaltado, “de perto e de dentro” e “de longe e de fora” não devem ser vistos como opostos, mas como óticas que se complementam. Ou seja, caminham na mesma direção apenas com enfoques diferenciados.

### 2.1. De longe e de fora

Afirmar que a EF é componente curricular da educação básica já não é mais novidade, muito menos que sua especificidade na escola seja o trato do “[...] conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história - os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes” (DAOLIO, 2003, p.123), comumente denominada cultura corporal.

O fato da não novidade advém da intensa e extensa produção acadêmica da área de pouco mais de 25 (vinte e cinco) anos calcada nas ciências humanas. Tal labor científico, sistematizada nas obras de alguns autores<sup>10</sup>, acabaram por construir uma consistente referência para a EF escolar distante do discurso do desenvolvimento motor dos alunos, ou ainda, que esta se prestasse a revelar atletas para o sistema esportivo.

---

<sup>10</sup> João Paulo Medina (1983), Vítor Marinho de Oliveira (1983), João Batista Freire (1989), Mauro Betti (1991), Valter Bracht (1992), Elenor Kunz (1991, 1994), Coletivo de Autores (1992), Jocimar Daolio (1995), Eustáquia Sousa e Tarcísio Vago (1997) e outras.

Mesmo que, nos dias de hoje, tais concepções (desenvolvimento motor e formação de atletas) ainda possuam certa legitimação no discurso da EF escolar, existem sólidas construções teóricas que balizam este campo do conhecimento, afirmando sua especificidade como o trato pedagógico da cultura corporal, buscando levar o aluno à ampliação de seus horizontes de conhecimento, formando o “[...] o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento [o jogo, esporte, dança, ginástica e a luta]” (BETTI, 1994, p.14).

No entanto, todo esse arcabouço construído e consolidado teoricamente em relação à EF no contexto escolar não se traduziu, ao longo dos anos, na legitimação da disciplina. Daolio (2003, p.124), ao se questionar sobre o porque da não reformulação da prática cotidiana afirma que, “De fato, os debates acadêmicos e a produção científica na área têm crescido significativamente na última década, sem, no entanto, conseguir transformar a prática escolar [de educação física] de 1º e 2º graus”. Bracht *et al* (2003) afirmam que, mesmo com o advento da LDB 9394/96, uma questão nevrálgica para a EF, colocada desde o século XIX, continua a perpetuar: a da legitimidade.

Cristalizou-se um imaginário social sobre a Educação Física que a entende, basicamente, como um espaço e tempo escolar vinculados ao fenômeno esportivo: o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos, é a referência para as atividades extracurriculares da Educação Física e também para as manifestações dos diretores de escola quando se reportam ao seu papel (BRACHT *et al*, 2003, p.52).

Entender a legitimidade da EF pelo trato com o esporte ou, muitas vezes, como sinônimo de esporte, deve-se a fatores sócio-culturais e históricos da relação entre EF e escola, apresentados com profundidade por vários estudos. Sávio Assis de Oliveira (2001, p.15) afirma que uma das influências do esporte sobre a EF brasileira foi a difusão do método denominado “‘Educação Física Desportiva Generalizada’ criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França e que aqui chegou por volta dos anos de 1940”. Tal método, que ficou conhecido posteriormente como “Método Desportivo Generalizado”, destacou o esporte como fator de bem-estar das futuras gerações, portanto, passível de trato na escola. Fatos como esse fizeram com que fosse criado um forte enlace entre a instituição esportiva e a EF escolar, pois era por meio desta que os objetivos mais amplos do esporte poderiam ser promovidos, dentre os quais o ideário do desenvolvimento da aptidão física, amplamente difundido pelos governos militares nas décadas de 1960 e 1970, principalmente pela possibilidade de forjar indivíduos fortes e saudáveis para

uma nação que buscava se consolidar no cenário internacional. O desenvolvimento da aptidão física se daria por meio da prática do esporte nas aulas de EF, determinando, para além da exclusividade, uma relação de subordinação da EF escolar para com a instituição esportiva. Assim foi que alguns ordenamentos legais acabaram por legitimar certa exclusividade do esporte como conteúdo da EF escolar, como por exemplo, o Decreto 69450/71. Neste, a EF, concebida como atividade escolar e não como disciplina<sup>11</sup>, tinha no esporte o seu eixo de intervenção, sendo explicitados objetivos, organização, duração das aulas, dentre outras determinações. Para citar um exemplo da homogeneização do esporte nas aulas de EF, o § 2º do artigo 3º do mesmo Decreto, elucida que as atividades a serem ministradas a partir da 5ª série devem conter em sua programação a iniciação esportiva.

Devido a tais fatos, dentre inúmeros outros, é que, ao longo dos anos, a relação de quase exclusividade do esporte nas aulas de EF foi se consolidando, aliado, segundo Oliveira (2001), à esportivização de outras formas culturais por meio da realização de competições, uniformização de regras etc. Outro dado marcante dessa relação entre EF e esporte está no fato da maioria das escolas possuírem uma quadra poliesportiva. Poderíamos até dizer “tetraesportiva”, visto que os instrumentos (cestas, postes, gols e linhas demarcadas no chão) referem-se apenas a 4 (quatro) modalidades esportivas: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

É fato que a construção de espaços (quadras) para aulas de Educação Física expressa um discurso dos conteúdos a serem escolarizados nessa disciplina [...] Tal condicionante, que não determina por si só as práticas escolares, tem em muitos momentos inviabilizado o uso de outros espaços da escola (FARIA, 2001, p.22).

Como se para os professores de EF só restasse a quadra e nada mais, o esporte e nada mais.

Outra cristalização referente à legitimidade da EF na escola diz respeito aos argumentos da formação integral do ser humano, certo clichê que tomou conta dos discursos escolares. Contra qualquer dúvida que se possa ter em relação à contribuição da EF como componente curricular, lança-se mão da formação integral como justificativa ímpar, acima de qualquer questionamento. No entanto,

---

<sup>11</sup> Para Castellani Filho (1988, p.108), a compreensão da EF como atividade e não como disciplina denota uma ação não expressiva de uma reflexão teórica, justificando sua presença na instituição escolar “[...] *não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente*” (grifos do autor).

Na maior parte dos casos esse termo [formação integral do ser humano] aparece sem explicações ou detalhamentos e tende a revelar um esforço precário em relacionar a Educação Física a uma idéia de formação global do ser humano. Assim, a “formação integral” tornou-se algo *óbvio* que dispensa a necessidade de questionar sobre o que isso significa (semelhante ao que ocorre, no campo educacional, em relação à proposição de que a educação não é neutra). O fato de ter se tornado “lugar comum” na área gera um fenômeno preocupante, pois esse discurso se naturaliza e se dissemina como verdade inquestionável (BRACHT *et al*, 2003, p. 55, grifo dos autores).

Outro argumento presente no discurso de alguns professores e outros personagens do cotidiano escolar, principalmente aqueles ligados à gestão - direção e coordenação pedagógica -, refere-se ao aspecto da socialização do aluno. Não é raro se ouvir - e eu já ouvi de muitos colegas de profissão - que a EF ajuda a socializar o aluno. Até parece que sem a EF a socialização deste aluno estaria prejudicada ou comprometida. Bracht *et al* (2003) afirmam que essa categoria é bastante freqüente quando se justifica a importância da EF na escola.

Nesse sentido a categoria socialização pode estar aqui sendo utilizada como um termo “coringa”, que atribuiria à Educação Física uma importância indiscutível (diante de sua freqüente desvalorização), mas que, no fundo, pode estar camuflando a impossibilidade do professor de justificar a presença da Educação Física na escola pelo seu papel específico (BRACHT *et al*, 2003, p.57-58).

Por último, elucidado o argumento legitimador da EF como sendo aquela disciplina que contribui com as outras, ou seja, a EF como apoio pedagógico. Durante os anos em que exerci o cargo de professor de EF na educação básica, tanto na RMEG ou na REESP, essa idéia de contribuição direta das minhas aulas com as aulas dos professores de outras disciplinas esteve presente todo o tempo. Os pedidos mais clássicos eram: “*Professor, por favor, dê uma aula bastante cansativa hoje, pois eles estão terríveis. Quero que eles voltem bem cansados para a sala. Assim, vão se concentrar melhor*”. Ou então: “*Professor, dá para o senhor trabalhar alguns ‘joguinhos’ com os alunos que envolvam cálculos? Eles estão com muita dificuldade em matemática*”. E todo esse movimento em minha direção também era justificado pela interdisciplinaridade, como se esta existisse num caráter compensatório de uma disciplina sobre a outra, no caso, da EF para todas as outras disciplinas.

Em outro estudo que realizei (OLIVEIRA, 2004, p.53), explico a fala de um professor ao argumentar em relação à legitimidade da EF na escola:

*Eu considero que a EF vai atrelar as outras disciplinas [...] socializando mais a criança [...] ajudando ela nos conteúdos específicos das disciplinas que são ministradas [...] ajudar a criança em alguns pontos como concentração, atenção nas aulas. Então, eu encaro ela, justificada como apoio para o aprendizado.*

Essa, talvez, seja uma tentativa de justificar a EF pela sua inserção interdisciplinar, em que a sua importância é medida pelo que ela faz para auxiliar na aprendizagem das outras disciplinas escolares (BRACHT *et al*, 2003). Nesta visão, a EF é vista como um prolongamento da sala de aula.

Em síntese, nas duas últimas décadas a área acadêmica da EF caminhou para um discurso sobre sua prática na escola, sua especificidade, no entanto, com pouco impacto legitimador nos cotidianos escolares. “Isso quer dizer que sua transformação não é tão simples nem tão rápida quanto gostaríamos que fosse” (DAOLIO, 2003, p.124). Dessa forma, entendo, juntamente com Bracht *et al* (2003), que é tarefa permanente para a área pensar e repensar a inserção da Educação Física no currículo escolar. Assim, vejo como legítimas as pesquisas sobre a prática pedagógica de professores, formação continuada, didática, avaliação etc., bem como obras que elucidem propostas pedagógicas, como é o caso do livro “Educação Física escolar: implicações para a prática pedagógica”, de Suraya Darido e Irene Rangel (2005). Em tal obra, são abordados diversos temas referentes à EF no sentido da instrumentalização dos professores de EF e dos alunos de graduação na direção do “como fazer”, do “como” trabalhar com a EF na escola.

No entanto, a experiência vivenciada como professor de EF da educação básica levou-me à compreensão que, para além de estar instrumentalizado teoricamente e disposto a desenvolver um bom trabalho, faz-se necessário, também, estar atento ao cotidiano escolar e aos seus mais imperceptíveis fatos para que a prática da EF possa ser transformada. Isso porque os livros e seus autores nos dizem sobre os direcionamentos mais amplos da prática, mas não o que o aluno irá dizer a partir da intervenção; os livros e seus autores nos instrumentalizam para pensarmos nossas intervenções, mas não prevêm o que nossas intervenções farão os alunos pensarem. Enfim, pensar e repensar a inserção da EF no currículo escolar implica também penetrar no universo da quadra de aula e procurar ler as entrelinhas da dinâmica cultural dos alunos. Para além de propostas e estudos mais amplos sobre a prática da EF escolar, no intuito de que estas possam servir de referencial tanto para o estudante de EF quanto para as intervenções dos professores que se encontram na educação básica, é desejável que se olhe também para o que chão da quadra tem a dizer sobre a dinâmica cultural da EF. Para isso, configura-se como pertinente um denso incursão ao cotidiano escolar, permitido por um olhar de perto e de dentro.

## 2.2. De perto e de dentro

Trago para a cena desse debate as contribuições dos estudos de antropologia urbana de Magnani (2002), entendendo que um paralelo entre os estudos desse autor e a EF escolar pode fomentar novos olhares para a mesma.

No plano da cultura urbana, Magnani (2002) afirma que um olhar de longe e de fora sobre a cidade tende a rotulá-la como um caos: “[...] deterioração dos espaços e equipamentos públicos com a conseqüente privatização da vida coletiva, segregação, evitação de contatos, confinamento em ambientes e redes sociais restritos, situações de violência etc.” (p.12). Em contraste com esta visão, o autor apresenta outra abordagem, esta de cunho etnográfico, denominada de olhar de perto e de dentro. Segundo o autor, o olhar de perto e de dentro permite ao investigador revelar formas de sociabilidade dos atores sociais nas grandes cidades contemporâneas, conseqüentemente permitindo introduzir outros pontos de vista sobre a dinâmica da cidade. A meu ver, tal perspectiva, importada dos estudos de Magnani, fomenta nova “chave” de leitura para outra possível compreensão do fenômeno dos alunos que povoam a “periferia” da quadra: acessar, por meio de um olhar de perto e de dentro, outros pontos de vista sobre a dinâmica cultural das aulas de EF.

Se para Magnani (2002), um “olhar de longe e de fora” tende a rotular a cidade como um caos, este mesmo olhar, ao ser pensado para a EF, também rotula a mesma como sendo um caos. Isso não significa que estudos como o de Bracht *et al* (2003) estejam equivocados em suas análises sobre a EF. Pelo contrário, contribuem para o desenvolvimento da área, no sentido de mapear os desafios para a EF escolar, demarcar posições teóricas e alavancar argumentos em prol de uma prática pedagógica condizente com um componente curricular<sup>12</sup> da educação básica.

No entanto, em relação às análises mais amplas sobre a prática escolar da EF, um incômodo me foi gerado ao entrar em contato com o texto de Magnani (2002, p.14). Ao afirmar sobre os problemas da questão urbana, extensamente debatida desde há algum tempo, sendo “[...] pauta de inúmeros encontros de cúpula e seminários de organizações internacionais e

---

<sup>12</sup> Segundo Souza Júnior (2001, p.83), um componente curricular é, “[...] no sentido de matérias de ensino, não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno”. No caso da EF, a contribuição vêm a partir da dimensão da cultura corporal - jogos, ginástica, esportes, dança e lutas.

também não governamentais [...]”, atenta-se para alguns pontos comuns, sendo um deles, a ausência dos atores sociais em tais análises.

Tem-se a cidade como uma entidade à parte de seus moradores: pensada como resultado de forças econômicas transnacionais, das elites locais, de *lobbies* políticos, variáveis demográficas, interesse imobiliário e outros fatores de ordem macro; parece um cenário desprovido de ações, atividades, pontos de encontro, redes de sociabilidade (grifo do autor).

Para a EF, guardando-se as devidas proporções, pode-se afirmar o mesmo: o intenso esforço teórico construído ao longo das duas últimas décadas foi desenvolvido como algo à parte de seus atores sociais - “olhar de longe e de fora”. Tal olhar para a EF escolar elucidou aspectos de sua legitimidade, de sua inserção no currículo escolar, de sua especificidade, de suas possibilidades de superação da tradição cultural que advoga para a mesma legitimidade no desenvolvimento motor dos alunos, passatempo, auxílio para outras disciplinas e outros atributos que relegam à disciplina inferioridade perante outros componentes curriculares. Ressalto novamente que não sou contrário a estas análises, entendendo-as como essenciais na consolidação da prática escolar da EF, só penso que estas, ao enfocarem os aspectos mais amplos (“de longe e de fora”), acabam por obscurecer os atores sociais, aqueles que se encontram na outra ponta do discurso, a ponta da realidade, da concretude. Reside aí o incômodo.

Recorrendo novamente à Magnani (2002, p.14), “A bem da verdade, não é propriamente a ausência de atores sociais que chama a atenção, mas a ausência de certo tipo de ator social e o papel determinante de outros”. Segundo o autor, em algumas análises da dinâmica das cidades, quando aparecem atores sociais, estes são

[...] financistas, agentes do setor imobiliário, investidores privados. Personagens como os ‘animadores culturais’ – consultores, arquitetos, artistas e demais intelectuais - também se fazem presentes [...] Já os **moradores** propriamente ditos, que, em suas múltiplas redes, formas de sociabilidade, estilos de vida, deslocamentos, conflitos etc., constituem o elemento que em definitivo dá vida à metrópole, **não aparecem**, e quando o fazem, é na qualidade da **parte passiva** (os excluídos, os espoliados) de todo o intrincado processo urbano (p.15, grifos meus).

Se para o autor, os moradores das cidades são os atores sociais que não aparecem nas análises da dinâmica cultural urbana, para a EF identifiquei esses atores sociais ausentes como sendo os professores e os alunos. Na verdade, o termo “ausente” talvez não seja o mais apropriado para categorizar tais atores sociais nas análises “de longe e de fora” da EF, sendo mais adequado o termo “passivo” - fazendo uma relação direta da EF escolar com a passagem de Magnani citada acima. A passividade relacionada aos professores e alunos, que identifiquei nas

leituras “de fora e de longe” da EF no contexto escolar, refere-se ao extenso discurso da literatura acadêmica do que deve ser feito para eles, o que deve ser considerado por parte deles, como os alunos devem ser tratados, como os alunos devem ser avaliados, quais métodos são interessantes para se trabalhar com os alunos etc. No entanto, deixa-se de lado toda uma rede de significações que os mesmos atribuem à EF, fundamentais para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica. Isso porque, qualquer prática pedagógica, deverá, concordando com Daolio (1995), considerar o contexto cultural no qual os alunos estão envolvidos. E considerar o contexto cultural não é, simplesmente, saber as características da comunidade escolar, mas, fundamentalmente, acessar os significados que estes atribuem à escola em geral e a EF em particular, e também como esses significados operam na dinâmica cultural do chão da escola, do chão da quadra.

Em relação às análises “de longe e de fora”, Magnani (2002, p.16) ainda afirma que

É evidente que não há como negar todos aqueles problemas apontados nos diagnósticos com base em inúmeros e consistentes estudos comprovados também pela própria experiência do dia-a-dia nas grandes cidades, nem, evidentemente, as injunções dos interesses das grandes corporações transnacionais e das elites locais nos sistemas decisórios sobre o ordenamento urbano e sua influência nas condições de vida da população. **Mas a pergunta que ainda paira é: isso é tudo? Este cenário degradado esgota o leque das experiências urbanas? Não seria possível chegar a outras conclusões, desvelar outros planos mudando este foco de análise [...]** (grifos meus).

Na mesma linha de Magnani, ressalto novamente que não sou contra as análises “de longe e de fora” da EF escolar feitas por diversos pesquisadores ao longo das duas últimas décadas, muito menos as entendo como equivocadas em relação à realidade desta disciplina na escola, até porque foram essas análises que permitiram o acúmulo do debate gerando, conseqüentemente, um enriquecimento da área. Assim como Magnani, ou melhor, inspirado no mesmo, apenas questiono se tais análises encerram todas as possibilidades de entendimento da EF escolar. Não seria possível chegar a outras conclusões? Desvelar outros planos?

Dessa forma, o que defendo aqui, a partir de uma discussão importada dos estudos de Magnani sobre a dinâmica cultural das cidades, é a necessidade de “olhar de perto e de dentro” para as aulas de EF, entendendo que este olhar contempla as redes de significações e sociabilidades tecidas entre os atores sociais nas aulas de EF, tão pertinentes e relevantes quanto às análises “de longe e de fora”.

Para isso, faz-se necessário lançar mão do método etnográfico como caminho metodológico que contemple o “olhar de perto e de dentro”. Se para Magnani (2002, p.16), o modo de operar da etnografia “[...] permite captar determinados aspectos da dinâmica urbana que passariam despercebidos, se enquadrados exclusivamente pelo enfoque das visões macro [de fora e de longe]”, para este estudo, o modo de operar da etnografia, permitirá o acesso às entrelinhas da dinâmica cultural da prática escolar da EF explicitada pelos alunos que se encontram na “periferia” da quadra, igualmente despercebidas pelos olhares “de longe e de fora”.

Dessa forma, aventurar-se pelo estudo etnográfico significa penetrar num determinado universo sócio-cultural 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 de algum estudo (OLIVEIRA e DAOLIO, 2007, p.141).

Assim, o método etnográfico não é uma técnica de pesquisa, muito menos um conjunto de procedimentos que se infere em campo; “ele é antes um modo de acercamento e apreensão” (MAGNANI, 2002, p.17). Geertz (1997) afirma que esse empreendimento parece-se com compreender o sentido de um provérbio, captar uma alusão, entender uma piada.

Em suma: a natureza da explicação pela via etnográfica tem como base um *insight* que permite reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o “concreto vivido” (MAGNANI, 2002, p.17, grifo do autor).

Para isso, os conceitos de “experiência-próxima” e “experiência-distante” de Geertz (1997) mostram-se “[...] importantes para a compreensão do papel do pesquisador nesse encontro com o outro numa pesquisa etnográfica [...]” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2007, p.142). No caso dessa pesquisa, um Outro que não está tão distante assim.

Geertz (1997, p.87), embasado no psicanalista Heinz Kohut, entende que

Um conceito de “experiência próxima” é, mais ou menos, aquele que alguém - um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante - usaria normalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam etc. e que ele próprio entenderia facilmente, se outros o utilizassem da mesma maneira. Um conceito de “experiência-distante” é aquele que especialistas de qualquer tipo - um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista - utilizam

para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos. “Amor” é um conceito de experiência próxima; “catexia em um objeto” de experiência-distante. “Estratificação social” e, talvez para a maioria dos povos do mundo, “religião” (e certamente “sistema religioso”) são de experiência-distante; “casta” e “nirvana” são de experiência-próxima, pelo menos para hindus e budistas (grifos do autor).

Assim, o autor propõe compatibilizar os níveis de experiência próxima e distante, uma vez que não são opostas, evitando a opção por um dos níveis e a fim de obter a aproximação necessária para a pesquisa. “Limitar-se a conceitos de experiência-próxima deixaria o etnógrafo afogado em miudezas e preso a um emaranhado vernacular. Limitar-se aos de experiência-distante, por outro lado, o deixaria perdido em abstrações e sufocado com jargões” (GEERTZ, 1997, p.88).

Dessa forma é que me lanço na direção dos alunos que se encontram na “periferia” da quadra, entendendo que o acesso à dinâmica cultural empregada por estes no contexto da aula de EF muito tem a contribuir para o melhor entendimento desta tensa, densa e complexa teia que cerca a prática da EF escolar. Assim, “olhar de perto e de dentro” para as aulas de EF significa “[...] identificar, descrever e refletir sobre aspectos excluídos da perspectiva daqueles enfoques que, para efeitos de contrastes, qualifiquei como *de fora e de longe*” (MAGNANI, 2002, p.17, grifo do autor).

No entanto, o autor, ao propor o método etnográfico como uma forma de “olhar de perto e de dentro” sobre a cidade e sua dinâmica alerta sobre a necessidade de se estar instrumentalizado com algumas categorias de análise. Estas,

[...] apresentam um duplo estatuto: surgem a partir do reconhecimento de sua presença empírica, na forma de arranjos concretos e efetivos por parte dos atores sociais, e podem também ser descritas num plano mais abstrato. Neste caso, constituem uma espécie de modelo, capaz de ser aplicado a contextos distintos daquele em que foram inicialmente identificados (MAGNANI, 2002, p.20).

Assim é que para esta pesquisa tomo emprestado dos estudos de antropologia urbana de Magnani, a categoria *pedaço*, explicitada na introdução. Se esta categoria de análise mostrou-se promissora e proveitosa ao ser aplicada na reinterpretação dos dados de um estudo anterior, conforme elucidado anteriormente, acredito que trazê-la para o escopo do presente estudo possa contemplar o horizonte de novas significações para a prática da EF escolar.

Para isso, estive imerso durante 6 (seis) meses e meio (25/05/2009 à 12/12/2009) no cotidiano de uma escola pública, observando aulas de EF de uma turma de 7º ano<sup>13</sup> (antiga 6ª série) do ensino fundamental. Durante esse período foram observadas 32 (trinta e duas) aulas de EF num total de 50 (cinquenta) visitas feitas à escola pesquisada.

Além das aulas observadas, a pesquisa de campo também abrangeu:

- Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP<sup>14</sup>);
- Análise do Plano de Ação da Escola para o ano de 2009;
- Duas entrevistas<sup>15</sup> com o professor de EF da turma em questão (APÊNDICE 1);
- 1 (um) questionário aplicado com os alunos (APÊNDICE 2);
- 4 (quatro) entrevistas realizadas com grupos de alunos<sup>16</sup> (APÊNDICE 3);
- Uma entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da escola (APÊNDICE 4);
- Entrevistas realizadas com outros dois professores que ministravam aulas para o 7º ano (professores das disciplinas de Geografia e Ciências) (APÊNDICE 5);
- Inúmeros pequenos diálogos desenvolvidos com o professor de EF da turma e os alunos, além de outros atores sociais, tais como funcionários da escola e alunos de outras turmas;
- E ainda, observações da dinâmica da escola em seus tempos de recreio e entrada<sup>17</sup> de alunos, bem como de um evento festivo (Feira Cultural).

A intenção aqui é, ao eleger a perspectiva do “olhar de perto e de dentro”, para além de compreender particularismos reservados a determinados grupos, traduzir 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.

<sup>13</sup> Justifico a escolha da escola e da turma no próximo capítulo.

<sup>14</sup> O PPP a que eu tive acesso é o da gestão de 2003-2005. Segundo uma das coordenadoras, o atual PPP passa por pequenas reformulações ainda não concretizadas, porém a base é a mesma.

<sup>15</sup> Nesta pesquisa, todas as entrevistas realizadas foram do tipo semi-estruturada. Entende-se por entrevista semi-estruturada, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em pressupostos que interessam a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). De acordo com o autor, a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios para realizar coleta de dados numa pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

<sup>16</sup> A opção pela entrevista em grupos deu-se pela percepção de que os alunos se sentiam mais à vontade e menos constrangidos quando se encontravam entre os pares.

<sup>17</sup> A saída dos alunos - término do período letivo, no qual os mesmos retornam para suas casas - não foi contemplada para observação sistemática pela compreensão de ser um período no qual os possíveis dados que pudessem ser relevantes para o estudo estariam dispersos para além do portão de entrada da Escola, haja vista o enorme desejo de uma grande quantidade de alunos em cruzarem a fronteira entre a Escola e a rua. Estando aí um bom campo para futuras pesquisas, mas que, nesse estudo, não foram consideradas pelo caráter do mesmo em investigar as relações dentro da Escola.

O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas (GEERTZ, 1989, p.38).

“Olhar de perto e de dentro” para alunos que se situam na “periferia” da quadra, à margem da aula de EF, traduz a tentativa de dar vida a fatos imprescindíveis para se pensar a inserção da EF na escola. No entanto, na direção que afirma Fonseca (1999), entendendo que nossas análises devem ser tratadas como hipóteses a serem “exploradas/discutidas” ao lado de outras, servindo para oferecer uma alternativa, abrindo o leque de interpretações possíveis, mas não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas. “E é justamente nessa diversidade de construções e análises que há a possibilidade de uma compreensão mais profunda da nossa própria realidade, tanto a mais particular quanto aquela que engloba a sociedade como um todo” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2007, p.142).

Assim, abro de vez o leque do estudo, ressaltando, mais uma vez, que “olhar de perto e de dentro” para as aulas de EF na escola e, especificamente, no caso deste estudo, para a “periferia” da quadra, traduz o esforço de melhor compreender outras formas de se pensar e fazer a EF.

### 3 – Escola, Cultura e Educação Física

[...] a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses que coloca, de um lado, sua organização oficial - do 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.

Juarez Dayrell (1996, p.137).

Durante os pouco mais de 3 (três) anos (2006-2009) que atuei como professor de EF de uma escola da REESP, assim como explicitado na introdução, a percepção que adquiri da instituição escolar foi a de um espaço sócio-cultural, no qual convivem diferentes pessoas com diferentes projetos. Por mais que houvesse influências externas de órgãos como a Secretaria Estadual de Educação, a comunidade em geral e os pais em particular, notava que o cotidiano escolar era movido pela ação daqueles que, cotidianamente, transitavam em seu interior: direção, coordenação pedagógica, funcionários da secretaria, funcionários da limpeza e merenda escolar, zelador e sua família (que residiam numa casa dentro da escola), professores e alunos.

A trama que envolvia esse cotidiano englobava diversas perspectivas: uma diretora que agia sem considerar outras leituras dos problemas afetos à escola; uma coordenadora pedagógica extremamente preocupada com o bom funcionamento da escola, tanto na parte pedagógica quanto administrativa, sempre dizendo que ficava mais na escola do que na sua própria casa; funcionários preocupados em cumprir seus deveres, impulsionados pela extrema rigidez imposta pela direção, mas também pelo entendimento de que era necessário o desenvolvimento do trabalho para bom funcionamento da escola - alguns funcionários tinham planos de se aposentar no cargo, outros entendiam o mesmo como algo passageiro, uma experiência, e ainda outros que não se importavam muito com o que viria no futuro; o zelador e sua família eram figuras de referência na escola, o que era fator de *status*, já que tudo se perguntava a eles, uma vez que conheciam com propriedade cada centímetro quadrado da escola, mas também de incômodo, pois qualquer problema que surgisse eram eles tinham que resolver; em relação aos professores existiam aqueles preocupados somente com a aposentadoria, outros preocupados com uma possível remoção para outra escola, aqueles que “dançavam conforme a

música” - “tanto faz, no final do mês o salário cairá do mesmo jeito”, independente de qualquer outro fator - e ainda aqueles que se encontravam na escola por mero acidente; por último, no que se refere aos alunos, esses viam a escola por diversas lentes: para aprender, para passar o tempo, porque os pais precisavam trabalhar e não tinham aonde deixá-los, porque era obrigatório e ainda os que viam na escola uma oportunidade de se alimentarem, já que em casa não se tinha o mínimo necessário.

Assim, para além da concepção de Saviani (2003) que entende ser a escola a instituição socializadora do conhecimento científico, propiciando a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao mesmo, devendo a educação básica se organizar a partir dessa questão, vejo também a escola como um espaço onde atravessam múltiplas concepções e realidades, um espaço sócio-cultural.

De acordo com 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, cuja compreensão implica levar 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).

Tal entendimento também pode ser percebido em Forquin (1993), o qual afirma que a escola é um mundo social com características próprias, possuindo rituais, linguagem, imaginário e um regime próprio de regulação. Mas também, assim como Saviani (2003), o autor não se esquece do aspecto da organização, sistematização e transmissão do conhecimento pertinentes à escola. Sobre isso, Forquin (1992, p.28), se pronuncia afirmando que a especificidade das instituições de ensino está no fato “[...] de serem locais e meios organizados com vista a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada”. Ou seja, um lugar onde se entrecruzam determinações institucionais - de aprendizagem, de conhecimento -, mas também onde se entrecruzam pessoas, possibilitando uma determinada sociabilidade, ou mundo social, na direção de Forquin (1993).

Compreender a escola como espaço sócio-cultural também está próximo da afirmação da existência de uma cultura escolar, como elucida Vinão Frago (1995). Este, ao

afirmar que o entendimento da escola como uma instituição já não é mais novidade, também entende que é óbvio a existência de uma cultura escolar. “Precisamente porque la escuela es una institución es por lo que podemos hablar de cultura escolar, y viceversa” (p.68). Assim, o autor define cultura escolar como sendo um

“conjunto de aspectos institucionalizados” - incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos - la historia cotidiana del hacer escolar - objetos materiales - función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas [...] **la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer** (VINÃO FRAGO, 1995, p.68-69, grifos meus).

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.

Por conta de toda essa diversidade existente no cotidiano escolar, explicitado nas linhas anteriores, acredito que certo rigor é indispensável aos pesquisadores que se aventuram nesse campo de estudo, entendendo que pesquisar o universo educacional não é tarefa simples.

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 (OLIVEIRA, 2006, p.27).

Outro fato merecedor de preocupação diz respeito à minha condição de “quase nativo”, uma vez que a dinâmica cultural a qual me debruço não é exótica aos meus olhos, tendo em vista que estive imerso por alguns anos em algumas escolas como professor de EF. Por mais diferenças que uma unidade escolar possua da outra, existem alguns rituais - entrada, saída, aulas de EF, recreio etc. - que são comuns a qualquer unidade escolar. O desafio então consistiu em estranhar toda essa familiaridade, me despir da condição de ex-professor para, assim, colocar-me na condição de observador.

Dauster (1996, p.65), ao se posicionar sobre as contribuições do olhar antropológico na pesquisa e na prática educacional, considera pertinente para o professor conhecer seu aluno com outras lentes, “[...] analisando sua heterogeneidade e a diversidade sócio-culturais, abandonando uma postura etnocêntrica que faz do ‘diferente’ um inferior e da diferença uma ‘privação cultural’”. Assim, inspirada em Velho (1980), que afirma haver diferenças

culturais nítidas no meio urbano que vivemos, permitindo ao “nativo” pesquisar grupos diferentes do seu, embora possam estar próximos, a autora pontua que o pesquisador deve buscar uma atitude de “estranhamento”, “[...] segundo a qual ele pensasse **outros sistemas de referência que não o seu próprio, outras formas de representar**, definir, classificar, organizar a realidade e o cotidiano, que não em seus próprios termos” (p.66, grifos meus).

DaMatta (1978, p.28-29) ressalta a necessidade da dupla tarefa de transformar o exótico em familiar e transformar o familiar em exótico.

[...] em ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los [No entanto] o exótico nunca pode passar a ser familiar; e o familiar nunca deixa de ser exótico.

Isso significa, embasado em Daolio (1995, p.28), que na primeira tarefa (transformar o exótico em familiar), o pesquisador deve buscar decifrar aquilo que se apresenta como incompreensível e, na segunda tarefa, deve procurar estranhar o que, à primeira vista, é conhecido, “[...] a fim de manter um distanciamento necessário à pesquisa”.

Se para Geertz (1989, p.20), fazer etnografia “[...] é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...]”, fazer etnografia num universo relativamente conhecido e familiar, nesse caso a escola em geral e a EF em particular, implica tentar enxergar as elipses, as incoerências e as emendas suspeitas em manuscritos que, a princípio, não são tão estranhos nem desbotados.

Dessa forma, concordando com Daolio (1995, p.30) quando afirma que “Olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo através do outro”, é que estive imerso numa escola pública municipal de uma capital brasileira (“A”<sup>18</sup>), buscando filtrar, como já dito, as “entrelinhas” da dinâmica cultural da “periferia” da quadra.

Entretanto, anteriormente à “periferia” da quadra, faz-se necessário situar como se deu todo o processo de aproximação com a escola pesquisada e como foram os bastidores que me fizeram chegar à turma do 7º ano. Outro ponto fundamental é o mapeamento desse campo de pesquisa, dizer dos arranjos gerais (organização e funcionamento) do mesmo, bem como a

---

<sup>18</sup> Por razões éticas, o nome da cidade será preservada, sendo identificada pela letra “A”, em maiúsculo e entre aspas.

percepção dos atores sociais sobre a escola em que estudam e suas aulas de EF. Ou seja, descrever “densamente” sobre a escola e a EF na perspectiva “nativa” (dos atores sociais da escola pesquisada), o que contribui para a compreensão da inserção da EF no contexto cultural pesquisado. Isso não significa que desvelarei o real significado da escola e da EF segundo os informantes. Trata-se de uma “[...] adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea” (GEERTZ, 1989, 31).

Dessa forma, muito menos pensar “[...] realista e concretamente *sobre* eles, mas o que é mais importante, criativa e imaginativamente *com* eles” (GEERTZ, 1989, p.33-34, grifos do autor).

### 3.1. A *Escola dos Sonhos*

Professor João<sup>19</sup>: - *Seja bem vindo à escola que é o sonho de consumo de qualquer professor!*

Eu: - Da cidade?

Professor João: - *Do Brasil!*

O trecho acima é a descrição do final de minha conversa com o professor João - professor de EF da Escola<sup>20</sup> pesquisada -, quando combinamos a realização da pesquisa em suas aulas com a turma do 7º ano. Esse fato, a pronúncia verbal da Escola como sendo o sonho de qualquer professor, aliado a outros que evidenciarei ao longo deste capítulo, endossa minha denominação à Escola pesquisada como *Escola dos Sonhos*. Outro motivo para essa denominação traduz a tentativa de não identificá-la, a fim de preservar os informantes, conforme Termo de Compromisso firmado com a Escola (Apêndice 7).

A *Escola dos Sonhos* é uma unidade da Rede Municipal de Ensino de “A” (RMEA) que funciona dentro do espaço físico de uma universidade pública federal. De acordo com o PPP, a mesma foi implantada em 1987 e seu primeiro ano de funcionamento foi 1988 com

<sup>19</sup> Para fins de anonimato, usarei pseudônimos todas as vezes que precisar me referir a algum informante.

<sup>20</sup> A palavra Escola escrita em maiúsculo será utilizada todas às vezes que o texto se referir à “*Escola dos Sonhos*”, campo de pesquisa para este estudo.

objetivo de atender os estágios de Prática de Ensino dos diversos cursos de Licenciatura da universidade.

Entre 1988 e 1998, a escola funcionou como uma unidade federal de ensino em convênio com a Prefeitura Municipal de “A” (PMA). A universidade administrava o espaço físico, fomentando os recursos necessários para o funcionamento da escola, e à PMA cabia a lotação de professores para desenvolver o projeto pedagógico.

A Escola iniciou com turmas de Pré, 1ª e 2ª séries e foi ampliando uma série a cada ano, até a complementação de todo o Ensino Fundamental. Assim, desde 1994 a *Escola dos Sonhos* atende a turmas da pré-escola à 8ª série - atual Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (1º ao 9º ano) em 18 (dezoito) classes, sendo 9 (nove) turmas em cada turno: matutino e vespertino.

No entanto, em 1998, por meio de uma Portaria da Secretaria Municipal de Educação de “A” (SMEA), a escola foi municipalizada, passando a ser uma unidade municipal de ensino, em convênio com a universidade. Esse fato, segundo o professor João, tem causado algumas discussões na SMEA, sendo a principal delas a questão do espaço físico dentro da universidade. Segundo o professor João, existem alguns boatos de a escola vir a funcionar fora da universidade - construir um espaço novo para seu funcionamento -, visto ser uma unidade de ensino municipal e não mais federal. Mas, ainda segundo o professor, trata-se de especulações, nada de concreto, isso porque *“A escola não faz parte da comunidade de um bairro, como outras escolas do município. Os alunos advêm das mais variadas regiões da cidade e de outros municípios. A escola não tem uma comunidade. Você vai ver isso!”* (Professor João). Tal fato também é corroborado por uma das coordenadoras - professora Mara -, a qual afirma que é muito difícil que a Escola venha a sair do espaço da universidade, pois haveria uma resistência muito grande por parte da comunidade escolar, além do fato de a Escola ser uma referência em educação no município e cidades vizinhas<sup>21</sup>, o que comento mais adiante.

De acordo com o Plano de Ação da Escola para 2009, a origem dos alunos é a seguinte:

---

<sup>21</sup> “A” possui em torno de 400 mil habitantes. No entanto, sua região metropolitana possui mais de um milhão de habitantes - a Grande “A” -, composta por outros quatro municípios: “B”, “C”, “D” e “E”. Para a população, ou pelo menos, para um recém-chegado como eu (que morava a pouco tempo na cidade), estes municípios são confundidos, muitas vezes, como o prolongamento de “A” ou como bairros distantes do Centro. Com exceção de “E”, que é uma cidade com população superior a de “A”, e de “D”, que é a mais distante da capital, é comum, ao perguntar para alguém onde se mora, responderem o nome do bairro e não a cidade. Por exemplo, responder que mora em “CG” (bairro de “B”) e não em “B”, ou que mora em LJ (bairro de “C”) e não em “C”.

<b>Município</b>	<b>Número de alunos</b>
“A”	403
“B”	2
“C”	42
“D”	2
“E”	4
<b>Total</b>	<b>453 alunos</b>

Tais dados mostram a diversidade de alunos atendidos pela escola, o que, segundo o PPP, enriquece as relações entre os mesmos.

No entanto, a origem diversa desses alunos é também explicada por uma resistência da escola frente à SMEA que, desde 2001, orienta a restrição de vagas das escolas do município apenas para moradores de “A”. Percebo que essa resistência tem a ver com o fato de, além de estar instalada dentro de uma universidade pública, ser considerada (por meio do Ideb<sup>22</sup>) a melhor escola pública de Ensino Fundamental do Estado. Os ares de melhor escola do Estado ressoam nas paredes da escola através dos inúmeros quadros moldados com reportagens de diversos jornais locais estampando a *Escola dos Sonhos* e sua qualidade de ensino. Assim, pelo fato de ser pública, parece plausível a ação da escola em possibilitar acesso a quem queira estudar na mesma. Acredito que o fato do Ideb apontá-la como a melhor escola também seja fator determinante para que os pais queiram seus filhos estudando nela. Porém, para conseguir uma vaga é preciso sorte, pois as vagas são decididas por sorteio.

Todo ano, a escola realiza o sorteio de 50 (cinquenta) vagas (25 no matutino e 25 no vespertino) no 1º ano do Ensino Fundamental. Além dos contemplados, ainda são sorteados mais 15 (quinze) alunos para a composição da lista de espera, os quais são chamados, em ordem do sorteio, para matrícula quando ocorrer alguma vaga no período. “Essa forma de acesso garante a transparência no processo e evita as intermináveis filas que costumam se formar na época de matrícula em escolas públicas” (PPP).

<sup>22</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: índice que verifica, por meio de variáveis - como, por exemplo, evasão escolar, aprovação, etc. -, a qualidade das escolas brasileiras.

A administração da escola é feita por um Diretor eleito pela Comunidade Escolar para um mandato de 3 (três) anos, um Conselho de Escola composto por representantes de todos os segmentos da escola (pais, professores, alunos, funcionários e comunidade) - eleitos por seus pares para um mandato de dois anos. O representante da comunidade é alguém da universidade (indicado pelo Centro de Educação<sup>23</sup> da mesma). *“Como nós não estamos inseridos numa comunidade de um bairro específico, a nossa comunidade é a universidade. Então entra no Conselho de Escola um representante da universidade, no caso, do Centro de Educação”* (Professora Mara).

Em relação aos recursos financeiros, estes são obtidos através de repasses orçamentários feitos pela PMA. “Estes recursos destinam-se ao pagamento de despesas com aquisição de gêneros alimentícios para a merenda escolar e com a aquisição de equipamentos, mobiliário, material de consumo e outros serviços de manutenção e custeio” (PPP). Até o final de 2008 a universidade custeava o espaço físico, luz, água e telefone, no entanto, a partir de 2009, com a assinatura de um novo convênio entre a PMA e a universidade, um aluguel passou a ser cobrado pela universidade para o uso do espaço e das despesas acima mencionadas.

Os turnos escolares são assim determinados:

<b>Turno</b>	<b>Entrada</b>	<b>Saída</b>	<b>Recreio</b>
<b>Matutino</b>	07:00	11:30	09:30-09:50
<b>Vespertino</b>	13:00	17:30	15:30-15:50

As regras que regem o funcionamento da Escola estão todas explicitadas numa agenda fornecida aos alunos no início do ano. Nessa agenda, além das informações sobre atrasos, saída antecipada, ausências, emergências médicas e todos os pormenores do funcionamento, ainda há um resumo do PPP, contendo informações sobre História da Escola, Objetivos, Projetos desenvolvidos, Material escolar, Reuniões de Pais, etc., constituindo assim, um interessante instrumento de comunicação dos pais com a escola. Em relação à EF, a agenda traz ainda informações sobre a dispensa das aulas práticas, alertando que tal disposição poderá ser atendida somente por meio de laudo médico comprobatório. No entanto, escrito em **negrito sublinhado**,

<sup>23</sup> Unidade que tem como responsabilidade a formação dos profissionais da educação, em todos os níveis, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão universitária no campo educacional. É um órgão análogo às faculdades de educação de outras instituições públicas de ensino superior.

segue a seguinte informação: “Os alunos são dispensados das atividades físicas e não das aulas. **Deverão permanecer assistindo às aulas regularmente e/ou realizando trabalhos, que serão determinados pelo Professor de Educação Física**” (Agenda Escolar). Tal ressalva é pertinente, visto que elucida, minimamente, que a EF não é uma simples prática, mas sim uma disciplina. Essa é uma tensão histórica da área que, além de dispensas médicas, já facultou a EF para as mulheres e para os trabalhadores<sup>24</sup>, entendendo, por exemplo, que o esforço físico do labor doméstico e trabalhista seria suficiente para a não oferta da EF para esses alunos. No entanto, ainda nos dias de hoje, por meio da LDB 9394/96, a EF é facultativa nos cursos noturnos, o que denota ranço histórico de disciplina desnecessária aos estudantes do ensino noturno, em sua grande maioria, jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 1996). Ou seja, ainda persiste a idéia de que, para esse tipo de aluno, a EF sobrecarregaria seu esforço físico, denotando a idéia de não haver uma sistematização do conhecimento, apenas uma prática. Assim, parece notório a ressalva contida na agenda dos alunos da *Escola dos Sonhos*.

Além dos pouco mais de 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos (25 alunos por turma), a *Escola dos Sonhos* conta ainda com 35 (trinta e cinco) professores (entre efetivos e temporários) e outras 30 (trinta) pessoas que compõem o quadro técnico-administrativo da escola (direção, coordenação, secretaria, caixa escolar, biblioteca, agentes de suporte operacional, serviços externos, merendeiras, vigilância e estagiários). Dentre os professores, atualmente existem 4 (quatro) professores de EF (2 responsáveis pelo Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, incluindo o professor João, e 2 responsáveis pelo Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano). Todos esses atores estão distribuídos num amplo espaço muito bem arborizado. É uma espécie de ilha dentro da universidade, conforme ilustrado adiante.

---

<sup>24</sup> Ver mais em Castellani Filho (1988).



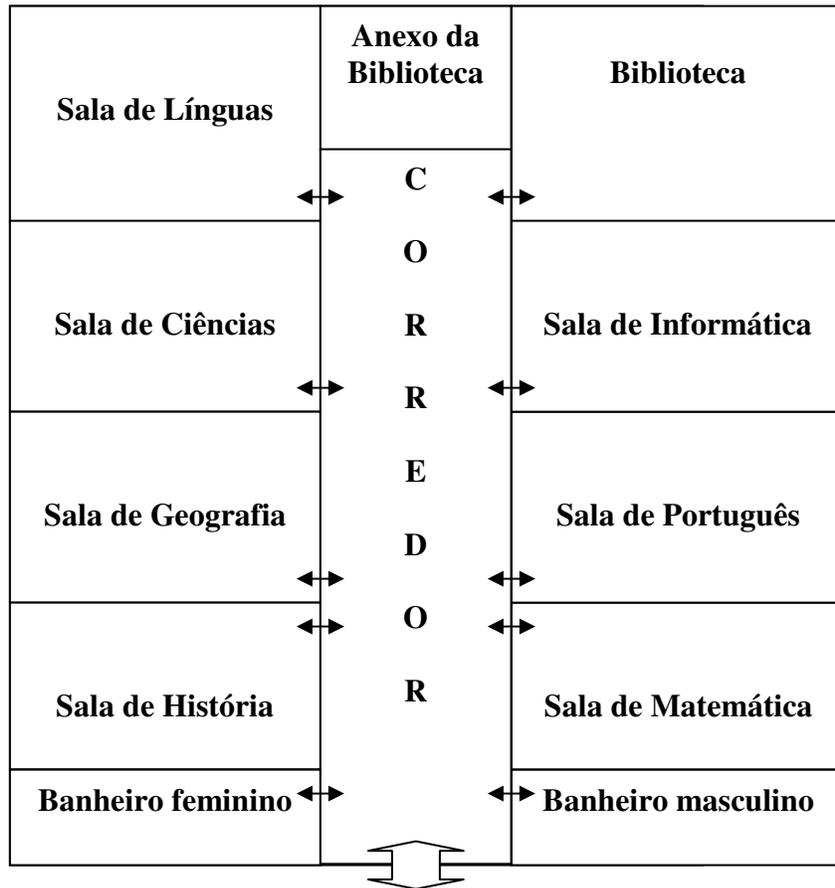
**Ilustração 1 - Imagem satélite da Escola**

A imagem acima ilustra o campus da universidade, sendo os limites da Escola delimitados pelas linhas pontilhadas. Em seu espaço físico, a Escola comporta 12 (doze) salas de aula, biblioteca, sala de informática, 2 (duas) quadras (sendo uma coberta e outra descoberta), sala de vídeo, sala de música, sala da Rádio da Escola, sala onde são guardados os materiais utilizados nas aulas de EF, 5 (cinco) banheiros (4 destinados aos alunos), sala da Direção, 2 (duas) salas para a Coordenação, secretaria e refeitório. Existem ainda 2 (dois) grandes espaços ao ar livre: um localizado na entrada da Escola (Espaço 4 indicado na ilustração acima) e o outro localizado no interior da Escola (Espaço 5 indicado na ilustração acima).

Uma vez descrita a área geral da Escola, passo a detalhar sua estrutura física obedecendo a numeração ilustrada<sup>25</sup> na imagem satélite.

<sup>25</sup> Para o detalhamento da estrutura física da Escola utilizarei esquemas gráficos para os espaços internos e fotos para os espaços externos. Tal diferenciação nas ilustrações deve-se à seguinte operacionalização: para preservar o

No espaço 1 (um) encontra-se a biblioteca da Escola, a Sala de Informática, 2 (dois) banheiros e 7 (sete) salas de aula destinadas aos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), conforme a ilustração 2.



**Ilustração 2** - Espaço<sup>26</sup> 1: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e outros

Com exceção da Biblioteca e seu anexo e da Sala de Informática, que são de uso de toda a escola, este pavilhão é restrito aos alunos do Ensino Fundamental II. Conforme ilustrado, a organização de alunos e professores deste nível de ensino dá-se pela existência de salas-ambiente, ou seja, uma sala para cada disciplina. Nessa organização, são os alunos que

anonimato dos integrantes da Escola (professores, alunos e funcionários) foi permitido que eu fotografasse num dia não letivo, estando a Escola vazia. Entretanto, em dias não letivos, todos os espaços internos como salas e pavilhões encontram-se trancados, o que não permitiu as fotos nesses espaços.

<sup>26</sup> As setas duplas pequenas indicam onde estão localizadas as portas das salas e a seta dupla larga indica a entrada e saída do pavilhão.

transitam, a cada aula, entre as diversas salas e não os professores. Algumas vantagens dessa estrutura são a possibilidade de melhor organização e planejamento por parte do professor, bem como maior mobilidade do aluno. Não se fica sentado o dia inteiro na mesma cadeira, há a possibilidade do deslocamento, mesmo que seja sob os olhos atentos das coordenadoras, sempre aos corredores fiscalizando o tempo entre-aulas.

Em cada sala ambiente das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Inglês, existem mesas e cadeiras destinadas aos alunos, armários ao fundo da sala, mesa grande e cadeira para o professor, lousa branca e decoração ambiente relacionada à disciplina. Interessante é perceber o fato de que não existe uma sala ambiente para a EF, reforçando nossa idéia, esboçada nas primeiras linhas desse estudo, de que a quadra é um espaço que mantém vínculo estreito com a EF, muitas vezes confundida como único e exclusivo espaço para as aulas dessa disciplina. Segundo o professor João, existe um cronograma feito pela coordenação da escola para usos de sala de aula pela EF, o que para ele é complicado. *“E aí como não tem a sala da EF, eu tenho que ficar pulando, ora numa sala, ora em outra”* (Professor João). Segundo o mesmo, seria mais fácil a EF ficar fixa numa sala. Em relação a esse fato, o professor até contou um episódio ocorrido no mesmo dia da realização da entrevista. O professor foi chamado a atenção porque usava a sala de História naquele dia. Segundo ele, a professora de História queria planejar<sup>27</sup> na sua sala, no entanto, o professor João se pronunciou dizendo:

*Vem cá, por quê? Não estou entendendo? Se é muito mais fácil para a organização da escola e para minha organização, já que hoje é o planejamento de História, eu estar a tarde toda dentro da sala de História. Eles [os alunos] têm uma referência e não ficam no corredor: “Professor, é pra sala de quem? É para qual sala agora?”. “Ah, mas o professor de História quer planejar dentro da sala dele”. Ora, mas ele não tem a sala de planejamento, não tem a sala de professores? Não quero impedir que ele venha planejar, mas não pode ser dessa forma, eles montarem um cronograma sem me consultar, não dá* (Professor João).

Tal fato denota bem o entendimento de que para EF, seja na *Escola dos Sonhos* ou em qualquer outro cotidiano escolar, basta a quadra e nada mais. No meio de toda essa trama, o professor João usa a sala ambiente que estiver livre para ele no dia. Sobre os detalhes das aulas de EF em sala, comento mais adiante. Outro fato igualmente interessante na existência das salas-ambiente é certo direcionamento que há para as outras disciplinas. Se a inexistência de uma sala-ambiente para a EF implica um direcionamento de uso da quadra como espaço para as aulas da

<sup>27</sup> Na RMEA, o professor tem um dia por semana para fazer seu planejamento.

disciplina, para as outras, há o direcionamento de uso da sala de aula. Em todas as minhas visitas à *Escola dos Sonhos* não presenciei nenhuma aula de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês e Artes fora das salas-ambiente, exceto em esporádicas atividades das professoras do Ensino Fundamental I.

Continuando a descrição do Espaço 1 (um), os 2 (dois) banheiros existentes são bem amplos e muito bem higienizados. Na biblioteca, mesas grandes e cadeiras preenchem o espaço da sala, ocupada também por várias estantes de livros. Segundo a bibliotecária, o espaço é utilizado de acordo com um cronograma feito no início do ano. Entretanto, tal organização para uso da biblioteca é criticada pelo professor Antônio, de Geografia, pois a existência de um cronograma mais restringe do que possibilita o uso. O anexo da biblioteca é uma pequena salinha separada do corredor por uma divisória (sendo a parte de cima de vidro). Em seu interior, duas estantes de livro, algumas mesas e cadeiras. Na Sala de Informática, diversos computadores estão espalhados em mesas, sendo ferramentas para trabalhos das disciplinas ou para a escola em geral. A monitoria é feita por 2 (dois) funcionários, 1 (um) em cada período.

A cada 50 (cinquenta) minutos, o pequeno corredor é preenchido por uma multidão de alunos em troca de sala, sempre sob olhar atento das coordenadoras, de algum funcionário e também dos professores. Não é raro ver funcionárias da limpeza com um rodo ou vassoura pelos corredores ou nos banheiros.

Já no Espaço 2 (dois), existem 5 (cinco) salas de aula para as turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano<sup>28</sup>), uma Sala da coordenação, Sala de Artes, Sala de vídeo, Sala de Música, Sala dos materiais da EF, Sala de Atendimento Especializado (Educação Especial), sala da Rádio da Escola e 1 (um) banheiro feminino, conforme Ilustração 3.

O espaço da Rádio da Escola tem uma grande janela que dá para o pátio de entrada da escola. A existência da Rádio é proporcionada por meio de um projeto extra-curricular da Escola denominado “Rádio Recreio” e que envolve uma professora e alguns alunos, tendo como um dos objetivos proporcionar um recreio diferenciado, com programação musical e diversos informes. Notei que a programação musical é sempre temática, sendo escolhido para cada recreio as músicas de uma banda, um grupo, um artista ou um gênero musical.

---

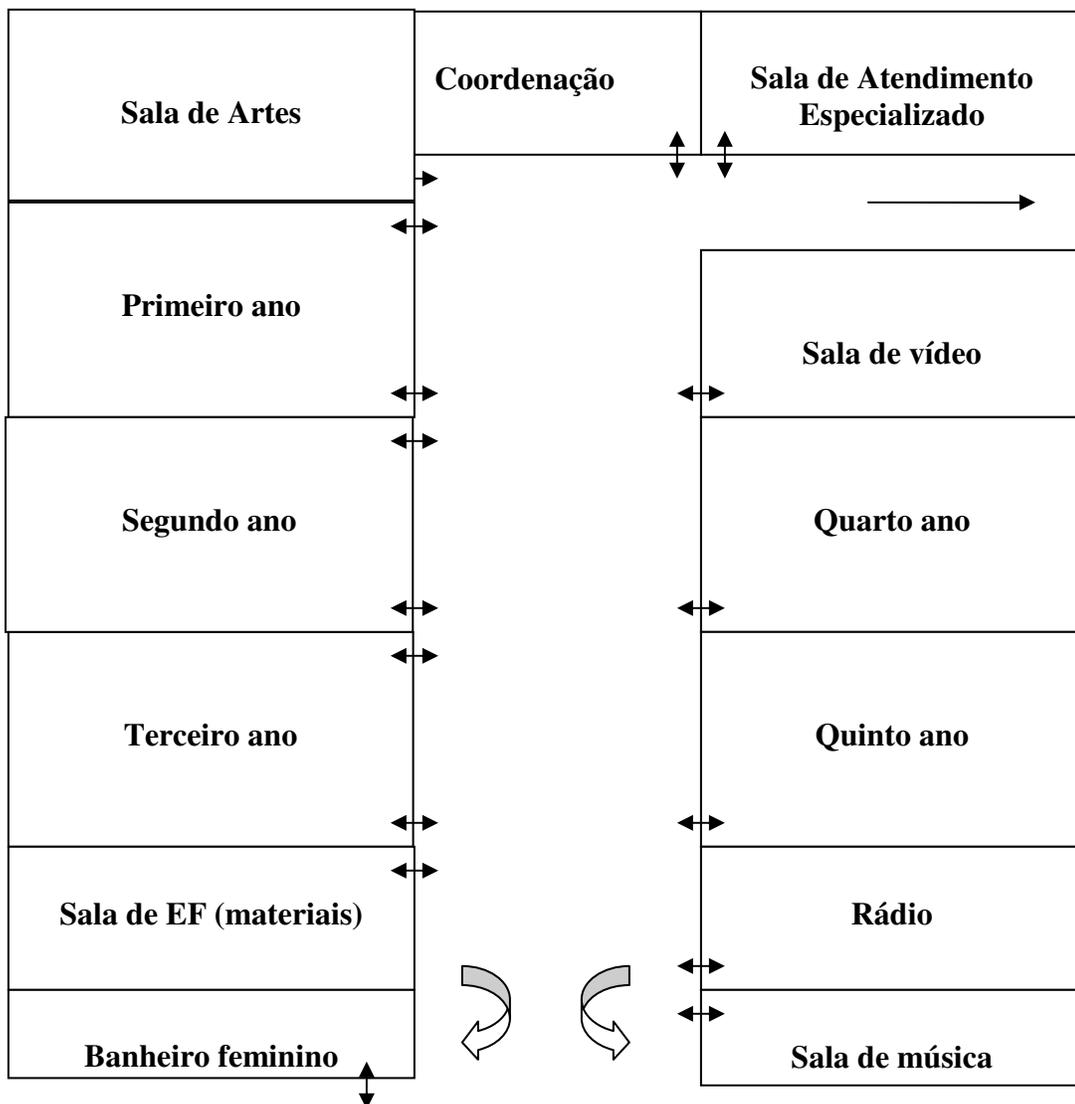
<sup>28</sup> Nessa fase de ensino, os alunos têm uma professora que ministra todas as aulas (antiga professora polivalente), exceto Artes e EF, sob a responsabilidade dos professores com formação específica.

Na sala de materiais de EF, uma grande estante é utilizada para guardar as bolas, cordas, colchonetes, arcos (bambolês). Existem também dois armários para o mesmo fim. Um carrinho de compras é utilizado para o transporte do material da sala para a quadra e vice-versa.

Na sala da coordenação existe um pequeno armário, uma mesa e uma cadeira. O tamanho desta sala equivale-se ao anexo da biblioteca do Espaço 1 (um). Na sala de Atendimento Especializado, o espaço é um pouco mais amplo do que a Sala da Coordenação, tendo algumas mesas e cadeiras para os alunos e uma mesa grande com cadeira para o professor. Trata-se de uma mini-sala de aula. O uso da Sala de Atendimento Especializado é destinado à Educação Especial, também como forma de projeto extra-curricular da Escola. Neste, o atendimento é ampliado para outras escolas da RMEA, buscando servir como programa de enriquecimento curricular.

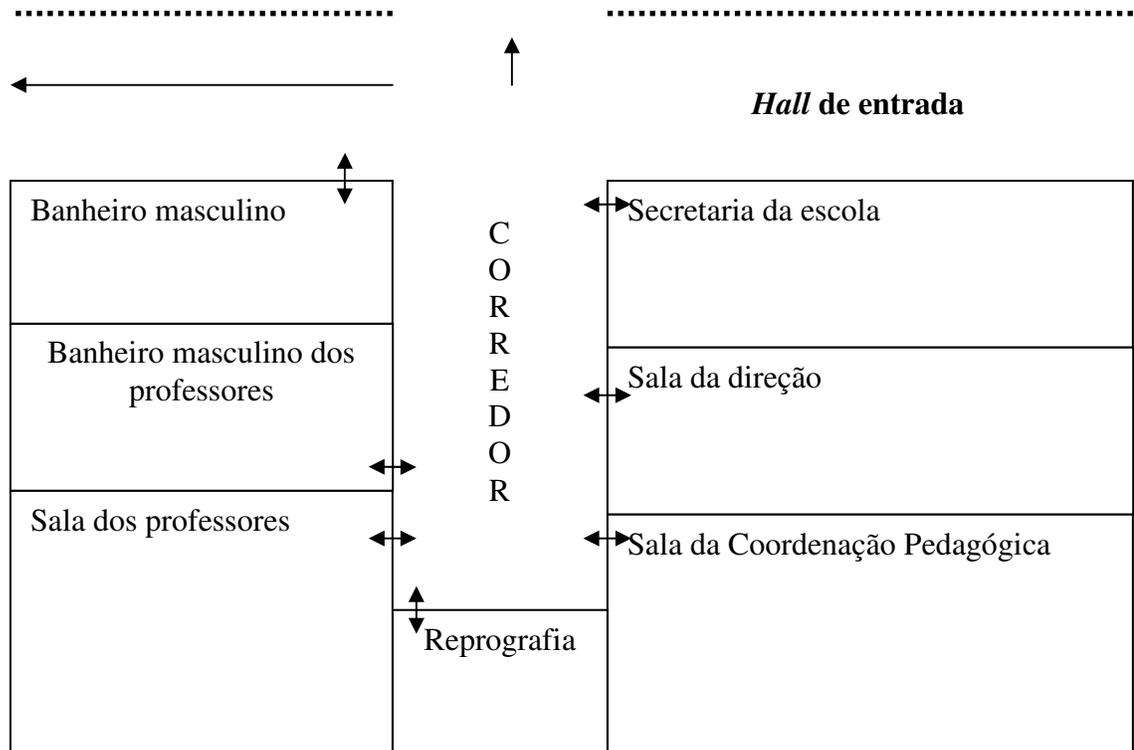
Nas salas de aula destinadas às turmas de alunos do Ensino Fundamental I a única diferença existente para as salas-ambiente é que o mobiliário destinado aos alunos é menor, adequados assim, à pequena estatura dos mesmos. Na Sala de Música, algumas cadeiras e armários preenchem o espaço, sendo os últimos utilizados para guardar os instrumentos musicais. A existência de uma Sala de Música é possibilitada por outro projeto extra-curricular desenvolvido pela *Escola dos Sonhos*. Intitulado “Música e outras expressões”, o projeto abarca aulas de violão e flauta, além de coral, oficina de teatro, narrativa e teoria musical. O mesmo é desenvolvido por uma professora da RMEA que atua na Escola apenas no âmbito do projeto.

A seguir, a ilustração do Espaço 2 (dois). A seta indicada na figura indica um pequeno corredor que dá para uma das entradas e saídas do espaço, estando este de frente para a entrada e saída do Espaço 1 (um).



**Ilustração 3** - Espaço 2: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e outros

A seta em curva para a direita sinaliza acesso para o refeitório, bem como à quadra coberta (por meio de uma passarela) e pátio interno. A seta em curva para a esquerda sinaliza acesso para o *hall* de entrada da escola, ilustrado adiante.



**Ilustração 4 - Espaço 3: Administração Escolar**

As linhas tracejadas indicam os limites com o Espaço 2 (dois). A seta pequena é indicadora do acesso ao corredor do Espaço 2 (dois), sendo a seta grande indicadora do acesso ao refeitório da escola, passarela que termina na quadra coberta (Ilustração 5), bem como ao pátio interno da Escola, conforme já descrito anteriormente.

No *hall* de entrada da Escola existem 1 (um) telefone público e bancos de espera, reservados para visitantes, pais e outros. Saindo da escola pelo *hall*, existe um caminho de paralelepípedo que leva ao portão da escola (Ilustração 6), sendo este a única entrada da mesma, servindo para pais, alunos, professores, visitantes e demais funcionários.

No corredor indicado na Ilustração 4 (quatro) existem ainda dois sofás (de três e dois lugares) destinados, assim como os bancos no *hall* de entrada, para a espera de atendimento da direção e/ou coordenação pedagógica.

Na saleta da reprografia, uma máquina copiadora e alguns armários, ambos separados do corredor por uma tradicional divisória. O banheiro masculino dos professores é pequeno em comparação com os demais existentes na Escola, mas sempre bem higienizado.

A sala da direção e coordenação pedagógica são quase idênticas. Ambas têm mesas grandes, computadores e armários. Na sala dos professores, além da enorme mesa tradicional, existem ainda vários escaninhos (um para cada professor) e 1 (um) computador de uso geral, além de um mural (lousa branca) informativo, quase sempre com recados para os professores (reuniões etc.). O limite entre a Secretaria e o *hall* de entrada é feito por divisória comum, sendo a parte superior de vidro, permitindo assim a comunicação da secretaria com quem esteja no espaço externo.



**Ilustração 5 – Passarela** interna da Escola (acesso ao refeitório, quadra coberta e pátio interno)



**Ilustração 6 – Portão** de entrada da Escola

As áreas externas da *Escola dos Sonhos* são arborizadas e amplas. No Espaço 4 (quatro), que aqui denominarei de Pátio de entrada da Escola, por ser localizado na entrada da Escola, 10 (dez) árvores garantem uma extensa sombra, além de contar com uma mesa de ping-pong, 3 (três) mesas redondas de xadrez e uma cabine reservada aos funcionários que fazem a vigilância da Escola. É neste Espaço que a maioria dos alunos se aglomera na chegada à Escola,

até porque o ritual de início das aulas, que consiste no enfileiramento dos alunos por turma (para cada turma são formadas duas filas: uma de meninas e outra de meninos) de execução do Hino Nacional Brasileiro, é feito neste Pátio. Este é também um Espaço muito utilizado pelo professor de EF que ministra aulas para o 1º ao 5º do Ensino Fundamental, o que, acredito eu, seja pela sombra.



### **Ilustração 7 – Pátio de Entrada da Escola**

No Pátio de Entrada da Escola ainda encontra-se uma mini-quadra descoberta (Ilustração 8). Este espaço é mais destinado às aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, principalmente quando há choque de horários entre os professores de EF, possuindo dimensões bem reduzidas em comparação com a quadra coberta, por isso o prefixo “mini” colocado por mim em sua descrição. Talvez as dimensões reduzidas sejam para atender as crianças menores,

tendo elas um espaço mais apropriado para suas aulas de EF, ou, dizendo de outra forma, um espaço mais controlável. É cercada pelas laterais por extenso alambrado e por cima por uma rede de proteção, tendo essa a função de impedir que as bolas caiam na rua. O Espaço não possui tabelas de basquete, sendo seu acesso feito por meio de um pequeno portão.



**Ilustração 8 – Mini-quadra descoberta**

Nos momentos de recreio, a mini-quadra é utilizada pelos alunos conforme escala de uso definido pela Coordenação Pedagógica da Escola. A cada dia da semana, uma turma usufrui do espaço na hora do recreio, sempre privilegiando o futebol.

Já o Espaço 5 (cinco), que denominarei de Pátio Interno (Ilustração 9), por estar localizada no interior da Escola entre o refeitório, a quadra, o Espaço 2 (dois) e a rua, contém uma área gramada com 7 (sete) árvores de médio porte e *play-ground*.

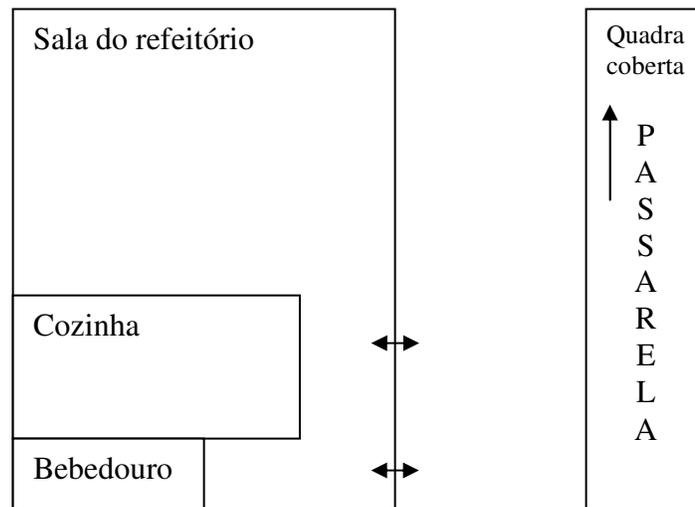


### **Ilustração 9 – Pátio Interno da Escola**

Este é o Espaço preferido dos alunos mais novos, que o invadem durante os recreios e na entrada. É também o Espaço privilegiado para as aulas de EF do 1º ao 5º ano, ao menos durante as minhas visitas à Escola.

O Espaço 6 (seis) da imagem satélite, ilustrada anteriormente, corresponde ao Refeitório (Ilustração 10) da *Escola dos Sonhos*, sendo um amplo salão com mesas e cadeiras e

cozinha, além de bebedouros localizados na parte externa. Em algumas ocasiões, o Refeitório também é utilizado como auditório e sala de aula do Projeto Escola de Tempo Integral<sup>29</sup>.



**Ilustração 10** – Refeitório da Escola



**Ilustração 11** – Entrada do Refeitório

<sup>29</sup> O Projeto Escola de Tempo Integral atende 40 (quarenta) estudantes em situação de risco social (baixa condição econômica, situação de desemprego e violência na família, trabalho infantil etc.) habitantes de uma região muito carente da cidade.

Por fim, o Espaço 7 (sete), a quadra coberta da Escola (Ilustração 12), constituído de um espaço de jogo de quatro modalidades esportivas (futsal, basquetebol, voleibol e handebol), alambrados, dois degraus de arquibancadas nas laterais e um pequeno espaço ao fundo - este não coberto, que denominarei de anexo -, o qual contém uma mini-tabela de basquete. A quadra tem seus limites cercados por extenso alambrado, já que faz fronteira com a rua e com o Centro de Educação Infantil da Universidade. O espaço de jogo é limitado por 4 (quatro) extensões de alambrado, 2 (dois) ao fundo e 2 (dois) nas laterais. O acesso à quadra é permitido por extensa passarela que a liga aos Espaços 2 (dois) e 3 (três), passando pelo Pátio Interno, ao lado do Refeitório e chegando a um portão (Ilustração 13) de delimita a fronteira entre a quadra e o restante da Escola.



**Ilustração 12 – Quadra coberta**



**Ilustração 13** – Portão de entrada da Quadra coberta

A Quadra coberta destina-se, prioritariamente, as aulas de EF do Ensino Fundamental II, entretanto, os alunos do Ensino Fundamental I não estão privados de utilização, pois, assim como acontece na Mini-quadra descoberta, há também uma escala de utilização para uso deste Espaço nos recreios e que contempla as turmas do 1º ao 5º ano, além da realização de algumas aulas de EF, quando os professores entram em algum acordo. Apesar da utilização da Quadra coberta ser o “sonho de consumo” dos alunos, tanto nas aulas de EF quanto nos recreios, há um problema recorrente. Como os alambrados não se estendem até o limite da cobertura da Quadra, deixando assim um espaço aberto, freqüentemente, a bola sai de seus limites, causando um verdadeiro alvoroço entre os presentes, pois é necessário pedir a devolução da bola para quem passa pela rua. Mas também não foi raro ver alguns alunos enviando propositamente a bola para fora, testando/vivenciando certo tipo de transgressão.

A Quadra coberta é também utilizada pelo Projeto Desporto Escolar, que desenvolve atividades esportivas para os alunos da Escola em horários extra-curriculares - entre 11:30h e 13:00h e depois da 17:30h. A Escola possui equipes de futsal, voleibol e handebol que disputam competições escolares em nível municipal e estadual. Outro uso da Quadra, até por se tratar de um amplo espaço físico, é ser palco para algumas festividades escolares.

E foi este Espaço que se tornou palco privilegiado para o desenvolvimento desta pesquisa, não só por conta da observação das aulas, mas também pelos inúmeros e ricos diálogos tecidos com diversos alunos, não somente com os do 7º ano, e com o professor João. Foi neste

Espaço que me tornei um espectador privilegiado não só da “periferia” da quadra, mas da escola em geral e da EF em específico.

Assim, se até o momento o texto esteve preso à organização oficial da escola, demonstrando a organização, separação e hierarquização do espaço, conforme Dayrell (1996) - citado como epígrafe deste capítulo -, o momento adiante se relaciona a outra dimensão do espaço escolar colocado pelo autor, o da trama dos sujeitos que nela se encontram. Isso porque

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos [delimitadas até aqui]. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 1996, p.137).

Passemos então à trama cotidiana dos sujeitos que, para além de inseridos na *Escola dos Sonhos* como professores, alunos, funcionários etc., dão vida a esse espaço sócio-cultural, legitimando-o a partir de múltiplos olhares.

### **3.2. Cotidiano e pertencimento: o *status* de melhor escola e os determinantes da pesquisa**

Cheguei à *Escola dos Sonhos* guiado pelo pressuposto de que o fenômeno de alunos que permeiam a “periferia” da quadra era passível de ocorrência em qualquer escola, independente se a mesma fosse pública ou privada, localizada no centro, bairro nobre ou periferia da cidade etc. Isso porque, em geral, conforme nos aponta Bracht *et al* (2003) e Daolio (2003), a EF ainda não logra legitimidade de um componente curricular na escola, sendo comum ver alunos à margem das aulas de EF<sup>30</sup>.

Assim, de início, busquei mapear uma escola que ficasse perto de minha residência ou trabalho, uma vez que havia pouco mais de 1 (um) mês que eu residia na cidade, ainda tendo dificuldades de localizar-me no novo cenário urbano. Aliado a isso, estabeleci que a

---

<sup>30</sup> Além de minha dissertação de mestrado, a pesquisa de Adalberto Souza (2008), que estudou a representação da EF por alunos do ensino médio, de Simone Fernandes (2008), que estudou os sentidos de gênero produzidos por alunos nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental em suas aulas de EF e de Marina Matsumoto (2009), que estudou o ensino-aprendizado do gesto em suas aulas de EF desenvolvidas na primeira fase do Ensino Fundamental, também evidenciaram tal fato.

pesquisa seria desenvolvida numa escola pública, motivado pelo entendimento de que, independente das questões relativas à legitimidade da EF, ainda existe certa organização nas redes públicas no que se refere a esse componente curricular, estando a escola, os professores e os alunos sob a égide de algumas diretrizes comuns. Outro motivo deu-se pela idéia de que o espaço e os atores sociais de uma escola da rede pública poderiam ser mais acessíveis do que uma escola da rede privada, balizado pela compreensão de que a escola pública é um espaço público da sociedade, podendo constituir-se também num possível campo público de pesquisa, talvez um dever.

Estabeleci que desenvolveria o trabalho de campo da pesquisa na escola que aceitasse a realização da mesma. Dessa forma, mapeei previamente duas unidades escolares pertencentes à RMEA próximas ao meu local de trabalho, uma vez que não consegui localizar nenhuma escola pública perto de minha residência. Decidi entrar em contato primeiro com a *Escola dos Sonhos*, na qual fui bem recebido. Tendo a escola concordado com o desenvolvimento da pesquisa, conforme será elucidado nas próximas páginas, não cheguei a fazer contato com a outra escola. Assim, desde o início, acessei o espaço sócio-cultural da referida escola, entrando em contato com um universo peculiar, parcialmente já descrito.

No meu primeiro dia de visita à escola, buscando contato com a direção e/ou coordenação pedagógica, a fim de saber da possibilidade de desenvolvimento da pesquisa, falei com uma funcionária da secretaria, que me encaminhou à coordenação.

Enquanto eu aguardava para ser atendido pela coordenadora Estela, para minha surpresa, alguns alunos transitavam livremente pelos corredores da escola sem serem repreendidos por ninguém. Estranhei o fato, pois, tradicionalmente, os espaços escolares reservados aos alunos são as salas de aula, não sendo permitidos tais “passeios” pelos corredores em horário letivo. Sentado no sofá ao lado da sala da coordenação, próximo à sala dos professores e sala da direção, presenciei vários alunos transitando para lá e para cá à procura de professores ou outras informações que, no momento, não eram inteligíveis para mim. Curioso é que, neste espaço, existe uma enorme placa informando se tratar de espaço restrito aos professores e funcionários.

Outro fato curioso era a presença de alguns alunos no pátio de entrada da escola, alguns jogando xadrez, outros jogando ping-pong e ainda outros jogando conversa fora. Tais cenas, observadas num intervalo de 15 (quinze) minutos, distanciava-se de tudo que eu já tinha

vivido e visto em outras escolas por onde passei como aluno, professor e pesquisador. Existia um fato novo que, em outras observações, ficou mais claro para mim e que exponho mais adiante.

Voltando ao sofá e à espera pelo atendimento, consegui conversar com a coordenadora Estela. A mesma se prontificou em permitir a realização da pesquisa na *Escola dos Sonhos*, afirmando que a escola já tinha tradição em receber estagiários e pesquisadores<sup>31</sup> e que não teria nenhum problema em me receber, só necessitando da autorização do professor de EF que viesse a participar da pesquisa. Prerrogativa prontamente aceita por mim, uma vez que a mesma já seria considerada. Assim, marquei de conversar com o professor na semana seguinte, visto que o mesmo não se encontrava naquele dia. Nesse intervalo de tempo (uma semana), foi elaborada uma Carta de apresentação e um resumo da pesquisa (Apêndice 6), explicitando os objetivos, justificativa e método da mesma, com o intuito de registrar oficialmente junto à escola a solicitação de realização da pesquisa.

No dia agendado, compareci novamente à escola. A coordenadora Estela, ao me receber, disse que o professor não tinha vindo, na verdade, afirmou ter cometido uma confusão com os horários. Naquele dia específico da semana, uma segunda-feira, o professor tinha um horário atípico, comparecia à escola a cada 15 (quinze) dias, só sendo possível encontro com o professor na outra semana. No entanto, a coordenadora me sugeriu outro professor de EF para a realização da pesquisa, o professor João, justificando se tratar de um professor mais experiente, que estava a mais tempo na escola e que o mesmo teria mais a acrescentar que o professor Ricardo<sup>32</sup>, indicado primeiramente. Pela fala da coordenadora Estela, o professor João tinha um maior grau de pertencimento com a escola.

Tal indicação soou, a priori, como um direcionamento do tipo “vá por aqui que é melhor”, o que me fez quase descartar a hipótese de trabalhar com o professor João. No entanto, observando melhor os horários de aula do professor Ricardo, que eram incompatíveis com minha disponibilidade no momento, aliado ao fato de que era seu primeiro ano de atuação na escola, resolvi acatar a indicação da coordenadora, me abrindo assim a fatos não previstos, considerando

---

<sup>31</sup> Um dos objetivos gerais da escola, contido no PPP, é o de “possibilitar a realização de experiência e pesquisas no campo da Educação, contribuindo para a produção de novos conhecimentos na área educacional” (PPP).

<sup>32</sup> O professor Ricardo havia ingressado na *Escola dos Sonhos* naquele ano letivo (2009), além de ser iniciante no magistério. Acredito que esses dois fatores (novo na Escola e iniciante no magistério) foram determinantes para que a coordenadora sugerisse o professor João.

o pressuposto elucidado por André (1997), a qual afirma que, em etnografia, o pesquisador deve ser flexível no trabalho de campo.

Se por algum motivo, a indicação do professor João poderia representar uma tentativa de direcionamento da Escola para a pesquisa, por outro lado tratava-se da possibilidade de contato com um “nativo” mais experiente, melhor entendedor das questões do cotidiano da *Escola dos Sonhos*. Embora fosse um risco, no sentido de que se ele era melhor entendedor do cotidiano escolar poderia também ser um bom sonegador de informações, no sentido de não expor tanto a Escola, a decisão de acatar a indicação da coordenadora Estela considerou o fato do pertencimento e da referência que esse professor tem perante a trama social do cotidiano escolar, sendo útil para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, tal flexibilidade - em aceitar a sugestão de Estela - me levou ao encontro do professor João, que atua como professor de EF na *Escola dos Sonhos* desde 2006. Nosso encontro foi mediado pela coordenadora do turno vespertino, professora Mara, uma vez que Estela é coordenadora do turno matutino.

No entanto, antes desse encontro com o professor João, todo o protocolo realizado com a coordenadora Estela foi cumprido novamente com Mara, ou seja: explicitar a pesquisa, entregar a Carta de apresentação e o resumo da mesma, checar a possibilidade da Escola permitir meu trabalho e agendar a reunião com o professor.

Dessa forma, no fim da tarde de um dia letivo estava eu na *Escola dos Sonhos* novamente. Era dia de Reunião de Pais de algumas turmas, portanto, grande parte dos alunos não estava presente. A coordenadora Mara, atarefada com seus afazeres, pediu que eu esperasse o professor João em sua sala que ele já chegaria, pois sua última aula com os alunos (15:50 - 16:40) estava por terminar. Neste dia, a última aula do professor João (16:40 - 17:30) era destinada ao seu planejamento, no qual o professor não estaria com os alunos, sendo justificado o dia e hora da reunião.

Ao entrar na sala, o professor foi apresentado a mim pela coordenadora Mara como alguém que queria pesquisar as aulas de EF, ressaltando que ele foi indicado por ser o mais antigo professor de EF da escola. Mais uma vez percebi, pelas palavras da coordenadora, que o professor se tratava de uma referência em relação à EF. Nas mãos do professor, a coordenadora entregou a Carta de Apresentação e o resumo da pesquisa. Após nos cumprimentarmos, o professor se propôs a leitura atenta do documento que lhe tinha sido entregue. Depois de um

tempo de silêncio, no qual o professor lia, buscando se apropriar da pesquisa, questionou-me se eu tinha alguma preferência por turma. Afirmei que dependeria dos horários, dessa vez um pouco mais atento ao fato da disponibilidade. Entretanto, antes da ida à campo, tinha em mente que a escolha da turma seria feita a partir de alguns critérios. Os critérios mínimos estabelecidos direcionavam a pesquisa para uma turma do Ensino Fundamental II e que as aulas de EF fossem ministradas por um professor efetivo. O argumento é de que as turmas que se encontram nesse nível de ensino, estando a mais tempo na educação escolarizada, possam fornecer dados mais consistentes em relação aos objetivos desta pesquisa. A não opção pelo ensino médio deu-se pelo entendimento de que fatores como vestibular e trabalho (emprego), comumente presentes ao final da escolarização, pudessem comprometer a investigação. Em relação ao critério de professor efetivo, o argumento centra-se na idéia de um professor que tenha identificação e vivência mínima com o cotidiano escolar, que seja uma das referências, senão a referência da disciplina, fato esse não permitido pela atuação de professores temporários. Ressalto que tais critérios também determinaram a escolha da *Escola dos Sonhos* como campo de pesquisa, pois se trata de uma Escola de Ensino Fundamental e que tinha professores efetivos de EF em seu quadro docente. Por isso é que pude afirmar ao professor João que a escolha da turma iria depender somente do horário, uma vez que os critérios mínimos já tinham sido contemplados.

Mas antes de entrar em acordo com o professor João sobre a turma a ser escolhida, aproveitei a brecha dada por ele para ressaltar os objetivos, justificativa e métodos empregados na pesquisa, afirmando que a intenção não era julgar ou avaliar sua prática<sup>33</sup>, mas sim observar a dinâmica cultural dos alunos que se situavam à margem das aulas de EF.

Diante da breve exposição, o professor afirmou que fazia um trabalho diferenciado. *“Não trabalho com o desporto em si, mas com suas diferentes facetas. Tento acrescentar coisas diferentes. Por exemplo, com o 6º ano, eu trabalho com o voleibol e faço um trabalho de base. [...] Que voleibol é esse que eles vão jogar? [...] Quero que eles compreendam essa prática”* (Professor João). Tal narrativa soou-me como uma forma de demonstrar que, ao contrário de outros professores de EF, ele dava aulas, não “rolava a bola” - prática comum em algumas escolas -, bem como sua aula era distante de uma abordagem padronizada advinda do

---

<sup>33</sup> Acredito que essa é uma compreensão comum de alguns professores que se propõem a colaborar com pesquisas ou receber estagiários em suas aulas.

esporte profissional. Ou seja, parecia querer dizer que, minimamente, existia uma aula, com certa diretividade. O que trato mais adiante.

Após sua explanação, o professor concordou com a realização da pesquisa, afirmando que estava aberto a qualquer colaboração que eu precisasse. Faltava então escolher a turma.

De início, foi sugerida a turma do 6º ano. “*É uma turma bacana, questionadora, muito boa turma [...]*” (Professor João). Num primeiro momento acatei a sugestão, entendendo que, mesmo em boas turmas, o fenômeno dos alunos na “periferia” da quadra estaria presente, mesmo que disfarçado, haja vista tal constatação vivida como professor, comentada nas primeiras páginas. No entanto, ao checarmos os horários de aulas dessa turma, estes não eram compatíveis com minha disponibilidade. A única turma que tinha aulas de EF com o professor João e que os horários das mesmas eram compatíveis com minha disponibilidade era o 7º ano. Ao perguntar ao professor se seria possível desenvolver a pesquisa com tal turma, o mesmo respondeu: “*Sim, lógico. É claro. Acho até que você vai ver mais coisas*”. Essa fala parecia demonstrar que não se tratava de uma boa turma, pelo menos não em comparação com o 6º ano.

O 7º ano é uma turma formada por 25 (vinte e cinco) alunos<sup>34</sup>, dos quais 15 (quinze) meninos (Adriano, Caio, Diogo, Eduardo, Elton, Fábio, Fabrício, Ismael, José, Marcelo, Marcos, Mateus, Paulo, Pedro e Vitor) e 10 (dez) meninas (Adriana, Ana, Antônia, Clara, Isabela, Joana, Maria, Marcela, Sara e Teresa), sendo os dias e horários das aulas de EF ilustrados no quadro abaixo:

	<b>Início</b>	<b>Término</b>
<b>Terça-feira</b>	13:00	13:50
<b>Sexta-feira</b>	13:50	14:40

**Quadro 1** – Horário das aulas de EF da turma do 7º ano

Assim, ficou acordado entre mim e a *Escola dos Sonhos*, por meio do professor João e coordenadora Mara, que a pesquisa seria realizada. Ao final da reunião, o professor João

<sup>34</sup> Ressaltando mais uma vez que se trata de pseudônimos.

me desejou as boas vindas. “*Seja bem vindo à escola que é o sonho de consumo de qualquer professor!*”, conforme elucidado anteriormente.

No entanto, para o início da realização da pesquisa era preciso aguardar uma confirmação da Escola. Isso porque, neste período, professores e funcionários da RMEA estavam em greve por melhores salários, situação que já se sustentava há alguns dias. Porém, o movimento de greve não paralisou as aulas, os professores trabalharam numa operação denominada “Tartaruga”: iam para a escola, mas só ministravam aulas durante meio período. Assim, a confirmação fazia-se necessária devido ao fato de que a “Operação Tartaruga” realizada pelos professores na *Escola dos Sonhos*, até então, paralisava as aulas das 13:00 às 15:00, justamente nos horários de aulas de EF do 7º ano, o que inviabilizava o início da pesquisa. Mas, devido a um acordo entre professores e direção da escola, realizada na mesma semana, ficou definida a inversão dos horários da “Operação Tartaruga”, passando os professores a ministrarem aulas das 13:00 às 15:30, podendo a pesquisa ser iniciada na semana seguinte<sup>35</sup>.

Todo esse movimento de chegada à escola, iniciado pelo diálogo com uma funcionária da secretaria e finalizado com a reunião entre mim e o professor João, estando acertado o início da pesquisa, diversas foram as impressões que fui me apropriando ao longo desse período, que durou duas semanas. Primeiro, assustou-me o fato da Escola ser muito receptiva à realização da pesquisa, acolhendo-me com empatia e solicitude. No entanto, percebi mais tarde que fazia parte da rotina da mesma a presença de estagiários e pesquisadores, estes não sendo vistos como intrusos, mas como sujeitos com os quais a Escola poderia contribuir.

Outro fato merecedor de destaque refere-se à impressão de que todos têm orgulho e satisfação de pertencerem à *Escola dos Sonhos*. Além dos quadros pendurados nas paredes, ostentando o título de melhor Escola, orgulho e satisfação são perceptíveis no comportamento e no discurso de seus integrantes, seja funcionário, professor, aluno etc. “*É um privilégio estudar aqui!*”, afirmou Vinícius, um aluno do 8º ano, que, ao se encontrar deitado no sofá em frente à sala da coordenação alegando dor de cabeça, dialogou comigo por cerca de 15 (quinze) minutos enquanto eu esperava para falar com a coordenadora Mara, no meu último dia de trabalho de campo antes do recesso escolar<sup>36</sup> de julho. Ao afirmar que era um privilégio estudar na *Escola dos Sonhos*, perguntei a ele o motivo. “*Porque ela tem um bom ensino!*”,

<sup>35</sup> As aulas retornaram ao normal duas semanas depois, com o fim da greve.

<sup>36</sup> O recesso escolar de julho ocorreu entre 10 e 22/07.

respondeu ele. Não contente com a resposta, indaguei: “*Como você sabe que o ensino é bom? O que te leva a pensar isso?*”. Ele, com o dedo indicador, apontou para um quadro acima de sua cabeça. Nesse quadro, uma das reportagens que falavam do ensino de qualidade da escola. Depois da resposta, o aluno se lamentou que o fato de estar ali, com dor de cabeça, o impedia de estar na aula de Ciências. Outro espanto de minha parte, pois, tradicionalmente, os alunos buscam cabular as aulas. Foi a primeira vez que eu vi um aluno se queixar de sua não participação numa aula que não fosse de EF. Segundo Vinícius, a professora dava boas aulas.

No entanto, parecia plausível a preocupação do mesmo em perder a aula de Ciências, uma vez que, pelo relato dele, foi muito difícil conseguir uma vaga ali. Além dele, o irmão também foi sorteado para estudar na escola. “*Um monte de gente no dia do sorteio. Aí, a mulher colocou todos os nomes num enorme saco e puxou o nome do meu irmão*” (Vinícius). Assim, além do orgulho de pertencer à melhor escola, percebi certa auto-cobrança em Vinícius, uma vez que se tratava de uma rara oportunidade em se estudar numa boa escola, de pertencer a um seleto quadro de estudantes da rede pública.

Isso porque a *Escola dos Sonhos* possui *status* de uma escola diferenciada na RMEA. Além do título de melhor escola pública de ensino fundamental do Estado, evidenciado pelo Ideb, já comentado em linhas anteriores, alguns fatos peculiares de sua história contribuem para corroborar tal diferenciação. Segundo a coordenadora Mara, durante, aproximadamente, os 10 primeiros anos de funcionamento, os professores da RMEA interessados em atuar na Escola passavam por processo seletivo rigoroso. “*Porque o objetivo da escola era ter um trabalho diferenciado mesmo. E aí os profissionais que entraram nessa época, entraram conscientes de que teriam que ter uma dedicação maior, teriam que estudar mais [...]*” (Coordenadora Mara). Além do processo seletivo, havia ainda um grupo de estudo fora do horário letivo com o objetivo de formação continuada e troca de experiências.

Entretanto, após a municipalização da Escola, os processos seletivos para professores foram extintos, bastando que o professor da RMEA interessado em atuar na Escola optasse por ela na posse ou remoção. Esse fato, segundo a coordenadora Mara, acabou por contribuir para a existência de alguns conflitos.

*[...] depois da municipalização, a escola tornou-se mais uma escola da rede. E aí, nós passamos a ter que aceitar o profissional que escolhesse aqui, independente de ter o perfil ou não de estar trabalhando aqui. Por isso a gente se depara com vários conflitos. Às vezes o professor que está aqui vai contra a proposta pedagógica da escola [...] Hoje, vários profissionais que iniciaram já se aposentaram. Então hoje nós temos alguns*

*colegas que são mais antigos, que ainda mantêm essa proposta, que brigam por essa qualidade de ensino, e temos também um grupo, que mesmo com uma formação e tudo, não tem uma preocupação tão grande em garantir a manutenção dessa qualidade [...] muitos estão vindo para cá por uma conveniência. Pela localização, por termos 25 alunos em sala - a maioria das escolas tem 35 ou 40 -, e não por acreditar na proposta da escola, de ter o desejo de fazer realmente um trabalho de qualidade aqui (Coordenadora Mara).*

No entanto, mesmo com esses problemas relatados pela coordenadora Mara, professores e alunos da *Escola dos Sonhos* gozam de certo prestígio perante a RMEA e à cidade como um todo. Haja vista a grande procura pelas vagas oriundas do sorteio realizado pela Escola todo ano, além de alguns aspectos relatados por alunos do 7º ano que trato adiante.

Ainda em relação às minhas primeiras impressões persistia o fato do livre trânsito de alunos pela escola. A “Operação Tartaruga” justificou em parte o cenário observado por mim no primeiro dia de contato com a escola, quando vi alunos transitando por seus corredores, bem como jogando xadrez e ping-pong sem serem repelidos, pois, na falta das aulas estavam “liberados” para tais atividades. No entanto, após alguns dias de observação, também percebi alunos fora do horário de paralisação de aulas, ainda que em menor número, com a mesma liberdade de trânsito pela Escola, o que ainda era estranho aos meus olhos.

Mas, posteriormente, entendi que boa parte desse livre trânsito de alunos pela Escola, incomum em outros cenários escolares, tinha relação com uma prerrogativa contida no PPP, que elucidava a concepção do aluno como co-autor de sua aprendizagem. Tal prerrogativa visava garantir uma maior participação dos alunos nas atividades, bem como a valorização de suas experiências e interesses na apropriação do conhecimento. Assim, ao se encontrar um aluno no corredor, era mais provável que ele estivesse envolvido em alguma tarefa que contemplasse o sair da sala, ou em busca de algo pedido pela professora ou permitido por ela, do que cabulando aulas<sup>37</sup>. Aliás, este é um dos itens do perfil desejado do aluno, contido na Agenda Escolar: “*Não permanecer nas dependências da escola em horários extra classe, salvo em situações orientadas pela Escola ou para uso da Biblioteca*”. Dessa forma, a coerção é imposta duplamente: se por um lado existem algumas normas elaboradas pela escola que regem tal cotidiano, bem delimitadas e explicitadas no PPP e comunicadas aos pais e alunos pela Agenda Escolar; por

---

<sup>37</sup> O que não significa que os alunos não cabularam aula na *Escola dos Sonhos* - aliás, durante a realização da pesquisa, percebi algumas destas situações -, mas no sentido de que é uma prática de menor ocorrência e/ou menos visível.

outro existe a coerção imposta pelos próprios alunos que, ao se verem estudando na melhor escola do estado por meio de sorteio, vestem esse pertencimento como rara oportunidade e legitimam tal espaço sócio-cultural como instituição formadora e de qualidade.

No questionário aplicado a 21 (vinte e um) alunos<sup>38</sup> do 7º ano essa questão ficou mais clara. Ao responder a pergunta “O que você acha de estudar nessa escola?”, todas as respostas afirmaram ser muito bom estudar na *Escola dos Sonhos*. Ao serem questionados por que, as respostas caminharam na direção de ser a melhor escola do estado, seguido dos argumentos centrados na qualidade dos professores e na organização da escola, e somente uma resposta indicando que estudar ali aumentava as chances de entrar na faculdade.

*Eu acho bom, pois é a primeira do ranking de melhor escola pública* (Ismael).

*Eu acho bom por que ela é a melhor da capital em ensino* (Elton).

*É bem legal, tem bons professores* (Fabrício).

*É bom porque temos profissionais dedicados a nós* (José).

*Acho que eu tenho mais chances em faculdades, pois essa escola é muito boa* (Eduardo).

Outro fato pertinente apontado pelos alunos diz respeito à função da escola. Ao responderem a pergunta “A escola serve para quê?”, todos foram unânimes em responder que a escola está na dimensão da formação, no entanto, em seus sentidos mais diversos: para o futuro, para ser melhor, para ter mais educação e até para “[...] *se tornar um cidadão*” (Fabrício). Outra resposta que surgiu foi o da possibilidade do encontro com outras pessoas, de fazer novas amizades e de compartilhar idéias.

*Para estudar e arrumar nova amizade* (Isabela).

*Para ensinar aos alunos assuntos que são importantes e para que os alunos possam ter contato com outros alunos* (Antônia).

*Primeiro de tudo para aprender, compartilhar idéias e conhecer novas pessoas* (Marcos).

Talvez esse seja o privilégio a que Vinícius, aluno do 8º ano tinha se referido. Além da dimensão da formação, o encontro e o compartilhar estão presentes nos discursos dos alunos, apesar de certa rigidez e rotinas (entrada, saída, entre-aulas, etc.) bem controladas que existem no cotidiano dessa Escola, como em qualquer outra. Dessa forma, “Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo” (DAYRELL, 1996, p.159-160).

---

<sup>38</sup> Número de alunos presentes no dia que o questionário foi aplicado. Aliás, a média de frequência diária de alunos na turma do 7º ano oscilou entre 21 (vinte e um) e 23 (vinte e três) alunos.

Assim, percebo que os atores sociais da *Escola dos Sonhos* a percebem como espaço privilegiado, portanto, merecedor de esforços de todos os seus integrantes. Talvez por isso a colaboração com pesquisas e estágios, além de prescrito no PPP como objetivo da Escola, seja bem vindo pelos coordenadores, estando os mesmos receptivos à sua abertura. Dayrell (1996), ao comentar sobre a dimensão do conhecimento da escola, relata o ponto de vista dos alunos que encaram o conteúdo das matérias como um meio de passar de ano e a escola como um meio para se obter o diploma, sendo depositado neste a esperança de um emprego melhor no futuro ou certa estabilidade ocupacional. Sobre essa percepção afirma: “Se os alunos têm essa percepção das aulas e dos conteúdos é porque ela, assim, veio sendo construída nas experiências escolares. Mais do que ‘alienação’ dos alunos, como muitos professores gostam de afirmar, é fruto da própria **cultura escolar**” (p.157, grifo meu). Dessa forma, entendo a cultura escolar<sup>39</sup> da *Escola dos Sonhos* como uma trama produtora e produzida por uma intensa auto-estima e satisfação de pertencimento à mesma.

Numa pequena entrevista que fiz com Teresa, aluna do 7º ano, perguntei qual era a diferença da *Escola dos Sonhos*, visto que a mesma já tinha estudado em outras duas escolas. Teresa respondeu: “A qualidade do ensino. Aqui é bom e nas outras não”. Não satisfeito com a resposta, insisti por mais detalhes. “A diretora da escola que eu estudava incentivava o pessoal a dançar funk” (Teresa). “E aqui?”, perguntei. “Aqui não tem isso”, respondeu a aluna. Notei na fala de Teresa que o não incentivo da *Escola dos Sonhos* para outras práticas como o funk, era sinônimo de que a escola se preocupava mesmo com o aprendizado do aluno. Talvez porque o tempo destinado a prática do funk pudesse tomar o tempo de coisas mais importantes a serem feitas em sala de aula. Assim, outro aspecto referente ao orgulho dos alunos em pertencer à *Escola dos Sonhos* emergiu: ser uma boa escola é estar centrada na dimensão da aprendizagem dos conteúdos e não tanto nos aspectos de sociabilidade mais ampla, apesar desse aspecto também ser mencionado, conforme descrito anteriormente. Uma afirmação semelhante foi dada por Fábio, que também já passou por outras escolas. Assim como Teresa, afirmou que a Escola tem uma boa qualidade no ensino, acrescentando que isso se dava por certa rigidez. “[...] na escola que eu estudava antes nós fazíamos o que queríamos. A escola que eu estudava não era rígida, e aqui é. Aqui é muito mais rígido” (Fábio).

---

<sup>39</sup> Entendido no sentido de Vinão Frago (1995), já explicitado anteriormente.

No entanto, entendendo, assim como Dayrell (1996), que a trama escolar é permeada por uma diversidade de olhares e projetos, mais amplos ou mais restritos, a *Escola dos Sonhos* também é percebida como espaço de resistência pelo professor João. Este afirma que quando resolveu se remover para a *Escola dos Sonhos* foi alertado por colegas que a escola era muito rígida. “*Poxa, o que essa escola tem que ninguém quer ir pra lá? Eu vou saber o que é? Aí eu vim*”. Chegando à escola, o que o professor João descobriu, e relata na entrevista, é a existência de certa cobrança por parte da direção da escola. “[...] *fica aquela pressão o tempo todo. Então eu tirei como desafio*” (Professor João). O desafio a que o professor se refere é o de resistir à pressão e fazer um bom trabalho. “[...] *eu sou muito questionador. Eles já perceberam que eu tenho uma formação política*”. A resistência também é devido à não-valorização da EF como disciplina.

*Temos discutido muitas vezes, na própria escola, exatamente essa questão da EF, do modelo de educação que nós temos hoje e onde que a EF se insere dentro desse modelo. Na minha visão a EF teria que estar bem inserida dentro do contexto da formação dos alunos, assim como todas as outras disciplinas. Hoje, nós percebemos que isso não existe. E a briga, no bom sentido, é exatamente essa, a gente gasta muito tempo tentando ocupar espaços dentro da escola que, no contexto geral, acham que não é nosso ou que nós não fazemos parte daquele espaço [...] como se a nossa disciplina não fosse uma disciplina curricular e existisse dentro da escola por mera imposição do sistema [...] muitas vezes [a escola] usa a EF para estar solucionando outros problemas que acontecem dentro da instituição e que não teriam que ser cobertos com a disciplina da EF (Professor João).*

O fato da não-valorização da EF é refletido também no comportamento dos alunos frente às aulas da disciplina, que comento no próximo capítulo. Por ora, é interessante ressaltar o entendimento de que o desafio do professor em legitimar a EF como disciplina fez com que o mesmo fosse tido como referência da área nas discussões da escola.

*Então, ficou até assim, [eu] como sendo uma referência dentro do processo da formação do próprio PPP, do que diz respeito à EF para a escola. Tanto dentro da questão curricular, como dentro da questão política da EF. Como se encontra politicamente a EF dentro do processo nacional, estadual, municipal, para que a gente possa estar trabalhando aqui dentro da escola. Então, terminei me tornando essa referência (Professor João).*

Isso justifica a indicação do professor João, feita pela coordenadora Estela, para a colaboração nessa pesquisa, argumentando que se tratava de um professor experiente e que estava a mais tempo na escola. O professor João é formado em Educação Física há 23 (vinte e três) anos, tendo 9 (nove) anos de experiência como professor na educação básica - de 1986 a

1991 e desde 2006 (contados até dezembro de 2009). De 1992 à 2005 esteve fora do magistério, período em que atuou na área esportiva. Sua experiência nessa área é vasta: teve um cargo administrativo ligado à projetos da Secretaria de Esportes do município “A” - em parceria com o Ministério dos Esportes -, foi atleta profissional de futebol e ainda técnico de futebol de um time profissional do município “B”.

Outro fato que colabora para o entendimento do professor como experiente refere-se ao fato do mesmo ter sido candidato à Direção da *Escola dos Sonhos* na última eleição<sup>40</sup>, ocorrida em 2008. Na ocasião, o professor João disputou o cargo com a professora Vilma, que buscava a reeleição, e perdeu. Segundo ele, a condução do processo eleitoral lhe proporcionou desvantagem. *“Eu queria que a comissão conduzisse de forma diferente, que montasse a discussão da gente com os alunos, da gente com os professores e da gente com outra gente, que é o Debate Livre, o que não aconteceu. Na época eu aceitei, mas levei uma desvantagem muito grande. Só fui perceber isso depois”* (Professor João).

Curioso por saber o que tinha levado o professor João a ser candidato a Diretor da *Escola dos Sonhos* deparei-me com outro fato interessante, já ilustrado de passagem pela coordenadora Mara anteriormente. Segundo o professor João, a atual Direção Escolar é muito autoritária, conduz o processo escolar de forma rígida e pouco democrática. A mesma opinião é compartilhada pelo professor Anselmo, de Geografia.

*A escola é muito tradicional, conservadora. A escola é conduzida por um grupo que está aqui a muito tempo, então, de certa forma, esse grupo molda a escola. Não existe flexibilidade na gestão, a gestão não é participativa, não é democrática. Um grupo determina o que é para ser feito e não consultam ninguém. Já fui chamado atenção por várias coisas e sempre naquela conduta de chamar na sala, conversar, reprimir, oprimir [...] Uma escola muito tradicional que se apega às avaliações para se ter regalias. Na última eleição para Direção da Escola, o slogan da candidata à reeleição, era ‘Para que mudar?’ Ora, não é mudando que a gente progride? Até o que já morreu muda, a biologia está aí para provar. Então é aquela coisa estática, que não percebe que as mudanças são bem vindas. Acham que as mudanças ameaçam. Então deixaram transparecer que se mudasse a escola perderia qualidade* (Professor Anselmo).

Diante desse novo dado, entendi que o conflito mencionado pela coordenadora Mara, na verdade, era um conflito entre um grupo novo que queria pensar a Escola de um modo mais aberto, democrático e participativo na sua gestão, onde se encontravam o professor João e o professor Anselmo, e outro grupo mais antigo da Escola que desejava preservar o ideário da *Escola dos Sonhos* conforme o formato original, quando ainda não era municipalizada, onde se

---

<sup>40</sup> Na RMEA, o cargo de Diretor é preenchido a cada 3 (três anos) por meio de votação da comunidade escolar.

encontrava a coordenadora Mara, a professora Vilma, atual Diretora, outras coordenadoras e professoras mais antigas que, inclusive tinham seus filhos estudando na Escola.

Sem dúvida, é uma trama que opõem concepções diferentes do que seja qualidade no ensino. De um lado, a tradição da diretividade administrativa centrada no núcleo da Direção e Coordenação Escolar, amparada numa história cotidiana de sucesso, amparada, principalmente nos números do Ideb, do outro, a idéia, quase um lema, de que a gestão escolar deve ser conduzida por decisões compartilhadas por todos os integrantes da comunidade escolar, uma gestão participativa e democrática, o que garantiria a qualidade no ensino, além de estar mais próxima do ideário de uma Escola Pública. Entretanto, esse é um tipo de conflito somente percebido após algum tempo de permanência na Escola e alguns diálogos. Para quem é de fora ou um recém-chegado na Escola, esse é um dado que escapa aos olhos. Por isso é que mesmo assim, a *Escola dos Sonhos* é uma referência na qualidade do ensino na RMEA. De acordo com a coordenadora Mara, mesmo com todas as mudanças proporcionadas pela municipalização da Escola, ainda se trata de um espaço diferenciado de aprendizagem, independente dos conflitos existentes.

Voltando à questão da participação do professor João no processo eleitoral para Direção Escolar, percebo que sua derrota não significou demérito perante a Escola. Pelo contrário, parece que o professor ganhou mais prestígio, o que, em parte, fez com que sua resistência ao menos fosse notada, mesmo que isso não traduzisse o desejo da comunidade escolar no que se refere à condução da Escola, bem como a devida valorização da EF como disciplina.

Assim, reafirmando o espaço escolar como sócio-cultural, envolvido pela convivência de seus atores sociais que, constantemente, criam uma trama própria de interrelações, “[...] fazendo da escola um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 1996, p.137), resta-me, antes de passar à “periferia” da quadra, delinear o contexto geral da trama cotidiana das aulas de EF do 7º ano com o professor João.

Entendendo o conceito de cultura a partir da perspectiva de Geertz (1989), o qual a concebe, embasado em Max Weber, como sendo uma teia de significados que o próprio ser humano tece, buscarei evidenciar os significados que a cultura escolar da *Escola dos Sonhos* tece para a EF, a partir do olhar de seus atores sociais, principalmente pela ótica do professor João e os alunos do 7º ano.

No entanto, é válido ressaltar que a cultura “[...] é marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre os grupos e mesmo no interior de um mesmo grupo” (GUSMÃO, 2003, p.91). Assim, como sistema entrelaçado de signos interpretáveis, “[...] a cultura não é um poder [...] ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, p.24). De acordo com o autor, apenas um “nativo” faz a interpretação em primeira mão, pois é sua cultura. Assim, o que se segue, são as interpretações de segunda e terceira mãos, um roteiro, ou, quase um guia da trama social que cerca essa disciplina no cotidiano pesquisado, bem como as aulas de EF do 7º ano.

### **3.3. “*Nós vamos para a quadra hoje, professor?*”**

“*Nós vamos para a quadra hoje, professor?*”. Sem dúvida, esse foi o questionamento mais freqüente feito pelos alunos do 7º ano durante o período em que observei suas aulas de EF. No entanto, a forma como perguntaram foi mais curiosa do que a freqüência. A expressão presente no rosto dos insistentes questionadores ora expressava ansiedade e sofrimento, como se esperassem um veredicto do professor para encontrarem a felicidade, em caso de resposta afirmativa, ou a amargura, em caso de resposta negativa, ora expressava esperança e alegria, buscando convencer o professor para irem à quadra.

Outro fato curioso em torno do questionamento em ir ou não para a quadra foram as reações dos alunos perante as respostas do professor. Caso o professor João respondesse negativamente, a primeira reação era de reclamação: “*Ah não, professor!*”. Em seguida, passava-se aos questionamentos: “*Mas por que, professor?!*”. Por último, alguns tentavam convencer o professor a irem para a quadra, lançando mão de diversos argumentos, como por exemplo: argumentos temporais - “*Na semana passada a gente já não foi...*” -, argumentos estatísticos - “*Essa já é a quinta vez que não vamos esse ano*”; “*Nós íamos para a quadra muito mais com o professor do ano passado*”-, e argumentos emocionais, os quais eram expressados mais pelas feições contrariadas e tristes dos rostos do que com palavras. Mas caso o professor respondesse que sim, iam para a quadra e uma enorme alegria tomava conta de todos.

Segundo o professor João, a insistência dos alunos pela ida à quadra devia-se a uma lacuna de trabalho ocorrida com a turma. Nos dois anos anteriores, quando cursaram o 6º e 5º anos, as aulas de EF foram ministradas por dois professores diferentes, sendo estes, temporários<sup>41</sup>.

*Era uma turma boa, era uma turma de terceiro e quarto ano que eu tive que eles paravam para escutar, eles achavam interessante o trabalho que eu fazia [...] porque todas as atividades a gente produzia. Aí eles passaram para o quinto ano e eu não os acompanhei. A transição do quarto para o quinto ano eles me perderam. Aí o que aconteceu? Nós tivemos outro problema: o professor de sexto ao nono ano era contratado [temporário]. Um ano foi um professor, no outro ano outro professor. Agora eu retornei. Aí peguei a turma assim, completamente descompromissada com a EF, mas comprometida com o jogo. Então, se você quiser jogar com eles é mole. Essa turma eu achei que ficou uma lacuna, por causa da mudança dos professores, da mudança de trabalho (Professor João, grifo meu).*

Assim, a turma do 7º ano é encarada pelo professor como um desafio profissional, pois só pensam na quadra, na bola, no jogo e não se interessam por atividades mais diretivas. No entanto, o professor demonstrava confiança em relação ao seu trabalho com a turma, acreditando que no decorrer do ano letivo tais problemas poderiam ser contornados.

Essa visão de uma turma difícil e problemática também foi compartilhada pelos outros dois professores entrevistados (Ciências e Geografia). Para a professora Célia, de Ciências, o problema maior era disciplinar. “É uma turma que conversa demais, você só consegue trabalhar quando você fica brava e dá uns gritos. Se você não for firme, eles conversam o tempo todo”. Já para o professor Anselmo, de Geografia, existia uma dificuldade de trabalhar com a turma no aspecto do comprometimento com os estudos, entretanto, o mesmo afirmou que os alunos já se encontravam um pouco mais maduros do que no ano passado, período no qual o trabalho foi mais difícil.

Para alguns alunos a turma também era considerada complicada. “Tem uns alunos que dão muito trabalho” (Teresa). “Turma bagunceira, conversa demais” (Ana e Clara). “Turma bagunceira, conversa bastante. Turma agitada” (Adriana, Marcela e Sara). Na mesma esteira, Diogo afirmou que a turma era muito comunicativa e que todos gostavam muito de conversar e brincar. Entretanto, há um dado importante em relação ao 7º ano que não passou despercebido por Maria, Isabela e Antônia. Apesar de também concordarem que a turma não era boa, afirmando que se tratava de uma das piores turmas do 6º ao 9º ano da Escola, não deixaram

---

<sup>41</sup> Os professores temporários não possuem vínculo com as escolas. Atuam nas unidades cobrindo vacância de cargo ou licenças diversas.

de lembrar que o índice do Ideb que apontou a *Escola dos Sonhos* como a melhor Escola Pública do Estado foi conseguida, em boa parte, através do resultado da Prova Brasil<sup>42</sup> que eles fizeram. “*Essa nota aí é de quando a gente estava no quinto ano e fez a Prova Brasil!*”, exclamaram as alunas em tom de desabafo, tentando aliviar um pouco o rótulo de uma turma bagunceira que recaía sobre o 7º ano.

Nas aulas de EF, o desafio que o professor João se referiu era esboçado na afirmação de Fabrício: “*Têm um monte de gente que acha que é só vir para brincar*”, referindo-se à aula de EF na quadra. Outro fato ilustrado por Fabrício como determinante para certa desorganização nas aulas em quadra diz respeito ao futebol. “*O pessoal só quer futebol. A maioria*”. Ressalto que também percebi o desejo pelo futebol como gerador de algumas desordens na turma. Enquanto a maioria não desse um chute na bola ou ensaiasse um drible não havia condições de se iniciar a aula. Tal prática buscava ser contida pelos pedidos do professor e de alguns alunos não adeptos ao “futebolismo” pré-aula.

As aulas de EF do 7º ano da *Escola dos Sonhos* obedeceram a uma rotina bem delimitada. O professor João iniciava as aulas em sala, na qual fazia a chamada dos alunos, dava alguns recados e explicava o que iriam fazer e, posteriormente, dirigia-se para a quadra com os mesmos para realizarem o previsto. No caso de aula em sala, o que aconteceu em 6 (seis) oportunidades, o professor, após a chamada e os recados, deu início à explanação do conteúdo e desenvolveu seus argumentos buscando a participação dos alunos por meio de inúmeras perguntas.

No primeiro dia de observação, antes de iniciar a aula, o professor esclareceu a situação da greve<sup>43</sup> para os alunos e me apresentou para a turma. Após isso, deu início a sua aula, explanando que o conteúdo a ser tratado naquele segundo trimestre<sup>44</sup> era o voleibol, para tristeza de alguns meninos que queriam o futebol. “*O jogo que se joga com as mãos*”, assim o professor

---

<sup>42</sup> A Prova Brasil, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e aplicada junto às escolas de Ensino Fundamental (4ª a 8ª série), é um dos instrumentos utilizados para a composição do Ideb.

<sup>43</sup> A “Operação Tartaruga” impossibilitou a realização de 6 (seis) aulas de EF da turma de 7º ano, que, posteriormente, seriam repostas. Tal reposição ocorreu no segundo semestre em 3 (três) sábados.

<sup>44</sup> Na RMEA, a organização do ano letivo é feita por trimestres. No ano de 2009, essa organização obedeceu ao seguinte calendário: 1º trimestre: de 05/02/2009 a 15/05/2009; 2º trimestre: de 19/05/2009 a 03/09/2009; 3º trimestre: 11/09/2009 a 18/12/2009.

João definiu o voleibol para o 7º ano. Abaixo, um quadro ilustrativo das observações realizadas<sup>45</sup> nas aulas de EF, indicando o dia, as atividades desenvolvidas pelos alunos e o local que foram desenvolvidas.

<b>AULA</b>	<b>DIA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>LOCAL</b>
1	09/06 (terça-feira)	Voleibol - introdução	Sala
2	16/06 (terça-feira)	Prática livre das ações do voleibol (saque, toque, manchete e cortada).	Quadra coberta
3	23/06 (terça-feira)	Jogo com o 8º ano <sup>46</sup> .	Quadra coberta
4	26/06 (sexta-feira)	Vivência da manchete e do toque.	Quadra coberta
5	30/06 (terça-feira)	Prática livre: treinar as ações do voleibol (para quem quisesse).	Pátio de entrada e quadra descoberta
6	07/07 (terça-feira)	Aula livre.	Quadra coberta
7	31/07 (sexta-feira)	Aula livre.	Quadra coberta
8	04/08 (terça-feira)	Comemoração do Aniversário da aluna Marcela.	Sala
9	07/08 (sexta-feira)	Jogo de voleibol apenas com uma regra.	Quadra coberta
10	11/08 (terça-feira)	Análise do jogo de voleibol da aula anterior. Construção de regras próprias para o jogo de voleibol a ser desenvolvido nas próximas aulas.	Sala

<sup>45</sup> Apesar do recesso escolar de julho ter ocorrido entre 10 e 22/07, o professor João só retornou no dia 31/07. Segundo ele, os dias a mais no recesso eram devido a um prêmio de valorização profissional.

<sup>46</sup> O professor precisou juntar as turmas do 7º e 8º ano devido à falta da professora de Matemática, assim, foram realizados 3 (três) jogos entre as turmas.

11	14/08 (sexta-feira)	Falta do professor: jogo de voleibol ministrado por mim.	Quadra coberta
12	18/08 (terça-feira)	Jogo de voleibol com as regras construídas pela turma.	Quadra coberta
13	28/08 (sexta-feira)	Jogo de voleibol com as regras construídas pela turma.	Quadra coberta
14	01/09 (terça-feira)	Vídeo sobre voleibol.	Sala
15	04/09 (sexta-feira)	Avaliação escrita e Correção.	Sala
16	11/09 (sexta-feira)	Entrega da avaliação e comentários. Aula livre.	Sala/Quadra coberta
17	15/09 (terça-feira)	Prática livre do jogo de Handebol.	Quadra coberta
18	18/09 (sexta-feira)	Handebol – introdução.	Sala
19	22/09 (terça-feira)	Debate sobre pesquisa pedida na aula anterior. Tema: Handebol.	Sala
20	25/09 (sexta-feira)	Aula livre.	Quadra coberta
21	02/10 (sexta-feira)	Aula livre.	Quadra coberta
22	06/10 (terça-feira)	Handebol (jogo). Chamada de atenção na turma <sup>47</sup> .	Quadra coberta/Sala
23	09/10 (sexta-feira)	Handebol (jogo com ênfase no passe).	Quadra coberta
24	20/10 (terça-feira)	Aula livre.	Quadra coberta
25	23/10 (sexta-feira)	Prática livre do jogo de Handebol (desenvolvido com as regras montadas pelos alunos).	Quadra coberta
26	27/10 (terça-feira)	Falta do professor:	Quadra coberta

<sup>47</sup> Neste dia, a turma do 7º ano, ao apresentar uma enorme dificuldade no desenvolvimento da atividade proposta pelo professor (um jogo de Handebol), caracterizada por uma enorme dispersão dos alunos pela quadra, teve a aula na quadra suspensa e retornaram à sala, na qual o professor João expôs sua decepção com a turma e cobrou melhor comportamento para o desenvolvimento das aulas seguintes.

		prática do futebol ministrada por um professor que estava em horário de planejamento.	
27	03/11 (terça-feira)	Aula livre.	Quadra coberta
28	17/11 (terça-feira)	Aula livre.	Quadra coberta
29	20/11 (sexta-feira)	Prática livre do jogo de Handebol.	Quadra coberta
30	24/11 (terça-feira)	Aula livre: presença de 9 (nove) alunos. Dia de Passeio da Turma.	Quadra coberta
31	01/12 (terça-feira)	Resultado final. Queimada.	Sala/Quadra coberta
32	08/12 (terça-feira)	Aula livre.	Quadra coberta

**Quadro 2** - As aulas observadas

Um dado pertinente fornecido pelo quadro diz respeito às aulas livres. Embora para alguns estudiosos a aula livre seja uma prática de “não-aula”, devido a ausência ou precária diretividade docente - um dos pilares de qualquer processo de ensino-aprendizagem -, neste estudo a aula livre será entendida como aula, pois, minimamente, ocorre no tempo e espaço institucionalmente destinado à disciplina EF. Há também o entendimento de que a aula, no sentido de Roseli Fontana (2001), abordado no texto de José Carlos Rodrigues Júnior e Cíntia Silva (2008), é um acontecimento inter-subjetivo, permeado por diversos sentidos e inúmeros processos, dentre os quais situa-se o encontro e confronto de conhecimentos na relação entre alunos e professores.

Como qualquer fenômeno da vida humana, a aula é repleta de significados, de trocas, de encontros e confrontos de conhecimento. Podem-se atribuir ao fenômeno social da aula o encontro e confronto dos ‘subúrbios’ (do senso comum e do conhecimento sistematizado), geradores de condições para a **produção de múltiplos signos** a respeito dos conteúdos ensinados (RODRIGUES JÚNIOR e SILVA, 2008, p.165, grifos meus).

Ou seja, para além da diretividade, o acontecimento de uma aula envolve inúmeros outros processos, mesmo numa aula livre, conforme elucidarei adiante. Por ora, centrarei esforços para diferenciar as “aulas livres” das “aulas de práticas livres” evidenciadas no quadro anterior, bem como a dinâmica de ambas.

Nas aulas livres, a dinâmica sempre foi bem delimitada pelos alunos, já que foram eles que conduziram quase todo o processo, cabendo ao professor apenas fornecer o material, controlar o tempo e intervir em situações extremas, como brigas e/ou ofensas, além de esporádicas participações nos jogos desenvolvidos. A atividade exclusiva das aulas livres foi o futebol, sendo a metade do tempo da aula destinado ao jogo dos meninos e a outra metade ao jogo das meninas. Na espera pela vez de jogar, meninas e meninos ocuparam o tempo de várias formas: assistindo o jogo da arquibancada, conversando com o professor, praticando futebol no anexo da quadra coberta, ouvindo música, dançando, ensaiando algumas brincadeiras como pega-pega ou, simplesmente, jogando conversa fora.

Já nas aulas de práticas livres, o professor João determinava uma tarefa e, ora à distância ora mais perto, observa o andamento da atividade. Nestas, a intervenção do professor limitava-se a algumas dicas técnicas em relação aos gestos realizados pelos alunos e a garantia da realização da atividade, chamando a atenção de alguns meninos que teimavam em se desvirtuar para o futebol. Na verdade, essa conduta do professor, mesmo nas aulas não-livres, foi predominante. O mesmo, na maioria das vezes, dividiu tarefas com os alunos, instigou os mesmos a participarem, a elaborarem junto às aulas, a criarem atividades etc. Acredito que muito dessa conduta do professor está amparada naquilo que o mesmo afirma se tratar dos objetivos traçados para a disciplina EF na RMEA e na *Escola dos Sonhos*.

*Nós, dentro da RMEA, criamos - como eu chamaria - um currículo, algumas diretrizes<sup>48</sup>, baseado na LDB, porque ninguém pode fugir dela. Assim criamos algumas ações para trabalhar como professores, como grupo da educação física dentro da Rede. E dentro dessas atividades nós enfatizamos muito a questão da **socialização** dos alunos, da **descoberta da participação**, da **parceria**, da **amizade**, do **carisma** e da **segurança**, **auto-afirmação** deles enquanto seres, enquanto pessoas. E a gente tem levantado essas discussões dentro da sala de aula, dentro das escolas [...] Eu tenho trabalhado muito a questão do esporte, do sentido do esporte, da prática do esporte, como uma forma deles vivenciarem aquilo que a gente tem colocado como base para eles que é a socialização, a parceria. Então eu tenho trabalho muito a questão do esporte coletivo. **Da criação de formas** de eles trabalharem aquele esporte (Professor João, grifos meus).*

Ou seja, há uma prerrogativa de uma maior participação do aluno no processo educativo, também encontrada no PPP. Talvez por isso, por essa prerrogativa de maior liberdade, a reivindicação dos alunos em ir para a quadra seja tão grande. Aliado aos objetivos da participação, socialização e parceria, é dado ênfase, também, na conscientização sobre a

---

<sup>48</sup> O professor ficou de disponibilizar o documento, mas não o fez.

importância da EF. “[...] eu tenho usado muito a questão participativa dos alunos: estar o tempo todo conscientizando os alunos da importância da EF para eles terem uma base de argumento e me ajudarem a conquistar esse espaço dentro do contexto geral [a questão da resistência]” Professor João). No contexto das aulas, esse foi um ponto evidenciado. Sempre que houve oportunidade, o professor argumentou na direção de fazer com que o 7º ano entendesse que era preciso aproveitar a EF como disciplina e não apenas como um momento de ir para a quadra, o que refletiu em parte a concepção dos alunos, apesar do grande número de aulas livres.

Para os alunos do 7º ano, a aula de EF é também um momento de aprendizado. No questionário aplicado a eles, no início da pesquisa, a dimensão do aprendizado relacionado à EF se refere ao corpo, ao movimento e aos esportes, conforme algumas respostas abaixo.

*Para a gente **aprender as regras** dos esportes terrestres e **se movimentar** (Mara).*

***Aprender** esportes (Isabela).*

***Estudar** os membros do funcionamento do nosso corpo (planos, corte, movimentos e etc.) (Diogo).*

*Para **aprendermos sobre o corpo**, desenvolvermos mais o corpo (Ismael).*

*Para se exercitar e **aprender** sobre esportes (Ana).*

*Para nos **ensinar** sobre assuntos que cabem à educação física (Clara).*

*Para melhor **estudo do corpo** humano (Marcela).*

*Ela serve para o **ensino** do aluno (Marcelo).*

*Para **ensinar** um pouco de esportes para nós (Pedro).*

Outra concepção interessante foi dada pelo aluno José, ao afirmar que a EF “[...] serve para influenciar o esporte e o lazer no dia-a-dia”. Tal entendimento se fez presente no discurso do professor ao longo de toda pesquisa, sendo este um dos principais argumentos utilizados por ele para justificar a importância da EF na escola. Na primeira aula observada, o professor argumentou que era preciso aprender o voleibol para que o mesmo se tornasse algo que eles pudessem utilizar em qualquer lugar onde estivessem. Tal argumento está em consonância com a afirmação de Betti (1994, p.14), quando afirma que a “A Educação Física teria então a finalidade de formar o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento [o jogo, esporte, dança, ginástica e a luta]” (BETTI, 1994, p.14). Ou seja, “[...] partir do conhecimento corporal popular e de suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno adquira um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento” (DAOLIO, 2003, p.123).

No entanto, outras concepções de EF não ligadas às categorias mencionadas acima pairaram no 7º ano.

*Para que o aluno tenha oportunidade de **praticar exercícios físicos** (Antônia).  
 Para ajudar no crescimento. A ter uma **atividade física** (Sara).  
 Um pouco de **diversão** e para nós **usarmos o corpo** (Marcos).  
 [...] **fazer exercícios** (Caio).  
 Para **exercitar**, ter um pouco mais de **tempo livre** (Eduardo).  
 Para os alunos **praticarem exercícios** (Adriana).  
 Para aprender a **fazer os movimentos com a bola** (Adriano).*

Mas a concepção que mais surpreendeu foi encontrada em outra afirmação de Diogo, dessa vez numa entrevista realizada com um grupo de alunos, no qual ele se fazia presente. “*Acho que EF o nome já fala, a gente não estuda, a gente pratica a física*”. Após a afirmação, os colegas que estavam ao redor de Diogo ensaiaram alguns risos contidos em tom de concordância. A impressão que tive era a de que as palavras pronunciadas por Diogo expressavam o consenso da maioria, mas, na verdade, havia certo receio de pronunciá-las.

E foi justamente essa concepção que mais se aproximou do quadro observado por mim em relação a como os alunos do 7º ano se colocavam frente à aula de EF, bem como percebida pelo professor. Durante as 32 (trinta e duas) aulas observadas, a ânsia pela prática de atividades corporais e pela ida à quadra foi uma constante percebida em todos os alunos do 7º ano. Para estes, independente de suas concepções, a aula de EF só acontecia quando o professor João os levava para a quadra. Aula na sala é uma chatice. Por isso, a frequência do questionamento: “*Nós vamos para a quadra hoje, professor?*”. Para Vitor, a aula na sala é muito ruim. “*[na sala] Nós ficamos parados. Já na quadra, a gente brinca. Vir para a quadra é muito bom*”. Opinião compartilhada também por Clara, que ainda acrescentou:

*[Na sala] Ele [o professor João] fica falando, falando, falando e não adianta nada. Porque a gente vai ficar olhando para o lado e para o outro e não vai prestar atenção em nada. Mas agora, se ele chegar aqui na rodinha [na quadra] e ficar conversando com a gente, fazendo as perguntas aqui, aí seria legal. Porque você já foi criança e você sabe como é, aula na sala [de EF] não rola. Se ele desse o mesmo conteúdo de sala aqui [na quadra] a gente já iria gostar.*

Em relação ao conteúdo de Voleibol e Handebol desenvolvidos, respectivamente, no segundo e terceiro trimestres - período em que a pesquisa foi realizada -, o professor João afirmou que se tratava de um planejamento que contemplava os esportes coletivos. Assim, a organização dos conteúdos trabalhados pela EF ao longo do ano letivo de 2009 com todas as turmas do professor João, inclusive o 7º ano, foram estabelecidos de acordo com o quadro seguinte:

Primeiro trimestre	Segundo trimestre	Terceiro trimestre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos sobre o corpo e atividade física</li> <li>• Futsal<sup>49</sup></li> </ul>	Voleibol	Handebol

**Quadro 3** – Organização e sistematização dos conteúdos de EF para a turma do 7º ano em 2009.

Para além desses conteúdos, outras atividades estavam previstas pelo professor, mas não chegaram a ocorrer. Em entrevista realizada no início da pesquisa o professor João relatou: “[...] vou ver se me sobra um tempo para levá-los ao Centro de Educação Física [da universidade] para ver se eles têm acesso à pista de atletismo, mostrar o que é uma caixa de salto. Essas coisas desse tipo. A sala de ginástica olímpica, pra eles olharem de perto. Vou ver se eu consigo fazer isso esse ano com eles”.

Aqui, uma crítica pertinente pode ser feita em relação à não-diversificação dos conteúdos da cultura corporal, denotada na inexistência do trato com a ginástica, o jogo, a dança e as lutas na prática pedagógica do professor João. Entretanto, pesquisas sobre a trajetória de vida de professores de EF, como a de Maria Cecília Borges (1998), têm demonstrado que a prática pedagógica desenvolvida por esses professores nas escolas é influenciada, diretamente, por suas experiências de vida. No caso do professor João, acredito que sua experiência profissional com o esporte, acumulada ao longo de muitos anos, tenha sido decisiva na seleção do conteúdo na sua prática pedagógica, predominantemente esportiva, como professor de EF na Escola. “A formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa, ou seja, um processo não exclui o outro” (BORGES, 1998, p.157).

Questionado sobre o porquê não trabalhava com os outros conteúdos da cultura corporal, o professor João afirmou que era por falta de afinidade com os mesmos, inclusive com o basquete. Mostrou-se preocupado com a questão, afirmando que precisava quebrar essa

<sup>49</sup> Segundo o professor João, o conteúdo de Futsal foi prejudicado pela “Operação Tartaruga”, tendo sido ministradas poucas aulas.

barreira, mas que também não iria trabalhar um conteúdo que não dominava só para dizer que trabalhou e porque constava no PPP. Aliás, segundo o professor João, este fato foi exposto para a coordenação da Escola na oportunidade que assumiu os trabalhos com o 6º ao 9º ano e que havia a previsão de trato dos conhecimentos das lutas, ginástica e dança. Outro argumento centrou-se na informação dada pelo professor de que tais conteúdos já tinham sido bem trabalhados do 1º ao 5º ano, e que os alunos, após uma discussão aberta por ele no início do ano, manifestaram o desejo de trabalhar com o conhecimento corporal, atividades físicas e as modalidades esportivas.

Entretanto, a não-diversificação dos conteúdos foi uma queixa de grande parte dos alunos, traduzida nas falas de Maria e Teresa. Para Maria, as aulas de EF são *“Legais, interessantes, mas muito repetitivas. Eu gostaria que o professor desse atividades diversificadas”*. Para Teresa, o professor também poderia ministrar atividades mais diversificadas. *“Eu queria que o professor desse outras coisas”*. Dentre os conteúdos que os alunos deram falta estão o atletismo, basquete, jogos como queimada e pega-pega e ping-pong (tênis de mesa). Para a coordenadora Mara, a diversificação nos conteúdos das aulas de EF faz falta. A mesma afirma que a EF poderia desenvolver a dança, até para que as meninas sintam-se contempladas, bem como desenvolver projetos interdisciplinares em torno, por exemplo, do teatro.

No entanto, em que pesem as considerações acima, faz-se necessário ressaltar, não querendo isentar o professor, que, para ele, os objetivos de socialização, participação e parceria encontravam-se em primeiro lugar. Assim, mais importava se esses objetivos eram alcançados do que os conteúdos ministrados. O conteúdo se transformava no meio pelo qual se acessava outras coisas, sendo eles facilitadores do processo educacional. Ao falar sobre o desenvolvimento de seu trabalho o professor esclareceu a questão.

*[...] ao invés de trabalhar o esporte formal, nós trabalhamos a criação, reformulação desse esporte e, paralelamente, ir amadurecendo nele as fases de desenvolvimento, da lateralidade, do conhecimento corporal, da consciência do movimento do corpo, dos movimentos de contração, relaxamento, como eles podem controlar esse tipo de movimento, o conhecimento do sistema cardiorrespiratório [...].*

Tal discurso vai ao encontro do que Betti (1992, p.285-286) afirma. “Não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis”. O que nos leva ao entendimento de que, para o professor João, não bastava somente trabalhar o conteúdo esporte

em si, ou qualquer outro conteúdo, era preciso estabelecer com estes desdobramentos mais amplos, seja na criação e reformulação destes ou nos efeitos que tal prática proporcionava.

A partir desse quadro, uma série de críticas em relação a esse modelo de intervenção pode ser feita, o que deixo para o próximo capítulo, já que essa é um das questões a serem evidenciadas na problemática da produção da “periferia” da quadra. Resta-me, por ora, afirmar que o trabalho desenvolvido pelo professor João com o 7º ano na *Escola dos Sonhos*, mesmo com as limitações descritas, procurou, em sua concepção, distanciar-se do fazer pelo fazer, da prática pela prática, da disciplina como um passatempo, ou seja, do *Laissez faire*. Mesmo que tais concepções figuraram entre os alunos, existiu, por parte do professor, uma intenção que buscou resistir a tal quadro, ainda que, invariavelmente, tal modelo de intervenção acabou por contribuir, também, para o fortalecimento da idéia de que a EF na escola é uma disciplina menos importante.

Por sua vez, conforme afirmei em outro trabalho, há de se considerar que a EF acontece nas escolas sob a expectativa de certa tradição: aulas esportivas de cunho predominantemente vivencial (OLIVEIRA, 2006). E é justamente sob essa perspectiva que as aulas de EF aconteceram no 7º ano da *Escola dos Sonhos*. Talvez por isso tenha sido coerente a insistência dos alunos ao perguntarem “*Nós vamos para a quadra hoje, professor?*”. Mesmo que tenha havido um trabalho de conscientização que, segundo o professor, teve o objetivo de fazer com que a Escola em geral e os alunos em particular entendessem a EF como uma disciplina e não como mera atividade ou, nas palavras do professor, “uma mera imposição do sistema”, a cultura escolar legitimou-a como um momento distinto, um momento de trabalhar o corpo, distanciado do estudo e da aprendizagem.

## 4 – A Educação Física e a “periferia” da quadra

[...] a tradução cultural não significa simplesmente remoldar a forma que outras pessoas têm de se expressar em termos das nossas formas de expressão [...], mas sim mostrar a lógica das formas de expressão deles, com nossa fraseologia.

Clifford Geertz (1997, p.20).

Ao iniciar a observação das aulas de EF do 7º ano, busquei atentar-me a tudo que ocorria ao meu redor, entendendo a dupla necessidade de me familiarizar com o estranho e estranhar o familiar, conforme já exposto anteriormente. Isso porque, de acordo com Souza (2008, p.129)

Ao chegar a um local para realizarmos uma pesquisa de campo, tudo a princípio nos causa surpresa [...] Porém, a compreensão de como esse universo, até então novo, é organizado, só passa a ocorrer depois de algum tempo, de certa familiarização, de um contato mais próximo com as pessoas que vivem o cotidiano daquele local e, principalmente, de um olhar mais atento ao que observamos.

Assim, de início, estive com o olhar mais voltado às generalidades da aula e dos alunos, buscando perceber certas regularidades que denotassem a trama cultural reservada aos possíveis habitantes da “periferia” da quadra. Com o passar do tempo, já mais familiarizado com as aulas de EF e com os alunos, mesmo ainda com dificuldades de identificá-los pelo nome, foi possível visualizar os primeiros indícios sobre a dinâmica cultural dos alunos que se encontravam à margem da aula, na “periferia” da quadra.

Entretanto, dedico algumas linhas para o entendimento de como se deu minha aproximação com os atores sociais e de como foi construído o grau de pertencimento como pesquisador nas aulas de EF, o que entendo ser imprescindível para a compreensão dos desdobramentos mais amplos da pesquisa que ainda serão tratados. Relembrando Geertz (1989, p.29), o etnógrafo “anota” o discurso social. “Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”.

Ainda em Geertz (1989, p.30), há o alerta de que, em etnografia,

[...] o que inscrevemos (ou tentamos fazê-lo) não é o discurso social bruto ao qual não somos atores, **não temos acesso direto a não ser marginalmente**, ou muito

especialmente, mas apenas àquela **pequena parte** dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender (grifos meus).

No caso deste estudo, o acesso aos dados, a pequena parte de que nos fala Geertz, foi bem menor e mais marginal do que o esperado, isso porque, apesar de ter frequentado a Escola por mais de 6 (seis) meses, existiu certo estranhamento dos alunos em relação à minha presença nas aulas. Olhares desconfiados e conversas tolhidas foram comuns na tentativa de uma aproximação com os alunos. Perto de mim, nada ou pouca coisa foram comentados, a não ser quando eu puxava algum assunto, o que, mesmo assim, ficava limitado a partir do direcionamento que eu dava, não havendo disposição por parte dos alunos em continuar a conversa.

Com o professor, apesar da abertura dada, pairou no ar, ao menos nos 3 (três) primeiros meses, certo desconforto em ministrar aulas na minha presença, gerando certo distanciamento. Em minha avaliação, tal situação só ganhou novos ares a partir do momento em que houve a percepção, por parte do professor João, de que, realmente, eu não estava ali para julgar ou avaliar sua prática, dizer o que era certo ou errado, mas somente para a realização da pesquisa.

Tal desconforto também é percebido em Magnani (1984), quando relata um momento crítico de sua pesquisa sobre lazer na periferia, na qual precisava observar mais de perto alguns fatos com os moradores de um bairro.

Com o objetivo inicial de identificar informantes qualificados - diretor de escolas de samba, dos clubes de futebol, organizadores de excursões, etc. - tentei introduzir-me nos grupos que se formavam nos bares e em torno das mesas de sinuca, após a jornada de trabalho ou nos fins de semana. A reversão daquilo que eu identificava como clima de indiferença (e que mais tarde percebi ter sido de desconfiança e até de hostilidade) deu-se após um ritual de “reconhecimento e aceitação”. Foi um verdadeiro **rito de passagem**, que me permitiu a entrada no “pedaço”, isto é, numa intrincada rede de relações formada por laços de parentesco, vizinhança e coleguismo, com a qual evidentemente não possuía nenhum vínculo (p.134-135, grifo meu).

Considerando o rito de passagem, assim como descreve Magnani, como uma forma de entrada numa maior rede de relações, em minha permanência na *Escola dos Sonhos* tal acontecimento foi feito em pequenas parcelas a partir de várias situações, o que me rendeu ao final do processo o grau de pertencimento de um “estranho” aceitável, ou, um “estranho” não tão estranho assim. A barreira entre pesquisador e pesquisados, que se iniciou com um enorme muro entre as partes, ao final da pesquisa, deu lugar a uma cerca, que mesmo permitindo o diálogo mais aberto, ainda delimitava o território de cada um. Assim, discorrerei sobre os diversos e

pequenos ritos de passagem que vivenciei na *Escola dos Sonhos*, principalmente, com a turma do 7º ano.

No início, alguns meninos quiseram saber o time para o qual eu torcia e minha opinião sobre os jogos de seus times no Campeonato Brasileiro de Futebol de 2009. Em outras ocasiões, cheguei a entrar em algumas rodas de conversa do professor João com alguns alunos sobre a situação dos jogos de seus times de torcida etc. Participar de um papo sobre futebol e opinar sobre os jogos e o Campeonato Brasileiro de Futebol entre os alunos, era tratado como *status*, o que me abriu algumas portas, principalmente entre os meninos.

Outro rito de passagem ocorreu quando um garoto de outra turma estendeu a mão para mim no corredor, ao final de uma aula do 7º ano, e quando fui cumprimentá-lo o mesmo tirou a mão, me deixando, na linguagem comum deles, no “vácuo”, ou seja, com a mão solta no ar. Sabendo dessa prática, dias depois, quando Elton, um aluno do 7º ano veio me cumprimentar, eu o deixei no “vácuo”. Entretanto, o mesmo não gostou, afirmando que, realmente, iria me cumprimentar e que não costumava deixar ninguém no “vácuo”. Mas o episódio não chegou a gerar nenhuma antipatia, pelo contrário, ao reproduzir uma prática comum entre os alunos da Escola, e deixar Elton no “vácuo”, demonstrei querer me aproximar, o que foi respeitado.

Outra situação consistiu no fato de alguns alunos, apesar da desconfiança, terem se aproximado para sondarem detalhes do que eu fazia nas aulas de EF, sempre se dirigindo a mim como “tio” ou “professor”. Tal denominação estava intimamente ligada à forma como o professor João me apresentou para o 7º ano. Além de pesquisador, o professor João informou aos alunos que eu também era professor de EF, assim como ele. Ser identificado como professor de EF me forneceu mais *status* do que estudante de doutorado ou pesquisador. Isso porque, apesar da não-valorização da EF como disciplina, relatada pelo professor João, há a valorização do mesmo, conseqüentemente imputada também a mim.

Outro fato pontual ocorreu no 11º dia de observação, dia em que entendo como o marco da desconstrução do enorme muro que havia entre mim e os alunos. Neste dia, cheguei à escola e habitualmente fui procurar o professor João na quadra coberta. Esperava vê-lo nos momentos finais de sua aula anterior. Não o tendo encontrado, fui ao pavilhão das salas de aula das turmas do Ensino Fundamental II, entendendo que, naquele dia, possivelmente ele estivesse

numa sala de aula. Ao andar pelo corredor e não o tendo visto em nenhuma sala, ouvi a seguinte frase: “*O professor não veio hoje*”. Era um aluno de outra turma que, tendo me visto circulando pelo corredor, apressou-se na informação. De dentro da sala o aluno não soube me explicar o porque da ausência. Assim, virei-me para a saída e já ia embora quando, da porta de uma sala, a coordenadora Mara me chamou. A mesma informou que o professor João não tinha ido à escola devido a uma paralisação programada pelo Sindicato dos Professores naquela tarde. Sem perder tempo perguntou-me se eu tinha interesse em assumir a aula do professor. Naquele momento, mesmo sabendo que não cabia a mim tal função, resolvi aceitar em ficar com a turma. Seria uma ótima oportunidade para estreitar relações.

Ao saber que teriam aula comigo, alguns alunos vieram até mim e disseram “*Salvou a pátria, professor!*”. Neste dia, desde o início da aula, os alunos trataram-me como o verdadeiro professor deles, até parecia que eu já convivía com eles há bastante tempo. Em quadra, propus um jogo de voleibol livre (no sentido de não-diretividade), pois entendia que proporcionar qualquer atividade mais diretiva era “abusar” da oportunidade. De certa forma, sentia-me incomodado com a situação de substituir o professor em aula. No decorrer desta, os alunos dirigiam-se a mim como se já me conhecessem há muito tempo. Com isso, resolvi adotar a mesma postura, orientando-os e intervindo dentro do limite de um pesquisador-professor que “salvou a pátria<sup>50</sup>”. Entretanto, na aula seguinte, tendo eu voltado à condição de pesquisador, novamente permanecia o cenário de conversas tolhidas e desconfianças com minha presença. Nos dias que se seguiram, a sensação era de ter voltado à estaca zero na relação com os alunos, mas por alguns instantes alguns deixavam escapar um cumprimento menos frio, uma conversa mais longa e uma receptividade que já me colocava no patamar de “estranho”, pois até então, a sensação era a de que eu não existia. Mesma sensação descrita por Geertz (1989), quando recém-chegado para estudar como antropólogo numa aldeia balinesa. Assim, ser “estranho” já me concedia condição de existência.

Por fim, mais três rituais de passagem distintos que me conferiram o grau de pertencimento de um “estranho aceitável”. O primeiro ocorreu na 14ª aula, quando eu emprestei o meu computador para que o professor pudesse projetar o vídeo sobre voleibol para os alunos na

---

<sup>50</sup> Neste dia, o ritual de passagem foi estendido à coordenação da Escola e outros funcionários, pois, além de ter sido visto por muitos conduzindo a aula de EF, ainda contribuí para contornar a situação de ausência do professor João, o que foi valorizado.

sala de aula, pois o computador da Escola não tinha o programa que exibia o vídeo. A idéia de exibir o vídeo para os alunos partiu de uma conversa que o professor teve comigo, buscando saber como encontraria um vídeo que mostrasse os fundamentos do voleibol, pois o material que ele possuía tinha se danificado com o tempo. Com o intuito de ajudá-lo prontifiquei-me em conseguir o material, que foi aprovado pelo professor e utilizado na aula em questão. No dia da exibição do vídeo, por precaução, levei meu computador caso o vídeo não fosse exibido pelo computador da Escola, o que ocorreu. Os alunos, já lamentando o fato, se surpreenderam com meu empréstimo e me olhavam como se quisessem dizer: “Salvou a pátria novamente”.

O segundo ritual, este de abrangência da Escola toda, deu-se pela realização da Feira Cultural, um evento tradicional que ocorre todos os anos, no qual a produção dos alunos é exposta a toda comunidade escolar. Nos dois dias que anteciparam o evento, todos os professores, funcionários e alunos da *Escola dos Sonhos* estiveram envolvidos na decoração da Escola e na preparação final dos trabalhos a serem expostos. Assim, as aulas deram lugar a uma intensa movimentação dos envolvidos por toda a Escola. Nesses dias compareci à Escola para acompanhar a movimentação e ajudar no que fosse possível. Diante da disposição, trabalhei ao lado de inúmeras professoras, funcionários e alguns alunos, podendo manter extensos diálogos, os quais nos aproximaram um pouco mais. Além disso, ainda prestigiei o evento, realizado num sábado no início do mês de novembro.

Por último, a participação num jogo de futebol misto na 30ª aula. Neste dia, conforme já informado no quadro 1, somente 9 (nove) alunos do 7º ano compareceram à aula, isso porque grande parte da turma tinha ido a um passeio<sup>51</sup> programado pela Escola. Assim, fui convocado a ser o 10º jogador, para que não houvesse desigualdade numérica. O jogo foi desenvolvido de forma bem descontraída e com muitos dribles e gols. O fato da minha participação no jogo de futebol repercutiu nos dias seguintes na turma, acabando por corroborar minhas suspeitas de que eu não era mais simplesmente um estranho, mas sim um “estranho aceitável”.

No meio de todo essa trama, vivenciada por mais de 6 (seis) meses, dados consistentes referentes à problemática do estudo emergiram das aulas e em outros momentos que me fiz presente, tais como o recreio e a entrada de alunos. Logo no início, tais dados

---

<sup>51</sup> Em dias de passeio, os alunos que, porventura, não integrem tal acontecimento, comparecem normalmente à aula na Escola, ou então, conforme informação de Diogo, ficam em casa.

possibilitaram-me visualizar uma nova pista da pesquisa, permitindo um direcionamento até então impensado: todos os alunos, em algum momento da aula, encontravam-se à margem da mesma, na “periferia” da quadra.

#### 4.1. A nova pista da pesquisa

Entendendo a necessidade de estar atento aos diversos e mais imperceptíveis fatos que pudessem surgir com a observação das aulas de EF do 7º ano, conforme já dito, levei comigo para a escola um diário de campo<sup>52</sup>. Qualquer fato ocorrido pertinente à problemática do estudo era anotado com rapidez durante a aula e revisitado, posteriormente, para maiores considerações.

O planejamento traçado para as observações das aulas consistia, num primeiro momento, em decifrar fragmentos que pudessem me fornecer quais seriam os alunos ou grupos de alunos que se colocavam à margem da aula. Com os alunos mapeados e agrupados, poderia, num segundo momento, dedicar-me especificamente à dinâmica cultural dos alunos situados na “periferia” da quadra. Assim, de acordo com o objetivo desse estudo, poderia dar conta das especificidades da participação e apropriação dos mesmos em relação às aulas de EF.

No entanto, durante a realização das primeiras observações e analisando, *a posteriori*, o conjunto de dados registrados no diário de campo, vários foram os eventos que corroboraram a existência de uma nova pista para o estudo. De acordo com Magnani (2003, p.84-85), tal fato é possível devido à forma com que a etnografia opera, em que

[...] o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para captar e descrever a lógica de suas representações e visão de mundo, mas para, **numa relação de troca**, comparar suas próprias representações e teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma **pista nova, não prevista anteriormente** (grifos meus).

---

<sup>52</sup> Para Magnani (2009), o diário de campo situa-se na intersecção dos conceitos de “experiência-próxima” e “experiência-distante” de Geertz (1997). Isso porque, “Quando já se está ‘aqui’, o caderno de campo fornece o contexto de ‘lá’; por outro lado, transporta de certa forma para ‘lá’, para o momento da *experience-near*, a bagagem adquirida e acumulada nos anos gastos ‘aqui’, isto é, na academia, entre os pares, no debate teórico” (grifos do autor).

Assim, reiterando a concepção elucidada anteriormente de que o termo “periferia” da quadra não significa somente os arredores físicos ou os “cantos” do espaço escolar da quadra, mas também uma referência subjetiva aos tempos da aula de EF vivenciados pelos alunos que se distanciam da proposta inicial do professor, cheguei à nova pista de que todos os alunos, em algum momento da aula, permeavam a “periferia” da quadra.

Inicialmente, relacionei a nova pista ao enredo da aula, chegando ao provisório entendimento de que a situação de todos na “periferia” da quadra dava-se ora por desinteresse dos alunos em relação à atividade proposta (conteúdo), ora por desinteresse em relação à forma com que a mesma era desenvolvida (método).

Tal pista, notada inicialmente entre a 4ª e 5ª aula, levou-me a um reordenamento da estratégia em campo, que perdurou até a 13ª aula observada. Assim, a tarefa inicial em que eu estava empenhado - delimitar alunos ou grupos de alunos que se colocavam à margem da aula -, deu lugar a um olhar mais amplo que consistiu, também, na observação do que faziam os alunos durante as aulas de EF. Além disso, outra tarefa consistiu em revisitar o diário de campo para analisar as anotações das aulas anteriores a partir dessa nova perspectiva. De certo modo, não há como precisar se foi a observação mais geral, empenhada nos primeiros dias de observação, que levou à pista - todos se encontram à margem da aula - ou se foi a descoberta da pista que me levou a proceder a observações mais amplas.

Dessa forma, o empenho das próximas páginas será para elucidar os fatos que nortearam a nova pista e seus desdobramentos para a dinâmica cultural da “periferia” da quadra.

#### **4.1.1 Todos na “periferia” da quadra**

Bocejar, olhar perdidamente para o tempo, cantar, cochichar, folhear revistas, jogar futebol, ouvir música, interagir com o celular, não fazer nada... Eis os primeiros indícios que me levaram ao entendimento de que todos, em algum momento, estiveram à margem da aula, na “periferia” da quadra. Apesar de ter notado tais dados logo no início da pesquisa, esses ocorreram com regularidade em todas as aulas observadas. Talvez este seja um dos motivos pelo quais o professor João considerava um desafio ministrar aula no 7º ano. Entretanto, exceto pelo

futebol, tais fatos (bocejos, cantoria etc.) não foram exclusivos das aulas de EF, tendo sido alvo de reclamações de inúmeros professores nas escolas, inclusive na *Escola dos Sonhos*. Não foi raro presenciar alunos sendo encaminhados para a coordenação com algumas das queixas citadas acima. Entretanto, se para as outras disciplinas tais comportamentos são sinônimos de transgressão dos alunos, para a EF parece ser a regra.

Nas aulas desenvolvidas em sala, o professor, além de ser interrompido a todo o momento pelos alunos com a insistente pergunta “*Nós vamos para a quadra hoje, professor?*”, ainda precisou parar a aula várias vezes para chamar a atenção de alguns alunos que não prestavam atenção. Assim, as aulas transcorreram num misto de desânimo, desinteresse e apatia. Quando houve o interesse pela explanação do professor, que, na maioria das vezes, buscou chamar a atenção dos alunos com algumas perguntas inseridas no contexto do conteúdo explicado, este se deu por meio de respostas, na maioria das vezes, desconexas com o enredo da aula, ora pela falta de atenção ora pela minha percepção de que, se respondessem logo a tudo, sobraria um “tempinho” da aula para irem à quadra.

Na primeira aula em sala, cujo tema era introdução ao voleibol, a turma quase não deixou o professor desenvolver sua explanação. Estavam ansiosos, angustiados com a possibilidade de irem para a quadra, pois, por conta da greve, há muito não tinham aulas de EF. Das poucas perguntas que o professor conseguiu fazer (“O que é o voleibol?”; “Como nós podemos jogá-lo?”; “Quais as ações podem ser feitas?” etc.), tendo o mesmo passado a maior parte do tempo pedindo a colaboração da turma para que a aula transcorresse, o único aluno que demonstrava atenção à aula era Diogo. O restante da turma não se interessou pelo conteúdo proposto pelo professor.

Na segunda aula ocorrida em sala - 10ª observação -, a participação foi em maior número, porém, com extrema desatenção. O professor queria da turma a criação de algumas regras para um jogo de voleibol a ser desenvolvido nas aulas futuras. O critério para a criação de uma regra era simples: “*Não pode ser regra que já existe, porque senão vocês não estão criando, estão reproduzindo*” (Professor João). No entanto, a maioria das sugestões reproduzia regras já existentes no voleibol profissional, justamente o que o professor não desejava. Outro fator agravante, além da desatenção nas respostas, era o comportamento da maioria dos outros alunos que, ao verem os colegas se equivocando nas respostas ao professor, provocavam enormes repreensões, quase sempre acompanhadas de “*Oh, seu burro, isso já existe!*” ou apenas

gesticulando com a cabeça e com os braços, demonstrando imensa insatisfação. Porém, com o decorrer da aula, os alunos que conseguiram resistir às repreensões dos colegas e superar a falta de atenção, acabaram por criar cinco regras.

Até o final da pesquisa, nas outras 4 (quatro) aulas ocorridas em sala, o panorama não fugiu muito ao descrito acima, principalmente, pela concepção dos alunos, já comentada anteriormente, de que aula em sala é uma “chatice”.

O retrato dessas aulas denotou que, para os alunos, não havia sentido na existência de uma aula de EF em sala para falar sobre esporte ou sobre qualquer prática. Algumas expressões presentes nos rostos dos alunos denunciavam certa angústia, como se falassem “Pronto, professor! Chega! Vamos pra quadra!”. Para o 7º ano, a aula de EF é sinônimo de movimentação ou algo qualquer que se diferencie do ato de sentar em cadeiras e escutar o professor. Isso era para as outras disciplinas. Relembrando Diogo, na aula de EF “[...] *o próprio nome já diz. A gente não estuda, a gente pratica a física*”.

No entanto, nas aulas realizadas em quadra, nas quais eu tinha a expectativa de notar um ávido interesse, todos os alunos, em algum momento, também esboçaram desinteresse, desânimo e apatia. Na aula em que o professor propôs o jogo com o 8º ano (3ª aula), quase toda a turma refugiou-se no canto da quadra, sentada na arquibancada ou escorada no alambrado que fica atrás do gol. As expressões contidas nos rostos e nos olhares denunciavam ao professor o desejo: “Não me chame que eu não vou!”. Até Diogo, que na primeira aula em sala havia se mostrado muito interessado, ficou a maior parte do tempo da aula escorado no alambrado. Participou somente de um jogo porque o professor e alguns colegas insistiram muito. Os que se aventuraram a jogar, a maioria meninos, pareciam não se sentir muito à vontade em quadra. Gestos contidos, expressões faciais que denotavam “O que faço aqui?” foram comuns. O plano traçado pelo professor para esse dia era a realização de três jogos entre o 7º e o 8º ano: um jogo entre meninos, um jogo entre meninas e um jogo misto. No entanto, apenas 3 (três) meninas do 7º ano participaram da atividade, tendo o professor que “pescar” mais 3 (três) meninos para participarem do jogo. Como a possibilidade da realização dos 3 (três) jogos conforme o previsto não daria certo, ao final, sendo o horário de aula do 7º ano, o professor preferiu colocar em quadra 2 (dois) times com alunos dessa turma, o que foi muito difícil, pois muitos estavam irredutíveis quanto a possibilidade de entrar em quadra. A turma do 8º ano não se importou com a

atitude tomada pelo professor, até porque, devido ao (re)arranjo no horário, permaneceriam na quadra por mais uma aula. Antes do término da aula, o quadro geral traduzia um jogo de voleibol no qual os participantes se encontravam inteiramente desinteressados, com os olhares mais voltados para a arquibancada do que para o jogo. Na arquibancada, alunos completamente alheios ao voleibol, compenetrados nos cochichos, nas risadas, na cantoria, em algumas brincadeiras e em qualquer outra coisa, menos no jogo de voleibol.

Na primeira aula de prática livre dos fundamentos do voleibol (2ª aula), o professor disponibilizou para os alunos 6 (seis) bolas e pediu para que os mesmos formassem grupos para que pudessem praticar as ações definidas na aula anterior (em sala). No início foram formados 3 (três) grupos: um grupo, composto exclusivamente por meninos, foi para um canto da quadra para jogar “3 corte<sup>53</sup>”, outro grupo, composto somente por meninas, ficou no meio da quadra rebatendo a bola umas para as outras e um terceiro grupo, composto por apenas 2 (dois) participantes, Diogo e Sara, rebatiam um para o outro. No entanto, passaram-se 10 (dez) minutos e o quadro já era outro. Sara abandonara Diogo e já não participava da aula, preferindo ficar ao lado do professor. Diogo, ao ficar sozinho, sacava de um lado para o outro da quadra. O grupo das meninas tinha se dissolvido em parte: algumas continuavam a rebater, outras jogavam a bola de um lado para o outro e outras 3 (três) sentaram. O grupo dos meninos também se dissolveu. Um sentou, outros dois pegaram uma bola e sacavam para qualquer lado da quadra ou cortavam um no outro e o restante continuou no “3 corte”. Ao final da aula, Diogo arremessava bolas na cesta de basquetebol quando o professor não olhava, o número de alunos sentados ou sem fazer nada tinha aumentado e o “3 corte” tinha virado futebol - chute ao gol.

Na aula proposta para desenvolver toque e manchete do voleibol (4ª aula), a maioria dos alunos acompanhou sem muita atenção a explicação prévia do professor que consistia em informar, inicialmente, qual a posição do braço e das mãos necessária à ação dos

---

<sup>53</sup> Trata-se de um jogo em que os participantes, em roda, rebatem a bola - geralmente com o toque e a manchete do voleibol - uns para os outros. Ao iniciar o jogo, os participantes contam o número de rebatidas em voz alta. A terceira rebatida ou corte, já que a maioria dos participantes golpeia a bola com uma das mãos, como uma cortada no voleibol, deve ter o objetivo de acertar alguém que está na roda com uma bolada. Primeira regra: se ninguém for acertado, o jogo se inicia novamente; segunda regra: se alguém for acertado pela bola fica sentado no centro da roda; terceira regra: se alguém conseguir segurar a terceira rebatida sem deixar a bola cair no chão, quem vai para o centro da roda é quem cortou; quarta regra: se a cortada acertar um participante que já esteja no centro da roda sentado, esse volta para o jogo; quinta regra: o jogo acaba quando se sobra apenas um. Como se trata de um jogo com extremas variações onde quer que seja encenado, a descrição acima refere-se ao modo como os alunos do 7º ano jogaram o “3 corte”.

gestos. A nítida indiferença perante a explicação só foi quebrada quando o professor demonstrou o toque e a manchete, pedindo a ajuda de uma aluna, que jogava a bola para ele rebater. Porém, a fortuita atenção estava ligada mais ao fato do professor executar os gestos do que com a intenção de captar as dicas dadas pelo professor. “*Olha o professor, hein?!*” “*Oh, diz que sabe?!*”, foram as expressões mais ouvidas. Após a explanação e demonstração, o professor organizou 3 (três) grupos. Inicialmente, os mesmos não se furtaram à atividade, executando toque e manchete em roda. O professor acompanhou os grupos de perto e, em alguns momentos, rebateu junto com os alunos, sempre dando dicas a aqueles com mais dificuldade de dominar a bola. Mas, com o passar do tempo, aproximadamente uns 20 (vinte) minutos, houve um relaxamento da atividade por parte de todos os alunos. Alguns meninos e meninas escoravam-se no alambrado, voltando à atividade toda vez que o professor olhava, outros meninos chutavam a bola, outros, meninos e meninas, cantavam, cochichavam, falavam da novela, riam dos colegas que tinham dificuldade em fazer a atividade etc. Na verdade, o problema não consistia no rir, cochichar, falar da novela, mas, sim, no parar o que faziam para somente rir, cochichar etc. Um dado interessante ocorrido nesta aula foi a forma com que 3 (três) alunos encontraram para incorporar o futebol na prática proposta pelo professor. Inventaram o que eu denominei de “manchete ao gol”. Um aluno jogava a bola para cima enquanto o outro, literalmente, dava uma “manchetada” rumo ao gol. No gol, logicamente, um goleiro buscando impedir que a bola entrasse. Quando o professor não olhava, a “manchete ao gol” virava chute ao gol. Pude perceber a “manchete ao gol” ainda em outras aulas, sempre quando o professor não olhava ou quando a aula estava parada por algum motivo - troca de times, mudança de atividade ou alguma nova informação do professor.

Na 5ª aula observada, destinada à prática livre dos fundamentos do voleibol, presenciei momentos de tensão e conflito entre professor e alunos no que se referia à ida a quadra. A proposta consistia na prática dos fundamentos do voleibol (toque, manchete, saque e cortada). “*Agora nós vamos lá pra fora praticar os fundamentos do voleibol. Pra quem quiser, pra quem tiver interesse, quem não quiser...*”(Professor João). O professor não chegou a completar a frase, mas o entendimento foi de que havia a possibilidade de fazer outras coisas durante a aula de EF naquele dia. O caráter não-diretivo desta aula pareceu-me uma forma de desabafo do professor com os alunos, precedido por um diálogo tenso que durou alguns minutos na sala. Logo no início da aula desse dia, o professor, já em sala realizando a chamada do 7º ano

(verificação da frequência), foi procurado por 2 (dois) alunos de outra turma. Todos acompanharam atentamente o diálogo. Um deles perguntou ao professor:

- *O senhor vai usar a quadra hoje?*

- *Sim, vou. Por quê?* Disse o professor.

- *É que vai ter ensaio de quadrilha agora e pediram para perguntar para o senhor se pode usar a quadra?*

Depois de pensar por alguns segundos, o professor respondeu:

- *Podem usar.*

Antes mesmo que os “intrusos” pudessem sair pela porta da sala e que o professor retomasse a chamada, um mar de reclamações se iniciou. “*O que é isso, professor, justo na nossa aula!*”, “*Poxa, professor...!*”, “*Ah, não, professor...!*”... Essas foram as frases que eu consegui captar dos alunos nos primeiros segundos. Ficou impossível de decifrar os segundos que se seguiram, pois todos falavam ao mesmo tempo, alguns quase gritando, outros se levantando das cadeiras e falando alto e ainda aqueles que gesticulavam bastante, denotando indignação com a decisão tomada pelo professor. Este, quieto e sentado, preferiu esperar o ato de protesto se acalmar. Afinal, o que dissesse não seria compreendido, tamanho era o barulho. Depois de um tempo, o professor explicou que a quadra não era exclusividade da EF, mas sim de uso de toda a escola, e que, naquele dia, cedeu porque as outras turmas precisavam de um espaço maior para ensaiar a quadrilha. “*Mas nós vamos ficar na sala de novo?*”, perguntou Elton. “*E qual é o problema? A aula de EF é feita só na quadra?*”, rebateu o professor. Após essa fala, mais uma sessão de “*todos falam ao mesmo tempo*” aconteceu. Elton, o mais indignado com a decisão do professor João, protestava: “*As aulas do ano passado eram só na quadra?!*”. O professor, ao ver que a situação não se acalmava, retomou a chamada, o que funcionou para contornar a efusiva situação. Após o término da chamada, alguns ainda esboçaram alguma reclamação, mas, antes de qualquer outra coisa, o professor informou que a aula iria acontecer no pátio de entrada e na quadra descoberta e era de prática livre dos fundamentos do voleibol. “*Para quem tiver interesse. Para quem quiser*”, foi claro o professor. Tais afirmações foram proferidas em tom de desabafo, na medida em que o professor irritou-se com o teor do tenso diálogo com os alunos, estes parecendo mais interessados em sair da sala do que em sua aula.

Assim, o mesmo disponibilizou algumas bolas de voleibol e uma bola de futebol e acompanhou a aula à distância, tendo passado boa parte do tempo conversando comigo à sombra de uma árvore, local que escolhi para acompanhar a aula neste dia. Após alguns minutos de manuseio livre da bola por parte de alguns, caminhada livre pelo pátio por parte de outros, os 23 (vinte e três) alunos presentes nesta aula se distribuíram, inicialmente, desta forma: 10 (dez) foram jogar futebol na quadra descoberta (sendo 2 meninas<sup>54</sup>), 9 (nove) alunos (5 meninos e 4 meninas) fizeram uma roda no pátio e jogaram “3 corte”, 3 (três) meninas (Isabela, Antônia e Maria) sentaram-se embaixo de uma árvore e passaram a conversar, tendo em mãos uma espécie de álbum, e Sara se isolou do restante da turma. Depois de algum tempo, foi possível observá-la jogando xadrez com outro aluno, que não era do 7º ano. Diante desse quadro, aproveitei a presença do professor ao meu lado para “traduzir” os possíveis motivos daqueles que não tinham se envolvido com nenhuma prática corporal. O mesmo informou que Sara é um caso complicado na turma. *“Não se interessa por nada na escola”*, afirmou o professor. Sobre as 3 (três) meninas que ficaram embaixo da árvore folheando uma espécie de álbum, o professor disse que as mesmas escreviam uma história naqueles álbuns. *“É uma espécie de história que elas escrevem. Não sei bem te dizer. Mas no final do ano vou procurar saber”* (Professor João). Observadas de longe, pareciam bem interessadas no que faziam. Em outra oportunidade, perguntei a uma delas o que era aquele álbum. Na verdade, trata-se de uma revista de *designer* de moda. Estão juntas nessa ação deste o segundo semestre de 2008.

O futebol na quadra descoberta era desenvolvido na base do “chutão”. Quem tinha a posse de bola procurava chutar para o gol adversário, tendo em vista que as dimensões da quadra eram menores, mas as traves tinham o tamanho oficial, assim, parecia ser fácil fazer o gol de qualquer distância. Poucos eram os que buscavam fazer algum passe ou jogada. Com isso, o que se via era mais um bate-rebate.

No jogo do “3 corte”, os participantes mais riem de suas ações do que jogavam. O motivo principal das risadas decorria das mais diversas boladas sofridas por alguns, dos erros de outros, bem como algumas “furadas”. Neste jogo, nenhum grupo monopolizava a prática, tendo todos os participantes oportunidades iguais.

---

<sup>54</sup> Neste dia, como eu ainda não sabia os nomes de alguns alunos, anotei alguns fatos genericamente no diário de campo.

Restando poucos minutos para o término da aula, alguns alunos que jogavam futebol se juntaram ao grupo do “3 corte”, restando apenas 4 meninos na quadra descoberta chutando a bola de um lado para o outro. Assim, a aula terminou com 15 (quinze) jogando “3 corte”, 4 (quatro) chutando a bola de futebol, 3 (três) folheando álbuns e Sara à distância.

Na 6ª aula, o mesmo quadro repetiu-se. Neste dia, última aula observada antes do recesso escolar de julho, a proposta do professor era uma aula livre. “*Hoje, vocês podem fazer o que quiserem*” (Professor João). A não-diretividade foi justificada por ser a última aula de EF antes das férias<sup>55</sup>. Assim, todos foram para a quadra coberta e se propuseram a jogar uma partida de futebol mista. Todos se envolveram no jogo, exceto Sara, que ficou escorada no alambrado ao lado do professor, Isabela, Antônia e Maria, que ficaram sentadas na arquibancada sem fazer nada, desta vez sem a revista de *designer* em mãos, e Adriano. Este brincava com o celular sentado na arquibancada. Frente ao mesmo quadro, decidi que, desta vez, perguntaria para os próprios alunos o motivo de estarem de fora. “*Não gosto!*”, foi a resposta de Sara e de Isabela. No entanto, a pronta resposta respondia mais do que a simples pergunta “Por que vocês não estão jogando?”, feita por mim. Geertz (1989), ao descrever as tentativas iniciais dele e de sua esposa de fazer contato com alguém em Bali, afirmou:

Quando nos arriscávamos a abordar alguém (e numa atmosfera como essa a pessoa sente-se terrivelmente inibida para isso), essa pessoa se afastava, negligente, mas definitivamente. Se ela estivesse sentada ou apoiando-se a uma parede e não se pudesse afastar, simplesmente não falava nada ou murmurava aquilo que representa para o balinês uma não-palavra - “yes” (p.278-279, grifo do autor).

Assim, pareceu-me que o “não gosto”, proferido pelas meninas, significava “não faça mais perguntas”. Neste dia, como se tratava ainda da 6ª observação, minha relação com os alunos em geral e com esse grupo de meninas em particular, era de maior distância. Com Adriano não foi diferente, mesmo que ele tenha afirmado que não jogava porque sentia dores na perna, não se dispôs a mais informações, não tirando o olho da tela de seu celular. Com os diálogos breves, o jogo de futebol tornou-se meu foco principal.

Na quadra, duas equipes jogavam de forma quase “individual”, no entanto, ao invés do “chutão”, tentavam driblar e progredir sozinhos até o gol adversário ou até que alguém roubasse a bola. Essa característica do jogo também foi percebida em minha dissertação de

---

<sup>55</sup> É comum nas escolas, pelo menos nas que eu passei, o último dia antes de algum recesso ou das férias serem destinados a atividades livres.

mestrado, na qual notei que o drible era extremamente valorizado no jogo de futebol (OLIVEIRA, 2006). A participação das meninas nesse jogo era de coadjuvantes, limitadas a alguns esbarrões, gritos, passes e chutes. Todas as vezes que estavam com a posse de bola eram quase “intimidadas” a passá-la. “*Aqui, rápido, toca!*”. Se o passe demorasse a sair, uma reclamação veemente era proferida pelo menino que pedia a posse de bola: “*Vamos, anda logo!*”. No entanto, as meninas pareciam não se importar com tal fato, muito menos reclamavam das atitudes dos meninos. Para elas, parecia não haver problema nenhum em participar do jogo desta forma, sendo melhor estar em quadra do que na arquibancada, mesmo com limitações. Tais limitações estavam presentes devido a existência, na relação entre meninos e meninas no 7º ano, apesar de não representar tensões deflagradas, do clássico estereótipo de menina frágil, inábil e ruim nos esportes e de menino, forte, habilidoso e bom nos esportes, já elucidado por Daolio (2003), Saraiva (2005) e Devede (2005).

No retorno do recesso escolar, a primeira aula que observei (7ª aula) encenou a prática do futebol por meninos e meninas em momentos separados, configurado pela aula livre, já descrita anteriormente. Nesse dia, ao chegar mais cedo à escola, já encontrei o professor João e o 7º ano na quadra coberta. Para minha surpresa, tinha havido um reordenamento no horário dos alunos por motivo da falta de 3 (três) professores naquele dia, o que ocasionou a antecipação da aula de EF do 7º ano. No entanto, o tempo reduzido que fiquei com a turma foi suficiente para observar o mesmo quadro das aulas anteriores, porém com novos indícios. A prática realizada pela turma foi o futebol, dividido em duas partes: o futebol das meninas e o futebol dos meninos. Como cheguei atrasado, não soube o motivo de o professor ter optado pelo futebol, já que ele tinha dito que continuaria com o voleibol após o recesso escolar. Pensei em perguntar o motivo, no entanto, não houve abertura de diálogos nessa direção, pois o professor João encontrava-se ocupado preenchendo um diário e uma ficha de inscrição para participação nos Jogos Municipais. Entre um preenchimento e outro, o mesmo chamava alguns alunos para perguntar do interesse na participação dos jogos. Frente à situação, destinei minha atenção ao futebol.

No jogo realizado pelas meninas, as mesmas foram organizadas em 2 (dois) times, sendo 3 (três) meninas em cada. O número reduzido de meninas para jogar deu-se novamente pela ausência de Isabela, Antônia e Maria, que conversavam na arquibancada, e Sara que havia faltado à escola. Na função de goleiro, 2 (dois) meninos preenchiam o posto. O restante dos meninos aguardava impacientemente o final do jogo, a todo o momento questionando o

professor se o tempo delas já não havia acabado. Durante esse tempo, aguardavam no anexo situado ao fundo da quadra, ora discutindo a formação dos times ora ensaiando alguns dribles e chutes. Alguns esperavam sentados na arquibancada, acompanhando o jogo das meninas. Isabela, Antônia e Maria não prestavam nenhuma atenção, até pareciam não fazer parte da turma. Tendo terminado o jogo das meninas, os meninos ocuparam a quadra e começaram o jogo após alguns minutos de discussão sobre a formação dos times. Os goleiros que atuaram no jogo das meninas continuaram mantidos nos postos. Do lado de fora do campo de jogo a situação mudou. As meninas que jogaram gravitavam em torno do professor fazendo inúmeras perguntas sobre os Jogos Municipais, queriam saber com quem iam jogar, os dias do jogo, quem seria titular etc. Além disso, Clara e Joana ensaiavam algumas habilidades com os pés com a bola de futebol entre o alambrado e a arquibancada. Por diversas vezes, tais ensaios futebolísticos faziam com que a bola rolasse para dentro do espaço de jogo de futebol dos meninos, atrapalhando o andamento da partida que se desenvolvia. No entanto, tal fato não gerava nenhuma tensão ou conflito, sendo a bola devolvida pelos meninos sem maiores problemas. Porém, o professor se incomodou e sugeriu que elas se encaminhassem para o anexo, podendo ter mais espaços para ensaiarem as habilidades. Mas as meninas preferiram ficar, demonstrando que o fato de estarem ali poderia garantir que algum menino da turma olhasse o que faziam, o que ocorreu em várias oportunidades. Numa delas, Clara, depois de uma série de 3 (três) embaixadas, perguntou para Elton: “*Você viu?*”. O mesmo havia parado de prestar atenção no jogo para ver as embaixadas de Clara, tendo incentivado-a a treinar mais.

Na 8ª aula observada, houve a comemoração do aniversário de Marcela. Nesse dia os alunos pediram a aula ao professor de EF para realizarem o evento. Antes da comemoração, que foi realizada numa sala de aula, havia um movimento intenso dos alunos em organizar o tempo e o espaço da festa. Assim, alguns afastavam cadeiras, outros ajudavam na decoração da mesa, dispoendo os refrigerantes, salgados, copos e pratos descartáveis e o bolo, e ainda os que tentavam instalar o som. O fato da aula de EF ter sido cedida para a festa de aniversário de Marcela, aparentemente, naquele momento da pesquisa, não fazia nenhuma conexão com a dinâmica cultural da “periferia” da quadra. Entretanto, foi neste evento que comecei a perceber um segundo indício da existência da “periferia” da quadra e que comento mais adiante: para os alunos, a EF configurava-se como um tempo e espaço menos rígido do processo educacional.

Na 9ª aula, o proposto era jogar voleibol apenas com uma regra. “*Não deixar a bola cair no chão*” (Professor João). No início foram divididas 3 (três) equipes, sem contar com Isabela, Antônia e Maria, que se refugiaram na arquibancada. A dinâmica da aula consistia em várias partidas de voleibol, sempre com uma equipe esperando de fora observando as ações do jogo que ocorria. Entretanto, o jogo era desenvolvido sem muito empenho. Do lado de fora, o interesse estava em tudo, menos no jogo. Na arquibancada, Isabela, Maria e Antônia “participavam” da aula alternando cochichos e risadas e audição de músicas num aparelho eletrônico. Tal quadro durou até a metade da aula, quando num lance disputado numa partida que se realizava, um aluno segurou a bola com as mãos e a lançou para o campo adversário. A partir desse lance, validado pelo professor, uma vez que não havia determinação de como jogar, houve um grande interesse dos alunos no jogo, estando os mesmos empenhados em criar novas formas de jogar a partir da possibilidade de segurarem a bola com as mãos. Quem estava de fora acompanhava atentamente o jogo e não via a hora de jogar também, alguns até se reuniam para planejar jogadas. Foi um alvoroço só, até para as refugiadas na arquibancada, mesmo limitadas em alguns comentários. Entretanto, esse tipo de envolvimento dos alunos na aula de EF foi uma exceção. Em todas as outras aulas, prevaleceu o desinteresse dos alunos em qualquer diretividade do professor.

Na 12ª e 13ª aula, em que o proposto era jogar voleibol com as regras construídas pela turma, percebi novamente certo desinteresse pela atividade. Para os alunos, parecia não fazer sentido em estar ali jogando voleibol a partir de regras criadas por eles. Alguns até arriscaram maior empenho na atividade, entretanto, não fazia sentido se empenhar de forma isolada, uma vez que quase todos tinham outros interesses. O quadro observado denotava que o interessante era estar na quadra com os colegas, a atividade em si pouco importava. Do lado de fora da quadra, Isabela, Maria e Antônia conversavam, riam e, em uma das aulas, chegaram até a ensaiar alguns passos de dança. Marcos e Fábio preferiram ouvir música, e outros aguardavam desinteressados a vez de jogar. Já o professor João arbitrava os jogos e intervinha passando algumas dicas técnicas.

Dentro desse contexto, mapeado até a 13ª aula, - no qual surgiu a pista de que todos, em algum momento da aula, permeavam a “periferia” da quadra, ora por desinteresse em relação à atividade proposta (conteúdo), ora por desinteresse em relação à forma com que a mesma era desenvolvida (método), exceto na metade de uma aula de voleibol - pude observar

outros desdobramentos com o decorrer da pesquisa de campo e que me levaram a outras conclusões, ou outras pistas.

Realmente, a “periferia” da quadra era freqüentada por todos, não sendo exclusiva de alguns alunos ou grupos de alunos, como eu imaginava antes da realização da pesquisa. Entretanto, tal constatação não estava relacionada somente com o fato do desinteresse pelas atividades propostas pelo professor e a forma como essas eram desenvolvidas, mas também pelo entendimento discente de que a EF configurava-se como um tempo e espaço menos rígido do processo educacional, aliado à rigidez metodológica das outras disciplinas e da Escola que, primando pela sala de aula como espaço privilegiado para o desenvolvimento dos conteúdos e da aprendizagem, acabava por imputar à EF toda a tarefa lúdica e corporal, como se isso fosse especificidade única da mesma.

Assim, passei a ver a “periferia” da quadra como um espaço da aula de EF produzido a partir de um tripé:

- Prática pedagógica esportiva e, predominantemente, não-diretiva do professor;
- Entendimento discente da EF como tempo e espaço menos rígido do processo educacional e;
- Rigidez escolar.

Tal conformação na produção da “periferia” da quadra pode ser notada não só pela observação das aulas de EF do 7º ano, mas também na atmosfera mais ampla do cotidiano escolar, como nos recreios e nas entradas dos alunos, no espaço entre as aulas e em outros momentos, como, por exemplo, a Feira Cultural.

Acredito também que outros aspectos estejam imbricados na produção da “periferia” da quadra, como o conhecimento prévio dos alunos e sua sociabilidade mais ampla fora do contexto escolar. Entretanto, como a pesquisa esteve com o foco voltado para o cotidiano da escola, estas relações não foram investigadas.

Por ora, passo à produção da “periferia” da quadra a partir do tripé anunciado.

## 4.2. A produção da “periferia” da quadra

A primeira consideração a ser feita em relação à produção da “periferia” da quadra é que o tripé, anunciado linhas acima, é apenas um modelo didático de visualização de uma conflituosa teia em que se insere a EF na escola. Assim, não há como abordar de forma fragmentada cada aspecto, é preciso tratá-los de forma integrada, o que não exclui a possibilidade de optarmos por iniciar falando da prática pedagógica do professor João<sup>56</sup>.

Até o momento, esteve claro que a prática pedagógica de EF nas aulas do 7º ano teve seu eixo no esporte, sendo priorizadas as práticas livres e as aulas livres, seja pela descrição de algumas aulas ou pela visualização do quadro 2, que elucida os conteúdos trabalhados em cada aula, bem como o local em que a mesma foi realizada.

Já esbocei algumas críticas, no capítulo anterior, quanto ao fato do esporte ser o único conteúdo a ser trabalhado com os alunos do 7º ano. Reiterando as mesmas, acredito que a não diversificação dos conteúdos é um problema da EF na escola, pois tolhe a oportunidade do aluno acessar outros conhecimentos, desenvolver outras aprendizagens, enfim, alargar seu horizonte de compreensão da cultura corporal que, para além do esporte, também abarca, minimamente, a ginástica, o jogo, a dança e as lutas. Tal fato gerou entre os alunos queixas e críticas na direção de aulas monótonas ou repetitivas, como já elucidado, tendo como consequência o desinteresse e/ou o abandono da atividade pelos alunos.

Outra questão a ser considerada diz respeito ao tradicional modelo de prática esportiva comumente visualizada nas mais variadas instâncias sociais, inclusive na escola. Trata-se de uma prática que privilegia e valoriza o domínio das técnicas e táticas do esporte profissional, não sendo valorizadas quaisquer outras formas de usufruto da prática esportiva, o que também gera desinteresse e abandono para muitos. Mesmo que o professor João, em algum momento, tenha tido intenção de proporcionar uma dinâmica diferente do esporte profissional, como foi o caso do jogo de voleibol vivenciado a partir de uma única regra, invariavelmente chegou-se nele, principalmente nas aulas livres e nas práticas livres, nas quais a dinâmica era

---

<sup>56</sup> A análise da prática pedagógica do professor João, mesmo não prevista no início da pesquisa, foi necessária, à medida que houve a percepção que sua intervenção docente possuía íntima relação com o fenômeno da “periferia” da quadra.

desenvolvida primordialmente pelos alunos. Assim, a transformação pedagógica do esporte e seus desdobramentos mais amplos, proclamados pelo professor João como princípio norteador de sua prática pedagógica, ficaram limitados no plano do discurso.

Faria (2001), ao abordar a questão do esporte nas aulas de EF, afirma que muitos dos princípios do esporte profissional se fazem presentes, o que configura processos implícitos e explícitos de seletividade, exclusões de gênero e dos menos habilidosos, dentre outros, como uso de regras oficiais e repetição de modelos do esporte profissional. Tais processos não ficaram distantes das aulas do 7º ano, sendo notado que nas escolhas dos times pelos alunos, para além do critério da afinidade entre os alunos, havia também o critério da habilidade. Quanto mais habilidoso, maior a chance de ser escolhido primeiro. Em relação ao gênero, a grande parte das aulas denotou resistência de meninos e meninas nas práticas em conjunto. A principal queixa dos meninos recaía na “incompatibilidade” física e técnica entre os gêneros. *“Eu queria que as meninas não jogassem”* (Mateus). *“Elas não jogam o mesmo volume do que a gente”* (Elton). *“Elas correm bem menos, tem menos velocidade”* (Fábio). Do lado das meninas, a principal queixa recaía na desorganização dos meninos e na desigualdade de participação no jogo. *“[...] o futebol deles é muito embolado”* (Antônia). *“[...] no futebol, os meninos não tocam para as meninas [...] são muito fominhas”* (Clara). *“Quando a gente joga, eles ficam reclamando da gente. Ficam xingando. Eles não deixam a gente pegar na bola”* (Maria). Assim, tanto para as meninas quanto para os meninos a solução ideal seria separar meninos e meninas nas aulas, pois, dessa forma, ficariam mais livres para se desenvolverem. *“Uma aula para os meninos e uma aula só para as meninas”* (José). Tanto as queixas dos alunos como a solução de fazer aula separada por gênero incorreram em reducionismos, norteadas por uma concepção rígida de que era impossível fazer aula juntos.

Kunz (1994), ao se pronunciar sobre os princípios do esporte profissional, enfatiza que os mesmos estão alicerçados na sobrepujança e nas comparações objetivas, gerando vivências de sucesso para uma minoria e de insucesso para uma grande maioria. Fatos que, mesmo não sendo intencionados pelo professor João, ressoaram no 7º ano, levando à recorrência da “periferia” da quadra.

Grande parte do fenômeno da “periferia” da quadra relacionada à prática pedagógica do professor João deu-se, a meu ver, pela forma como o mesmo conduzia o processo, ou seja, o método não-diretivo empregado para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Mas antes de passar à crítica, faz-se necessário uma breve contextualização sobre a não-diretividade elucidada em George Snyders (1978) - “Para onde vão as pedagogias não-directivas”. Tal movimento faz-se necessário, à medida que realça pontos relevantes para a compreensão deste estudo.

Para Snyders (1978), as teorias da não-diretividade vieram combater o rígido modelo educacional centrado na dominação do professor sobre o aluno e a fraqueza passiva deste frente ao processo educacional. Assim, o autor acredita que o advento da não-diretividade contribuiu de forma significativa para o repensar dos processos educativos frente a maior autonomia e liberdade dos alunos. A idéia central da não-diretividade, mesmo que para Snyders não seja possível defini-la, traduz em possibilitar aos alunos uma vivência democrática de turma/classe, na qual os mesmos são chamados a participar ativamente do processo, não sendo exclusivas do professor as tomadas de decisões. Para isso, essas precisam ser compartilhadas por todos, não devendo haver nenhum tipo de coação por parte do professor.

Em torno dessa premissa, Snyders se propôs analisar algumas obras<sup>57</sup> que buscavam tal caminho, mesmo entendendo que alguns autores analisados não concordariam com suas considerações e nem com o rótulo de não-diretivistista. Dessa forma, o livro “Para onde vão as pedagogias não-directivas?” encontra-se dividido em duas partes: na primeira o autor procede análise de algumas obras, buscando caracterizar a não-diretividade presente em cada teoria, bem como elucida a fragilidade que estas trazem para o campo da educação; na segunda parte, Snyders busca argumentar em direção a uma pedagogia progressista, entendendo o marxismo como única via capaz de superar as fragilidades da não-diretividade. Embora este estudo não compartilhe o mesmo horizonte teórico (marxismo) de Snyders, acredito que as considerações do mesmo em relação à não-diretividade muito têm a contribuir para o entendimento da prática pedagógica do professor João.

---

<sup>57</sup> “Psychologie dynamique” – Kurt Lewin; “Libres enfants de Summerhill” – A.S. Neill; “Dynamique des groupes et éducation. Le group-classe” – Banye e Johnson; “Pédagogie de groupe” – Irving Rogers e Kaile Barrington; “Psychotérapie et relations humaines” – Irving Rogers; “La pratique du travail en groupe” – Gilles Ferry; “La liberté d’apprendre. Justification d’un enseignement non-directif” – Daniel Hameline e Marie-Joelle Dardelin; “Du savoir et des Hommes” – Daniel Hameline; “Pédagogie institutionnelle” – Michel Lobrot e; “De la classe cooperative à la pédagogie institutionnelle” – Fernando Oury e Mlle Vasquez. Segundo o autor, “O conjunto organiza-se segundo um crescendo: em primeiro lugar, o irmão mais velho que ajuda com os seus conselhos, sem nunca impor a autoridade; em seguida Rogers, o terapeuta presente e que se esforça por não influenciar mais do que um ausente; finalmente, aqueles que desejam agir pela própria ausência, pela abdicação. Politicamente, este crescendo vai da democracia ‘liberal’ à moda americana (Lewin) até às utopias anarquizantes (Lobrot); e, no plano epistemológico, duma certa desconfiança céptica a respeito da verdade, até às inspiradas angústias de Kierkegaard e à recusa de que haja uma verdade, de que o absoluto possa deixar-se atingir pelo homem (Hameline e Dardelin)” (p.18).

Para Snyders, apesar do advento da não-diretividade ter contribuído para o repensar autoritário da prática pedagógica tradicional, o receio é de que este esforço em prol de uma maior autonomia e liberdade para os alunos possa se traduzir em alguns reducionismos. Nas palavras de Snyders (1978, p.8), o receio é

“[...] que a **abdicação do mestre** deixe os alunos serem vítimas de estereótipos estabelecidos, que uma certa indiferença pelos conteúdos do ensino e pela sua força de verdade condene os alunos a um cepticismo inevitavelmente passivo e, no fim de contas, os deixe desarmados perante as tarefas de envergadura que deveriam empreender [...] receamos que a não-diretividade, apesar das aparências paradoxais, não consiga dar liberdade bastante ao aluno, autonomia bastante à classe; receamos que seja infinitamente menos revolucionária do que julga ser [...]” (grifo meu).

Mas por que Snyders fala em abdicação do mestre? Porque um ponto comum entre todas as teorias e/ou pedagogias não-diretivas analisadas por ele, tem como prerrogativa uma parcial ou total ausência do professor no decorrer da prática pedagógica, pois o professor precisa deixar de existir como autoridade. “[...] será ‘ajuda técnica’, à qual se pode recorrer em caso de necessidade, por pedido expresso, quando essa necessidade é sentida efectivamente pelo grupo” (p.206). Isso para que não seja usurpada a liberdade dos alunos.

Na pior das hipóteses não-diretivististas, o professor é apenas um vigilante das atividades dos alunos, não toma partido de ninguém e de nenhum grupo e, em nome da maior autonomia e liberdade aos alunos, pode, no máximo, fornecer algumas pistas breves. É preciso que os próprios alunos encontrem suas respostas. E na melhor das hipóteses não-diretivististas, o professor é uma espécie de coordenador das atividades, um líder democrático que, em qualquer problema, convoca uma discussão para que o grupo possa resolver coletivamente e consensualmente a questão. Nessa perspectiva, o professor garante voz a todas as partes, não permitindo nenhum tipo de coação, muito menos de sua parte.

Entretanto, a preocupação dos não-diretivististas com a liberdade e autonomia dos alunos se afunda no conformismo social, pois na ausência de uma intervenção docente que possibilite ao aluno galgar novos horizontes de conhecimento, os mesmos recorrerão a outras influências. Para Snyders (1978, p.113), “[...] o conformismo é o banho morno no qual as crianças [alunos] continuam a nadar calmamente, quando não há iniciativa do professor para as levar para qualquer coisa de novo”. Segundo o autor, recorrendo a Fernand Oury - um dos autores analisados em seu livro -, “[...] onde falta uma estrutura muito firme, instituída e mantida

pelo adulto, não surge qualquer libertação e cada um continua prisioneiro da rotina e do conservantismo” (p.273).

Dessa forma, compartilho o mesmo receio que Snyders (1978, p.9), que resume:

O nosso receio é que a não-directividade não consiga resolver os problemas que tão correctamente soube pôr. Quer promover a vida do grupo, as suas riquezas e divergências fecundas, mas o grupo corre o risco de se dissolver, de regressar a posições puramente individuais, ou de se perder na sua própria contemplação [...] nestes diálogos em que o professor se impede tomar a iniciativa, tivemos a impressão de que os alunos permaneciam bloqueados no nível dos ruídos, dos rumores, dos humores.

Assim é que a não-diretividade encontrou eco na prática pedagógica do professor João. A idéia de uma aula mais livre em que os alunos decidissem os rumos das suas aprendizagens acabava por contemplar o que o professor João intencionava combater, a reprodução irrefletida do esporte profissional nas aulas de EF. Mesmo que seu discurso para os alunos fosse de transformação pedagógica do esporte e suas ações intencionassem não reproduzi-lo, ao deixar na mão dos alunos a maior parte ou todas as decisões de uma aula, como no caso das aulas livres e das práticas livres, o modelo a ser combatido (esporte profissional) predominava, contribuindo para a existência da “periferia” da quadra.

Dessa forma, passei a entender que a “periferia” da quadra, para além de uma referência subjetiva aos tempos da aula de EF vivenciados pelos alunos que se distanciavam da proposta inicial do professor, como exposto ao longo desse estudo, também traduzia os tempos da aula de EF vivenciados pelos alunos que resultavam da proposta inicial do professor. Isso porque, a não participação de alguns alunos, que preferiam sentar-se nas arquibancadas, ouvir música, dançar, rir dos colegas, ou participar sem muito interesse na atividade, também era fruto da intervenção do professor perante a turma, deixando-a “livre” para desenvolver suas ações, entendendo que desta forma, sem imposições, os alunos poderiam chegar à transformação do esporte, e não à sua reprodução. Entretanto, ocorria o contrário. Ou seja, a “periferia” da quadra, para além de alunos à “margem” da aula, trazia à tona tensões e conflitos gerados pelo modelo de esporte profissional: seletividade, exclusões, vivência de sucesso para poucos, insucesso para a maioria e conflitos de gênero. Sendo todo esse movimento consequência da não-diretividade imposta pelo professor João em suas aulas de EF.

Entretanto, apesar de toda a contextualização feita até o momento do que seja a “não-diretividade”, faz-se necessário ressaltar que a mesma não significa ausência de diretividade, de intervenção. Pelo contrário, é um tipo de intervenção, um tipo de diretividade.

Isso porque, em qualquer prática pedagógica a diretividade está presente de diferentes formas. Dessa forma, uma prática pedagógica não-diretiva, em consonância com Snyders (1978), minimamente, traduz uma intervenção na qual o professor interfere pouco na conduta dos alunos, deixando para estes algumas decisões que lhe caberia.

Para Snyders (1978, p.227-228), recorrendo a Michel Lobrot - outro autor analisado em seu livro -, se deixam os alunos imersos em suas próprias iniciativas e/ou necessidades “[...] é absolutamente irreal pensar que os seus interesses vão coincidir com as tarefas escolares e, miraculosamente, ao encontro das exigências do programa escolar”. Ou seja, as aulas livres e práticas livres, contidas na prática pedagógica do professor João, dificilmente se materializariam numa prática esportiva ressignificada, como queria o mesmo. Para isso, seria necessário o professor João desenvolver sua intervenção no sentido de levar os alunos a explorar universos diferentes de conhecimento, como na oportunidade em que propôs o jogo de voleibol com apenas uma regra, ou mesmo explorando outros conhecimentos que não só o Futebol, Voleibol e Handebol. “O problema pedagógico consiste precisamente em tomar-se apoio nos interesses e nas aptidões ‘dadas’, quer dizer de facto, nascidas em contacto com um certo modo de vida; e a conduzir o aluno a actividades para as quais não se sabia ‘dotado’, para as quais não se atrevia a julgar-se ‘dotado’” (SNYDERS, 1978, p.116). Prerrogativa que se mostrou distante nas aulas de EF do 7º ano.

Assim, para os alunos, apesar das aulas livres serem muito interessantes, pois podiam desenvolver o que desejassem, a não-diretividade do professor era uma queixa. Até certo ponto pode-se entender tal consideração como contradição, pois a não-diretividade proporcionava maior liberdade aos mesmos nas aulas, entretanto, a falta da mesma também resultava na “periferia” da quadra, igualmente não interessante para eles. “*Ele podia dar atividades mais diversificadas*” (Antônia). “*Um dia na sala, com regras e fundamentos, e outro na quadra, para aplicação do que foi visto em sala*” (Fábio). Estas afirmações sintetizaram a opinião de toda a turma. Exceto pelos alunos Adriano, Caio e Marcelo, que estiveram mais distantes de mim, não se dispendo a colaborar com a pesquisa, todos os outros alunos afirmavam que gostariam de ter aulas diferentes, nas quais o professor propusesse conteúdos diversificados e desenvolvesse as aulas a partir de uma metodologia diferenciada, distante do que ocorria em suas aulas.

Para os alunos, resumindo, faltava a oportunidade de aprenderem, de se desenvolverem nas aulas de EF, uma vez que a maior liberdade dada pelo professor não

proporcionava aos mesmos expandirem seus horizontes de conhecimento, a aprender, ou, como afirma Forquin (1993), estar na presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra. Faltava, minimamente, o que pronunciou Eduardo: “*Seria melhor se ele fizesse a gente achar legal a aula. Nos motivasse*”. Entretanto, para o professor João, o elemento motivador se encontrava justamente na maior liberdade ao aluno de construir coletivamente a proposta pedagógica da disciplina, sendo “aceita” pelos alunos pelo caráter não rígido das aulas - “[Na EF] o professor não enche o saco pra não conversar [...] [já] em sala o professor manda a gente ficar sentado. Chega a doer a bunda” (Marcos) - mas também igualmente rechaçada, haja vista as queixas pela diversificação nos conteúdos e na metodologia. Para o professor João, retomando o que já elucidei anteriormente, a socialização, a parceria e a amizade enfatizadas nos objetivos pedagógicos eram mais importantes do que os conteúdos ministrados. Dessa forma, chega-se a outro reducionismo característico da não-diretividade, também discutida por Snyders: a indiferença aos conteúdos do ensino. Ou seja, na não-diretividade há maior valorização da vivência em grupo - nas palavras do professor João, a socialização, a parceria etc. - do que a aprendizagem dos conteúdos. “Não se faz mais nada senão falar em método, parece que tudo se joga sobre a oposição entre métodos, autoritários, liberais, concentrados no grupo, etc” (p.310).

Enfocar todos os problemas educacionais na vida em grupo, entre professores e alunos, é “[...] deixar entender que, no ensino, apenas têm importância as modalidades de ligação entre grupos e indivíduos, apenas existe a relação” (SNYDERS, 1978, p.44). Ou, a socialização, a parceria e a amizade. E os conteúdos de ensino, em que pé se situam? Nesse sentido é que, mais uma vez, a não-diretividade se pronuncia na prática do professor João, pois, ao deixar claro que o conteúdo esportivo é o meio pelo qual se acessa o objetivo desejável da EF, a socialização, torna-se nítida a indiferença aos conteúdos de ensino. Ora, não deveria ser o oposto: a socialização, a parceria e a amizade é que deveriam ser caminhos facilitadores para se atingir a aprendizagem dos conteúdos? Pensar e propor relações menos autoritárias entre professores e alunos é imprescindível e desejável para a escola, mas não se deve entender a mesma como única responsável pela revolução educacional. Os conteúdos também devem ser levados em conta nesse processo. E este foi um ponto secundário na prática do professor João. Primeiramente, porque os conteúdos não eram diversificados e não havia intenção em modificá-los (por falta de afinidade do professor com algumas práticas corporais, por exemplo). Segundo, porque os conteúdos eram

apenas formas pelas quais se atingiam outras coisas: o velho (e incansável) discurso do esporte como agente facilitador de socialização.

Para Snyders (1978, p.122-123), nessa perspectiva, “Está ausente a idéia de uma escola que suscita, elabora, afina as necessidades, ajuda a desabrochar necessidades novas”. Para José, aluno do 7º ano, as aulas de EF deveriam ter mais conteúdo. Quando perguntado se as aulas de EF eram boas, o mesmo respondeu: “*Em questão de conteúdo, nem tanto, porque é só futebol. E nem tem algo de futebol, ele dá a bola e a gente fica aqui*” (grifo meu). Ou seja, a simples presença do professor não garante aprendizagem. Em geral, os alunos possuem limites que não superam por si mesmos, ou na simples convivência com seus pares, é preciso que haja uma intervenção que mexa com as estruturas postas. “O novo não surge do nada; consiste em aprofundar, mesmo modificando-o completamente, o que já tinha sido obtido” (p.122).

Para Paulo Freire (1997), a prática da liberdade fundamenta-se na educação do desejo: fazer com que os alunos ampliem seus desejos e/ou conheça-os melhor. Desejo de jogar futebol, dançar, fazer cestas etc. Ou seja, nas palavras do próprio Freire: saber melhor o que já sabemos e saber o que não sabemos. E essa foi outra prerrogativa que esteve distante das aulas de EF do 7º ano.

Entretanto, novamente não querendo isentar o professor João, todo esse movimento contraditório existente nas aulas de EF também foi fruto da compreensão mais ampla dos alunos e da Escola de que a disciplina configurava um tempo e espaço menos rígido do processo educacional.

A EF é uma das poucas disciplinas, para não dizer a única, que dispõe de uma estrutura externa à sala de aula pensada para suas atividades pedagógicas, a quadra<sup>58</sup>. Em razão disso, parece haver maior flexibilidade na prática de EF do que em qualquer outra disciplina, isso porque, de acordo com Dayrell (1996), nenhum local, além da sala de aula, é pensado para as atividades pedagógicas (das outras disciplinas). Durante todo período em que estive imerso na *Escola dos Sonhos*, o desenvolvimento de atividades pedagógicas fora da sala de aula, não relacionadas à EF, aconteceu em raros momentos, sempre ligado à apresentação de um trabalho realizado por alguma turma ou, como observado em uma oportunidade, uma “contação” de história ao ar livre, desenvolvida por uma professora das séries iniciais. Entretanto, tal prática não

---

<sup>58</sup> Apesar da existência de anfiteatros, laboratórios de informática, bibliotecas, videotecas e outros espaços externos à sala de aula, incomuns na maioria das escolas públicas, estes parecem não guardar estreita relação com uma disciplina específica quanto à quadra estabelece com a EF.

foi comumente observada<sup>59</sup>. Em outra oportunidade, nos dois dias que antecederam a Feira Cultural da Escola, professores e alunos transitavam pelos corredores e pátio, buscando decorar a instituição para receber a comunidade para o evento, bem como atuando num esforço centrado em organizar a exposição dos trabalhos discentes. Entretanto, não percebi um caráter pedagógico nesta atividade, uma vez que somente a terça parte dos alunos esteve envolvida na mesma, além dessa mesma proporção não ter comparecido ao evento. Embora eu tenha tido a oportunidade de observar trabalhos muito interessantes desenvolvidos pelos alunos, parece que a realização da Feira Cultural não condizia com o caráter pedagógico explicitado no PPP, já que nem todo corpo discente, efetivamente, participou do evento. Assim, notei que, entre os alunos, a realização da Feira Cultural era uma espécie de “ponto facultativo”.

Dessa forma, mesmo com algumas diferenças em relação a outras escolas, como relatado no capítulo anterior, a *Escola dos Sonhos* encontra-se permeada pela nítida compreensão da sala de aula como centro de excelência da aprendizagem, o espaço mais apropriado para que a Escola exerça sua função de ensinar.

No estudo de Luiz Otávio Mattos (2006), que investigou as relações que professoras primárias estabeleciam com as atividades lúdico-corporais, desenvolvidas nas aulas de EF de seus alunos, há a elucidação de que as atividades das aulas de EF são menos importantes do que as das outras disciplinas. De acordo com o autor, a manifestação positiva dos alunos nos momentos que antecediam as aulas de EF,

[...] quase nunca foi capaz de alterar a condição de desequilíbrio existente entre essa atividade e as outras consideradas mais importantes na escola: *as atividades de sala de aula*. Esse procedimento consolidava-se, a meu ver, nas práticas adotadas pelas professoras primárias que tinham uma maneira quase que uniforme de entender o espaço da sala de aula como o ambiente sagrado para a aprendizagem. O que acontecesse fora dali, por mais interessante que fosse, não tinha a importância devida para ser tratado da mesma maneira como o que era abordado dentro da sala (MATTOS, 2006, p.42) (grifos do autor).

Assim, têm-se a arrumação das carteiras, a presença do livro didático, a matéria a ser copiada na lousa, os exercícios a serem feitos na sala, as tarefas de casa, os vistos das professoras, as provas, as revisões de conteúdo, o silêncio e atenção necessários ao bom andamento das atividades e, no caso específico da *Escola dos Sonhos*, certa cobrança pelo fato de ser a melhor Escola Pública do Estado e o *status* adquirido na comunidade. Sem contar no ritual

---

<sup>59</sup> Mesmo centrado na observação das aulas de EF, a rotina das outras disciplinas e de outras turmas não foi deixada de lado, estando sempre atento a tais fatos.

de entrada e saída das salas de aula, que, de acordo com minhas observações, sempre foram precedidas de silêncio e/ou pedido de atenção por parte dos professores das outras disciplinas ou pelas coordenadoras que fiscalizavam o deslocamento dos alunos no tempo entre-aulas. Muito diferente do ritual que antecedia as aulas de EF, sempre precedida por certa euforia dos alunos, mesma euforia presenciada nos momentos que antecedia o recreio. Parecia que ir para a EF ou para o recreio representava certa liberdade não vivenciada em sala de aula, um tipo de vivência que mais limitava do que oportunizava o reconhecimento do aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, princípio enfatizado no PPP da *Escola dos Sonhos*. Assim, sempre foi bem marcante a diferença entre os momentos que antecediavam as aulas de EF e o recreio<sup>60</sup> das aulas das outras disciplinas, respectivamente, euforia, expectativa e ansiedade de um lado e de outro, apatia, aparente desânimo e expressões que pareciam denotar: “Vamos lá de novo, não se pode fazer nada mesmo!”.

Assim, as aulas desenvolvidas em sala privilegiam o raciocínio, a atenção e a disciplina corporal, de preferência alunos quietos, calados e sentados em seus lugares. “Ou seja, na aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, linguísticos, biológicos etc., o corpo não precisava ser requisitado, mas sim estar calmo e “quieto” para que a “mente” pudesse trabalhar” (OLIVEIRA, 2006, p.45). Segundo Ayoub (2005), são vários os exemplos de situações nas quais os alunos são tratados como “cabeças pensantes” pela escola.

Em relação a esse ponto todos os alunos foram unânimes em afirmar que na maioria das outras disciplinas, o trabalho desenvolvido em sala era monótono, enfadonho e desinteressante. Dentre as reclamações dos alunos nas aulas em sala estavam a bronca dada pelos professores, o excesso de conteúdo, ter que ficar sentado o tempo todo (como afirmou Elton, até doer a bunda) e a ausência de estratégias diferenciadas dos professores, principalmente no que se referia ao não sair da sala de aula. Sobre esse último ponto, Clara foi a que melhor esboçou a opinião da sala. Utilizando-se de exemplos das aulas de Matemática e Artes, a aluna questionou o porque da ausência de outras estratégias: “[na matemática] a professora fica muito dentro da sala de aula. Porque a gente não passeia e vai ver o relógio central e aplica a matemática ali? Mas não, é só aula dentro da sala. “[em artes] porque a professora não sai com a gente?

---

<sup>60</sup> Apesar de não ter conseguido assistir as aulas de outras disciplinas, em várias oportunidades durante a pesquisa, eu procurei circular pelos corredores da Escola minutos antes do horário do recreio. Mesmo nas salas de aula que as portas se encontravam fechadas era possível escutar um burburinho entre os alunos, não notado em outros horários da aula.

*Poderíamos ver e desenhar uma flor [...] Ela só dá aula lá, na sala. E a sala dela é muito quente, você pega o sol da tarde. É muito ruim”.*

Entretanto, além da tradição escolar de que a sala de aula é o espaço central e privilegiado da aprendizagem, sendo praticamente o único espaço utilizado pelos professores das outras disciplinas, exceto a EF, há também uma constante preocupação da gestão escolar em minimizar atividades extra-sala. No caso da *Escola dos Sonhos*, o professor Anselmo, de Geografia, afirma que quando chegou à Escola para lecionar tinha um plano de utilizar os espaços da universidade para o desenvolvimento de sua disciplina, entretanto, tais estratégias foram tolhidas pela gestão.

*Achei que se eu viesse para cá eu conseguiria usar os espaços da universidade para trabalhar com os alunos a Geografia. Eu sabia que a Escola era diferenciada, mas minha expectativa aqui foi aquém. Achei que poderia desenvolver um trabalho diferenciado, mas deparei-me com uma estrutura muito tradicional. Nos passeios [por exemplo], eu vi que minha função era controlar o comportamento dos alunos, e não educativo-pedagógico.*

Aliado ao que afirmou o professor Anselmo, outro fato era determinante para a centralidade da sala de aula no processo de aprendizagem das outras disciplinas, a existência dos Projetos, como, por exemplo, a Rádio Recreio e o Projeto “Música e outras expressões”. Parecia que a idéia da possibilidade dos alunos freqüentarem esses projetos já seria suficiente ou supriria o excesso de tempo vivenciado em sala de aula pelos mesmos, uma vez que o desenvolvimento dos projetos abarcava espaços diferentes dos da sala de aula. Assim, restaria para as outras disciplinas o trabalho árduo, duro, rígido e sério de aprendizagem, deixando as estratégias mais flexíveis para os Projetos e para as aulas de EF.

Perguntados a respeito de quais seriam as melhores aulas, a grande maioria dos alunos apontou, além da EF, a disciplina de História. Questionados sobre o porquê incluíam a História como uma das melhores aulas, mesmo entendendo a aula em sala uma monotonia, as respostas culminaram na compreensão de que, para o 7º ano, era nessa disciplina que havia algo além do giz, lousa e livro didático. “A professora de História interage com a gente, dá passeio, aula com filme. E não tem só prova, não, ela dá atividade em dupla” (Maria). “A professora [de História] explica de verdade. Ela motiva, olha mais no livro, ela conversa, ela brinca às vezes [...]” (Eduardo). Ou seja, a disciplina é colocada no mesmo patamar da EF como sendo uma das melhores aulas justamente porque detém estratégias diferenciadas no processo ensino-aprendizagem. Alguns alunos ainda citaram a Geografia, porque o professor sai algumas vezes da

sala e explica bem a matéria, outros apontaram a Matemática, entendendo que as situações complexas dos cálculos eram motivantes pela dificuldade, e ainda os que apontavam as disciplinas de Português, Inglês, Ciências e Artes mais pela afinidade com o conhecimento do que pelas estratégias desenvolvidas.

Assim, por conta de toda essa rigidez instaurada no cotidiano escolar, é que a EF passa a ser vista como um tempo e espaço menos rígido do processo educacional, um tempo e espaço que, de acordo com o professor João, é escolhido pelos alunos para vivenciarem outras coisas, além de lições, tarefas, ordens e intervenção docente. É um tempo e espaço entendido pelos alunos como mais flexível em relação às outras disciplinas. Dessa forma, passei a entender também que o desinteresse dos alunos frente ao proposto pelo professor não advinha somente de sua prática pedagógica, mas também do esgotamento do modelo de ensino-aprendizagem das outras disciplinas, centradas na sala de aula, mesmo diante de algumas estratégias diferenciadas da professora de História e de algumas tentativas do professor de Geografia.

Alguns indícios que me levaram a essa conclusão apareceram em meio a duas situações. A primeira, já mencionada linhas atrás, refere-se à comemoração do aniversário de Marcela. Em que pese o fato de que no dia que os alunos marcaram o evento a aula de EF iria acontecer no primeiro horário, momento ideal para a festa, pois assim não precisariam se preocupar com o armazenamento dos alimentos que tinham levado, e que a sala de Inglês (local da festa) não iria ser usada naquele dia, uma vez que a professora se encontrava em seu dia de planejamento e assim não se preocupariam em deixar a sala bem arrumada para a aula seguinte, o que chamou a atenção é que combinaram com o professor João, ou praticamente, anunciaram a festa, minutos antes de sua aula, quando o mesmo saía da sala dos professores e se dirigia para a fila do 7º ano, já formada no pátio de entrada. Ou seja, entre os alunos pairava a idéia de que, independente do que o professor João tinha planejado para aquele dia, a festa de aniversário de Marcela era mais importante que sua aula, fora o fato de que o professor João foi o último a saber que o evento ocorreria em sua aula. Ora, por que não em outra aula? Por que não realizar a festa de aniversário no último horário, numa aula de outra disciplina? Por que não realizar a festa numa aula de Matemática, Português, Ciências ou História, já que tinham 4 (quatro) aulas semanais e a EF tinha apenas duas aulas? Acredito que, aliado à compreensão da turma de que a aula de EF é um tempo menos rígido do processo educacional, estava em jogo também o entendimento de que o professor João, pela postura mais aberta (não-diretiva) com os alunos, cederia mais fácil.

Na outra situação, vivenciada ao longo de 1 (um) mês, esteve em jogo outras estratégias do professor João nas aulas de EF. A adoção dessas outras estratégias, que elucidarei adiante, acredito ter sido consequência de uma conversa que tive com o professor João ao final da 13ª aula. Na aula anterior, o professor João, esboçando cansaço e esgotamento de todo seu leque de possibilidades com os alunos, informalmente dirigiu-se até mim e perguntou: “*O que eu faço, professor, me dá uma luz?*”. Diante da situação, e já com algumas considerações provisórias sobre a “periferia” da quadra, discutidas aqui anteriormente, combinei uma conversa com o professor para a aula seguinte, na qual eu daria uma espécie de devolutiva do que eu tinha observado até o momento.

Assim, ao final da 13ª aula (28/08), expus ao professor algumas de minhas considerações, das quais enfatizei o fato dos alunos entenderem a EF como tempo e espaço menos rígido do processo educacional e não se interessarem pelo conteúdo proposto e nem pela forma como era desenvolvida a aula. Mediante tais considerações o professor comentou brevemente que, basicamente, isso era fruto da rigidez escolar e da forma como a EF era vista na *Escola dos Sonhos*, como apêndice curricular e não como disciplina pedagógica. O que, de certo modo, fazia sentido, haja vista a insistente pergunta dos alunos em todas as aulas “*Nós vamos para a quadra hoje, professor?*”. Dessa forma, parecia que a nossa conversa tinha servido mais como troca de experiência e informações do que como receita de intervenção docente, mesmo o professor não percebendo que sua prática docente também levava a tal quadro.

Entretanto, nas 6 (seis) aulas que se seguiram após nossa conversa, o professor João passou a desenvolver estratégias diferenciadas com os alunos nas aulas de EF, bem como a inserir no seu discurso que a forma como os mesmos encaravam a EF, como disciplina menos importante, estava equivocada. “*Vocês acham que a EF é só ir para a aula brincar? Existe um processo para se jogar, para se aprender*” (Professor João). Assim, entre a 14ª e 19ª aula, o professor João desenvolveu 3 (aulas) e meia<sup>61</sup> na sala, aplicou uma avaliação, proporcionou uma prática livre de Handebol com posterior debate sobre os problemas ocorridos no jogo, pediu um trabalho aos alunos e debateu as informações trazidas nos respectivos trabalhos. Em todas essas aulas, o discurso de que os alunos tinham que se empenhar nas aulas de EF esteve presente. Dessa forma, sem me expor, o professor João usou minhas considerações socializadas na nossa

---

<sup>61</sup> Refiro-me aqui à 16ª aula, na qual o professor comentou as respostas dadas pelos alunos na avaliação aplicada na aula anterior e deixou livre o restante da aula.

conversa para chamar a atenção dos alunos para a importância das aulas de EF. Enxerguei a ação do professor de forma positiva, pois compreendi que a conversa que tivemos o levou, minimamente, a repensar e mudar algumas estratégias, buscando modificar sua intervenção. O que foi muito interessante.

No entanto, durante essas 6 (seis) aulas, percebi que tais mudanças não foram bem recebidas pelos alunos. Nas aulas em sala, o que mais ouvi foi a reclamação de que não iriam para a quadra novamente, o porque da prova, o porque do trabalho em casa e o porque das excessivas explicações, já que até ali, as aulas tiveram outras características. Pude notar também a angústia dos alunos e a frustração de não saírem da sala, além das insistentes e repetitivas reclamações de Fabrício, quase um mantra: *“É só a gente que não tem aula lá fora! É só a gente!”*<sup>62</sup>. Além da já tradicional pergunta: *“Nós vamos para a quadra hoje, professor?”*. Na única aula em quadra que ocorreu, destinada à prática livre do jogo de handebol, o professor João se mostrou mais diretivo, além de incentivar uma maior participação dos alunos, notado no diálogo do mesmo com Marcela.

- *“É obrigado a jogar?”* - perguntou a aluna.
- *“É obrigado a vir à Escola?”* (Professor João).
- *“Sim”*. - respondeu Marcela.
- *“Então tem que participar!”* - concluiu o professor João.

Frente a essa nova conformação das aulas pude notar novamente, além das reclamações dos alunos em relação ao fato de não irem para fora, extremo desinteresse, desânimo e desatenção pela proposta do professor. Mas como isso podia acontecer, já que as estratégias tinham se modificado? Era de se esperar uma mínima mudança dos alunos na direção do interesse pelas aulas de EF, o que não ocorreu. Entretanto, não demorei muito a entender o porquê da não mudança. A questão foi que o professor saiu da não-diretividade para a diretividade radical, da maior liberdade aos alunos a quase nenhuma e, por fim, passou a privilegiar, assim como as outras disciplinas, a sala de aula como espaço para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Ou seja, o professor João, ao buscar diferenciar suas aulas de EF, adotou o modelo saturado das outras disciplinas. Assim, se tal modelo configurava-se como limitante na

---

<sup>62</sup> As reclamações de Fabrício pareciam fazer sentido, pois, apesar de não ter acompanhado sistematicamente as aulas do professor João nas outras turmas (6º, 8º e 9º ano), o pouco que observei – 10 minutos iniciais de uma aula, 15 minutos finais de outra, além de 4 (quatro) oportunidades que assisti aulas inteiras de EF de outras turmas - notei que as mudanças empenhadas pelo professor João estavam exclusivamente focadas na turma do 7º ano.

concepção dos alunos frente às disciplinas de Português, Ciências, Matemática e outras, o que dizer da aplicação deste na EF, comumente entendida como menos rígida. Minimamente teve-se, conforme o observado, um tempo e espaço de aprendizagem enfadonho, monótono e desinteressante.

Assim, ao final das 6 (seis) aulas de EF diferenciadas metodologicamente, houve certo abandono do modelo imputado pelo professor João. Acredito que tal abandono tenha sido gerado pela percepção do mesmo de que houve extrema insatisfação dos alunos em suas aulas. Sua tentativa gerou um efeito contrário indesejável, pois além de ter adotado um modelo saturado de intervenção docente com os alunos, ainda teve que conviver com os conflitos gerados pela diminuição das aulas livres e práticas livres desenvolvidas na quadra, fora da sala de aula, até então muito comuns nas suas aulas. Outro aspecto que acredito ter contribuído para que o professor João voltasse à sua rotineira flexibilidade metodológica nas aulas de EF, o que durou até o final do ano letivo, deu-se pela sua candidatura à Direção Escolar numa outra escola da RMEA, no qual o mesmo também atuava como professor de EF. Um importante indício que apontou nessa direção deveu-se ao acontecimento de 6 (seis) aulas livres no período da 20<sup>a</sup> à 32<sup>a</sup> aula observada.

Diante desse quadro ficou mais clara para mim a inter-relação entre os elementos constituintes do tripé anunciado como responsável pela produção da “periferia” da quadra. A prática pedagógica do professor contribuía para a produção da “periferia” da quadra devido aos ditames da prática esportiva predominantemente não-diretiva, bem como também na tentativa de se igualar metodologicamente às outras disciplinas. Em ambos os modelos o insucesso nas aulas esteve relacionado à ampla concepção de que a EF configurava-se como tempo e espaço menos rígido do processo educacional, responsável assim, juntamente com os Projetos da Escola, por toda a flexibilidade pedagógica possível do cotidiano/currículo escolar, não permitida nas outras disciplinas, nas quais o rigor conteudista e a rotina de aprendizagem metódica da sala de aula não permitiam outros caminhos que não o do labor sério e árduo, configurando o quadro da rigidez escolar, não condizentes com a tradição escolar da EF.

A partir dessa conformação pude chegar ao entendimento que a aula de EF era vivenciada pelos alunos do 7<sup>o</sup> ano como um momento diferenciado do cotidiano escolar, um momento que permitia uma apropriação diversa, ímpar, do processo educacional, até mesmo para não se apropriar dela, podendo optar pelas práticas corporais ou deleitar-se em inúmeras

conversas, risos, ou simplesmente exercer a maior “liberdade” para reivindicar a saída da sala de aula, configurada na expressão “*Nós vamos para a quadra hoje, professor?*”, consequência imediata de uma prática pedagógica não-diretiva.

Isso porque, ao entenderem a EF como um tempo e espaço menos rígido do processo educacional, os alunos depositam nela aspirações diversas que, para além de conteúdo proposto, mesmo que seja o repetitivo e estereotipado esporte, valorizam mais o lugar onde a aula ocorre (a quadra e/ou qualquer ambiente externo às quatro paredes da sala de aula) e as relações propiciadas por tais momentos (praticar manchetes ao gol, “3 corte”, futebol de “chutão”, futebol de dribles, conversar, rir, fazer o que interessa ou, até mesmo, não fazer nada, como a maioria da turma na aula do jogo com o 8º ano etc.), do que qualquer intervenção mais diretiva relacionada a algum conhecimento que pudesse ser socializado, mesmo que, em suas falas, pudesse ser notada o anseio por conteúdos e metodologia diversificadas.

Dessa forma, acabei por visualizar também que a “periferia” da quadra permitia a existência de uma rede de sociabilidade que se configurava durante as aulas de EF, sendo extensão dos tempos menos rígidos da Escola, como o recreio e a entrada dos alunos, caracterizada por um contato direto e livre com os colegas. Livre de uma sala de aula com mesas e cadeiras que, no máximo, permitem a relação com três ou quatro colegas; de quatro paredes e uma lousa que direcionam a atenção apenas para um lugar, e; da relação com o professor de forma centralizada e vertical, uma vez que a maior parte do tempo passado em sala de aula os alunos estão sentados em fileiras e os professores em pé ministrando a aula à frente da sala.

Ou seja, um momento particular de sociabilidade do aluno em que há a possibilidade de viver outras relações na escola, que não aquelas moldadas pela rotina dos livros, cálculos, lições etc. Assim, se no plano da cultura urbana, Magnani (1984, 2002) afirma que *pedaço* designa o espaço intermediário entre a rua e a casa, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, neste estudo a “periferia” da quadra configura-se como um *pedaço* situado entre os ditames escolares, determinados pelo tripé anunciado, e o convívio social mais amplo do aluno na escola, constituindo um tempo e espaço de fuga da rigidez escolar (notas, estudo, futuro, emprego, faculdade, melhor escola do estado etc.), de legitimação da compreensão da EF como um momento menos rígido do cotidiano escolar - assim como o recreio, por exemplo -, aliado aos desdobramentos de uma prática pedagógica não-diretiva, permitindo a instauração de uma rede de sociabilidades que a extrapola.

Dessa forma, a “periferia” da quadra é um tempo e espaço da aula de EF que permite aos alunos diferenciarem-se, mostrarem quem são, do que gostam, o que querem, possibilitando uma sociabilidade mais ampla do que a rígida e dura rotina de ensino-aprendizagem possibilitada pelas outras disciplinas. Se para Gusmão (2003), a escola é o espaço do encontro e desencontro, buscas e perdas, descobertas e encobrimentos, vida e negação da vida, é a “periferia” da quadra que permite a dimensão do encontro, da busca, das descobertas e da vida, sendo isso o que move o interesse dos alunos pela aula de EF e não a manchete, o saque, o toque, o jogo de voleibol, o vídeo, a prova, o trabalho de casa, o jogo de handebol ou o elucidar de algumas regras, mesmo havendo, por parte dos alunos, um anseio por uma aula diretiva.

De acordo com Gusmão (2003, p.93), os alunos das escolas “[...] têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser [...]”. Assim, conforme o observado, o momento e o espaço em que houve a possibilidade para isso foram dados pela aula de EF, além dos outros tempos menos rígidos como os recreios e a entrada dos alunos.

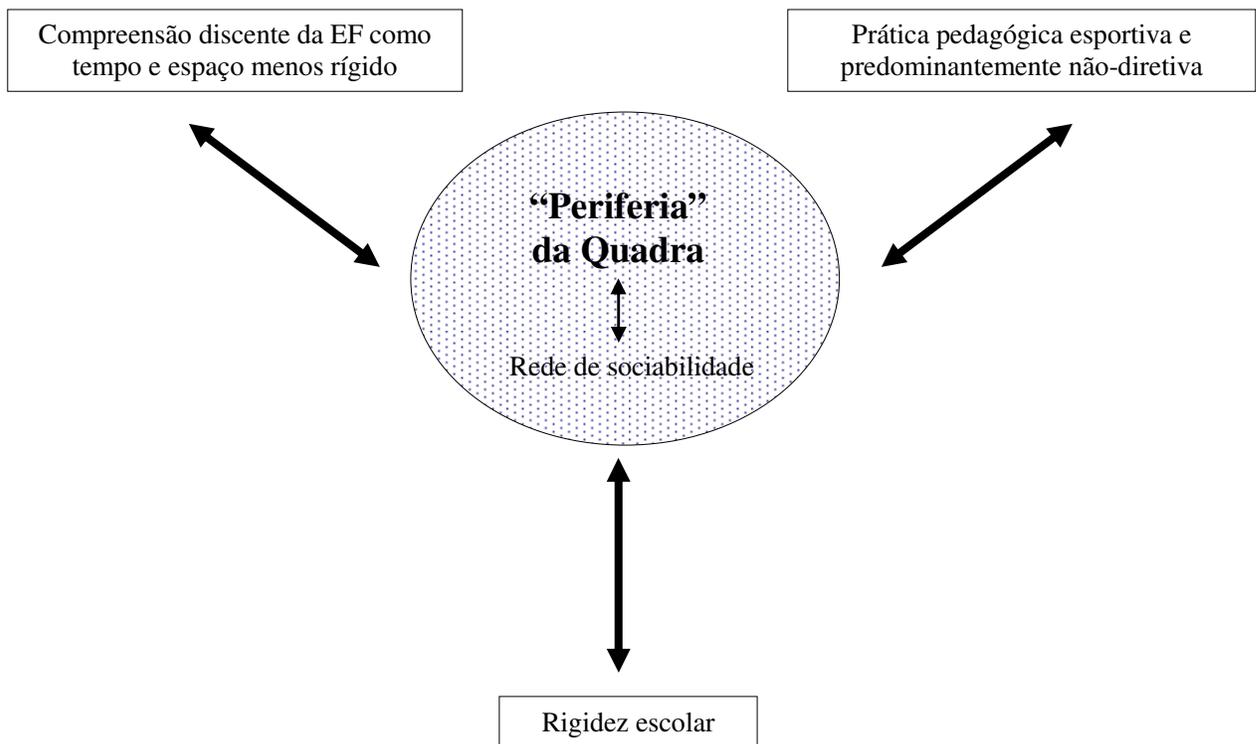
Dessa forma, a EF, para além de componente curricular responsável pela sistematização e tematização dos conhecimentos da cultura corporal, torna-se também tempo e espaço para que os alunos se comuniquem livremente, conversem, troquem idéias, compartilhem afinidades, confrontem-se, mesmo que seja pelas beiradas, na “periferia” da quadra.

Entretanto, essa mesma rede de sociabilidade existente nas aulas de EF e que configura a dinâmica cultural da “periferia” da quadra, possui um aspecto enormemente contraditório. Isso porque, mesmo permitindo o contato livre e direto com o Outro, podendo os alunos diferenciarem-se, sendo mais que simplesmente alunos do 7º ano - podendo ser Elton, Antônia, Teresa, Marcos, Caio, Marcela etc., acabando por revelar um pouco de si: gostar de futebol, não gostar de futebol, demonstrar criatividade (“manchete” ao gol -, esboçar preconceitos, pronunciarem-se quanto à falta de diversificação das atividades, comemorar aniversário, dançar, cantar, rir, ouvir música, ou, simplesmente, não fazer nada por qualquer motivo) - também leva ao conformismo declarado, esboçado nos conflitos de gênero, na prática irrefletida do esporte e na compreensão da EF como um momento de sair da rotina rígida da Escola, mesmo existindo o desejo de mudança.

Retomando novamente Snyders (1978, p.113), “[...] o conformismo é o banho morno no qual as crianças [alunos] continuam a nadar calmamente, quando não há iniciativa do

professor para as levar para qualquer coisa de novo”. No caso deste estudo, o conformismo notado nas aulas de EF foi resultado não somente da prática não-diretiva do professor, mas também de todo um sistema escolar que imputou à disciplina um *status* diferenciado no trabalho pedagógico, legitimando-a como tempo e espaço menos rígido do cotidiano escolar, fruto de uma concepção tradicional de educação que prioriza rotinas e rituais rígidos de ensino-aprendizagem, fazendo da sala de aula um centro de excelência para tal.

Abaixo, um esquema gráfico (Ilustração 14) que elucida a constituição da “periferia” da quadra.



**Ilustração 14** – Esquema gráfico da produção da “periferia” da quadra.

No esquema acima, as setas de mão dupla representam o entendimento de que o processo de produção da “periferia” da quadra é uma espécie de círculo vicioso: ao mesmo tempo em que os três aspectos determinam a existência da “periferia” da quadra, esta acaba por reforçar, legitimar e cristalizar os mesmos, assim como também é a relação entre a “periferia” da quadra e

a rede de sociabilidade. A “periferia” da quadra, ao ser representada por um grande círculo central, denota justamente a sua centralidade nas aulas de EF. Ou seja, as mesmas, para além de um tempo e espaço de socialização, apreensão e transformação do conhecimento, um tempo e espaço de sociabilidade, de não fazer nada, de jogar conversa fora, rir, ouvir música, dançar, comemorar aniversário, etc.

Assim, em que pese o apreço da maioria dos alunos pela aula de EF, afirmando que é divertida, legal e que é nela que as atividades são postas em prática, diferentemente das outras disciplinas, trata-se de um momento em que, pela existência da “periferia” da quadra e sua rede de sociabilidade, o divertimento, os ares de maior liberdade e o contato livre e direto com o Outro vão ao encontro de estereótipos, preconceitos e subjugações advindos do conformismo social que extrapola os muros da Escola. Snyders (1978, p.71) afirma que quando não há orientação por parte do educador, o lugar fica disponível para uma amálgama de influências difusas, “[...] aquela inextricável mistura de preconceitos, de estereótipos e de verdades, na qual é inevitável que, a princípio, toda a criança [aluno] se embarace”.

E foi em meio a esses embaraços, contradições, tensões, conflitos e maior liberdade dos alunos do 7º ano, que a “periferia” da quadra, a partir de sua rede de sociabilidade, configurou-se como tempo e espaço de vivências diversas e contraditórias dos alunos em torno das práticas corporais proporcionadas nas aulas de EF. Um tempo e espaço vivenciado pelos alunos por meio da existência de 3 (três) *pedacinhos*: (im)praticantes, ativos e flutuantes.

A idéia de adotar, praticamente, a mesma nomenclatura elucidada na introdução deste trabalho - sendo novo apenas o termo (im)praticante -, surgiu da percepção de que os alunos do 7º ano, ao vivenciarem as experiências proporcionadas pelas aulas de EF, apresentaram regularidades nas relações com seus colegas e com as práticas corporais que condiziam com as denominações elucidadas acima. Entretanto, conforme será tratado adiante, a existência desses 3 (três) *pedacinhos* representa a forma de participação e apropriação da aula de EF pelos alunos e grupos de alunos e não a tentativa de classificação sumária dos mesmos.

A existência dos *pedacinhos* remete também a outro receio de Snyders (1978, p.8) ante a não-diretividade. O autor afirma que, “No que se refere à vida do grupo, o nosso receio é que a não-diretividade ou permita que **a classe se cinda em facções** ou se instale no fácil conforto da efusão, da atenção apaixonada, mas quase exclusiva às peripécias da sua própria existência” (grifo meu). O que, de fato, ocorreu neste estudo, materializado nos *pedacinhos*.

## 5 – Os *pedacinhos* da “periferia” da quadra e a rede de sociabilidade

A descoberta da existência de três *pedacinhos*, que configuram um entendimento possível da rede de sociabilidade que se estendeu pelas aulas de EF, deu-se quase conjuntamente com a descoberta da primeira pista da pesquisa, de que todos os alunos, em algum momento, permeavam a “periferia” da quadra. Isso porque, ao observar o que os alunos faziam nas aulas de EF, notava certa regularidade em suas participações e apropriações das aulas que permitiram a identificação de três modelos: aqueles que não participavam das práticas corporais, os que participavam de tudo e aqueles que se encontravam na fronteira entre esses 2 (dois) grupos.

Entretanto, uma melhor compreensão desses 3 (três) modelos de participação e apropriação da aula de EF só foi possível a partir do momento em que se tornaram claros os aspectos que contribuíram para a produção da “periferia” da quadra, pois não se tratava de uma ação isolada do professor João e muito menos dos alunos, além de todo um enredo que não se esgotava nas aulas de EF, mas extrapolava os muros da Escola.

Isso porque, de acordo com Velozo (2009, p.159), a EF é a disciplina que, talvez, mais se aproxime do mundo cotidiano dos alunos,

[...] uma vez que ela trata de elementos amplamente presentes na vida das pessoas na contemporaneidade. A ginástica, o jogo, o esporte, a luta e a dança são manifestações culturais bastante difundidas na atualidade. Nem todos os indivíduos praticam alguma dessas atividades, mas provavelmente, já tiveram algum contato com elas a partir dos meios de comunicação, dos produtos oferecidos pelo mercado etc. Nesse sentido, é difícil imaginar alguém que não possua um mínimo de conhecimento sobre essas práticas corporais. Os alunos possuem informações e saberes sobre as práticas corporais e, além disso, podem possuir vínculos muito fortes com elas. Alguns não gostam de determinado tipo de dança, outros gostam imensamente.

Ou seja, a aula de EF permite ao aluno maior ou menor identificação com as práticas corporais devido a esse conhecimento estar cotidianamente presente na sua vida extra-escolar, o que permite maior conhecimento prévio dos alunos em relação aos conhecimentos tratados nas aulas de EF do que nas outras disciplinas. Vejamos alguns exemplos: os vínculos dos alunos com escolinhas esportivas, com o futebol de rua<sup>63</sup>, com os jogos e brincadeiras desenvolvidos na rua e/ou em casa, com as atividades de lazer em geral ou simplesmente pelos

---

<sup>63</sup> Ver mais em Tokuyochi (2006).

inúmeros programas esportivos existentes nas grades de programação das emissoras televisivas e que, constantemente, noticiam e comentam o esporte profissional em nível local, regional, nacional e internacional. Assim, fica fácil imaginar o arsenal de informações que os alunos trazem consigo para dentro dos muros da Escola sobre as práticas corporais, principalmente sobre o esporte, por ser uma prática privilegiada no mundo contemporâneo<sup>64</sup>.

Tais fatores acabam por contribuir para a existência de uma cultura esportiva no enredo das aulas de EF, facilmente percebida entre os alunos, pois os mesmos identificam a EF como disciplina responsável pelo trato desse conhecimento na escola e, frequentemente, incorporada na prática pedagógica dos professores. Para Velozo (2009), é visível a hegemonia dos esportes nas aulas de EF, sem contar que, dentre a vasta cultura esportiva, apenas algumas modalidades estão presentes nas mesmas, o Futebol, o Voleibol, o Handebol e o Basquetebol. Conseqüência disso é uma prática de EF limitante do universo de conhecimento da cultura corporal, além da cristalização da idéia entre os alunos de que a EF se limita a ensinar as modalidades esportivas. Assim, todo o privilégio de tematização que o esporte recebe na sociedade contemporânea acaba por refletir na EF escolar, pois em nenhuma outra disciplina escolar tal conhecimento é abordado.

E foi em meio a essa cultura esportiva presente nas aulas de EF que os diferentes *pedacinhos* esboçaram suas formas de sociabilidade nas mesmas, estendendo-se e sendo extensão dos tempos e espaços menos rígidos do cotidiano escolar, como o recreio e a entrada dos alunos. São nestes tempos e espaços que a imobilidade presente nas salas de aula dá lugar ao encontro livre e direto com o Outro, conforme já anunciado linhas atrás, configurando uma rede de sociabilidade.

Assim, antes de mergulhar nos *pedacinhos*, reitero que a possibilidade de visualização dos mesmos deu-se mediante um modelo esportivizado e não-diretivo de EF, entendendo que se, minimamente, houvesse outro modelo de prática pedagógica, calcado na dança, por exemplo, ou outra manifestação da cultura corporal, ou ainda numa prática que se distanciasse da esportivização exacerbada, concomitante a outro contexto escolar (menos rígido e

---

<sup>64</sup> Embasado em Ortiz (1999), Velozo (2009, p.156) afirma que a valorização da prática esportiva deve-se à sua alta modernização e pretensa universalidade, estabelecendo uma importante relação com o processo de mundialização da cultura. “Mundializadas, as modalidades esportivas tornam-se referentes que veiculam seus significados numa escala mais ampla do que aquela limitada pelas fronteiras locais”.

entendedor da EF como disciplina pedagógica), poderia se chegar a outras regularidades, ou a outros *pedacinhos*.

Passando aos *pedacinhos* visualizados nesse estudo, cheguei à conformação final dos mesmos entre a 26ª e 29ª aula. O período anterior, entre a 13ª e 25ª aula, foi destinado à rigorosa observação das regularidades presentes nas relações entre os alunos do 7º ano nas aulas de EF, nos recreios e nas entradas dos mesmos à Escola a partir da lógica interna de seus *pedacinhos* - os códigos de pertencimento, a referência espacial e a presença regular de seus membros -, aliada à observação de como se dava a relação entre os eles.

Dessa forma, o que segue nas próximas páginas é o mergulho aos *pedacinhos* a partir do elucidado acima: códigos de pertencimento, referência espacial e presença regular de seus membros. Esses 3 (três) aspectos advêm de Magnani (2002, p.20), explicitado anteriormente e que retomo aqui. Para o autor, a noção de *pedaço* “[...] supõe uma referência espacial, a presença regular de seus membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles”. Por isso, será dada visibilidade a esses aspectos na análise dos *pedacinhos*. Além disso, buscarei evidenciar as contradições, tensões e conflitos na conformação dos *pedacinhos* que denotam a afirmação, feita em linhas anteriores, de que a “periferia” da quadra, a partir de sua rede de sociabilidade, configura-se como tempo e espaço de vivências diversas dos alunos em torno das práticas corporais que tanto permite viver outras relações na Escola quanto aflorar o conformismo social.

Assim, se a “periferia” da quadra é o *pedaço* no qual se vivenciam outras possibilidades de sociabilidade constantemente limitadas ou negadas pela Escola, são nos *pedacinhos* que essas experiências ganharam vida e delinearão inúmeros nós da complexa rede de sociabilidade instaurada nas aulas de EF.

### **5.1. O *pedacinho* (im)praticante**

A primeira consideração a ser feita em relação a esse *pedacinho* é que se trata do único exclusivamente feminino, o que não me causou tanta surpresa, à medida que a tradição da prática esportiva moderna, frequentemente associada à masculinidade<sup>65</sup>, sempre limitou o acesso

---

<sup>65</sup> Ver mais em Castellani Filho (1988), Saraiva (2005), Devede (2005), Fernandes (2008) e Souza e Altmann (1999).

às mulheres. Souza e Altmann (1999, p.59) afirmam que essa imagem do esporte afasta as mulheres de sua prática.

Se freqüentarmos quadras esportivas em algum parque num final de semana, provavelmente encontraremos um número significativamente maior de homens do que de mulheres jogando. Também nas escolas as quadras esportivas são normalmente ocupadas por meninos durante o recreio e horários livres, o que, até certo ponto, demonstra que eles dominam esse universo.

Para corroborar tal premissa, as autoras evidenciam algumas pesquisas que demonstram que, em geral, nas escolas, os meninos praticam mais esporte que as meninas. Em Thorne (1993), citado por Souza e Altmann (1999, p.59), há a constatação de que “[...] meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas durante o recreio e, enquanto eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, elas permaneciam em espaços menores e bem próximas ao prédio [...]”.

Entretanto, as autoras pontuam que, apesar da prática esportiva ainda ser mais frequente entre homens, o envolvimento das mulheres está longe de ser desprezível, na medida em que há um movimento das meninas na direção da ruptura de hierarquias de gênero no esporte. Mas o horizonte dessa premissa parece ainda ser tímido no *pedacinho* (im)praticante, uma vez que as alunas preferiram estar fora de todas as práticas corporais ocorridas nas aulas de EF observadas.

O *pedacinho* (im)praticante esteve povoado por 3 (três) meninas. São elas: Antônia, Maria e Isabela, consideradas as melhores alunas da turma. Os professores de Ciências e Geografia afirmaram se tratar das alunas mais estudiosas, com as melhores notas e responsáveis pelos afazeres demandados pelas disciplinas. Entre os seus colegas do 7º ano a mesma imagem se apresentava, entretanto, pelo rótulo de “certinhas”, “caxias” ou alunas “cdf’s”.

Entretanto, apesar de serem consideradas as alunas mais estudiosas do 7º ano, esse mesmo empenho não era percebido nas aulas de EF. Nestas, Antônia, Maria e Isabela, encontravam-se constantemente avessas à possibilidade de se envolverem com as práticas corporais. No início das minhas observações, cheguei a vê-las participando de algumas atividades proporcionadas pelo professor em quadra, como na prática livre dos fundamentos do voleibol (2ª aula) e na vivência do toque e manchete (4ª aula), entretanto, tal participação durou apenas alguns minutos e logo foi possível notá-las encostadas nos alambrados ou sentadas nas arquibancadas. Exceto por esses dois momentos e pela participação durante metade da 31ª aula observada, na

qual foi proporcionado um jogo de queimada, Antônia, Maria e Isabela não participaram de nenhuma outra aula de EF.

Questionadas porque não faziam a aula, os argumentos expressos em frases “*Não gosto!*”, “*Não levo jeito!*”, “*A aula é sempre a mesma coisa, muito repetitiva!*” foram comuns. Entretanto, nas aulas de EF desenvolvidas em sala eram praticamente as únicas que prestavam atenção no que o professor dizia, ou, no mínimo, não se mostravam tão desinteressadas assim. Percebi também que eram as únicas que anotavam o que o professor escrevia na lousa, mesmo contradizendo a instrução do próprio professor: “*Não precisam anotar nada, só prestem atenção!*”. Além de terem ocupado sempre as primeiras cadeiras na sala. Assim, comportavam-se de maneira diferenciada, atentas na sala e ausentes na quadra. Tal diferenciação parecia estar em consonância com o que Maria afirmou quando perguntada se havia diferença entre a aula de EF e as outras aulas: “[Há diferença] *pois nas aulas de Educação Física a gente exercita o corpo e nas outras a mente!*”. Assim, devido a centralidade da atividade intelectual nas atividades escolares e da pouca importância dada às práticas corporais na escola, presentes na EF, estava justificada a não participação. A resposta de Isabela a essa questão também não foi diferente: “[Há diferença] *na aula de Educação Física você faz esporte e a de outra matéria você estuda*”. O mesmo que dizer que na EF não era necessário estudar, ou seja, não havia necessidade de se empenhar, porque, ao final não seria uma disciplina que reprovava.

Aliás, segundo o professor João, essa era a única preocupação das três alunas, se o fato de não participarem da aula poderia reprová-las. Em relação a esse aspecto, da nota, da avaliação, o professor João afirmou que fez um acordo com as alunas:

*Eu fiz da seguinte forma: eu chamei as meninas e perguntei para elas: vocês têm interesse? Porque eu não quero me desgastar, insistir, se vocês não querem. Porque vocês já estão numa idade que não é só motivação que vai fazer vocês praticarem. E o querer? [...] eu não sou muito de obrigar a não fazer nada do que não quer, desde que você saiba e tenha consciência de que isso vai fazer falta. Essa não participação de vocês nas aulas, essa omissão de vocês na prática de esportes vai fazer falta para vocês como seres humanos no decorrer da vida de vocês [...] Agora, é preciso que vocês acompanhem a parte teórica, para alcançar os objetivos<sup>66</sup>. Mas a parte prática vocês já tem condição de pedir se querem fazer ou não [...] Se vocês não querem é opção de vocês (grifos meus).*

---

<sup>66</sup> Na *Escola dos Sonhos*, não existe a nota numérica na avaliação dos alunos, existe a atribuição de um conceito para cada aluno, de acordo com os objetivos pretendidos pela disciplina nos trimestres e no ano letivo. Os conceitos são: A - objetivo alcançado; AP - objetivo alcançado em parte e; NA - objetivo não alcançado.

A partir daí entendi o porquê da atenção de Antônia, Isabela e Maria quando o professor ministrava as aulas de EF na sala e o desinteresse quando a aula acontecia na quadra, tanto por parte das alunas quanto por parte do professor em motivá-las. Para quem observava a aula, como eu, parecia que as integrantes do *pedacinho* (im)praticante eram invisíveis aos olhos do professor e dos outros colegas. Quando havia um levantamento do número de alunos presentes em quadra para que pudessem ser efetuadas divisões de grupos, tanto feito pelo professor como pelos alunos, Antônia, Maria e Isabela nunca foram contadas. O que parecia plausível, pois de antemão, já se sabia que “as três”, ou “aquelas três”, como também eram comumente identificadas, não participariam. Entretanto, vejo como preocupante o fato de deixar nas mãos das alunas a opção em participar ou não das aulas práticas. Elas teriam condições de fazer essa análise?

Será que alunas de uma turma de 7º ano, com idade entre 13 e 14 anos, possuem tamanha autonomia em tomar tal decisão? Será que em História, por exemplo, essas mesmas alunas teriam condições de analisar se queriam ou não estudar a ditadura militar no Brasil? Será quem em Matemática, Antônia, Isabela e Maria teriam condições de analisar se queriam aprender trigonometria? Ou, em Português, se queriam estudar as conjugações verbais? Ou em qualquer outra disciplina, se queriam estudar e aprender algum conteúdo específico? Acredito que não. Ao tomar essa atitude, o professor João acabou por contribuir para a legitimação da EF como disciplina menos importante do processo educativo, não só para as alunas em questão, mas para toda a turma, haja vista que tal decisão influenciou diretamente na dinâmica da turma, como veremos no decorrer das próximas páginas. Além disso, o professor João se abdicou de sua função docente, que, minimamente, se insere na direção de alargar o horizonte de conhecimento dos alunos. Dessa forma, foi imputada à Antônia, Isabela e Maria uma responsabilidade que não era da alçada das mesmas, muito menos suas consequências - “[...] *desde que você saiba e tenha consciência de que isso vai fazer falta*”. Entretanto, isso não significa que a docência deva desconsiderar os anseios dos alunos, pelo contrário, é desejável que o professor esteja aberto aos questionamentos discentes, até para que haja a possibilidade de uma intervenção mais problematizada e contextualizada, mas não para delegar aos alunos responsabilidades que, na verdade, não são deles. Ora, se o aluno alega não querer participar de algo, não seria este o momento para uma maior argumentação e resistência docente?

Assim, distante do enredo das práticas corporais, “as três” desfrutavam de uma sociabilidade nas aulas de EF que se traduzia em fazer qualquer coisa, menos se envolver com a turma para qualquer jogo ou atividade corporal. Dessa forma, adotavam a arquibancada e o alambrado como espaço físico privilegiado de convivência nas aulas de EF, sendo estes a referência espacial do *pedacinho* (im)praticante.

Além dessa referência espacial, “as três” costumavam circular muito pela Escola nos momentos de recreio, entretanto, sempre distantes da quadra ou de qualquer possibilidade de ficarem próximas de algum jogo ou brincadeira desenvolvida pelos outros alunos.

Nos momentos de entrada na Escola, Antônia, Maria e Isabela foram vistas sempre juntas, em meio a conversas e risos à espera de ingressarem para a sala de aula. Frequentemente, já se posicionavam no lugar destinado à fila do 7º ano, o que facilitava terem sido sempre as primeiras da fila quando entravam para a sala, mesmo quando a aula era de EF. Esse mesmo comportamento, de ocuparem as primeiras cadeiras da sala, de serem as primeiras da fila, também era notado no deslocamento da sala para a quadra nas aulas de EF. Sempre estiveram entre os primeiros alunos que chegaram à quadra, mas, diferente destes, que corriam de um lado para o outro, ou ensaiavam alguns dribles, as mesmas se escoravam no alambrado ou se sentavam na arquibancada. Quando o professor João aparecia, “as três” prestavam atenção na explicação inicial e depois se voltavam novamente para suas práticas, de quaisquer coisas.

Dentre as práticas de “quaisquer coisas”, além das conversas indecifráveis, pois se calavam ou falavam bem baixinho quando eu estava por perto, dos risos intermináveis e de algumas cantorias, observei que as mesmas se empenhavam em algumas produções gráficas e, em algumas oportunidades, as vi esboçando algumas práticas corporais.

Em relação às produções gráficas, tratava-se de uma revista de *designer* de moda que elas se ocupavam em produzir desde o segundo semestre do ano anterior, como já comentado anteriormente. Não cheguei a ver a revista, pois as meninas praticamente tolheram o acesso ao conteúdo. Depois do dia em que perguntei do que se tratava o caderno (em que a revista era produzida), as meninas não mais o exibiram nas aulas de EF. Entretanto, as mesmas afirmaram que existiam alguns desenhos de roupas e alguns textos sobre eles.

No que se refere ao esboço de algumas práticas corporais, observei que “as três” tinham o cuidado de manifestar-se em momentos da aula de EF que, praticamente, houvesse a certeza de que ninguém ou, pelo menos, a maioria de seus colegas de turma não notaria. Além

disso, nessas oportunidades, não havia interação nenhuma com qualquer outro colega de turma, exceto nas aulas em que as mesmas participaram por alguns minutos.

Dentre essas práticas corporais, consegui observar dois momentos distintos das integrantes do *pedacinho* (im)praticante. Num primeiro momento (13ª aula), observei “as três” ensaiando alguns passos tímidos de dança na arquibancada. Durou pouco tempo, pois pararam quando perceberam que eram notadas pela turma e por mim. Noutra oportunidade, Maria e Isabela deixaram Antônia por alguns instantes na arquibancada e foram para o anexo da quadra trocar passes com uma bola de voleibol que estava, literalmente, “dando sopa”, já que no 7º ano, a bola era um material disputadíssimo. Nesta aula (25ª), a proposta do professor era uma prática livre do jogo de handebol, no qual os alunos deviam montar algumas regras antes dos jogos, assim, enquanto o restante da turma se empenhava em dividir os times e montar as regras, Maria e Isabela aproveitaram para, talvez, “matar o gostinho” de jogar. Uma vez que, apesar de não participarem, sempre relatavam a existência de uma professora que passou pela Escola e que ministrou aulas de EF interessantíssimas, afirmando que participavam ativamente de todas as atividades propostas. Dessa forma, davam a entender que gostavam e apreciavam as práticas corporais, mas não a esportivização das aulas de EF no 7º ano. *“Ano passado tinha outra professora e a gente participava. O professor só dá futebol e não dá nada do que a gente gosta. Os outros professores, cada dia tinha uma coisa, aqui não, é só futebol. E a gente não gosta!”*, afirmaram “as três”, quase em coro. Apesar de certo exagero na afirmação das alunas de que o professor só deu futebol, acredito que o teor da reclamação não seja tão infundado. Isso porque, apesar do futebol ter sido contemplado como conteúdo do 1º trimestre, o mesmo figurou como prática predominante nas aulas de EF do 2º e 3º trimestre do 7º ano em 12 (doze) oportunidades - 5ª, 6ª, 7ª, 16ª, 20ª, 21ª, 24ª, 26ª, 27ª, 28ª, 30ª e 32ª aulas observadas - sem contar os minutos iniciais de todas as aulas na quadra precedidas por ensaios “futebolescos” com tampinhas, garrafas, bolinhas de papel, bolas de qualquer esporte ou qualquer outro material que pudesse ser chutado.

Antônia, Maria e Isabela também não gostavam das aulas livres, mesmo entendendo que eram interessantes devido à liberdade dada aos alunos para fazer o que quiserem. Entretanto, o modelo rígido, apesar de ser uma aula livre, centrado na prática do futebol para meninos e meninas, sendo o tempo dividido, era um problema para “as três”, pois, como já elucidado, não gostavam do futebol. Além de afirmarem que mesmo jogando com as outras

meninas teriam problemas. “*Se a gente começar a jogar, elas vão começar a dizer que a gente é ruim*” (Isabela). “*E elas nunca tocam pra gente*” (Maria). Entretanto, não pude comprovar tal premissa, pois “as três” nunca participaram dos jogos, apesar de ter notado na fala de Clara, pertencentemente ao *pedacinho* ativo, certo desprezo pelo comportamento de Antônia, Maria e Isabela. Tal desprezo estava relacionado ao fato de que a não participação das “três” no futebol jogado pelas meninas acabava por enfraquecer a prática, pois sempre tinham que chamar alguns meninos para completar o time, se não ficava difícil jogar.

Mas apesar desse fato, nenhum aluno do 7º ano ousava reclamar de forma mais veemente da não participação das “três” nas aulas de EF, nem com o professor João nem mesmo com as próprias. Todas as reclamações dos alunos do 7º ano sobre a forma como Antônia, Maria e Isabela encaravam a EF eram feitas de forma quase velada. A não ser por um episódio ocorrido na 19ª aula. Nesta, o professor discorria sobre os fundamentos do handebol, aproveitando os dados trazidos pelos alunos - fruto de uma lição que o professor João tinha pedido a elas para pesquisar em casa. Como a aula foi construída a partir de um diálogo entre professor e alunos, estando o ambiente um pouco barulhento, “as três” aproveitaram para conversar. Num dado momento, Elton, que neste dia estava sentado perto das meninas, não suportou e falou em alto e bom tom: “*Poxa, não dá para entender nada, vocês só ficam conversando!*”. Antes que o professor pudesse intervir, Isabela respondeu: “*E o que você tem a ver com isso?*”. Entretanto, em que pese os ânimos acirrados entre Elton e Isabela neste dia, o que me impressionou foi que, entre os alunos, havia diferenciação no tratamento dado à “três” e ao restante da turma. Isso porque, a forma de tratamento que Elton dispensou às colegas neste dia era tida como aceitável entre todos os outros alunos da turma, quase uma norma de conduta. Não foram raros os momentos em que presenciei tratamentos mais ríspidos entre meninos e meninas na turma que não significavam ofensa ou discórdia, apenas uma forma peculiar de se dirigirem aos seus colegas.

A partir desse episódio pude notar que os alunos do 7º ano tinham um respeito diferenciado pelas alunas do *pedacinho* (im)praticante. Parecia que o fato de serem as melhores alunas da turma nas outras disciplinas impedia qualquer tipo de reclamação nas aulas de EF, justamente pelo fato da concepção de que estes eram espaços menos rígidos de formação, como já elucidado.

Mas mesmo assim, em que pesem serem as melhores alunas da turma e o respeito adquirido entre os colegas, fazendo com que elas tivessem um livre trânsito pela turma, já que conversavam com quase todos os colegas - fato percebido na comemoração do aniversário de Marcela -, o fato de se isolarem nas aulas de EF, constituindo o *pedacinho* (im)praticante, além de ser visto com restrição por parte de alguns, rendia às mesmas um rótulo invisível de “metidas”, “chatas” ou “bobas”. Metidas e chatas porque são as melhores alunas da turma e por isso se acham no direito de não participar das aulas de EF e bobas porque se encaixam no perfil “nerd” (para usar um termo de Clara), ou seja, estudam muito e aproveitam pouco. Entretanto, tais rótulos não funcionavam como fatores de exclusão das “três” nos assuntos gerais da turma ou no relacionamento das mesmas com outros colegas, apenas delimitavam certas fronteiras de sociabilidade, estando mais distante os colegas mais diferentes e mais próximos os colegas que mais se aproximavam de suas ações e concepções. No dia da comemoração da festa de aniversário de Marcela, as integrantes do *pedacinho* (im)praticante conversaram com todos os colegas, transitando sem restrições pela sala de aula em que foi realizado o evento.

Mas esse dado não se configurava como único fator de aproximação com os colegas de turma. A referência de serem do 7º ano também constituía um critério de proximidade. Assim, na oportunidade em que dividiram o espaço da quadra com os alunos do 8º ano para jogarem voleibol, todos os alunos do 7º ficaram sentados juntos e bem próximos uns dos outros na arquibancada, inclusive “as três”. Isso porque, os seus colegas do 7º ano estavam numa escala de proximidade muito maior do que os alunos de outra turma, mesmo que nessa outra turma pudessem existir outras alunas que se encaixassem no perfil “nerd”. Tal consideração me remete aos *Nuer*, de Evans-Pritchard (1999), um clássico da Antropologia. O autor, ao discorrer sobre os *Nuer* e as suas guerras, afirma que estes adotam o princípio do reconhecimento e pertencimento para guerrear. Assim, elucida que os *Nuer* e os *Dinka* são inimigos e vivem em guerra, mas se qualquer um dos lados estiver contra um terceiro lado ou outro estrangeiro, *Nuers* e *Dinkas* unem-se para combatê-lo. Fato esse que, ao menos em parte, assemelha-se à regra da proximidade como fator de sociabilidade não só entre as meninas do *pedacinho* (im)praticante e seus colegas de turma, mas para o 7º ano como um todo. Dessa forma, foi mais fácil perceber o contato entre o *pedacinho* (im)praticante e os outros *pedacinhos* existentes nas aulas de EF do 7º ano do que de Antônia, Maria e Isabela com outros alunos da Escola. Por isso é que entendo que a peculiar forma de sociabilidade do *pedacinho* (im)praticante não se configura como exclusão,

mas apenas como uma das diferentes formas de se relacionar com os colegas e participar das aulas de EF. Preceito que pode ser estendido aos outros *pedacinhos*.

Assim, a sociabilidade vivenciada por Antônia, Maria e Isabela nas aulas de EF, configurando o *pedacinho* (im)praticante, esteve muito próximo da sociabilidade vivenciada pelas mesmas no recreio e na entrada da Escola. Assim, a aula de EF servia como um tempo menos rígido, no qual podiam exercer a liberdade dada pelo professor - nos limites de uma prática esportiva predominantemente não-diretiva - para se oporem às práticas corporais esportivizadas. Dessa forma, o tempo e espaço da aula de EF praticamente traduziram um momento descontraído destinado à nada ou ao descanso da rotina rígida imposta pelas outras disciplinas. Apesar da maior liberdade e da possibilidade de vivenciarem outras relações limitadas ou negadas pela Escola, “as três” pertencentes ao *pedacinho* (im)praticante estiveram limitadas no horizonte do entendimento de que aquele tipo de prática, calcada no esporte, tendo como conteúdo privilegiado o futebol, não era para elas, frutos do conformismo social mais amplo que, conforme já elucidado linhas atrás, corrobora a mesma compreensão, ou seja, de que práticas esportivas estão mais para os meninos do que para as meninas.

Dessa forma, mesmo sendo as melhores alunas da turma, continuaram reféns de um horizonte de conhecimento limitado no que se refere às práticas corporais que, deixadas de lado nas aulas de EF, cederam espaço para toda e qualquer influência estereotipada advinda de outras instituições como a mídia que valoriza a competição e o rendimento esportivo em detrimento às outras manifestações corporais.

Assim, mesmo que tenham vislumbrado conteúdos e idéias metodológicas diferenciadas para as aulas de EF - ao responderem como dariam aulas de EF se, no futuro, tornassem-se professoras -, acabaram por esbarrar no conformismo de que meninos e meninas não podem fazer aula de EF juntos, fruto do que presenciam em parte na Escola e no discurso social mais amplo. “*Eu daria um conteúdo diversificado [...] Circuito [de atividade física], palestra, filme, apresentação em data-show [...] uma semana na sala outra semana na quadra [...]*” (Antônia).

Dessa forma, podemos afirmar que a apropriação das aulas de EF pelas alunas do *pedacinho* (im)praticante, dado pelo não fazer e pela oposição ao modelo de aula que se instaurou na EF, deu-se na esteira do extremo reducionismo, o que, invariavelmente, levou-as a certa comodidade de não se disporem à aula. Entretanto, resalto que, embora o professor João

tenha afirmado que as alunas tinham condição de analisar se queriam ou não participar das aulas práticas, tal conformação não se configurou como uma conseqüência do desejo de Antônia, Maria e Isabela, mas sim como conseqüência da não-diretividade do professor.

Uma espécie de círculo vicioso, que também será notado na conformação dos outros *pedacinhos*, entretanto, a partir de caminhos diferentes.

## 5.2. O *pedacinho* ativo

Futebol. Eis a prática privilegiada e que, praticamente, deu vida ao *pedacinho* ativo. É neste também que eclodiu com veemência a insistente pergunta “*Nós vamos pra quadra hoje, professor?*”, bem como de onde partiu grande parte das reclamações dos alunos quando o professor ministrava a aula de EF dentro de sala.

Mas também se tratava de um *pedacinho* que congregava a maior parte da turma, formando um bloco consistente que dava direção às aulas, já que existia a prerrogativa docente de maior liberdade dos alunos nas aulas de EF. Eram membros regulares desse *pedacinho* os seguintes alunos: Diogo, Marcos, Ismael, Caio, Elton, Eduardo, Pedro, Fábio, Fabrício, José, Vitor, Mateus, Paulo, Ana, Clara e Joana.

Em todas as aulas de EF observadas, esse grupo de alunos sempre esteve disposto a qualquer prática corporal proposta pelo professor, entretanto, com extremos apelos ao futebol, o que, conforme já afirmado, ocorreu em 12 (doze) oportunidades, sem contar nos minutos iniciais de todas as aulas em quadra. No recreio, eram esses alunos que, constantemente, encontravam-se envolvidos com o futebol, o ping-pong, ou qualquer outro evento que predispusesse a prática corporal. Dessa forma, eram os primeiros a abordar o professor João no início de cada aula, primeiro perguntando se iriam para a quadra e depois questionando se “jogariam bola” (futebol).

Nessa esteira, viviam numa relação de “amor” e “ódio” com o professor João: primeiro porque adoravam as aulas livres e tinham ojeriza às aulas em sala e/ou outros momentos em que o desejo de jogar futebol não era permitido na aula de EF; segundo, porque o professor João, apesar de manifestar críticas à forma como estes encaravam as aulas, querendo saber só do futebol, ao mesmo tempo apreciava a disposição desses alunos para as aulas em quadra, o que

para ele era fundamental no desenvolvimento da disciplina EF. Dessa forma, as relações entre o professor João e o *pedacinho* sempre foi permeado por altos e baixos.

Além de disposição às práticas corporais desenvolvidas nas aulas de EF, o código de pertencimento do *pedacinho* ativo era predominantemente representado pelo mundo do futebol: jogar futebol, conversar sobre futebol, comentar o Campeonato Brasileiro de Futebol de 2009 e outras competições como a Copa do Brasil, bem como a contratação de jogadores pelos seus clubes de torcida, o rendimento dos mesmos em competições, etc. Ou seja, o *pedacinho* ativo respirava futebol. A preferência por tal prática não foi difícil de entender: sendo a EF encarada como um tempo e espaço menos rígido do processo educacional, aliado à extrema rigidez no processo ensino-aprendizagem das outras disciplinas e a uma prática pedagógica, predominantemente, não-diretiva, o tempo-espaço da aula de EF cedeu lugar às influências diversas que os alunos traziam consigo a ultrapassar os muros da Escola. No caso da aula de EF, o futebol tomava conta. De acordo com Daolio (2003, p.156), “[...] o futebol faz parte da sociedade brasileira de uma maneira mais efetiva talvez do que podemos supor à primeira vista. A sociedade brasileira - não é exagero dizer - está impregnada de futebol [...]”. Assim, o *pedacinho* ativo se colocava em prol do futebol em qualquer aula, ensaiando dribles, chutando qualquer objeto em direção ao gol, ou criando formas de adaptação de outros esportes ao futebol, como no caso da “manchete ao gol”, já relatado.

Dessa forma, qualquer espaço físico que permitisse, minimamente, o desenvolvimento do futebol ou de qualquer outra atividade corporal era usufruído pelo *pedacinho* ativo. Mas, sem dúvida, a referência espacial de destaque constituía-se no espaço de jogo da quadra da Escola.

Dentre as regularidades de conduta do *pedacinho* ativo, o espaço de jogo da quadra, com exceção de alguns jogos de voleibol, não obedecia às marcações oficiais dos esportes pintados no piso, mas sim, a todo espaço delimitado pelos alambrados. Assim, no futebol e no handebol, a bola só saía quando ultrapassasse o alambrado. Caso a bola tocasse no limite superior do mesmo e voltasse para dentro do espaço de jogo, a partida continuava. Dessa forma, imprimiam maior dinâmica aos seus jogos, impedindo constantes paralisações para reposição de bola. O anexo da quadra também era utilizado, mas só nas aulas livres, quando havia a espera de meninos ou meninas pelo momento em que iriam jogar futebol. Nessas oportunidades, o anexo transformava-se numa área de aquecimento, no qual pude notar alguns

chutes, dribles e até mesmo alongamento por parte de alguns, bem como numa área utilizada para que os alunos dividissem os times, conversassem sobre algumas táticas ou, simplesmente, para conversarem sobre futebol.

Nos recreios e na entrada dos alunos, os integrantes do *pedacinho* ativo ocupavam, sempre que possível, a mesa de ping-pong (localizada no pátio de entrada da Escola), uma vez que esse espaço era disputado por alunos de outras turmas. Raras foram às vezes em que vi alunos do *pedacinho* ativo jogando ping-pong ou se envolvendo em qualquer outra prática corporal com alunos de outras turmas, mesmo no futebol. Isso devido à escala de pertencimento que tinham com seus colegas de turma, já explanado anteriormente, que precedia a prática corporal. Ou seja, o mais importante era com quem jogavam e não o que jogavam. Assim, era mais fácil que convidassem Marcelo para jogar futebol, pertencente ao *pedacinho* flutuante, do que qualquer outro aluno da Escola, ou preferirem jogar ping-pong ao invés de futebol, caso uma maior quantidade de alunos de sua turma estivesse na prática do ping-pong.

Mas outro fato contribuía para o fortalecimento desses laços de pertencimento no interior dos *pedacinhos* e entre eles na mesma turma: a forma de gestão dos espaços das quadras (coberta e descoberta) nos recreios. Todo mês, a coordenação pedagógica afixava no mural da Escola uma escala de utilização das quadras nos recreios entre as 9 (nove) turmas do Ensino Fundamental, a ser seguida rigorosamente. Ou seja, quem não fosse da turma contemplada na escala não podia participar da atividade, mesmo que convidado por quem jogava. Além dessa escala, a coordenação também distribuía duas bolas de futebol para os alunos das turmas que usufruiriam das quadras nos recreios. Assim, nasciam dois reforços: a quadra como espaço do futebol, que se estendia pelas aulas de EF, mas configurava-se também na sua extensão, além da noção de que a turma era o principal nicho de sociabilidade dos alunos, fazendo com que estes estabelecessem um laço de maior vínculo entre colegas da mesma turma do que com outros alunos de turmas distintas. A única exceção que percebi durante todo o tempo em que estive na Escola deu-se com Márcia, uma aluna do 8º ano que quase sempre aparecia nas aulas de EF do 7º ano para conversar com o professor João e com outras meninas, quase sempre com Ana, Clara e Joana, do *pedacinho* ativo. O motivo da eventual frequência de Márcia às aulas do 7º ano dava-se por seu envolvimento com a equipe sub-15 de futsal da Escola, que durante alguns meses de 2009 estava sob a responsabilidade do professor João. Dessa forma, Márcia conseguia se infiltrar no enredo dessas aulas e, em 2 (duas) oportunidades de aulas livres, chegou

até a jogar futebol, o que era bem vindo pelas meninas já que havia carência de jogadoras no 7º ano, haja vista a não participação das “três” do *pedacinho* (im)praticante.

Entretanto, apesar do código de pertencimento desse *pedacinho* estar ligado ao futebol e/ou qualquer outra prática corporal, a forma como se aproximavam dessas práticas se dava em escalas distintas, que passo a discorrer abaixo.

A primeira escala de distinção opunha meninos e meninas. Assim, apesar de ser possível integrá-los no mesmo *pedacinho*, foi nítida a separação entre meninos e meninas no interior desse grupo. Tal distinção teve como argumento central o fato, já exposto anteriormente, de que a prática esportiva congrega, predominantemente, um ideário masculino, relacionado ao desempenho físico e ao rendimento, quando não também à habilidade, o que fazia com que houvesse nítida desigualdade de oportunidades quando todos os integrantes do *pedacinho* ativo jogavam juntos, o que ocorreu em todas as aulas na quadra no desenvolvimento do conteúdo de voleibol e handebol e em 3 (três) oportunidades nas quais ocorreu o futebol misto. Dessa forma, o *pedacinho* ativo pode ser desdobrado entre: *pedacinho* ativo masculino (composto por 13 integrantes) e o *pedacinho* ativo feminino (composto por 3 integrantes).

Os integrantes do *pedacinho* ativo masculino quase sempre eram os primeiros a chegarem à quadra. Quando o professor João, ainda em sala, pedia para que o 7º ano se deslocasse para a quadra, rapidamente os meninos do *pedacinho* ativo disparavam até a porta da sala e, em disparada, colocavam-se a caminho da quadra coberta. Lá, quando não encontravam nenhum material que pudessem chutar a gol ou driblar algum colega, se envolviam em correrias, brincadeiras de pega-pega ou algumas simulações de golpes oriundos da capoeira e do karatê. Mas era raro não encontrarem algum objeto no meio do caminho que não servisse de bola por alguns instantes. Outro fato recorrente no início das aulas de EF no que se refere aos meninos do *pedacinho* ativo era uma “escolta” que faziam ao professor João até a sala de materiais. O objetivo da “escolta” era fazer com que o material chegasse à quadra primeiro que o professor, permitindo seu uso antes no início das aulas, exceto nas aulas livres, em que já sabiam o que fariam - dividir os times e jogar futebol. Nessa “escolta”, os alunos quase sempre imploravam pela bola de futebol, entretanto se satisfaziam com qualquer bola que o professor pegasse, uma vez que estava garantido, pelo menos por alguns instantes, um momento de maior posse do material, o que quase sempre não ocorria no decorrer das atividades desenvolvidas nas aulas, haja vista a quantidade de alunos e o pouco material (2 ou 3 bolas para mais de 20 alunos). Sem levar

em consideração que o fato de ser o responsável por levar o material para a quadra era motivo de *status* que, diga-se de passagem, era dispensado por todas as meninas.

No desenvolvimento das aulas de voleibol e handebol, os meninos do *pedacinho* ativo buscavam monopolizar a prática, ou seja, queriam escolher os times, jogar mais tempo que os outros, bem como, se possível, interagir taticamente (troca de passes, marcação etc.) somente com outros meninos, principalmente nas práticas livres. Por exemplo, na primeira aula em quadra que tiveram, na qual a proposta era praticar livremente as ações do voleibol (toque, manchete, saque e cortada), os meninos do *pedacinho* ativo, além de comporem grupos só de meninos, buscavam incrementar passes com o pé, quando foram repreendidos pelo professor João. Imediatamente, José respondeu: “*Ora, vôlei pode jogar também com o pé!*”. “*Mas eu quero que vocês desenvolvam as ações de toque, manchete, saque e cortada*” (Professor João). Mas apesar da orientação do professor, continuavam a desenvolver ações com o pé, quando o mesmo não observava.

Nos jogos de voleibol, apesar de não conseguirem isolar as meninas das ações, haja vista que a dinâmica do voleibol dificulta tal prática, os meninos do *pedacinho* ativo buscavam incessantemente o toque na bola. Para isso, mudavam de posicionamento na quadra, sacavam mais vezes que o permitido e, de vez em quando, burlavam o rodízio obrigatório das posições.

Nos jogos de handebol, a dinâmica masculina do *pedacinho* ativo consistia em trocar passes somente entre eles, buscar o arremesso e a finta a todo o momento, bem como isolar a participação feminina, uma vez que na concepção deles, as meninas perdiam a bola mais facilmente e “não jogam no mesmo volume” - para usar um termo de Elton.

Entretanto, toda essa dinâmica de envolvimento com as práticas corporais dos meninos do *pedacinho* ativo nada mais era que um reflexo de uma dinâmica já desenvolvida no futebol.

Os meninos do *pedacinho* ativo, em todas as oportunidades em que desenvolveram o futebol, o fizeram a partir de um conjunto de padrões, a saber:

- O drible era exacerbado, não havendo, praticamente, troca de passes;
- O contato corporal era feito a partir de um padrão quase violento, com divididas e brigas pela bola com forte apelo físico - um dos motivos para tal comportamento dava-se pelo elevado número de jogadores em quadra;

- Além da busca ao gol, os lances de efeito eram tentados a todo o momento, como por exemplo, um “lençol”, uma “caneta”, uma “letra”, etc.;
- Eduardo e Pedro tinham papéis definidos, atuavam como goleiros;
- Havia a procura pelo equilíbrio dos times, assim, a escolha obedecia a um consenso de que jogadores de habilidade semelhante não podiam jogar no mesmo time, a não ser que do outro lado houvesse equivalência em número e qualidade, e;
- A arbitragem era compartilhada por todos, sendo discutida coletivamente a todo o momento durante o decorrer das partidas.

Assim, apesar da aparente desorganização, criticada pelo professor e pelas meninas da turma, havia uma lógica interna que determinava o desenvolvimento do jogo. Entretanto, um olhar mais aguçado para esse conjunto de padrões fez com que eu percebesse outras diferenciações no jogo, que determinavam, também, quem jogava mais e quem jogava menos.

Começo pelo critério de escolha dos times. O consenso de que nem todos podiam jogar no mesmo time dava-se por uma classificação visível entre os integrantes do *pedacinho*. O critério decrescente ia dos mais habilidosos para os menos habilidosos, dos maiores para os menores, dos chegados para os simples colegas de turma e, por último, se quisessem jogar, os meninos do *pedacinho* flutuante (que discorrerei mais adiante). Entretanto, independente de quem escolhia, os primeiros contemplados sempre eram Fábio e Marcos, por vários motivos. Fábio era o aluno mais habilidoso da turma no futebol, fato que lhe rendia a faixa de capitão do time de futsal sub-15 da Escola, elogios do professor João quanto a sua forma de jogar e uma liderança no *pedacinho* ativo. Assim, jogar no time de Fábio era um privilégio, mesmo que se passasse todo o tempo só observando suas jogadas de efeito, pois era o popular “fominha”. Jogar contra ele era um desafio, pois a atenção devia ser redobrada. Por tudo isso, Fábio ocupava um lugar de destaque no *pedacinho* ativo. No único dia em que ele não jogou futebol, porque estava machucado, muitos alunos, inclusive Marcos, também não jogaram. Parecia que o futebol perdia um pouco da graça sem a presença de Fábio. Já Marcos, que nunca jogou no time de Fábio, pois era equivalente na classificação, não possuía tanta habilidade assim, mas era o mais alto e mais velho da turma. Em quadra, Marcos se destacava pela vantagem que tirava de sua altura e de seu porte físico mais desenvolvido que a maioria dos alunos. Dessa forma, Marcos era também uma espécie de líder no *pedacinho* dos ativos. Na hierarquia da

escolha dos jogadores, logo abaixo de Fábio e Marcos, vinha José, Fabrício, Ismael, Eduardo, Pedro e Caio. Todos os seis equiparavam-se em habilidade e em *status*. Isso porque, José e Fabrício eram os alunos que mais se posicionavam/expunham perante o professor João (foram os maiores questionadores nas aulas) e perante a turma como um todo; Ismael possuía um bom relacionamento com todos do *pedacinho*; Eduardo e Pedro eram exímios goleiros, praticamente intocáveis e Caio por sempre estar mais próximo de Fábio. Já Elton, Paulo, Mateus e Vitor não dispunham assim de tanto *status*, sendo sempre a terceira ou quarta opção de escolha. E por fim, Diogo, sempre o último a ser escolhido. Apesar de possuir certa habilidade com a bola nos pés, era o baixinho do *pedacinho* ativo, além de franzino. Tais características físicas não favoreciam sua participação nos jogos, pois como havia um contato corporal mais duro entre os participantes, ele sempre estava em desvantagem. Um gol de Diogo era raro e, quando acontecia, apesar da imensa alegria do aluno, sempre havia uma desconfiança de falha tática. Como se falassem: “Poxa, se até o Diogo fez gol é porque algo está errado”. O que me levou a notar facilmente que esta não era uma hierarquia utilizada somente na escolha dos jogadores para a composição dos times. Era levada também para o jogo e para todas as outras aulas.

Na arbitragem compartilhada por todos, por exemplo, o critério da falta era decidido por quem havia sofrido a mesma. Ou seja, se o jogador julgasse que havia sofrido uma desvantagem num lance, gritava: “Falta!”. Entretanto, acatar ou não o pedido de falta dependia diretamente de quem solicitava. Se Fábio pedisse falta, automaticamente o jogo parava e não se discutia, pois havia a compreensão comum de que se ele tinha pedido era porque realmente tinha acontecido. Mas se Vitor ou Mateus pedissem falta, o jogo só era paralisado caso houvesse argumentos advindos de outros alunos que legitimassem o pedido, principalmente de Fábio ou Marcos.

Em relação ao drible, apesar de todos o buscarem, havia maior valorização caso o mesmo fosse feito ou tentado por algum jogador mais habilidoso. Assim, quando Diogo pegava na bola, antes de tentar seu drible era quase intimado a tocar a bola, se não tocasse e perdesse a bola, era repreendido por seus colegas de time. Mas caso o drible desse certo, era encarado como um episódio raro, mesma raridade caso Fábio perdesse a bola.

Toda essa dinâmica em torno do futebol acabava por determinar quem jogava mais e quem jogava menos no *pedacinho* ativo, além de ser levada para as aulas de voleibol e futebol. Nestas, ao serem dominadas pelo *pedacinho* ativo masculino, houve menos

oportunidades para os outros *pedacinhos*, para as meninas e para os menos chegados, independente do grau de habilidade. Nesse aspecto, Fábio e Marcos, mesmo não sendo tão habilidosos no voleibol em relação a outros colegas, ainda assim participavam mais, pois a hierarquia do futebol era respeitada. Fato que gerava algumas reclamações por parte de alguns colegas e, principalmente, das meninas do *pedacinho* ativo.

Estas, apesar de compartilharem o mesmo *pedacinho*, eram extremamente críticas ao fato de terem praticamente menos oportunidades nos jogos de voleibol e handebol. Passavam praticamente toda a aula chamando a atenção do professor para o fato. Entretanto, como a postura não-diretiva norteava as ações do professor, a desigualdade de oportunidades imperava. Mas, apesar disso, as meninas do *pedacinho* ativo não abriam mão da participação por conta desse fato. Pelo contrário, resistiam, criticavam, respondiam os meninos e, nas aulas livres, fiscalizavam o relógio do professor para se certificarem de que o tempo seria cumprido. Assim, na concepção de alguns meninos, passavam-se por chatas e implicantes. Tais rótulos, atribuídos pelos meninos do *pedacinho* ativo, davam-se em razão do enfrentamento exercido por Ana, Clara e Joana frente às desigualdades de oportunidades nas práticas corporais nas aulas de EF. Para José, o fato das meninas serem em número bem menor e ainda assim jogarem futebol era implicância, pois não achava que o que elas jogavam era futebol. Para ele, o espaço da quadra, ao ser usufruído pelas meninas, era um desperdício. Para a maioria dos meninos, a quadra deveria ser mais usufruída pelos meninos, já que eram em maior número e, pretensamente, jogavam melhor.

Entretanto, em que pesem tais considerações, Ana, Clara e Joana, sempre estavam próximas aos meninos para se certificarem de que nenhuma desigualdade haveria. Queriam os mesmos direitos.

Tal postura da parte feminina do *pedacinho* ativo pode ser entendida na mesma direção de Sousa e Altmann (1999), quando afirmaram que há um movimento das meninas na direção da ruptura de hierarquias de gênero no esporte. Dessa forma, embasadas num estudo de Altmann (1998), relatam a experiência de resistência de um grupo de meninas que jogava futebol na hora do recreio numa escola em Belo Horizonte, gerando tensões e conflitos entre os dois gêneros.

Para se inserirem naquele universo masculino, as meninas lançaram mão de estratégias. Primeiro, visando evitar conflitos, chegaram cedo nas quadras com uma bola, organizando-se antes mesmo da chegada dos meninos. Segundo, permitiram que dois deles fossem os árbitros do jogo. Ao conceder-lhes o papel de autoridade, elas fizeram da

aparente aceitação do domínio masculino daquele esporte uma estratégia para jogar, pois, ainda que o papel de árbitros lhes tenha sido concedido, o exercício pleno desta função não o foi, pois eram as meninas que mandavam em quadra. Apesar de todos os xingões que ouviram, os árbitros, e não as jogadoras, estiveram prestes a levar um cartão vermelho e serem expulsos de campo [...] A resistência das meninas ao domínio masculino das quadras foi tão eficiente que a situação se inverteu: elas passaram a dominar e eles, a resistir. Houve, então, um efeito de contra-resistência: ao perceberem que elas dominavam as quadras, os meninos tentaram restabelecer seu domínio, planejando uma invasão e chamando as meninas que jogavam de Marias-homem. Ainda assim, as Marias jogaram o recreio inteiro (ALTMAN, 1998, apud, SOUSA e ALTMANN, 1999, p. 59-60).

A partir desse exemplo, as autoras pontuam que o envolvimento entre as mulheres e o esporte está longe de ser desprezível. E foi justamente na premissa dessa esteira que Ana, Clara e Joana articulavam a resistência do *pedacinho* ativo feminino. Isso porque, além de se fazerem presentes todo o momento, lançaram mão de algumas estratégias semelhantes ao exemplo citado acima.

O futebol desenvolvido pelas meninas nas aulas livres de EF só era possível graças as ações das integrantes do *pedacinho* ativo. Pelo baixo quórum, quase sempre 6 (seis) meninas, elas sempre chamavam dois meninos para completarem os times, entretanto, na função de goleiro. Assim, quase sempre Eduardo e Pedro jogavam, mas também foi possível observar José e Fabrício. Entretanto, a função de goleiro dos meninos no jogo das meninas estava limitada ao desenvolvimento de ações apenas dentro da área. Ou seja, não podiam participar do jogo com os pés, sendo permitida a utilização dessa parte do corpo somente em defesas ou reposição de bolas. Também não podiam tentar fazer gol tentando o chute direto para a meta adversária. Havia obrigatoriedade de tocar para uma componente de seu time. Assim, mesmo que houvesse compreensão de certa superioridade masculina no futebol por parte dos meninos que participavam, haja vista a imposição de algumas restrições, para as meninas essa conformação configurava a única possibilidade de jogarem, já que ficaria muito difícil jogar com apenas 3 (três) meninas de cada lado. Dessa forma, concordando com Altmann (1998), citada em Sousa e Altmann (1999, p. 59), pode se destacar que “[...] meninas não são vítimas de uma exclusão masculina. Vitimá-las significaria coisificá-las, ‘aprisioná-las pelo poder’, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação”. Resistência e dominação que puderam ser percebidas no *pedacinho* ativo feminino.

Mas apesar de todas as estratégias lançadas por Ana, Clara e Joana para terem os mesmo direitos, a prática desenvolvida em quadra com as outras meninas reproduzia o mesmo modelo do futebol praticado pelos meninos, principalmente pelas ações de Clara e Joana. Estas,

ao jogarem, quase nunca passavam a bola, procuravam dominar as ações, buscavam o drible a todo o momento, apesar de reclamarem que os meninos não passavam a bola. Ou seja, impunham a suas colegas a mesma desigualdade sofrida por elas próprias nos jogos de voleibol, handebol e nos jogos mistos de futebol, praticamente legitimando o modelo que combatiam. Talvez por isso, Isabela e Maria (*pedacinho* (im)praticante) tenham afirmado que, caso participassem do futebol das meninas, também não teriam muitas oportunidades. “*Se a gente começar a jogar, elas vão começar a dizer que a gente é ruim*” (Isabela). “*E elas nunca tocam pra gente*” (Maria). Nesse horizonte, tais declarações fazem sentido.

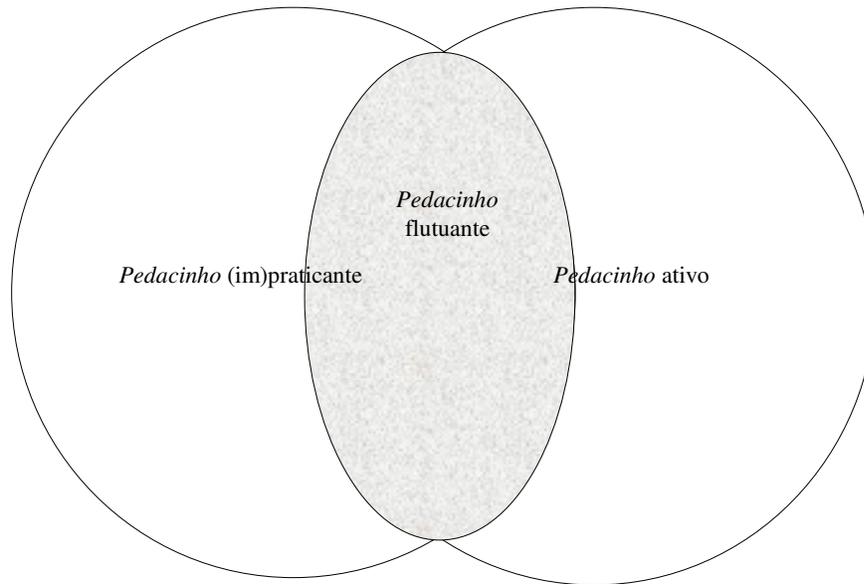
Dessa forma, pudemos chegar a uma possível consideração sobre o *pedacinho* ativo: apesar de se disporem para a prática corporal, o que é positivo, o *pedacinho* ativo, assim como o *pedacinho* (im)praticante, também continuou refém de um horizonte de conhecimento limitado no que se refere às práticas corporais. Isso porque, mesmo dispondo de estratégias diferenciadas nas suas práticas, estiveram imersos em desigualdade de oportunidades, mediadas por uma hierarquia de critérios, os quais determinavam quem jogava mais e quem jogava menos, bem como compartilhavam de um horizonte esportivo limitado pela prática do futebol e, dentro dele, limitado pelo individualismo, em detrimento à coletividade. Outro fato refere-se à compreensão da aula de EF como espaço único e exclusivo destinado ao futebol, reforçando a legitimidade da disciplina como tempo/espaço menos rígido da Escola. Além disso, assim como no *pedacinho* (im)praticante, as constantes intrigas de gênero acabaram por denotar, independente do valor positivo das resistências das meninas, que a aula de EF deve ser distinta para meninos e meninas. Do lado masculino, a reclamação de que as meninas não jogam direito, do lado feminino a reclamação de que os meninos não tocam a bola para elas. Em relação a esse problema, ambos os lados são a favor de aulas separadas. Um reducionismo que se cristalizou justamente na brecha dada pelo tripé anunciado: prática pedagógica não-diretiva, rigidez escolar e EF entendida como tempo/espaço menos rígido.

Dessa forma, pode-se afirmar que a apropriação das aulas de EF pelo *pedacinho* ativo, dado pela prática estereotipada do futebol, também se deu, assim como no *pedacinho* (im)praticante, no limite do reducionismo, levando os alunos à comodidade de vivenciarem sua maior liberdade no conformismo, frutos do círculo vicioso permitido pela existência da “periferia” da quadra.

A exemplo das meninas do *pedacinho* (im)praticante, que se posicionaram em relação às aulas diferenciadas de EF, os integrantes do *pedacinho* ativo também se puseram a pensar como dariam aula se no futuro se tornassem professores de EF. Em relação aos conteúdos, elencaram natação, atletismo e atividade física em geral - o que chamaram de “movimentação física”. Em relação ao método, também afirmaram que dariam suas aulas na sala e na quadra, trabalhando os conceitos e a aplicação destes, bem como enfatizando o trabalho em grupo. Mas apesar de se colocarem a favor de uma estrutura diferenciada de aulas de EF, também demonstraram extrema insatisfação com qualquer tipo de aula ensaiada pelo professor que fugisse da tradicional rotina. De certo modo, a pergunta era: “E o futebol, como ficaria?”.

### **5.3. O *pedacinho* flutuante**

Antes de tecermos maiores considerações em relação a esse *pedacinho*, é preciso que se afirme que o mesmo encontra-se na fronteira entre o *pedacinho* (im)praticante e o *pedacinho* ativo. Entretanto, a idéia de fronteira aqui utilizada não se refere a uma demarcação rígida que separa extremos (que não são opostos, apenas representam formas diferenciadas de aproximação acerca das práticas corporais), mas sim de uma zona intermediária que mantém estreita ligação com os outros *pedacinhos*. Nessa perspectiva, o *pedacinho* flutuante poderia ser representado graficamente conforme ilustração a seguir.



**Ilustração 15** – Esquema gráfico do *pedacinho* flutuante.

Apesar de a ilustração remeter à hipótese matemática da intersecção de conjuntos, o destaque dado ao *pedacinho* flutuante não significa que nele estão contidos elementos existentes, simultaneamente, no *pedacinho* (im)praticante e no *pedacinho* ativo. Mas, que no interior do *pedacinho* flutuante, pode-se encontrar a coexistência de aspectos distintos presentes nos códigos de pertencimento dos dois outros *pedacinhos*, bem como a ausência de uma referência espacial nítida, estando a utilização do espaço físico da quadra privado de qualquer pré-determinação por parte de seus membros. Dessa maneira, o *pedacinho* flutuante congrega uma forma de sociabilidade que tanto permite o envolver-se com as práticas corporais nas aulas de EF e recreio, estreitando relações com o *pedacinho* ativo, quanto o não fazer, compartilhando, em parte, do horizonte do *pedacinho* (im)praticante.

Aqui, nitidamente, os alunos “incorporaram” somente parte das idéias de ambos os *pedacinhos*, não estando sujeitos à rigidez do fazer tudo e não fazer nada, operando assim entre reflexões e interesses que ora pendiam para um lado e ora para outro. Entretanto, tal condição não permite o rótulo de que os alunos pertencentes a esse *pedacinho* encontraram-se “em cima do muro”. Pelo contrário, possuíam posições bem demarcadas e pontuais que

permitiam aos outros *pedacinhos* a visualização de que, mesmo na arquibancada ou no espaço de jogo, ou, mesmo conversando e rindo ou jogando futebol, possuíam leituras distintas de ambos.

Eram integrantes do *pedacinho* flutuante os seguintes alunos: Adriana, Marcela, Teresa, Adriano e Marcelo. Apesar de constituírem um grupo pequeno, compartilhando as mesmas regularidades em relação às práticas corporais, as meninas e os meninos desse *pedacinho* praticamente não interagiram entre si, existindo uma barreira de gênero mais concreta do que a elucidada no *pedacinho* ativo, externada ao restante da turma. Assim, Adriana, Marcela e Teresa, quando participaram do futebol e/ou qualquer outra prática corporal sempre estiveram mais próximas de Ana, Clara e Joana do *pedacinho* ativo do que de Adriano e Marcelo, bem como quando nas arquibancadas estreitaram mais proximidade com Antônia, Maria e Isabela do *pedacinho* (im)praticante do que com seus colegas flutuantes. Na mesma perspectiva, Adriano e Marcelo, quando jogaram futebol ou desenvolveram qualquer outra prática corporal preferiram maiores contatos com o *pedacinho* ativo masculino e, quando nas arquibancadas, estiveram mais sozinhos ou envolvidos em alguma conversa despreziosa com algum colega, que por ventura sentava-se próximo, do que com suas colegas do *pedacinho* flutuante. Diante disso, podem-se notar diferentes formas de sociabilidade no interior do *pedacinho* flutuante em interação direta com os outros *pedacinhos*, que passo a discorrer abaixo.

“*Elas querem saber mais de namorico, conversar, essas coisas*”. Assim Clara definiu o interesse de Adriana e Marcela durante as aulas de EF e o recreio. Ou seja, apesar de jogarem futebol e estarem juntas em outras práticas, Clara definia o namoro e possíveis paqueras como foco de interesse de Adriana e Marcela. Fazendo isso, além de pontuar certa crítica, pois para Clara elas deveriam estar interessadas nas aulas, havia a intenção, também, de diferenciar-se. Ou seja, jogam com a gente (*pedacinho* ativo), mas não compartilham das mesmas idéias. Mas no prisma de Adriana e Marcela, o entendimento era outro. Estas, críticas da prática do professor João, tanto pela falta de diversificação de conteúdos quanto pelas aulas livres, viam a EF mais como uma extensão do recreio do que como disciplina. Assim, achavam-se livres para usufruir do tempo e espaço das aulas de EF para conversar (cochichos indecifráveis, assim como os de Antônia, Maria e Isabela, do *pedacinho* flutuante), rir, dançar, não fazer nada, ou não se empenharem nas atividades propostas pelo professor João. Entretanto, também viam como legítimas as reivindicações do *pedacinho* ativo feminino por igualdade entre meninos e meninas nas aulas, tendo sempre participado dos momentos em que o futebol feminino ganhava vez nas

aulas livres. Assim, o recado ao *pedacinho* ativo feminino era nítido: chamem-nos para jogar futebol, mas não nos obrigue a sermos iguais. A visibilidade dessa afirmativa era tão nítida que, na prática do futebol feminino, sempre jogavam contra Ana, Clara e Joana. Para completar o time, Adriana e Marcela quase sempre contaram com Teresa que, apesar de ter mais afinidade/amizade com as meninas do *pedacinho* (im)praticante, não se furtava a jogar. Assim, o futebol feminino nas aulas livres se desenvolvera a partir do embate entre flutuantes e ativas, vivenciado num clima bem descontraído por parte do *pedacinho* flutuante, no qual o interesse estava mais na diversão, e por um clima mais acirrado por parte do *pedacinho* ativo, buscando dribles, chutes e gols. Nas aulas não-livres que ocorreram na quadra, nas quais houve atividades ministradas pelo professor João, a atitude das meninas do *pedacinho* flutuante era semelhante. Ou seja, quando participavam, era mais na direção do entendimento de que o número de meninas era pequeno perto do número de meninos e de que era interessante fortalecer as reivindicações de Ana, Clara e Joana, do que pela compreensão da importância das atividades. Assim é que, mesmo em quadra, envolvidas num jogo de handebol, por exemplo, quase sempre demonstravam desinteresse pela prática, notadamente andando em quadra e não fazendo questão de participar das ações ofensivas e defensivas de seus times. Mas quando repelidas pelo desinteresse por algum colega ou professor respondiam: “*Eu estou jogando, mas não passam a bola*”.

Mas quando se encontravam fora das atividades - exceto Teresa, que, quando fora das atividades sempre estava mais próxima do *pedacinho* (im)praticante, compartilhando as conversas e os risos -, as meninas do *pedacinho* flutuante faziam questão de não estar muito próximas de Antônia, Maria e Isabela, apesar de dividirem o mesmo espaço físico da arquibancada. Isso porque, a aproximação poderia sugerir que compartilhavam e/ou endossavam do mesmo horizonte do *pedacinho* (im)praticante, fato que, nitidamente, não desejavam. Por exemplo, na aula de voleibol ministrada por mim (11ª aula), houve a seguinte situação. Como eu havia proposto a prática do voleibol a partir de alguns jogos, pedi aos alunos que dividissem as equipes, num total de 3 (três). Mas antes que iniciassem a escolha das equipes afirmei a todos que a prática a ser desenvolvida naquela aula seria movido pelo interesse dos mesmos, havendo a possibilidade de não jogarem, caso desejassem<sup>67</sup>. A partir dessa premissa, Adriana afirmou:

---

<sup>67</sup> Apesar de ter tido a oportunidade de intervenção com os alunos, optei por seguir na mesma direção da prática do professor João por entender que qualquer ação distinta e distante do cotidiano das aulas de EF vivenciado pelo 7º ano que viesse a ser compreendida poderia gerar algum desconforto entre mim e o professor João ou entre mim e os alunos, o que prejudicaria o andamento da pesquisa e/ou do contexto da aula.

“*Ainda bem! Pois se elas [referindo ao *pedacinho* (im)praticante] têm o direito de não jogar, nós também temos*”. Tal afirmação soava como crítica e protesto frente à forma como Antônia, Maria e Isabela se colocavam frente às aulas de EF. Apesar da reivindicação de Adriana pelo direito de também não jogar, a mesma fez questão de demonstrar que, mesmo assim, não compartilhava do mesmo horizonte do *pedacinho* (im)praticante. “*Faz três anos que elas não jogam!*” (Adriana). Com essa afirmação, a aluna deixou a entender que, mesmo não desejando jogar naquele dia, o fato não permitia comparações com a forma de vivenciar as aulas de EF do *pedacinho* (im)praticante. Tal afirmação também trouxe à tona uma dúvida que não pode ser esclarecida. Se as meninas do *pedacinho* (im)praticante não jogavam há três anos, por que diziam que tinham participado das aulas de EF do ano anterior, ministrada por uma professora que diversificava a prática? Mas se realmente participaram das aulas de EF com essa professora, por qual motivo Adriana afirmara que havia 3 (três) anos que Antônia, Maria e Isabela não jogavam? Entretanto, independente da dúvida, o fato é que tais posicionamentos, distintos por assim dizer, remetiam à idéia da existência de diferenças entre o *pedacinho* flutuante e os outros *pedacinhos*.

Em relação à Adriano e Marcelo, também era nítida a peculiar forma de vivenciar as aulas de EF. No futebol das aulas livres e nas práticas que existiram nas outras aulas de EF na quadra, ao estarem em contato com o *pedacinho* ativo, exerciam uma participação que se distanciava dos principais extremismos dos (im)praticantes e ativos. Assim, quando jogaram voleibol e handebol, demonstraram interesse pela atividade, empenhando-se nas ações coletivas, mas sem compartilhar dos apelos “futebolasco” do *pedacinho* ativo. No futebol das aulas livres, quando participaram, Adriano e Marcelo não se preocupavam muito com o rigor das escolhas dos times, com a hierarquia estabelecida, muito menos com a arbitragem discutida. Notava-se que os dois procuravam desenvolver a prática mais no limite da contribuição para com as ações ofensivas e defensivas de seus times do que na exacerbação do drible e individualismo. Quando sofriam alguma falta, raramente se pronunciavam, assim, ora aguardavam os argumentos de seus colegas de equipe ora prosseguiam no jogo. Tal fato poderia ser entendido no limite de certa passividade em relação ao *pedacinho* ativo, entretanto, mais representava diferenciação do que voz passiva, pois os integrantes do *pedacinho* ativo, na maioria das ocasiões, possuíam maior consideração por Adriano e Marcelo do que pelos próprios integrantes, haja visto que o fato deles não jogarem sempre era tido mais como aspecto positivo do que negativo. Ou seja, a possibilidade de jogar ou não jogar de acordo com o interesse também rendia aos meninos do

*pedacinho* flutuante certo *status* na turma, não comparados aos de Fábio e Marcos do *pedacinho* ativo, mas extremamente significativo perante a turma.

Quando não jogavam ou não se envolviam nas práticas corporais possibilitadas nas aulas de EF, Adriano e Marcelo podiam ser vistos na arquibancada entretidos com algumas coisas, das quais a mais freqüente era a contemplação da própria aula. Assim, mesmo não se dispondo às práticas corporais a atenção dos dois esteve predominantemente nela. Isso não significa que também não conversavam, riam ou se ocupavam em joguinhos de celular ou ouvindo música no aparelho, entretanto com menos freqüência em comparação à contemplação das aulas. Por isso é que, mesmo quando nas arquibancadas, referência espacial do *pedacinho* (im)praticante, diferenciavam-se em relação à sociabilidade, nem ignoravam as práticas corporais nem estavam interessados em namoricos. Nos recreios, Adriano e Marcos flutuavam entre práticas corporais esporádicas (os vi jogando ping-pong em algumas oportunidades) e a circulação pela Escola.

Assim é que o *pedacinho* flutuante vivenciou sua sociabilidade na amplitude das referências espaciais dos outros *pedacinhos*, mas guiados por um pressuposto intermediário que não compartilhava literalmente dos mesmos códigos de pertencimento presentes em ambos. Jogavam, mas não demonstravam apelo exacerbado ao futebol. Não jogavam, mas não demonstravam desinteresse pelas práticas, no caso de Adriano e Marcelo, nem endossavam o *pedacinho* (im)praticante, no caso de Adriana e Marcela. Teresa, apesar de ter mais afinidade com as meninas do *pedacinho* (im)praticante, não se furtava às práticas corporais, distanciando-se de suas colegas, mas também, assim como Adriana e Marcela, não endossava na íntegra as reivindicações das meninas do *pedacinho* ativo.

Dessa forma, pode-se concluir que o *pedacinho* flutuante esteve guiado por um código de pertencimento embasado pela liberdade de optar e não optar pelas práticas corporais, ao mesmo tempo em que, tal perspectiva, não os distanciava muito de seus colegas de turma. Assim, flutuaram entre os horizontes dos dois *pedacinhos* sem, no entanto, endossarem na íntegra suas idéias.

Entretanto, apesar da diferenciação, acabaram por vivenciar os mesmos reducionismos presentes nos *pedacinhos* (im)praticante e ativo. Adriano e Marcelo, por exemplo, apesar de jogarem futebol no limite da contribuição para com as ações ofensivas e defensivas de seus times ao invés da exacerbação do drible e individualismo, estiveram imersos, a todo o

momento, na lógica limitante do futebol, não se adequando literalmente ao *pedacinho* ativo, mas também não se opondo de maneira mais incisiva. Apenas, a prática pela prática, pelo gosto e/ou interesse em jogar futebol. Ao não jogarem ou não participarem de qualquer outra prática corporal nas aulas de EF, Adriano e Marcelo, mesmo com atenção voltada para as atividades desenvolvidas, compartilhavam o horizonte do *pedacinho* (im)praticante de que, daquela forma, não era possível jogar ou não era interessante. Já Adriana, Marcela e Teresa, ao jogarem na perspectiva da diversão e do fortalecimento das reivindicações de igualdade de direitos expressadas pelo *pedacinho* ativo feminino, também não foram além do conformismo presente, apenas se “ajeitaram” de modo diferente frente à problemática do menor número de meninas na turma: chamem-nos para jogar, mas não nos obrigue a compartilhar dos mesmos preceitos. Quando não participavam, apesar de nitidamente demarcarem diferenciação quanto ao *pedacinho* (im)praticante, exceto por Teresa, também não iam além do horizonte de que as práticas desenvolvidas nas aulas de EF não eram para elas.

Assim, utilizavam-se da maior liberdade nas aulas de EF para flutuarem, de acordo com o interesse, entre a participação nas práticas corporais e os namoricos, conversas, joguinhos de celular ou, simplesmente, na observação do que se passava. Dessa forma, a apropriação das aulas de EF dos integrantes do *pedacinho* flutuante também se deu mediante a um horizonte de conhecimento limitado no que se refere às práticas corporais, da mesma forma que nos outros *pedacinhos*.

Em relação a pensarem como dariam aulas se, no futuro, viessem a se tornar professores de EF, a opinião foi a mesma já esboçada pelos integrantes dos outros *pedacinhos*. Entretanto, com a crítica mais direcionada à prática não-diretiva do professor João. “[...] *primeiro tem que ter a teoria e depois ensinar na quadra e ter o jogo. Mas tem que ensinar antes, porque sozinho ninguém aprende*” (Adriana, grifo meu). Teresa e Marcela também endossaram tal prerrogativa<sup>68</sup>.

Antes de finalizar esse sub-capítulo, ressaltarei por qual motivo, Sara, também aluna do 7º ano, não figurou em nenhum *pedacinho*, apesar de, no final da pesquisa, ter demonstrado afinidade com Adriana e Marcela.

Desde o início da pesquisa, notei a diferenciação da aluna. A mesma, apesar de conversar com todos os alunos do 7º ano, sempre se mostrou no intuito de demarcar uma posição

---

<sup>68</sup> Não foi possível saber a opinião de Adriano e Marcelo, pois não se dispuseram a participar das entrevistas.

distinta em relação aos seus colegas perante o professor João e a Escola. Apesar de sua participação num jogo de voleibol (12ª aula), num jogo de futebol desenvolvido pelas meninas (28ª aula) e de ter liderado a organização do aniversário de Marcela (8ª aula), Sara esteve praticamente ausente das aulas de EF. Em sala, em nenhum momento esteve atenta em nada, indo além do desinteresse observado por seus colegas. Em quadra, quando aparecia, limitava-se a rodear o professor ou conversar com algumas meninas, preferencialmente Adriana e Marcela.

Logo no início da pesquisa, a questioneei sobre o motivo de sua não participação. A mesma respondeu: “*Já faço vôlei fora daqui!*”. Entretanto, a resposta foi dada no mesmo tom de “não faça mais perguntas”, já elucidada anteriormente. No final da pesquisa, consegui entrevistá-la juntamente com Adriana e Marcela. Neste dia, a mesma conversou abertamente sobre as aulas de EF, talvez por estar na companhia de suas colegas mais próximas. Entretanto, apenas repetiu o mesmo discurso de seus colegas na compreensão de que as aulas não eram interessantes. Nesta oportunidade, Sara afirmou que não jogava futebol com as meninas porque, caso participasse, haveria dificuldade na formação dos times, já que ficariam em número ímpar - 7 (sete) meninas. Mas não se alongou no assunto.

Não obtive muitas informações sobre a aluna, mas soube que Sara tinha se matriculado na *Escola dos Sonhos* naquele ano e que tinha vindo de uma escola particular, sendo repetente do 7º ano. Além disso, parecia que todos estavam sempre esperando algo dela no sentido de transgressão à Escola. Assim, a aluna praticamente não freqüentava as aulas de EF desenvolvidas na quadra, preferindo a circulação pela passarela interna, com o argumento de que iria beber água ou iria ao banheiro, além de ter faltado à Escola em dias de aula de EF por várias vezes, acima da média de ausência dos outros alunos. Para o professor João, um problema a ser discutido com toda a Escola, não isoladamente nas disciplinas.

Sara parecia não se importar com esses fatos, pelo contrário, tirava proveito de tal situação para se legitimar como diferenciada, o que lhe rendia *status* na turma. Entretanto, pelo menos nas aulas de EF, tal *status* e diferenciação levaram-na a não apropriação da aula em si, utilizando o tempo da mesma para, visivelmente, se ausentar dela. Por isso é que, no horizonte dos *pedacinhos* elucidados, não foi possível afirmar que ela compartilhava os códigos de pertencimento e as referências espaciais presentes nos mesmos, muito menos foi notada sua presença regular na quadra, pois, praticamente, não compareceu.

Entretanto, num dos últimos dias de aula, tendo participado da entrevista que realizei com Adriana e Marcela, a mesma opinou sobre as aulas de EF e de como daria aulas, caso, no futuro, se tornasse professora. “[...] *primeiro explicar os fundamentos. Depois, não jogar os alunos na quadra, mas mostrar como faz, ensinar tudo na prática mesmo*” (grifo meu). Tal resposta demonstra que, mesmo distante do enredo das aulas de EF, Sara tinha uma mínima compreensão do contexto das aulas de EF. Assim, cabe questionar se não era esse o motivo da ausência da aluna nas aulas. Em caso afirmativo, Sara não teve a possibilidade nem de entrar em contato com a “periferia” da quadra, fato esse mais problemático.

\* \* \*

Ao expor a forma como os alunos participaram e se apropriaram das aulas de EF por meio de 3 (três) *pedacinhos*, demonstrando a rede de sociabilidade permitida pela “periferia” da quadra, busquei contextualizar uma série de regularidades presentes em 3 (três) aspectos: a existência de um código de pertencimento, uma referência espacial e a presença regular dos integrantes dos *pedacinhos*.

Assim, foi possível compreender que os alunos, nas aulas de EF, imersos na “periferia” da quadra, vivenciaram sua sociabilidade no limite de um tempo e espaço de livre convivência com o Outro, limitado e negado pela rigidez imposta do cotidiano escolar. Entretanto, para além de inúmeras possibilidades de convivência com esse Outro, a sociabilidade vivenciada no interior dos *pedacinhos* e entre estes foi marcada por uma trama norteada pelo conformismo que, conseqüentemente, foi vivenciada no limite dos estereótipos, preconceitos e desigualdades de oportunidades.

Dessa forma, a rede de sociabilidade vivenciada pelos alunos nos *pedacinhos*, fortaleceu e “aqueceu” o círculo vicioso que permitia a existência da “periferia” da quadra. Ou seja, a “periferia” da quadra, ao ser determinada pela prática pedagógica não-diretiva do professor, pela compreensão discente de que a EF constitui um tempo e espaço menos rígido do processo educacional e por toda a rigidez escolar existente, acabou por permitir uma rede de sociabilidade que, em seu horizonte, operou para reforçar o modelo. Conseqüentemente, tal círculo vicioso fez com que o conformismo ressoasse nas aulas de EF.

Entretanto, entre os três elementos do tripé determinante da existência da “periferia” da quadra, o fator mais agravante foi, sem dúvida, a prática pedagógica do professor. Isso porque, como abordarei a seguir, se há uma forma de superação da “periferia” da quadra, esta se protagoniza na ação docente, pois é ela que pode minar a compreensão reducionista de EF e, ao mesmo tempo, questionar a rigidez escolar.

Assim, ao invés da intervenção docente ter ampliado o horizonte de conhecimento dos alunos em busca do novo, da transformação, contribuiu para que o aluno continuasse a se embarçar - para usar um termo de Snyders (1978) - no conformismo, não permitindo que os mesmos acessassem uma compreensão mais ampla sobre a cultura corporal. Dessa forma, professor e alunos mergulharam num “mais do mesmo”.

## 6 – Distanciando o olhar

Ao investigar a dinâmica cultural de alunos que se colocam à margem da aula - na “periferia” da quadra -, lancei-me na direção de melhor compreender a inserção da EF no cotidiano escolar. Para isso, a partir de um “olhar de perto e de dentro”, busquei evidenciar algumas minúcias da prática escolar da EF que acabaram por corroborar e ampliar o entendimento, inicialmente exposto, de que alunos à margem das aulas de EF não estão excluídos das mesmas, apenas participam e se apropriam de maneira diversa da aula. Assim, mesmo aqueles alunos do 7º ano da *Escola dos Sonhos* que preferiram as arquibancadas à quadra, estiveram inseridos numa dinâmica de participação e apropriação que pensava o tempo/espaço da aula de EF - desejavam por ela, ansiavam por ela -, não estando alienados do processo. Dessa forma, a discussão tornou-se mais ampla, entendendo que, para além da relação entre o fazer e o não-fazer, do participar ou não das atividades propostas pelo professor, há de se considerar o contexto no qual se dá essa participação e apropriação das aulas de EF.

Nesta pesquisa, o contexto das aulas de EF evidenciou 3 (três) fatores determinantes para a existência da “periferia” da quadra:

- Prática pedagógica esportiva e, predominantemente, não-diretiva do professor;
- Compreensão da EF como tempo e espaço menos rígido do processo educacional e;
- Rigidez escolar.

Todos estes fatores atuando em conjunto traduziram um círculo vicioso que, ao determinar a “periferia” da quadra, acabaram reforçados por ela. Assim, é que a “periferia” da quadra não foi exclusiva de alguns alunos ou grupos de alunos do 7º ano, como eu imaginava antes da realização da pesquisa, mas extensiva a todos, independente se praticavam toques e/ou manchetes de voleibol ou se sentavam nas arquibancadas. Onde pensei encontrar uma parcela dos alunos à margem das aulas, encontrei todos imersos na mesma a partir de algumas conformações possibilitadas por uma rede de sociabilidade.

A rede de sociabilidade, permitida pela existência da “periferia” da quadra, a partir de seus 3 (três) fatores determinantes, foi vivenciada no limite de compreensão da aula de

EF como tempo/espço de possibilidades de outros tipos de relação na escola, permitindo um contato livre e direto com o Outro, distante da rigidez da rotina escolar (lições, cálculos, cópias, provas etc.), mas também refém de limites demarcados pelo conformismo social, esboçado em conflitos de gênero, prática irrefletida do esporte e estereótipos diversos. Entretanto, mesmo no limiar da contradição, a rede de sociabilidade - vivenciada a partir de 3 (três) *pedacinhos* -, permitiu vislumbrar certa organização dos alunos. Mesmo diante de uma prática pedagógica enlaçada com o esporte e com a não-diretividade, aliada à compreensão da EF como tempo/espço menos rígido do processo educacional e a rigidez escolar, percebeu-se um movimento discente:

- Contestador da prática docente, embora conformados com a dinâmica imposta pelo professor João;
- Auto-organizado na direção do não participar das práticas corporais, participar de tudo ou de se colocar na fronteira entre tais modelos;
- Propositor de conteúdos e estratégias diversificadas para as aulas de EF, e; consciente de seus limites e possibilidades frente ao contexto.

Assim, a “periferia” da quadra, mesmo imersa em seus reducionismos, fala ao professor e à escola, apontando críticas e superações a ambos. Ao mesmo tempo em que se pronunciam contrariamente ao modelo tradicional de ensino, centrado na sala de aula e participação discente minimizada, além de outros fatores, também refutam os desígnios não-diretivistias, caracterizado pela extrema liberdade de se envolverem com aquilo que desejam. Querem produzir, aprender, mas nenhum dos dois extremos contribui para isso. Diante desse contexto contraditório, a “periferia” da quadra percebe a necessidade de maior flexibilidade docente em disciplinas que se excedem no autoritarismo pedagógico e maior diretividade/intervenção docente do professor João nas aulas de EF.

Entretanto, mesmo havendo tal movimento discente, aliado ao fato da “periferia” da quadra não ser condição de exclusão sumária dos alunos nas aulas de EF e também se pronunciar quanto às aulas de EF e à Escola, percebeu-se que a “periferia” da quadra é um fenômeno extremamente limitante do processo pedagógico da disciplina. Isso porque, não é desejável que haja, num processo de ensino-aprendizagem, aproximações com o conteúdo a partir de escolhas livres dos alunos, muito menos que essas escolhas livres aconteçam mediante um

leque restrito de conhecimento - o esporte, no caso desta pesquisa. Igualmente não desejável é a ênfase nos processos de vivência em grupo, tendo como objetivo a socialização do aluno, a descoberta da parceria, da amizade e outros aspectos que privilegiam mais a convivência entre os pares do que os conteúdos. Isso não significa que não deva haver preocupação docente com as relações sociais travadas na turma, mas que não se pense que esse é o único aspecto a ser enfocado numa prática pedagógica.

Por essa razão, reafirmo que, dentre os 3 (três) fatores determinantes da “periferia” da quadra, a prática pedagógica do professor foi o fator mais pontual. Isso porque, mesmo com a intenção de distanciar-se do fazer pelo fazer, da prática pela prática, da disciplina de EF como um passatempo, a prática pedagógica do professor João, esportiva e, predominantemente, não-diretiva, invariavelmente, reforçou o que combatia.

Advogar maior liberdade aos alunos nas aulas não se restringe a deixá-los livres para desempenhar o que desejam, pelo contrário. “As iniciativas tomadas pelo professor tornam-se condições da própria liberdade da criança” (SNYDERS, 1978, p.255). Isso porque, “Não há um caminho absolutamente liso para a libertação (p.269).

Ou seja, a prática da liberdade prevê, por parte do educando, busca contínua ao saber, ao conhecimento, para que dele retire instrumentos para melhor compreender o mundo à sua volta, criá-lo e recriá-lo. Por parte do professor, a prática da liberdade prevê atenção aos aprendizes, compromisso com o desenvolvimento dos conteúdos e entendimento de que os seres humanos possuem limites que não se supera por si mesmos. Assim,

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2002, p.78, grifos do autor).

Para isso, não deve haver omissão por parte do professor. Omissão de autoridade, omissão de se perceber como um sujeito formador, muito menos omissão de conteúdo, pois é, também, através deste que os educandos podem transformar o mundo em que vivem e/ou praticar a liberdade de vivê-lo de forma mais autônoma. “Crescer é precisamente, para a criança [educando], apropriar-se da riqueza social, participar do patrimônio cultural” (SNYDERS, 1978, p.333).

Entretanto, não defendo uma pura e simples centralidade nos conteúdos, pois há o risco de desenvolvê-los imersos em métodos autoritários ou simplesmente técnicos. Há de se instrumentalizar os alunos na direção do conhecimento, sim, mas balizados por métodos que os permitam uma constante desestabilidade, possibilitando assim, saltos qualitativos que vislumbrem uma apropriação mais ampla e complexa do conhecimento. Dessa forma, pode-se entender a prática pedagógica como outra forma de coerção sobre o aluno. Mas não uma coerção que se insere no horizonte da alienação, mas no exercício da autonomia. A idéia centra-se no pressuposto de que, para o exercício da autonomia, é desejável que os alunos estejam instrumentalizados para exercê-la. E esse processo é passível de mecanismos diretivos, do contrário, em nome de uma maior liberdade aos alunos, as aulas livres podem se encerrar em certos reducionismos, como ocorreu neste estudo.

Dessa forma, reafirmo o entendimento de que deve haver diretividade do professor no que se refere ao aprendizado dos alunos, esta, dirigida para uma ampliação dos horizontes de conhecimento dos mesmos.

Kunz (1994, p.115-116) corrobora essa perspectiva, ao se pronunciar sobre a educação crítico-emancipatória.

[...] o ensino pela libertação destas falsas visões de mundo, falsas convicções em relação ao sentido das objetivações culturais que o jovem se defronta, pela Educação Crítico-Emancipatória, **é um ensino de uma certa coerção por parte do professor e do conteúdo de ensino. Este processo de libertação deve, a princípio, ser coercitivo**, pois existe uma coerção que é auto-imposta e que nos jovens se origina das influências na formação de subjetividade pela indústria cultural e meios de comunicação de massa em especial [...] **Para uma superação, somente uma contrapressão** por um sistema que ainda tem este poder de exercer um papel de poder maior para a libertação: a escola (grifos meus).

Por isso é que compreendi a prática pedagógica do professor João como o fator mais decisivo da existência da “periferia” da quadra. Ao se abdicar da intervenção ou minimizá-la, esperando que a maior liberdade dada aos alunos nas aulas pudesse levá-los a uma prática ressignificada de EF, o professor abriu caminho para a cristalização e legitimação da aula de EF como tempo/espço de qualquer coisa, menos de trato do conhecimento da cultura corporal. Snyders (1978, p.245) afirma que, sobre os conhecimentos, pairam certas dúvidas e limites que, se não evidenciados pelo professor, mesmo pouco a pouco, corre-se o risco de passarem despercebidas, privando os alunos “[...] do esclarecimento que tinham necessidade e a que tinham direito”. Assim, “[...] um pouco de autoridade harmoniza-se bem com aquela liberdade que é a

exactamente necessária” (p.250). Ou seja, a simples presença do professor, intervindo de forma limitada, não basta ao progresso dos alunos.

Por isso, é que dentre os 3 (três) fatores determinantes da “periferia” da quadra, a forma de superação da mesma mais eficaz que vislumbro concentra-se na prática pedagógica do professor. Isso porque, se numa certa escola, mesmo se a EF tenha legitimidade de disciplina pedagógica, mas a prática pedagógica de EF apresentar-se no horizonte do *laissez faire*, a “periferia” da quadra continuará existindo. Pois de pouco adiantará um contexto propício, valorizador da EF, com alunos ávidos ao conhecimento, se a prática pedagógica não se dispuser às intervenções necessárias. Ora, se não é na aula de EF que a “periferia” da quadra deve ser superada, quando será? Se não é pelo professor de EF, quem será? Assim, se a turma do 7º ano encontrava-se descompromissada com a EF, segundo o professor João, não era o momento de buscar compromissá-la, valendo-se da diretividade e proporcionando as intervenções necessárias para a superação?

Assim, acredito que quanto mais a prática pedagógica se der no horizonte da diretividade e da intervenção docente, mais desestabilizada fica a “periferia” da quadra. Alunos de 13 (treze) e 14 (quatorze) anos, como no caso deste estudo, têm condições de colaborar com a construção coletiva da proposta pedagógica de uma disciplina como a EF? Acredito que sim, entretanto, não sujeitos à total liberdade de decisões, senão corre-se o risco de reducionismos, pois, a ausência do professor cede espaço para outras influências imersas no conformismo.

Entretanto, isso não significa uma culpabilização exclusivamente do docente para a existência da “periferia” da quadra. Sabe-se da burocratização do trabalho docente (chamadas, preenchimento de diários, lançamento de conteúdos etc.), do escasso tempo de planejamento coletivo (em todo o tempo da pesquisa, não houve um momento de planejamento coletivo entre os professores de EF), dos problemas da formação continuada (o término do encontro semanal dos professores de EF da RMEA), da grande quantidade de aulas dadas (jornadas de 20 e 30 horas semanais) e, porque não dizer, da baixa remuneração, que praticamente obriga os professores a jornadas duplas. Sem mencionar o desgaste profissional com o debate interno entre os pares, que, na *Escola dos Sonhos*, opunha concepções diferenciadas do que seria uma escola pública. Assim, tem-se uma estrutura limitante de ação pedagógica. Mas também não se pode, em nome dessa limitação, haver uma prática pedagógica não atenta à

aprendizagem dos alunos. É pela iniciativa do professor, e não somente da escola em geral ou das políticas públicas, que reside a possibilidade de uma prática pedagógica ressignificada.

Não se trata, para o adulto, de levar o grupo para um dado objectivo que, há muito tempo, escolheu e determinou, nem de aplicar à vida do grupo decisões caídas do alto; mas não se julga também que a classe seja capaz, pelas próprias forças, de responder a todos os problemas que lhe põe a vida (SNYDERS, 1978, p.271).

Dessa forma, uma prática pedagógica que permita aos alunos serem mais autônomos frente aos desafios impostos pela escola e pelo mundo à sua volta, passa, necessariamente, pela diretividade. A partir dessa perspectiva, podemos entender que a escola pode contribuir para a formação de um cidadão mais crítico, mais autônomo e mais consciente de suas múltiplas possibilidades de inserção sócio-cultural, à medida que se encontra instrumentalizado para isso.

Nessa esteira, não há o entendimento de uma escola que seja fácil. A escola é difícil, pois “[...] os alunos não poderiam obter sucesso por suas próprias forças; é preciso para isso a obrigação, a orientação, a intervenção do professor” (SNYDERS, 1988, p.211).

Por isso, é que a satisfação do aluno não pode se limitar apenas quando é dado a ele a oportunidade de fazer o que se quer, mas levá-lo ao encontro da satisfação em aprender. Ora, não foi em prol dessa satisfação que os alunos do 7º ano se posicionaram? Daniel afirmou que a aula seria melhor se o professor os motivasse; Adriana chamou a atenção para a premissa de que ninguém aprende sozinho; Sara se pronunciou dizendo que não bastava simplesmente colocar os alunos em quadra, era preciso ensiná-los; José afirmou que, em questão de conteúdo, a aula não era tão boa, pois o professor só dava a bola.

Assim é que pensar unicamente nos métodos, menos autoritários e com maior liberdade aos alunos, impedindo que haja uma desconsideração da contribuição destes no processo educativo, obscurece a relevância, também, dos conteúdos, ou corre-se o risco “[...] de deixar subexistir conteúdos inconscientes, decepcionantes, portanto incapazes de conduzir à satisfação; e é uma mistificação efêmera querer compensá-los por algo que seria da qualidade das ‘boas relações’ ou do ‘aprender a aprender’ [...]” (SNYDERS, 1988, p. 187). Dessa forma, parece que tudo se torna mais fácil, ou, ao menos, tudo se supera apenas com métodos mais solidários e menos autoritários. Entretanto, se um aluno não consegue compreender que as meninas não são inferiores aos meninos, ou se um aluno não consegue compreender a importância do passe nas ações de ataque de seu grupo ou, ainda, se um aluno não consegue executar um passe, será que

apenas a convivência cooperativa com seus pares será suficiente para levar-lhe a ampliar seus horizontes de conhecimento?

Não vamos trazer à escola, declarar na escola um pouco de jogo, de divertimento, de distração; não se trata de prometer que se vai apreender brincando, distraído-se, menos ainda de anunciar que se vai aprender quase sem dar conta. A dificuldade, o esforço estarão continuamente presentes; aprender *para* a satisfação, e uma satisfação que irá muito fundo para ultrapassar, mas não exclui o doloroso; nunca se vangloriar de ensinar *pela* satisfação (SNYDERS, 1988, p.186).

Assim, sustento a diretividade como forma de superação do fenômeno da “periferia” da quadra. Nesse estudo, os alunos demonstraram querer participar do processo pedagógico, mas não com total e absoluta liberdade, muito menos como vozes inferiorizadas. Quiseram aprender, ansiaram por isso, mas tiveram poucas possibilidades. Reafirmando o elucidado no capítulo anterior, não se pode esperar que o desejo dos alunos se emparelhe com os objetivos dos programas escolares. Mas também não se pode descartá-los, entendendo-os como menos válidos, é preciso afiná-los, a fim de que estes se ampliem na direção da satisfação em aprender.

Dessa forma, também entendo a importância da existência de uma rede de sociabilidade que se estenda pelas aulas de EF, mas não reduzida a grupos *e/ou pedacinhos* que se propõem a dialogar restritamente com o Outro, mas estimulá-la na direção de outros “nós”, outras amarrações e outras conformações que apresentem outras perspectivas: mais abertas e menos desiguais, entendedoras da diferença como fator comum a todos os seres humanos, e não um “mais do mesmo”. Entretanto, essas outras perspectivas não devem comprometer-se somente com as relações da vida em grupo, mas também com a busca do conhecimento, da aprendizagem. Ou seja, uma rede de sociabilidade que se coloque na direção do esforço e da produção coletiva em prol da ampliação do horizonte de conhecimento.

Distanciando o olhar, acredito que o estudo, a partir de um “olhar de perto e de dentro”, tenha se colocado na esteira de melhor compreender a inserção da EF na escola, assim como ressaltado a importância de não encerrar unicamente nos métodos as possibilidades transformadoras da prática escolar da EF, considerando o imprescindível enfoque nos conteúdos e, para além disso, o equilíbrio entre conteúdo e método.

A “periferia” da quadra, como um fenômeno limitante do processo educativo da EF na escola, alerta para a necessidade de repensarmos a participação e apropriação dos alunos

nas aulas de EF. Do contrário, os reducionismos elucidados neste estudo ameaçam toda e qualquer ação pedagógica.

Retomando o texto de Ruth Rocha - “Quando a escola é de vidro” -, acredito que uma prática escolar não deva ter alunos nos vidros, limitados por padrões impostos pelo professor e escola, nem alunos fora dos vidros, relegados às suas próprias vontades. Interessante seria se não houvesse o vidro, ou seja, se não houvesse uma tentativa de resposta pronta e acabada para os desafios da escolarização. Assim, quem sabe, fosse possível vislumbrar uma prática escolar de EF plena de satisfação para professores e alunos. Uma EF que, distante do horizonte da “periferia” da quadra, se abrisse a uma educação inclusiva, não somente preocupada com a participação dos alunos ditos menos capazes ou que “não levam jeito” para as práticas corporais, mas na direção de todos, pois todos, em algum momento, apresentarão dificuldades que não se superará sozinho. Uma EF que, comprometida com a satisfação do aprender, permitisse aos alunos conquistarem maior autonomia em relação ao universo das práticas corporais. Enfim, uma EF que, priorizando a prática da liberdade, se propusesse a afinar outros desejos com os alunos, levando-os a outros horizontes, outras conquistas, que, uma vez descobertos, levaria novamente a outros desejos.

## Referências

ALTMANN, Helena. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998 apud SOUSA, Eustáquia S. de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.19, n.48, p.52-68, ago. 1999.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Cadernos Cedes – Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa**, ano XVIII, n.43, dezembro/1997, p.46-57.

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.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. 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.

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

BORGES, Cecília M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco E.; DELLA FONTE, Sandra S.; FRADE, João C.; PAIVA, Fernanda; PIRES, Rosely . **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. **Decreto Federal nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>. Acessado em 02/12/2009.

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.

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

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

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de O. (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.

\_\_\_\_\_. **Cultura, educação física e futebol**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2003.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C.A. (coord.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 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: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

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

EVANS-PRITCHARD, Edward E. **Os Nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. 2.ed.Tradução: Ana M. G. Coelho. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FARIA, Eliene L. O esporte nas aulas de educação física. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 2001, v.7, n.41, p.19-31.

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

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.

FONTANA, Roseli A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, v.7, n.39, p.31-37, maio/jun., 2001.

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

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ética e educação.** Palestra proferida na Escola Americana em São Paulo (gravação em vídeo), 1997.

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

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

\_\_\_\_\_. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

\_\_\_\_\_. (Org.) **Diversidade, cultura e educação:** olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

MAGNANI, José G.C. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José G.C.; TORRES, Lilian de L. (Orgs.). **Na metrópole: fazendo antropologia na cidade**. São Paulo: EDUSP, 2000, p.12-53.

\_\_\_\_\_. De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.17, n.49, junho de 2002, p.11-29.

\_\_\_\_\_. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. **Tempo social**, vol.15, n.1, abr/2003, p.81-95.

\_\_\_\_\_. Introdução – circuitos de jovens. In: MAGNANI, José G. C.; SOUZA, Bruna M. (orgs). **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

\_\_\_\_\_. **O (velho e bom) caderno de campo**. 2009. Disponível em: <http://www.n-a-u.org/Magnanicadernodecampo.html>. Acesso em: 27 mar. 2010.

MAGNANI, José G.C.; TORRES, Lilian de L. (orgs.). **Na metrópole: fazendo antropologia na cidade**. São Paulo: EDUSP, 2000.

MAGNANI, José G. C.; SOUZA, Bruna M. (orgs). **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MATSUMOTO, Marina H. **O ensino-aprendizado do gesto na aula de Educação Física**. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MATTOS, Luiz O. N. **Professoras primárias x atividades lúdico-corporais**: esse jogo vai para a prorrogação. Campinas: Autores Associados, 2006.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.  
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.

\_\_\_\_\_. **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.

OLIVEIRA, Rogério C. de; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, 2007, v.15, n.1, p.137-144.

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).

ORTIZ, Renato. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. 2.ed.São Paulo: Olho D'água, 1999.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: \_\_\_\_\_. **Este admirável mundo louco**. 2.ed. São Paulo: Salamandra, 2003, p. 37-53.

RODRIGUES JÚNIOR, José C.; SILVA, Cinthia L. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes “subúrbios” de conhecimento. In: **Pró-posições**, v.19, n.1 (55), p. 159-172, jan./abr., 1998.

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

SAVIANI, Demerval. **Pedagógica histórico-crítica**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2.ed. Lisboa: Moraes editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUSA, Eustáquia S. de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.19, n.48, p.52-68, ago. 1999.

SOUSA, Eustáquia S.; VAGO, Tarcísio M. **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

SOUZA, Adalberto dos S. **Educação física no ensino médio: representações dos alunos**. 2008. 148f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, Marcos A. P. de. **As cores de Acari**. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco E. (org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p.81-92.

TAKAYAMA, Fabíola S.; OLIVEIRA, Rogério C. de. **A formação de professores na ESEFFEGO e o trato com o deficiente: o currículo de 94 em cena**. 2002. 37f. Monografia (Licenciatura em Educação Física)-Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2002.

THORNE, Barrie. Gender play: Girls and boys in school. New Jersey: Rutgers University Press, 1993 apud SOUSA, Eustáquia S. de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.19, n.48, p.52-68, ago. 1999.

TOKUYOCHI, Jorge H. **Futebol de rua e sociabilidade**. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola de Educação Física e Esporte. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

VELHO, Gilberto. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, Gilberto (coord.). O desafio da cidade. Novas perspectivas da Antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1980 apud 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.

VELOZO, Émerson L. **Cultura de Movimento e Identidade: a Educação Física na Contemporaneidade**. 2009. 166f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n.0, p.63-82, set./out./nov./dez., 1995.

## **Apêndices**

**APÊNDICE 1 – Roteiros das entrevistas com o professor de Educação Física.**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
 Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora  
 Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851  
 Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697




---

**Roteiro da primeira entrevista (realizada 07/07/2009)**

Ano de formação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na *Escola dos Sonhos*: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo dá aulas para o 7º ano? \_\_\_\_\_

1. Qual a importância da EF na escola?
2. Qual objetivo que você traça para a disciplina nesse contexto e com o 7º ano?
3. Quais os conteúdos deste ano letivo para o 7º ano?
4. Como se deu o processo de seleção dos conteúdos?
5. Como você avalia os alunos?
6. Quais as características do 7º ano?
7. Consegue ver pontos positivos ou negativos na turma?
8. Consegue identificar alunos que se destacam mais ou se destacam menos nas aulas? Por quê?
9. O que significa ser professor da *Escola dos Sonhos*?

**Roteiro da segunda entrevista (realizada em 08/12/2009)**

1. Qual a sua história de vida com a EF?
2. Quais os conteúdos do ano letivo de 2009?

3. Como se dá o planejamento coletivo do trabalho pedagógico em EF?
4. O porquê das aulas livres e das práticas livres?
5. Como entende e como busca resolver as questões de gênero nas aulas de EF?
6. Como entende a não participação de alguns alunos nas aulas de EF, como Isabela, Antônia e Maria?
7. Quais os motivos que o levam a concorrer a Direção Escolar?

**APÊNDICE 2** – Questionário aplicado aos alunos em 07/07/2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora  
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851  
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



---

**Questionário****Nome:**

---

**Há quanto tempo estuda nessa  
escola?** 

---

1 – Na sua opinião, a escola serve para quê?

2 – O que você acha de estudar nessa escola? Por quê?

3 – O que você acha das aulas de Educação Física?

4 – Na sua opinião, a Educação Física na escola serve para quê?

5 – Existe alguma diferença entre as aulas de Educação Física e as aulas das outras matérias?

**Obrigado!**

**APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevistas com grupos de alunos (realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2009).**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora  
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851  
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



- 
1. Há quanto tempo estudam juntos?
  2. Gostam da Escola? Por quê?
  3. Quais as disciplinas mais importantes?
  4. Quais as disciplinas mais interessantes?
  5. O que acham da divisão de meninos e meninas nas aulas de EF?
  6. O que acham das aulas de EF em sala?
  7. O que acham das aulas livres?
  8. O que mais gostam de fazer nas aulas livres?
  9. Imaginemos que daqui há 10 (dez) anos vocês sejam professores de EF. Como vocês dariam aulas?

**APÊNDICE 4** – Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica (realizada em 27/10/2009).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora  
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851  
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



- 
1. Formação: ano e instituição.
  2. Há quantos anos atua no magistério?
  3. Há quantos anos atua no cargo de coordenadora?
  4. Há quantos anos atua na *Escola dos Sonhos*?
  5. Qual a sua história na *Escola dos Sonhos*?
  6. Como conciliar o cargo de coordenadora e professora?
  7. Qual a sua visão da *Escola dos Sonhos*?
  8. Qual a sua visão sobre o trabalho da EF?

**APÊNDICE 5** - Roteiro das entrevistas com a professora de Ciências e com o professor de Geografia do 7º ano (realizadas, respectivamente, em 28 e 29/10/2009).



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora  
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851  
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



- 
1. Formação: ano e instituição.
  2. Há quantos anos atua no magistério?
  3. Há quantos anos atua na *Escola dos Sonhos*?
  4. Qual a sua história na *Escola dos Sonhos*?
  5. Qual a sua visão da *Escola dos Sonhos*?
  6. Qual a sua visão da disciplina que ministra?
  7. Qual a sua visão sobre a turma do 7º ano?
  8. Como vê o trabalho da EF na Escola?

**APÊNDICE 6** – Carta de Apresentação e resumo da pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora  
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851  
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



---

Campinas, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”,  
29 de maio de 2009.

À

Diretora da *Escola dos Sonhos*

**Carta de apresentação**

Venho por meio desta apresentar **ROGÉRIO CRUZ DE OLIVEIRA**, aluno do curso de Pós-graduação (nível doutorado) em Educação Física desta instituição. O mesmo, sob minha orientação, desenvolve pesquisa sobre Educação Física Escolar - especificada em anexo -, tendo que coletar dados numa escola pública. A inserção de meu orientando no cotidiano de uma escola é de fundamental importância para o desenvolvimento de sua tese.

Dessa forma, agradeço o canal de diálogo aberto para esta pesquisa e ressalto que me encontro aberto para maiores esclarecimentos em relação à mesma. Por fim, informo que o autor desta pesquisa, meu orientando, também está autorizado a prestar os mesmos esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

**Prof. Dr. Jocimar Daolio**

**Anexo - Resumo da pesquisa****Título provisório:****Educação física escolar, cultura e diferenças: a “periferia” da quadra e seus atores sociais****Autor:** Rogério Cruz de Oliveira**Orientador:** Dr. Jocimar Daolio

Esta pesquisa de doutorado tem por objetivo compreender a dinâmica cultural dos alunos que, por diversos argumentos, como por exemplo, “não levo jeito”, situam-se à margem das aulas de Educação Física (EF). O foco dessa compreensão refere-se à inserção desses atores sociais no contexto da aula, sua (peculiar) forma de participação e apropriação da mesma, bem como o papel social exercido por estes nas aulas de EF e o que isso representa para o cotidiano escolar. Para isso, observarei uma turma de ensino fundamental em suas aulas de EF, buscando filtrar as “entrelinhas” demarcadas pelo objetivo do estudo. Além da observação, está previsto a realização de entrevistas com os alunos, professor de EF, coordenação e direção da escola, caso haja necessidade de dados complementares, bem como análise de documentos, por exemplo, projeto político pedagógico da escola, plano de ensino do professor ou outro documento relevante para o estudo. A idéia inicial que move esta tese é a de que alunos, comumente rotulados ou auto-intitulados “sem jeito”, inábeis quanto às práticas corporais, pouco participativos ou outras denominações do gênero, ao se encontrarem nessa condição, não estão parcialmente ou sumariamente excluídos das aulas, apenas se inserem, participam e se apropriam da mesma de outra forma. Acredito que acessar essa compreensão possa fomentar novos dados que ampliem a discussão sobre a inclusão escolar e seus desdobramentos, que, na atualidade, tem se reduzido mais na direção das necessidades especiais e menos das diferenças sócio-culturais.

---

Rogério Cruz de Oliveira

APÊNDICE 7 - Termo de compromisso firmado com a escola pesquisada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
 Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora  
 Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851  
 Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



Campinas, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”,  
 05 de junho de 2009.

À  
 Diretora da *Escola dos Sonhos*  
 Coordenadora Pedagogia da *Escola dos Sonhos*  
 Professor de Educação Física da *Escola dos Sonhos*

**TERMO DE COMPROMISSO**

Tendo em vista o consentimento da *Escola dos Sonhos* em permitir que eu desenvolva minha pesquisa de Doutorado na mesma, observando as aulas de Educação Física do 7º ano vespertino ministradas pelo Professor João, eu, **Rogério Cruz de Oliveira**, aluno do curso de Doutorado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP), responsável pela pesquisa “**Educação física escolar, cultura e diferenças: a “periferia” da quadra e seus atores sociais**”, orientada pelo Professor Doutor Jocimar Daolio, venho por meio deste termo comprometer-me à:

- Sempre que necessário, prestar quaisquer informações sobre a pesquisa para a comunidade escolar (professor, coordenação, direção, alunos, pais e/ou responsáveis);
- Preservar o anonimato dos alunos, do professor e/ou de quaisquer outros possíveis envolvidos com a pesquisa;
- Utilizar os dados obtidos apenas para a pesquisa de doutorado ou para outras formas de divulgação como artigo, livro, capítulo de livro ou qualquer outro meio caracterizado como científico.

Sem mais para o momento, agradeço a disponibilidade em colaborar com minha pesquisa.  
 Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Rogério Cruz de Oliveira

\_\_\_\_\_  
 Jocimar Daolio