

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

JOSÉ CARLOS RODRIGUES JÚNIOR

**OS SABERES COTIDIANOS DE
ALUNOS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações
para a prática pedagógica**

Campinas
2008

JOSÉ CARLOS RODRIGUES JÚNIOR

**OS SABERES COTIDIANOS DE
ALUNOS NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: implicações
para a prática pedagógica**

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

Orientador: Jocimar Daolio

Campinas
2008

JOSÉ CARLOS RODRIGUES JÚNIOR

**OS SABERES COTIDIANOS DE ALUNOS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
implicações para a prática pedagógica**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por José Carlos Rodrigues Júnior e aprovada pela Comissão julgadora em: 14/02/2008.

Jocimar Daolio
Orientador

Campinas
2008

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

R618s Rodrigues Junior, José Carlos.
Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de educação física: implicações para a prática pedagógica / José Carlos Rodrigues Junior. - Campinas, SP: [s.n], 2008.

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

1. Educação física escolar. 2. Prática pedagógica. 3. Senso comum. I. Daólio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: Student's daily knowlegde at physical education classes: its implications for pedagogical practice.

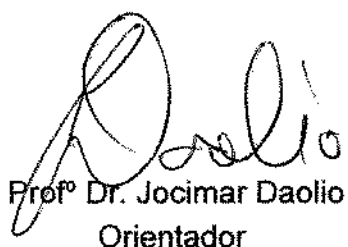
Palavras-chaves em inglês (Keywords): Physical education at school. Daily knowledge. Pedagogical practice.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

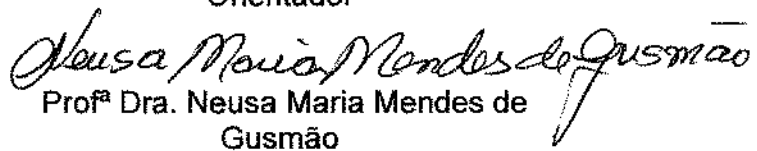
Titulação: Mestrado em Educação Física.

Banca Examinadora: Jocimar Daolio. Neusa Maria Mendes de Gusmão. Helena Altmann.

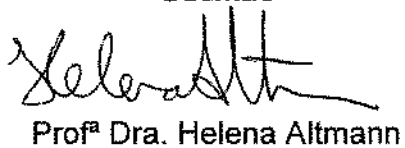
Data da defesa: 14/02/2008.

COMISSÃO JULGADORA

Prof^o Dr. Jocimar Daolio
Orientador



Prof^ª Dra. Neusa Maria Mendes de
Gusmão



Prof^ª Dra. Helena Altmann

Dedicatória

*Aos meus pais pelo amor, carinho, confiança, apoio
e empenho a mim dedicados em todos esses anos.
Amo vocês!*

Agradecimentos

Aos meus pais José Carlos e Ester pelas palavras de incentivo, por me apoiarem não somente nos momentos bons, mas principalmente por estarem dispostos e disponíveis em todos os momentos. Além da grande paciência ao longo desses anos, vocês mostraram também a importância e o valor de correr atrás daquilo que eu acreditava. Obrigado por serem meus maiores exemplos de vida.

Aos meus irmãos Victor e Estevão pelos momentos de descontração proporcionados, pelo apoio e paciência em me aturar. Dividir o quarto pequeno comigo e os livros não foi tarefa fácil, por isso agradeço a compreensão e o carinho.

À minha querida companheira Joice que em muitas oportunidades abdicou do seu pequeno tempo de descanso e descontração para ler minhas anotações e para me ouvir. Agradeço pelo seu acompanhamento carinhoso, pela leitura criteriosa dos capítulos e principalmente pela paciência. Amo muito você.

Aos meus amigos Jackson e Gabriela por trazerem de Portugal as principais obras de Raúl Iturra e Ricardo Vieira que serviram de base para a realização dessa dissertação. Especialmente ao Jackson pela grande amizade construída desde a primeira série do ensino fundamental.

À minha querida avó Ruth pelas rezas e pelo grande apoio dedicados a mim. Obrigado pela preocupação e pelo empenho nesses últimos seis meses, principalmente pelo cafezinho religiosamente feito e servido enquanto eu estava na frente do computador.

À todos os meus tios pelo incentivo, admiração e confiança. Tenho todos vocês no meu coração!

Ao Jocimar pela orientação criteriosa, paciente e muito carinhosa. Desde meu ingresso no grupo de estudo (GEPEFIC) em 2003 aprendo muito contigo. Você é um exemplo de ser humano e de acadêmico. A amizade que construímos é para sempre. Obrigado pelo apoio e por confiar em mim.

À professora Neusa pelo carinho e atenção dedicados. Agradeço pela indicação dos autores, por ter aceitado participar da qualificação e as sugestões para o aperfeiçoamento da pesquisa.

À professora Helena Altmann pela leitura criteriosa e apontamentos realizados na qualificação que me fizeram refletir e tanto acrescentou ao desenvolvimento dessa dissertação.

À professora que gentilmente aceitou participar de minha pesquisa, permitindo observar suas aulas e realizar as entrevistas. A escola na figura de sua diretora por ter aberto as portas à pesquisa.

Ao Rogério pelo apoio desde que nos conhecemos por intermédio do grupo de estudos. Pelas discussões e sugestões desenvolvidas nas viagens que fizemos juntos de Campinas a São Paulo e que me fizeram refletir e amadurecer.

À Cinthia pelas sugestões ao desenvolvimento da pesquisa. Por ter dividido a autoria de dois artigos e por ser um exemplo de serenidade, de responsabilidade, empenho e dedicação a nossa área.

Ao Emerson por também contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa com sugestões e críticas muito pertinentes. Por também ter dividido um artigo comigo. Pelos momentos de descontração, de incentivo e apoio.

À Carol por ter me aturado em quase todas as disciplinas cursadas. Por ter compartilhado de muitas angustias e preocupações. Obrigado pelo apoio e incentivo.

Ao Beto pelos momentos de descontração, pelas brincadeiras e risadas que demos juntos ao longo do ano de 2007.

À Simone pelas grandes contribuições nas discussões do GEPEFIC. Por ter proporcionado deliciosas leituras de seus textos. Gostaria de escrever como você!

Ao José Rodrigo (Serelepe) pela acolhida em sua casa e pelo apoio e amizade.

Aos meus amigos da Republica blecaute (Adelino, Élson, Frederico, Danilo e Marcos) que também me apoiaram desde a graduação em Rio Claro.

Ao CNPq pelo apoio financeiro. Sem ele ficaria inviável a minha estadia em Campinas e a realização dos estudos.

À prefeitura de Osasco e a Escola Professor João Larizzatti onde tudo começou.

Aos meus alunos que fizeram aguçar em mim a necessidade de buscar novos conhecimentos.

Principalmente a Deus sempre presente em minha vida, iluminando minha trajetória e colocando todas essas queridas pessoas no meu caminho! Obrigado!

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são asas existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. Estes versos de Rubem Alves expressam exatamente o que todos vocês fizeram: encorajar-me. Meus sinceros agradecimentos.

“Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Paulo Freire

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física: implicações para a prática pedagógica.** 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

A pesquisa buscou as compreensões de uma professora de Educação Física sobre os saberes cotidianos de seus alunos em relação à cultura corporal de movimento, procurando entender a forma como a docente lidava e acessava estes saberes no contexto das aulas para, com isso, chegar aos motivos da configuração de sua prática pedagógica. Optou-se por um estudo de cunho qualitativo de perspectiva etnográfica, ancorado nos pressupostos da “descrição densa”. Foram observadas quarenta aulas no ensino fundamental, vinte delas realizadas com uma primeira série e a outra metade com uma segunda série. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida durante três meses, entre abril e junho de 2007 em uma escola pública da Rede Estadual de São Paulo, na cidade de Campinas. Posteriormente à observação das aulas, foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com a professora, ambas no próprio ambiente em que foi desenvolvida a pesquisa. A primeira buscou chegar às compreensões da professora sobre a especificidade da Educação Física, sobre os alunos, sobre as aulas e seus conteúdos e sobre os saberes cotidianos dos alunos. A segunda abordou o percurso biográfico da professora, vislumbrando traçar um breve perfil do seu processo de formação pessoal e profissional. Dentre os aspectos mais expressivos alcançados, destacou-se a compreensão da docente de que os saberes cotidianos dos alunos desencadeariam situações conflituosas, tendo, por isso, um caráter negativo ao contexto da aula. Agregados a esse entendimento, a ausência de planejamento, a falta de direcionamento pedagógico e a dificuldade de compreensão da especificidade da Educação Física na escola também se mostraram como fatores determinantes para o não acesso aos saberes cotidianos dos alunos. Apesar disso, os diferentes saberes, conceitos e entendimentos das crianças, ao longo das observações, foram constantemente revelados. A não apropriação dos saberes cotidianos mostrou-se um dos principais fatores influenciadores da resistência de um grupo de alunos à participação nas atividades propostas. Destacou-se também a compreensão da professora de que os diversos saberes gerariam relações desiguais por causa dos variados níveis de habilidades entre as crianças. Tal compreensão desmobilizava a professora no sentido de tentar práticas pedagógicas que problematizassem as situações conflituosas geradas nas brincadeiras e jogos por ela propostos, levando ao abandono de tais atividades no contexto das aulas. A partir da pesquisa, chegou-se à consideração de que o acesso aos saberes cotidianos, ancorados nas transgressões e comparações realizadas constantemente nas aulas pelos alunos, pode ser uma estratégia didático-pedagógica profícua para se transformar o contexto da aula de Educação Física, tornando-o mais atrativo e motivador de aprendizagens sobre as diferentes práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento.

Palavras-Chaves: Educação Física Escolar; Senso Comum; Prática Pedagógica.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Students' daily knowledge at Physical Education classes: its implications for pedagogical practice.** 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ABSTRACT

The research has sought the understandings of a Physical Education teacher on the daily knowledge of her students concerning a bodily culture of movement, aiming to comprehend the ways how the professional dealt with and gained access to such knowledge in her class context; that in order to reach the reasons governing the configuration of her pedagogic practice. A study of qualitative character, of ethnographic perspective based on the presupposition of 'dense description', was chosen. Forty classes were observed, twenty of which taught to a first-grade group, and the other half to second-graders. The ethnographic research was carried on during three months, between April and June 2007, in a São Paulo State public school in the city of Campinas. Following the observation of the classes, two semi-structured interviews with the teacher were made – both in the same environment where the research was carried on. The first sought to reach the understandings of the teacher on the specificity of Physical Education; on the students, the classes and its contents, as well as the students' daily knowledge. The second was focused on the biographic route of the teacher, aiming to trace a brief profile of her process of personal and professional training. Among the more expressive aspects which were achieved, it was specially noted the understanding, by the teacher, that the students' daily knowledge would trigger conflictive situations, thus bearing a negative character to the class context. Added to such an understanding, a lack of planning, a lack of pedagogical orientation and a difficulty to comprehend the specificity of Physical Education at school were also decisive factors for not gaining access to the students' daily knowledge. Nevertheless, the various types of knowledge, the several conceptions and understandings by the children were constantly revealed during the observations. The non-appropriation of the daily knowledge appeared as one of the main factors to influence the resistance of a group of students towards participating on the proposed activities. It was also highlighted the understanding, by the teacher, that such several types of knowledge would generate unequal relations due to the existence of many different levels of ability among the children. Such an understanding would hamper the teacher's progress concerning the attempt to use pedagogical practices to problematise the conflictive situations generated during the plays and games proposed by her, which lead to the abandonment of such activities in the class context. From the research, it was considered that access to the daily knowledge, harboured in the transgressions and comparisons that are constantly made by the students in class, may be a profitable didactical-pedagogic strategy to transform the context of Physical Education class, making it more attractive and a motivator for learning on the different bodily practices which compose the bodily culture of movement.

Keywords: Physical Education at school; Common Sense; Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

1 Diversidades e adversidades no percurso do professor: delimitação do problema de estudo.....	13
1.1 Caminhos da pesquisa.....	24
2 As três culturas: diversidade nos diferentes contextos educativos.....	31
2.1 A Escola Pingo de Ouro: primeiro contato.....	32
2.1.2 A caracterização da escola: clientela que atende e bairro onde está inserida.....	34
2.1.3 Recursos físicos da escola.....	35
2.1.4 Dinâmica e funcionamento da escola.....	36
2.2 O processo educativo e a construção de inúmeros saberes.....	37
2.3 Três culturas em subordinação na escola.....	50
3 A Cultura do Cientista: a subordinação do sujeito no processo educativo.....	63
3.1 Um breve retrato da professora Marcela.....	64
3.2 Formação Familiar e Escolar: a subordinação em relação à Cultura do Cientista.....	65
3.3 As aulas de Educação Física Escolar e a Formação Acadêmica no curso de Educação Física: a continuidade da subordinação.....	77
4 As compreensões da professora: a cultura dos adultos.....	89
4.1 Sobre a especificidade da Educação Física na escola.....	90
4.2 O “IDEAL” da aula de Educação Física e os saberes das crianças.....	105
4.3 O “REAL” da aula de Educação Física e os saberes das crianças.....	112
5 Transgressões como fontes de saberes: a cultura das crianças.....	125
5.1 As transgressões como fontes de saberes: método comparativo e o pensamento analítico.....	126
5.2 As transgressões dos alunos e o medo do adulto.....	139
6 Por uma Educação Física do encontro/confronto de saberes.....	149
7 Referências bibliográficas.....	155

1 Diversidades e adversidades no percurso do professor: delimitação do problema de estudo

A educação é um processo social. Por outras palavras, define uma interação entre humanos (ITURRA, 2001, p.11).

A experiência adquirida ao ministrar aulas a um grande número de turmas e alunos tem sido muito interessante e instigadora. Comecei a dar aulas logo após ter me formado no curso de graduação em licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Rio Claro, em 2002. Foi a partir do meu ingresso, no mesmo ano, como professor efetivo no Município de Itapevi, um dos municípios mais violentos da grande São Paulo e, posteriormente, no município de Osasco, que passei a buscar regularmente relações com aquilo que havia estudado na universidade, através de textos, livros e discussões propostas pelos professores.

Até o momento do meu ingresso na rede escolar de Itapevi, havia tido experiências com aulas apenas nos estágios obrigatórios, como todo aluno da licenciatura. No entanto, nesses estágios, como as circunstâncias eram sempre muito novas (pois quase sempre estávamos lidando com diferentes situações pela primeira vez), algumas reflexões e inter-relações com as teorias visitadas no ambiente universitário passavam despercebidas.

Naquela ocasião dos estágios nas escolas, lembrava principalmente das grandes discussões sobre inclusão dos alunos nas aulas, dos procedimentos didáticos e pedagógicos para a realização dessa empreitada, como trabalhos em grupos que necessitavam de cooperação, das dinâmicas para prender a atenção dos alunos e das negociações que tínhamos de estabelecer para conseguir desenvolver o conteúdo planejado, já que todos os nossos professores nos alertavam sobre as dificuldades de lidar, principalmente, com alunos mais velhos, acostumados a uma determinada lógica de aula e, por isso, se recusavam a aceitar outras propostas. Pensando nisso, planejávamos atividades diferenciadas pensando principalmente nestas situações.

Eis que algumas situações cotidianas do trabalho do professor ganham proporções amplamente reais com o exercício continuado das aulas e da ação pedagógica construída ao longo dos anos. Foi o que aconteceu comigo. Com o exercício contínuo da docência, pude construir reflexões interessantes, tendo uma dimensão real sobre a dinâmica das aulas, das diferenças entre os alunos e as diversas interações necessárias a serem construídas e desenvolvidas por mim para o andamento da formação pretendida.

Fui aos poucos percebendo a diversidade de ações, de crianças, de conflitos de interesses e objetivos, de inter-relações entre os alunos e deles comigo. Com isso, fui delimitando aquilo que se tornou o principal entrave à minha prática pedagógica: como lidar com essa grande diversidade nas aulas?

A questão de ter-me deparado com tal problemática, ao mesmo tempo em que me angustiava em busca de soluções, era um motivo de orgulho por ter chegado a ela, pois muitos professores trilhavam outros caminhos, como o da aceitação do contexto e o abandono de práticas reflexivas sobre sua própria ação.

Diante de minhas experimentações em aula, a partir de uma série de obras consultadas (dentre elas as de Paulo Freire) para dar conta da diversidade, fui me deparando com a necessidade de dar voz aos meus alunos. De início, confesso que quase desisti, devido à “bagunça” que se instalava nas aulas, sobre as quais eu inicialmente não tinha nenhum “jogo de cintura” para enfrentar.

Comecei a perceber o quanto meus alunos tinham para falar sobre os assuntos por mim propostos nas aulas, o que também me trouxe mais problemas: (1) como direcionar as falas dos alunos ao conteúdo pedagógico que havia pensado desenvolver ou, ainda o contrário, (2) como direcionar o conteúdo às falas dos alunos e (3) como deveria ser a minha ação no sentido de construir algo de novo juntamente com eles (o conteúdo sistematizado).

Ao longo do tempo, fui construindo estratégias que me auxiliavam bastante, como: no começo da aula, expunha um problema sobre determinado assunto e deixava os alunos falarem (incentivando-os muito nesse sentido); aos poucos, resgatava algumas falas e as colocava em confronto com outras ditas por mim, desenvolvendo em seguida outras atividades da aula que tinham relação com o problema e, posteriormente, ao final da aula, retomava a discussão fazendo sínteses com a ajuda deles, a fim de que percebessem a construção e as observações juntos.

Como exemplo, lembro-me de um bimestre em que havíamos planejado trabalhar jogos e brincadeiras tradicionais com os alunos de terceiras e quartas séries do ensino fundamental. Na primeira aula, comecei perguntando sobre as brincadeiras de que eles gostavam de fazer. Eles relataram uma série delas: pega-pega, esconde-esconde, videogame, a maioria dos meninos respondeu jogar bola, as meninas, jogar voleibol etc. Pude verificar a presença de brincadeiras tradicionais, jogos não tradicionais e esportes. Diante disso, fiz algumas perguntas com o objetivo de que os alunos fizessem a identificação e me relatassem as diferenças principais entre as brincadeiras por eles apresentadas, a fim de, em um outro momento, trabalhar o conceito de jogos e brincadeiras tradicionais e as suas diferenças com outras atividades, como os esportes.

Durante todo o bimestre, trabalhamos uma série de brincadeiras que eles conheciam, um outro número de brincadeiras que eles desconheciam e que buscaram com seus parentes próximos, bem como outras trazidas por mim. Construimos instrumentos para alguns jogos com materiais reciclados como o jornal para fazer petecas e bolas, e garrafas PET para fazer bilboquê¹, para fazer um diabolô² e jogar taco³.

Experiências como estas aconteceram sempre em meio a muita dificuldade e a descrença de outros colegas, também professores de Educação Física. Quando alguma atividade não saía como o planejado, surgiam os comentários: “Não lhe disse que não ia dar certo?”, “Não dá para fazer nada, faça somente o que eles querem”.

Uma das atividades programadas em relação a qual não obtive sucesso, embora tenha tido repercussão foi em relação a uma das estratégias de avaliação. Após pequenos conjuntos de aulas (aproximadamente três ou quatro) pedia a meus alunos que registrassem tudo aquilo que eles lembravam das discussões e atividades desenvolvidas. A grande dificuldade foi o tempo destinado a tais registros, pois havia pensado, inicialmente, em 15 a 20 minutos para a

¹ Brinquedo feito com a metade da garrafa PET (a parte do bico), a tampinha e um pedaço de barbante. Amarra-se uma extremidade do barbante exatamente no bico da garrafa e a outra na tampinha. O objetivo da brincadeira é acertar a tampinha dentro da garrafa.

² É um brinquedo de origem chinesa, muito utilizado por crianças atualmente nos sinais de trânsito das grandes cidades. Cortamos duas garrafas PET ao meio e colamos os dois bicos de forma que fique parecendo uma ampulheta, amarrar dois palitos de churrasco (sem as pontas finas) nas extremidades de um pedaço de barbante de aproximadamente 40 cm. O objetivo do brinquedo é rodar a estrutura de garrafa no barbante que é seguro pelas crianças, sem deixá-lo cair.

³ Duas duplas participam do jogo, a primeira tem o objetivo de não deixar derrubar as garrafas de suas bases rebatendo a bola quando vier em sua direção. Cada criança dessa dupla fica com um taco (uma haste de madeira ou um pedaço do cabo de vassoura) para esse fim. O objetivo da outra dupla é com uma bola tentar derrubar as bases (duas garrafas PET) protegidas.

atividade, o que raras vezes conseguíamos atingir, pois, na grande maioria das oportunidades, ficávamos quase a aula inteira.

Hoje entendo os motivos dessa dificuldade. Valendo-me das idéias e conceitos de autores que apresentarei nos próximos capítulos, dentre eles Raúl Iturra⁴, passei a compreender que estava - como adulto treinado e imerso no mundo da escrita, por isso submetido à lógica do tempo do capital - submetendo meus alunos, cujas vidas são construídas no espaço da oralidade em que o ritmo é diferente, diverso e não cronológico, tempo esse de lazer.

Apesar da questão fundamental das diferentes lógicas que permeiam o mundo dos adultos e o mundo das crianças, representadas pela oposição entre a escrita e a oralidade, o registro me fornecia auxílio no acompanhamento da repercussão das minhas aulas, embora verifique hoje a sua insuficiência e falta de adequação.

A despeito dessas dificuldades e de inúmeras outras que tive de enfrentar, não desistia e, a cada nova situação com a qual me deparava, continuava o desafio: como dar conta de tamanha diversidade de alunos, de saberes, de experiências? Como direcionar melhor minha ação no sentido de obter cada vez mais a participação dos alunos e, dessa participação, sermos capazes de construir algo sempre novo?

Aos poucos passei a perceber que a estratégia de atuar com aquilo que os alunos sabiam sobre o assunto proposto era um trabalho muito profícuo. Esta estratégia ajudava tanto na fixação da atenção dos alunos como na sua participação, o que me instigou a investigar mais a fundo o assunto, e me direcionou ao curso de mestrado, pois o principal problema enfrentado por quem escolhe esse caminho, o tema da pesquisa, eu já tinha em mãos, fruto de minha atuação docente.

Foi essa busca constante no sentido de atenuar a minha grande dificuldade em relação à grande diversidade de alunos, de saberes e de experiências corporais que me fez buscar o curso de mestrado com o objetivo de aprofundamento da temática que havia surgido de minha prática pedagógica.

Sem perceber, a partir dessa estratégia de aula, ainda de forma bastante rudimentar e precária, estava promovendo a continuidade entre os saberes construídos de forma

⁴ Antropólogo chileno que vive em Portugal há muitos anos. É atualmente professor Catedrático do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), professor visitante das Universidades de Compostela, Sevilha, Bolivariana de Santiago do Chile, do Porto, Instituto do Valle Central do Chile, do Collège de France de Paris, dedica seu tempo ao trabalho de campo entre os Picunche do Chile, os Beirões de Vila Ruiva, Mangualde e Nelas e os habitantes de Vilatuxe, Pontevedra, Lalin.

oral no ambiente de convívio dos meus alunos e o conhecimento sistematizado acerca da cultura corporal de movimento que é entendido como o objeto de trabalho do professor de Educação Física (aquilo a ser tematizado na escola).

Ao referir-me à cultura corporal de movimento, comungo com o conceito construído pelo Coletivo de Autores (2002⁵, p.38):

(...) acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

O ponto fundamental que aparece nesse conceito é a dimensão histórica e cultural das diferentes manifestações corporais criadas pelo homem. Nesse sentido, concordo com Jocimar Daolio (2004) quando afirma que o grande mérito do Coletivo de Autores (2002) encontra-se no estabelecimento da cultura corporal como objeto da Educação Física.

Entendo que a criança chega à escola com uma série de saberes consolidados que lhe fornece uma certa visão de mundo e realidade, advinda das interações no ambiente onde nasceu e cresceu, sendo produto e processo do seu envolvimento com as diversas situações cotidianas vivenciadas.

No entanto, antes de adentrar na discussão sobre os saberes das crianças, é necessário fazer referência ao que entendo como cotidiano, esse lugar onde os sujeitos interagem com inúmeras outras pessoas, experiências e acontecimentos. Entendo como José Machado Pais (2003), o cotidiano como sendo “uma rota de conhecimento”, ele é um espaço aberto e cheio de inovações, ao contrário do que se entende, o cotidiano não seria apenas o lugar da repetição. Por isso, para o autor, o cotidiano seria um “lugar privilegiado” para a análise de diferentes pesquisadores na medida em que nele pode-se revelar uma série de processos de transformações e funcionamentos das diferentes sociedades.

No cotidiano, o indivíduo passa por inúmeras experiências, vivencia conflitos, tensões, convive com diferentes ideologias, que são importantes na configuração das ações dos indivíduos. Por isso, para Pais (2003), tal conceito deve ser tomado como fio condutor de inúmeras formas de conhecimentos, diferentes conhecimentos da realidade social e cultural, não

⁵ Obra editada pela primeira vez em 1992.

somente individual, mas de indivíduos que interagem em determinadas sociedades. Para o autor (2003, p.74), o cotidiano seria “antes de mais, o cruzamento de múltiplas dialécticas entre o rotineiro e o acontecimento”, ou seja, seria o lugar em que coexistem por um lado a repetição, a rotina e por outro a mudança, o acontecimento e a ruptura.

Para Pais (2003), o cotidiano como espaço de rotina e ao mesmo tempo de mudança diferencia-se de cotidianidade, sendo esta apenas a reprodução de diversas rotinas. Nesse sentido, o cotidiano é sempre algo que está em constante movimento de transformação, não seria somente lugar da banalidade e da trivialidade. O autor (2003, p.80) afirma que as representações presentes no cotidiano e as diferentes ritualizações também existentes nesse espaço constituem-se em “verdadeiros suportes de criações”, seriam a “condição *sine qua non*” do cotidiano. Por isso, refere-se ao cotidiano como uma melodia, a “melodia da vida”, porque contém fluxo, mobilidade e temporalidade, além disso, como o canto e a melodia, o cotidiano também teria uma “cadência” que pode ser o princípio do recomeço, daí a necessidade de entendermos o cotidiano como um espaço de inovação, de movimento e não somente de rotina, de repetição.

Portanto, nesse espaço em que o dinâmico e a repetição coexistem, podendo ser o principal lugar de mudança, da ruptura, de diferentes interações e de vivências diversas em que se constitui o cotidiano, ou a vida cotidiana, é de onde destaco todas aquelas diferentes experiências relativas aos jogos, aos esportes, às lutas, às danças, às brincadeiras etc., dos sujeitos, especialmente dos mais novos. Tais experiências são decisivas na configuração dos saberes e significados das crianças sobre as práticas corporais.

Assim, ao longo do trabalho refiro-me várias vezes aos saberes cotidianos dos alunos, entendendo-os como os sentidos e significados sobre as inúmeras práticas corporais que a criança constrói a partir da vivência lúdica ao longo de sua infância, nos diferentes espaços do cotidiano ou da vida cotidiana. Tais sentidos e significados são construídos dentro de uma lógica em que a oralidade e a vivência corporal são muito significativas e fundamentais.

Por isso, os significados estariam escritos nos corpos dessas crianças, em suas formas de jogar, de brincar e expressar-se não só oralmente, mas também corporalmente. Esses saberes podem ou não ser conscientemente percebidos pelos alunos, mas estão inscritos em seus corpos e em suas gestualidades.

Valter Bracht (2003)⁶ e Elenor Kunz (2001)⁷ entendem respectivamente o movimento humano como “forma de comunicação com o mundo” e “diálogo entre Homem e Mundo”. É deste prisma que entendo os saberes cotidianos das crianças. Por isso, existem inúmeras formas de comunicação entre humano e mundo, geradoras de diversos saberes que merecem ser acessados pelo professor.

Esses saberes cotidianos das crianças dão sentidos às suas ações e são construídos, reconstruídos e re-significados nos vários ambientes sociais de que ela faz parte e interage a partir do seu se-movimentar⁸ ou ainda do seu movimentopensamento⁹.

Esses saberes não seriam fixos e imutáveis porque são resultados de processos culturais, e nesse ponto entendo, como Clifford Geertz (1989), que a cultura é dinâmica e pública porque seus significados também o são. Diante disso, tais saberes cotidianos estão em constante mudança e re-configuração.

A partir do entendimento de que a Educação é um processo de interação, como afirma Iturra (2001), lanço mão de um questionamento: como ela acontece na escola e especificamente no contexto da aula de Educação Física? É possível pensar a aula como uma inter-relação de experiências, de saberes, de símbolos, de significados e idéias? É possível, a partir dessas inter-relações, construir novos saberes, novas experiências, novos símbolos e significados? É possível sistematizar o conhecimento escolar a partir dessa inter-relação de saberes?

Pensar o fenômeno da aula como inter-relação de diferentes saberes entre os atores sociais, detentores de diversas experiências de vida e, no caso específico da Educação Física, um grande leque de saberes sobre a cultura corporal de movimento, implica acreditar nela como algo central no processo de ensino-aprendizagem.

⁶ Obra editada pela primeira vez em 1999.

⁷ Obra editada pela primeira vez em 1994.

⁸ Termo utilizado por Elenor Kunz no livro intitulado: “A transformação didático-pedagógica do esporte”, re-editado em 2001. No livro o autor discute as diferentes interpretações do movimento humano, “Nenhum movimento pode ser estudado/analísado como algo em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que se-movimenta. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam, por forças próprias e impulsionados por algo. Também sempre se movimentam em determinada situação e sob determinadas condições” (p.78). Daí a importância de pensarmos a intencionalidade do movimento humano e da construção de seus significados.

⁹ Termo utilizado por Valter Bracht no livro: “Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, de 2003. O autor, ao discutir a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento (p.48-54), entende que o saber de que trata a Educação Física encerra-se numa ambigüidade: a) ser um saber que se traduz num saber-fazer, num realizar corporal e 2) ser um saber sobre esse realizar corporal. Bracht chega à proposição de que “nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, movimentopensamento” (p.54).

A inter-relação aqui pensada está fundamentada na idéia de que o contexto da aula é um importante lugar para uma ação didático-pedagógica que incentive a expressão dos diferentes saberes cotidianos das crianças sobre os temas/conteúdos escolares a serem tratados pelo professor.

O lidar com saberes que os alunos já possuem é compreendido como um trabalho didático constante e profícuo. Se, por um lado, os alunos chegam às aulas de Educação Física escolar com uma série de saberes sobre temas específicos tematizados pela área, por outro, tenho como hipótese de que seja fundamental a apropriação por parte do professor desses saberes como ação pedagógica, visando à construção de novas leituras, novos significados e novas posturas frente aos conteúdos estudados, ou seja, gere conteúdos sistematizados sobre os assuntos.

No entanto, estes saberes construídos no cotidiano em que a criança está inserida e que têm como alicerce o sistema cultural denominado de senso comum, historicamente não têm sido considerados pela instituição escolar, o que tem causado certa descontinuidade entre a vida cotidiana e a escola e gerado uma série de problemas como o insucesso escolar, a evasão e a repetência dos alunos (ITURRA, 1990).

No caso específico da Educação Física, se nos reportarmos à história de sua consolidação, identificamos sua estreita relação com as ciências naturais, principalmente a grande área da biologia e as diferentes ciências médicas. Essa estreita relação influenciou decisivamente a forma de olhar do professor em relação à sua especificidade, aos objetivos e aos temas/conteúdos a serem desenvolvidos na escola (DAOLIO, 2001¹⁰).

O olhar do professor influenciado por essa perspectiva visualiza o ser humano do ponto de vista universal. Pelo prisma biológico e médico que caracteriza a Educação Física tradicional, haveria ênfase nos aspectos comuns a todo indivíduo, principalmente no que tange às dimensões biológicas, anatômicas e fisiológicas do corpo humano (DAOLIO, 2003¹¹).

É necessário ressaltar que não nego a importância dos conceitos advindos das ciências biológicas e do pensamento médico como imprescindíveis ao escopo de conhecimento que auxilia o professor de Educação Física pensar e sistematizar suas aulas. Todavia, se esses conceitos forem entendidos como os únicos necessários ao docente na prática pedagógica, pode-

¹⁰ Obra editada pela primeira vez em 1995.

¹¹ Obra editada pela primeira vez em 1997.

se ter certos reducionismos, como, por exemplo, a perda do entendimento pelo professor da existência da dimensão simbólica das ações de seus alunos e, com isso, se perderia também a compreensão em relação à diversidade das práticas corporais das diferentes culturas que compõem as séries e os ciclos de ensino na escola, o que resulta em uma visão universalizadora da ação educativa da Educação Física.

O professor munido do olhar tradicional pode focar, como tradicionalmente aconteceu, sua intervenção de modo exclusivo nos aspectos ligados ao corpo dos alunos no sentido de torná-los mais fortes, daí toda a ênfase em programas de treinamento de aptidão física visando à certa homogeneização dos corpos dos alunos.

Esse olhar possivelmente ainda influencia sobremaneira a forma de atuação do professor e a perspectiva de intervenção esperada até mesmo por outros atores escolares, como alunos, professores das demais disciplinas, diretores, coordenadores pedagógicos que já esperam e antecipam uma certa maneira de atuação dos professores de Educação Física.

Todo esse contexto, que é muito mais complexo do que aqui tentei delinear brevemente, fez com que a área, de forma geral e, como consequência, os profissionais nela formados, tivessem dificuldade em propor intervenções pensadas a partir do plano simbólico e cultura.

A grande diversidade humana, a diversidade de práticas, credos, religiões, significados e pensamentos e o plano simbólico das ações - que são exatamente aquilo que diferencia todos os seres humanos - só foram introduzidas na Educação Física a partir das décadas de 1980 e 1990 por inúmeros pesquisadores, dentre os quais destaco Daolio (2001a) que realizou seus estudos a partir das ciências humanas.

A prática que tendia à universalização dos corpos passou a ser confrontada. Autores como Daolio passaram a argumentar no sentido de se considerar o processo simbólico das ações corporais humanas e seus diferentes sentidos e significados, a grande diversidade de práticas, e a propor uma outra concepção de ser humano e de cultura a partir da matriz teórica advinda das ciências humanas, neste caso, especificamente da Antropologia Social.

Por isso, pensar numa ação pedagógica em que os saberes dos alunos sejam trazidos e problematizados no ambiente escolar é uma discussão recente em nossa área. Este estudo visa a realizar uma reflexão sobre a questão da diversidade de saberes, de sentidos e de significados das práticas construídas pelos indivíduos.

Por ser recente essa discussão, será que ela já adentrou o ambiente escolar e as práticas dos professores de nossa área? Toda a discussão realizada desde a década de 1980 até os dias de hoje como contraponto à perspectiva tradicional - a especificidade da área, os objetivos e conteúdos da Educação Física na escola, a diversidade cultural - se fazem presentes na prática pedagógica e no processo didático do professor? Existem professores com ações didáticas que pressupõem a diversidade humana de culturas, de comportamentos, saberes e significados. E nessa atuação, como o professor pensaria os saberes cotidianos dos alunos?

É importante ressaltar que os argumentos que construí até aqui sobre a visão tradicional de Educação Física e a perspectiva advinda das ciências humanas em si não garantiriam a atuação em que a diversidade cultural fosse pensada e problematizada. Entendo que pela lógica que permeia cada uma das vertentes e as suas respectivas áreas do conhecimento em que buscam fundamentação, a das ciências humanas potencialmente poderia ter, como realmente tem, uma discussão mais aprofundada sobre a questão. Mas isso não necessariamente determinaria a atuação do professor na escola.

Com isso, a proposta do estudo está centrada na relação entre os saberes¹² que os alunos trazem ao ambiente escolar e o conhecimento sistematizado como conteúdo escolar. A pesquisa parte da premissa de que há descontinuidade entre a aprendizagem realizada no cotidiano e a aprendizagem escolar, desencadeando uma ruptura entre ensino e aprendizagem.

Toda a discussão desenvolvida é construída a partir do **referencial teórico** fornecido pelas ciências humanas, especificamente a Antropologia Social e tem como eixo central os conceitos dos antropólogos Clifford Geertz, Raúl Iturra e Ricardo Vieira e autores brasileiros como Paulo Freire e Neusa Gusmão.

A presente pesquisa teve como **objetivo** buscar: (1) a compreensão que uma professora de Educação Física possui sobre os saberes cotidianos de seus alunos em relação à

¹²Em todo o texto há uma diferenciação entre conhecimento e saber. Utilizo como referência o que diz Penin (1999, p.22-23): “utilizarei o termo conhecimento para me referir àquelas formulações consideradas válidas pela epistemologia, reservando a denominação saber para as demais formas de conhecimento (como os chamados: cotidiano, leigo, tradicional ou empírico). Para a epistemologia, os conhecimentos válidos podem ser de dois tipos. Um referente àqueles formulados com base no método científico, organizando um corpo de conceitos, proposições e teorias bem definidos. O outro tipo de conhecimento válido refere-se a conjuntos de saberes que, mesmo não atendendo integralmente aos critérios científicos, mas não dispensando os critérios racionais, formulam enunciações contendo “figuras epistemológicas” que os possibilitam ser considerados dentro dos parâmetros da epistemologia. Trata-se aqui do conhecimento organizado por diferentes disciplinas no campo das humanidades, das artes etc. O conhecimento sistematizado por esses métodos rigorosos, científicos e/ou racional, é também chamado de saber erudito”.

cultura corporal de movimento, (2) a forma como ela lida com estes saberes no dia-a-dia pedagógico, ou seja, a sua ação pedagógica para, assim, (3) compreender os motivos que levam à configuração de sua intervenção frente aos alunos.

Algumas questões foram pensadas como balizadoras para esta pesquisa: Como a professora desenvolve a sua prática pedagógica? Como ela interage com os alunos? Quais são seus conceitos e entendimentos sobre a aula? O que ela entende como conteúdo pedagógico da Educação Física, ou seja, a especificidade da disciplina na escola? Quais são as suas compreensões sobre os comportamentos dos alunos? Que entendimento ela tem sobre os saberes dos alunos? Quais seriam os aspectos determinantes de sua atuação nas aulas e fora delas (num contexto geral, sua formação acadêmica e pessoal como sujeito histórico) que resultariam na utilização ou não dos saberes dos alunos? A professora leva em consideração os saberes dos alunos em sua prática pedagógica? Se a resposta fosse afirmativa, quais seriam os motivos? Em caso de resposta negativa, novamente quais seriam os motivos? Nas ações dessa professora, o que poderia levá-la a rupturas ou a continuidades dentro do processo educativo em relação à temática abordada pelo estudo?

Ao longo da pesquisa, foi necessário realizar o exercício constante de intersecção do processo educativo dessa professora - retratado em uma breve explanação de sua trajetória de vida, lembranças de acontecimentos significativos de sua infância, adolescência e fase adulta, tanto do ambiente familiar e de convívio com amigos e parentes como no ambiente escolar, lembranças de professores e intervenções -, com a maneira como ela falava da temática abordada pelo presente estudo - dos saberes cotidianos dos alunos, os significados atribuídos ao fenômeno da aula, à especificidade da disciplina curricular Educação Física - e a forma como percebia e entendia os alunos e a sua respectiva prática pedagógica: suas aulas, as relações desenvolvidas, os conteúdos trabalhados, a sua postura etc.

Esse exercício teve como objetivo buscar entender até que ponto as ações dessa professora poderiam ser modeladas por seu processo educativo geral, processo esse que vai muito além da formação acadêmica, passando pela educação familiar, pela interação com amigos de mesma idade e adultos significativos e pela imersão no contexto educacional escolar (educação infantil, ensino fundamental e médio que detém, cada um determinada lógica), fases essas que são graves de significados e que contribuem também para a conformação de seus entendimentos, de seus conceitos e de suas compreensões como pessoa e professora.

Essas questões são necessárias para não culpar ou elogiar a professora por suas ações, vendo-as somente como individuais, mas sim para entender e compreender que tais ações são também, principalmente, resultado de sua inserção numa sociedade específica que valoriza determinadas atitudes em detrimento de outras.

1.1 Caminhos da pesquisa

Ao interpretar a compreensão de uma professora e a sua ação pedagógica em relação aos saberes cotidianos dos alunos, optei por um estudo de cunho qualitativo de perspectiva etnográfica, ancorando-me especificamente nos pressupostos apresentados por Geertz (1989) de uma “descrição densa”. O olhar antropológico possibilitou alcançar alguns dos significados da professora para, de posse deles, buscar compreender os motivos de suas ações.

Para o mesmo autor, a etnografia possui algumas características fundamentais: (1) ela é interpretativa, (2) o que ela interpreta é o fluxo do discurso social, (3) nesse discurso tenta-se salvar o “dito num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” e parte de assuntos extremamente pequenos, para somente depois, tirar grandes conclusões sobre os fatos, portanto, (4) ela é uma análise microscópica.

Fazer a 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, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (IDEM, p.7).

Dessa maneira, o estudo realizado por meio de tais pressupostos etnográficos permitiu chegar às representações da professora. Com a imersão no contexto de suas aulas pude compreender alguns de seus motivos, causas e significados de suas atitudes frente aos alunos, além de buscar entender a forma de sua ação didática, o porquê dela, o conteúdo de suas aulas, alcançando os possíveis limites e avanços, tudo embebido em um contexto altamente particular fornecido pelo cotidiano escolar.

Cláudia Fonseca (1999, p.58) ressalta o fato interessante de perceber o quanto a frustração de pesquisadores de diversas áreas com “tipologias massificantes” e “teorias abstratas” tem levado à maior procura pelo método etnográfico, que passou a ser visto como “solução” para

dilemas profissionais. Para a autora, a etnografia tem sido vista como “um tipo de elo perdido que ajudaria a fechar a lacuna entre teoria e a realidade”.

Este modelo metodológico tem gerado certo “entusiasmo”, isso porque parece estar ao alcance de todos, por ter seu ponto de partida na interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, “por ser calcada numa ciência, por excelência do concreto”, e ainda por ter sua ênfase no cotidiano e na subjetividade (FONSECA, 1999, p.58).

Para Fonseca (1999, p.59), a etnografia é vista “como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)”. Daí a necessidade do deslocamento constante do particular ao geral e da importância de ir “sempre além do caso individual”.

Nessa pesquisa tento executar esse deslocamento do particular ao geral, haja vista que foi realizada com apenas uma professora. Por isso, ao longo do texto, fica bastante evidente a tentativa de localizar o meu sujeito de pesquisa num contexto social, além de demonstrar o quanto de suas ações e entendimentos seriam também resultados de processos culturais e não simplesmente de decisões individuais.

Fonseca (1999) retrata o quanto pesquisas realizadas em outras áreas têm representações equivocadas sobre a etnografia. A primeira característica assumida por muitos pesquisadores para tentar caracterizar seu estudo como etnográfico é o pequeno número de sujeitos contemplados pelo estudo; a justificativa é dada pela natureza qualitativa do estudo. Ao assumir o número pequeno de sujeitos, pode-se incorrer no risco de se perder o caráter de sua representatividade se não houver a preocupação em contextualizá-los histórica e socialmente. Para a autora, esse é um erro comum em grande parte das pesquisas que se valem do método etnográfico.

O segundo motivo colocado pela autora para a utilização equivocada da etnografia por pesquisadores é a noção de reflexividade. Essa noção é importante porque nela há um reconhecimento da subjetividade tanto do sujeito pesquisado quanto do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa. Se isso não ocorre, em casos de pesquisas como a minha, em que trabalho com apenas uma professora/informante, tal sujeito poderia tornar-se um ser “humano genérico ou uma figura sem rosto” (p.61).

A questão das emoções e sentimentos presentes na discussão da subjetividade dos sujeitos, segundo Fonseca (1999), não pode ser entendida do ponto de vista exclusivamente

psicológico e individual. A autora faz esse tipo de comentário para apontar o erro comum de se justificar o uso etnográfico utilizando-se somente de entrevistas. “A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos. A situação de entrevista nem sempre propicia esse jogo de alternâncias” (p.65).

A mesma autora afirma que, para os antropólogos, as emoções e sentimentos seriam “fatos sociais totais” e, citando Marcel Mauss (1979), nenhum sentimento humano é inteiramente individual, eles estariam ligados a ritos sociais, ou seja, constituiriam-se nas diferentes experiências dos sujeitos nos respectivos grupos sociais dos quais fazem parte. É exatamente este aspecto social que é esquecido por pesquisadores que deixariam de realizar a observação participante em detrimento somente da entrevista. Daí a necessidade de realização da observação junto ao grupo social em que o sujeito da pesquisa está inserido.

Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. Sem esses recursos, é fácil o neófito descambar para uma visão simplificada da realidade em que, por exemplo, o informante é visto como sendo ‘falso’ ou ‘verdadeiro’ (FONSECA, 1999, p.64).

O olhar etnográfico a partir de tais pressupostos torna imprescindível o realizar do movimento constante entre o particular (perspectiva microsocial) e o geral (perspectiva macrosocial). Esse movimento do particular ao geral ajuda no entendimento e na compreensão dos fenômenos específicos estudados, suas incoerências, coerências e determinações perante o contexto geral em que o fenômeno está imerso.

No caso específico do meu estudo, seria o olhar para a relação da professora, sua postura e intervenção frente aos saberes cotidianos dos alunos buscando compreendê-los dentro do contexto de suas aulas, além disso, do contexto escolar extrapolando também para o âmbito da sociedade em que aquela instituição estaria inserida.

Essa busca passa também pela forma como outros atores sociais da escola, professores das demais disciplinas, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola entendem e lidam com esses saberes.

Além disso, torna-se necessário contrapor as compreensões da professora a um contexto mais amplo, como o de sua formação como aluna, no âmbito dos ensinos infantil,

fundamental e médio, da época de sua formação acadêmica e a forma com que atualmente a área da Educação Física, de maneira geral, discute, conceitua e interpreta a temática.

Esse movimento constante do particular ao geral e dele novamente ao particular permite buscar “as entrelinhas” daquilo que é observado, ou seja, permite interpretar o “fluxo dos discursos” presente no contexto de realização da pesquisa para chegar ao universo de representações da professora.

No entanto, tal movimento não é fácil de ser realizado, principalmente por quem também é professor e que, agora na posição de pesquisador, propõe-se a pesquisar o ambiente que lhe é familiar: a escola. Por isso fiquei atento aos importantes pressupostos relatados por Roberto Da Matta (1978, p.28): “De tal modo que vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) *transformar o exótico no familiar* e/ou (b) *transformar o familiar em exótico*”.

Esse exercício proposto pelo autor é de suma importância ao professor/pesquisador do ambiente escolar, pois, se tal treino não for realizado, o olhar etnográfico estaria bastante prejudicado, haja vista que as chances do pesquisador não estranhar nada no ambiente escolar é muito grande. Desse modo, o seu estudo poderia estar fadado ao insucesso.

Assumo o professor de Educação Física como um ator social, que detém um conhecimento específico e que atribui a ele valores, significados e pelo qual justifica e articula sua atuação na escola, o que avaliza sua representatividade no contexto educacional.

Utilizei como técnicas da pesquisa: (1) a observação participante, (2) entrevistas semi-estruturadas e (3) análise de documentos. Foram observadas quarenta aulas de uma mesma professora no ensino fundamental público estadual na cidade de Campinas, vinte ministradas a uma primeira série e a outra metade ministrada a uma segunda série. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida durante três meses, entre abril e junho de 2007.

O contato direto com a aula fornecido pela observação participante auxiliou-me na obtenção de informações sobre a realidade da professora, sua interação com os alunos e, nelas, as relações estabelecidas com os saberes cotidianos das crianças. Sua importância residiu no fato de poder captar uma variedade de situações ou fenômenos que não seriam obtidos por meio de outros instrumentos, como entrevistas, por exemplo.

Segundo Eunice Durham (1984), a observação direta do comportamento permite a apreensão da relação entre ação e representação, o que foi imprescindível na busca das respostas às perguntas construídas pela pesquisa. A observação realizada também em momentos livres das crianças (recreio) mostrou-se efetiva porque forneceu outra perspectiva frente às ações das crianças, visto que, nem todas estavam diretamente sob os olhares “controladores” dos adultos.

Realizei duas entrevistas semi-estruturadas com a professora, ambas em seu próprio ambiente de trabalho. A primeira buscou compreender: (1) a sua concepção sobre a especificidade da Educação Física; (2) a sua percepção sobre a aula e os alunos e (3) sobre os saberes cotidianos dos alunos.

A segunda entrevista versou sobre a história de vida dessa professora, para buscar traçar um breve perfil do processo de sua formação pessoal enquanto aluna (sujeito histórico e social pertencente a um determinado grupo) e, posteriormente, como professora. Nessa entrevista, foram solicitadas: (1) lembranças de acontecimentos significativos de sua infância, adolescência, juventude e mocidade; (2) lembranças significativas do ambiente familiar em relação a sua educação e ao convívio com pais e irmãos; (3) lembranças do convívio com amigos e parentes; (4) lembranças do ambiente escolar, de professores e intervenções significativas e (5) lembranças de sua época de graduação, de professores e intervenções.

Foi realizada uma análise de documentos escolares como: o plano de gestão da escola, o planejamento da disciplina Educação Física e o planejamento dos demais professores da escola. Esses documentos permitiram visualizar como a temática dos saberes cotidianos dos alunos aparecia nesses documentos, além de possibilitar inferir sobre a forma como a instituição escolar e professores concebiam a temática.

Realizei observações de outras professoras da escola em momentos de intervalos. Participei de discussões que versaram sobre variados temas e de acordo com suas preocupações, reclamações e anseios. Em alguns momentos, fui convidado a expressar-me sobre as discussões. Essas conversas aconteceram, em sua maioria, na sala reservada aos professores.

O “óculos” de caráter etnográfico colocado durante a execução desse estudo foi extremamente necessário porque sem ele eu não conseguiria enxergar acontecimentos e ações (“desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas”, como afirma Geertz) que, com qualquer outro tipo de abordagem, não visualizaria e que apresento nos próximos capítulos.

No capítulo seguinte - “As três culturas: diversidade nos diferentes contextos educativos” -, lanço mão da discussão do processo educativo do ser humano como gerador de diversos saberes. Pretendo demonstrar a amplitude desse processo que extrapola o contexto escolar, daí a necessidade de pensarmos que o ser humano chega à escola já com uma série de saberes. Diante disso, apresento a problemática dos saberes orais e escritos na sociedade moderna ocidental como resultado da configuração da subordinação entre a cultura da criança, do adulto e do cientista, tese central de toda a pesquisa.

Em seguida, no terceiro capítulo - “A cultura do cientista: a subordinação do sujeito no processo educativo” - , reconstruo o percurso biográfico da professora, discutindo suas concepções e significados a partir da dinâmica cultural familiar, escolar e profissional. Trato a relação entre a história de vida da professora, o contexto histórico da Educação Física e a constituição das ciências positivistas.

No quarto capítulo - “As compreensões da professora: a cultura dos adultos” -, retrato as compreensões da professora sobre a especificidade da Educação Física, sobre a aula, sobre os alunos e seus saberes, problematizando as implicações, conseqüências e influências no contexto escolar, com a subordinação da criança diante do medo do adulto (professor) de perder o controle das situações cotidianas escolares.

O quinto capítulo - “Transgressões como fontes de saberes: a cultura das crianças”-, trabalho com a idéia da transgressão como fonte de saber, e não somente como ação indisciplinada. Trago ao debate o processo de construção dos saberes pelas crianças, apontando o quanto essas ações transgressoras estimulam novas aprendizagens, movendo para o novo e o desconhecido.

Encerro com “Por uma Educação Física do encontro/confronto de saberes”, em que manifesto a intenção de uma ação didático-pedagógica que utilize a comparação entre diversos saberes nas aulas como possibilidade de construção do conhecimento acerca da cultura corporal de movimento. Proponho a necessidade de uma postura mais aberta do professor para a construção da pedagogia intercultural. Aponto, ainda para a importância do percurso biográfico (história de vida) na configuração do ser professor.

2 As três culturas: diversidade nos diferentes contextos educativos

A disputa entre o saber local e o saber nacional que se estabelece na cabeça do aprendiz que não consegue ser bilíngüe é ganha pelo saber local com a ajuda da aparelhagem do Estado (ITURRA, 1990, p.99).

Nesse capítulo, discuto o processo educativo do ser humano como gerador de diversos saberes, daí a necessidade de pensarmos que o sujeito chega à escola já com uma série de saberes muito significativos ao entendimento da realidade que o cerca. Para isso, apresento os conceitos de ensino e aprendizagem que permearam toda pesquisa, para, em seguida, argumentar no sentido de que o acesso aos saberes cotidianos dos alunos pode ser uma via para construção de situações de aprendizagens, situações estas que envolvem a criação de problemas que estimulem nossos aprendizes ao gosto pela pesquisa e para o despertar da “curiosidade epistemológica”.

Discuto também a idéia de desencontro entre os saberes cotidianos e o conhecimento sistematizado que a escola propõe tematizar. Esse desencontro provoca na criança uma confusão, um conflito que acaba sendo ganho pelos saberes erigidos a partir do agir e da experimentação, ou seja, aqueles saberes construídos através das perspectivas oral e corporal, perspectivas que caminham juntas.

Ainda trago o debate acerca da subordinação existente entre a cultura da criança, a do adulto e a do cientista, que é responsável por uma série de sentidos e significados que permeiam as relações sociais e culturais dos indivíduos. Esses sentidos e significados culturais transformam-se em regras que determinam as relações dos indivíduos. O adulto que se submete ao conhecimento erudito, a criança que é submetida pelo adulto, porque o adulto sente medo dela, medo que faz com que o mais velho crie barreiras nas relações com os mais novos. Finalizo o capítulo com a discussão de que a escola torna-se o principal meio da subordinação das culturas do adulto e da criança pela cultura do cientista.

2.1 A Escola Pingo de Ouro¹³: primeiro contato

Desde que comecei a pensar no trabalho de campo, o critério definido para a escolha da escola foi o de proximidade com o bairro onde moro. A instituição estando perto de minha casa facilitaria o acesso, já que necessitaria frequentar as aulas da professora por pelo menos um bimestre. O primeiro passo adotado foi procurar a página da internet das duas diretorias de ensino da cidade de Campinas para buscar os endereços das escolas.

O passo seguinte foi o de localizar e definir três opções de escolas, de modo que a primeira fosse a mais perto e a terceira aquela um pouco mais distante. Fiz esta seleção pensando em ter mais opções, caso a direção da primeira escola não aceitasse a minha presença como pesquisador. Decidi ir diretamente à instituição para que não houvesse interferência da diretoria de ensino, pois poderia haver a indicação de uma escola considerada mais “adequada” ou “modelo”, para onde os dirigentes de ensino encaminhariam pesquisadores e estagiários, fato que eu queria evitar.

O primeiro contato (03 de abril de 2007) não foi possível porque a diretora havia saído para reunião na diretoria de ensino. Conversei com a secretária, apresentei-me como aluno de pós-graduação (mestrado) e falei sobre a minha pretensão em realizar uma pesquisa. A secretária, muito atenciosa, prontamente relatou-me que achava que não haveria problema. Perguntei em quais horários encontraria a diretora na escola e ela disse que não existia um horário determinado, porque a dirigente possuía uma agenda com muitos compromissos, mas que diariamente passava pela escola. Depois desse primeiro contato, voltei à escola mais duas vezes, ambas sem sucesso.

Então a secretária sugeriu que eu ficasse com o número do telefone para ligar antes de me dirigir à instituição e assim não perder a viagem. Nesse momento aproveitei para perguntar sobre o número de turmas em cada período e o número de professores de Educação Física da escola. A funcionária relatou que em cada período a escola atendia quatro turmas: 1^a A, 2^a A, 3^a A e 4^a A pela manhã e as 1^a B, 2^a B, 3^a B e 4^a série B no período da tarde e que havia duas professoras de Educação Física na escola. Perguntei qual delas atuava com as primeiras e

¹³ Nome fictício para garantir a não identificação da escola.

segundas séries imaginando que fosse a mesma, no entanto, isso não acontecia, pois a 1ª A e a 2ª A tinham aulas com uma professora, o restante das séries tinham aulas com outra.

Após algumas tentativas sem sucesso por telefone, resolvi voltar à escola pela última vez e, sem avisar, por sorte consegui encontrar a diretora. Logo de início, disse que não tinha muito tempo para atender-me, mas que a secretária já havia adiantado o assunto. Pediu-me que comentasse brevemente sobre a minha pesquisa e meus objetivos. Pareceu-me atenciosa e mostrou-se receptiva, apesar da alegação de falta de tempo. Relatei o meu objetivo de realizar uma pesquisa nas aulas de um professor de Educação Física, visando à busca de sua compreensão sobre os saberes cotidianos das crianças nas aulas, ou seja, os saberes que as crianças constroem fora do ambiente escolar sobre jogos, brincadeiras, esportes etc. e que trazem para o ambiente escolar. Além disso, a maneira como esse professor lidava com tais saberes no contexto de suas aulas.

Depois de minha breve explanação, ela afirmou que não via problemas na realização da pesquisa, desde que houvesse a concordância da professora. Perguntou como pretendia desenvolver o estudo e eu lhe disse que minha intenção era a de acompanhar as 1ªs e 2ªs séries de uma mesma professora. Diante disso, relatou-me que cada docente ministrava aula para uma 1ª e uma 2ª série.

Ao analisar o quadro de horários mostrado pela diretora, por haver proximidade entre os horários de aulas das turmas, optei pelas do período da manhã, pois aconteciam no mesmo dia e em seqüência uma da outra, o que facilitaria minha observação.

	segunda-feira		quarta-feira
1ª série A	7h50min-8h40min	2ª série A	8h40min-9h30min
2ª série A	8h40min-9h30min	1ª série A	9h50min-10h40min ¹⁴

Em seguida, a diretora relatou que acompanhava de perto o trabalho das professoras generalistas (pedagogas responsáveis pelas demais disciplinas) e que elas trabalhavam fazendo questionamentos constantemente às crianças sobre todos os conteúdos trabalhados. No entanto, em relação às professoras de Educação Física ela não sabia, pois não

¹⁴ Entre a aula da 2ª A e a da 1ª A, nesse dia da semana, há o recreio de duração variável, cerca de 20 a 25 minutos, apenas em dois dias foi estendido mais de 30 minutos.

acompanhava de perto as aulas por sentir-se pouco preparada para avaliar e pouco à vontade em relação aos conteúdos das aulas.

Depois que decidimos as turmas, a diretora sugeriu conversar com a professora e verificar um horário em que ela pudesse me encontrar para que contasse meus propósitos e, mediante minha explicação, chegar à decisão de participar da pesquisa. Combinamos que eu ligaria no mesmo dia, após o almoço, para saber a data do encontro com a professora. Liguei e ela havia marcado o dia 16 de abril de 2007, às 9 horas.

2.1.2 A caracterização da escola¹⁵: clientela que atende e bairro onde está inserida

A Escola Pingo de Ouro situa-se em um bairro localizado às margens da rodovia que liga Campinas à Jaguariúna. É um bairro novo e em crescimento, cuja população tem aumentado gradativamente nos últimos anos. A escola também atende a população de um bairro vizinho, de onde as crianças vêm de ônibus (transporte coletivo), cujos horários são bastante escassos, o que prejudica a entrada e saída destas crianças na escola. No bairro, existem Igrejas de diversas denominações e pequeno comércio sendo: dois mini-mercados, um bazar, uma pequena loja de roupas, padaria, lanchonetes, bares e um posto de combustível.

É a única Escola Estadual de ensino fundamental ciclo I (1^a a 4^a séries) do bairro, onde também existe uma Escola Municipal de educação infantil. Neste bairro, não ocorre oferta de vagas para alunos do ciclo II do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), nem para alunos do ensino médio, porque não existem escolas para esses níveis de ensino. Estes alunos têm de se deslocar de ônibus escolar ou transporte coletivo para outras unidades escolares, sendo que a unidade de acesso mais fácil para os alunos do ciclo II fica, aproximadamente, a 10km e tem capacidade para atender toda a demanda da unidade Pingo de Ouro.

Duas linhas de ônibus atendem ao bairro, incluindo a citada acima. Ambas têm grandes intervalos entre os horários, dificultando a locomoção dos moradores e professores da escola. Existe uma associação de moradores que luta por melhores condições do bairro.

¹⁵ Os dados que constam nas seções seguintes foram redigidos com base no documento “Plano de gestão ano 2007” fornecido pela escola para minha consulta.

Em relação às famílias dos escolares, existem as que participam das atividades da escola, acompanhando o processo educativo dos filhos, estando sempre presentes e interessados. No entanto, outras famílias não participam tão efetivamente. Quanto aos alunos, não existiriam grandes problemas de indisciplina porque a maioria das crianças atenderia às ordens e obedeceriam às regras e normas da escola. Os pequenos problemas de indisciplina ocorreriam, segundo o documento, mais por uma questão de valores do que rebeldia.

Alguns alunos contam com serviços especializados como: tratamentos médicos especiais, acompanhamentos psicológicos e fonoaudiológicos. Outros, mesmo necessitando, não contam com estes acompanhamentos, apresentando, desta forma, dificuldades de alfabetização. Estes alunos normalmente participam do projeto de reforço e recuperação, além de contarem com a recuperação contínua em sala de aula.

2.1.3 Recursos físicos da escola

A Escola Pingo de Ouro foi fundada no ano de 1993, porém, somente em 08 de agosto de 2003, foi inaugurado o prédio de alvenaria. Antes disso, as crianças estudavam dentro de estruturas de contêiner. A unidade de ensino tem porte pequeno, com capacidade para quatro turmas em cada período, oferecendo aulas em dois turnos - manhã e tarde. Ela é composta de dois blocos: o primeiro contém três salas de aulas, sala dos professores, sala da diretora, a sala da secretaria, a sala de informática, banheiro dos professores, sala onde o material de Educação Física é guardado e duas salas que servem de almoxarifado. O segundo bloco possui uma sala de aula, a cozinha, o refeitório aberto e os dois banheiros para os alunos. Entre os dois blocos há uma pequena passarela coberta e aberta nas laterais, permitindo o livre trânsito entre ambos os blocos.

A escola possui ainda um pequeno estacionamento e, ao lado dele, uma pequena quadra descoberta onde são desenvolvidas as aulas de Educação Física. Ao redor dos prédios, há uma área verde onde se encontra uma pequena horta. Esta área é bastante acidentada (um grande aclave com pedras e algumas árvores) que oferece risco às crianças que durante o recreio caminham livremente por este espaço.

Os dois blocos do prédio são bem arrumados, pintados e bastante limpos. Não existe vestígio de pichação ou qualquer tipo de vandalismo. As salas de aula são bem arejadas e, em todas as observações realizadas, pude perceber as carteiras dos alunos sempre dispostas da mesma maneira, com fileiras em que os alunos ficavam sentados da forma que somente vêem as costas de seus amigos e que proporciona o olhar em direção da lousa. As salas das duas turmas acompanhadas são bem arrumadas, com enfeites aparentemente construídos pelas professoras.

A quadra é pequena e não tem tabelas de basquete, apesar dos suportes estarem colocados. As duas traves de futebol estão colocadas de maneira a estimular o imaginário dos alunos do “país do futebol”. O espaço é aberto nas laterais, não possui arquibancada e as suas linhas estão bem apagadas. É um bom lugar para desenvolver as aulas de Educação Física, apesar de todo estímulo aos esportes que tal espaço proporciona.

2.1.4 Dinâmica e funcionamento da escola

A escola conta com quatro turmas no período da manhã (1^a série A, 2^a A, 3^a A e 4^a série A) e outras quatro no período da tarde (1^a série B, 2^a B, 3^a B e 4^a série B). Tem capacidade total para atender 200 alunos. Atualmente, há matriculados 96 alunos no período da manhã e 99 no período da tarde.

A carga horária semanal das crianças é de 25 horas: 8 horas de Língua Portuguesa, 8 horas de Matemática, 2 horas de Ciências, 2 horas de Educação Física, 2 horas de Artes, 2 horas de Geografia e 1 hora de História. O Ensino Religioso é trabalhado como tema transversal. Essa carga de trabalho é desenvolvida pela mesma professora (pedagoga/generalista). Somente existem especialistas nos componentes curriculares educação física e arte. O horário de funcionamento das aulas é das 7h00-12h e das 12h10min-17h30min.

Os prédios são muito arrumados, com desenhos (grafitados) de materiais escolares. Lápis coloridos, borrachas, canetas bem alegres compõem com um fundo amarelo das paredes um ambiente que parece ter vida própria, fazendo alusão a uma escola muito feliz. Porém, fato muito curioso é que os livros e cadernos não têm olhos e nem bocas. A ausência do olhar e do sorriso passa-me a impressão de que o lidar com esses materiais poderia ser uma tarefa bastante difícil, sem vida, triste e fria como se eles fossem simples instrumentos pedagógicos. A

falta de vida nos livros e cadernos dá-me a idéia de que eles podem ser elementos menores e sem importância, o que remete à imagem de que a possibilidade de conhecer o novo, o real poderia ser algo morto e destituído de valor. Quando no meu entender deveria acontecer exatamente o contrário, ou seja, a alegria dos desenhos poderia estimular e convidar à linda viagem ao mundo do conhecimento.

Durante as aulas, a escola é tomada por um grande silêncio, interrompido em alguns momentos pelos gritos de algumas professoras ou quando chega o horário do recreio, momento em que tal ambiente parece transformar-se. O aparente clima de imobilidade é tomado por uma atmosfera completamente oposta, em que as crianças vêem-se “livres” para brincar, correr, testar seus limites com os amiguinhos, desafiarem-se uns aos outros nas atividades criadas por eles e que compõem seus imaginários. Nesse pequeno período de tempo, as crianças se divertem, até o momento em que bate o sinal e eles são descontentemente “convidados” a entrarem naquele outro clima onde, predominantemente, são desenvolvidas as atividades escolares.

Esse pequeno período de tempo coincide com os desenhos alegres dos lápis, das canetas e borrachas das paredes, enquanto que quando finda esta intensa, rica e barulhenta ocasião, um contexto mais triste se instaura como se entrassem em cena os livros e cadernos sem vida presentes nas paredes da escola.

2.2 O processo educativo e a construção de inúmeros saberes

Era impossível não reparar como a prática entre pessoas e com as coisas davam aos petizes um conhecimento completo do universo com o qual chegavam já a escola; universo local, mas que serve de paradigma universal pela vida adulta dentro (ITURRA, 1990, p.14).

No dia 06 de junho de 2007 (décimo terceiro dia de observação) presenciei a execução de parte do projeto meio ambiente, que consta no documento denominado “Plano de Gestão” fornecido pela escola e apresentado, em suas linhas gerais, acima. Foi uma atividade muito interessante que ilustra como alguns projetos previstos no documento da escola possivelmente são desenvolvidos. Foi o único momento em toda minha pesquisa de campo em

que presenciei este tipo de atividade, no entanto, é importante ressaltar que eu estava presente na escola apenas duas vezes por semana.

O evento durou cerca de 30 minutos e foi desenvolvida pela professora¹⁶ da 4ª série com o auxílio de seus alunos. Foi realizado no pátio da escola e contou com a presença de todas as turmas do período da manhã. Essa professora, pelas vezes que conversamos, deixou transparecer um grande engajamento e envolvimento com as crianças e seus respectivos processos educativos. Não é por acaso que ela foi a única que tomou a frente e desenvolveu a atividade, sem nenhuma participação de outras professoras no dia, que ficaram somente observando.

* * *

A atividade iniciou-se com a pergunta: “*O que é meio ambiente?*” As crianças foram respondendo: “*árvores*”, “*matos*”, “*flores*”, “*pedras*” (...). Durante o período do recreio eu havia percebido dois grupos de alunos percorrendo todo o espaço do pátio da escola com luvas nas mãos e sacos de lixo. Eles estavam recolhendo todos os materiais jogados pelas outras crianças naquele espaço. Os alunos que participaram daquela atividade foram chamados à frente e apresentados pela professora que pediu uma grande salva de palmas pelo trabalho desenvolvido por eles.

Em seguida, a professora mostrou alguns materiais que foram recolhidos pelo grupo perguntando quais poderiam ser reciclados. Conforme as crianças falavam, a professora dizia o tempo que esses materiais demoravam a se decompor no ambiente.

Depois da manifestação das crianças, a professora colocou uma música¹⁷ e os alunos da 4ª série trouxeram dois cartazes confeccionados por eles. O primeiro com recortes demonstrando as ações destruidoras do homem ao meio ambiente (florestas queimadas, rios poluídos, empresas descarregando poluição no ar) e o outro cartaz tinha paisagens, muitos animais e muito verde, com os dizeres “*o país que queremos*”. A professora perguntou: “*Qual é o mais bonito? Por quê?*”, e as crianças se manifestaram.

A professora mostrou uma folha de papel reciclado e explicou como havia sido feito. Muitas crianças ficaram maravilhadas, queriam pegar em suas mãos. Após a explicação, ela pegou alguns materiais e propôs enterrá-los para que, depois de um tempo, todos pudessem

¹⁶ É importante salientar que tal professora não foi o foco de minha pesquisa.

¹⁷ Herdeiros do futuro, música interpretada pelo cantor Leonardo.

analisar quais deles se deterioravam. A ocasião terminou com os objetos sendo enterrados por algumas crianças (um pequeno grupo de cada série) e a música tocando novamente.

* * *

Esse momento demonstra quanto à ação pedagógica do professor comprometido com o processo de ensino-aprendizagem pode construir situações em que as crianças participem ativamente manifestando suas opiniões, entendimentos, fazendo parte daquele momento interativo. Nesse sentido, a aula é vista como o local em que as crianças, a partir de situações problema, mobilizam experiências anteriores, para construírem, juntos com o professor, mecanismos para a solução e resposta a tais problemas.

Mas, para que o professor construa situações como essas, é necessário que ele entenda que toda criança chega à escola já com uma série de saberes, entendimentos e conceitos. Se ele (professor) procurar acessar toda essa riquíssima gama de saberes, poderá criar um canal de comunicação muito grande, não só com a criança, mas também com todo o contexto que a cerca (familiar, dos amigos e dos parentes), mundo esse que faz muito sentido porque é aquele pelo qual ela constrói suas experiências através da experimentação e da ação. É exatamente isso que o relato acima nos faz pensar.

Iturra (1994, p.27) relata que os processos de ensino e aprendizagem em qualquer ação educativa caminham juntos e se complementam. Ele denomina ensino como sendo “a prática de transferir conhecimentos provados” entre o responsável pela educação e aquele que se educa, enquanto a aprendizagem seria “a prática de colocar questões por parte da população que ensina”, ou seja, pelos professores. Assim, para o autor, o ensino pressuporia o ato de repetir e criar uma relação de subordinação da criança pelo adulto/professor, enquanto a aprendizagem seria o ato de descoberta e de comunicação.

O autor afirma ainda que, na instituição escolar do ocidente, os processos de ensino e aprendizagem estão separados devido ao fato de ainda haver a vinculação da idéia da criança como um pequeno ser que nada sabe. Com isso, restariam apenas às crianças a função e o objetivo de repetir as ações dos adultos. Percebo nessa argumentação uma clara identificação com a idéia de “concepção bancária” de Paulo Freire (2002)¹⁸, em que o saber é entendido como uma “doação dos sábios” àqueles que nada sabem.

¹⁸ Obra editada pela primeira vez em 1987.

A desvinculação entre ensino e aprendizagem, para o autor, é o motivo do grande insucesso escolar. Por isso, Neusa Gusmão (2003a) afirma que o grande desafio proposto por Iturra é o de buscar a compreensão das várias determinações que a escola sofre frente às imposições da sociedade capitalista moderna para, diante disso, “re-ligar” ensino e aprendizagem.

O insucesso gerado por essa descontinuidade fundamenta-se, segundo Gusmão (2003a), no modelo de nossa sociedade, que visa à produção de bens, mercadorias e riquezas, deixando para a margem dos objetivos a constituição de “sujeitos sociais conscientes”, críticos, reflexivos e emancipados. Re-ligar ensino e a aprendizagem constitui uma tarefa difícil de realizar, mas torna-se o caminho necessário se quisermos transformar nossas ações pedagógicas a fim de tornar nossos alunos mais críticos. Voltemos às experiências das crianças em diferentes contextos educativos.

A criança, desde que nasce, é inserida numa rede de relações familiares que influencia todas as ações e intenções deste sujeito. A família constitui-se então o primeiro núcleo com a qual a criança, desde muito cedo, interage e onde começa a construção de seus saberes, seja mediante a imitação dos mais velhos, seja pela experimentação de inúmeras ações, dentre elas, a de exploração do meio, de brinquedos e, posteriormente, as brincadeiras que cria.

Todas essas diferentes relações desenvolvidas com os familiares mais próximos, pais, irmãos e parentes servem de base para as relações posteriores desenvolvidas fora do ambiente familiar e auxiliam na constituição dos seus primeiros entendimentos. É importante reafirmar que a família é a primeira e não a única a influenciar na constituição desse pequeno ser humano.

Com a ampliação da rede de relações passando para o convívio com amigos, parentes e vizinhos próximos, as diferentes experiências desenvolvidas, as brincadeiras, os jogos em pequenos grupos, ou seja, todas as relações interpessoais dessa criança com o mundo que a cerca são muito significativas em sua constituição, suas atitudes, seus desejos e anseios e, principalmente, seus conceitos e saberes. O pequeno sujeito vai comparando, durante todo o tempo, suas ações e respectivas reações com as ações e reações dos amigos, dos parentes e familiares, o que vai lhe dando a idéia exata do que fazer, quando fazer e por que fazer.

Nessas heterogêneas relações estabelecidas pelo ser humano no ambiente de convívio próximo, são desenvolvidos dois tipos de classificação pela criança, a de parentesco e a

de cálculo, que fornecem uma gama de saberes necessários à sua inserção no grupo e à manipulação, entendimento e transformação da realidade em que vive (ITURRA, 1990).

É pela classificação de parentesco que o sujeito constrói, inicialmente, a noção de proximidade e distância em relação aos parentes, além de seus direitos, deveres e interdições, ou seja, ele começa a se perceber dentro do grupo, saber o que lhe compete fazer, obedecer e as proibições que são impostas. Logo depois, estas relações são alongadas para o domínio da vizinhança e do conjunto de não parentes. É importante ressaltar que a afetividade e a solidariedade constituem a base dessas relações. Estas relações, segundo Iturra (1990), são aprendidas por meio de mímicas, de reiteraões, de ensaios das ordens de outras pessoas através de exemplos, jogos e brinquedos. Dessa classificação resulta a inserção do indivíduo em seu grupo social.

É muito interessante essa discussão das regras, dos deveres e direitos da criança em seu grupo de convívio porque elas dão a dimensão exata daquilo que pode ou não realizar em seu ambiente, fornecendo também informações importantes para a criança conviver em outros contextos como, por exemplo, o escolar. No entanto, os sentidos, significados, as regras, interdições e deveres aos indivíduos que adentram o ambiente escolar, muitas vezes não coincidem com os saberes sobre regras, deveres e interdições com os quais a criança está acostumada e que foram construídos tendo como base os ambientes que freqüentou e fez parte. Por isso, acontece um grande conflito na criança que, acostumada com regras e deveres, depois de ingressar na escola é submetida a outras regras e deveres a que não está acostumada e principalmente não participou de sua elaboração.

A criança, quando chega à escola, é “convidada” a respeitar certas regras, a adotar posturas, adquirindo direitos que muitas vezes não consegue entender. Esse é um dos motivos de suas atitudes que, muitas vezes, são consideradas indisciplina pelo corpo de funcionários da escola. Se nos reportarmos ao item 2.1.2, em que faço a caracterização da escola, temos a argumentação retirada do “Plano de gestão” que diz não existirem grandes problemas de indisciplina, porque os alunos, em sua maioria, atenderiam às ordens e obedeceriam às regras e normas da escola. Os pequenos problemas de indisciplina ocorreriam mais por uma questão de valores do que rebeldia. A instituição escolar, por desconhecer ou simplesmente negar que a criança, ao adentrar no processo de escolarização, detém parâmetros sobre determinados assuntos, impõe regras que o aluno deve obedecer, mesmo que ele não entenda o motivo. Nesse

sentido, é obvio que ocorrem problemas de valores, porque as crianças não estão acostumadas com as regras da instituição, o que as estimula ou as obriga a transgredi-la, principalmente para testá-las. É importante ressaltar que muitos dos alunos que chegam a instituição escolar de primeiro e segundo ciclos de ensino fundamental (1^{as} à 4^{as} séries) já foram introduzidos e submetidos a essa lógica escolar, principalmente, aqueles advindos de escolas de educação infantil. No entanto, os alunos advindos de creches possivelmente não, pois, a maioria delas dão prioridade principalmente a dimensão do cuidar e da assistência a criança, o que configura, por consequência, o cuidado da criança como forma de auxílio à família.

A segunda classificação que o indivíduo constrói, que é a de cálculo, constitui as várias possibilidades de manipulação e entendimento do mundo, dentro dos vários papéis sociais dos indivíduos e diferentes espaços que frequenta. Tais operações são realizadas em diferentes situações culturais a partir da interação entre sujeitos, suas obrigações, interdições e permissões. Seriam os recursos que necessitam para a execução de suas tarefas, de suas relações com as pessoas de seu convívio, as alianças que estabelece para realização de seus objetivos, dentre eles o trabalho e a administração de tecnologia que precisa para realização dos mesmos. É o que Iturra (1990, p.111) diz ser “(...) os espaços geográficos e sociais em que se mobiliza ou que precisa mobilizar este nosso indivíduo”. Por isso, é importante aos diferentes atores sociais da escola entender que a criança, ao ingressar na escola, vai testar inúmeras ações que confrontarão as regras estabelecidas porque é nesse exercício que ela vai re-elaborando seus entendimentos, saberes e conceitos.

Nesse sentido, é permitido dizer que o processo educativo se estabelece simultaneamente entre muitas pessoas e em diferentes tempos e espaços. Seria aquilo que Iturra (1990) chamou de a transmissão do saber cultural, saber que pode ser guardado e reproduzido de duas maneiras. A primeira é aquela forma denominada oral, na qual não há registro por escrito, os saberes estão inscritos em mitos, crenças, rituais e recordações das pessoas e constitui-se em saberes personalizados. A segunda é a forma escrita, em que os saberes são registrados em textos. A forma escrita dos saberes é construída por especialistas, os cientistas, que por sua vez, os transmitem aos professores, que buscam ensinar aos seus membros “iniciados”, ou seja, às gerações mais novas na escola. Neste caso, a despersonalização é característica principal destes saberes, porque foram construídos por especialistas e são reproduzidos tanto por professores como pelas crianças.

Lanço mão da reprodução dos objetivos da escola Pingo de Ouro e da síntese dos conteúdos programáticos das disciplinas que constam no documento “Plano de Gestão”, para buscar analisar como nessa instituição escolar - um dos principais locais em que o processo educativo das crianças acontece - aparece a temática da relação entre saberes orais e saberes escritos.

Sobre os objetivos e finalidades da escola:

Finalidades: Formar cidadão alfabetizado, crítico, ético, independente, criativo, solidário e consciente de seus deveres e direitos na sociedade em que está inserido.

Objetivos: (1) Construção de uma escola agradável, inclusiva e produtiva; (2) Estimular a auto-descoberta do aluno e a valorização de sua própria identidade; (3) Elevar a auto-estima do aluno, para que confie em sua própria capacidade.

Nas sínteses dos conteúdos programáticos de todas as disciplinas que constam no currículo escolar encontramos:

Alfabetização: Levar o aluno a compreender o sistema de escrita; Reconhecer o alfabeto associando som a sua escrita; Ler com clareza; Produzir e reproduzir textos.

Matemática: Oferecer condições para que as crianças possam resolver as questões matemáticas com compreensão estimulando o raciocínio.

Língua Portuguesa: Dar as crianças condições necessárias para aprender a ler, ouvir, falar e escrever, aprimorando suas experiências, desenvolvendo a escrita, enriquecendo o vocabulário, desenvolvendo atitudes, hábitos para que o aluno expresse suas idéias com clareza.

Ciências: Levar o aluno a identificar os fenômenos da natureza e fatos científicos que ocorrem, para sua atuação e à integração ao meio ambiente.

Estudos Sociais (História/Geografia): Dar condições aos alunos para o desenvolvimento da consciência cívica, para que estes conhecimentos permitam a compreensão da realidade política e social brasileira à qual pertencem e possibilitem sua atuação sobre ela.

Arte: Fazer com que a criança tenha domínio sobre seu corpo e o espaço que ocupa e ainda trabalhar regras, limites e frustrações.

Educação Física: Fazer com que o aluno libere um pouco as suas energias com jogos de bola ou pedagógicos, dentro dos limites permitidos à saúde dos alunos.

É interessante notar que, no documento, a relação entre os diferentes componentes curriculares e os diversos contextos em que a criança constrói suas experiências não é, em nenhum momento, indicada, como se a formação de indivíduos críticos e a construção de uma escola inclusiva não dependessem de posturas, de ações e conteúdos programáticos que aceitassem e integrassem à comunidade escolar as diferentes experiências das crianças nos “diferentes espaços geográficos e sociais” com que ela interage fora da escola. Nesse sentido, não

encontrei, nas sínteses, referência aos saberes dos alunos, já que não se parte do nada, com as crianças “vazias” e sem experiências, conceitos e saberes.

Será que as crianças, antes de adentrar o espaço escolar e antes de terem aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes e Educação Física, não saberiam expressar com clareza suas opiniões, como prevê a síntese do conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa? Não constroem qualquer forma de raciocínio lógico-matemático? Não têm nenhuma forma de domínio sobre seus corpos, como transparece no componente curricular Arte? Não conhecem e não constroem nenhuma brincadeira ou jogo? Segundo o documento consultado da escola, não.

Em sociedades complexas como a que vivemos, as duas técnicas (oral e escrita/letrada) coexistem e estão constantemente em choque, em confronto. Conta Iturra (1990) que foi uma medida necessária com o aparecimento dos regimes liberais. A imposição da necessidade de escrever, ler e calcular aos seus indivíduos foi determinante para promover o “bom” andamento da sociedade em direção à produção de bens e do pleno desenvolvimento do capitalismo baseado na teoria econômica.

Foi a partir da Revolução Francesa que conceitos foram construídos com objetivo da criação de uma “teoria da vontade livre” (ITURRA, 1990). Para a criação e disseminação dessa teoria, foi imprescindível o “conceito de cidadão”, que seria uma tentativa de igualar todos os indivíduos, com objetivo bem claro de aumentar o consumo dos produtos gerados a partir da revolução industrial.

A idéia de estado-nação construída pelos regimes liberais é o grande veículo propagador da reprodução social contida no “conceito de cidadão”, conceito que estima e incentiva a igualdade de entendimento e a universalização dos meios do saber, suas teorias e técnicas. Tal fato não seria grave, se não fosse deixado de lado todo o saber pragmático da história cultural dos indivíduos (ITURRA, 1990).

Os saberes escritos desde a implantação dos regimes liberais têm subordinado o saber oral que se constitui, constrói e se reproduz no cotidiano. Uma das formas de realizar tal empreendimento é a disseminação da idéia de igualdade entre os homens, igualdade que, para Iturra (1990), só existiria nos direitos políticos e não nas possibilidades intelectuais de saber.

Os saberes orais têm algumas características: (1) estão intimamente ligados à emotividade, sendo principalmente as relações de parentesco seu principal local de cultivo; (2)

são saberes construídos por intermédio da ação, resultados do fazer, do ver e acreditar, isto é, são empíricos; (3) inscrevem-se nos princípios, nos mitos, e ritos religiosos; (4) estes saberes distinguem claramente o bem do mal, sendo esta classificação variável de acordo com o tempo, espaço e alianças entre as pessoas; (5) a transmissão e desenvolvimento desses saberes acontecem mediante a observação do sucesso de uma dada experimentação, ou seja, é um saber inteiramente pragmático e (6) resultado de uma hierarquia de autoridade legitimada por aquelas pessoas que demonstram não estarem erradas (ITURRA, 1990).

Para Iturra (1990), as pessoas adquirem estes saberes orais inicialmente no convívio doméstico, “parental” e com os vizinhos. Tais saberes são constituídos a partir do conhecimento da classificação e hierarquização das pessoas, da classificação dos elementos e da sua valoração. É tudo aquilo que ajuda o indivíduo na orientação de seu comportamento, servindo de base para suas ações cotidianas e para o entendimento de como agir diante dos outros.

Toda esta educação é dada pelos progenitores, pelo grupo doméstico de convívio e pelo indeterminado número de pessoas de idades cronológicas diversas e condições sócio-culturais diferentes com quem o indivíduo interage. Este processo educativo é muito forte e significativo, por isso compõe o que Iturra (1990) chama de Memória Cultural. Para o autor a Memória Cultural é:

O saber que é primeiramente incorporado numa criança, é um saber particular, onde cada indivíduo tem uma função e uma relação clara e precisa, e que lhe diz respeito. A abstração que constrói é feita a partir de categorias que se elaboram no agir. É o agir a tecnologia de aprendizagem que é desenvolvida pelo grupo social que o incorpora. Quase se podia dizer que a aprendizagem anterior à escola, é feita a partir do memorizar, de observar enquanto se é parte, enquanto se está envolvido, até emotivamente, com os indivíduos e coisas que o rodeiam. O universo, mesmo que particularmente apreendido, tem uma relação personalizada, tem uma marca da experiência, do dizer respeito (p.53).

Muitos daqueles saberes cotidianos das crianças sobre as práticas corporais, a que me referi no primeiro capítulo, são constituídos por intermédio de tais mecanismos: do empirismo, da experiência concreta nas ações e interações nas brincadeiras de seu grupo, nos jogos, nas lutas e nas demais ações do sujeito, que demandam a utilização do corpo de forma lúdica. Por isso, quando me refiro aos saberes orais¹⁹ também os entendo como advindos do fazer

¹⁹ A partir deste trecho utilizarei a expressão “saberes orais/corporais” ao longo de toda a dissertação. Também ocorrerá, em alguns momentos, a expressão “saberes cotidianos”. Entendo-os como sinônimos, por isso ora escreverei saberes orais/corporais, ora me reportarei a saberes cotidianos.

e experimentar corporal, por isso eles são transmitidos e registrados sob a forma oral, mas, principalmente, pela via corporal, mesmo que o sujeito não tenha consciência disso, de que tais saberes estão em seu corpo. Estes saberes constituem também parte da memória cultural do grupo.

Esta memória cultural entrega ao indivíduo um saber local construído na experiência e que se transforma em conceitos de grande utilidade aos indivíduos, pois são advindos da experiência, do empirismo e da interação direta com outros sujeitos e objetos. Eles constituem o mecanismo que a criança encontra para construir seus saberes.

No entanto, aquilo que Iturra (1990) chama de Memória Nacional está a todo instante em confronto com a maneira particularizada de aprendizagem sob a qual os saberes cotidianos são construídos. Para o autor a Memória Nacional:

(...) corresponde ao conjunto de abstrações feitas a partir do considerar a heterogeneidade de formas de reproduzir a vida, uma unicidade de experimentação dentro de uma mesma lógica e de um mesmo conjunto de fatos. (...) A memória nacional reeduca a cultural, universaliza-a, desloca-a de uma problemática de que a criança faz parte para uma onde é tratada como tábua rasa (p.55).

Toda a memória nacional é transmitida a partir dos saberes escritos/letrados²⁰, que têm a escrita como a técnica para registro, memorização, transmissão e reprodução desses conjuntos de abstrações a qual se refere o autor. É através da escrita que se guarda o conjunto de teorias que estruturam os processos pelos quais os seres humanos constroem a vida; (2) também é resultado da experimentação, só que uma experimentação que vem do incentivo à divisão e sistematização aritmética de todos os fenômenos e (3) é construída cuidadosamente em frases previamente estruturadas e desenhadas de acordo com objetivos previamente definidos.

Parte da memória nacional está presente nos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar de toda instituição de ensino. No caso da escola estudada, parte dessa memória nacional aparece de forma breve nas sínteses dos conteúdos programáticos que apresentei. Termos como: “Levar o aluno a compreender o sistema de escrita”, “Oferecer condições para que as crianças possam resolver as questões matemáticas”, “Dar as

²⁰ O autor refere-se aos saberes constitutivos da memória nacional que são intencionados de serem transmitidos e reproduzidos pelos diferentes grupos de indivíduos de uma mesma sociedade como saberes escritos ou letrados. No entanto, quando me referir aos mesmos saberes, a partir daqui, os considerarei conhecimentos escritos/letrados com a intenção de distingui-los mais precisamente dos saberes orais/corporais, levando-se em consideração a nota de rodapé nº 6 do primeiro capítulo.

crianças condições necessárias para aprender a ler, ouvir, falar e escrever, aprimorando suas experiências”, “Levar o aluno a identificar os fenômenos da natureza” e “Dar condições aos alunos para o desenvolvimento da consciência cívica” estão relacionados e reportam, exatamente, à memorização, à escrita, à leitura, à reprodução sem qualquer menção aos saberes dos alunos, sem levar em consideração as diferentes experiências das crianças. O único trecho em que houve referência às experiências dos alunos ocorreu no conteúdo programático Língua Portuguesa. Os verbos dos referidos conteúdos programáticos: levar, oferecer, dar, fazer etc., nos remetem à idéia de que as crianças são seres que nada sabem. Nesse sentido, toda a individualidade dos alunos que estão presentes no ambiente escolar não são contempladas, não são consideradas, estão à margem. É o processo de homogeneização das experiências.

Toda a argumentação trazida de Iturra (1990) até aqui, faz entender porque não são previstos em tais sínteses os saberes que os alunos trazem à escola, pois esta instituição estaria incumbida da tarefa de reproduzir a memória nacional em detrimento dos diversos entendimentos dos diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade brasileira.

Fazer uma analogia a quais seriam os conhecimentos escritos/letrados no âmbito da Educação Física, constitutivos da memória nacional, não é tarefa fácil, já que Iturra (1990) não se refere a nenhuma área do conhecimento especificamente. No âmbito da escolarização fundamental e média, entendo-os como sendo àqueles relativos à cultura corporal de movimento. Tais conhecimentos são os conteúdos a serem sistematizados em nossa área pelos professores, mas esses conteúdos poderiam ser intencionados sempre na relação com aquilo que os alunos trazem para o ambiente escolar.

Os conhecimentos científicos das demais disciplinas curriculares da escola e os conhecimentos científicos da Educação Física possuem características diferenciadas, em relação à sua forma de construção e socialização no ambiente escolar, o que favorece, no caso da área, a relação entre saberes cotidianos e o conhecimento científico. Os conhecimentos escritos/letrados da Educação Física no âmbito escolar são socializados, transmitidos ou reproduzidos de maneira diferente das demais disciplinas curriculares da escola que, quase exclusivamente, utilizam a forma escrita. Já para os conhecimentos da Educação Física, a forma escrita constitui-se uma das formas intencionadas pela ação pedagógica, mas não a única.

No entanto, a sistematização e estruturação didática dos conteúdos das diversas disciplinas comungam de objetivos comuns, inclusive a Educação Física, ou seja, que os

diferentes conhecimentos dessas disciplinas possam ser utilizados pelos alunos como ferramentas necessárias ao entendimento do mundo que o cerca, para, de posse deles, buscar a transformação de suas realidades sociais e culturais.

Os conhecimentos construídos pelo ser humano, relativos à cultura corporal de movimento a serem tematizados e socializados pelo professor, guardam particularidades muito interessantes, por isso são tratados de maneira diferenciada no ambiente escolar. Essa maneira particular acontece pela via da escrita, mas principalmente, pela via da experiência/experimentação, ou seja, pelo “saber-fazer” e também pelo refletir sobre esse fazer, que constitui aquilo que Bracht (2003) chamou de “saber sobre o saber-fazer”. Essa relação diferenciada dos alunos com o conhecimento escrito/letrado da Educação Física na aula pode favorecer a inclusão e a aproximação com as diferentes experiências de nossos alunos, nos diferentes contextos em que interage e, conseqüentemente, favorecendo a relação entre seus saberes cotidianos e o conhecimento científico da área, tratado no ambiente escolar, visto que a forma, como tanto os saberes cotidianos dos alunos - como o conteúdo de ensino da Educação Física - também é incorporada e construída pelos indivíduos, principalmente pela ação-reflexão, pelo experimentar, pelo fazer corporal.

Portanto, é deste prisma que entendo os conhecimentos letrados da Educação Física na escola: todo o conhecimento construído e sistematizado ao longo dos anos pelo ser humano, que se tornam conteúdos de ensino, mas que são didática e pedagogicamente tratados de forma diferenciada das demais disciplinas escolares, que se valem quase que exclusivamente do registro escrito, da técnica da escrita para a transmissão e socialização de seus conteúdos.

No entanto, se nos reportarmos mais uma vez ao que consta no documento descrito na seção anterior desse capítulo, verificamos uma questão bastante significativa que nos dá a dimensão de como o componente curricular Educação Física é entendido pela comunidade escolar. Sobre a disciplina curricular o documento diz: “*Fazer com que o aluno libere um pouco as suas energias com jogos de bola ou pedagógicos, dentro dos limites permitidos à saúde dos alunos*”. Por esses dizeres, torna-se claro o caráter de recreação da Educação Física na escola, o componente curricular serviria para que a criança extravasasse as energias simplesmente, sem a preocupação com a dimensão do conhecimento da educação física a ser tratado pedagogicamente.

O desencontro, segundo Iturra (1990), entre os saberes orais/corporais (ou cotidianos) e os conhecimentos letrados provoca o conflito que é deflagrado a partir do apego

pela criança àqueles saberes que lhes fazem mais sentido no dia-a-dia, os erigidos na forma oral/corporal. Tais saberes se sobrepujariam aos escritos/letrados por terem maior significado prático e dessa relação conflituosa resultaria o insucesso escolar.

O desencontro entre as duas linhas que formam a experiência de um indivíduo, a oral/corporal e a letrada/escrita, provoca a “anulação” de uma das formas interpretativas da vida perante a outra. Arrisco-me a dizer, a partir de minha pesquisa de campo, que essa “anulação” se manifestaria na resistência de nossos alunos a certos conteúdos intencionados por nós em nossas aulas²¹.

Para Iturra (1990), a forma interpretativa que contextualiza detalhadamente cada indivíduo pela evidência do que se vê (a forma oral/corporal) anularia a forma interpretativa que sistematiza abstrações, enquadrando em cada uma delas todos os indivíduos, conforme suas características físicas e sociais.

O desencontro não se produz pela bondade ou não do método escolhido para incorporar, mas pela coincidência de dois sistemas numa mesma criatura. Se fosse para se apoiar numa para atingir a outra, era capaz de ser uma seqüência útil, mas, a passagem da memória cultural para a memória nacional tem o problema de negar as características do saber local (IDEM, p.56).

Entendo que esse seja uma das principais dificuldades que ocorrem no contexto escolar: a negação dos saberes cotidianos dos alunos. Por esse motivo é que propus a discussão do acesso, por parte dos professores, aos saberes dos alunos, pois, como vimos, eles são muito significativos aos sujeitos e acabam provocando um conflito na criança. Nesse sentido, vimos que na Educação Física o acesso aos saberes dos alunos e a sua relação com o conhecimento científico/letrado do componente curricular pode ser favorecida, por guardar relações importantes em relação à forma predominante de suas apreensões.

Uma das saídas colocada por Iturra (1990) para a descontinuidade entre os saberes orais/corporais e os conhecimentos letrados seria entender que não estamos em um mundo de iguais e que o acesso a recursos materiais não ocorre de maneira homogênea. Temos uma heterogeneidade a ser considerada desde o início, que se encontra em plena conexão com o tipo de trabalho que os grupos domésticos dos educandos desenvolvem e que o Estado, a partir da

²¹ Essa questão será analisada mais detalhadamente no capítulo cinco.

imposição dos saberes letrados, insiste em desconsiderar, até mesmo porque os combate com “conceitos universalizantes”.

Segundo Iturra (1990), o ser humano caminha numa tríade cultural que governa o seu comportamento: do valor, da razão e da afetividade. Tríade que o Estado, a partir da teoria econômica, tenta desestruturar a fim de manter a hegemonia diante de outras formas de convívio entre os homens. Por esse motivo tem-se toda a investida em manter a forma particular de funcionamento calcada na razão, no cálculo e no incentivo da busca constante pelo lucro.

Desconsiderar ou ignorar que haja uma série de saberes construídos anteriormente ao ingresso da criança na escola pode trazer dificuldade aos professores, estes saberes são bastante significativos aos indivíduos e que lhes dão uma determinada forma de enxergar o mundo a partir das relações sociais estabelecidas com outros seres humanos e todas as coisas, instrumentos e objetos que estão ao seu redor.

Essa desconsideração, como observei nas aulas da professora estudada, pode agravar o insucesso da criança na escola, ao mesmo tempo em que também promove o insucesso das ações pedagógicas de alguns professores. Isso porque a criança passa a viver um constante desencontro entre aquilo que sabe, porque construiu a partir do seu experimentar, e o conhecimento que a escola visa inculcar, despersonalizado, universal e abstrato.

2.3 Três culturas em subordinação na escola

“Vamos começar do alongamento, que eu acho que tem que fazer, que é uma atividade que todo mundo deveria fazer, eu passo isso para eles, inclusive peço para que falem para os pais. Lógico que eles não tem, eles ficam dispersos, distraídos, eu tenho que fazer com eles, porque se eu parar eles param também, então para eu corrigir, eu tento fazer que eles saibam pelo menos o movimento, e eles sabendo disso mais para frente vão lembrar, que a professora dava isso, eu falo da postura, que não pode mexer e isso aí (...)” (entrevista realizada com a professora no dia 11/06/2007).

A fala da professora de Educação Física Marcela²² sobre a seqüência de alongamentos que necessariamente os alunos tinham que realizar nas aulas é bastante reveladora. Das quarenta aulas observadas no estudo, foram poucas em que não houve a execução do

²² Nome fictício criado para evitar possível identificação da professora.

aquecimento, que consistia na série de alongamentos e em exercícios de polichinelos²³. Ao longo das observações, percebi que os alongamentos eram parte fundamental da aula.

É bastante evidente nas argumentações de Marcela que a execução dos alongamentos é imprescindível como conteúdo na aula, no entanto, sua intervenção ocorre pelo prisma da execução física ou do fazer. Poucas foram as oportunidades em que ela problematizou aos alunos sobre a importância do realizar esses movimentos. Além disso, quase não houve variação da seqüência de movimentos, para que seus alunos tivessem diferentes experiências corporais partindo do mesmo objetivo, no caso, o aquecimento.

A argumentação da professora no sentido de que todos deveriam fazer alongamentos, inclusive os alunos, configura a reprodução de um discurso acadêmico, que é amplamente difundido em nossa sociedade. Nesse sentido, o discurso é assumido como “verdade” pela professora e utilizado para construção de sua ação pedagógica, sem reflexão prévia sobre o assunto.

Marcela tem a convicção de que o alongamento é importante, por trazer benefícios à saúde de seus alunos, como aumento de flexibilidade e melhoria postural, no entanto, é sabido que com duas aulas semanais com cinquenta minutos cada, esses benefícios dificilmente seriam atingidos.

A execução ou a dimensão do fazer em relação ao alongamento é constantemente contemplada pela professora, porém a reflexão sobre a ação ou o “saber sobre o saber fazer” não. Ações no sentido de discutir os benefícios desse tipo de prática podem ser contempladas, as inúmeras possibilidades de execução dessa prática também, além da criação de outros movimentos e o acesso ao que os alunos sabem sobre esse conteúdo também podem estar presentes na aula, já que o alongamento é bastante abordado em nosso contexto cultural.

Contudo, em poucas oportunidades a dimensão do refletir sobre a ação foi incentivada por Marcela e, conseqüentemente, realizada pelos alunos. Por que isso aconteceu? Possivelmente por trás das atitudes da professora, haveria o entendimento de que, alguns anos depois, os alunos fossem, sozinhos, entender os benefícios da atividade e a diversidade de práticas que existem com a mesma finalidade, ou seja, aquecimento, para poder escolher a que melhor se adapte a ele.

²³ Exercício ginástico que consiste em saltar afastando simultaneamente pernas e braços, juntando-os no alto, aterrissando no chão novamente com os membros afastados.

Outra questão presente no relato da professora, passível de problematização, é em relação ao comportamento dos alunos diante da atividade proposta, dizendo que as crianças ficam dispersas e distraídas. Como vimos, a criança aprende a partir do agir, da experiência e da vivência no grupo em que ela faz parte, em que tudo tem um sentido e uma razão de ser. Se Marcela faz toda a sua turma a realizar os alongamentos, sem discutir a importância de tal prática e a buscar o entendimento dos alunos, ou seja, fundamentar sua ação procurando intersecção com as diferentes realidades, o trabalho fica mais difícil de ser realizado e gera aquilo que ela reclamou: o descomprometimento das crianças com a prática.

É importante compreender que essas ações da professora são resultado de um amplo processo de formação (principalmente ideológico) presente tanto no âmbito escolar como na sociedade em que ela vive e do qual todos fazemos parte. Esse processo nos conduz a práticas não reflexivas, à reprodução de certos valores, posturas e intenções. Por isso, é fundamental ressaltar, para que não haja culpabilização de Marcela, que tais ações são produtos de uma complexa rede de sentidos e significados que compõem os conteúdos que os Estados nacionais constroem. Tais conteúdos são socializados e incorporados como “verdades” visando à configuração da memória nacional.

Mesmo que a professora tenha consciência dos porquês da dificuldade da manifestação dos alunos - como ela em diferentes momentos da pesquisa demonstra claramente-, em grande parte de suas aulas obriga os seus alunos à execução dos alongamentos, com ameaças de retirá-los da aula ou de mandá-los para a diretoria. Essa atitude ocorre porque em nossa sociedade é transmitida por intermédio da comunidade acadêmico-científica a idéia de que o alongamento é importante, mas juntamente com essa idéia, ainda é igualmente socializada a imagem da criança como tábula rasa. A não abertura ao que os alunos tinham para falar sobre o assunto, além da não abertura a suas respectivas experiências com tal conteúdo é resultado desse complexo processo. Marcela formou-se, como todos nós, no âmbito de uma instituição escolar que desconsidera tais experiências e saberes. Essa desconsideração não pode ser atribuída exclusivamente a sua responsabilidade.

Discuti que a criança é detentora de saberes, seus conceitos são construídos ao longo de sua interação com os adultos e com os seus iguais, na observação e vivência das relações cotidianas, principalmente aquelas em que o agir e o experimentar estão em primeiro plano, constituindo o eixo central ou a maneira pela qual a criança aprende.

Em toda sociedade, há a coexistência de três culturas, segundo Iturra (1997): a das crianças, a dos adultos e a do cientista. As suas inter-relações no cotidiano geram uma série de significados que são constantemente reproduzidos socialmente. Estes significados delimitam formas de atuação entre diferentes sujeitos, do sujeito com o ambiente, da relação do sujeito com o seu trabalho, enfim, influenciam na regulação das relações sociais e tudo aquilo produzido pelos indivíduos na sociedade.

Para Iturra (1997, p.19), o grupo das crianças é aquele que desde muito cedo começa a aprender os hábitos dos mais velhos, adultos a quem o pequeno deve obediência e que o ignora boa parte do tempo. O grupo dos adultos é temível e consiste naquele que determina e manda, que corrige o tempo todo e organiza a reprodução de seu grupo. Já o dos cientistas, grupo mais isolado e afastado do cotidiano, seria responsável pela sistematização da “memória humana” aprendida através de textos²⁴. Esta cultura, também chamada de “cultura dos doutores”, seria a “parte experimental da cultura erudita”.

Os significados, as idéias, conceitos e conhecimentos que são produzidos pela cultura dos cientistas seriam responsáveis por formar tanto os adultos como as crianças, porque ficariam cristalizadas no nível ideológico das diferentes sociedades. Para Marilena Chauí (1999)²⁵, a característica fundamental da ideologia ou do pensamento ideológico é a passagem das idéias produzidas pelo ser humano à condição de verdades independentes dos aspectos históricos, sociais e culturais em que foram constituídas. Essa transformação ideológica dos conhecimentos, conceitos e idéias dos cientistas nos dá “pistas” sobre a forma dos diferentes comportamentos e condutas tanto de professores quanto de alunos nas escolas. É nesse sentido que a inter-relação entre as três culturas pode trazer subsídios para entendermos a relação entre professores e alunos.

Essas três culturas que tradicionalmente configuram a “cultura central” de uma determinada sociedade, denominação que atualmente é pouco utilizada devido ao fato de não dar conta de discutir toda a heterogeneidade de ações presentes nas diferentes sociedades, estão em

²⁴ A noção de texto desse autor engloba tanto os textos escritos como os contextos instituídos que formam e informam os indivíduos.

²⁵ Obra editada pela primeira vez em 1980.

constante relação de choque e subordinação²⁶ umas em relação às outras, isso porque possuem lógicas distintas, objetivos, epistemologias, idéias e significados próprios (ITURRA, 1997).

A **cultura da criança** é movida pela “fantasia à espera”, porque ela fica sempre a viver e a aguardar mimos, carinhos e agrados. Iturra (2000) fala em “epistemologia da criança”, que é formada nas suas emotivas interações sociais no tempo. Para o autor, a criança demonstra a todo instante os seus saberes, os seus entendimentos e conceitos em relação a tudo que observa e vivencia no dia-a-dia e na interação com os adultos.

A cultura da criança e a rede de sentidos e significados construídos nas diversas interações desenvolvidas por ela têm na oralidade e na vivência corporal a base de toda a sua aprendizagem. O agir, o imitar, o experimentar, o desafiar, o observar e o comparar-se com os outros dentro do grupo são os mecanismos que a criança encontra para buscar seus próprios entendimentos, sendo a fonte de todos os seus saberes cotidianos.

Pude constatar alguns desses exercícios para a aprendizagem que os alunos realizam a partir de uma série de brincadeiras por mim observadas, em diferentes momentos de minha pesquisa. Brincadeiras em que as crianças se desafiavam a todo instante, brincadeiras que envolviam o toque e o contato direto com outras crianças - que muitas vezes são confundidas, por quem olha de fora, com agressão -, brincadeiras que reproduziam situações cotidianas vivenciadas em suas casas, com a atribuição de diferentes papéis e em inúmeras brincadeiras e variações de pega-pega. Todas essas brincadeiras aconteceram nos momentos “livres” ou intervalos de recreio na escola em que desenvolvi o estudo. Elas serviram para me dar algumas “pistas” daquilo que Iturra (2000) chamou de “epistemologia da criança”.

O contato com outras crianças, os desafios propostos entre elas, até mesmo os desentendimentos que acontecem em algumas brincadeiras, são de uma riqueza de significados e fornecem ao sujeito um leque de experiências a partir das quais ele constrói, testa e se compara com os seus iguais. São nessas situações que a criança constrói e reconstrói seus saberes e entendimentos e testa também os adultos que os cerca. Em meio a gritos “*eu sou o tigre*”, “*aqui é o piques!*” ou “*não valeu essa!*”, de meninos e meninas se escondendo embaixo da mesa do refeitório esperando o tigre chegar ou de meninas brincando de amarelinha, é que as crianças vão construindo seus significados e constituindo-se como seres humanos dotados de saberes.

²⁶ Essa subordinação teria um duplo sentido para o autor: (1) ideológico e inconsciente aos indivíduos de forma geral, relacionado às relações de poder e (2) submissão de um indivíduo à autoridade de outro. Como a submissão da criança ao adulto ou, do adulto a autoridade do cientista, autoridade que muitas vezes extrapola para o autoritarismo.

A partir de um desafio como o pega-pega, comum no recreio, a criança consegue analisar até onde pode ir suas ações, até onde o grupo com o qual brinca aceita as suas transgressões, e em que momento tais ações devem parar porque podem provocar conflito e a brincadeira terminar. Um exemplo simples que ocorreu algumas vezes em minhas observações era o de a criança, ao ser pega, não aceitar que isso tinha ocorrido e continuar a fugir como se nada houvesse acontecido, até o momento em que essa atitude gerava conflito e a criança, ou assumia que foi pega, ou o grupo continuava a atividade com outro pegador que aceitasse esse papel ou, simplesmente, aquele sujeito era “convidado” a se retirar da brincadeira, se ele não recuasse em sua decisão.

A **cultura do adulto** é movida pelo cálculo, pelas finanças e orçamentos. O pensamento do sujeito mais velho, diz Iturra (2001), está sempre centrado na manutenção e na configuração de novas relações hierárquicas de poder, a fim de conseguir certa segurança e estabilidade social e, acima de tudo, permitir alcançar a lucratividade que a sociedade de consumo tanto estimula. Ser adulto é deter conhecimentos das alternativas do real, real que manda ser, que define o dever de cada um, uma espécie de “normatividade social” em que o adulto deve buscar os meios para a sua subsistência (ITURRA, 1997).

O adulto, segundo Iturra (1997), orienta suas ações a partir do trabalho e tem como objetivo primordial a sua continuidade histórica. Por isso, para consegui-la, centra sua atenção na formação de seus filhos, de modo que a todos eles seja transmitida uma série de saberes do grupo, acumulados entre as diversas gerações.

Por isso a cultura do adulto tem na escrita e no ensino suas bases. O adulto entende que por meio dos conhecimentos escritos/letrados pode buscar a sua continuidade histórica e os meios necessários para sua subsistência, pois estes são valores, intenções, ações e significados muito apregoados e disseminados pelos Estados liberais, que intencionam, a partir desses sentidos e significados, levar os adultos a assumirem a lógica da produção e da obtenção de maiores lucros (ITURRA, 1990 e 1997).

Os mundos do trabalho, do consumo e da abstração dos quais o adulto faz parte, o obriga a dedicar boa parte de seu tempo a fazer com que a criança (que vive em outra lógica, a da oralidade e corporalidade) reproduza e viva sob a mesma lógica que ele - adulto - vive. Isso transforma os mais velhos em sujeitos temíveis para a criança, que muitas vezes não entende esse adulto e suas atitudes. Porém, em alguns momentos, por causa dessa dificuldade de

entendimento, a criança vê-se na única possibilidade que lhe resta, ou seja, a de submeter-se à autoridade do adulto, para não ser castigado. Essa tentativa de subordinação da criança pelo adulto é comum de ser verificada nas escolas e não só nas relações familiares.

O professor, por ser um adulto imerso nessa teia de significados e detentor de conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento, muitas vezes não percebe o quanto em suas atitudes com os alunos utiliza mecanismos de subordinação. Ao tentar fazer com que os alunos aprendam os conteúdos por ele dominados, o professor muitas vezes desconhece - porque se tornou um adulto reprodutor de conceitos²⁷ e para isso foi treinado - que nossos alunos constroem entendimentos e saberes tendo como base outra lógica epistemológica, a da experimentação, a do agir e não a da abstração e da reprodução pura e simples.

A **cultura do cientista**, também chamada por Iturra (1997) de cultura erudita ou dos doutores, é muito importante por fazer a intermediação entre o adulto e a criança. Doutor seria aquele intelectual que analisa o real de forma racional e abstrata, que tem a posse daquele saber denominado erudito ou científico que foi construído e herdado por vários séculos.

O cientista domina o saber constituído ou o conhecimento sistematizado e por ser adulto também está imerso na lógica do ensino, da escrita e do consumo. Para Iturra (1997), o doutor poderia até mesmo falar a mesma língua de adultos e crianças e aceitar os princípios econômicos fundamentados na idéia de reprodução, no entanto, seus ensinamentos tomam a forma de símbolos universais e metafóricos. “A cultura do doutor é a teoria que faz do real uma metáfora espalhada obrigatoriamente, e por igual, entre a população” (p.40).

Boa parte da gama de conhecimentos que o cientista domina e constrói, além daquele que o homem produziu ao longo de sua história, é intencionado pelos estados liberais para que o adulto reproduza em seu dia-a-dia. Tais conhecimentos eruditos erigidos a partir da ciência moderna são transmitidos e registrados através dos conhecimentos escritos/letrados fundamentados na escrita, no cálculo e na leitura, além de também estarem presentes no nível do senso comum sob a forma de ideologia. Por isso, a cultura do adulto também vive em subordinação diante da cultura dos cientistas.

Para Iturra (1997, p.41), o conhecimento científico que detém o doutor torna-se “fantasia” que “idealiza o real”, retirando toda a potencialidade do ser humano de debater

²⁷ Exemplo de subordinação ideológica configurada no campo de poder entre a cultura do cientista e a do adulto, a partir do processo de formação acadêmica ou profissional.

diferentes idéias, porque a criança e o adulto passam a ver o conhecimento científico como o único capaz de explicar e transformar a realidade em que eles vivem (subordinação ideológica).

As três culturas estão em constante interação, fato que, para Iturra (1997), não ocorre de maneira inocente, dá-se numa relação de subordinação. Nela, a criança é a todo instante subordinada pelo adulto, que se subordina aos cientistas. Essa relação de subordinação perpassa todo o contexto social e cultural do indivíduo, desde o familiar até, e principalmente, o escolar.

O adulto é subordinado pela teoria econômica que visa tornar o sujeito produtor e consumidor de bens e serviços, daí a necessidade de aprender a ler, a escrever e a calcular para, assim, conseguir o lucro e o *status* social, ou melhorar a sua condição de vida. Com esse intuito, muitas vezes o adulto abandona ou é levado a esquecer a sua própria memória cultural, os valores e os significados de seu grupo de origem. O adulto, para alcançar tais objetivos, subordina a criança, que deve abandonar a lógica que fundamenta seu aprendizado (experimental), a inculcar a lógica fundamentada na abstração, no cálculo, o que provoca, como já evidenciei, um grande conflito a ela.

Para o autor, o conhecimento científico, por não atentar para a diversidade sócio-cultural e dentro dela a gama de diferentes saberes, submete todos os indivíduos às mesmas explicações e interpretações dos fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, cerceando o debate, a criatividade, a produção e o contraponto de idéias. Parece haver o incentivo ao não debate, visando produzir indivíduos que dominem somente o aparato tecnológico e social ao desenvolvimento da “lei unificadora”, a da produção e do consumo. Dessa maneira, é criada grande descontinuidade entre um mundo ideal e “romantizado” e aquilo que é percebido de forma bastante pragmática pela criança ou jovem.

Como parte da subordinação sobre a qual a criança é submetida pelo adulto, Iturra (1996) relata a estratégia de desconsiderar o que a criança sabe e a não aceitação de que ela seja um pequeno ser que tem a capacidade de definir o real como este surge aos seus olhos e ouvidos.

Toda criança, desde o nascimento, entra em um mundo com classificações e hierarquias pré-estabelecidas e, por este motivo, saiba ou não, goste ou não, deve reproduzir da forma mais fidedigna possível este mundo organizado pelos adultos. Adultos detentores de idéias - já construídas por alguns adultos cientistas, que são reproduzidas sem a necessária reflexão -

que exigirão das crianças uma repetição adequada daquilo que entendem como vida social, para garantir a sua substituição e continuidade de seu grupo (ITURRA, 1990, 1996 e 1997).

É neste contexto que a criança torna-se uma preocupação para os adultos. Elas devem ser corrigidas, socializadas em instituições específicas e escolhidas pelo seu grupo social, dentre elas destaca-se a escola. Nessas instituições é feita sua iniciação, ensinado os ritos aceitos e aqueles não aceitos, a maneira de se comportarem em público etc. (ITURRA, 1997).

A subordinação que aos mais novos é imposta pelos mais velhos é defendida pelo autor como um mecanismo de autodefesa do adulto. É um “andaime²⁸” que o adulto constrói para sua segurança e de onde controla como a criança deve necessariamente agir, barreira que é constantemente confrontada pelo mais novo. Essa barreira é construída pelo adulto porque a criança tem uma autoridade que põe medo nele, (ITURRA, 1996). Por isso, toda esta necessidade de criação de normas para subordiná-la em relação às ordens do adulto. Este “andaime” serve para o adulto se proteger da ação dos mais novos, no entanto, esta ação provoca na criança - que não entende o obstáculo – uma reação direta ao adulto e a seus iguais, ação de confronto, de contraponto que por muitos de nós é considerada transgressão. Essa relação de subordinação e sua respectiva reação estão presentes no ambiente escolar, como pude identificar nas relações entre a professora observada e seus alunos.

A epistemologia das relações sociais diz que é o adulto quem atemoriza os pequenos, com o seu poder de punir, de se zangar, de corrigir, de saber aparentemente mais do que eles. Mas, qual é o entendimento do real que tem o adulto? Risco, alternativas, opções, créditos, juro, paixões, polícia, lei. A criança desconhece esta trama, uma espécie de andaime que o adulto construiu para o seu próprio governo e segurança e onde o pequeno deve agir, porque é o social (ITURRA, 1996, p.19).

Para Iturra (1996), a criança, por meio da transgressão, não tem medo e avança no sentido de encontrar o seu próprio prazer, seu objetivo, sua finalidade, seu entendimento, seus conceitos e aprovação perante os outros. É por onde buscam e constroem sua própria autonomia.

²⁸ Está expressão do autor está relacionada àquela estrutura de aço utilizada na construção civil. O pedreiro ou mestre de obras deve subir no andaime para a realização de algum tipo de serviço no alto, geralmente, essa estrutura é montada e utilizada na construção de prédios de apartamentos. Quanto maior for o prédio ou a casa, maior será a altura do andaime para realizar serviços necessários. Nesse sentido, a analogia que Iturra (1990) constrói quer dizer que o adulto sentiria-se superior à criança por encontrar-se em posição mais alta hierarquicamente (relação de poder), ou seja, no andaime. Do andaime o adulto controla a criança e sente-se mais seguro em relação às possíveis reações que elas poderiam impingir contra ele.

As falas e as argumentações da professora que foram trazidas e problematizadas no início, seriam resultados da subordinação do adulto professor à cultura do cientista, que assume um discurso científico como verdade absoluta, mas não reflete sobre as condições de sua aplicação. Ao assumir o discurso científico como verdade, Marcela o impõe aos seus alunos, fazendo com que eles realizem os alongamentos previstos no aquecimento sem qualquer tipo de reflexão prévia, o que configura a subordinação da criança à cultura do adulto. Não houve a intenção pedagógica de fazer com que os alunos refletissem em relação ao conteúdo trabalhado, devido ao fato da professora também não fazer uma reflexão prévia sobre o conteúdo, sua importância e formas possíveis de sistematização. Isso ocorre, porque ambos (alunos e adultos/professores) também são submetidos ideologicamente aos conteúdos, normas e valores advindos da memória nacional que busca apagar a memória cultural dos indivíduos e seus diferentes grupos. Diante da subordinação sofrida pelos alunos, resta-lhes o contraponto ao que é instituído pelo adulto/professor, ou seja, a recusa à realização do alongamento, o que gera descontentamento da professora.

Para o autor, o adulto tem como principal objetivo fazer a criança calar, comportar-se bem, não se manifestar, não gritar e aceitar o castigo passivamente.

A criança, pelo que tenho observado, é uma entidade igualitária, não concorrencial, que não confronta a racionalidade do adulto, porque se trata da racionalidade exposta e publicitada por esse ser humano que não se entende, mesmo que se ame e respeite. No entanto, a criança acaba por ir pela via que entende (...) que ilude a mitologia dos anjos com que o ocidente tem recoberto e envolvido a fama da infância (ITURRA, 1996, p.19).

Iturra (1996) afirma que estas seriam as armas que os adultos têm para ensinar de forma distante e autoritária. Situação que acaba ocasionando uma fuga da criança, fuga dessa autoridade instituída socialmente pelo adulto que não considera seus posicionamentos, seus questionamentos e que só quer mandar. Essa “opressão” desencadeada pela “subordinação” é produto da lógica de pensamento que se fundamenta numa determinada maneira de enxergar e interpretar o mundo, advinda do pensamento moderno que constrói grande fronteira em relação a outras formas de conhecer o real, como o senso comum, por exemplo.

O mundo moderno e conseqüentemente a escola, ao não reconhecerem os saberes erigidos fora do ambiente escolar e registrados sob a perspectiva oral/corporal, rompem com a possibilidade de ações pedagógicas que se desenvolvem como aprendizagem, reduzindo

nossas práticas somente a ensino (GUSMÃO, 2003a). Diante disso, a autora faz alguns questionamentos fundamentais:

A herança ocidental, no entanto, ao cindir ambos os processos – o ensino e a aprendizagem – colocou e coloca questões fundamentais para uma transformação qualitativa da educação. Como criar o diálogo e o trânsito entre saberes, na prática cotidiana dentro da escola? Como se fazer, não apenas um professor que ensina, mas que também educa? (p.201).

Enquanto ainda estiver presente na relação professor-aluno a “concepção bancária”, o diálogo e o trânsito entre os dois tipos de saberes não serão possíveis, pois, como aponta Freire (2002), “o poder criador dos educandos” continuaria a ser negado e com isso não teríamos a transformação qualitativa objetivada por Gusmão (2003a). Essa negação dá-se justamente pela ausência de situações problematizadoras, como aponta Iturra (1990).

Iturra (1990) fala de insucesso escolar como derrota do saber que se fundamenta no ouvir, no ler, debater (o escrito/letrado), perante o saber fundamentado na autoridade daquele que aprende provando materialmente, empiricamente, aquilo que se sabe, com o seu corpo, seu exemplo, com base na lealdade e na colaboração (o oral). O autor define insucesso “hipoteticamente como a dificuldade que a escola tem de treinar mentes que já têm um conhecimento cultural do real, em matérias que o movimento liberal recolheu do positivismo e tentou converter em termos universalistas do conhecimento” (p.104).

Essa perspectiva construída por Iturra (1990) é extremamente importante e inovadora na medida em que não atribui a causa simplesmente aos alunos ou aos professores, direcionando o foco da discussão para a relação descontínua entre o vivido fora do ambiente escolar e o que é proposto na escola, contrapondo a visão ainda presente dentro do contexto escolar. Esse desencontro é o que produz o insucesso dos alunos. Porém, enviamos as nossas crianças às escolas sem ao menos nos darmos conta dessa descontinuidade entre cotidiano extra-escolar e o escolar, e acabamos por culpabilizá-las pelo seu insucesso ou por suas atitudes nas aulas.

O conhecimento que a escola dá, é já entregue a uma cabeça que tem uma idéia exacta do mundo, a sua explicação, a sua própria maneira de entender o que nós chamamos no nosso próprio jargão, a produção do social. Pela sua parte, a escola é proprietária de uma outra maneira de olhar a realidade, onde o aspecto oficial da verdade predomina sobre a verdade cultural dos vários grupos que ficam abrangidos pelo social. É um processo

enfim, que junta a verdade cultural com a verdade histórica dos vários grupos subordinados ao mesmo conceito de Estado-Nação (...) (ITURRA, 1990, p.104).

A atividade sobre o “Projeto Meio Ambiente”, que descrevi no início desse capítulo, é a demonstração de que o despertar de nossos alunos para a curiosidade e para a pesquisa é possível. A professora que comandou a atividade demonstrou uma conduta que favorece o estímulo à pesquisa dos seus alunos da quarta série do ensino fundamental, porque eles vinham há um bom tempo pesquisando o assunto, o que foi demonstrado pelo envolvimento com a atividade e pela expectativa deles com a exposição para as demais crianças das outras séries. Além disso, a professora demonstrou naquela atividade - através da maneira como abordou o assunto, como comandou a atividade e se manifestou perante os alunos buscando sua participação – uma preocupação com o acesso aos saberes cotidianos dos alunos, pelo menos como canal de comunicação com as crianças.

É importante ressaltar que a professora que comandou tal atividade não foi a pesquisada. Conversei com ela e a observei em alguns momentos de intervalo dos professores²⁹. Mesmo assim, ela demonstrou um pouco daquilo que considero necessário à ação do professor: uma prática pedagógica engajada e na direção de fazer com que o aluno se reconheça como sujeito de sua própria ação. Com os alunos reconhecendo-se como sujeitos de suas próprias aprendizagens e tendo o professor como mediador, um próximo passo seria o de conduzir os alunos a reconhecerem os demais colegas e suas diferenças para, posteriormente, reconhecerem as determinações e conseqüências de suas ações em relação aos demais, a fim de construir novos conhecimentos a partir dessa relação, sem torná-las desigualdades, trazendo sempre os seus saberes cotidianos para as aulas. Essa postura do educador vai ao encontro do que é proposto como relação de alteridade, retratada por Gusmão (2003b, p.87):

A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente.

²⁹ Nesse sentido a abordagem etnográfica nos fornece a possibilidade de vermos outras questões, situações e fenômenos que inicialmente não nos propusemos.

O olhar do professor e a ação que estimule relações de alteridade são entendidos no presente trabalho como pressupostos importantes para a prática pedagógica daquele que se proponha a desenvolver verdadeiras situações de aprendizagem, como possivelmente tenha conseguido realizar a professora da quarta série que apresentei brevemente aqui.

3 A Cultura do Cientista: a subordinação do sujeito no processo educativo

O que se faz necessário é ampliar a possibilidade de um diálogo inteligente entre pessoas que diferem consideravelmente entre si em interesses, perspectivas e poder, e no entanto estão limitadas em um mundo onde, envolvidas em interminável conexão, fica cada vez mais difícil sair uma do caminho da outra (GEERTZ, 1988, p.63).

Nesse capítulo procuro discutir o quanto à cultura do cientista, entendida como toda a produção e sistematização do conhecimento realizado na área de Educação Física ao longo de seu processo de consolidação, gera uma série de sentidos e significados que são reproduzidos em grande parte no processo educativo dos indivíduos, principalmente o escolar, provocando uma subordinação dos saberes erigidos nas formas orais/corporais dos sujeitos pelo conhecimento científico. Tais saberes dos indivíduos são ricos de outros sentidos e significados que acabam por ser abandonados ou apagados, em detrimento daqueles apregoados e reproduzidos pelo campo acadêmico.

A partir do exercício comparativo entre as lembranças significativas em relação ao processo educativo da professora estudada, do processo histórico de consolidação da Educação Física como campo disciplinar e do relato das observações de sua prática pedagógica, busco alcançar a compreensão do processo de subordinação da cultura do adulto/professor pela cultura cientista como principal aspecto da desconsideração dos saberes cotidianos dos alunos na escola. Por isso, é preciso estar atento ao tipo de “diálogo inteligente” que os sujeitos constroem e desenvolvem uns com os outros, porque, dependendo da perspectiva nas relações sócio-culturais, tais diálogos determinariam a reprodução de diferentes sentidos e significados que poderiam tornar a relação desigual entre os indivíduos. Diante dessa desigual relação, muitos saberes e entendimentos podem ser desconsiderados, por serem entendidos como não válidos, não passíveis de valorização e acesso.

3.1 Um breve retrato da professora Marcela

Marcela tem 42 anos de idade, é casada e tem dois filhos. Nasceu numa pequena cidade do interior de São Paulo, a cerca de 400 Km de Campinas. Filha mais nova de um casal que teve três filhos, sendo uma mulher e dois homens. Formou-se em 1984 numa faculdade particular do interior do estado e há vinte anos leciona na rede Pública do Estado de São Paulo como ACT³⁰.

O pai exerceu a profissão de motorista até se aposentar. Quando não estava dirigindo, vendia derivados de leite nas ruas, passando de porta em porta das residências do bairro onde moravam. Ele estudou até a quarta série do ensino fundamental sem concluir e faleceu no ano de 1998. A mãe ainda vive e mora no mesmo lugar onde Marcela passou sua infância e adolescência, sempre trabalhou em casa e estudou até a quarta série. A família tinha um pequeno depósito de gás em casa, sua mãe dividia o tempo entre os afazeres domésticos e o depósito.

O irmão mais velho estudou Administração e hoje trabalha com café em Minas Gerais. Trata-se de uma pessoa muito importante na vida de Marcela, pois: *“quem pagou meus estudos foi meu irmão, meu irmão mais velho, com muito sacrifício!”*. Seu outro irmão fez curso técnico em Contabilidade.

Marcela teve uma infância, juventude e mocidade sem muitos recursos, o que a fez buscar com muito sacrifício uma vida melhor, ajudando os pais no depósito de gás e aplicando-se na escola. Cursou o ensino infantil e o fundamental na mesma escola. Já o ensino médio foi realizado em outra escola, todas públicas. Desses períodos guarda lembranças muito significativas, que serão discutidas ao longo desse capítulo. Cursou a graduação em Educação Física na cidade de Catanduva, porque não existia faculdade na sua cidade.

Trabalhou durante o curso de graduação para ajudar o seu irmão no custeio da faculdade e para pagar sua estadia em Catanduva. Atuou em dois escritórios de advocacia como secretária e, posteriormente, como atendente, ambos na mesma cidade. Antes de terminar o curso de Educação Física e depois de ter trabalhado nos escritórios, começou a substituir professores na rede Estadual de Ensino de São Paulo, cargo que exerce até hoje. Foi professora de um curso de

³⁰A sigla significa que a professora é admitida por contrato de trabalho, ou seja, não é concursada e efetiva.

magistério, em sua cidade natal, no qual foi responsável pela disciplina que tratava da Educação Física no ensino infantil. Lecionou durante cerca de dez anos na escola em que foi aluna no ensino fundamental, exercendo também, nessa mesma escola, o cargo de coordenadora pedagógica.

Ao longo de sua trajetória como professora não mediu esforços para conseguir aulas, devido ao fato do cargo que exerce como professora não oferecer carga horária fechada de trabalho e nem Unidade de Ensino definitiva, por isso, viajou muito pelo interior do estado substituindo professores (onde houvesse uma aula Marcela, estava lá para substituir).

Sobre as experiências corporais, Marcela relatou não ter sido uma criança e, posteriormente, uma adolescente que se destacava dos demais alunos das turmas que frequentou. Gostava muito de se empenhar nas atividades propostas pelos professores de Educação Física: *“Eu dava de tudo! Corrida do ovo, da colher; essas coisas, eu gostava muito de participar. Nunca consegui ganhar troféu, mas gostava de participar, tinha melhores e mais ágeis [alunos e amigos de turma]”*. No entanto, a professora admitiu que ficava chateada por não conseguir desempenho nas tarefas das aulas da mesma maneira que seus amigos mais habilidosos: *“Eu ficava triste!”*.

3.2 Formação Familiar e Escolar: a subordinação em relação à Cultura do Cientista

“Eu não fui uma criança levada, pelo contrário, não dava trabalho aos meus pais. Sempre fui quieta, tímida, (...) Mas nada de levada, de diretoria, não! De ter que chamar a atenção, nada!” (Professora Marcela, em entrevista realizada no dia 02/07/2007).

O conceito de processo educativo que perpassa toda a minha pesquisa é entendido como aquele vivenciado pelo sujeito desde seu nascimento. Ele envolve todas as experiências em tempos e espaços diferentes, a partir de pessoas da mesma geração e de outras de gerações diferentes que transmitem ensinamentos “testados” e experimentados, seja de forma pragmática, construída no dia-a-dia do fazer cotidiano, ou de forma sistematizada, também experimentada, mas com rigor metodológico e fundamentada em teorias registradas na forma escrita, que vão além da experiência cotidiana em direção à abstração.

Todo o ensinamento que o indivíduo experiente constrói e quer transmitir aos mais novos pode ser resultado de dois processos: o primeiro construído na interação com o senso comum, já o segundo, na relação com o conhecimento científico sistematizado. Toda a vivência do indivíduo a partir desses dois processos é responsável pela configuração dos inúmeros saberes que ele constrói e carrega ao longo de toda a sua vida. É importante ressaltar que tais saberes são constantemente ressignificados pelas novas relações que o sujeito desenvolve nos diferentes momentos de seu percurso biográfico, ou seja, tais saberes não são fixos e imutáveis.

É entendido que a escola é o lugar onde a relação do sujeito menos experiente (a criança, jovem e adulto) com o conhecimento edificado pela ciência acontece, tendo como principal interlocutor o professor (sujeito experiente e treinado no conhecimento sistematizado). Dessa forma, em todos os demais espaços, como o ambiente familiar, o grupo de amigos e parentes, o indivíduo interage predominantemente com o senso comum.

Destaco que em todos os ambientes, seja o familiar, o parental, o de amigos e o escolar, há a circulação tanto de saberes do senso comum como de conhecimentos erigidos pela ciência. No entanto, autores como Iturra (1990, 1994 e 1997) têm demonstrado que existe uma tentativa de se impor o conhecimento científico em cada um desses ambientes. Nos espaços não escolares, o adulto mais experiente é o grande interlocutor e, no escolar, o adulto-professor tem papel central. Ambos os atores são imputados a agirem e a fazerem com que os sujeitos menos experientes pensem e ajam segundo preceitos e valores científicos, pelo menos nas sociedades ocidentais, como a nossa.

Autores como Boaventura de Sousa Santos (2003)³¹, Geertz (2003)³² e Iturra (1990) demonstraram o quanto o conhecimento historicamente erigido pela ciência moderna fez oposição direta e rígida aos saberes construídos no senso comum, desconsiderando e subjugando toda a forma de conhecer, experimentar, agir e transformar o mundo pela via do empirismo e do “fazer enquanto se é parte”. Nesse sentido, como demonstrei no capítulo anterior, a escola é o grande veículo dessa oposição entre ciência e senso comum.

É a cultura do cientista que gera e dá sentido e significado aos temas, às ações e às diferentes experiências que o homem teve e tem ao longo de todo o processo histórico de sua existência, estruturando-os, sistematizando e dando tratamento metodológico a essas informações

³¹ Obra editada pela primeira vez em 1989.

³² Obra editada pela primeira vez em 1997.

pelas quais o professor é treinado. A partir daí o professor ressignifica tais sentidos e significados conforme sua experiência pessoal, social e inserção cultural, passando a propor sua intervenção pedagógica na escola frente aos alunos, tendo como base aquilo que a cultura do cientista indica.

Nesse sentido, tentei reconstruir parte do processo educativo por que a professora passou, nos diferentes ambientes pelos quais teve experiências ao longo de sua vida até o momento da pesquisa, para buscar compreender e entender possíveis motivos, mobilizações, sentidos e significados para as suas ações no contexto das aulas. Através de entrevista realizada e de conversas informais, a docente foi contando suas lembranças acerca das relações familiares, das relações com os amigos, com os professores e demais funcionários das escolas em que estudou nos ensinamentos infantil, fundamental e médio e com professores de seu curso de graduação. Os dados coletados na entrevista foram confrontados com os elaborados a partir das observações.

Reporto-me para as observações referentes à aula da 1ª série realizada no dia 18 de abril de 2007, segundo dia de observação. Essa aula é bastante ilustrativa porque desvela um pouco como é a professora nas aulas, mostra algumas de suas atitudes diante dos alunos, sua postura e forma de intervenção, a estrutura de suas aulas, os conteúdos e a forma didática como trata os conteúdos. A sistemática da aula foi predominantemente a mesma durante todas as observações.

* * *

Antes de sair da sala, fez chamada e utilizou como critério para diminuir a briga dos alunos pelo lugar na fila os seus comportamentos na sala de aula. A fileira que não fizesse barulho durante a chamada sairia primeiro. Estratégia que gerou conflito, porque a vontade de alguns alunos de ficar na frente era muito grande, o que desencadeou empurra-empurra, alunos saindo do seu lugar atrás para tentar tomar o lugar do outro, o que só terminou com a professora chamando a atenção. Vamos à aula.

A aula começou com alongamentos. As crianças ficavam dispostas, separadamente, em lugares previamente determinados (meninas na frente e meninos atrás) em colunas e de onde não poderiam sair até o final da atividade. Todos os exercícios realizados nessa primeira parte foram executados com os alunos contando até dez, tempo destinado a cada movimento da série de alongamentos.

Enquanto os alunos executavam os movimentos, a professora corrigiu a postura daqueles que necessitavam, que, por algum motivo - distração, brincadeiras com os

amigos do lado ou porque sentiam dificuldade em coordenar os segmentos corporais -, tinham dificuldades. Enquanto isso, quatro meninos conversavam ao fundo, os quais foram repreendidos: “*vou começar a tirar quem está conversando!*” e acrescentou corrigindo os movimentos dos alunos: “*está errado Carol e Gabriel!*”.

Ao iniciarem os exercícios de alongamento, as crianças automaticamente começaram a contar em voz alta, como aparentemente faziam sempre, já que todos iniciaram a atividade da mesma maneira. Mas pelo burburinho que ocorreu naquele momento, houve o seguinte comentário: “*ninguém conta, somente eu! Vocês ficam contando na memória*”. A professora olhou para mim como que dizendo: está vendo, não agüento essa bagunça e relatou em voz alta: “*você viu, vou ter que mudar tudo!*”. A atividade terminou com o animado e muito esperado polichinelo.

Manteve a turma na mesma formação do alongamento para explicar a primeira atividade do dia. A brincadeira foi chamada de Cores Ráh. Consistia em direcionar os braços para um determinado lugar de acordo com o comando. Os comandos eram: vermelho, mãos para baixo; verde, mãos para esquerda; amarelo, mãos para direita e azul, mãos para cima. A professora falava uma cor e as crianças tinham que fazer o movimento correspondente ao comando, dizendo “*ráh*”. Quem fizesse o movimento errado estava fora e teria que esperar até o final. Ganhava aquele que ficasse até o fim da atividade.

Esta atividade foi bastante divertida até o momento em que começou a acumular mais crianças fora do que dentro. Isso porque quem saía passava a mexer com aqueles que ainda estavam brincando, alguns queriam ajudar seus amigos enquanto outros visavam a atrapalhar os companheiros. Talvez porque quisessem que recomeçasse logo, pois já estavam esperando por aproximadamente cinco minutos. Diante do comportamento de alguns, a professora disse: “*quem está de fora não pode atrapalhar porque errou!*”, mas sua fala pouco adiantou. Depois de duas rodadas, devido à agitação do ambiente, que tirou a professora do sério, a atividade foi finalizada.

Em seguida a professora relatou que iriam fazer a brincadeira Vivo ou Morto. Nela, as crianças mantiveram a mesma formação em colunas. O objetivo era conseguir ficar por último, como a anterior. Ao comando, as crianças tinham que fazer um movimento correspondente: vivo ficar em pé e morto ficar agachado.

Antes de começar, o clima entre as crianças era de euforia. Estavam bastante animadas pulando, brincando e algumas correndo. Marcela pediu pelo menos três vezes que eles voltassem aos seus respectivos lugares para iniciarem a brincadeira que todos já conheciam. Sem efeito, porque o grupo não a ouviu até o momento em que ela teve que falar mais alto: *“vocês são trinta e cinco e eu sei o lugar de cada um, mas parece que cada um de vocês não sabe o seu lugar!”*. Aquelas crianças que não acertavam o movimento saíam e ficavam esperando, até o momento em que sobrava apenas um aluno que se sagrava o ganhador.

Durante a execução da brincadeira, a atmosfera entre os alunos que ficavam de fora foi se tornando insustentável, por não estarem participando. A professora utilizou a presença de um casal que, aparentemente estava conhecendo a escola, juntamente com a diretora, para buscar o silêncio dos alunos. Tal atitude não teve efeito porque o clima logo voltou como estava. Diante disso, houve a ameaça da professora de não seguir com a aula justificando que gastava tempo e ninguém aproveitava e prestava atenção nas atividades. Descontente com o andamento da aula, terminou a atividade e pediu que todos se sentassem formando uma roda. Este era o clima que Marcela preferia que todas as aulas acontecessem, todos sentados e quietos. Depois de alguns minutos chamando atenção dos que insistiam em ficar em pé, mudou a atividade.

A última brincadeira foi uma Roda Cantada em que os alunos, depois da música, tinham que realizar a tarefa pedida. *“Se, se, se, re, se, se, atenção, concentração, ritmo, vai começar, vai começar a brincadeira, dizendo a primeira letra do meu nome, sem errar, senão sai da brincadeira!”*. Os alunos, logo em seguida e de acordo com a ordem da roda, começaram a dizer as letras iniciais de seus respectivos nomes. Mas nem todos sabiam as letras iniciais porque ainda estavam em processo de alfabetização (lembro que a aula era com a 1ª série e estávamos no início do ano letivo), o que em alguns momentos provocou uma exposição desses alunos. Marcela, ao perceber isso, tentou ajudar aqueles com dificuldades. Após a primeira rodada, a brincadeira recomeçou com o pedido de que as crianças falassem uma fruta sem repetir: *“Se, se, se, re, se, se, atenção, concentração, ritmo, vai começar, vai começar a brincadeira, dizendo o nome de uma fruta, não vale repetir, senão sai da brincadeira!”*.

Essa atividade deixa transparecer a fragilidade do entendimento da especificidade do componente curricular Educação Física por parte da professora, ou até mesmo a ausência de tal especificidade, pois a brincadeira, da maneira como foi realizada e conduzida, desviou-se do objetivo pedagógico da disciplina, passando para alfabetização.

O direcionamento da ação pedagógica durante toda a aula ocorreu no sentido do “saber fazer” dos alunos, esta foi a intenção. A aula teve claramente o objetivo recreativo, além disso, houve uma preocupação com aspectos relativos à postura corporal dos alunos nos alongamentos.

* * *

Os adultos que passaram pela vida de Marcela e tornaram-se significativos, porque foram lembrados, deixaram marcas muito fortes, marcas que identifiquei presentes em sua prática pedagógica. Ao longo de minhas observações, comecei a perceber a estilo pouco aberto ao diálogo que assumia frente às turmas, tanto da 1ª série como da 2ª.

Foi constante a busca do “controle” das situações a partir de mecanismos como o grito, ameaças, a rigidez em sua fala e até mesmo o tipo de atividade escolhida para as aulas: mais paradas, pouco movimentadas ou aquelas em que pudesse haver o controle dos espaços de deslocamento das crianças. Tais mecanismos pareciam ter como objetivo reduzir as chances dessa perda de “controle” ao máximo, como se “controle” para fosse sinônimo de ausência de movimento, comunicação e interações.

Demonstrou ter “medo” de ambientes e conjunturas de aula dialogados, comunicativos, agitados e abertos à interação com as crianças, mas, como pude analisar, essa postura é resultado de seu processo educativo. Somente a partir do medo provocado pela “falta de ordem” é que Marcela interveio nas aulas.

A professora teve uma infância bastante humilde: *“tivemos as coisas depois que os irmãos conseguiram trabalhar, aí fui ter televisão lá em 1975”*. Sua educação foi rígida, apesar disso desenvolvia boa relação com os pais: *“Não tínhamos muita liberdade para falar, para conversar certos assuntos (...) então nunca paramos para conversar”*.

Sua infância antes de ingressar na escola foi muito rica de amizades e de brincadeiras, ela foi uma menina levada, gostava de fazer travessuras juntamente com seus amigos:

“Nós nunca ficamos vidrados em televisão, era mais à noite que assistia novela, então durante o dia a gente brincava bastante, de tudo: casinha, fazia comidinha, brincava de carrinho, de fazer estradinha, sempre com os vizinhos próximos e os primos. Na frente da minha casa tinha uma máquina de arroz, então no fundo tinha palha - eu lembro muito disso - fazia aqueles montes de palha, a gente cavava fazia armadilha, com pés de mamona, aí à noite alguém passava ou na hora que brincava fazia os outros passar para cair lá dentro, essas coisas. Brinquei muito de boneca, de carrinho, até saía pra

brincar na rua, de mãe da rua, pique, esconde-esconde, de rico-trico, essas brincadeira antigas que eu trago até hoje”.

Até mesmo durante a faculdade, quando chegava a sua cidade, saía para brincar na rua com as amigas (de quem tinha muito ciúmes): *“até na época de faculdade eu lembro que a gente chegava, estudava fora, então, às vezes quando se encontrava, saía pra brincar (...), sempre lembrando, sempre voltando pra não perder o lado criança!”.*

Marcela revelou momentos de transgressão na época de sua escolarização no ensino fundamental. Relatou a experiência de pular o muro da escola para apanhar manga na fazenda que existia nas imediações: *“(...) naquela época já existia isso, era muito difícil, mas se tivesse jeito para a gente sair pelo portão ou pular o muro para ir buscar manga lá na fazenda (...) eu não me lembro como eles controlavam, mas eu lembro que uma vez nós escapamos”.*

Sempre gostou de participar de apresentações e de fazer teatrinhos na escola. Foi uma menina comportada e um pouco tímida. Apesar de gostar de apresentações, lembra, na época em que cursou a educação infantil, de um episódio muito curioso. Escolhida para fazer uma apresentação com o filho de sua professora, o qual não estudava na escola, por não conhecer o menino e por sentir vergonha da situação, começou a faltar nas aulas para não ensaiar. Por esse motivo teve que ser substituída na apresentação, o que a fez sentir grande alívio.

Já no ensino fundamental (primeira a quarta séries) gostava de ganhar prêmio de comportamento e participação nas atividades: *“Eu ganhava prêmio de comportamento, de redação”.* Relatou que foi uma menina esforçada, mas tinha algumas dificuldades com a escrita e o cálculo: *“nunca fui de escrever nem de falar”.* No entanto, buscava de forma muito inteligente recursos para não demonstrar a sua dificuldade, sensibilizando os professores, como o caso da redação, quando certa vez em que contava toda a dificuldade encontrada por seus pais para conseguir uma vida digna. No texto, relatou principalmente a luta de seu pai para conseguir maior recurso: *“só que em redação eu contava o que meu pai fazia, então acho que isso comovia!”.*

De suas professoras, lembrou daquela que lhe deu aula na terceira série. A relação da docente com os alunos era fundamentalmente baseada na rigidez, no controle das situações de ensino que, por muitas ocasiões, beiravam o autoritarismo e provocava medo nos alunos.

“Uma professora que marcou muito foi na terceira série, ela era muito rígida em matemática, era brava mesmo, não de bater, mas de te pegar na cabeça e sabe! Era a única, mas a que mais me marcou, era essa da terceira série”.

“Eu acho que tenho até hoje um pouco de dificuldade na interpretação. Acho que é falta da leitura, acho que é isso que me fazia confundir (...) eu me preocupava porque sabia que ela ia ficar brava, acho que o medo! Era a única que botava medo!”.

Além da professora da terceira série, Marcela também se lembra de outros funcionários também muito rígidos, dos quais destaca o diretor e o servente. De suas lembranças, as mais marcantes são predominantemente as que ela sentiu medo: *“o servente era muito bravo também, muito exigente, por causa de barulho não gostava que ficasse correndo, gritando (...)”.* De suas professoras disse: *“eram pouco abertas ao diálogo”* completando: *“Acho que, porque era a época! Mas o diretor era bravo, o que fazia com que a escola fosse também”.*

Marcela admite que a rigidez exacerbada lhe deixava com medo, mas, no entanto, não manifestava-se contra: *“Eu não era contra, por mais que eu ficasse assim. Acho que isso ajudou muito!”.* Ela, em nossa conversa, chegou a dizer que gostaria que voltasse como era no seu tempo, porque o comportamento dos funcionários impunha respeito, o que hoje não ocorre mais:

“Sinceramente, acho que era bom! Tinha que ser por aí, porque comparando com os dias de hoje, tem professor que se preocupa mais com a administração, com o interno, papelada, e esquece lá fora. Então não está nem aí, por pensar: isso é função do inspetor de alunos que está lá fora. É aonde acontecem essas coisas que a gente vê na TV, essas barbaridades! (...) Acho que tinha que voltar; que colocasse respeito, porque quando o diretor é bravo, a escola impõe mais respeito aos alunos! Por isso que nós temos pichação, quebra de vidro. Não acho ruim, não! [o diretor ser bravo]”.

A palavra medo aparece algumas vezes em sua fala, em relação à professora da terceira série acrescentou: *“aquela da terceira série era muito brava, até tinha aluno que não queria estudar de manhã por causa dela”.* O sentimento de medo, em seu entendimento, é algo fundamental para que se possa ter um ambiente mais organizado e sem bagunça:

“A gente tinha medo, não ficava bagunçando não existia bagunça. Assim, trabalhava-se de porta aberta. Hoje não, hoje se trabalha de porta fechada porque o aluno conversa demais, o aluno está em cima da mesa, o aluno está virado de costa para o outro. Não existia isso, imagina? Era um atrás do outro, mas era certinho, existia disciplina, era bem assim!”.

“(...) tinha aluno que ficava na hora do intervalo, que enrolava, que bagunçava. Tinham as mesmas coisas que acontecem hoje! Só que hoje, os alunos ficam mais à vontade (...) No meu tempo, todos tinham medo do inspetor que estava lá, um único inspetor!”.

O professor de matemática do ensino médio também ficou marcado na lembrança de Marcela. Ele era muito exigente, o que prejudicava ainda mais a relação dela com tal disciplina curricular. Novamente, reporta-se a professora da terceira série para justificar a grande dificuldade com os números e o cálculo: *“acho que deve ser algum trauma lá daquela professora!”*. Sobre a rigidez e o tratamento dado aos alunos pelo docente de matemática, afirmou: *“fala em equação, eu não gosto nem de ver! Ele era muito bravo, de chamar a gente de burro, naquela época chamava de burro!”*.

A professora que passou por sua vida e que marcou positivamente deixando lembranças boas foi a que dava aula de Francês e Arte na quinta série. Além da empatia: *“era daquele professor que cativava você!”*, sentia-se muito motivada porque gostava dos conteúdos trabalhados, principalmente pela disciplina curricular Arte: *“eu gostava muito dessa parte: música, arte, (...) era arte ligada a artesanato, a gente aprendia a bordar, fazer tricô, crochê, comida, bolo, ia pra cozinha da escola fazer bolo (...)”*. O processo educativo vivenciado por ela na escola reforçou os papéis sociais de gênero.

A partir dessa breve passagem por parte do percurso de vida de Marcela, pude perceber algumas intersecções com a sua prática pedagógica. A primeira delas é a evidente relação muito próxima dos conteúdos de suas aulas - no caso especial da que retratei aqui, as brincadeiras do universo infantil como “vivo ou morto” -, com as suas experiências da infância, adolescência e mocidade. A professora foi uma menina muito ativa e teve experiências ricas. Muitas de suas brincadeiras da infância são utilizadas no contexto das aulas.

No entanto, as suas experiências da infância e juventude foram reproduzidas quase da mesma maneira nas aulas, sem uma preocupação pedagógica, por isso, as atividades passavam a ter o fim nelas mesmas. Existia a escolha cuidadosa e criteriosa de uma série de brincadeiras, sempre havendo a ponderação e a reflexão sobre aquela que pudesse ser utilizada com as suas turmas, mas simplesmente ocorria a realização de forma recreativa.

O segundo ponto de intersecção diz respeito à relação com os adultos que mediarão suas experiências. Os pais não tiveram uma relação centrada no diálogo, no incentivo e no estímulo à comunicação. Já os professores e atores escolares (o servente e o diretor), também

pouco abertos, não admitiam ambientes comunicativos. Possivelmente, as diferentes interações com tais adultos influenciam, até hoje, as ações de Marcela.

A grande dificuldade em lidar com ambientes agitados e movimentados é evidenciada a partir da seleção das atividades que traz para as aulas. Como pudemos observar, as brincadeiras “Cores Ráh” e “Vivo ou Morto” têm dinâmicas idênticas, com pouco deslocamento e movimentação somente dos segmentos corporais. Além disso, a formação também muito igual a do alongamento, aliás, tal formação se fez presente de forma predominante nas aulas.

O terceiro e talvez mais claro ponto de intersecção é o relativo ao medo. Confessou ter sentido medo nas interações com os adultos significativos que passaram por sua vida, tanto é que se refere a um trauma em sua infância, que a fez ter grandes dificuldades com a matemática, provocado pela professora da terceira série e aumentado pelo professor do ensino médio. Esse medo está tão presente em suas lembranças que, por isso, seria reproduzido e provocado nos alunos, a partir de ameaças e de atitudes de tirá-los das atividades (apesar de não ter acontecido de forma explícita na aula que apresentei, foram práticas corriqueiras). As ações de seus antigos professores, de alguma forma, são reproduzidas. Reprodução que chamo de “medo” de aulas “desordenadas³³”. Esse medo seria o grande dificultador porque a faz buscar mecanismos para sua redução. Os mecanismos encontrados são aqueles pelo qual a própria Marcela foi educada e que provoca o “medo” e subordinação dos alunos perante o adulto, como ela mesma sentia quando aluna.

Outro ponto de intersecção é o relativo à brincadeira da roda cantada. Quando foi aluna, demonstrava dificuldade com a escrita e o cálculo, talvez essa questão influencie na escolha da brincadeira para as aulas. Marcela, de alguma forma, sente-se obrigada a participar e ajudar seus alunos no processo de alfabetização. É bom ressaltar que essa situação se aproxima também do que demonstrou Daolio (2001a). No estudo desse autor, os professores, por terem dificuldade em retratar a especificidade da Educação Física na escola e a função deles (professores) na instituição como especialista em tal disciplina, direcionaram suas argumentações no sentido da execução de atividades extracurriculares, a formação de equipes esportivas representativas nas escolas e ao auxílio às disciplinas historicamente mais reconhecidas no ambiente escolar, como Português e Matemática.

³³ No sentido daquela ordem que me reporteí linhas acima, ou seja, da ordem não comunicativa, dialogada em que há interação dos sujeitos envolvidos e não simplesmente reprodução daquilo colocado pelo adulto mais experiente.

É bastante imbricado o processo educativo de um determinado sujeito com a sua prática pedagógica depois de transformar-se em professor. O indivíduo carrega consigo marcas muito fortes de sua educação enquanto criança, jovem e, posteriormente, adulto. Tais marcas influenciam as ações desse indivíduo após se tornar professor. Esse foi o caminho percorrido por Marcela.

Ricardo Vieira (1999) mostrou que a história de vida ou percurso biográfico é um importante aspecto a ser considerado por estudiosos da prática pedagógica de professores. Em seu estudo, analisou as trajetórias de vida de professores considerados pela cultura escolar como “bons”, encontrando linhas de convergências ou “linhas de força” entre os diferentes percursos. A criatividade, a inovação, as transgressões, as relações com diferentes sujeitos e em espaços geográficos distintos, além da infância e adolescência vividas em meio rural, influenciaram nas diferentes práticas pedagógicas dos sujeitos estudados.

Entre os professores do estudo que em grande parte tiveram seus percursos de vida realizados em meio rural e que ascenderam à cultura letrada, pela formação acadêmica, Vieira (1999) encontrou aqueles que não escondiam o passado, a sua cultura de origem e as diferentes experiências vividas, utilizando-as nas ações pedagógicas em diferentes localidades em que atuavam. Tais professores, denominados de “trânsfugas”, conseguiam estabelecer “pontes comparativas” entre presente e passado, o que os tornava inovadores (VIEIRA, 1999, p.337). Os trânsfugas constantemente utilizam seus percursos biográficos para lhes auxiliarem, construindo, assim, intervenções pedagógicas mediadoras entre a cultura de origem dos seus alunos e a cultura letrada ou científica. A essa prática pedagógica, Vieira (1999) chamou de pedagogia intercultural.

Outro grupo de professores foi denominado de “oblatos” por Vieira (1999), porque escondiam, abandonavam ou deixavam de reconhecer e valorizar as experiências vividas em sua cultura de origem (também rural), nas respectivas práticas educativas, ou seja, não se valiam de tais vivências na construção e sistematização de suas ações e intervenções pedagógicas. Isso ocorria porque, segundo o autor, tais professores “não querem identificar-se com ela, com medo possivelmente de perderem o estatuto adquirido (...). Há que pensar é no futuro, e o futuro para eles, possivelmente passa pela vida urbana ou, pelo menos, por uma vivência diferente da das suas infâncias” (VIEIRA, 1999, p.337).

A pedagogia intercultural acaba por ser muito praticada pelos trânsfugas interculturais. Pelos que não são oblatos. Os indivíduos que percorreram vários espaços geográficos,

vários mapas cognitivos e culturais, varias experiências e vários saberes – até que, pela escola, tiveram acesso à cultura letrada e acederam à cultura que mantém o poder e o reproduz através do sucesso escolar – são multiterceiros instruídos. Têm à partida uma preparação mais multicultural que lhes permite uma prática e uma pedagogia mais interculturais, quer ajam na cidade, onde usam o método comparativo que relativiza os saberes, quer actuem na aldeia, onde há um regresso à lógica que coincide com a sua própria lógica infantil (VIEIRA, 1999, p.337).

Como apresentei, a cultura cientista busca inculcar no adulto/professor o pensamento pela abstração, fundamentado no cálculo, na escrita e na leitura, procedimentos tão importantes para a construção, transmissão e disseminação do conhecimento científico. Esse conhecimento científico fez oposição muito grande ao senso comum, por isso a grande dificuldade do professor, porque não foi treinado para lidar com os saberes cotidianos dos alunos, construídos predominantemente a partir de tal forma de conhecer o real, ou seja, o senso comum.

A maneira encontrada de a cultura erudita ou cientista ser inculcada é a subordinação dos saberes orais/corporais dos sujeitos, ou seja, a criação de mecanismos (principalmente ideológicos) para que o indivíduo assuma como “verdade única” aquilo advindo da ciência. A subordinação, como nos apresentou Iturra (1997), pode ser construída a partir de “barreiras” ou “andaimes” como o não diálogo, a adoção de atitudes autoritárias e o não acesso, a negação de outras formas de conhecer a realidade, como o senso comum e a religião, por exemplo.

Essa relação de subordinação colocada por Iturra (1990, 1994 e 1997) entre ciência e senso comum, reproduzidas na relação entre a cultura cientista e a cultura do adulto, entre conhecimento sistematizado e saberes cotidianos (na escola) e entre adulto/professor e criança, juntamente com as idéias de Vieira (1999), pode nos dar indícios do porque os saberes cotidianos dos alunos não seriam acessados nas escolas pelos professores. A ascensão social do professor, ao incorporar e ser detentor da cultura letrada, poderia levar ao entendimento de que a intervenção e o acesso aos saberes cotidianos dos alunos, não sejam necessários. Nesse sentido, as diferentes experiências e entendimentos dos alunos seriam considerados não importantes porque também não foram importantes e necessários aos indivíduos que por meio da ascensão à cultura letrada transformaram-se em professores, os denominados oblatos.

Toda essa discussão pôde auxiliar-me na compreensão da prática pedagógica de Marcela para, com isso, não a culpar por possíveis exageros e inconsistências. Nesse sentido, principalmente, a maneira como se dirige aos alunos, a forma como interage com eles e como

estrutura as aulas, são também resultado dos sentidos e significados que circularam, principalmente, no ambiente familiar e no escolar em que se formou. Esses sentidos e significados são advindos da cultura cientista que, pelos mecanismos de subordinação sofridos desde a infância, tornaram a professora Marcela reprodutora de ações e posturas valorizadas pela cultura letrada. Por isso, a busca pela subordinação das crianças pelos adultos e da falta de um canal de comunicação que favoreça novas aprendizagens pelos alunos.

3.3 As aulas de Educação Física Escolar e a Formação Acadêmica no curso de Educação Física: a continuidade da subordinação

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2006³⁴, p.19).

As lembranças de Marcela sobre as aulas de Educação Física nas escolas em que foi aluna, juntamente, com as lembranças da época de seu curso de graduação e a sua prática pedagógica, guardam profundas inter-relações, as quais intenciono discutir e problematizar nessa sessão do capítulo. Essas inter-relações estão relacionadas ao contexto de configuração do campo acadêmico e disciplinar da Educação Física que, por sua vez, preserva também grande relação com a configuração de um modelo de ciência, as Ciências Naturais, que se consolidaram no período denominado de modernidade.

Início com as lembranças da professora sobre o período do processo educativo em que teve o componente curricular Educação Física como disciplina. Veremos o quanto em suas ações estão impregnados conceitos, entendimentos, conteúdos e procedimentos didáticos do processo histórico da Educação Física. Por isso, posteriormente, realizo breve discussão em torno da consolidação da área, tentando apontar para suas repercussões no contexto das aulas observadas.

³⁴ Obra editada pela primeira vez em 1987.

A professora contou que passou a ter aulas de Educação Física na quinta série e desse período não guardava boas lembranças. Relatou que não gostava do comportamento de sua professora, porque a mesma não se vestia adequadamente para as aulas, no entanto exigia e era muito rígida em relação ao modo como os alunos se vestiam: *“Lembro que a minha professora de Educação Física ia de salto, calça social, toda maquiada, brinco de argola, sempre cheia de frescura, jogava a bola, a única coisa que ela exigia era o uniforme”*, o que para Marcela hoje seria uma grande contradição: *“só ficava brava com quem não vinha com uniforme”*. Em relação à exigência de roupas adequadas para a realização das aulas, admitiu que sua antiga professora a influenciou no início da carreira: *“tanto é que eu cheguei um tempo a exigir, até que chegou uma hora que passei a não exigir nas minhas aulas, porque via que, mesmo sem uniforme, os alunos participavam”*.

Em tom bastante crítico, Marcela lembrou que a estrutura e rotina das aulas de sua professora de Educação Física eram as mesmas em todos os dias. Os alunos deveriam dar dez voltas correndo ao redor da quadra para aquecer, depois jogavam algum esporte, como o vôlei, que relatou ter sido tratado pedagogicamente da seguinte forma: *“ensinou o toque, a manchete, só a posição, vamos falar assim e mais nada!”*.

As aulas eram, em sua grande maioria, esportivas, o que a incomodava muito. Por esse motivo, sentia-se bastante desmotivada a ponto de buscar atestado médico a fim de não participar: *“a aula era só esportiva. Naquela época, a gente ia ao médico e pegava atestado para não fazer a aula, porque não era exigido, não tinha vontade”*. Além desse aspecto, disse que a aula não motivava os alunos, porque não existia uma preocupação em relação aos benefícios à saúde e à qualidade de vida, entendimento, que, em sua opinião, hoje já ocorre.

A idéia de que existem esportes “mais adequados” para meninos e outros, para meninas se fazia muito presente. Marcela relatou concordar com a sua professora que não dava futebol para as meninas, como indica seu relato: *“não dava e eu também achava que era coisa de moleque! Acho, porque eu sou muito feminina, sou vaidosa!”*, apesar de reconhecer a importância de o esporte ser trabalhado como conteúdo pedagógico.

O contato com meninas jogadoras de futebol, hoje em dia, tem feito com que Marcela repense algumas de suas concepções e considerações, mas, mesmo assim, demonstra resistência ao tratamento pedagógico desse esporte, o qual afirma ser nada feminino:

“(...) acho que você pode jogar futebol mas não precisa querer dar uma de macho pra jogar! (...). Eu tenho alunas, não aqui, que jogam pela Motorola e eu acho que elas querem ser iguais e se comparar, dizer que a mulher também pode ser e fazer o que os homens fazem. Mas eu dou o futebol porque acho que elas [as crianças para as quais leciona] têm que ter!”.

Já no ensino médio, suas lembranças das aulas de Educação Física também não são boas. Reporta-se ao caráter desmotivador, novamente com aulas voltadas exclusivamente para alguns esportes, sendo o futebol para os meninos e voleibol para as meninas.

“(...) no terceiro colegial que eles [professores] começaram a exigir a presença; isso foi em 1980. A gente tinha que ficar pelo menos uma aula, tinha que assistir. A gente brigava! Não tinha vontade de ficar, fazia de tudo! Se tivesse que arrumar uma doença, arrumava uma doença para ser dispensada! Porque a aula não era motivada, era só esporte (...). Não se ensinava basquetebol, tinha um ou outro que sabia [aluno], mas só arremesso. Era futebol para os meninos e vôlei para as meninas”.

A graduação em Educação Física deu-se por um combinado de fatores que acabaram por configurar a escolha pelo curso. O primeiro aspecto que influenciou foi a valorização e a conseqüente exposição que a área ganhava naquela época, e que fez despertar seu interesse pelo curso.

Outro fator que influenciou de forma decisiva foi a falta de oferta do curso de Psicologia na região. Sobre o fato, acrescentou: *“você pensa que tem que estudar, tem que ler muito até entender e pegar o pensamento do autor (...)”.* Essa argumentação reporta-nos diretamente para certa visão que, ainda hoje, perdura no imaginário social brasileiro, ou seja, comparando o curso de Educação Física com outros cursos, esse exigiria um menor grau de comprometimento e aplicação do indivíduo, como se fosse menos sério. A professora opta por Educação Física pelo motivo da exigência ser menor e talvez por acreditar que não houvesse grande carga de leitura.

Apesar de não ter sido atleta, revelou que o gosto pela prática do esporte também foi importante para a escolha da área. Além disso, a família também foi decisiva, pois acreditava que poderia ser professora. Sobre essa questão, disse: *“todos achavam que eu tinha que ser professora, naquela época o professor era valorizado!”.* Marcela ainda incluiu como incentivadores o seu irmão mais velho e o irmão de sua melhor amiga, também professor que lhe disse que a Educação Física era uma área em ascensão, com boa possibilidade de trabalho no futuro.

Importante aspecto motivador da escolha do curso foi a influência direta das aulas de Educação Física quando era aluna no ensino fundamental e médio. Sobre essa questão, afirmou: *“eu penso que é por causa da falta do professor na quinta série, então, acho que foi isso, que eu pensava que eu deveria mudar, tentar mudar (...)”*. Os professores de Educação Física deixaram tamanhas marcas que, possivelmente, lhe “impuseram” a vontade de mudar, de buscar construir uma disciplina curricular diferenciada, que contrapusesse a que havia tido como aluna.

A sua formação acadêmica foi tecnicista, voltada para o aprendizado dos inúmeros esportes como: atletismo, natação, futebol, basquete, voleibol e outros. O tecnicismo determinava até mesmo o ingresso do indivíduo no curso: *“vamos falar da entrada na faculdade. Quando eu entrei, a gente tinha que fazer a prova prática e a teórica. Fui melhor na prática, tanto é que eu nadei 100 metros!”*. O domínio da técnica dos esportes de alto nível era entendido como objeto de aprendizagem e reprodução pelos futuros professores de Educação Física, como se o objetivo da disciplina curricular na escola fosse formar, desde muito cedo, atletas.

“Então, voltando às aulas, lembro de natação, a gente aprendia a ensinar a criança, mas não sabíamos os movimentos certos do crawl. Então, o que tinha que fazer: ir ao clube da cidade para poder treinar, para poder chegar na prática e estar sabendo nadar!”.

Saber nada e nadar bem era entendido como pré-requisito para dar boas aulas e ensinar aos alunos nas escolas. E isso ocorria, de certa forma, com todas as modalidades esportivas tratadas na faculdade. A ênfase na técnica, considerada a partir do ponto de vista unívoco do esporte de rendimento, era a intenção de seus professores de graduação. Aqueles que não se enquadravam ou não conseguiam alcançar o nível de desempenho próximo aos de atletas ficavam atemorizados porque a cobrança era grande, como o caso ocorrido na faculdade em uma das aulas sobre a modalidade basquetebol:

“O professor de basquete era muito exigente. Essa minha amiga, no meio do ano, em junho, foi fazer um movimento - porque quando tinha prova, todo mundo morria de medo dele - ela quebrou a clavícula por causa da tensão, escorregou e caiu. Então, o professor era muito exigente e não foi um esporte que me chamou atenção, não sei, acho que foi esse trauma, acho que pode ter sido!”.

A tensão e o medo aparecem novamente no caminho e no percurso biográfico da futura professora Marcela. Como veremos adiante³⁵, a ameaça e o medo tornaram-se ingredientes importantes para o “bom” andamento de suas aulas, pelo menos foi o que ficou bastante transparente nas quarenta aulas observadas.

Relatou ter gostado e se identificado com as disciplinas de caráter eminentemente “prático”, referindo-se a disciplinas mais teóricas como estrutura e funcionamento do ensino básico, da seguinte maneira: *“tinha matérias que (...) você achava que não ia ter em Educação Física, que não tinha nada a ver com você!”*, como se fosse uma matéria sem importância e que não auxiliasse a ação pedagógica do professor. Talvez, esse entendimento também seja, como veremos, um dos aspectos determinantes de sua aula - de sua ação pedagógica depois da conclusão do curso de graduação -, desenvolvida exclusivamente do ponto de vista do “fazer”, do realizar corporal, ou seja, da execução de movimentos e brincadeiras, sem que houvesse a reflexão ou a problematização.

Deixou claro o ponto de vista de que a faculdade forneceu a base de conhecimentos para a atuação pedagógica, mas acrescentou que o acúmulo de experiência com o tempo e a vivência da ação pedagógica seria determinante:

“Deu uma noção, mas tudo não! Porque você não sabe qual o tipo de aluno que vai ter lá fora. No começo, a gente trabalhava muito com esporte, de quinta a oitava série. Cheguei a trabalhar com ciclo básico de primeira e segunda série, trabalhava a parte de recreação (...)”.

Foi também professora de um curso de magistério na sua cidade, trabalhando uma disciplina que tratava da Educação Física na educação infantil. Relatou não ter sido boa a experiência porque a postura das alunas causou certo desconforto, pois no grupo havia algumas amigas e conhecidas: *“(...) então era o caso de estar ensinando a elas como trabalhar com as crianças. Lembro que elas riam, sabe! E eu ficava sem ação! Preocupada sem saber por que estavam rindo, se era por causa de mim ou da matéria”*.

Sobre as relações interpessoais desenvolvidas ao longo das escolas em que atuou, disse:

³⁵ Nos capítulos 4 e 5.

“Então, sempre foram boas! Só que eu era muito exigente, muito brava também! Até hoje sou! Você viu como sou brava com meus pequeninos! Muito exigente, muito ciúme de material (...) Chutou bola de vôlei, pra mim, é a mesma coisa que dar um soco no coração. Sempre gostei de participar de campeonato, consegui muitos troféus pela escola, marcou!”.

Lecionou durante dez anos na escola em que foi aluna no ensino fundamental. Dessa época, traz lembranças que indicam a forma como reproduzia o ensino tecnicista transmitido na graduação. O gosto pela competição esportiva, o objetivo de formar equipes representativas de alunos nas escolas, levou – mesmo em licença médica, por estar machucada no pé (luxação devido ao excesso de peso corporal na gravidez de seu primeiro filho) -, a se deslocar para uma competição com o time de voleibol que treinou durante longo tempo: *“No ginásio de esporte da outra cidade, eu descia aquela escadaria de pé enfaixado, (...) então isso marcou, sabe, eu dava a vida por isso! Sempre fui assim!”.*

Ainda sobre as relações desenvolvidas nas escolas com professores das demais disciplinas, contou o caso de uma gincana por ela organizada, que mobilizou boa parte da cidade, e em que a competitividade dos participantes acabou em confusão. *“Foi muito legal só que aí – gincana é competição! – o professor de Matemática com a professora de História se desentenderam”.* Marcela gostava muito de trabalhar com apresentações de dança, com aberturas e datas comemorativas, influências trazidas de sua infância, principalmente vivenciadas na escola.

Nessa escola, onde estudou e posteriormente lecionou, foi coordenadora pedagógica, época do ciclo básico em que: *“(...) gostava muito de comemorar, toda data era comemoração, tinha que fazer uma apresentação!”*, passou a requerer dos professores, que estavam sob sua coordenação, o empenho nesses tipos de atividades. Da relação com os professores de Educação Física na época de sua coordenação, relatou incentivar atividades extracurriculares:

“(...) eu fazia com que eles [professores] se dedicassem e cuidassem do material. Como eu sempre cuidei. Tentava também passar para eles – em época de festa –, que apresentassem alguma coisa, que, essa parte de dança sempre foi voltada para nós. Em educação artística, era a parte de decoração, então, essa parte de dança, sempre ficou para nós!”.

Tais argumentações deixam transparecer um pouco do seu entendimento acerca dos objetivos escolares para as disciplinas Educação Física e Arte, o que de certa forma reforça o

caráter de disciplinas “menos sérias” e descomprometidas com o desenvolvimento dos alunos. Esse entendimento ainda perpassa o imaginário dos demais professores das disciplinas consideradas “sérias” no contexto escolar. *“Mas, mesmo eu sendo coordenadora, lembro que ensaiava quadrilha, ajudava a ensaiar, fazia apresentação!”*.

Ao fazer uma retrospectiva e reflexão sobre o percurso como professora, disse que algumas de suas atitudes e decisões não seriam tomadas novamente, como a de ter deixado sua filha, antes mesmo do término de sua licença maternidade – ela ainda amamentava -, para voltar à coordenação e assim não perder o cargo: *“(…) com dois meses, tive que voltar porque senão eu perdia a coordenação (...). Tem fases que eu me arrependo, poderia ter deixado!”*. Revelou que o amor pela profissão foi mais forte, tanto é que afirmou muitas vezes ter trazido os problemas da escola para dentro de casa, o que afetava no relacionamento com o seu marido e seus filhos: *“às vezes eu chego em casa e desconto nos meus filhos”*.

Mesmo referindo-se a lembranças das aulas de Educação Física no ensino fundamental e médio, como esportivas e desmotivantes, a sua prática pedagógica também desencadeou reações semelhantes, principalmente, em relação à rotina das aulas, compostas por uma mesma parte inicial e o exercício de polichinelo, todos os dias.

Outro ponto importante de semelhança da sua prática pedagógica com a de sua professora de Educação Física do ensino fundamental ocorre com a não proposição de discussões sobre os benefícios relativos às práticas corporais - justamente o que disse ser problema nas aulas de sua antiga professora. Em ambas as ações pedagógicas, não existiu a preocupação com a sistematização de conceitos aos alunos acerca do conteúdo trabalhado. Houve somente a execução de brincadeiras (no caso de Marcela) e esportes (no caso de sua professora) sem preocupação pedagógica. Desse ponto de vista, a única diferença seriam as brincadeiras recreativas que Marcela propôs aos alunos e que, em alguns momentos, promoveram um ambiente mais divertido, diferente do que ocorria em sua época de escolarização.

Identifiquei a estratégia da separação das turmas por gênero nas atividades como também sendo influência do seu período de escolarização, como se reproduzisse o vivenciado nas aulas de Educação Física quando foi aluna. Talvez isso aconteça porque houve identificação com as atitudes da sua antiga professora, que separava meninos de meninas e trabalhava conteúdos de aulas diferentes com cada grupo. Essa identificação é bastante latente no caso da argumentação sobre o futebol.

Diante do retrato das experiências da professora, a partir de suas lembranças referentes ao processo educativo, é evidenciada a subordinação dos esportes como a prática corporal predominante em detrimento de outras práticas corporais. As modalidades esportivas estiveram presentes desde o primeiro dia de aula da disciplina Educação Física na escola, até o período de formação profissional, o que deixou marcas bastante significativas. Essas marcas foram reproduzidas por Marcela, tanto as experiências com os esportes, dentre elas a formação de equipes representativas para disputa de campeonatos escolares e os entendimentos sobre objetivos que caberia à disciplina curricular, como a função de produzir festas e apresentações em diversas oportunidades na escola. Tais experiências apareceram no contexto das aulas observadas, como também em suas argumentações na entrevista.

É importante fazer referência ao período que vai do início da década de 1960 até o final da década de 1990, em que houve grande mobilização de parte do corpo acadêmico da Educação Física em relação à questão de sua vinculação com a ciência, para entender a predominância esportiva. A polarização das discussões entre aqueles que defendiam e reivindicavam a atribuição para a área do status de ciência e aqueles que, contrários a essa idéia, defendiam a Educação Física como área pedagógica de intervenção, fez-se presente e foi muito profícua em tal período (BRACHT, 2003).

Os intensos embates travados resultaram em profundas discussões acerca de temas muito relevantes, como a especificidade da Educação Física, seu objeto de estudo, as diferentes formas de intervenção, discussões que impulsionaram e provocaram um amadurecimento muito grande de seus teóricos, que se tornaram fundamentais para a configuração da área hoje (BRACHT, 2003).

Ao nos reportarmos à história da Educação Física brasileira, encontramos os preceitos médicos higienistas como basilares na construção, planejamento e execução das aulas nas escolas, fruto do grande desenvolvimento das Ciências Biológicas. Para Bracht (2003), os desenvolvimentos na Medicina e na Pedagogia foram decisivos para que as práticas corporais ganhassem importância e fossem incorporadas aos currículos escolares já na Europa, nos séculos XVIII e XIX. Da Medicina, acrescenta o autor, os avanços nos estudos provocaram grande valorização da atividade física que, juntamente com a Pedagogia, influenciada pela visão de ser humano advinda das Ciências Naturais, provocaram a ascensão do entendimento dos chamados “métodos ginásticos” à configuração de disciplina curricular.

A influência também das instituições militares fundamentadas nos princípios positivistas foi marcante no cenário da Educação Física, o que, desde o século XIX, foi “de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI FILHO, 2003³⁶, p.39). Diante disso, o discurso científico vinculou-se tanto à instituição médica como à pedagógica e também à militar.

Bracht (2003) relata que até a década de 1960 toda a teorização da área esteve voltada para o discurso pedagógico de cunho “normativo”, ou seja, ancorado naquilo que o autor chamou de “olhar médico-pedagógico” e “moral-pedagógico” que, a partir de práticas educativas com base no referencial teórico e metodológico das ciências biológicas, visavam à melhoria da saúde e à educação moral dos indivíduos.

Nesse período, o papel atribuído à Educação Física ancorada nos métodos ginásticos construídos e sistematizados a partir das áreas da Anatomia, da Fisiologia e da Medicina se configurava como um campo de “aplicação de conhecimentos”, e não como campo de produção de conhecimento, isso porque não havia pesquisadores formados em Educação Física, por isso intelectuais de outros campos eram os responsáveis pela “teorização” da área (BRACHT, 2003).

Posteriormente a esse período, já em meados da década de 1970, no Brasil, Bracht (2003, p.19) relata que o fenômeno esportivo impulsionado pelo grande desenvolvimento no período posterior à Segunda Guerra Mundial, acabou contribuindo para a “onda cientificista” que tomou conta da Educação Física. Para o autor, o esporte se “impôs” à Educação Física e o discurso científico advindo do desenvolvimento esportivo serviu para que a área buscase e ganhasse legitimidade científica alcançando espaço nas Universidades.

Com o espaço nas universidades sendo conquistado juntamente com o seu reconhecimento social e político, fato que Bracht (2003, p.29) diz ter sido determinante para “o reconhecimento da necessidade de formação de profissionais em nível universitário e da necessidade da produção do conhecimento científico nesse âmbito”. Houve inúmeras reivindicações para a construção de cursos de pós-graduação e de eventos científicos, além de reivindicações no sentido da necessidade de criação de laboratórios de pesquisas e centros de estudos.

³⁶ Obra editada pela primeira vez em 1988.

Diante desse cenário de mudança e consolidação da Educação Física na universidade e da formação de profissionais na área, houve, segundo Bracht (2003), uma fragmentação muito grande do campo acadêmico. Isso ocorreu devido ao fato da consolidação de inúmeras “subdisciplinas” como fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, psicologia do esporte e sociologia do esporte, que se fundamentaram em “tradicionais disciplinas científicas” como a Fisiologia, a Biomecânica, a Psicologia e a Sociologia. Para o autor, grande parte da chamada crise de identidade é atribuída a essa fragmentação do campo acadêmico com suas diferentes subdisciplinas, cada qual orientada por uma “disciplina-mãe”.

A formação que Marcela recebeu nos ensinos fundamental, médio e superior foi marcado por essa crise de identidade. Foi deflagrada a partir do período de transição entre a dimensão pedagógica normativa (ginástica escolar), em que a área era considerada campo de aplicação de conhecimento, para o período em que, através do esporte, buscou-se a legitimidade acadêmica, a formação dos primeiros profissionais pesquisadores e a construção de conhecimentos a partir das grandes disciplinas científicas como Anatomia, Sociologia, Psicologia etc. Daí toda a carga na formação da professora do fenômeno esportivo, toda a fundamentação teórica e metodológica aos professores eram advindas desse que passou a ser o grande objeto de pesquisa em Educação Física.

Com a subordinação da concepção pedagógica ao esporte, no segundo período histórico (o da busca de legitimidade), toda a problemática da área foi direcionada para a performance dos indivíduos, que resultou em posturas de professores buscando o enquadramento dos alunos em padrões de movimentos, visando às técnicas esportivas, o aperfeiçoamento constante do rendimento dos alunos para a melhoria da aptidão e da performance, seja para o fortalecimento corporal ou para a formação de equipes esportivas representativas da escola.

Toda essa reprodução apareceu de forma bastante evidente nas lembranças de Marcela, principalmente ao relatar a sua inserção no mercado de trabalho, as relações por ela desenvolvidas nas diferentes escolas e nas ações pedagógicas quando professora e coordenadora, sempre centradas no esporte e em atividades extracurriculares. Tal reprodução guarda bastante semelhança com o que Iturra (1990) afirmou ser o exercício dos Estados Liberais em construir a “Memória Nacional”. Esse exercício é demonstrado pela subordinação que o esporte exerceu em relação a outras práticas corporais no cenário de consolidação do campo acadêmico da Educação

Física. A predominância esportiva passou a ser reproduzida pelos professores nas escolas, fruto da grande importância que adquiriu no contexto de nossa área.

No caso de Marcela, a subordinação ocorreu em todo o seu processo educativo (desde a infância à formação profissional), o que foi determinante para a sua prática pedagógica a partir da 5ª série do ensino fundamental, pois, para esse nível de ensino, a professora deixou transparecer o privilégio dos esportes em detrimento de outras práticas corporais que compõem a cultura corporal. Nesse sentido, a professora “esqueceu” ou “abandonou” toda a vivência corporal que experimentou ao longo de sua infância e juventude, conseqüentemente também houve o esquecimento das vivências de seus alunos. Esse “esquecimento” guarda grandes semelhanças com o processo de formação do “oblato” que apresentei a partir de Vieira (1999). Aquilo que Marcela apontou como aspecto desmotivante nas aulas no ensino fundamental e médio de seus antigos professores, ou seja, o esporte passou a ser reproduzido, ao menos, a partir da 5ª série.

Porém, para a professora, pelo menos no ensino da Educação Física de 1ª a 4ª séries, os valores e o conteúdo do esporte poderiam ser deixados de lado para serem trabalhadas experiências corporais variadas contidas nas brincadeiras do universo infantil. Esse é o grande mérito de sua atuação pedagógica. Essa é uma interpretação possível para a prática pedagógica de Marcela nesse nível de ensino. No entanto, nas séries seguintes, o esporte ganharia força e seria reproduzido, sendo toda a carga de experiências corporais dos alunos, e inclusive a sua deixada de lado, ou seja, subordinada pelo esporte.

Esse “abandono” ou desconsideração guarda semelhanças com aquilo que Vieira (1999) denominou de transfusão cultural. Nesse sentido, a partir da quinta série, as lembranças da professora, pelo processo de transfusão cultural, não seriam visualizadas como passíveis de importância e consideração, o que ocasiona a desvalorização de experiências tanto dela como dos seus alunos.

Esse é o processo de subordinação vivenciado por inúmeros professores em relação ao campo acadêmico da Educação Física, a partir de seus representantes, os “cientistas” e do seu principal tema, o esporte. A formação de Marcela oferecida na graduação, segundo o seu percurso biográfico, determinou o que seria posteriormente como professora, ou seja, reprodutora dos valores do esporte e da desvalorização dos seus próprios saberes erigidos ao longo de sua formação como pessoa e a dos alunos para quem leciona.

4 As compreensões da professora: a cultura dos adultos

Uma primeira afirmação, que soa óbvia depois das considerações feitas, é que a educação física escolar deve partir do acervo cultural dos alunos, porque os movimentos corporais que os alunos possuem extrapolam a influência da escola, são culturais e têm significados. O professor não deve encará-los como movimentos errados, não técnicos e tentar eliminá-los (...). Um exemplo disso ocorre quando o professor de educação física de uma escola de periferia tenta ensinar a parada de mãos e desconsidera que os alunos, em grande maioria, sabem “plantar bananeira”. Uma técnica não é melhor que outra. Aliás, são muito parecidas. Uma faz parte do conhecimento sistematizado de uma prática esportiva e outra, de um conhecimento corporal popular (DAOLIO, 2003, p.37-38).

Nesse capítulo apresento as compreensões da professora Marcela acerca da especificidade da Educação Física, sobre as suas aulas, sobre os alunos e seus saberes, confrontando com a prática pedagógica por mim observada durante os três meses de pesquisa de campo. Aponto para as possíveis implicações de tais compreensões nas aulas, como a perda do controle das situações pedagógicas e a resistência dos alunos em participar das atividades propostas.

A partir do enfoque sobre condições “ideais” de aula, a professora deixou desvelar algumas de suas compreensões e intenções que levaram, também, à discussão de aspectos reais de suas intervenções. Este exercício mostrou-se bastante profícuo para o estabelecimento das principais dificuldades encontradas pela docente no cotidiano das aulas, além de indicar aspectos que poderiam guardar possíveis indícios para o entendimento dos motivos centrais pelos quais sua ação pedagógica não permearia os saberes dos alunos. Aspectos como o entendimento do papel da Educação Física na escola, a dificuldade de planejamento e o condicionamento da professora diante das ações dos alunos, foram identificados como possíveis fatores limitadores de sua ação didático-pedagógica.

As compreensões e entendimentos de Marcela sobre os saberes cotidianos dos alunos tenderam para interpretação negativa, pois a diversidade de saberes entre as crianças remeteria a situações desiguais de relações, provocando um contexto de exclusão, o qual a

professora não conseguiria administrar, demonstrando a fragilidade de suas intervenções diante da problemática da participação de todos nas atividades.

4.1 Sobre a especificidade da Educação Física na escola

“Eu tenho que mudar de acordo com o comportamento deles [alunos]. Se vejo que eles estão agitados tenho que mudar a aula. Vejo que o objetivo é mais integração, cooperação, saber limite, saber regras. Para ser sincera, o meu planejamento fica aqui na cabeça, não adianta anotar no papel e chegar aqui, eles estão de uma outra forma. Hoje consegui com a segunda série colocar matemática em grupo, não é? Então não consigo planejar uma aula e fazer ela seguir o meu objetivo, mudo totalmente, todo dia, toda aula, eu tenho que mudar! O meu objetivo é mais passar para eles o respeito (...)”
(Professora Marcela na entrevista realizada em 11/06/2007).

Os objetivos de integrar os alunos, fazendo com que todos convivam harmoniosamente, estimulando e desenvolvendo um ambiente cooperativo e interativo de aula, mostrando a todos os limites de suas ações na convivência com o outro, limites a partir dos deveres e direitos de todos, dentro e fora da escola, evidenciando e demonstrando a necessidade do respeito aos colegas, ao professor e aos demais funcionários, são tarefas fundamentais de todos os componentes curriculares da instituição escolar. Nesse sentido, não caberia a nenhuma disciplina específica a atribuição de tal tarefa de forma exclusiva, como ocorre, muitas vezes no ambiente escolar, principalmente em conversas entre professores que buscam solução para problemas de comportamento de alunos.

É comum ouvir em diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade, em escolas e em diferentes programas de TV, em épocas de grandes eventos como a Copa do Mundo de Futebol e as Olimpíadas, no grande “poder” de formação que as diferentes práticas corporais possuem, dentre as quais, hegemonicamente, destaca-se o fenômeno esportivo. Acredita-se e prega-se, principalmente via mídia, que tais manifestações, por intermédio das diferentes interações que elas propõem (do convívio com regras), auxiliariam na configuração de seres humanos melhores, mais íntegros, disciplinados e respeitadores. Esse ideal de formação a partir do esporte está bastante presente no ambiente escolar, permeando as atribuições do professor de Educação Física, já que é ele que tem como conteúdo de ensino o esporte e todas as manifestações corporais que o ser humano criou ao longo de sua história.

Dentro desse contexto e com a contribuição do próprio professor de Educação Física, o componente curricular ainda é visto como um lugar privilegiado de intervenção no sentido da formação disciplinar dos alunos. Houve a contribuição do próprio professor da área para que essa representação fosse muito forte, porque, por muito tempo, assumiu-se e reproduziu-se tal discurso como se fosse um dos principais objetivos da Educação Física. Daolio (2001, p.69) demonstrou a dificuldade de professores de Educação Física em falar sobre a especificidade do componente curricular na escola e sobre o que os alunos aprenderiam nas aulas. Segundo o autor, foram unânimes as argumentações no sentido do aprendizado de “regras sociais por intermédio do esporte, tais como saber vencer, saber perder, cumprir horários, ter respeito pelo companheiro e pelo adversário”. Esta questão seria resultado do processo histórico de consolidação da área, principalmente da influência dos militares que viram nos esportes um mecanismo de formação de indivíduos fortes e disciplinados.

A “crise de identidade” pela qual passou a Educação Física fez-se presente na argumentação da professora estudada quando indagada sobre a especificidade da disciplina na escola. Relatou desde a assunção de trabalho com a cooperação, com a intenção de alcançar a disciplina dos alunos, com as regras e limites, até mesmo, a idéia de lidar com questões relacionadas à Matemática, como se o papel ou o objetivo da Educação Física fosse o de auxiliar às demais disciplinas curriculares como: língua portuguesa e matemática. Nesse sentido, Daolio (2001, p.71) revelou que os professores de Educação Física atribuíram elevado grau de importância ao componente curricular, demonstrando a falta de entendimento da especificidade da área. Para o autor, a disciplina adquiriu importância tão grande que para os professores “não seria possível pensar na sua especificidade, sob pena de se perder sua função global na escola”. Identifiquei, com base no autor, uma dificuldade bastante aparente de Marcela em falar das atribuições da área. Como vimos, a dificuldade ocorre por causa da própria história de consolidação da educação física enquanto área do conhecimento, que esteve presente no processo formativo da professora, perpassando sua infância, adolescência, juventude e formação profissional. Esta dificuldade é o objeto de minhas discussões a partir daqui. Por isso, trarei diferentes recortes de minhas observações das aulas, confrontando-as com as suas argumentações construídas em entrevista realizada no dia 11 de junho de 2007. Esse exercício interpretativo auxiliará no entendimento dos possíveis motivos da não consideração ou do não acesso e utilização dos diferentes saberes das crianças no contexto das aulas.

É curioso verificar o quanto todo o conteúdo da fala da professora - presente no trecho utilizado como epígrafe introdutória da discussão desse capítulo - apareceu nas aulas. Marcela reportou-se inicialmente e como forma de clarear seus entendimentos sobre os temas: do planejamento e da especificidade de sua intervenção frente à 1^a e 2^a séries tratados na entrevista à aula que havia acabado de desenvolver com os alunos da 2^a série (décimo quarto dia de observação). Por esse motivo, relato a referida aula.

* * *

A aula foi iniciada com vinte minutos de antecedência porque seria utilizado o tempo final para o ensaio da quadrilha da festa junina que se realizaria no final do mês de junho. Após a chamada, a turma foi conduzida ao pátio para a execução dos alongamentos. Marcio ao perceber que, novamente, teria de realizar os exercícios, recusou-se a fazê-los e veio sentar ao meu lado no banco. Perguntei por que havia se recusado e o garoto disse: *“tem que fazer um monte de exercícios!”*. Aparentemente, ficava desmotivado com esse tipo de atividade, foram poucas as aulas que o observei realizando toda a seqüência de exercícios, porque quase todos os dias, quando chegava a hora de alongar, o menino punha as mãos no bolso e ficava ao fundo olhando os demais. Marcela para convencê-lo disse que depois jogariam bola. Marco que estava observando porque não podia participar devido a uma luxação no tornozelo disse: *“se fosse para jogar bola você ia!”*. Marcio se convenceu e foi fazer o alongamento, no entanto, na hora do polichinelo ficou parado olhando, talvez por não conseguir realizar o movimento.

Daniel fez de tudo para chamar a atenção, a todo o momento saía de seu lugar para brincar com os outros. Alessandro, também contrariado, fez o alongamento todo o tempo de costas para o grupo. Tentando conter o clima agitado que se instalou no ambiente, a professora ameaçou dizendo: *“O professor está anotando a bagunça que estão fazendo!”*, referindo-se a mim. Fiquei sem reação diante da ameaça, mas a grande maioria da turma sabia que eu não estava ali para anotar e cobrar suas atitudes nas aulas, mesmo porque já estava acompanhando a turma há dois meses e nunca havia cobrado nada deles.

Depois da primeira parte foi iniciado o Pega-Pega Corrente. Esta brincadeira é uma das inúmeras variações de pega-pega. Nela é escolhida uma pessoa para ser a pegadora, o restante da turma são os fugitivos. Aquele que o pegador conseguir tocar, torna-se ajudante e deve correr de mãos dadas em busca de mais crianças. A corrente vai aumentando de forma que não sobre nenhum fugitivo. Aos pegadores, somente vale pegar se a corrente estiver inteira, ou

seja, se os membros estiverem todos de mãos dadas. A professora ficou bastante contrariada, porque alguns alunos quando eram pegos recusavam-se a ficar como pegadores, além disso, a corrente quebrava-se constantemente. Marcio que estava bastante entusiasmado, correu de mãos dadas com outras crianças, aquela aparente apatia havia desaparecido. Depois de duas rodadas em meio a bastante confusão a atividade terminou, porque as crianças não obedeciam às regras e isso havia irritado Marcela.

Em seguida, houve a explicação da brincadeira Nunca Três, outra variação de pega-pega. Dividido em duplas mistas, o grupo de alunos sentou espalhado em diferentes lugares da quadra, de forma que um membro da dupla ficasse na frente e o outro atrás. Foi escolhido aquele que seria o pegador e o fugitivo. O fugitivo deveria correr e sentar-se atrás de alguma outra dupla para não ser pego. O aluno que estivesse na frente daquela dupla que o fugitivo havia sentado, virava o pegador e aquele que era o pegador se transformava em fugitivo, automaticamente. Essa brincadeira também foi bastante confusa porque as crianças não conseguiam saber quando eram pegadores ou quando eram fugitivos. Além disso, alguns alunos sentavam atrás somente daqueles com os quais tinham mais amizade, o que gerou descontentamento de boa parte da turma.

Alessandro ficou quase cinco minutos sem qualquer aluno sentar atrás dele, motivo que o fez sair da brincadeira e sentar no banco bastante contrariado. Pedro foi até Marcela e pediu que a sua dupla mudasse de lugar porque o sol estava atrapalhando. Prontamente foi atendido. A professora que se encontrava atenta ao que estava acontecendo, pediu que todos sentassem e foi dizendo: *“Sabe o que eu observo? Tem gente que só é amigo de uma pessoa. Porque só senta atrás dela na brincadeira! Quem é amigo de quem aqui?”*. E eles foram falando de quem eram amigos. *“Por que vocês não sentaram nenhuma vez atrás do Matheus e do Alessandro?”* e junto com o questionamento, muitos outros alunos também reclamaram: *“Eu também, eu também, ninguém sentou atrás de mim!”*. Em seguida acrescentou: *“Tem gente que só dá chance para a mesma pessoa, vocês acham certo isso?”*, *“Da primeira vez, eu separei as duplas e agora eu deixei vocês formarem! Mesmo assim, houve confusão”*. Depois disso, passou a perguntar a cada um dos alunos quantas vezes haviam levantado e participado seja como pegador ou fugitivo. A constatação foi a de que os que mais levantaram foram Daniel, Vinícius e Maicon, exatamente aqueles que se destacavam em todas as tarefas das aulas, por serem os mais habilidosos. Além dessa discussão, argumentou que ainda havia aluno confundindo os papéis,

mesmo porque não era a primeira vez que todos brincavam: *“Desde o ano passado que vocês conhecem essa brincadeira”*.

Após a discussão, a professora anunciou que fariam a brincadeira *Coelhinho Sai da Toca*. *“Vamos trabalhar cooperação!”* disse antes de explicar a atividade. A turma foi dividida em trios. Cada trio se dispôs espalhado ao longo da quadra. Duas crianças ficavam com as mãos dadas e erguidas, como se estivessem formando uma toca e a outra criança permanecia dentro da toca. Depois do comando: *“coelhinho sai da toca que a raposa quer entrar 1, 2, 3”*, aquele que estava dentro da toca saía correndo e procurava outra vazia para entrar e permanecer. Foi escolhido outro aluno para ser a raposa. Sua função era a de pegar quem saísse da toca. Essa brincadeira foi bastante dinâmica e aparentemente todas as crianças gostaram bastante. *“Quem for raposa mais de uma vez sai da brincadeira!”* disse a professora, contrariando o objetivo de cooperação colocado no início, motivando a exclusão dos alunos. Apesar de a brincadeira ter sido dinâmica, o tempo destinado a ela foi pequeno. Após o término da atividade, os alunos que os pais permitiram participar da quadrilha foram chamados.

* * *

Já na entrevista, posteriormente a realização da aula e do ensaio da quadrilha, perguntei qual era o processo que utilizava para planejar as aulas. Marcela relatou:

“Então vamos analisar hoje. No pega-pega corrente, aquele de mão dada e que tinham que se unir para pegar o outro, qual o objetivo? Era união, a integração. Mas, eles dispersaram, um puxava para um lado e o outro puxava para outro. Então tive que parar porque vi que dessa forma não estava dando certo. Eles estavam dispersando, estavam desobedecendo às regras, que era o limite da quadra, estavam passando por traz do limite da quadra.”

“Fiz aquela brincadeira sentada [nunca três] que trabalhava o conflito no cérebro, aquela que o aluno levantava e confundia. Então ficaram mais calmos, só que têm sempre aqueles que são espertos e que pedem para que os outros sentem atrás e aqueles, como o caso do Alessandro, que não! Ele é ‘discriminado’, pelo seu jeito, deixam-no de lado. Muitas vezes o Alessandro não quer participar porque se sente discriminado. É isso que quero mostrar para eles [alunos], mas, às vezes, esqueço de fazer essa reflexão”.

“Depois disso, fiz a brincadeira do coelhinho sai da toca que é cooperação ainda mais!”.

A professora utilizou como argumento para a mudança das atividades os conflitos que ocorreram ao longo delas, como se a solução ou, pelo menos, a discussão sobre os motivos de tais acontecimentos não pudessem ser objetos de problematização e tratamento

pedagógico. Marcela tentou a discussão com o grupo, no entanto, sua estratégia não foi suficiente. A mudança de atividades na aula foi motivada pelo clima de aparente descontrole e não pelo seu esgotamento como recurso didático e pedagógico, para que pudesse trazer algo diferente à turma, ou seja, estimulasse a construção de conceitos e entendimentos diferentes para a solução dos problemas enfrentados por todos na aula.

Esse comportamento é resultado de dois aspectos muito importantes: o seu entendimento sobre a especificidade de sua intervenção pedagógica que, por sua vez, está diretamente relacionada com o segundo aspecto, a dificuldade de planejamento. O entendimento de que a recreação seria o objetivo da Educação Física para as primeiras séries do ensino fundamental, visando à construção de crianças disciplinadas a partir do respeito às regras e aos limites que as brincadeiras de certa forma imporiam e a construção de postura cooperativa, são bastante claros em suas ações junto aos alunos.

É inegável que Marcela mostrou ser uma profunda conhecedora de inúmeros jogos e brincadeiras recreativas, no entanto, esse profundo conhecimento e a ausência do entendimento de que na educação física escolar existe um conteúdo de ensino – que a disciplina curricular conta com uma série de conhecimentos, conceitos, práticas e reflexões sobre os temas da cultura corporal de movimento a serem problematizados aos alunos -, a prejudica na ação de planejar as aulas e as seqüências pedagógicas. É essa dificuldade em planejar juntamente com a concepção de educação física pautada na proposição de brincadeiras como simples tarefas a serem realizadas pelos alunos (sem uma preocupação pedagógica) que a faz ficar de “mãos atadas” em relação ao comportamento dos alunos, haja vista que eles estão em constante comparação uns com os outros, o que os leva a transgredir regras a todo o momento e a todo custo.

A dificuldade de planejamento faz com que não haja reflexão sobre as diferentes possibilidades de comportamentos de seus alunos frente às atividades, o que a faz a cada problema ou novo conflito, abandonar a brincadeira escolhida por outra qualquer, como se questões conflituosas não fossem aparecer novamente em qualquer atividade escolhida para substituir a que gerou a confusão. Foi exatamente o que ocorreu: as demais atividades também geraram conflitos.

Vasconcellos (2007)³⁷ demonstrou a falta de sentido e clareza do planejamento para os professores, que por vezes, remeteram a descrença na ação de planejar. Ao buscar compreender o ponto de vista de docentes tanto da rede pública quanto privada de ensino, agrupou as suas falas em três grandes grupos: (1) Aqueles que achavam que não seria possível planejar; (2) Os que achavam necessário e/ou possível o planejamento, mas da forma com que historicamente o processo se desenvolve, não surtiria efeito e (3) Os que não achavam necessário planejar.

Dentre as opiniões dos professores que comporiam o primeiro grupo, existiu a percepção de que a tarefa educativa seria impossível de ser prevista, e por esse motivo, planejada. Os entendimentos alcançados pelo autor vão desde a compreensão de que a realidade educacional seria muito dinâmica, passando pela falta de condições materiais e de pessoal para que esse processo ocorresse, além do entendimento de que o ato de planejar seria inócuo, devido às determinações e exigências sociais (legislação, pais, vestibular etc.) as quais estão submetidos os professores.

Entre os que se localizavam no segundo grupo, ocorreu o entendimento da necessidade do planejamento, mas, ao mesmo tempo, houve o apontamento de uma série de problemas habituais ligados ao processo. Vasconcellos (2007) afirma que grande parte dos professores poderia ser enquadrada nesse grupo. As opiniões dos docentes foram desde a inutilidade do processo de planejamento, visto que esse ritual não teria conseqüências no cotidiano da escola, entendido como mera burocracia; aqueles que defenderam que o processo não ocorria porque os planejamentos seriam “engavetados” e deixados de lado; aqueles que denunciaram a falta de compromisso dos agentes educacionais (professores, coordenadores e demais profissionais) envolvidos no processo; aqueles que disseram que o planejamento limitaria o trabalho pedagógico, pois planejar seria prender-se; aqueles que defenderam que o planejamento estaria longe da realidade concreta da escola e dos alunos, e os que disseram que o planejamento não era participativo, revelando a centralidade de equipes diretivas.

Daqueles que acharam não ser necessário planejar, grupo que o autor (2007) denomina de mais radicais, o entendimento foi de que o processo de planejamento fosse necessário apenas para aqueles que iniciavam a carreira do magistério, pois aqueles mais experientes caminhariam “na base da intuição” (p.20), por deterem certa experiência.

³⁷ Obra editada pela primeira vez em 1995.

Vasconcellos (2007, p.22) afirma que para entender a descrença do professor em relação ao planejamento é necessário remeter ao contexto maior que envolve a escola e o educador. “Poderíamos nos questionar: a descrença estaria restrita ao planejamento ou, à própria profissão?”. Buscando resposta para sua indagação, demonstrou o processo de alienação pelo qual o professor é submetido, processo de alienação a qual todo o cidadão também passa, diz o autor. Vasconcellos diz que, tanto para os alunos como para os professores, a escola corresponderia uma opção formal que aliena “o caráter existencial e político da experiência pedagógica” (p.23). Nesse sentido, o trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem são entendidos e tomados pelo aluno como mercadoria e pelo professor como mera forma de sobrevivência, perdendo-se a sua dimensão humana, portanto, reduzindo-se. O trabalho intelectual do professor seria entendido com um fim em si mesmo, desvinculando-se das causas, sentidos e compromissos que o orientaria. Para o autor (2007), o professor:

(...) não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica; está alienado do seu quefazer pedagógico: foi expropriado do seu saber, situação esta que o desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências, de modelos que são impostos como ‘receitas prontas’, impossibilitando um trabalho significativo e transformador, levando-o, por conseqüência, ao sofrimento, ao desgaste, ao desânimo, ao descrédito quanto à educação, à acomodação, à desconfiança, chegando mesmo à falta de companheirismo e de engajamento em lutas políticas e até sindicais (p.25).

É grande a dificuldade que Marcela encontra para sistematizar questões aos alunos no sentido de tentar resolver os conflitos, mesmo assim, como relatei, tentou ao longo da aula fazer com que os alunos estabelecessem algumas reflexões. Mas, por nem sempre intencional a reflexão dos alunos, sua intervenção ficou bastante prejudicada, o que acabou motivando o abandono da atividade que estava sendo desenvolvida. É oportuno notar o quanto de semelhança existe entre as idéias de Vasconcellos (2007) e a dificuldade da professora, desde a assunção de que a realidade de aula seria bastante dinâmica, por isso o seu planejamento estaria na “cabeça”, quanto à forma com que muda as tarefas durante as aulas, demonstrando assim toda uma dificuldade em planejar, que é decorrente do processo de alienação do professor. O processo de alienação demonstrado por Vasconcellos (2007) é resultado daquilo que Iturra (1990) denominou de imposição do conteúdo da memória nacional, imposição intimamente relacionada com o que Vieira (1999) demonstrou ser o processo de formação do oblató.

Sobre os sentimentos em relação à profissão e intervenção a professora deu mais uma pista do que seria a especificidade do componente curricular: “*Eu gosto, amo minha*

profissão! Principalmente os pequenos, eu adoro, só que trabalho mais com a recreação, toda aula tem mais recreação!”. Desse ponto de vista, torna-se bastante difícil pensar em uma prática pedagógica em que dela faça parte os saberes cotidianos dos alunos sobre as diferentes práticas corporais, práticas que os sujeitos constroem e vivenciam fora do ambiente escolar, pois a aula é pensada somente como espaço de realização de tarefas, em que as brincadeiras teriam fim em si mesmas.

É um grande mérito da professora trabalhar a partir de brincadeiras que fazem parte da cultura corporal de movimento e que muitas crianças conhecem, além de trazer para as aulas outras brincadeiras que os alunos não conhecem. Esse é um aspecto bastante positivo em sua ação pedagógica. No entanto, Marcela não trata essas brincadeiras como conhecimento da Educação Física na escola, mas, como tarefas ou atividades a serem executadas pelas crianças apenas. Esse é um ponto importante que influencia o não acesso aos saberes cotidianos dos alunos pela professora.

Mesmo com a demonstração da recreação como meta nas aulas, queria saber sobre alguns aspectos importantes observados ao longo da minha pesquisa de campo, que me pareciam extrapolar o referido objetivo, remetendo ao desenvolvimento psicomotor das crianças. Não perguntei diretamente sobre essa questão para que a minha pergunta não servisse de base para sua resposta, o que poderia ocasionar a assunção por parte de Marcela do desenvolvimento psicomotor a partir de brincadeiras como um dos seus objetivos. Diante disso, perguntei como pensava o desenvolvimento dos alunos nas aulas.

“Tenho que começar com manipulação, você tem que começar do básico. Às vezes, não dou material porque acho que eles [alunos] não estão preparados, pois, a hora que eu der o material como a bola, por exemplo, como é o caso da segunda série, os meninos só vão chutar”.

“Por isso, trabalho antes a mão, os membros superiores para depois chegar lá [nos pés]. Trabalho com corda, força, resistência”.

“Às vezes, esqueço de parar, para falar para eles se sabem o que estão trabalhando, quais os músculos e etc. É uma ou outra aula que menciono. É claro que eles vêm já da pré-escola com uma base. No caso da aula da imitação dos bichos, pedi para engatinharem porque têm gente que não engatinhou, já andou direto!”.

Mesmo que não haja referência direta ao desenvolvimento psicomotor como objetivo de sua aula, essa concepção aparece na argumentação. Para a professora, existiria uma seqüência pedagógica de intervenções visando ao desenvolvimento dos alunos, que começaria

com exercícios de manipulação ou exploração do espaço, ou seja, de possibilidades motoras e imitativas pelas crianças para depois ocorrer a manipulações de materiais como bolas, cordas, bastões, até se chegar a movimentos e atividades mais complexos. A idéia da transposição de fases do desenvolvimento sem necessariamente a criança passar pela seqüência exata de etapas não agrada Marcela, que se referiu à passagem direta ao andar sem engatinhar como prejudicial. É oportuno notar como a seqüência a qual se refere guarda semelhança com as fases do desenvolvimento motor, trazidas por Tani et al (1988) a partir de Gallahue (1982)³⁸.

Para Gallahue (1982), citado por Tani et al (1988), existiria uma seqüência de desenvolvimento motor e uma faixa etária aproximada para cada fase do desenvolvimento da criança: a primeira chamou de “movimentos reflexos” (vida intrauterina até 4 meses após o nascimento), a segunda de “movimentos rudimentares” (1 a 2 anos), a terceira fase foi denominada de “movimentos fundamentais” (2 a 7 anos), a quarta de “combinação de movimentos fundamentais” (7 a 12 anos) e última de “movimentos determinados culturalmente” (a partir dos 12 anos). Para Tani et al (1988, p.89), do ponto de vista motor caberia:

A Educação Física na Pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de 1º grau deve proporcionar às crianças oportunidades que possibilitem um desenvolvimento hierárquico do seu comportamento motor. Este desenvolvimento deve, através da interação entre o aumento da diversificação e complexidade, possibilitar a formação de estruturas cada vez mais organizadas e complexas (p.89).

Essa discussão da seqüência de desenvolvimento junto com as argumentações sobre a gênese de esquemas motores e de “noções lógico-matemáticas” proposta por João Freire (1997)³⁹, influenciado pela idéias de Jean Piaget, de certa forma, aparecem nas compreensões de Marcela sobre a especificidade da Educação Física. João Freire propõe, a partir das brincadeiras do universo infantil ou da “cultura infantil”, que:

As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (p.24).

³⁸ GALLAHE, D. **Understanding motor development in children**. Nova York: John Wiley e Sons, 1982.

³⁹ Obra editada pela primeira vez em 1989.

Nesse sentido, mesmo que não haja a referência diretamente aos conceitos abordados pelos autores, a professora, de alguma forma, utiliza-se dessas questões para justificar sua intervenção. É importante ressaltar que ambas concepções citadas brevemente aqui (a desenvolvimentista de Tani et al e a construtivista de João Freire) não dariam conta, como apontam Bracht (2003) e Daolio (2004) de explicar os conteúdos da Educação Física na escola do ponto de vista cultural. Nessas duas concepções, os jogos, as brincadeiras, os esportes, as lutas etc., ou seja, todos os fenômenos culturais que o ser humano criou e que compõem a cultura corporal de movimento seriam vistos como um meio necessário para chegar-se ao desenvolvimento motor e psicomotor dos alunos, e não como conteúdos de ensino a serem tematizados pelos professores nas aulas de Educação Física. Por isso, ancorado nos conceitos desses autores, compreendo que Marcela utiliza diferentes brincadeiras do universo infantil para propor a intervenção no sentido da recreação, centrada também na configuração de alunos disciplinados e cooperativos e com nuances em relação ao desenvolvimento psicomotor.

Bracht (2003, p.42) apresenta três diferentes concepções sobre o objeto da Educação Física, indicando algumas “expressões básicas” para a identificação de cada uma delas. Vejamos quais são, para depois, problematizar as brincadeiras trazidas por Marcela: (1) “atividade física, em alguns casos, atividades físico-esportivas e recreativas” em outros; (2) “movimento humano ou movimento corporal humano, motricidade humana ou, ainda, movimento humano consciente” e (3) “cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento”.

O primeiro grupo de expressões ou de termos está relacionado ao que Bracht (2003, p.43) chamou de concepção biológica. A idéia que permeia essa concepção é a de que por meio da Educação Física se desenvolveria a aptidão física dos indivíduos. O referencial teórico e metodológico é claramente marcado pelas Ciências Biológicas. Nesse sentido, o discurso adotado estaria fundamentado na “educação integral dos alunos para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico”, já que o objetivo seria o do desenvolvimento “físico-motor” dos alunos.

O segundo grupo incorpora o discurso das disciplinas: aprendizagem motora, desenvolvimento motor e psicomotricidade. Esse discurso repercutiu em mudanças conceituais mas, segundo Bracht (2003, p.44) “nem sempre resultando em mudança de paradigma”. Nessa segunda concepção, o movimento humano ganha importância sendo que à Educação Física

caberia o desenvolvimento psicomotor das crianças. Para o autor a definição clássica para essa abordagem é a “educação *do e pelo* movimento”.

Para Bracht (2003), as duas concepções apresentadas tanto pelo enfoque conceitual biológico (primeira) como o enfoque da psicomotricidade e do desenvolvimento motor (segunda), não dariam conta de explicar e tratar o objeto e as especificidades da Educação Física na escola (“atividades físico-esportivas e recreativas” ou “movimento humano”) como construções sociais, mas somente como “elementos naturais” a serem manipulados.

O terceiro grupo aponta como objeto da Educação Física a cultura corporal de movimento. Para Bracht (2003), nessa concepção o movimento humano é visto como forma de comunicação entre o homem e o mundo que o cerca, desta maneira ganharia espaço o conceito de cultura. “Ora, o que qualifica o movimento humano é o sentido e significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura” (p.45).

A partir das décadas de 1980 e 1990, há o início da contraposição à idéia predominante até então: introduz-se na área uma outra perspectiva advinda das várias linhas de estudo das Ciências Humanas, visualizando a Educação Física a partir dos aspectos sociais, históricos, culturais da dimensão humana, sem desconsiderar a dimensão biológica. Essa perspectiva, em suas várias abordagens pedagógicas, ganha adeptos ao longo dos anos e influencia atuações no âmbito escolar. Para Daolio (2003), essa discussão toma corpo com o retorno dos profissionais que concluíram seus estudos de pós-graduação em áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois eles passam a contestar e propor diferentes formas de atuar e entender o homem em sua dinâmica social no que tange às questões corporais.

A visão naturalizada e universalizada de ser humano, reconhecida historicamente em nossa área, deixa de ser consenso e passa a disputar o centro das discussões com aquela visão de homem que se constrói culturalmente dentro do ambiente em que nasce e forma sua vida. A partir desse contexto, os objetivos da Educação Física na escola passam a ser rediscutidos e redefinidos, surgindo uma série de tendências ou abordagens pedagógicas⁴⁰ fundamentadas em linhas teóricas diferentes, principalmente ancoradas nas Ciências Humanas e Sociais. A disputa ocorre entre a perspectiva tradicional biologizada do conhecimento escolar da área e uma perspectiva humanizada de seus temas/conteúdos.

⁴⁰ DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. São Paulo: Topázio, 1999.

Diante disso, Daolio (2004), como Bracht (2003), entende a cultura como a principal categoria no estudo da Educação Física, porque permitiria compreender os vários significados das práticas corporais construídas ao longo da história pelo ser humano. Além de fornecer subsídios aos profissionais para empreenderem ações intencionais que levassem em consideração a realidade e os significados dos sujeitos com os quais atuavam.

Tanto a concepção biológica como a da “psicologia do desenvolvimento”, para utilizar um termo de Bracht (2003), estariam presentes nas experiências do processo educativo de Marcela (familiar, escolar e profissional), subordinado aos esportes. Por esse motivo, mesmo que a professora não fale sobre tais concepções ou as tenha bem definidas e entendidas, tais concepções estariam presentes no planejamento e nos objetivos de suas aulas, influenciando a escolha dos conteúdos. É importante ressaltar que a concepção psicomotora é muito relacionada e utilizada por professores que lidam com turmas de 1^a a 4^a séries.

Nas aulas sob a ótica tradicional biologicista o objeto da Educação Física, ou seja, as atividades físico-desportivas e recreativas seriam priorizadas buscando-se a aptidão física dos indivíduos. Arrisco-me a dizer que a ênfase nesse tipo de ação pedagógica é um dos principais motivos da dificuldade de professores e, de uma maneira mais ampla, da área da Educação Física, de pedagogizar os seus temas/conteúdos, o que leva os profissionais a sistematizá-los quase exclusivamente do ponto de vista da execução motora.

A forma tradicional com que professores desenvolvem as aulas privilegia a uniformização dos indivíduos, porque centra as ações pedagógicas no que existe de semelhante entre eles: seu organismo e funcionamento. Ao centrar-se numa visão homogeneizadora, toda a gama de saberes do indivíduo construída no ambiente de convívio e que configura o seu olhar e as experiências em relação às práticas corporais, não são considerados. Se pensarmos pela ótica proposta por Iturra (1990) em relação ao processo de ensino e aprendizagem, poderíamos dizer que a Educação Física, a partir da concepção biológica, estaria centrada no processo de ensino e não no de aprendizagem. Por isso, o componente curricular, ainda hoje, convive com posturas de professores e procedimentos didático-pedagógicos que não atentam ao pressuposto de que os sujeitos que chegam à escola já possuem saberes sobre as diversas práticas corporais, que mereceriam ser acessados. Essa é a postura da professora Marcela⁴¹.

⁴¹ Detalharei acerca dessa discussão no próximo capítulo.

Pelo enfoque tradicional e biológico existiria uma clara descontinuidade entre os saberes cotidianos dos alunos e o conhecimento sistematizado sobre a cultura corporal de movimento, porque haveria, exclusivamente, a busca da aptidão física, ficando marginalizada a problematização de todo o conhecimento criado e sistematizado pelo ser humano ao longo de sua história. No entanto, vem sendo proposto - a partir do questionamento de tal contexto de configuração dos saberes escritos/letrados da Educação Física - a preocupação com as diferenças entre os sujeitos, diferenças que humanizam e tornam diferentes e únicos todos nós, já que o organismo não seria o único aspecto determinante das ações dos indivíduos, mas sim as influências que eles recebem no meio em que vivem, ou seja, a cultura.

Dentre as abordagens pedagógicas presentes atualmente no cenário brasileiro, destaco a que discute a Educação Física a partir do referencial teórico fornecido pela Antropologia Social. Nela, o acesso aos saberes cotidianos das crianças é entendido como importante aspecto a ser considerado para uma ação pedagógica que objetiva tornar os alunos sujeitos autônomos e emancipados. Daolio (2001b) propõe uma atuação do professor que leve em consideração o universo de representação social dos alunos, fazendo uma mediação entre a demanda local e o conhecimento que a escola deve tratar referente à cultura corporal de movimento.

O professor de Educação Física na escola precisa saber ler, aceitar e compreender as significações originais do grupo alvo de seu trabalho, a fim de empreender uma atuação intencional que lide com seus significados e aqueles atribuídos ao longo do processo histórico referente à cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2002). Temos uma postura que valoriza os saberes orais/corporais dos alunos e que, de certa forma, busca dar continuidade entre o vivido pelo sujeito e o conhecimento escolar, entre o saber oral e o saber escrito/letrado a partir da perspectiva que nos coloca Iturra (1990, 1994 e 1997).

Essa abordagem é claramente a que mais se aproxima do que propõe Iturra (1994). O reconhecimento da idéia de que a criança, quando chega à escola, já possui uma série de saberes, é oportunidade para religar ensino e aprendizagem, que, para o autor, é separado no contexto das escolas das sociedades ocidentais.

No entanto, mesmo com a construção e divulgação pelo campo acadêmico de outras concepções de Educação Física para a escola, propondo e discutindo diferentes maneiras de intervenções dos professores nos diferentes contextos escolares, por que tais conhecimentos,

não chegaram ou não passaram a permear as intervenções, as concepções e representações de professores, como no caso apresentado aqui da professora Marcela?

Tanto a concepção biológica de Educação Física quanto a psicomotricidade, ainda estariam muito presentes no ambiente escolar e nas representações dos professores⁴². Essas representações cristalizaram-se e transformaram-se em verdadeiros simulacros. Por esse motivo, principalmente a aula de Educação Física, apresenta-se como lugar de continuidades e de repetição de atitudes, de conhecimentos, de intervenções e posturas que, por muito tempo, foram muito fortes no campo acadêmico. Nesse sentido, o espaço da aula apresenta-se como cotidianidade. Por isso, é relevante pensarmos no que diz Pais (2003) sobre o cotidiano.

Assim, os contextos que se reportam às instituições e estruturas sociais que regulam as condutas são marcados por um tempo de cadência e regularidades que se expressam numa cotidianeidade repetitiva; no entanto, na vida cotidiana não podemos deixar de considerar aqueles outros tempos que jogam as alternâncias, as aspirações flutuantes, inesperadas e arrítmicas, de compassos, mas também de descompassos, de continuidades e descontinuidades, de incerteza e efervescências inesperadas. Os tempos quotidianos não são exclusivamente cíclicos, uma espécie de dança no mesmo lugar, uma “rodinha” na mesma pista de dança. O tempo quotidiano é também o lugar de surgimento da “alteridade radical”, do “novo não trivial” (p.129-130).

A argumentação do autor nos faz pensar o possível motivo que as mudanças e transformações se dão de maneira mais lenta em ambientes como o escolar, visto que nele existe também a cotidianidade, o tempo repetitivo e de regularidades. Devido a essa cotidianidade, certas mudanças no ambiente acadêmico, como a construção de novas concepções sobre Educação Física e seus respectivos sentidos, significados e conhecimentos não permeariam facilmente o contexto escolar, pois os atores que neles convivem estariam amarrados a certas

⁴² O conceito de representações sociais de Henri Lefbvre (1983, p.27) é o que utilizo. Para esse autor, a representação é a relação entre o vivido, o percebido e o concebido. O autor conceitua as representações como “o terceiro termo que se forma a partir da dupla representante-representado” (p.255), ou seja, elas se formam entre o vivido, o percebido e o concebido num movimento que o autor diz ser dialético. Para Penin (1995, p.9) “algo formado na imbricação entre as representações chamadas sociais e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos”. O concebido constitui segundo Penin (1989, p.27) “o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado”, enquanto que o vivido “é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico”. Por concebido entendo o aparato teórico construído por especialistas e utilizado para explicar determinados fenômenos. No caso de nosso estudo seria o conhecimento sistematizado disponibilizado a professora ao longo do seu processo de formação acadêmica e também tudo aquilo que a professora constrói a partir desse conhecimento, ou seja, aquilo elaborado a partir da relação entre o vivido e o percebido. Enquanto que por vivido entendo ser toda a vivência dessa professora não só no contexto de sua formação e de sua ação pedagógica, mas também aquelas construídas por toda a sua vida desde sua infância, o vivido daria conteúdo a tudo que é feito por ela, o que ela faz. Percebido é o senso comum, seria o cotidiano, ou seja, o mais imediato da percepção, os saberes cotidianos que formam a mente cultural dos indivíduos, que resultaria no concebido.

cristalizações de entendimentos que os transformariam em meros reprodutores de ações, conhecimentos e atitudes.

Somente a mudança nas representações sociais dos professores e demais atores escolares é que poderiam provocar transformações e mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores. Mas para isso ocorrer, é importante lembrar que tais mudanças aconteceriam no próprio campo das relações cotidianas, sendo o cotidiano entendido como lugar de mudança e inovação. Por isso, ressalto a necessidade de que os entendimentos, conceitos e conhecimentos construídos pelas diversas concepções de Educação Física adentrem o ambiente escolar e as aulas dos professores para que possam ser incorporadas às suas representações.

4.2 O “IDEAL” da aula de Educação Física e os saberes das crianças

“O aluno bom é aquele que já sabe o que é para fazer,(...) já sabe tudo, ele sabe todo o exercício. No entanto, a minha preocupação não é com aquele que sei que sabe, o que me preocupa é aquele que fica no cantinho. Mas, muitas vezes, tiro ele [aquele que fica no canto] e, é aí que acho que peço, tiro aquele que estava atrapalhando, quando deveria fazer o contrário, trazer aqui na frente! Já fiz isso [trazer para frente]!”
(Professora Marcela na entrevista realizada em 11/06/2007).

Visando aprofundar ainda mais a busca da compreensão dos motivos pelo qual Marcela não acessaria os saberes dos alunos, pedi que me relatasse como entendia ser uma aula “ideal”. Essa iniciativa deu-se porque acreditava que, ao falar de situações “ideais”, houvesse o desvelamento de entendimentos e compreensões que fossem remetidos a situações reais, como, por exemplo, as suas estratégias de ensino, os conceitos sobre os alunos e os saberes cotidianos. Entendimentos que poderiam ficar encobertos de maneira deliberada pela professora, ou que pudessem, se perguntados de maneira direta, ser respondidos da forma diferente da que realmente concebia, por conhecer meu objetivo com a pesquisa.

Além disso, o questionamento sobre situações “ideais” poderia desvelar também entendimentos da professora sobre os reais objetivos de suas aulas ou até mesmo a falta deles. Para tanto, descrevi primeiramente uma aula que logo após a entrevista, voltando às minhas anotações do diário de campo, identifiquei como sendo do tipo “ideal” segundo sua compreensão. A aula ideal, para Marcela, é aquela que a intervenção pedagógica do professor não é necessária, isso porque os alunos já sabem o necessário para que a aula ocorra. Nesse sentido, a

aula acontece sem intervenções do docente e sem conflitos, em perfeita harmonia. As atividades são trazidas pela professora ou pelos próprios alunos, no entanto, sem preocupação pedagógica com a atividade executada, a não ser com a forma de sua execução. Aula que passo a descrever e que foi desenvolvida no décimo quinto dia de observação, também com a 2ª série.

* * *

Como em todos os dias, a chamada foi realizada em sala. Já no pátio houve o seguinte questionamento: “*Por que a professora grita?*”, fazendo alusão à pequena afobação dos alunos ao saírem da sala de aula. “*Porque a gente bagunça e ninguém presta atenção em você!*” disse a aluna Giovana. Marcela então retomou: “*São sempre os mesmos!*” e vários alunos reproduziram a fala da docente.

“*Letícia puxa o alongamento para mim*”, solicitação realizada enquanto dirigiu-se ao lado da quadra para conversar com a outra professora de Educação Física. Letícia ficou brava e acabou deixando a atividade de lado porque alguns alunos não seguiram suas instruções. Com isso, Daniel, Maicon e mais três meninas assumiram a função até o momento que a professora retomou a aula. Alessandro e Márcio ficaram ao fundo sem participar do alongamento.

“*Quem vai me ensinar uma brincadeira?*” perguntou após o alongamento. Alessandro se manifestou: “*Eu posso ensinar uma professora? É o Pega-Pega Gelo*”. O garoto, um pouco inibido, explicou a atividade. Quem fosse pego ficava duro, para salvar-se, alguém livre deveria tocar no corpo. Depois de três rodadas muito dinâmicas e com a participação de todos, a brincadeira terminou. Alessandro se transformou no aluno mais aplicado da aula, começou como pegador e depois se transformou em fugitivo. Quando foi pego respeitou a regra de ficar parado no lugar.

“*Agora o Willian vai ensinar uma brincadeira!*”. O garoto ficou um pouco surpreso, mas explicou o Pega-Pega Americano. Aquele que fosse pego, também deveria ficar parado, mas com as pernas afastadas. Para se livrar, qualquer aluno livre, teria que passar por baixo das pernas. As crianças gostaram bastante da brincadeira. Alguns, precipitadamente, não esperavam o amigo passar por baixo das pernas e já saíam correndo, o que poderia ocasionar alguns incidentes. Talvez, por isso, o tempo destinado à atividade foi menor que o utilizado na anterior.

“A Sabrina vai ensinar outra brincadeira!”, o Pega-Pega Fruta. Outra variação em que a criança para não ser pega deveria dizer o nome de uma fruta. Essa atividade foi um pouco confusa porque quase ninguém era pego, quando isso ocorria, as crianças não sabiam quem era o pegador. Por esse motivo, também aconteceu por pouco tempo.

“O Maicon vai ensinar outra brincadeira! É o Balança-Caixaão”. Nela, as crianças ficavam dispostas em fila, abaixadas e com as mãos na cintura do amigo da frente, formando uma espécie de trenzinho. Foi escolhido um aluno para ser o pegador, que devia ficar com os olhos fechados. Enquanto isso, todos cantavam: “*balança caixaão, balança você, dá um tapa no bumbum e vai se esconder*”. Depois de cantado o versinho, o último da fila saía correndo para se esconder. Esse procedimento ocorreu até que todos fossem esconder. Aqueles alunos achados pelo pegador eram conduzidos ao lugar previamente estipulado, por uma parte do corpo, por exemplo: segurando a orelha do fugitivo. Os alunos que conseguiam chegar no lugar de onde saíram sem que o pegador percebesse, ficavam salvos. Essa brincadeira foi muito boa, mas, as crianças mudaram de lugar muitas vezes, o que havia sido combinado que não podia, por isso, a professora ficou bastante irritada e começou a retirar aqueles que não se comportavam como o proposto: “*Vocês vão sentar para aprender a brincar! Senta Daniel e Alessandro!*”. Depois que eles sentaram, uma borboleta ficou voando perto deles e Alessandro não perdeu a oportunidade de chamar atenção, ficou correndo e tentando acertá-la com a mão. A brincadeira proposta por Maicon foi a mais demorada, desenvolvida por três rodadas até o término da aula.

* * *

Na entrevista a professora se referiu à aula ideal como:

“Eu já trabalhei com cordas, arcos e bola. Então, na hora que eu der os objetos aos alunos, que eles saibam manipular da maneira correta, cada um deles vai saber utilizar. Essa seria minha aula ideal”.

“Ao colocar e não estipular, o arco, a corda, a bola, ou seja, deixá-los livre, eles saberiam como utilizar, como brincar. Seria nessa uma hora, cinqüenta minutos, brincar de maneira certa, correta, sem que eu precise participar, como acontece na maioria das vezes”.

“(…) Na aula, eu os deixaria escolherem o que fazer nesse tempo. Não suporto ver criança brigando e disputando um com outro, eles devem saber a hora de usar”.

A aula ideal é aquela em que sua intervenção pedagógica praticamente não aconteceria, a não ser no ensino de como manipular cordas, bolas, arcos etc., ou em situações

isoladas de extrema necessidade, já que depois da aprendizagem em relação à manipulação dos objetos, todos os alunos, estariam aptos a participar de forma autônoma das aulas, sem que houvesse nenhuma necessidade de intervenção do professor. Diante dessa compreensão, qual seria o papel pedagógico do professor de Educação Física? O papel se restringiria ao acompanhamento das atividades, a ser o gerenciador das brincadeiras proposta pelo próprio ou, como na aula descrita, trazidas pelos alunos. Desse modo, a aula aconteceria em grande harmonia, sem conflitos, sem questionamentos.

É oportuno notar que na situação ideal as crianças seriam detentoras de todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da aula. Por que somente em situação ideal? Talvez, porque na situação real o professor não daria conta de lidar com os questionamentos dos alunos, seus conceitos e saberes o que o faz agir como se seus alunos não tivessem nada para trazer à aula. Nesse sentido, o relato que trago da aula de Marcela aproxima-se bastante dessa situação ideal. Naquela ocasião, o grupo foi incentivado a propor brincadeiras que conheciam e que praticavam no ambiente extra-escolar, mas, em momento nenhum, com exceção da última atividade, a professora buscou sistematizar algum conteúdo ou conhecimento de forma a trazer algo que acrescentasse à já conhecida brincadeira dos alunos. A única intervenção foi deflagrada no sentido de tirar aqueles meninos que estavam “atrapalhando” o “bom” andamento da aula.

Com relação ao aluno ideal, a professora acrescentou: *“Seria o aluno que pega coisas rapidamente, que saiba, que respeite a regra, que respeite os jogos, saiba as brincadeiras. Aquele que, se eu não participar, vai fazer o meu papel, ele vai ajudar o outro, ele vai saber a brincadeira, ele vai saber passar para outro amiguinho”*. Esse aluno traria saberes de fora do ambiente escolar que ajudariam no desenvolvimento das aulas. Foi o que acrescentou, quando questionada sobre os saberes dos alunos e sobre a sua intervenção em relação a tais saberes:

“Eu o coloco como meu ajudante, meu monitor, explico que ele é um menino esperto, que pega as coisas rapidamente. Digo que aprendeu em outro lugar, em casa, em outra escola, na rua”.

“Eu já estou pensando quem seria o menino. Na primeira série, o Josias é assim! Esperto, ele é uma graça! Você pode ver que até na quadrilha, já na primeira vez, ele estava cantando e dançando. Percebi que ele é esperto. Qualquer jogo, brincadeira e passo [de dança] que eu ensino, ele pega rápido, sabe ajudar os outros!”.

Deixa revelar claramente que as crianças são detentoras de conhecimentos, no entanto, diz não se preocupar com esses alunos, mas sim com aqueles que se escondem e resistem

às atividades propostas, por talvez não terem o mesmo desempenho daqueles com maior desenvoltura para as tarefas. Entretanto, a professora se contradiz ao falar que sua preocupação recai sobre os alunos que ficam “no cantinho”, quando, no entanto, reconhece que os exclui das aulas, por falta de paciência. As crianças que mereceriam atenção redobrada, provocam situações que tiram Marcela do sério gerando mais exclusão, a partir da reação de retirá-los da aula.

É importante notar que, em situação ideal, os alunos têm uma série de saberes que trazem para a escola e, mesmo assim, tais saberes não seriam acessados porque a professora entende os alunos conhecedores como sujeitos que sabem tudo aquilo necessário para as aulas. Esta concepção prejudica a atuação de Marcela, porque a faz, de certa forma, pensar que esses alunos não precisam de situações pedagógicas “desestruturadoras” de seus saberes, não necessitam de atenção e de algum tipo de direcionamento e intervenção, para que partam daquilo que sabem para outro nível de conhecimento.

Outra questão na argumentação da professora que se destaca está relacionada com a não “preocupação” em relação aos alunos que sabem, ao mesmo tempo que confessa não ter paciência com aqueles que “não sabem”. Diante dessa situação, Marcela propõe jogos recreativos para os alunos e tenta, vez ou outra, resolver situações conflituosas ou, em outras oportunidades, muda imediatamente de atividade ao perceber que outros conflitos apareceriam.

Diz a professora que os alunos de forma geral questionam, mas deixa transparecer certo descrédito perante tais questionamentos. É uma resistência ao entendimento de que as crianças constroem seus saberes e os trazem para aula. Apesar de reconhecer que as crianças seriam detentoras de saberes, por não estruturar uma intervenção frente a estes (pois, como a maioria dos professores, não foi treinada para esse tipo de ação pedagógica), acaba assumindo a idéia de que talvez os alunos não tivessem nenhum entendimento sobre o assunto tratado:

“A maioria dos alunos são questionadores! Sabe o que percebi? Na aula passada, foi trabalhada durante o recreio a reciclagem. Depois fui com a primeira série para a quadra e, porque não havia mais tempo, sentei para fazer uma reflexão, percebi que sempre um fala e, a partir daí, o outro quer falar. Querem questionar, eles querem ser ouvidos, então, eles questionam, mas, eu não sei se eles estão entendendo, se eles sabem o que estão questionando”.

Ao perceber tal descrédito, perguntei se conseguia verificar nas aulas outras formas de questionamento dos alunos. Assim respondeu: *“Quando um aluno quer ser o primeiro,*

no caso de uma brincadeira, ele quer passar na frente porque sabe que vai ser esperto, ele vai fazer rápido e o outro vai querer imitá-lo ou copiar!”. Essa argumentação pode desvelar um dos principais, senão, o principal motivo da não apropriação ou acesso aos saberes dos alunos. O motivo está relacionado à dificuldade encontrada pela professora com aqueles alunos mais habilidosos, com saberes do ponto de vista da execução corporal ou “saber fazer” mais aguçados. A diferença de desempenhos entre os alunos ocasionaria conflitos constantes sob os quais não conseguiria administrar. Essa situação pode ser a estimuladora ou encorajadora do descrédito em relação aos saberes dos alunos, porque os diferentes saberes promoveriam diversos conflitos.

Nesse sentido, os mais habilidosos sempre estariam tentando mostrar sua competência para a execução das tarefas, querendo tomar a frente das situações o que, muitas vezes, impõe às crianças com maiores dificuldades (porque tiveram diferentes oportunidades e experiências corporais), um número reduzido de oportunidade de participação e envolvimento nas atividades. Essa compreensão pode estar diretamente relacionada ao entendimento desfavorável da professora aos saberes dos alunos, porque suscitaria situações de conflito, sob as quais, não conseguiria mediar e intervir.

Nesse sentido, o principal fator desestruturador das aulas e, como conseqüência, da baixa relevância dos saberes dos alunos, seria o entendimento de que a diversidade de comportamentos corporais dos alunos tornaria o ambiente muito difícil de ser administrado. Esse entendimento é resultado da compreensão da professora acerca da diversidade, entendendo-a como sinônimo de desigualdade. Para Gusmão (2003b), esta é uma questão bastante comum na escola, pensar o diferente ou a diferença como desigualdade. Este aspecto levaria ao fracasso todas as ações pedagógicas dos professores diante da diversidade dos alunos. A autora (2003b, p.93) relata que é comum ouvir dos diferentes atores escolares o discurso da igualdade dos alunos, porém ela diz: “todos sabemos que essa igualdade não é real. Os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens; são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender”. É este o entendimento de Marcela e, segundo Gusmão (2003b), de boa parte dos professores, o que a leva a não considerar os saberes dos alunos, visto que eles revelariam uma diversidade que desestruturaria ainda mais o contexto de suas aulas.

Pensando na situação dos alunos mais habilidosos e menos habilidosos do ponto de vista do fazer corporal, como lidar com essa questão de maneira que não haja exclusão

daqueles menos habilidosos? Como não tornar as relações nas aulas entre os alunos desiguais? Nesse momento, é pertinente trazer a tona novamente as idéias de Iturra (1990), que as crianças constroem nas situações cotidianas uma série de saberes, a partir da imitação, da observação e experimentação. Por isso, os nossos alunos, a partir da gama de vivências, acumulariam uma série de saberes e experiências diversos, principalmente aqueles relativos aos conteúdos que a Educação Física tematiza. Nesse sentido, o professor, atento a tal questão, poderia planejar situações didáticas em que tais alunos (mais e menos habilidosos do ponto de vista das ações corporais) fossem estimulados a trocarem suas experiências nas aulas. Essa troca não necessariamente deve ser exclusivamente sob a ótica da execução corporal. Dessa forma, o componente oral ganharia também importância nas aulas, havendo, a partir deste enfoque, o estímulo à discussão e expressão tanto oral como corporal dos alunos. Sendo ambas privilegiadas, a possibilidade de diálogo e de troca poderia ser potencializada, estimulando maior participação de todos.

Entendo que a postura advinda das questões colocadas por Gusmão (2003b), coloca-nos no sentido do entendimento de que a diversidade das ações corporais de nossos alunos não deve ser entendida como desigualdade, mas sim como alteridade. As relações de alteridade proporcionam entender a diversidade a partir das diferentes experiências dos sujeitos, como oportunidade de diálogo entre indivíduos históricos inseridos em culturas diferentes. Assim, proponho uma reflexão a partir do que diz a autora:

(...) o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural (p.94).

Entendo que a compreensão pelo professor de que a escola configura-se num “espaço de sociabilidades” pode ser um importante passo, já que todos os nossos alunos possuem saberes sobre as brincadeiras, jogos, lutas, que experimentaram no exterior do ambiente escolar. Por que não estruturar situações didáticas em que as crianças expressem tanto de forma oral suas diversas impressões, como também, compartilhem suas diferentes linguagens corporais? O equilíbrio entre ações corporais e a verbalização dessas ações no compartilhamento de todas as situações pedagógicas construídas pelo professor, revela-se como oportunidade para o acesso aos

saberes cotidianos dos alunos e, assim, conduzi-los à sistematização de conhecimentos escolares sobre a cultura corporal. Dessa maneira, estaríamos contribuindo para a transformação da aula em espaço de sociabilidades. Por esse motivo, o abandono ou a troca de atividades, como fazia a professora Marcela, conduziria ao oposto, ou seja, as suas ações colaboravam para que os “encontros e desencontros” entre os alunos não acontecessem.

Ficou manifesto a necessidade da ação de planejar do professor, não somente o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, mas também planejar as possíveis ações e intervenções diante dos alunos. Acrescento a essa questão outra questão: planejar e antecipar as inúmeras respostas possíveis dos alunos às situações didáticas construídas. Dessa maneira, evitaríamos tornarmo-nos reféns de algumas situações e acontecimentos nas aulas, principalmente as que geram conflitos, as quais podem fugir do controle do professor e sobre as quais não teríamos respostas suficientes e imediatas para as soluções, como aconteceu constantemente com Marcela.

O conflito ou o descrédito que a professora demonstrou atribuir aos saberes dos alunos, que refletiu ora na assunção que as crianças são detentores de saberes, ora perpassando a dúvida, juntamente com a concepção de especificidade da Educação Física, faz com que a professora não se aproprie de tais saberes.

4.3 O “REAL” da aula de Educação Física e os saberes das crianças

“O trabalho que eles [os alunos] dão é de comportamento! O Márcio, da segunda série, quando não quer fazer alongamento é porque está cansado, parece que é uma aula repetitiva, torna-se repetitiva. Então, não sei se ele entende, acredito que ele saiba, por isso, falei: Marcio você precisa, até em dia de chuva, alongar! Acredito que ele saiba disso! Mas naquele dia ele não quis fazer” (Professora Marcela em entrevista realizada no dia 11/06/2007).

Ao longo da entrevista, perguntei sobre as principais dificuldades enfrentadas nas aulas. Tais questionamentos, em grande parte, foram realizados tendo como base às argumentações da professora em relação às situações ideais de aula. O prosseguimento da discussão possibilitou tocar em aspectos que havia percebido como de grande impacto, mas que deveriam ser trazidos para a nossa conversa com bastante cautela. Aspectos como: (1) o motivo do comportamento de alguns alunos, principalmente em relação à resistência na participação das

atividades propostas, (2) sobre as intervenções no sentido de diminuir esse comportamento das crianças, além de (3) quais seriam as possibilidades de acesso aos saberes dos alunos nas aulas e suas compreensões sobre o assunto.

A professora demonstrou preocupar-se com o(s) motivo(s) da resistência dos alunos a algumas atividades, analisando de forma crítica ter ciência do caráter repetitivo de alguns aspectos de suas aulas. Existe o entendimento claro de que algo estaria fora “do eixo” em relação ao ambiente educativo, evidenciado nas ações das crianças, entretanto a transformação de tal situação seria muito distante e difícil de ser encontrada. Por este motivo, as decisões ou atitudes visando à transformação da realidade de aula (que foram poucas, quando ocorreram) diante dos resultados (negativos) promoveram o entendimento e a culpabilização quase exclusiva dos alunos.

Para aprofundarmos a discussão, trago o relato de duas aulas que aconteceram no dia 04 de junho de 2007 (décimo segundo dia de observação), que seriam exemplos de situações em que visualizo tentativas de diminuição da resistência dos alunos por parte da professora, visando desenvolver no contexto das aulas um ambiente mais favorável à participação de todos. Mas essas tentativas em determinados momentos não surtiram o efeito esperado levando ao abandono das intervenções.

* * *

1ª série

Na sala de aula Marcela perguntou aos alunos: “*Quem é que sabe pular corda?*” em seguida, disse: “*Quem não sabe, vou ensinar hoje!*”. As crianças se manifestaram favoravelmente ao conteúdo, uma alegria contagiante tomou conta do ambiente, três delas foram até a frente para conversar. “*É sempre a Débora!*” disse a professora, ao constatar a pequena bagunça que havia instalado quando o grupo começou sair da sala. Outro aluno reproduziu: “*É sempre a Débora mesmo!*” o que, de certa forma, estigmatiza aquele que foi alvo do comentário.

Na quadra, houve a separação do grupo de meninos e de meninas nas extremidades opostas. A primeira tarefa requerida foi correr, um grupo de cada vez, até a outra extremidade e voltar. A segunda tarefa consistiu correr para o mesmo lugar voltando de costas. Em seguida, a professora iniciou um exercício de Estafeta com bola. Depois de intercalado meninos e meninas, houve a separação de duas fileiras. O objetivo da atividade era passar a bola

por cima da cabeça até o final da fila. Durante a execução dessa atividade, Bianca e Débora foram retiradas para o banco por causa dos seus comportamentos. Bianca saiu duas vezes de seu lugar para ir à frente, chamada atenção fez questão de novamente sair e tentar ser a primeira, até que veio a ordem de retirar-se da atividade. Débora, desde o início da aula, fazia suas travessuras, empurrando o companheiro da frente da fila. Alguns alunos e a professora reclamaram de seu comportamento, até que também foi convidada a se retirar para o banco.

A quarta tarefa realizada pelos alunos teve como objetivo passar a bola por entre as pernas. A disposição dos alunos continuou a mesma da atividade anterior. Naquele momento, Silas pegou a bola quando chegou a suas mãos e a jogou com toda força para trás. As crianças que estavam atrás dele não conseguiram pegá-la, um pequeno grupo começou a reclamar e alguns foram até a professora. Mas quando ela chegou próximo, Silas passou a fazer tudo como havia sido combinado, passando devagar a bola para o companheiro.

Matheus, o garoto mais questionador do grupo, disse “*Tia, você não falou que a gente ia pular corda?*” e, enquanto isso, Bianca, que havia saído do banco e voltado para a atividade, zombou de Débora que ainda estava sentada. Débora não gostou nada da atitude de Bianca e ficou muito brava. João, minutos depois, começou a caçoar de Bianca: “*Bianca branca! Bianca branca! Bianca branca!*”. A garota não gostou e deu-lhe um chute na canela, Marcela viu o acontecido e a retirou novamente da atividade.

Depois de executadas tais atividades, a professora perguntou novamente: “*Quem sabe pular corda levanta a mão?*”. Foi aquela alegria! Muitos levantaram as mãos e o grupo foi disposto pelo espaço da quadra em fileira. Houve uma separação prévia, aqueles que sabiam pular foram divididos na atividade, enquanto o restante ficou esperando ao lado da quadra. A tarefa consistia em sair pulando a corda individualmente até a outra extremidade da quadra para, em seguida, voltar correndo e entregar a corda para o próximo da fila. Nesse ínterim, ouvi o seguinte comentário de Marcela: “*O fia, você não sabe pular! Tem que aprender! Tem que ir para o outro grupo!*”. Gisele estava no lugar destinado aos que sabiam pular. A menina tinha um pouco de dificuldade devido à complexidade da tarefa que não exigia pular corda somente, exigia também andar ou correr ao mesmo tempo e isso dificultava seu desempenho. Pude perceber a vontade de Gisele de estar naquele grupo, com toda certeza, a menina conseguiria pular, porém dentro do seu próprio ritmo, visto que foi evidente que estava tentando se adaptar, descobrindo a seqüência de movimentos a ser realizada.

Os alunos que não levantaram as mãos (aqueles que admitiram não saberem pular corda) foram encaminhados para outro lugar, onde a professora amarrou uma corda maior, a qual ela mesma rodava. Foi organizada uma fila e Marcela passou a dar orientações àqueles que tinham maiores dificuldades. Gisele havia se recusado a ir para esse grupo, porque estava convicta de que sabia pular corda sozinha, sem ajuda de mais ninguém.

Aqueles que estavam desenvolvendo a tarefa de pular corda individualmente, ao perceberem o que o outro grupo estava realizando, foram se deslocando ao poucos para lá. No final da aula estavam todos reunidos em uma única atividade, a que professora comandava. Bianca foi uma delas que, ao querer mudar de grupo o mais rápido possível, porque provavelmente achou mais divertido, disse: “*Professora, eu não sei quase nada de pular corda!*” para que houvesse a permissão de mudar de grupo. A aula terminou logo depois, pouco tempo foi destinado ao que havia sido colocado como objetivo no início da aula, o que ocasionou grande frustração dos alunos.

2ª série

Ao longo do aquecimento, a professora disse: “*Igual àquela academia do Faustão, vamos lá todos juntos esquerda e direita!*”. Estratégia para fazer todos prestarem atenção e realizarem a atividade ao mesmo tempo. A proposta foi a mesma desenvolvida com a 1ª série, com exceção das tarefas com bola. Porém, o desenvolvimento da aula ocorreu de maneira totalmente diferente. As crianças foram aos poucos dispersando das atividades, de modo que a aula se tornou um momento livre com os alunos fazendo inúmeras ações, menos aquelas previstas.

“*Ô louco, eu não sei fazer isso!*” palavras do aluno Maicon na divisão entre aqueles que sabiam e os que “não sabiam” pular corda. Ele ficou no grupo dos que sabiam e o seu desempenho, como era esperado, foi muito bom. O garoto pulou corda individualmente e como a atividade não o desafiou, passou para o outro grupo (daqueles que não sabiam) porque a professora havia colocado o desafio de ver quem conseguia pular o maior número de vezes sem errar, como forma de incentivo. “*Tchau, eu não sou mulher para pular corda!*” afirmação feita pelo garoto, posteriormente à realização do desafio que novamente não havia sido suficiente.

Daniel, garoto também muito competitivo, ao perceber o que o grupo acompanhado por Marcela fazia, também se deslocou para lá.

A aula começou com a mesma atividade da 1ª série, mas, no momento da divisão dos grupos, poucos alunos fizeram a tarefa com a corda (individualmente). Muitos se dirigiram ao grupo que a professora comandava. A atividade havia chamado mais a atenção. No entanto, parte dos alunos começou a sair de lá também, porque a espera era longa. Um pequeno grupo acabou pegando as bolas que estavam na beira da quadra e que haviam sido utilizadas com a primeira série e dispersaram. Outro grupo de crianças deslocou-se em direção às serventes, porque as funcionárias pegaram uma bola e iniciaram uma brincadeira do lado de fora da quadra. Tal atividade foi aos poucos enchendo, o grupo ficou disposto em círculo e o desafio era o de não deixar a bolar cair no chão.

A dispersão foi inevitável e ocorreu depois de alguns alunos terem saído para jogar bola, outros para brincar com as inspetoras de alunos fora da quadra. Restando somente um grupo pequeno que se manteve com a professora pulando corda. A aula tornou-se livre e terminou dessa maneira.

* * *

Perguntei, em relação aos alunos que tinham dificuldades, quais eram suas compreensões?

“Oito minutos de alongamento, os alunos já sabem disso e estão condicionados. Só que tem aqueles que já sabem, mas que saem para quadra e querem ficar correndo. E tem aqueles que ficam no fundo e que tem dificuldade na aprendizagem, caso do Carlos. Ele não fez, estava distraído, brincando com o outro”.

“Então fico preocupada com isso, por mais que eu saiba que a maioria faz certo. Tenho essa preocupação com eles [os alunos com problemas de aprendizagem], eles devem ter algum grau de dificuldade!”.

Para a professora, porque os alunos conhecem a sistemática das aulas e a sua rotina, este motivo garantiria o bom andamento das atividades e a adesão de todos os alunos. O “condicionamento” dos alunos não ocorria, como pude verificar e apresentar no relato da aula com a 2ª série, e sim o contrário, ou seja, o condicionamento da professora em relação ao comportamento dos alunos ocorreu, visto que ficou sem ação ou reação à dispersão quase que geral da turma e o abandono deliberado das crianças das atividades programadas.

Outro grau de condicionamento de Marcela frente aos seus alunos está presente na argumentação em relação ao comportamento daqueles que não faziam as “atividades corretamente”, justificando a dificuldade das crianças a algum problema de entendimento deles, “algum grau de dificuldade”. Houve uma tentativa de responsabilizar as próprias crianças que se recusavam a fazer atividade. Contudo, a percepção de que existiriam fatores nas aulas que afetariam o comportamento dos alunos é evidente. Sobre os motivos de alunos recusarem a fazer algumas atividades de aula, afirmou:

“No caso do Marcio, acho que vê como uma coisa repetitiva e não quer fazer. Ele entende assim e simplesmente não quer fazer. Também, porque ele observa o Marco Antonio machucado e não quer fazer! Quando um não faz o outro se sente no direito de não fazer. É o caso do Alessandro, ele não curte, ele não gosta de fazer, ele não participa de algumas brincadeiras porque ele não gosta. Ele participa somente daquelas que gosta, ele sempre foi assim”.

Apesar da identificação de que o aluno percebe aquela atividade como repetitiva e por isso ocorreria o abandono da atividade, a professora não identifica que uma das possíveis medidas a serem tomadas poderia ser a adoção de atividades diversificadas com o mesmo objetivo. Essa estratégia poderia motivar os alunos e contribuir para a redução da resistência.

Conforme o relato da aula da 1ª série, as ações da professora ocorreram no sentido de uma tentativa de propor maior participação dos alunos, mesmo tendo demorado muito tempo para começar a atividade de pular corda. Marcela buscou dividir o grupo em níveis de aprendizagem, estabelecendo desafios diferentes às crianças, de acordo com aquilo que havia percebido no desempenho inicial do grupo. No entanto, o aspecto determinante foi ter ficado exclusivamente na atividade com aqueles que apresentavam maiores dificuldades. No caso da 1ª série, ainda conseguiu manter todos na mesma brincadeira, mas, na 2ª série, desde o início, houve ações deliberadas dos alunos de não participação, o que deixou a professora sem nenhuma reação. Essa questão ainda foi combinada com a pequena brincadeira que as serventes da escola desenvolveram, que acabou colaborando com o ambiente já bastante disperso, o que dificultou a intervenção.

A falta de planejamento de outras intervenções ao grupo mais habilidoso, foi um aspecto que prejudicou o andamento da aula, provocando a dispersão de boa parte do grupo. A argumentação da professora de que alguns alunos abandonariam as tarefas quando vêem outros

não realizando, revela a dificuldade ao que seria um dos principais entraves nas aulas propostas por Marcela: a resistência dos alunos. A repetição e monotonia de algumas atividades (reconhecida por ela mesma), sem a devida relação com a realidade do aluno aumentavam a resistência, questão presente no caso dos exercícios de alongamentos.

Diante da postura de deixar aqueles alunos mais habilidosos ou, na palavra da própria professora, aqueles que “sabem”, realizando tarefas que não exigiriam muito - situações que não se configurariam em problemas a serem resolvidos por eles, o que, por conseqüência, não se transformaria em ocasiões de aprendizagem - perguntei como visualizava tal situação e como atuava com os alunos mais habilidosos. O questionamento foi respondido da seguinte forma:

“Eu avançaria com eles [os mais avançados] talvez, não sei! Não consigo parar, quero todo mundo junto comigo. Acho mais fácil pegá-los como ajudantes da aula. Acho que é benéfico. Dessa forma teria uma classe, uma sala mais homogênea. Apesar de que nunca será sem por cento [homogênea]. Talvez, deixasse esses alunos mais ‘livres’ numa brincadeira que já conhecem e trabalharia com os outros com dificuldades”.

Mais uma vez apareceu a questão de deixar os alunos mais habilidosos ou mais “avançados” de lado, como se para eles não fosse necessário intencionar nenhuma ação pedagógica, negando assim qualquer possibilidade de novas aprendizagens para tais alunos. Caberia a essas crianças o papel de ajudantes de sua aula, porque eles seriam conhecedores de todos os aspectos necessários.

A argumentação em favor da busca da homogeneidade da classe - mesmo a professora sabendo da impossibilidade de realização, como fica claro em sua fala -, justifica a não preocupação com os alunos mais habilidosos corporalmente. A expressão “livre” de sua argumentação coincide com a sua dificuldade perante a grande dispersão dos alunos da 2ª série, confirmando a hipótese de condicionamento de Marcela frente aos alunos. Nesse sentido, é evidente que a professora tem plena convicção de sua dificuldade, porém as ações para solução ou diminuição de tal problemática estariam distantes e quase inatingíveis.

Para Gusmão (2003b), a heterogeneidade dos alunos, juntamente com suas diferentes condições socioculturais, encontrar-se-iam negadas na instituição escolar. Este aspecto estaria diretamente relacionado ao motivo de que o conhecimento que se ensina na escola reduziria as diferentes realidades culturais e os contextos que formam os indivíduos a um único

contexto e a uma mesma realidade. Por esse motivo, a possibilidade de trocas de experiências entre os sujeitos estariam negadas, provocando a acentuação de diferenças e de mecanismos discriminatórios. A argumentação da autora é pertinente à tentativa de homogeneização dos alunos identificada na fala da professora, justificando o entendimento de que mesmo que saiba da heterogeneidade, queira buscar a homogeneidade da turma. Isso porque Marcela foi aluna, como todos nós, dessa escola que nega as diferentes condições dos indivíduos e suas heterogeneidades. Sendo assim, trabalhar a partir e por meio das diferenças, preocupando-se e intervindo para que a diferença não torne a relação desigual entre as crianças é tarefa muito difícil.

Questionei, novamente, sobre a necessidade dos alunos com menos dificuldades em avançarem nos conteúdos trabalhados. Marcela continuou:

“Nunca pensei nisso! Talvez até tenha feito, mas não percebi. No dia que eu trabalhei com corda e que coloquei seis fileiras pulando individualmente. Alguns disseram que sabiam, mas na hora tiveram dificuldade. Outros sabiam. E tinham os que não sabiam. Eu os separei. No fim, como a maioria gostava bastante de pular na corda maior, foram todos para lá. No entanto, quando soltei a bola, os que gostavam de bola foram jogar futebol. Então ficou livre. Aqueles que foram jogar eram os que me davam problema de comportamento, mas que sabem. É o caso do Vinicius: ele é esperto, tem hora que ele pára porque ele sabe. Para ele, a aula fica monótona, repetitiva e chata!”.

A professora usou como exemplo de suas estratégias exatamente aquilo que eu havia percebido como sendo a tentativa de construir um contexto favorável à participação de todos, mas, como vimos na descrição da aula, as ações de Marcela geraram o abandono das atividades pelos alunos claramente mais habilidosos. A iniciativa foi bastante interessante, porém o desenvolvimento da aula, especificamente para 2ª série, não ocorreu conforme o esperado, já que naquela classe existia um número grande tanto de meninos quanto de meninas que não se sentiram desafiados pelas atividades, ocasionando a dispersão. Outro fator que favoreceu a dispersão foi como a própria professora mencionou, o fato de as bolas estarem perto dos alunos, estimulando-os a fazerem outras brincadeiras (mais desafiadoras, conseqüentemente mais motivadoras) e não as previstas. No entanto, o que chamou a atenção foi a justificativa do contexto controverso e confuso aos próprios alunos, como se eles fossem indisciplinados. Nesse ponto temos a tentativa de culpabilização exclusiva das crianças.

Sobre o Vinicius citado no trecho, a professora disse: *“Ele é fissurado por futebol, ele treina, penso que, o que ele vê o ídolo dele fazendo, está trazendo para cá. Essa influência faz com que ele seja desse jeito!”*. Essa influência poderia ser um canal importante de

comunicação entre ambos (ele e a professora) e também dos dois com as demais crianças. Se Marcela olhasse para os entendimentos de Vinícius com a preocupação de problematizá-los, talvez conseguisse maior adesão do menino nas aulas. Mas os saberes sobre o esporte que o garoto detém são considerados negativamente pela professora. Isto ocorre porque Vinicius, por não ter oportunidade de expressá-los nas atividades, sempre que verifica alguma ocasião (mesmo que não seja autorizada pela professora), a faz atrapalhando o contexto. Percebo que os momentos escolhidos pelo garoto para expressão de seus entendimentos, por não serem aqueles mais “adequados” para a professora, contribuem para que Marcela tome atitudes como a de retirá-lo da aula.

Perguntei ainda quais as possíveis estratégias que utilizava com esses entendimentos e atitudes do Vinícius:

“Paro, faço refletir a respeito, porque ele sabe um pouquinho, tem que respeitar o outro que não sabe. Muitas vezes, quando jogávamos futebol, ele xingava. Do jeito que falava lá fora, queria falar aqui dentro. Falo que aqui na escola é lugar de respeito (...)”.

“Normalmente, quando acontece o lance na aula, paro e chamo os envolvidos e faço a intervenção, ou paro e explico no geral. Foi o que fiz hoje na hora do fugitivo e pegador, porque toda hora sentavam na frente da Letícia e da Giovana, e não sentavam na frente do outro”.

A compreensão de que os entendimentos que o aluno traz de fora do ambiente escolar, influenciado por ídolos, pela mídia ou por qualquer outra vivência, revela-se um aspecto dificultador para a intervenção da professora. Essa idéia é confirmada a partir de outro questionamento que fiz, se percebia outras situações como a que ocorria com Vinícius. Marcela disse: *“Sim, eu percebo! Aí cria uma disputa entre os outros. O Daniel, ele tem dificuldade, ele vê que o Vinícius sabe um pouco mais, e sente-se desafiado, muitas vezes fica tentando chamar atenção!”*. A heterogeneidade da turma refletida nas diferentes ações motoras dos alunos provoca um clima de desigualdade, o que deixa a professora sem ação. A diferença entre os alunos torna-se um aspecto de desigualdade, sendo que poderia ser um incentivador para construção de ações pedagógicas que favorecesse aprendizagens entre todos. Para que isso ocorra, segundo Gusmão (2003), seria necessário “saber ouvir” as nossas crianças, ouvir o que elas teriam para falar sobre si próprias, sobre os outros e sobre nós, professores. Através do exercício de falar dos alunos conseguiríamos construir aprendizagens pela diferença. Pois, para a autora, as crianças sabem e percebem tudo o que os rodeia, além de saber exatamente aquilo que querem, mas o processo de

ensino desencadeado na instituição escolar não estabeleceria a comunicação entre o conhecimento escolar e a cultura de origem dos alunos.

É no sentido de realizar aprendizagens pelas diferenças, como diz Gusmão (2003b), que Daolio (2003, p.126) propõe uma Educação Física plural, que vislumbra como condição primeira atingir todos os alunos. Partindo da diferença entre os alunos e recusando o binômio igualdade/desigualdade, para que não houvesse “discriminação dos menos hábeis, das meninas, dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos”. Para isso, os elementos da cultura corporal deveriam ser tratados como “conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos” (DAOLIO, 2003, p.127). Marcela tem consciência da heterogeneidade das crianças nas aulas, mas acaba reproduzindo a oposição igualdade/desigualdade em detrimento da igualdade. Novamente, é importante ressaltar que essa reprodução ocorre não por culpa da professora, pois; foi assim que ela aprendeu em seu processo educativo, desde suas experiências na escola enquanto aluna como, posteriormente, na faculdade cursando educação física, ou seja, ela também está subordinada ao contexto. Como vimos, segundo Iturra (1990), as sociedades ocidentais através do conceito de cidadão buscaram igualar a todos tendo em vista difundir os ideais de consumo, do mercado, da livre escolha, ou seja, do capitalismo, negando as diferenças entre indivíduos e seus respectivos processos formativos, buscando a memória nacional. Isso ocorre porque somente dessa maneira é que os governos e Estados nacionais podem governar, ou seja, a partir de uma certa homogeneização. A igualdade para a professora, como para boa parte de nós professores, não estaria ancorada no direito de realizar as aulas e de conhecer os diferentes elementos da cultura corporal, mas na tentativa de igualar todos os alunos buscando a homogeneização, porque foi dessa maneira que ela aprendeu. Essa conduta frente à diversidade está presente no processo de formação dos indivíduos de forma geral e na formação do professor em específico.

A professora tenta argumentar e deixar transparecer que seus entendimentos sobre os diferentes saberes dos alunos são considerados ingredientes positivos das aulas, mas ao longo de sua explicação entra em contradição devido ao fato de compreender a diversidade como desigualdade. Ao aprofundar a discussão da relação entre as crianças com diferentes níveis de habilidade, ela disse:

“Para o Daniel é bom! Porque ele está evoluindo. Porque o Vinicius é superior e o Daniel por se sentir inferior tenta disputar. Ele tem dificuldade, desde a teoria [sala de aula], pois começou a escrever depois e motoramente é distraído (...).”

“Às vezes atrapalha pelo fato dos outros terem um pouco mais de dificuldade. Por serem mais habilidosos, acabam passando por cima. Porque sabem, todos querem fazer, querem disputar”.

“Eles [os mais habilidosos] acabam fazendo com que a atividade se torne uma competição e acaba atrapalhando aqueles que têm dificuldade. Essa maior habilidade vem de fora, o que ele aprende na rua, na televisão!”.

Os diferentes níveis de atuações entre os alunos são considerados aspectos que “atrapalham” o bom andamento da aula. Marcela diz que os mais habilidosos acabariam por competirem entre si, dificultando a realização das atividades pelos que teriam maiores dificuldades. Sendo assim, perguntei se aqueles alunos considerados menos habilidosos corporalmente não teriam nenhum entendimento ou saber que poderia contribuir no desenvolvimento das atividades. A professora respondeu: *“Acredito que sim, acredito que eles saibam sim! Só que às vezes são reprimidos. Vai saber se não são os pais que falam: toma cuidado, não faz isso, não faz aquilo!”*. É oportuno notar a tentativa de culpabilização dos pais acerca da repressão dos filhos, como motivo para os diferentes níveis de ações entre os alunos. Mas, sabe-se que essa diferença entre desempenho dos alunos é fruto das diversas experiências das crianças. Por esse motivo, a justificativa da professora pode está muito mais ligada a sua dificuldade de atuar por meio dos diferentes níveis de desempenho deles, por suas diferentes experiências do que por repressão dos pais. Para Marcela, os saberes das crianças somente são aqueles expressos pela via da execução corporal, não existindo intenção ou menção à oralidade e a escrita como importantes meios para acessar os entendimentos de qualquer sujeito.

A falta de intenção de intervenção em relação à oralidade vai ao encontro do que mostrou Iturra (1990) acerca da desconsideração dos saberes orais. Essa questão não poderia ser diferente, já que nos diversos processos formativos que os indivíduos percorrem ao longo de suas vidas ocorre a oposição entre saberes orais e o conhecimento científico, construído e sistematizado a partir da escrita. Para o autor (1990), essa relação entre saberes orais e escritos/letrados poderia ser de continuidade e não de ruptura. Em relação à não intenção de intervenção a partir da dimensão escrita, demonstrada pela professora, estaria relacionada com a visão ainda presente de que a educação física na escola seria um componente curricular exclusivamente prático.

A professora fez uma espécie de avaliação diagnóstica com a 2ª série sobre a aula de Educação Física, em um dia que estava chovendo. Naquela oportunidade nem todos os alunos estavam presentes. Marcela referiu-se a tal atividade como uma tentativa de acessar os saberes dos alunos:

“Eu pedi que eles dividissem a folha do caderno e colocassem a brincadeira que eles gostavam e a que eles não gostavam da aula de Educação Física. O Marco Antônio gosta de futebol e não gosta de jogar jôquei pó. Ele também não gosta que a professora grita. Normalmente eu grito. (...) A maioria colocou que eu grito. Sobre o gritar, acho que isso ocorreu porque a mãe em casa já grita. O gritar é ficar bravo para eles. Porque, normalmente, eles estão dispersos, não estão prestando atenção ou estão brigando. É uma coisa minha, saio do sério”.

Essa estratégia utilizada marginalmente - possivelmente adotada devido ao fato que o clima não havia favorecido o desenvolvimento da aula na quadra – poderia ser utilizada mais vezes ao longo do bimestre, não somente para verificar quais as impressões dos alunos em relação às aulas, aos conteúdos e a postura da professora. Se adaptada, pode ser importante recurso didático-pedagógico ao professor para acessar os diferentes entendimentos, sentidos e significados dos alunos.

Marcela, se adotasse este recurso didático-pedagógico constantemente nas aulas, poderia estabelecer reflexões, instituindo momentos de problematizações, de questionamentos, de desequilíbrio dos pré-conceitos das crianças, objetivando a construção de novas leituras e novos significados dos assuntos trabalhados. No entanto, a grande dificuldade que tenho identificado em sua ação é a ausência de estratégias direcionadoras. Questões estrategicamente elaboradas buscando possíveis caminhos a serem construídos pelas crianças em direção dos objetivos elaborados e intencionados previamente. Os questionamentos que organizava em algumas de suas aulas não apresentavam estratégias, objetivos e finalidades previamente elaborados, eles foram realizados aleatoriamente e de acordo com a potencialidade de algumas situações.

O questionamento de como os alunos se sentiram ao executarem algumas atividades foi fundamental em determinados momentos, ponto muito interessante que poderia ser sempre executado pela professora, transformando-se em uma “ponte”, um “gancho” para o estabelecimento de discussões mais reflexivas, em que a busca do entendimento dos alunos seja estratégia constante.

A partir dos vários entendimentos das crianças, a professora poderia pontuar alguns aspectos de forma a sistematizar o conceito ou o entendimento crítico do assunto tratado, a tal ponto que pudesse ser construído algo diferente daquilo que os alunos chegaram sabendo à aula. Esse tipo de ação didática não é fácil de ser adotada, pois é preciso grande insistência e um constante exercício no próprio cotidiano das aulas. É necessária a antecipação do professor em pensar questões que: (1) suscitem a expressão dos alunos (oral, corporal e escrita), para que essas questões e, conseqüentemente, as diferentes expressões gerem (2) reflexões, mas para que isso ocorra, entendo que seja de igual importância a (3) antecipação de possíveis respostas de nossos alunos, para que possamos construir situações de condução dos alunos ao caminho da sistematização do conteúdo proposto.

Esse exercício de antecipação do que possa acontecer na aula, entendo ser importante potencializador para situações de aprendizagens, na medida em que possa auxiliar no planejamento do que ser feito em aula, de tal forma que as situações problemas estimulassem nossos alunos. No entanto, é sabido que o planejamento não pode ser pensado como algo fechado e rígido, uma vez que pode limitar a ação do professor e dos alunos, pois não permitiria que situações novas e únicas que geralmente acontecem a cada aula gerassem discussões e sistematizações importantes. Essa antecipação permitiria que fossem pensadas, estruturadas e organizadas algumas intervenções nas possíveis falas dos alunos e em suas possíveis linguagens corporais, objetivando colocá-las em comparação com aquilo que entendemos ser importante que eles aprendam do conteúdo suscitado pela atividade proposta.

5 Transgressões como fontes de saberes: a cultura das crianças

O processo de ensino que forma o imaginário infantil inclui a contradição entre a mente social das várias culturas em interação dentro do mesmo grupo e o saber oficial que um Estado controla, saber que deve igualar toda a população de uma nação. É dentro desta dupla contradição – saberes culturais e saber oficial, emotividade solidária, parental e vicinal e cálculo, individualidade e autonomia – que o imaginário da criança se organiza (ITURRA, 1997, p.129).

Neste capítulo, apresento a idéia da transgressão das crianças nas aulas como fonte de seus saberes e não somente como indisciplina. O comportamento transgressor seria a forma encontrada pelos alunos de demonstrar que são conhecedores dos temas trabalhados. Além disso, tais ações transgressoras poderiam ser também resultado da tentativa de busca e manutenção da autoridade de cada criança frente aos seus iguais e ao adulto/professor. As ações dos alunos provocariam algumas reações na prática educativa da professora estudada, dentre elas, a subordinação e o medo.

Também discuto a comparação que os alunos realizam no dia-a-dia, a partir da observação e da vivência em todo cotidiano como mecanismo para suas inúmeras aprendizagens, ou seja, as comparações dos alunos como processo de construção dos saberes. A percepção pelo professor tanto do método comparativo como das transgressões como fontes dos entendimentos e conceitos das crianças pode ser potencializador de aprendizagens em relação à cultura corporal de movimento nas aulas.

Aspectos relacionados ao jogo, como: as diversas interações que ele promove, as diferentes hierarquias de desempenho, os contextos onde são jogados e os distintos papéis assumidos podem ser importantes ferramentas de intervenção e entendimento do professor em relação aos comportamentos dos alunos, principalmente, no que diz respeito à inclusão/exclusão e a motivação ou resistência em participar das atividades propostas. A compreensão dos níveis de relação desenvolvidos nos jogos pelas crianças e jovens e as respectivas ações que delas resultam

seriam passíveis de auxílio no desenvolvimento de um contexto de aula em que a desigualdade e a exclusão geradas nas interações possam ser desestimuladas.

5.1 As transgressões como fontes de saberes: método comparativo e o pensamento analítico

O jogo é um fato social que reflete o entendimento que os indivíduos têm da sua época e tem uma função, a de construir os critérios da interação (...) é no jogo, limitado como está pelas condições de vida dos membros do grupo, que se entende o outro como recurso: as suas habilidades, as suas limitações, a conveniência de se aliar com ele (ITURRA, 1989, p.24).

Para o professor de Educação Física que tematiza a cultura corporal de movimento na escola aos diferentes grupos de alunos é importante pensar não somente o jogo, mas brincadeiras, esportes, lutas, ginástica, enfim, todas as manifestações corporais como fato social no sentido colocado na epígrafe. As práticas corporais construídas em diferentes contextos podem trazer subsídios - se proporcionada a oportunidade de serem manifestadas na aula - para entendermos a diversidade de aspectos relacionados aos nossos alunos, tanto de interesse, de conceitos como de entendimentos. Partindo desse pressuposto, busquei trazer para discussão diferentes situações observadas nas aulas de Marcela, em que os diversos tipos de interações entre os alunos e deles com a professora revelaram questões pertinentes. Para isso, primeiramente apresento um breve perfil de alguns alunos da 2ª série que fizeram parte das referidas situações e que se mostraram muito transgressores.

Vinícius estava sempre empurrando os amigos, abraçando, agarrando e dando rasteiras como se estivesse lutando. Precisava muito do contato físico com seus companheiros de turma, por isso não ficava parado nenhum momento da aula. Ativo e habilidoso, realizava todas as atividades solicitadas com muita facilidade e rapidez, sobrando-lhe tempo para fazer travessuras, enquanto o restante da turma desenvolvia as atividades propostas. Segundo sua professora de sala, não tinha problemas com cálculos, leitura e escrita.

Leonardo, garoto de porte físico pequeno, não se destacava dos demais nas atividades propostas, demonstrando algumas dificuldades em certas tarefas exigidas. Ativo, gostava de participar de todas as brincadeiras e jogos. Revelou ser um dos alunos mais

questionadores da turma, expressava-se muito bem, sendo a oralidade seu principal meio de colocar as dúvidas e apresentar seus saberes. Não possuía grandes dificuldades em ler e escrever.

Daniel, garoto também muito ativo, não apresentava problemas em realizar as atividades de aula, mas bastante dificuldade de leitura, escrita e interpretação. Muito competitivo, quase sempre queria ser o primeiro da fila para executar as brincadeiras e não gostava de perder. Sempre que eu chegava à sala, vinha com suas atividades para me mostrar, parecia ser um garoto carente de afeto e atenção devido ao seu comportamento. Daniel e Vinícius eram os maiores do grupo de alunos e, por esse motivo, levavam vantagem nos embates físicos com seus companheiros. O único garoto da 2ª série que eles respeitavam era o Marcio⁴³ por ter porte físico compatível.

Maicon estava quase sempre de gorro e se destacava das outras crianças motoramente. Realizava com facilidade os desafios das aulas e, entre todos os alunos da 2ª série, era o mais competitivo. Não admitia perder e, caso isto ocorresse, sua decepção e raiva eram tão grandes que, se alguma outra criança zombasse ou fizesse algum comentário, poderia haver briga, como ocorreu em alguns momentos. Muito curioso, ficava sempre do meu lado, perguntando o que eu fazia e tentando ler as minhas anotações. Por ter grandes dificuldades com a leitura não conseguia decifrar o que escrevia. Sempre que me via, dirigia-se para cumprimentar-me e conversar. Em grande parte das atividades, vinha comentar sobre seu desempenho, fazendo uma espécie de exaltação por se destacar dos demais. Ele também parecia carente de afeto.

Alessandro, o garoto que oferecia maior resistência em fazer a maioria das atividades de aula, quando a brincadeira não lhe agradava, saía e ficava mexendo com os amigos que estavam participando. Gostava de chamar a atenção de todos, inclusive da professora. Muitas vezes presenciei situações em que o via se jogar no chão ou construir contextos em que se tornava o centro das atenções. Dos garotos do grupo era o que, em suas atitudes, ficava mais evidente o objetivo deliberado de provocar ocasiões conflituosas para provocar certo “destempero” da professora e dos alunos. Sobre o referido aluno a professora disse:

“Eu já utilizei todas as formas para lidar com ele. Carinho foi a primeira coisa que eu pensei, porque acho que essa coisa dele ser agressivo é por causa de ser filho único, vem dos pais. O ano passado ele já dava trabalho. Ele gosta de chamar atenção, muitas vezes se joga no chão. Eu vou, converso, agrado, já fiz isso! Só que perante os outros [alunos], eles falam que é manha. Procuro tratá-lo como os outros, para ele sentir que

⁴³ Trata-se daquele aluno que não gostava de realizar o aquecimento.

tem que mudar, que ele é igual aos outros. Tem uma personalidade forte, gosta de se sentir assim, ele se faz de vítima! Não sei o que poderia fazer!”.

Estes alunos, cada um a seu jeito, chamaram atenção porque de alguma forma se destacaram do grupo de alunos, colocando-se de maneira incisiva, gerando conflitos e transformando o contexto das aulas, o que incomodou a professora em diferentes momentos. Nesse sentido, apresento a seguir algumas situações de aula anotadas em meu diário de campo que serão importantes para toda a problematização em relação aos saberes dos alunos. Adotei para o capítulo estratégia diferente da escolhida nos anteriores, em que retratei aulas inteiras. Relatar situações pontuais mostrou-se mais interessante devido ao fato de serem acontecimentos ocorridos em várias aulas, o que inviabilizaria a descrição minuciosa de todas em que ocorreram os fatos.

* * *

A primeira situação ocorreu na aula da 2ª série em 16 de abril de 2007. Foi o dia que iniciei a pesquisa de campo e a professora havia interrompido a aula para me apresentar à turma e dizer-me que em aulas anteriores, devido aos Jogos Pan-Americanos a serem realizados no Brasil (tema/conteúdo do bimestre), já tinha trabalhado com os alunos o tema atletismo e, por isso, desenvolvia atividades relacionadas ao tema.

A atividade observada foi um circuito com os alunos divididos em dois grupos enfileirados: um de meninos e outro de meninas. O objetivo era saltar o obstáculo (feito com dois cones e uma corda amarrada entre eles) e pular dentro de bambolês com apenas um dos pés, alternando-os. Parecia a simulação do salto triplo do atletismo. Antes de começar a tarefa e durante a explicação, o aluno Leonardo se dirigiu à professora para pedir que colocasse o obstáculo mais para frente, para que pudesse pegar impulso suficiente a fim de conseguir saltá-lo. Tal iniciativa não teve sucesso, porque Marcela não deu atenção ao aluno e continuou a explicação.

* * *

Leonardo havia acabado de dar uma demonstração de conhecer e, acima de tudo, entender alguns dos mecanismos necessários para saltar obstáculos. O garoto deixou claro o seu saber sobre impulso. Sabia que com o espaço que a professora havia reservado para a execução da atividade não conseguiria pegar impulso suficiente e saltar o obstáculo com sucesso. Seu conceito sobre impulso, provavelmente construído no experimentar do dia-a-dia de suas

brincadeiras, era suficiente para lhe dar o entendimento que, quanto mais longe estivesse de uma determinada barreira, maior a possibilidade de adquirir velocidade, o que auxiliaria no salto. Este é um exemplo de como as crianças são detentoras de saberes. Seus saberes são construídos a partir da pragmática vida cotidiana. A realidade é a sua principal fonte, ainda que lhe falte o entendimento das causas e dos objetivos de todas as ações desenvolvidas no seu ambiente, principalmente as ações dos adultos (ITURRA, 1997 e 2000).

Vieira (1998)⁴⁴ também estudou crianças e a sua relação com a escola e todo o seu contexto. Em estudo etnográfico realizado em uma comunidade rural no distrito de Leiria, em Portugal, identificou que a vida das crianças fora da escola e o que elas vivenciam dentro da instituição, estavam “separados” por um “fosso que as faz vestir diferentes máscaras consoante o espaço e o tempo onde se encontram” (p.99). Para o autor, os tempos vivenciados pelas crianças obedeciam a ritmos distintos tanto na escola como em casa, revelando uma dicotomia entre história de vida e seu respectivo cotidiano e a escola e seu contexto. Esta “separação” também se fez presente na conduta de Marcela em relação ao que Leonardo tinha para dizer.

Ser criança para Vieira (1998, p.106) é “saber rir, sorrir, jogar e imitar. É nisto que ela é especialista”. Nesse sentido, a professora, ao não ouvir o seu aluno, deixou de ter uma contribuição de quem conhece profundamente os mecanismos de algumas ações nos diferentes jogos que constroem nos contextos em que fazem parte, principalmente o extra-escolar. Sobre os diferentes espaços de interação das crianças, afirma o autor:

É na rua e no quintal com os amigos, na escola nos recreios, que a criança é criança. Aí é ela própria. Lá dentro, na sala de aulas, prestando prova às questões dos adultos, e submetido à pedagogia da ordem pelo silêncio, é, como vimos, um boneco de cartão. Aqui as crianças são reis e rainhas do seu tempo e do seu espaço, ambos aproveitados de forma organizada pelo jogo, atividade que cimenta a sociedade infantil (...) (p.106).

Naquele evento em que o saber de Leonardo foi revelado, houve uma evidente submissão da criança pelo adulto/professor (aquilo que o autor chamou de pedagogia do silêncio). A professora estava tão ligada ao ritmo e tempo próprios da escola (muito mais rápido e detentor de lógica diferenciada), que não teve tempo de parar e ouvir o que o garoto gostaria de expressar. A oposição entre o tempo escolar e tempo não escolar, aos poucos vai fazendo com que a criança adote tudo aquilo que é vivenciado na escola como sendo a única experiência

⁴⁴ Obra editada pela primeira vez em 1992.

válida, pelo menos quando se reporta a profissionais relacionados à área de educação. Vieira (1998) mostrou como essa atitude dos alunos aparece na escola ao pedir que a professora de sala introduzisse em suas atividades de redação o tema “minha história de vida”. Mario, um dos jovens estudados pelo autor, narrou apenas o lugar onde nasceu e logo passou a falar das questões relativas à sua experiência de insucesso na escola - dentre as quais destacou a sua reprovação na quarta série - e aos ensinamentos referentes ao trabalho desempenhado por seus pais, saberes sobre o exercício no campo que os familiares transmitiram a ele e que exercia desde pequeno. Para o autor, a redação do garoto demonstra a imediata passagem do nascimento para a escola, revelando talvez o pensamento de que todas as outras experiências não interessariam para os educadores, o que evidencia certa desconsideração dos saberes dos alunos pela instituição e seus representantes, haja vista que não tentou relatar suas outras experiências. No entanto, a redação de Mario evidencia certo descontentamento do jovem, o que não deixa de ser um saber desvelado de grande importância.

Para Iturra (1997), as crianças demonstram a todo instante os seus saberes, os seus entendimentos e conceitos em relação a tudo que observam e vivenciam no dia-a-dia, tanto na interação com seus iguais, outras crianças, como na interação com os adultos. Um exemplo que o autor traz para ilustrar como isso ocorre é o caso do jovem Nuno, filho de pastores de ovelhas de uma comunidade denominada Trás-os-Montes onde realiza, até hoje, alguns de seus estudos etnográficos.

O jovem Nuno, de nove anos, surpreendeu seus parentes ao dizer que não queria ser pastor de ovelhas. Para Iturra (1997), o motivo de seu comportamento estava na avaliação que fazia do trabalho de seus familiares, ou seja, na análise que construía ao ver e ajudar seus parentes. O garoto relatou para o autor todos os percalços da função de pastor de ovelhas, passar frio no inverno, não dormir a noite para não deixar as ovelhas escaparem, ficar sozinho porque muitas vezes tinha que cuidar dos animais, enquanto seus amigos podiam jogar e brincar sem terem que ajudar os pais. Nas conversas com o autor, o menino foi delineando o seu entendimento, os seus conceitos a partir da comparação com a realidade vivida por outras crianças de seu grupo. Nuno afirmou ainda que seus amigos podiam acordar tarde, andar livremente pelo bairro, brincar e correr, enquanto ele teria que acordar muito cedo para acompanhar o pai no cuidado com o rebanho.

Iturra (1997) afirma que Nuno, como um bom observador que era, queria atuar como motorista de trator, pois observava em seu dia-a-dia aquele profissional trabalhando e verificava que ele não exercia a função quando chovia, além disso, o homem tinha horário fixo para o trabalho. Por isso, para o garoto, diz o autor, nessa profissão o menino via possibilidade de deixar a tarefa maçante a que era obrigado seguir. O autor relata que a criança aprende e retira seus conceitos das inúmeras comparações que faz em todo momento no cotidiano.

Nesse sentido, percebo grande semelhança no provável processo pelo qual passou Leonardo na construção do saber sobre impulso. A mesma maneira como Nuno ao ver e sentir, porque vivenciou ajudando seus pais no trabalho, Leonardo, possivelmente brincando, saltando, verificando o seu próprio desempenho diante das situações que se colocavam nos desafios que ele mesmo construía sozinho ou com seus amigos, passou a compreender algumas questões relevantes ao impulso.

Outro caso presenciado em meu trabalho de campo, em que os saberes das crianças foram revelados, ocorreu no dia 25 de abril de 2007 (quarto dia de observação) também com a 2ª série.

* * *

Marcela relatou que fariam a brincadeira Alerta e o clima de alegria contagiou parte do grupo que começou a gritar. Quando a professora iniciou a explicação, Leonardo, ao demonstrar que sabia, tentou falar sobre como era a brincadeira e foi repreendido. A brincadeira chamou a atenção de Alessandro que, até pouco tempo antes, não estava participando. O garoto se pronunciou: *“Professora eu sei jogar essa brincadeira!”*. Marcela descontente com aquilo que ele vinha fazendo até então afirmou: *“Sabe nada, você só sabe é bagunçar!”*. Depois disso, o garoto ficou bravo e saiu reclamando, mas, após alguns minutos, quando a atividade já havia começado retornou para participar. A brincadeira era uma variação da queimada. Formada uma grande roda, dentro dela ficou uma criança de olhos vendados com a incumbência de queimar alguém do grupo. Uma bola era passada de mão em mão na roda até o momento em que a criança que estava ao centro gritava *“Alerta”*. Nesse momento a bola era solta e o aluno que havia gritado deveria correr atrás dela para pegá-la, enquanto isso os outros fugiam. Quando o aluno pegava a bola gritava: *“Alerta um, dois, três”* e, em seguida, todos paravam para que aquele que estivesse com a bola tentasse queimar alguém do grupo.

Algumas crianças, toda vez que a brincadeira recomeçava, no momento do grupo passar a bola começaram a cantar: “*batata quente, quente, quente, quente (...)*” fazendo alusão à outra brincadeira conhecida pela maioria. Marcela descontente com aquele comportamento disse: “*Mas isso aqui não é batata quente!*”.

* * *

Houve o desvelamento de outro saber, fruto da comparação com a atividade que estava sendo realizada. As crianças demonstraram ter identificado semelhanças entre a brincadeira que estava sendo desenvolvida e outra também bastante presente no imaginário infantil. Naquele instante, a oportunidade de discutir as diferenças e as semelhanças entre as duas brincadeiras ocorreu.

Iturra (1997) denomina essa maneira pela qual a criança constrói seus conceitos de **pensamento analítico**. Segundo o autor, é um processo em que o pensamento associativo, comparativo e imaginativo é utilizado para se chegar ao objetivo desejado pela criança. É a partir da observação e comparação dos resultados obtidos diante de suas ações e das ações dos adultos que a criança vai construindo sua orientação, seus conhecimentos e conceitos. Esta seria a maior diferença entre adultos e crianças, pois os adultos orientariam suas ações a partir da previsão de hipóteses, enquanto as crianças se orientariam a partir dos resultados das ações. Nesse sentido, tanto Leonardo como as crianças que identificaram semelhanças entre as brincadeiras na aula, como o pequeno Nuno, valeram-se do pensamento analítico, analisando todo o contexto de suas ações, comparando-as também com experiências anteriores.

Para Iturra (1997, p.24), ainda que Nuno não tivesse idéia ou não entendesse os mecanismos sociais que conduziram a sua família aquele trabalho, mesmo que ele não tivesse subsídios suficientes para entender o contexto social ou a “conjuntura histórica” que obrigaria seus pais e parentes a aceitarem o trabalho desenvolvido como única forma de subsistência do grupo, o de pastores. “(...) Nuno vê a sua verdade construída no pragmatismo do cotidiano, no real” e, por isso, a vida dentro daquele grupo de pastores aceleraria o seu desejo de não querer ser o que seus pais são. Para autor, o trabalho duro dos pais para alcançar o mínimo para a subsistência, seja no campo ou na cidade, na indústria, na construção civil e em outras funções são, para as crianças, uma “punição” ou “castigo”, por analisarem somente a partir dos resultados das ações dos adultos com os quais convivem de forma direta.

Por isso, tanto o saber de Leonardo sobre impulso como a identificação das semelhanças entre as brincadeiras, poderiam ser acessados e apropriados pela professora, já que as crianças aprendem em grande parte pelas análises comparativas que constroem diante de suas ações. O professor de posse de tais saberes conseguiria desenvolver situações em que seu grupo de alunos pudesse construir novas e sucessivas análises comparativas. A comparação entre os diversos entendimentos e experiências dos demais alunos, suscitadas a partir de ações sugeridas pelo professor pode ser oportunidade profícua, objetivando construir conceitos sistematizados acerca de temas intencionados. Um bom exemplo seria com base no conhecimento sistematizado sobre impulso corporal que o professor é detentor e em brincadeiras e ações que envolvessem saltos, as crianças pudessem ser questionadas sobre suas experiências anteriores. Dessa forma, estariam colocando em prática o pensamento analítico e juntamente com o docente construiriam um conceito sobre impulso e analisariam as inúmeras situações diárias em que utilizam o conceito.

Buscando ainda o aprofundamento da questão do pensamento analítico e do método comparativo que as crianças utilizam a todo instante como mecanismo de aprendizagem, relato outro acontecimento ocorrido no oitavo dia de observação (14 de maio de 2007) desta vez com a 1ª série.

* * *

O caso ocorreu na brincadeira Batata Quente. Esta atividade é muito simples e as crianças gostam muito. Com o grupo disposto em roda, escolheu-se um aluno para começar e ele não poderia ver o que acontecia na brincadeira, por isso encontrava-se vendado. Todos deviam cantar: “*Batata quente, quente, quente, quente, quente (...)*”. Enquanto isso, os que estavam na roda passavam a bola de mão em mão, até que aquele vendado dissesse: “*Queimou*”. Quando isso ocorria, os passes eram interrompidos e quem ficasse com a bola na mão automaticamente estava queimado e assumia o comando da brincadeira, deslocando-se ao centro da roda e colocando a venda.

Quando a professora iniciou a explicação, alguns alunos tentaram se manifestar querendo dizer que sabiam a atividade, no entanto, novamente a professora não os deixou falar. Logo no início da brincadeira, a aluna Bianca começou a segurar a bola mais tempo que o necessário sempre que o objeto vinha a sua mão em uma clara manifestação de querer ser

queimada, possivelmente para passar pela experiência de ser aquela que comandava, contrariando todo o objetivo da atividade que era o de não se queimar.

Em seguida, a professora explicou outra brincadeira: uma variação da Batata Quente, acrescentando uma bola. A partir daquele momento as duas bolas deveriam circular em direções opostas na roda. O aluno que ficasse com as duas na mão estava fora da brincadeira. Desta vez, sairia e ficaria no centro da roda sem ter função na atividade, absolutamente imóvel. Voltei meu olhar para Bianca buscando saber qual atitude tomaria, quando percebeu que as duas bolas se deslocavam em sua direção, ela simplesmente soltou uma das bolas no chão e ficou segurando a outra. Ficou evidente que não queria sair da brincadeira, porém, contrariada teve que ir para o centro da roda. Essa atitude de soltar uma das bolas para não ser queimada passou a ser adotada por uma série de alunos, o que irritou bastante a professora que disse: *“Vocês não aprendem! Então eu vou começar a tirar da brincadeira para ver se aprende!”*. E passou a retirar as crianças da atividade.

* * *

Bianca, em situação de aula, demonstrou novamente como as crianças constroem seus saberes a partir de suas ações. Tentou e conseguiu passar pela experiência de comando, ficando no centro da roda, mas ao perceber que aquela ação adotada anteriormente não teria o mesmo efeito, tentou livrar-se de uma das bolas para não ficar de fora. Atitude pertinente para quem acabava de entender a dinâmica da atividade, mas que foi surpreendida pela mudança muito perspicaz da brincadeira pela professora. No instante em que Bianca havia entendido a lógica da primeira atividade e promoveu ações inversas para passar pela função de comando, todos os alunos começaram a realizar também aquela ação. Porém, quando houve a mudança e Bianca imediatamente percebeu que precisaria de outras estratégias, todas as outras crianças também passaram a perceber. Foi uma situação de aula em que o grupo testou duas estratégias diferentes de realização de ações, momento este potencializador de aprendizagem tática para jogos mais complexos em que o contexto exige mudança de estratégias a cada momento diferente.

Este exemplo ilustra o que Iturra (1992) chama de hipótese exploratória a partir de jogos e da experimentação pessoal. A pequena Bianca, na verdade, não estava apenas burlando ou transgredindo as regras da brincadeira, mas estava construindo conceitos e saberes a partir da experimentação que a própria atividade proporcionava. No entanto, Marcela entendeu aquilo

como atitude deliberada de não respeito à regra, como também aconteceu na atividade do Alerta e na aula do dia 02 de maio de 2007 (quinto dia de observação) com a 2ª série que passo a descrever.

* * *

A brincadeira desenvolvida era Mãe da Rua. “*Vamos trabalhar os dois pés. Primeiro o direito, depois o esquerdo*” disse a professora, o que parecia ser o objetivo pretendido. Os alunos teriam que atravessar um espaço previamente determinado (a rua) sem serem pegos pela mãe (aluno escolhido para ser pegador). A travessia deveria ser realizada saltando em um pé só (portanto o outro pé deveria ficar suspenso), enquanto o pegador tentava encostar aquele pé suspenso do fugitivo no chão, dessa maneira a criança estaria pega. Os alunos começaram a burlar as regras da brincadeira. Aqueles que eram pegos pela “mãe”, passavam direto e continuavam fugindo. Marcela, percebendo a ação das crianças, começou a colocá-las sentadas no banco, até o momento que interrompeu a atividade e pediu a todos que sentassem. A professora fez uma série de questionamentos e, desta vez, deu um pouco mais de tempo para que os alunos expusessem suas opiniões: “*Qual foi a primeira regra que eu falei?*”. Ficou uma agitação, com muitas crianças falando, até que retomou: “*A dos pés, que não poderia colocar os dois pés no chão*”. “*Qual foi a segunda regra que combinamos?*”. E em seguida disse: “*Os limites da quadra, não poderia passar da linha, quem passasse estava pego!*”. “*Quando a gente coloca regra é para...?*”, e as crianças disseram: “*Cumprir!*”. Depois disso a professora retomou: “*Imagina se no futebol os jogadores fizessem o que bem entendem, o que aconteceria com o jogo?*”. William que treinava futebol fora da escola opinou: “*Não teria jogo, porque todos iam brigar*”. “*Na casa de vocês tem regras?*”. Os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo: “*O que pegar tem que devolver no lugar se não minha mãe briga*”; “*Não pode deixar roupa no chão*”; “*Não pode bagunçar se não eu fico de castigo*”. Outra menina completou: “*Se beber, não dirija*”.

* * *

Marcela identificou as ações dos alunos como apenas desvios das regras instituídas na brincadeira, sem atentar ao fato de que, por detrás daquelas atitudes, muitos estavam explorando seus limites, os limites dos colegas e da própria professora. Mesmo assim, ela utilizou a estratégia pedagógica muito oportuna para tentar resolver aquela questão: a de

buscar no cotidiano dos alunos argumentos para tentar demonstrar a necessidade de seguir regras em várias situações cotidianas.

Iturra (1997, p.25), ao falar sobre os diferentes grupos de crianças que jogam juntos e seus respectivos jogos construídos nos contextos que estuda, afirma: “A infância, que tenho estudado ao longo dos anos, organiza grupos de jogos para sair do real que não entende e para andar dentro dos seus próprios conceitos e leis de entendimento que a vida é”. Esse refúgio é necessário porque, segundo o autor, a criança não compreenderia o mundo real do adulto, que manda o pequeno fazer coisas ou tomar certas atitudes que para eles soariam contraditórias. Esse caminhar da criança, segundo seus conceitos a partir dos jogos, é como cita Vieira (1998), algo que deve ser aproveitado de forma cognitiva e de socialização, porque é através deste caminhar próprio que o professor poderia tirar partido para o ensino de valores culturais e de conduta intercultural.

Para Iturra (1989, p.15), uma questão importante que é preciso problematizar diz respeito menos à idade adequada para alguns jogos do que “uma demonstração da capacidade para entender o espaço das relações sociais e os espaços social e físico, onde elas (as brincadeiras) são praticadas”. Por espaço das relações sociais o autor entende serem as distâncias entre os diferentes sujeitos e as relações que eles desenvolvem. Já por espaço social diz ser “a mutável possibilidade de cruzamento entre as pessoas (...) e caracteriza-se pela complexidade das classificações em que cada indivíduo é contextualizado e definido nas relações com os outros”. Por isso, para o autor (1989, p.16), os diferentes grupos de crianças que se aproximam para realização de jogos compõem um “espaço de interação” em que a autoridade, a força física e as diferentes possibilidades de relação são constantemente rediscutidas, modificadas e redefinidas, porque elas dependem de um “delicado equilíbrio de forças entre quem participa” (p.18).

As questões acima levantadas pelo autor sobre os jogos permitem entender algumas das ações dos alunos nas aulas e seus desvios em relação às regras. Permite compreender, também, o motivo pelo qual haveria um constante confronto de desempenhos entre as crianças, visto que, elas estariam manipulando nos diferentes espaços físicos e de relações as suas habilidades e capacidades, testando, experimentando e confrontando suas ações para fazerem-se presentes e reconhecidas no espaço social em que desenvolvem a atividade. Essa manipulação a partir dos diversos níveis de relação possíveis, segundo suas forças, desempenhos e autoridades conseguidas perante o grupo, seria decisiva e ajudaria no entendimento dos

sucessivos e constantes conflitos, tanto entre os alunos como deles com o professor nas aulas.

Vejamos o que diz Iturra (1989, p.18):

Assim, jogar é não só realizar uma habilidade de forma concorrencial – correr, esconder-se, lançar o pião, saltar, etc. -, como também pensar e manipular as condições em que a concorrência acontece – decidir quem joga e quem não joga, quem faz batota e quem é justo, quem escolhe e quem é escolhido, quem ganha e quem perde.

Ele ainda acrescenta:

O advento da idade escolar retira temporariamente as crianças do universo protegido da casa e dos vizinhos. Doravante já não pertencem ao grupo doméstico e durante uma parte do dia, cada criança passa a medir forças com seus iguais, através de jogos de habilidade e destreza individual – pião, berlinde, prego, macaca, fito. Fica também sujeita à classificação das suas capacidades naqueles jogos que implicam a formação de equipes (p.19).

Por esse motivo, para o autor (1989), em cada uma das situações de jogo existiria um sistema classificatório em que todos os envolvidos se enquadrariam e que o grupo de jogadores lembraria em cada nova atividade, aspecto determinante da própria construção e execução de regras de inclusão e exclusão dentro do grupo. Nesse sentido, o professor atento a tais mecanismos ou sistemas classificatórios existentes entre os alunos, poderia intervir buscando problematizá-los, a fim de que os diferentes níveis de relações não se transformem em interações desiguais e de preconceitos. Situações essas que geram conflitos, resistências e abandonos de alunos na execução de brincadeiras, jogos ou qualquer outra atividade proposta.

* * *

Outro evento interessante que ocorreu em minhas observações aconteceu no dia 18 de abril de 2007 (segundo dia do trabalho de campo) com a 2^a série. Na parte principal da aula, a professora separou as meninas dos meninos e a atividade era a imitação de animais, deslocando-se de uma extremidade a outra da quadra. O primeiro animal solicitado foi um lagarto e, em meio à exigência de ordem, saíram os meninos primeiro e depois as meninas. “*O mais abaixado possível gente*” disse a professora ao observar as meninas realizando. Retirou cinco delas que estavam imitando cada qual a seu jeito o animal, sob a justificativa que não faziam corretamente a imitação. Pediu então que observassem outras garotas que estavam imitando “corretamente” o lagarto. Tais meninas encontravam-se bem abaixadas raspando o tronco no chão e parecia que este era o movimento que queria que todos reproduzissem de maneira igual. O

segundo animal escolhido foi a tartaruga. As crianças passaram a executar suas imitações, mas, quase não deu tempo para que eles imitassem porque Marcela começou a apressá-los. Não consegui perceber o motivo de tal apressamento. “*Professora, mas o jabuti não anda devagar?*”, novamente o Leonardo questionou a situação, entretanto a mesma não deu atenção ao aluno e seguiu falando para outro: “*Levanta a cabeça, Lucas!*”. Que aspecto poderia justificar esta ação da professora?

* * *

O primeiro ponto já foi abordado e está relacionado ao ambiente de grande agitação, pois as crianças incorporaram os animais fazendo barulho, o que provocou irritação e descontentamento, seria o medo de ambientes “bagunçados” e “desorganizados”. Iturra (1997) chama a atenção para o fato de que as crianças percebem que os adultos são contraditórios e a fala de Leonardo é um exemplo dessa percepção. O garoto começa a imitar o jabuti, animal bastante lento, todavia, não entendendo o motivo da professora (que pediu a realização de tal imitação) tê-lo apressado, questionou - atitude claramente de identificação de contradição no discurso do adulto. Para o autor (1997), o adulto não conseguiria explicar suas contradições.

O mundo dos adultos e o das crianças são compostos de objetivos diferentes, “o adulto deve ganhá-la (a criança); o pequeno vive daquilo que o adulto ganha”. O pequeno espera afeto, carinho e prazer, sentimentos que o mais velho não saberia desenvolver junto aos mais novos porque, detentor da razão, estaria preocupado com outras questões como o sustento e a sua substituição. Por isso, a relação entre adulto e criança é centralizada na palavra “não”, motivo que faz os pequenos não esperarem o “sim” para agirem, agindo deliberadamente, conforme seus conceitos (ITURRA, 1997, p.78-9).

Para Iturra (1996, p.10), é necessário pensarmos diferente a lógica da reprodução de nossa descendência que perdura até os dias de hoje. Ele enumera algumas idéias sobre as crianças e seus saberes que merecem ser destacadas: (1) O saber da criança é o entendimento conceitual, lógico e cognitivo das relações que são desenvolvidas perto dela, relações sociais e relações das pessoas de seu convívio com os recursos que lhes asseguram a sobrevivência. (2) A idéia de que o conhecimento infantil é expresso de forma diferente quando a criança desenvolve relações com seus pares (com outras crianças) e no contexto da interação com os adultos. (3) A existência dos mais novos no ambiente social modifica o comportamento do adulto, comportamento que ele gostaria de manter estável, porque não foi fácil adquiri-lo ao

longo dos anos, mas que a criança põe em prova a todo instante e (4) as crianças ensinam “novas vias” aos adultos, embora aprendam num contexto por ele estruturado e definido. Elas classificam claramente o real, combatem programas pré-estabelecidos, percebem que nem todos com quem convivem são e falam como ela, ou são realmente como dizem que são, transfere o mundo fantástico para o real até ser “dramaticamente” obrigada a pensar como o seu grupo social.

O adulto, para se proteger das ações das crianças, porque não conseguiria explicar suas contradições e objetivos, constrói atitudes como as de Marcela: de retirar os alunos das atividades ou de não considerar os momentos em que eles tentam se expressar sobre assuntos tratados em aula, como ocorreu tanto com Leonardo como com Alessandro, que arriscaram relatar que conheciam as brincadeiras apresentadas e não foram levados a sério. Tais ações, segundo o autor (1997), servem para o adulto se proteger das atitudes e entendimentos das crianças, o que provocaria contraponto pelo pequeno - que não entenderia o obstáculo – uma reação direta ao adulto e a seus iguais, ação de confronto que por muitos de nós é considerada transgressão.

5.2 As transgressões dos alunos e o medo do adulto

Não é apenas o objecto com que joga nem o conteúdo do jogo o que serve para experimentar: são as próprias relações e cumplicidades, entendimentos, zangas, restabelecimento de relações entre eles, o que permite digerir e criar uma realidade que lhe está a ser transmitida permanentemente, por via oral e escrita, do conjunto de adultos com os quais a criança vive e para o qual não tem ainda conceitos para entender, mas a que deve obedecer (ITURRA, 1992, p.496).

As ações dos alunos resultaram em práticas da professora Marcela reveladora de certo receio ou medo, confirmado com a subordinação das crianças por ela no contexto das aulas. Diante disso, passo a descrever alguns casos visando ilustrar a questão. Inicio com o que aconteceu no décimo terceiro dia de observação (06 de junho de 2007), novamente com a 2ª série.

* * *

Na parte principal da aula, a brincadeira Pega-Pega Corrente foi executada. Marcela escolheu Alessandro para começar a atividade. Ele se empolgou e deixou-se levar pelo contexto. Os dois (Alessandro e Marcela) começaram como pegadores. Essa estratégia colocou o

Alessandro no centro das atenções e ele, aparentemente, sentiu-se motivado, já que em brincadeira de pega-pega não gostava de ser pego e de ser o pegador.

Depois de duas rodadas da atividade, a professora disse: *“Vocês não sabem brincar, Marina e Júlia! Não pode soltar as mãos!”*. Nessa brincadeira, acontecimentos como esses são muito freqüentes, principalmente quando a corrente começa a ficar grande, porque os alunos ansiosos por pegar os amigos, correm todos para lados variados o que inviabiliza a formação da corrente.

Daniel e Maicon se destacaram e ficaram por último. Os dois foram os únicos a não serem pegos até a última rodada da brincadeira, porque ficaram sozinhos tentando fugir da grande corrente composta por todos os outros alunos, sem muitas opções ultrapassaram os limites da quadra (as linhas) para que seus amigos não os pegassem. Diante dessa atitude, foram repreendidos duramente: *“Vocês não sabem brincar! Por isso vão sentar os dois para assistir e ver como deve ser feito!”*.

Alessandro, que não era mais o pegador, foi pego pela corrente na terceira rodada, contudo, habilmente, simulou um acesso de tosse e foi saindo de “mansinho” para que seus amigos não percebessem que estava fora da corrente. Depois de alguns segundos que a atenção não estava mais nele, começou a correr novamente como fugitivo. Marcela terminou a atividade e pediu que todos sentassem. Perguntou: *“Gostaram da brincadeira? Quais os movimentos que trabalhamos? É para correr com a boca aberta? Eu já falei para respirar pelo nariz! Se não dá tosse!”*. Possivelmente, tenha feito esse comentário porque viu que Alessandro tinha tido tosse, mas ela não imaginava que o garoto estava dissimulando para voltar à brincadeira como fugitivo. *“Qual dificuldade vocês encontraram na brincadeira?”*. Sem muito tempo para responder, as crianças foram falando: *“Cada um corre para um lugar e não dá pra segurar”* (uma menina). Outros responderam: *“Trabalhamos correr com as mãos dadas (...) segurar!”*.

* * *

Para Iturra (1996), a criança, por meio da **transgressão**, não teria medo e avançaria no sentido de encontrar o seu próprio prazer, seu objetivo, sua finalidade, seu entendimento, seus conceitos e aprovação perante os outros. É por onde buscam sua própria autonomia, que é acompanhada pela fantasia que auxilia a criança na avaliação do real. Fantasia que provoca e ata o adulto que vive respondendo com a sua inquestionável autoridade diante dos

mais novos. Esta é a relação que surgiu na situação de aula relatada. As crianças, buscando seus limites e entendimentos, principalmente, para conseguir aprovação de seus iguais⁴⁵, buscando avaliar as diferentes possibilidades de ações e respectivos resultados, o que acabou provocando na professora uma reação de imposição de autoridade. Maicon e Daniel disputavam entre si a soberania ou a autoridade - pelo menos temporária - frente ao grupo, por isso, tentavam demonstrar suas habilidades mesmo que fosse passando por cima das regras da brincadeira. O caso de Alessandro, ainda mais significativo, buscando não voltar à posição de pegador (na terceira rodada) - posição esta que ele não gostava de ficar, porque também demonstraria fragilidade frente ao grupo⁴⁶ - simulou, com muita habilidade, um acesso de tosse, tanto é que chegou a impressionar a professora, que pensou ser verdade.

Os comportamentos transgressores destes alunos revelam um contraponto ao instituído, aquilo que foi determinado pela professora que passou a entender aquelas ações como desvio de conduta e não como a maneira dos garotos testarem e provarem aos demais alunos e a ela (a docente) seus saberes (saber-fazer) nas aulas. As ações de Maicon, Daniel e Alessandro, de certa forma, “ataram” a professora que se valeu da única forma encontrada no momento: a de retirar os dois primeiros da aula e, posteriormente, parar a atividade. Para Iturra (1996), o adulto tem como principal objetivo fazer a criança calar, comportar-se bem, não se manifestar, não gritar e aceitar o castigo passivamente. Estas são as armas que os adultos têm para ensinar de forma distante e autoritária. Situação que acaba ocasionando uma fuga da criança, fuga dessa autoridade instituída socialmente pelo adulto que não considera seus posicionamentos, seus questionamentos e que só quer mandar.

Como já vimos, tradicionalmente a aprendizagem da criança é realizada em pelo menos dois momentos distintos. O primeiro, desencadeado dentro do lar, é construído perante a observação dos adultos, daquilo que fazem, sendo a imitação a base de sua construção. Esta aprendizagem acontece por meio de relações emotivas entre os pais, por meio do carinho, ou ainda, do castigo. O segundo acontece na escola, onde o pequeno é introduzido nas técnicas de repetição do saber oficial, em que a concorrência é constantemente incentivada e onde há uma “padronização do conhecimento interpretativo do real” (ITURRA, 1992, p.494).

⁴⁵ É importante lembrar os níveis hierárquicos e de habilidades estabelecidas e constantemente presentes nos jogos das crianças e jovens (ver p.137).

⁴⁶ A garoto na primeira rodada não demonstrou insatisfação devido ao fato de ter sido escolhido pela professora para iniciar a brincadeira, posteriormente, na terceira, por não estar mais no centro das atenções voltou a comportar-se como em todas as oportunidades: transgredindo e dissimulando.

Entre estes dois momentos, surge um terceiro em que a criança se apega na tentativa de resolver a contradição entre o saber pragmático e o saber abstrato da escola, que é a sua própria experimentação pessoal. Esta experimentação é desencadeada entre os próprios pares, na interação com outras crianças a partir de jogos, brincadeiras e todas as atividades por elas criadas, que os auxiliam a construir e expressar as suas próprias explicações do mundo (ITURRA, 1992).

Os jogos e brincadeiras auxiliam as crianças a provarem suas habilidades e a criarem seus próprios modelos de relações sociais. Nesse sentido, como forma de aprofundamento da discussão, apresento um evento que ocorreu no dia 16 de maio de 2007 (nono dia de observação) também com a 2ª série.

* * *

A primeira brincadeira desenvolvida na aula foi a “Queimada com Cemitério”. Marcela chamou Vinícius e Maicon para formarem as equipes e pediu que escolhessem do grupo de alunos primeiro os meninos e depois as meninas. O objetivo da brincadeira era queimar todos os componentes da equipe adversária. Aquela que conseguisse alcançar a finalidade venceu. Depois de escolhido um aluno de cada time para ficarem no cemitério, houve a definição das regras pela professora: as mãos e cabeça seriam frias, portanto, não queimariam se a bola batesse nessas partes do corpo. Os alunos queimados deveriam ir para o cemitério e de lá recomeçavam a brincadeira. Os espaços delimitados para os cemitérios foram as duas extremidades da quadra.

Alessandro queria escolher a equipe, mas a professora não deixou, fato que o irritou bastante, a ponto de sair de perto do grupo ficando isolado, tentando se pendurar na trave de futebol. Logo que a atividade foi iniciada, ele entrou em uma das equipes para não perder a oportunidade de jogar. Com o prosseguimento e desenvolvimento da brincadeira, Marcela deu algumas instruções: “*Joga nas pernas que as mãos e a cabeça são frias!*”. Aos poucos - como aconteceu na maioria das atividades - somente o grupo de meninos mais habilidosos e competitivos estava pegando na bola. Por esse motivo, principalmente as meninas foram se retirando da brincadeira. Alessandro, envolvido com a atividade, se jogava toda hora em cima da bola e tentava tirá-la das mãos dos próprios companheiros de equipe. Daniel e William também pareciam disputar entre si. O jogo chegou ao fim com apenas uma menina participando.

A professora ficou bastante nervosa com a situação e resolveu mudar de atividade. Explicou a brincadeira “Bola ao Alto”. Para tanto, uma criança foi escolhida para

começar. Com a bola e de costas para o grupo de alunos o seu objetivo era jogá-la para cima e em direção ao grupo que estava distante. Quem pegasse a bola deveria escondê-la atrás do corpo, com o grupo todo ajudando e tentando disfarçar, sendo que quem tivesse jogado não conseguiria adivinhar com quem estava a bola. A atividade foi divertida, mas logo recomeçou a disputa pela bola. Leonardo, que não se destacava dos demais por, não conseguir pegar na bola, retirou-se. A atitude também foi adotada por aqueles que viam poucas possibilidades de pegá-la. Marcela, vendo a postura dos alunos, começou a mandá-los para a sala de aula: “*Leonardo, vai para a sala! Não quer brincar, vai fazer atividade na sala.*”; “*Márcio, vai também para a sala!*”. A professora retirou da aula justamente aqueles que estavam manifestando seus descontentamentos com a situação: “*Não adianta dar jogo. Eles não conseguem se organizar!*” justificando o ocorrido.

* * *

O contexto da aula, a partir dos dois jogos, adquiriu complexidade tamanha, que de um lado havia alunos disputando a hegemonia do grupo (Alessandro, Vinícius, Maicon) e de outro havia crianças (Leonardo, Márcio e as meninas de forma geral) que queriam experimentar, participar e também testar seus saberes frente às atividades propostas pela professora. Ao contrário do que pensamos, diz Iturra (1992), as ações transgressoras dos alunos não são desobediência à autoridade de quem ensina, mas a procura por um entendimento daquilo que está sendo tratado. No caso específico do evento observado por mim, seria a disputa pelo melhor desempenho por um lado e a simples experiência da maior parte do grupo por outro. Toda essa complexidade do contexto gerou grande descontentamento da professora que não sabia como lidar com os diferentes acontecimentos que pululavam e ferviam naquela ocasião. Para o autor (1992), no mundo dos adultos, as crianças ouvem, vêem, observam, imitam e transgridem.

Iturra (1992) diz que é a partir da transgressão que a criança contrapõe o que lhe é mandado fazer e aquilo que realmente quer fazer. Por meio dela, a criança constrói o seu conhecimento, o seu entendimento, compara o real como ele acontece com aquilo que os adultos a fazem acreditar que deva acontecer ou que mandam que façam. Esta seria a lógica experimental com a qual os pequenos constroem seus conceitos.

Para Iturra (1992), a comparação é o método pelo qual a criança construiria o seu conhecimento e a transgressão a fonte de toda a gama de saberes que ela constrói a partir dos diferentes níveis de interação que desenvolve. Pensando dessa forma, a transgressão seria um

indício daquilo que realmente interessaria à criança, constituiria a tentativa de fazer valer a sua vontade, uma espécie de “individuação”.

* * *

Mais um exemplo sobre o medo de Marcela frente aos conceitos dos alunos ocorreu no sexto dia de observação (07 de maio de 2007), com a 1^a série. A professora relatou que iriam começar com a brincadeira “Rio Vermelho”: “*Nós vamos brincar só para aquecer. Vocês já brincaram de Rio Vermelho? Porque depois vamos trabalhar força!*”. Essa intervenção deu a tônica do que seria a aula. As crianças em coro cantavam: “*Queremos passar pelo Rio Vermelho*”. Outra criança, previamente escolhida para ser a pegadora, dizia: “*Só se tiver a cor*”. Em seguida, o grupo respondia: “*Que cor?*”. E o pegador pedia a cor que quisesse. Quem tivesse a cor solicitada na roupa, atravessava livremente o espaço (Rio Vermelho) e quem não tivesse a cor tentava atravessar correndo sem ser pego. Depois de explicar a brincadeira para as crianças, um menino disse: “*Ah! Eu já brinquei disso!*”, mas Marcela não ouviu ou não deu importância ao que o garoto havia relatado. “*Professora é igual à brincadeira do elefante colorido?*”, insistiu o menino. “*Mas é diferente porque essa brincadeira tem que falar elefante colorido!*”, afirmou a professora, um pouco brava. As crianças se divertiram bastante com a atividade em meio à fala de Marcela sobre as regras: “*A tia não falou que a área é lá, você passou e por isso está pego!*”. Em tom afetivo e carinhoso a professora brincou com o Riquelme: “*Pára de correr que você está muito serelepe*”. A atividade terminou em clima de descontração.

* * *

A reação inicial da professora - frente ao comentário do aluno - de não responder, para, depois de sua insistência, argumentar de maneira a não dar continuidade ao diálogo, configurou aquilo que Iturra (1997) denomina **subordinação da criança pelo adulto**. A manifestação do aluno deixou Marcela sem saber o que fazer diante daquela situação. A criança e suas questões inesperadas, segundo o autor, fazem com que o professor fique sem reação porque não está preparado para respondê-las, causando medo. O medo causado nos adultos pelas manifestações dos saberes das crianças provoca uma reação de imposição e de desconsideração de suas opiniões. Este mecanismo serviria para a manutenção do controle das crianças, função que a sociedade atribuiu aos mais velhos.

Para Iturra (1997), a contradição do adulto por si só não seria a maior complexidade, mas a questão de ter de lidar com as crianças, sujeitos para os quais representamos

a autoridade. “Mais complexo ainda é pensar e aceitar que, no cotidiano, o que a criança deve fazer é resultado ou da disciplina do adulto ou do engano do mesmo” (p.80). Por isso, a criança teria uma autoridade que põe medo no adulto e daí toda a necessidade de criação de normas para subordiná-la, porque, mesmo que o adulto não saiba responder aos mais novos, ele deve mostrar-se acima da criança e isto ocorreria mediante a imposição da autoridade. O medo do adulto provocado pela criança é uma idéia bastante interessante porque contrapõe tudo aquilo presente no imaginário social.

O adulto utiliza recursos que atemorizam os pequenos via o grande poder instituído socialmente de puni-lo, de zangar-se, de corrigir, de saber mais do que a criança, enfim, de exercer a sua autoridade constituída. Para o autor (1992), a transgressão é a maneira que o pequeno encontra de verificar se o seu pensamento ou julgamento é razoável. No entanto, o professor imerso no contexto de grande diversidade e complexidade, por lidar com crianças de diversas origens e entendimentos da realidade, vê-se “obrigado a subordinar as individualidades heterogêneas a um parâmetro estrito de disciplina e de saber: o silêncio e o texto”, ou seja, o contexto (ITURRA, 1992, p.495).

Pelo motivo de as transgressões das crianças serem a fonte de seus saberes e o método comparativo o mecanismo encontrado pelo mais novo de construir novos entendimentos, é que Iturra (1992) propõe que o professor construa sua ação pedagógica, utilizando a transgressão como fonte para penetrar na mente daquele que ensina, ou seja, utilizar a transgressão para a construção de sua ação pedagógica. Isto porque a comparação geraria contradições e estas poderiam gerar novos conhecimentos. Dessa maneira, poderia ser evitada a grande subordinação que os alunos sofrem tendo que abandonar seus entendimentos construídos fora da escola, em detrimento do conhecimento escolar, ao longo dos anos de escolarização.

Entretanto, para o autor (1992), atuar tendo a transgressão como pressuposto ao ensino é estar colocando constantemente os seus saberes e a sua autoridade (do professor) em dúvida, exercício que é muito difícil, porque se colocar à prova causa um desconforto muito grande ao adulto/professor, pois “ninguém quer aceitar sofrer, e o desafio a autoridade que o adulto diz ser, desconcerta, desarma” (p.498). Para que isto aconteça, a autoridade do adulto que subordina a criança teria que ceder lugar ao diálogo e à experimentação tanto do adulto quanto da criança.

Se não se apóia a pedagogia da transgressão, entendida como contradição que gera saber, e ficamos pelos objetivos de que aprender o alfabeto, os números e o registro histórico são um fim em si – mas também incompreensível -, vamos manter uma sociedade que não muda a herança social que pensamos que tínhamos já transformado com a democracia (ITURRA, 1992, p.499).

Gusmão (2003a, p.204) utiliza um conto da literatura infantil, “Clara Luz, uma fadinha⁴⁷”, como proposta de refletir sobre os conceitos de transgressão e comparação construídos e apresentados por Iturra (1990 e 1992). Este conto fala de uma pequena fada que não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas, pois queria fazer suas próprias mágicas. Sua mãe, preocupada, questiona: “Todas as fadas sempre aprendem por este livro. Por que você não quer aprender?”. E a fada muito esperta diz: “É que não gosto de mundo parado” (...) “Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado”.

Para Gusmão (2003a, p.205), este episódio é uma clara alusão à transgressão proposta por Iturra (1992), pois não se trata de “desobediência” da fadinha, mas uma tentativa de testar o seu próprio entendimento do mundo, pois o que observa do mundo adulto não é suficiente para o seu entendimento. “O Livro de Fadas é, aí, tão somente, a realidade instituída por regras rígidas de funcionamento e cuja razão a mente infantil desconhece”. Por isso, transgredir é um ato investigativo, diz Gusmão (2003a), pois é a partir dele que se busca questionar as “coisas dadas” e refletir sobre outras possibilidades de entendimento. Essa é a atitude que deveria ser adotada pelos professores “e é nesse sentido que seu papel não é o de fornecer respostas fixas e consolidadas, mas o de ser mediador entre o saber produzido pela sociedade e aquele produzido por diferentes grupos que nela constroem a vida” (p.205).

É nesse sentido que, para Iturra (2001), as crianças nos dão muitas lições. A primeira delas é a necessidade de saber ouvir as suas histórias que são expressas nas conversas familiares, com outros adultos como o professor e nas conversas com os seus pares, pois a todo instante os mais novos nos dão indícios de quererem ser ouvidos. Além disso, os adultos precisam procurar transformar a sua linguagem, a fim de conseguir tornar seu lar ou, no caso do professor, a sala de aula, num ambiente onde a criança possa se sentir à vontade para falar, caso contrário, estes ambientes transformam-se em locais de não conversa ou de interrogatórios.

⁴⁷ ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha idéias**. São Paulo: Ática, 26^a ed., 2002.

Para o autor (2001), o adulto tem a pretensão de se achar dono e único responsável pelo ensino das crianças, o que é comprovado pelo orgulho em dizer que as crianças são suas fiéis reproduções. No entanto, os mais velhos não dão conta do número de pessoas que interagem com os mais novos, seus amigos, primos, parentes, avós, tios e outros. Este sentido de posse é construído desde a gestação, caminhando pelo resto da vida da criança, mas elas sentem a necessidade de demonstrar sua existência e de fazer valer seus desejos, intenções e saberes, que são amplamente expressos através de gritos, birras ou situações de desafio aos adultos. Esta é a segunda lição dada pela criança, os pais devem entender que são os principais orientadores dentre um número grande de pessoas com as quais a criança virá a ter contato. Nesse sentido, o professor deve perceber que os ensinamentos que eles constroem com os alunos serão o tempo todo comparados com os que os pais ensinam, com os do grupo de amigos, entre outros.

A terceira lição é consequência das anteriores, pois o adulto deve ser “um explicador carinhoso” das diferentes interações sociais desenvolvidas pela criança. “O adulto deve entender não ser um modelo para o agir do pequeno, apenas uma indicação. A arrogância da vida adulta é agir como corrector de provas dos que estão a experimentar o cotidiano” (ITURRA, 2001, p.38).

Segundo o autor (2001), é preciso que o mais velho entenda a necessidade de deixar a criança buscar seus conceitos, dar-lhes tempo para isso, para confrontar opiniões e situações em que possa construir seus saberes, que não fale mais do que o necessário, pois a criança não entende. No entanto, ainda é muito mais fácil para nós gritarmos, batermos, retirar das aulas ou, simplesmente, ignorarmos.

A última lição trazida pelo autor é a de que devemos aprender com aquilo que as crianças sabem: “Como antropólogo – parece duro dizer, mas é verdade -, a criança dos nossos filhos é a nossa observação participante da vida. Aprendemos com eles as formas de crescerem e entenderem o mundo e as idéias que dessas cabeças nascem ao ritmo da aprendizagem” (ITURRA, 2001, p.39), isto porque eles nos mostram a todo o momento que as suas vidas são completamente diferentes da vida da nossa geração, nossa juventude não possui ligação nenhuma com a sua experiência atual.

A criança merece ser olhada e entendida de outra forma pelo adulto. Entendimento que passa por buscar compreender como ela constrói seus saberes dentro de uma “lógica experimental”, lógica que tem na comparação seu principal método e na transgressão sua

principal fonte. Enquanto não reconhecermos que este pequeno ser é detentor de saberes, não poderemos dirigir ações pedagógicas que possam realmente tornar nossas crianças construtoras/produtoras de conhecimentos, mas somente, reproduzidor daquilo previamente dado.

Portanto, a discussão desenvolvida até aqui permite dizer sobre a importância de olharmos para vida cotidiana na qual a criança está inserida e onde, por via pragmática, constrói seus saberes. Se não buscarmos, como professores, a apropriação dos diferentes entendimentos, conceitos e saberes de nossos alunos erigidos no senso comum trazendo-os à escola, estaremos contribuindo para a descontinuidade entre os saberes cotidianos e o conhecimento escolar e, com isso, podendo conduzir nossas crianças ao insucesso.

Tais saberes merecem ser acessados e apropriados pelos professores, caso estes docentes queiram propor uma prática pedagógica que se transforme efetivamente em situações de aprendizagens e não somente de ensino. Portanto, a proposição de uma ação pedagógica que visa à apropriação dos saberes dos alunos apóia-se no método comparativo como procedimento didático-pedagógico do professor. Iniciativa proposta por Iturra (1994) e reafirmada por Gusmão (2003a, p.202):

Na construção identitária do “eu”, na compreensão dos fatos sociais e acontecimentos, comparamo-nos com os outros, comparamos o saber que temos do presente e o saber conhecido do passado, enfim, comparamos o saber vivido, observado e o saber já estruturado pela vida social. Assim, a vida social se processa entre diferentes saberes, diferentes sistemas de valores, diferentes sistemas de representação, formas diversas de interpretação da realidade, hábitos, formas de agir etc. e disso resulta a necessidade de comparar. A comparação é, portanto, um aparato próprio do pensamento humano.

Por intermédio dessa prática comparativa, o educador pode promover discussões com o objetivo de estimular maior participação dos alunos, pois estes seriam encorajados a expressar seus conceitos e saberes a partir de situações problematizadoras. Tal prática é entendida e defendida no presente estudo como devendo ser constante nas aulas. Com isso e diante dos autores consultados, nós professores estaríamos configurando no nosso dia-a-dia pedagógico, verdadeiras situações em que os alunos possam sistematizar conhecimentos e produzir novas leituras dos saberes historicamente produzidos pelo ser humano.

6 Por uma Educação Física do encontro/confronto de saberes

Uma educação física que, emprestando da antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, são iguais no que se refere ao direito à sua prática. Porque os homens são iguais justamente na expressão de suas diferenças (DAOLIO, 2003, p.57).

Lançar mão da etnografia com o intuito de buscar respostas para questões surgidas em minha própria prática pedagógica foi um desafio grande e muito profícuo. Este exercício interpretativo de olhar para o contexto da aula e buscar nele a compreensão de como os saberes cotidianos sobre as práticas corporais dos alunos permeavam as interações do cotidiano escolar, analisando a postura de uma professora frente a tais saberes, buscando entender como a docente propunha a intervenção pedagógica, possibilitou, além das várias interpretações que serão retomadas logo a seguir, uma reflexão sobre as minhas futuras possibilidades de ações educativas em relação à temática. Nesse sentido, a postura que assumi desde o início do estudo, a de professor-pesquisador, ajudou sobremaneira na análise a que me propus desenvolver.

A partir da perspectiva etnográfica ancorada na “descrição densa”, como propôs Geertz (1989), fui a campo para compreender os significados da professora em relação aos saberes dos alunos, além de tentar entender como tais saberes permeavam o contexto das aulas. Assim, observei quarenta aulas, sendo vinte de uma primeira série e a outra metade de uma segunda série, ambas do ensino fundamental, o que corresponde ao primeiro ciclo da educação básica. Observei também os momentos livres das crianças no recreio e os momentos livres dos professores nos intervalos. Realizei duas entrevistas com a professora. A primeira partiu da proposição de uma situação ideal de aula, para tentar alcançar a compreensão da professora sobre a especificidade da Educação Física, também sobre a sua compreensão do fenômeno da aula e dos comportamentos dos alunos neste ambiente, finalizando com as suas compreensões sobre os saberes cotidianos dos alunos. A segunda entrevista versou sobre a história de vida dessa

professora, para buscar traçar um breve perfil do processo de sua formação pessoal como aluna e, posteriormente, como professora.

O olhar etnográfico, auxiliado pelas observações e pelas entrevistas, permitiu a reconstrução, interpretação e compreensão de alguns significados da professora:

-A especificidade da Educação Física para o primeiro ciclo de ensino era a recreação. Por ter o enfoque na recreação, a professora manifestou o entendimento de que o planejamento, tanto de estratégias de ensino quanto de conteúdos, não seria necessário, visto que o comportamento dos alunos nas aulas ditava o ritmo e a escolha das atividades a serem propostas.

-O aluno “ideal” seria aquele que saberia tudo aquilo considerado imprescindível ao “bom” andamento da aula. Dessa forma, esta criança poderia assumir o papel de “ajudante” do professor ou, quando preciso, transformando-se em um docente. Não haveria necessidade de direcionamento pedagógico efetivo para esse aluno. A aula “ideal” seria aquela em que a intervenção pedagógica não seria necessária, pois os alunos já saberiam manipular cordas, arcos, bolas, além disso, já saberiam brincar sem que houvesse conflito entre eles.

-O aluno real é aquele que traz consigo saberes. No entanto, os entendimentos e conceitos das crianças fariam com que o ambiente de aula se alterasse, provocando um clima competitivo e de disputa. Nesse sentido, transpareceu o entendimento da professora de que os saberes cotidianos dos alunos seriam o motivo dos conflitos, por isso talvez não fossem acessados pela docente, por adquirir um significado negativo. Dessa maneira, seria mais fácil assumir nas situações reais de aula que a criança não trouxesse nenhum saber do que acessar tais saberes e problematizá-los. Essa contradição esteve presente nas entrevistas e nas observações realizadas. Esse entendimento de contradição sobre os saberes dos alunos provocava o abandono de atividades que pudessem instalar um clima conturbado, confuso e conflituoso, por esse motivo houve grande rodízio de atividades na mesma aula. Toda vez que uma brincadeira não ocorria como o esperado, a professora a abandonava e explicava outra em seu lugar.

-Pude perceber certo medo da professora em relação aos contextos conflituosos de aula em que a conversa, a interação entre os alunos, o contato físico e sua expressão eram a tônica. Nas aulas em que esse clima se instalava, houve reação de subordinação das crianças por Marcela, principalmente retirando alguns alunos das atividades e chamando a sua atenção

duramente. O medo também ocorria em relação ao questionamento dos alunos, por esse motivo, eles quase não tiveram chances de se expressarem oralmente.

De forma geral os objetivos da pesquisa foram atingidos. Consegui interpretar algumas compreensões da professora e entender a forma como as crianças deixavam transparecer seus saberes cotidianos nas aulas. A preocupação e a responsabilidade que me saltaram aos olhos ao término da pesquisa trouxeram-me algumas lições, as quais entendo serem necessárias às minhas futuras intervenções pedagógicas: que os saberes dos alunos impregnados em seus modos de agir, de falar, de brincar, podem ser revelados e acessados a todo instante no contexto das aulas, uma vez que são significativos aos sujeitos, porque foram originados nas várias situações cotidianas. Tais saberes, entendimentos e conceitos das crianças (que estão em constante mudança e sujeitos à ressignificação), como aquele sobre o impulso para saltar revelado pelo aluno Leonardo na primeira aula que observei, estão presentes neste ambiente complexo, que em muitas oportunidades aparenta o caos, mas que, ao contrário, é muito rico e intenso, o espaço da aula. Esses conceitos são mobilizados pelos alunos a cada sugestão de atividade do professor e a cada questionamento realizado pelo mesmo ou por outra criança e, até mesmo, quando não é intencionado pelo docente, pois tais saberes perpassam as relações humanas dos atores escolares envolvidos naquele contexto.

Essas questões me fazem pensar na necessidade de intervenção frente a esses vários sentidos e significados que as crianças e jovens trazem para o ambiente escolar, fruto dos diversos contatos interpessoais que desenvolvem nos diferentes contextos dos quais são partes, além disso, resultantes também de todo o seu contato com os meios de comunicação e com a mídia, que contribuem para dar forma a seus saberes cotidianos.

A relação entre o adulto/professor e criança está impregnada de entendimentos e de pré-conceitos que merecem ser discutidos. O primeiro deles diz respeito ao olhar para as transgressões dos mais novos e os seus respectivos desvios às regras instituídas como a maneira que a criança encontra de testar aquilo que já sabe e que construiu a partir das inúmeras comparações que faz no dia-a-dia convivendo com seus iguais (outras crianças) e com os adultos. Analisando por esse viés, as transgressões de nossos alunos - como as que nós (adultos) continuamente realizamos em nosso cotidiano - poderiam ser entendidas como ações/atitudes “investigativas” dos sujeitos e de tentativas de mobilização de conceitos já construídos, a fim de entender a lógica das situações que os cercam. Esse olhar diferenciado para as transgressões

desmobilizaria muitas de nossas atitudes, principalmente, aquelas punitivas, restritivas e autoritárias que acabamos tomando nas aulas e que resultam na subordinação de nossos alunos frente à autoridade socialmente instituída a nós, professores, e aos conteúdos escolares dos quais somos detentores.

Com o olhar diferenciado às transgressões, o professor não necessitaria se valer de atitudes subordinadoras em relação aos alunos, já que o medo daquilo que estaria por vir de suas ações, posturas e entendimentos, não preocuparia o docente, visto que outro sentido seria dado às ações questionadoras das crianças nas aulas. Medo advindo, principalmente, da diversidade que forma o grupo sobre o qual temos que agir e do qual temos a responsabilidade de conduzi-lo à construção do conhecimento sistematizado. A diversidade de ações e de saberes do alunado, se utilizados a favor do professor, acessados e problematizados com o intuito de construir um ambiente educativo em que a mobilização das diferenças não torne as inter-relações desiguais, pode favorecer uma comunicação maior com os alunos, dando maior autonomia a eles e valorizando aquilo que já sabem.

Com isso, as relações deixariam de ocorrer estimuladas pelo binômio “igualdade/desigualdade” – em que os alunos são considerados a partir de um único ponto de vista, ou seja, o da igualdade, o que desencadeia ações pedagógicas nas aulas centradas na busca da homogeneização dos comportamentos dos alunos, para levarem à construção de conhecimentos a partir do respeito ao outro com o qual convivemos na escola, centrada no princípio da alteridade, princípio que se tornou muito importante para a Antropologia ao longo de sua história e utilizado amplamente por diversas áreas do conhecimento atualmente.

Defendo que as diversas práticas corporais que configuram os saberes dos alunos merecem ser acessadas pelos professores, mas esse trânsito entre o conhecimento sistematizado sobre a cultura corporal de movimento e os saberes cotidianos dos alunos não é fácil de ser arquitetado. Por isso, além da transgressão como mecanismo de construção de novos saberes, defendo que a comparação a qual se refere Gusmão (2003a) como sendo o “aparato próprio do pensamento humano” possa ser um importante recurso nas aulas para geração de discussões visando à construção de novos sentidos e significados sobre os temas intencionados. A comparação tornar-se-ia fundamental se também fosse utilizada como forma de acesso aos saberes cotidianos dos alunos, visto que já é um mecanismo comumente utilizado pelo ser humano desde seu nascimento.

Por intermédio da transgressão e da comparação, é possível compreender as atitudes e os diversos entendimentos de nossos alunos. A partir desses dois mecanismos é também razoável compreender os motivos da constante resistência das crianças em relação a certos conteúdos pedagógicos propostos pelos professores. Nesse sentido, quando uma menina se recusa a participar de um determinado esporte como o futebol, tem algo a dizer sobre aquele conteúdo. Quais seriam seus entendimentos sobre o esporte? Que experiências vivenciou com tal modalidade? O que teria a dizer? Quais as medidas que podemos adotar diante das ações e entendimentos dessa aluna em relação ao futebol? Construir nossa prática pedagógica através do exercício de buscar nas transgressões dos alunos a fonte de seus saberes é percurso bastante instigador e profícuo, uma vez que também pode auxiliar a construção de situações didáticas em que o aluno seja mobilizado e desafiado o tempo todo a partir de seus próprios conceitos prévios.

É da compreensão de que os alunos a todo instante deixam revelar seus conceitos, saberes e entendimentos que vislumbro uma aula de Educação Física que proponha o encontro/confronto dos diferentes saberes cotidianos das crianças, tendo a comparação como instrumento didático-pedagógico fundamental, ancorado na visualização das transgressões como a forma pela qual a criança testa e demonstra aquilo que sabe.

O encontro/confronto de diferentes saberes pode, com a mediação do professor, conduzir todo o grupo de alunos à construção de conhecimentos sistematizados sobre a cultura corporal de movimento. Pela mediação do professor e através da proposição de situações em que a comparação esteja presente - comparação que não é realizada visando à busca da igualdade, mas a construção de algo novo a partir da diferença e da diversidade -, os alunos podem sentir-se estimulados a expressar seus diversos entendimentos, para juntos construírem (todo o grupo de alunos junto ao professor) algo de novo, novos sentidos e significados referentes àquilo que trouxeram para a escola e que foi colocado como conteúdo. Nesse sentido, todos estariam construindo algo diferente a partir daquilo que já conheciam e sabiam.

Vislumbro uma perspectiva de aula em que a subordinação dos saberes cotidianos das crianças pelo conhecimento sistematizado seja transformada em uma relação cíclica, em que os saberes dos alunos sejam constantemente acessados pelo professor sempre na relação com o conhecimento científico que a escola propõe socializar. Essa relação cíclica pressuporia o constante movimento, o trânsito do senso comum ao conhecimento científico resultando na sistematização de novos sentidos pelo aluno. O ciclo se renovaria (esgotada as

possibilidades em relação ao conteúdo abordado) a partir da volta ao senso comum para a mobilização de novos saberes das crianças a serem confrontados em relação a outros conteúdos. Desse confronto, surgiriam considerações e sentidos aos vários temas da cultura corporal. Esse encontro/confronto é entendido como a construção de algo novo sem exclusão ou desvalorização daquilo que a criança entra sabendo nas aulas. No entanto, implica que o aluno saia do ambiente escolar conhecendo novos sentidos, novos significados e valores a partir daquilo que o professor propôs como conteúdo.

Esse tipo de relação na aula não é fácil de ser adotada, principalmente se pensarmos que, deste prisma, os nossos alunos teriam um papel tão ativo quanto o nosso. Por isso, somente com o exercício constante de dar voz, de ouvir o que as crianças e jovens têm a dizer, de procurar entendê-los no cotidiano das aulas, seja uma iniciativa importante e uma prática a ser treinada inúmeras vezes. Este exercício passa pela antecipação do professor em pensar questões que suscitem a expressão dos alunos (oral, corporal e escrita), para que tais entendimentos gerem novas reflexões.

Para que isso ocorra são necessários: o planejamento das ações didáticas com a definição clara de objetivos e dos conteúdos, além da construção de situações problemas em que a comparação seja estratégia basilar. Todas essas ações devem ser priorizadas pelo professor para, somente assim, os saberes dos alunos poderem fazer efetivamente parte do contexto escolar, trazendo contribuições para a formação de todo o grupo com que trabalhamos. Quem sabe, com esse encontro/confronto de saberes na aula de Educação Física possamos pensar em uma relação de não subordinação do senso comum em relação ao conhecimento científico, relação em que uma forma de conhecer o real não exclua e desconsidere a outra.

7 Referências Bibliográficas

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de uma casamento (in)feliz**. 2^a ed. Rio Grande do Sul: Unijui, 2003.

CASTELLANI, FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 8^a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 46^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. (coleção primeiros passos).

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do ensino de Educação Física**. 9^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DA MATA, Roberto. **O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”**. In: NUNES, E. O. (org) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6^a ed. Campinas: Papirus, 2001a.

_____. **Antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro**. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001b.

_____. **A cultura da/na educação física**. Tese (livre docência), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. **Cultura:** educação física e futebol. 2ª ed. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 2003.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola:** questões e reflexões. São Paulo: Topázio, 1999.

DURHAM, Eunice. R. Cultura e ideologia. **Dados**, n.1, v.27, p.71-89, 1884.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10: 58-78, Jan-Abr., 1999.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Bord of Trustees, Leland Stanford Junior University**, 1988 (Tradução Mário Salviano Silva).

_____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed. S. A., 1989.

_____. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Proposições**, vol. 14, n.1 (40), jan/abr., 2003a.

_____. **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003b.

ITURRA, Raúl & REIS, Felipe. **Aprendizagem para além da escola**: o jogo infantil numa aldeia portuguesa. São Romão/Portugal: Associação de jogos tradicionais da guarda, 1989.

ITURRA, Raúl. **Fugirás à escola para trabalhar a terra**: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.

_____. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXVI, n.3, 1992, 493-501.

_____. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? **Educação, Sociedade & Cultura**, n.1, p.20-50, 1994.

_____. (org.) **O saber das crianças**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas (ICE), 1996.

_____. **O imaginário das crianças**. Lisboa: Fim de século, 1997.

_____. **O saber sexual das crianças**. Desejo-te porque te amo. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. **O caos da criança**: ensaios de antropologia da educação. Lisboa: Horizonte, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4^a ed. Rio Grande do Sul: Unijui, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. Fundo de Cultura Econômica, 1983.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. 4^a ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4^aed. São Paulo: Graal, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4^aed. São Paulo: Cortez, 2006.

TANI, Go [et al.]. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: E.P.U. (Editora da Universidade de São Paulo), 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 17^a ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Afrontamento: Porto, 1999.

_____. **Entre a escola e o lar.** 2^a ed. Lisboa: Fim de século, 1998.