

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Adalberto dos Santos Souza

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
representações dos alunos

Campinas

2008

Adalberto dos Santos Souza

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
representações dos alunos**

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

Orientador: Jocimar Daolio

Campinas

2008

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

So89e Souza, Adalberto dos Santos.
Educação física no ensino médio: representações dos alunos /
Adalberto dos Santos Souza. - Campinas, SP: [s.n], 2008.

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

1. Educação física. 2. Educação física escolar. 3. Cultura. 4. Escola.
5. Representação social. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: Physical education in the medium school: the student's representation.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Physical Education. School Physical Education. Culture. Social Representation. School.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade.

Titulação: Doutorado em Educação Física.

Banca Examinadora: Jocimar Daolio. Ana Lucia Guedes Pinto. Mauro Betti. Helena Altmann. Elaina Ayoub.

Data da defesa: 22/02/2008.

Adalberto dos Santos Souza

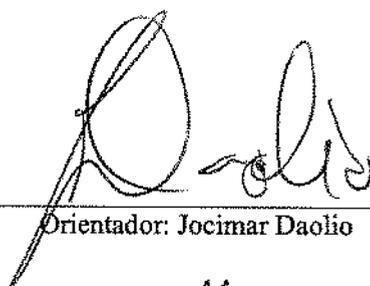
**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
representações dos alunos**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado defendida por Adalberto dos Santos Souza e aprovada pela comissão julgadora em: 22/02/2008.

Orientador: Jocimar Daolio

Campinas

2008

Comissão Julgadora

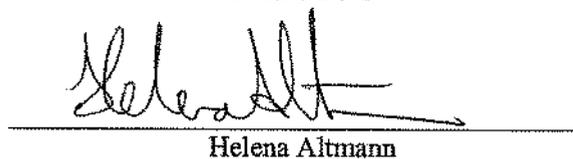
Orientador: Jocimar Daolio



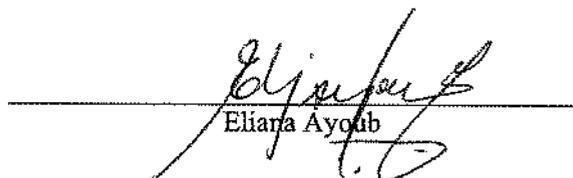
Ana Lúcia Guedes Pinto



Mauro Betti



Helena Altmann



Eliana Ayoub

Agradecimentos

A conclusão desta pesquisa não seria possível sem a compreensão e colaboração de algumas pessoas. Infelizmente, alguns nomes poderão ser esquecidos porque foram muitos os que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até o final de mais esta etapa. Mas mesmo correndo esse risco, é imprescindível que eu cite alguns nomes.

Inicio os agradecimentos por uma pessoa que há muito tempo abriu as portas da Academia para mim e, que depois de tantos anos de convívio, passou a ser mais do que um orientador, passou a fazer parte de um ciclo restrito, porém, de sinceros amigos. Fica aqui um agradecimento muito especial ao meu orientador, Professor Jocimar Daolio, que conduziu de forma consciente, dedicada e, sobretudo, com muita sabedoria esta orientação.

Agradeço também aos membros da banca. A professora Ana Lúcia Guedes Pinto, que me proporcionou a oportunidade de conhecer as obras de Michel de Certeau, que contribuíram tanto para meu crescimento acadêmico e profissional, além de sua participação precisa e pontual na qualificação. A professora Helena Altmann, pela leitura minuciosa do texto de qualificação, dando indicações preciosas para um aprofundamento do tema estudado. Ao professor Mauro Betti, por quem já nutria uma grande admiração, que só cresceu nos últimos meses que tive a oportunidade de acompanhar mais de perto o seu trabalho. Por fim, a professora Eliana Ayoub, que continua sendo a pessoa doce e fraterna que conheci na oportunidade do meu Mestrado, a quem também admiro muito pelo trabalho desenvolvido na Faculdade de Educação da Unicamp.

Aos meus companheiros de luta da Unicsul sou mais do que grato, pois foram tantas coisas que vivemos juntos. Alguns já não trabalham mais na instituição, porém, a amizade que construímos durante a luta pela construção de um curso de qualidade só se fortaleceu nestes anos. Mesmo sendo indelicado com os outros e, espero que entendam, deixarei registrados aqui alguns nomes como representantes deste grupo, o que não significa de modo algum, diminuir a importância que os outros têm na minha vida. A vocês Nara e Diná, companheiras de tantas horas e, me recordo agora só das boas. Ao Marcelo Pereira, um dos profissionais mais sérios que já conheci. Thelma, Arnaldo, Cacau, Genny a todos vocês meus mais sinceros agradecimentos.

Ao Imes e aos colegas da Educação Física, em especial ao Aylton, pela compreensão durante os momentos difíceis por que passei durante o doutorado, concedendo, inclusive, um afastamento para que eu me dedicasse mais à pesquisa.

Aos grandes amigos de Mogi, da faculdade do clube Náutico Mogiano, local que iniciei minha vida acadêmica. Nani, Nazaré e Ivana, companheiros de trabalho durante anos.

Ao gestor, alunos, professores de Educação Física e demais membros da escola pesquisada, que contribuíram tanto para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus alunos e ex-alunos, pessoas que sempre me fizeram refletir sobre minhas ações.

Vai aqui um agradecimento todo especial a Vania, que várias vezes teve a paciência de ler as coisas que eu escrevia e, com certeza, sua opinião de professora e companheira que vive a realidade das quadras foi muito importante.

A professora Neusa Maria Mendes de Gusmão, que mesmo não podendo participar da banca final, leu com atenção e criticidade a tese, dando sugestões importantes para a conclusão do trabalho.

A Marcela, que mesmo durante as suas merecidas férias, abdicou de alguns dias em prol da revisão deste trabalho.

Aos que souberam entender minha ausência e aqueles que não sabem, mas entendem a necessidade dela.

Àqueles que torcem por mim, que me incentivam, e aos colegas de doutorado: alunos, professores, funcionários da Unicamp e, principalmente, aos companheiros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Cultura (GEPEFIC).

Para as pessoas que, com certeza, foram as que mais sentiram minha ausência; meus filhos, Ricardo e Renan. Agradeço a eles, profundamente, pela paciência e pelos momentos de compreensão na ausência do pai. A Creuza, que por várias vezes acumulou o papel de pai e mãe no cuidado, atenção e carinho com as crianças.

Ao amor que sinto a cada dia pela vida e pelas pessoas e, aos que me amam, pois são eles que me dão vida e força para continuar. Cada um sabe o lugar que tem no meu coração.

Por último, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a conclusão deste trabalho e, infelizmente, não foram citados, meu mais profundo agradecimento.

Engenheiros dos Hawai – Ninguém = Ninguém

Há tantos quadros na parede
há tantas formas de se ver o mesmo quadro
há tanta gente pelas ruas
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
me espanta que tanta gente sinta
(se é que sente) a mesma indiferença

há tantos quadros na parede
há tantas formas de se ver o mesmo quadro
há palavras que nunca são ditas
há muitas vozes repetindo a mesma frase:
me espanta que tanta gente minta
(descaradamente) a mesma mentira

todos iguais, todos iguais
mais uns mais iguais que os outros

há pouca água e muita sede
uma represa, um apartheid
(a vida seca, os olhos úmidos)
entre duas pessoas
entre quatro paredes
tudo fica claro
ninguém fica indiferente
me assusta que justamente agora
todo mundo (tanta gente) tenha ido embora

todos iguais, todos iguais
mas uns mais iguais que os outros

SOUZA, Adalberto dos Santos. **Educação Física no Ensino Médio: representações dos alunos**. 2008. 148f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2008.

RESUMO

Este trabalho teve como finalidade identificar quais as representações que os alunos do Ensino Médio têm sobre as aulas de Educação Física. Em virtude desse interesse, e para compreender como são construídas essas representações, optei pela realização de uma pesquisa etnográfica, uma vez que ela pode permitir um mergulho mais denso no universo escolar, possibilitando, desta forma, uma análise também densa sobre o assunto. Para dar suporte teórico à identificação de como são construídas estas representações, recorri a alguns autores que discutem questões relacionadas à sociedade, cultura e escola. Tal opção deu-se em virtude de compreender que a escola, como parte integrante do sistema cultural, é influenciada em suas ações pelo que ocorre nesta cultura, o que leva os alunos que vivem neste ambiente a elaborarem suas construções vinculadas também às questões sociais e culturais. Para responder a esta questão das representações dos alunos do Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física, a pesquisa foi dividida da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “entre o vivido e o percebido”, descrevo como minha trajetória de vida tem relação direta com o surgimento das preocupações relativas à escola. No segundo, no qual falo sobre a incursão à escola, mostro o caminho que foi percorrido para chegar aos sujeitos e como estar no campo propiciou o surgimento de algumas questões que compreendo como intervenientes sobre o pensar dos alunos. No capítulo seguinte, “A escola e o conhecimento”, procuro situar como o tipo de conhecimento que vai à escola influencia os alunos no que tange à elaboração de suas representações acerca da escola e do mundo. No capítulo que trato da escola de Ensino Médio e da Educação Física, o foco central é na delimitação do que é esse nível de ensino e como ele é visto pelos alunos, acrescentando a isso o papel que a Educação Física tem nessa etapa escolar. No capítulo que trata do cotidiano das aulas de Educação Física, aponto como os jovens expressam seus interesses sobre as aulas, sinalizando para uma interpretação das representações que eles têm sobre elas. Finalizo as reflexões com uma análise sobre as representações dos alunos sobre as aulas e as implicações e perspectivas disso, mostrando a importância das influências externas e internas no processo de construção das representações sociais.

Palavras-Chaves: Educação Física; Educação Física escolar; Cultura; Representação Social; Escola.

SOUZA, Adalberto dos Santos. **Physical education in the medium school: the students' representation.** 2008. 148f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2008.

ABSTRACT

The present study aims to identify the representations of Physical Education classes adopted by the students in Medium School. Because of this interest and to understand how these representations are built, I decided to make an ethnographic research, once it allows a deep view about the school universe and, as a consequence, providing a closer analysis on the subject. In order to give a theoretical support to the identification of how these representations are built, I studied some authors who discuss questions related to society, culture and school. This option was due to the comprehension that school, being part of the cultural system, is influenced in its actions by what happens in this culture, taking the students in this environment to make their constructions bound to social and cultural issues. To answer to this question, the research was divided in the following way: the first chapter describes how my life path is directly related to the appearance of questions concerning school. In the second one, I write about the incursion into school besides the way to find the subjects for the research and I discuss how my presence in the field work allowed the appearance of some questions that I consider as influences over students thought. Next chapter is an attempt to establish how the kind of knowledge that exists inside school can influence students concerning their creation of representations about the school and the world. In the fourth chapter I discuss the Medium School and Physical Education, and the center of interest is in the delimitation of what this teaching level is and how it is seen by students, besides the role that Physical Education represents in this level. In the last chapter, that discusses the everyday of Physical Education classes, I indicate how young people express their interests about their classes in order to elucidate their representation about these issues. I finish the reflections with an analysis of the students' representations about the classes and their implications and perspectives, indicating the importance of the external and internal influences in the process of building these social representations.

Keywords: Physical education; school physical education; Culture; Social Representation; School.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1- INTRODUÇÃO: ENTRE O VIVIDO E O PERCEBIDO | 11 |
| 2- A INCURSÃO À ESCOLA | 25 |
| 3- A ESCOLA E O CONHECIMENTO | 53 |
| 4- A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA | 81 |
| 5- O COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 99 |
| 6 - AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS | 129 |
| 7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 143 |
| 8- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA | 147 |

1- Entre o vivido e o percebido

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2004, p.17).

Antes de mergulhar no objetivo específico deste trabalho, farei uma breve explanação do caminho percorrido até aqui, uma vez que julgo esse procedimento necessário para sua contextualização. Ressalto que não se trata meramente de uma exposição deslocada da vida do professor e depois do professor/pesquisador, pelo contrário, é ela que dará condições para as pessoas perceberem como o tema escolhido para a pesquisa não surgiu de um mero acaso, mas que faz parte da trajetória de vida que me trouxe a este momento.

Falar sobre as experiências que tivemos em nossas vidas é algo sempre enigmático, isto porque dificilmente teremos a certeza de quais caminhos traçaremos ao iniciar uma jornada, muito menos como ela será percorrida, uma vez que a tentativa de significar o presente pelo passado acaba por denotar algumas escolhas que, a princípio, invertem a ordem do tempo cronológico. Tempo este que é percebido, segundo Deleuze (1974, apud FADIGAS, 2003, p.32), como sendo dividido em medidas mensuráveis (horas, minutos, segundos, entre outros) e, simultaneamente, compartimentado nas categorias de presente, passado e futuro.

O tempo de reflexão proposto neste trabalho para narrar os acontecimentos ocorridos durante minha trajetória de vida como aluno envolvido nas aulas de Educação Física e, depois, a influência disso no percurso trilhado na formação de professor, é um tempo diferente deste, que não inclui o antes e o depois, mas os sobrepõe, desnudando assim os fatos que marcaram, de alguma forma, essa história.

É raro nessa jornada não surgirem lembranças que estavam aparentemente esquecidas no passado. Nesse ressurgir, presente e passado se misturam, tornando-se um só. Não existe mais neste momento o passado, presente e futuro, existe, sim, um tempo concebido por Deleuze (1974, apud FADIGAS, 2003, p.31) como sendo o tempo filosófico, um tempo de “renúncia ao ponto de vista estreitamente histórico do antes e do depois, [...] um tempo em que o antes e o depois só indicam uma ordem de sobreposições”. É neste tempo que emergem durante o

texto as lembranças. Portanto, quando recordo o passado, ele se torna presente, porque revive e se funde de forma ímpar com o aqui e o agora.

Tenho claro que a linha tênue que perpassa a opção esboçada até agora deixa a este empreendimento algumas tarefas que não são nada fáceis mas, ao mesmo tempo, desafiadoras. Uma delas é a construção de um texto que tem, de um lado, a narrativa de uma trajetória pessoal que, ao final, sela a ligação entre o pesquisador e o pesquisado e, de outro, a responsabilidade de manter as características de um texto científico, para que não se torne uma autobiografia descontextualizada.

Ao perseverar nesse caminho e desviar-me dos aspectos mais clássicos em termos de realização de uma pesquisa, procuro observar no presente o que o passado não permitiu, e para que isso ocorra, torna-se fundamental situar-me como ser histórico, cultural e social. Caso contrário, a tentativa de explicar o passado pelo presente torna-se, no mínimo, ingênua. Sendo assim, essa compreensão do presente, a partir da análise de alguns fatos vividos no passado, só pode ocorrer se algumas contextualizações forem realizadas, uma vez que o passado não explica o presente por si só.

Diante disso, falarei nas primeiras linhas um pouco do professor e pesquisador que estão implícitos em mim, ressaltando que a soma dessas partes, que não são de maneira alguma divisíveis, foram se formando ao longo de minha trajetória de vida, às vezes contraditória, às vezes confusa e insegura.

Desde os primeiros anos de escolaridade me interessei pelas aulas de Educação Física, e talvez esse interesse tenha se dado, em grande parte, pela infância cheia de experiências corporais que vivenciei. Eu morava em um bairro com ruas sem asfalto e pouca circulação de automóveis, o que possibilitou o acesso a uma série de brincadeiras desenvolvidas na rua, e sempre com muita correria e movimentos dos mais diversos possíveis.

Entre as várias brincadeiras de rua que não necessitavam de indumentária ou material específico, algumas tiveram destaque¹. Mas não foram só as brincadeiras tradicionais que tiveram espaço nessa infância, o jogo de futebol e de voleibol também fizeram parte dela. Curiosamente, o voleibol era muito praticado na rua em que eu morava, talvez porque muitos

¹ Mãe da rua, pique salve, bolinha de gude, jogo de pião, de taco, soltar pipas e pega-pega são algumas dessas brincadeiras. Ressalto que em alguns Estados do Brasil os nomes podem ser diferenciados destes, mas a dinâmica em geral é muito parecida.

garotos participavam das aulas de Educação Física da escola vizinha, e nela esse esporte era bem difundido. Como era uma rua tranqüila, no final da tarde sempre se armava um cordão de calçada a calçada e jogava-se voleibol.

Quando ingressei na 1º série do ciclo II do Ensino Fundamental (antiga 5ª série) e me deparei com as aulas formais de Educação Física, logo me identifiquei com elas e principalmente com o voleibol, até porque já tinha certa habilidade conquistada nos jogos realizados na rua. Esse interesse pelas aulas, somado à maior facilidade para jogar voleibol em relação aos outros alunos, facilitaram meu ingresso no time da escola, fato esse que foi determinante para a vivência de algumas situações que relatarei doravante.

Não posso deixar de lembrar que naquele período, auge da ditadura militar, as aulas de Educação Física eram quase obrigatórias a todos os alunos, e sua finalidade ainda estava atrelada à formação de uma nação “saudável”, somando-se ao caráter alienante que a prática esportiva impunha aos alunos.

Em virtude dessa característica, nas escolas primárias e secundárias² o esporte ganhava prestígio e sua lógica se vinculava à criação da noção de respeito à hierarquia, não havendo, desse modo, questionamento da ordem estabelecida, o que, no limite, deveria ser transportado, de acordo com este modelo esportivo, para as ações fora da escola, ou seja, respeitar as regras do jogo também significava, implicitamente, respeitar as regras sociais.

A utilização do esporte como forma de docilização de parte da sociedade fez com que surgissem vários programas esportivos, sendo o mais famoso deles o denominado de Esporte para Todos (EPT)³, que tinha como objetivo básico difundir a prática esportiva entre a população. Não são poucas as críticas⁴ a esse programa, uma vez que ele parece ter representado de forma clara a intenção do governo militar em formar uma nação esportiva, o que, sem dúvida, refletia de forma direta na concepção adotada nas aulas.

Outro dado relevante a ser mencionado sobre as aulas de Educação Física realizadas na escola está relacionado ao exame médico, que tinha como meta a exclusão dos alunos com algum tipo de limitação, e não a prevenção ou cuidados com a saúde, como se

² Leia-se atualmente Ensino Fundamental e Médio.

³ Para saber mais sobre o projeto recomendo o livro de Kátia Brandão CAVALCANTI. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

⁴ Para saber mais sobre estas críticas recomendo a leitura de CASTELLANI FILHO (1988), além de CAVALCANTI (1984).

veiculava. Tal exame determinava quem poderia participar ou não das aulas e, ao fazer isso, utilizava-se como critério para participação a ausência de alguma deficiência, principalmente, a física.

Um exemplo nítido dessa afirmação foi vivenciado por mim na 8ª série (do atual Ensino Fundamental), quando um aluno com um encurtamento de membro inferior foi proibido de participar das aulas porque, segundo o médico, não acompanharia o rendimento dos outros alunos e ainda corria risco de se machucar durante as aulas. Percebe-se com essa atitude a preocupação com o rendimento que as aulas tinham naquele período, o que justifica o fato de alguém com algum tipo de limitação ser proibido de participar das aulas, já que não conseguiria o mesmo desempenho dos outros alunos.

Ao adotar tal procedimento, reitera-se a máxima que regeu durante muito tempo as aulas, em que o aluno deveria ter as condições físicas ideais para a prática da atividade física. Neste sentido, chega a existir em tempos idos uma lei que determinava a proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário de alunos cujo estado patológico os impedisse permanentemente da frequência às aulas de Educação Física⁵.

Esse quadro de exclusão que se alongou durante muito tempo não era privilégio da ação médica, estendeu-se a quase todas as aulas, porém, de outra forma, relacionada às habilidades esportivo/motoras. Com isso, os alunos menos habilidosos eram alvos de vários castigos, desde a humilhação moral (quando repetiam várias vezes o mesmo exercício e os colegas ficavam olhando até que eles chegassem perto do padrão exigido pelo professor) até outras formas de exclusão mais explícitas como, por exemplo, não participar de algumas atividades.

Outro detalhe é que essa característica marcante das aulas não me proporcionou um distanciamento em relação a elas. Pelo contrário, eu gostava, afinal tinha sido escolhido para integrar o time de voleibol da escola, o que fazia com que eu me sentisse privilegiado entre os demais. Doce ilusão! Eu acreditava naquele momento que essa escolha me diferenciava dos outros alunos. De fato, isso até ocorria, pois eu e os colegas que faziam parte das equipes éramos vistos de outra forma na escola, tínhamos privilégios com a direção, professores, inspetores de alunos e merendeiras.

⁵ Decreto nº 21.241/38 (artigo 27, letra b, item 10). Sobre este assunto ver Lino CASTELLANI FILHO. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

A entrada para a equipe de voleibol do colégio foi um trampolim para o convite, por parte do professor de Educação Física, para que eu fosse jogar em um clube que disputava o Campeonato Paulista. Esse professor era técnico da equipe, e sempre que alguém se destacava no colégio era convidado para integrá-la. Como eu, outros também tiveram o mesmo caminho.

Os treinamentos realizados na escola, não diferiam muito daqueles do clube. A diferença básica estava no grau de exigência dos exercícios, uma vez que, no clube, a maioria dos atletas era de alto nível, o que possibilitava uma cobrança maior em termos de qualidade técnica do gesto esportivo, enquanto que a equipe de treinamento da escola era formada por alunos que estavam iniciando sua vida esportiva e, portanto, não dispunham, ainda, da mesma qualidade técnica daqueles.

Recordo que, por várias vezes, eu treinei na escola no período da manhã e, à tarde, no clube. O treinamento realizado era praticamente o mesmo e, como disse anteriormente, a diferença estava no grau de exigência e na duração dos treinos, já que na escola o tempo destinado era cerca de uma hora e meia, e no clube duas horas e meia.

Esse percurso de aluno/atleta ocorreu entre a década de 1970 e o início da década de 1980, período em que a estrutura das aulas era baseada em três princípios: *aquecimento, aula propriamente dita e volta à calma*. O *aquecimento* era padrão a todas as turmas e talvez a todas as escolas da região na qual estudava⁶, consistindo em dar algumas voltas em torno da quadra, sempre preservando a ordem da fila, do menor para o maior, forma essa que facilitava o controle do ritmo e da ordem da turma por parte do professor.

O segundo princípio era relacionado à *aula propriamente dita* que, até o final da década de 1970, tinha uma primeira parte que consistia na realização de flexões, polichinelos⁷, abdominais, entre outros exercícios. Após essa etapa, penosa para a maioria dos alunos, havia a sessão dos jogos, o que não ocorria em todas as aulas, uma vez que vários minutos da aula eram reservados ao treinamento dos gestos técnicos da modalidade daquele bimestre. Isso fazia com que o jogo propriamente dito fosse um prêmio às turmas bem comportadas nas aulas, não só as de Educação Física, mas também das outras disciplinas, pois quando uma turma bagunçava em sala, o castigo era estendido à quadra.

⁶ Antigamente a escola pertencia à 10ª Delegacia de Ensino. Após a reorganização implementada pelo governo do Estado de São Paulo, na década de 1990, ela passou a pertencer a Região Leste 2.

⁷ Nome dado ao exercício de saltar com abertura lateral das pernas e um bater palmas acima da cabeça, sempre alternando os movimentos.

O terceiro momento das aulas era a chamada *volta à calma*, seguida, às vezes, de noções de higiene pessoal e até de moral.

Como disse linhas atrás, toda essa experiência foi despertando em mim a vontade de ser professor. Embora as relate neste momento com um olhar crítico, em virtude da visão que tenho hoje sobre as aulas, não posso negar que elas foram significativas e determinantes para a vontade de ingressar no curso de Educação Física. Se hoje penso a aula como um espaço de vivência, conhecimento e ampliação das experiências corporais, naquele período, eu a imaginava como um momento de conhecimento e especialização do gesto técnico esportivo, que visava, ao final do processo, um desempenho idealizado.

Foi essa visão que despertou em mim o desejo da docência, que começou a se materializar quando ingressei na faculdade. Naquela época, acreditava que todas as experiências que tinha obtido como aluno e atleta, poderiam me ajudar nesta nova etapa da vida.

Já na faculdade, os contatos com técnicos e dirigentes estabelecidos na época de jogador tiveram alguma validade. Um diretor de um Centro Educacional e Esportivo⁸, que me conheceu quando disputava os campeonatos de voleibol na região, convidou-me para trabalhar com ele, ministrando aulas de voleibol. Esse convite só foi possível porque a indicação política para ocupar um cargo de estagiário em clubes da prefeitura era prática corrente, e vários diretores a utilizavam para completar seu quadro docente, sempre de acordo com o perfil que cada um queria para sua unidade esportiva.

Em alguns casos, ex-atletas eram contratados para trabalhar como salva-vidas, vigias ou até mesmo auxiliares de serviços gerais, porém havia o desvio de função e eles trabalhavam dando aula nas escolinhas de esportes que cada unidade mantinha. No meu caso, como já havia ingressado na faculdade e efetuado a matrícula, e isso bastava naquele momento, fui contratado como estagiário. Como os outros, eu havia sido um atleta, e em virtude disso, a função de estagiário não foi exercida em nenhum momento, já que a condição de jogador era entendida pela direção como aquela que capacita para atuar como técnico, o que de fato ocorreu.

Hoje, a dimensão que tenho daqueles fatos permite-me fazer esta crítica. Porém, naquela época, em meados da década de 1980, essa concepção de que o bom professor era aquele que havia sido atleta, era o vigente em muitos lugares. Outro detalhe sobre o assunto é que

⁸ Os Centros Educacionais e Esportivos são unidades da Prefeitura Municipal de São Paulo que oferecem atividades físicas, culturais e esportivas aos seus munícipes.

existiam os campeonatos entre os clubes da prefeitura (centros educacionais e mini balneários⁹), sendo que o prestígio dado a cada clube vinha dos títulos desses campeonatos. Quanto mais títulos e atletas selecionados para treinar no Centro Olímpico do Ibirapuera¹⁰, maior prestígio tinha o clube.

Essa necessidade de alguém que tivesse um perfil mais técnico para assumir as funções de professor tinha sua justificativa no fato de que aquela unidade educacional possuía como objetivo maior a conquista de títulos, fato esse que era comum entre os outros clubes. Assim, atribuo, em parte, a essa necessidade do clube em ganhar espaço entre outros mais antigos, o convite para um ex-atleta assumir as funções de professor/técnico. E isso ocorria na maioria das vezes, porque a visão reinante entre os dirigentes destas entidades era a de que um atleta teria melhores condições de treinar bem uma equipe em virtude de ter acumulado mais experiências esportivas do que outros professores.

Destaco que, como eu, outros ex-atletas foram convidados a trabalhar nesse Centro Educacional como técnicos de futebol, voleibol, basquetebol, natação, ginástica olímpica, atletismo, entre outros, e todos iriam fazer parte desse quadro de professores.

Naquele momento, parecia que toda a experiência de atleta me gabaritava para a ação docente e, o que é pior, trabalhava com crianças sem ao menos saber como lidar com elas. Hoje, vejo quantos equívocos cometi nos três anos em que atuei nesse local, reproduzindo todos os treinamentos que obtive durante o período em que atuava como jogador.

No último ano do curso superior tive outro convite de trabalho em virtude dos contatos travados na época de jogador. Só que, desta vez, o convite era para trabalhar em uma escola particular. Eu nem imaginava o que era ser professor (ou talvez imaginasse, só que de forma equivocada, pensando na perspectiva que tenho hoje sobre a educação).

Recordo-me que as primeiras aulas foram destinadas à escolha dos melhores jogadores que comporiam, mais tarde, a turma de treinamento que também assumi. Tinha certeza de que, se eu conseguisse formar uma boa equipe, meu trabalho seria reconhecido. As aulas eram

⁹ A diferença básica entre os dois é que, geralmente, os Centros Educacionais são construídos em espaços bem maiores que os mini balneários. Desse modo, as atividades oferecidas também são proporcionais aos espaços, equipamentos e materiais que dispõem um e outro.

¹⁰ O Centro Olímpico do Ibirapuera tinha como meta preparar nossos futuros atletas olímpicos. Para isso, contava com vários programas de financiamento desses atletas, sendo que um dos mais conhecidos era o Adote um Atleta.

desenvolvidas com o foco principal na detecção de “talentos”, algo tão comum na maioria das escolas, pois acreditava estar desenvolvendo da melhor maneira possível minha ação docente.

Essa crença justifica-se pelo fato de ter atuado como técnico e, anteriormente, como jogador. As outras experiências obtidas em relação às práticas corporais, desta vez como aluno, foram idênticas às de atleta, fato esse que me levou a acreditar que o papel desempenhado pelo meu professor de Educação Física era o que eu deveria encenar quando ingressasse na escola.

A despeito de toda a seriedade, dedicação e competência desse professor, de acordo com o que ele se propunha a fazer, não posso me omitir dessas críticas que, de maneira alguma, desconsideram o contexto vivido pela Educação Física naquele período, que, no limite, pode traduzir alguns dos comportamentos vividos por professores e alunos.

As lembranças dessas aulas me seguiram durante muito tempo, servindo, inclusive, de parâmetro para minhas primeiras aulas na escola. Mas, com o tempo, percebi que alguma coisa não estava bem, ainda não sabia o que era, mas algo me incomodava.

Hoje, quando recordo os primeiros anos em que atuei com as crianças, percebo o quanto aprendi com elas, talvez tenham sido os anos em que mais aprendi. Tudo aquilo que havia visto como conteúdo na faculdade parecia, naquele momento, não servir de nada para atuar com aquele grupo. Eram tantos problemas a resolver, eram crianças de “carne” e “osso” que questionavam tudo, e não aquelas idealizadas nas aulas da faculdade, com comportamentos padronizados.

Aos poucos, fui descobrindo aquele universo, encantando-me com ele, e só o abandonei porque as obrigações com o Ensino Superior me tomavam todo o tempo possível para essa atuação¹¹.

Terminei o curso de licenciatura em 1984 e logo iniciei minhas atividades na rede estadual de ensino. Os problemas iniciais foram os mesmos já descritos, até porque essa atuação na rede pública ocorreu concomitante ao trabalho na rede particular de ensino. O que diferenciou a atuação na rede pública da rede privada foi que iniciei minhas atividades com as turmas de treinamento na escola estadual, o que possibilitou reproduzir o espaço do clube. Digo isso porque as turmas de treinamento tinham, e parece que ainda têm, o objetivo de detectar

¹¹ Trabalhei com esse nível de ensino até 1996. Foram 12 anos de aprendizados e ensinamentos.

talentos para o esporte. Desse modo, o professor que trabalha com essas turmas almeja, além dos títulos, descobrir algum talento esportivo, o que parece possibilitar a ele e à escola certo prestígio.

A atuação com a formação de professores no Ensino Superior particular teve início em 1985, portanto, logo após a conclusão da graduação. O ingresso nesse nível de ensino deu-se de forma puramente casual. No último ano da faculdade, o professor de voleibol ficou sem seu assistente, e teve a idéia de me convidar para trabalhar como monitor da disciplina. Como eu demonstrava interesse pelas aulas, e sempre estava disposto a ajudar os colegas na execução dos exercícios, ele achou que eu poderia contribuir nas aulas práticas.

Foi dessa forma inesperada, que se deu meu ingresso no Ensino Superior. Depois, passei à categoria de auxiliar de ensino na cadeira de voleibol, e, assim, sucessivamente, até assumir uma das turmas.

Durante vários anos trabalhei amparado na visão explicitada nas linhas anteriores. Foi só em 1992, quando realizei meu primeiro curso fora da área técnica¹², que comecei a mudá-la. Esse curso era de pós-graduação em “Didática do Magistério Superior”, e ocorreu por uma exigência da faculdade que, segundo a direção, era a garantia mínima para que eu continuasse a fazer parte do quadro docente.

Enquanto participava desse curso, tive a oportunidade de conhecer um professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Esse professor era antropólogo, e me fez olhar para o ser humano de forma diferenciada. Percebi que nossas necessidades e a forma como elas se constituem tinham gênese oposta à que acreditava. Foi a primeira vez que ouvi falar sobre a diversidade humana de forma diferenciada, da distinção entre ser diferente e ser desigual, coisas que até então eram tidas como verdade absoluta.

Lembro-me de um debate com o professor, no qual ele tentava me convencer de que minha opinião sobre a competição não se sustentava numa visão advinda das ciências humanas, mas sim das biológicas. Eu argumentava que nós, seres humanos, desde a concepção, temos o instinto competitivo, que o espermatozóide já luta com os outros pela sobrevivência, e que, dessa forma, competir faria parte do ser humano. Ele, com muita paciência apresentava todos os argumentos contrários a essa visão da “espécie humana”. Aos poucos, fui me

¹² Os cursos dos quais havia participado até então eram de arbitragem ou cursos técnicos de voleibol, entre outros.

conscientizando dessa falsa leitura sobre o que é competir, principalmente, se tomarmos como base as discussões apresentadas neste estudo.

Hoje, percebo que, naquele momento, estava conhecendo algo novo, pois havia tido o primeiro contato com uma área até então desconhecida, que fez com que eu questionasse minha atuação como educador. A partir daquele momento eu não era mais a mesma pessoa, meus conceitos começavam a se modificar sensivelmente, várias dúvidas invadiram o lugar das certezas que eu tinha.

Durante vários anos, fiquei com essas dúvidas e inquietações. Particpei de vários congressos, cursos, seminários, sempre tentando entender e obter respostas para elas. Mas foi em 1997, quando assumi um cargo na direção de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo que essas inquietações atingiram o seu apogeu.

A atuação dos professores que ministravam as aulas de Educação Física nas escolas em que atuei como diretor era vista, por mim, com outro olhar. Eu procurava observar o seu fazer pedagógico de forma diferenciada, observava não só como eles se portavam diante dos alunos, mas também ouvia as reclamações dos alunos sobre a atuação desses professores.

O cruzamento desses dados era sempre conflitante, uns reclamavam da falta de interesse dos alunos nas aulas, enquanto os outros reclamavam da ineficiência das aulas ou da monotonia destas.

Tais questões estiveram sempre presentes nas reflexões que fazia, sendo que, com a experiência e o contato mais direto com os alunos que passaram pela minha vida, nos cursos de formação de professores em que atuo, elas ecoaram ainda mais. Sempre que ocorria o contato com turmas novas no Ensino Superior, procurava conversar com os alunos sobre suas experiências nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Os relatos me levaram cada vez mais a me preocupar com as aulas ministradas nessa etapa escolar.

Com o ingresso no curso de Mestrado na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), uma boa parte desses questionamentos pôde ser minimizada, muito embora não tenham sido solucionados.

Com a pesquisa intitulada “O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990”, orientada pelo Prof. Dr. Jocimar Daolio, pude perceber que os professores, em sua grande maioria, não utilizavam de nenhum recurso pedagógico, em termos de apoio bibliográfico, para fundamentar

suas aulas. A produção literária da área não era sequer de conhecimento dos professores, e não me refiro aos livros mais críticos em relação à atuação do professor, mas de todos. Eram raros os casos em que eles relatavam o uso de algum livro para subsidiar a construção de seu planejamento (SOUZA, 2002).

Dentre os vários fatores identificados na pesquisa realizada durante o Mestrado, considero que alguns têm maior relevância para a ocorrência desse problema. Entre eles, julgo ser a formação profissional o ponto de partida para o entendimento dessa complexa estrutura, uma vez que é na Universidade que esses profissionais deveriam ser estimulados à discussão mais densa sobre a área. Entretanto, parece que tem acontecido justamente o contrário, pois nela eles têm encontrado apenas o reforço daquilo que já “sabiam”.

Além dessa constatação, percebi que os professores que entrevistei passaram pela graduação sem discutir as obras que analisam de forma mais crítica o modelo vigente de sociedade. E mesmo os que, após sua formação, prestaram concurso público, fato que, obrigatoriamente, fez com que tivessem acesso a essas obras, não realizaram essa discussão de forma crítica e contextualizada, impossibilitando, uma internalização dessas propostas.

Além desses problemas, identifiquei que o contato com as obras em questão deu-se, na sua quase totalidade, por meio dos cursos preparatórios para os concursos. Os professores, ao relatarem a superficialidade dos cursos, apontam que, em alguns deles, receberam apenas um resumo das obras, que nem sempre reflete o pensamento do autor.

Ainda sobre a pesquisa realizada no Mestrado, é importante informar que, nesse período, voltei a ter contato com vários alunos da Rede Estadual de Ensino, pois havia me afastado, em virtude do ingresso no *Stricto Sensu*, do cargo de diretor de escola que ocupava. Várias vezes, durante esses contatos, ouvi reclamações sobre o desenvolvimento das aulas e, muito embora, naquele momento, o objetivo da pesquisa não fosse o aluno, não podia me furtar de ouvi-los.

Essas reclamações, apesar de serem fruto de conversas informais, tornaram-se recorrentes. Nelas, quase sempre os alunos questionavam a maneira como as aulas eram desenvolvidas, cada um queria que as aulas ocorressem de acordo com seu gosto, eles não tinham bem claro o que era uma aula de Educação Física, e qual seu objetivo naquele momento, já que suas preocupações estavam voltadas ou para o vestibular ou para a conquista de um emprego.

Aparentemente, para alguns alunos, as aulas eram um momento de descontração em relação às outras disciplinas. Isso porque, naquele espaço, tudo valia. Os que tinham interesse em praticar algum esporte, podiam jogar. Aqueles que não queriam participar ficavam conversando ou, como disse uma aluna, “aproveitar para tomar um pouco de sol”.

Quando disse que os alunos com quem conversei não tinham clareza sobre o que era uma aula de Educação Física, talvez tenha sido injusto com eles uma vez que, em suas respostas, não havia dúvida alguma de que as aulas de Educação Física serviam como um momento de descontração.

Esse cenário fez com que eu ficasse durante algum tempo com o relato daqueles alunos circundando minhas idéias. Logo após a conclusão do Mestrado, retornei até algumas das escolas para dar retorno sobre a dissertação, já que alguns professores se interessaram em saber os resultados da pesquisa realizada com eles. Foi nesse momento que voltaram à tona as reclamações e percebi que ainda pairava certo descontentamento com as aulas de Educação Física.

Observei, então, que esse emaranhado de questionamentos precisava ser considerado, e é justamente essa ânsia de significados sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio que me possibilitou uma série de reflexões. Com elas, surgiu a intenção de pesquisar e ouvir não mais os professores, como muitos já haviam feito, inclusive eu. O olhar, desta vez, foi deslocado para o aluno, seu universo simbólico, o pensamento deles acerca da cultura de movimento¹³, como ele é elaborado a partir das aulas de Educação Física, e em que grau isso pode influenciar suas representações sobre as aulas e, conseqüentemente, seu interesse por elas.

Para que a percepção dessa representação fosse aflorada, observei, entre outras, as idéias de Laplantine (1998) sobre as tentativas de compreender a conduta humana. Ele afirma que um dos cuidados mais importantes que devemos ter quando queremos obter essa compreensão é a necessidade de observá-la dentro do contexto no qual ela ocorre. Segundo ele,

¹³ O entendimento dado ao termo Cultura de Movimento é o mesmo que consta da proposta curricular do Estado de São Paulo para a Educação Física. “Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros” (SÃO PAULO, 2008, p.8).

as tentativas de compreendê-la de forma isolada do contexto no qual se manifesta podem criar situações artificiais que, no limite, falseariam a realidade, levando a enganos e à elaboração de postulados não adequados, bem como a interpretações equivocadas.

Gostaria de destacar igualmente que, durante as discussões apresentadas nesta pesquisa, dois autores, Clifford Geertz¹⁴ e Michel de Certeau¹⁵, tiveram papel fundamental na elaboração da compreensão de como as representações dos alunos da escola de Ensino Médio a respeito das aulas de Educação Física é construída. Embora a preocupação presente nos estudos desses autores não esteja relacionada especificamente à escola, mas a uma análise sobre a cultura e a sociedade como um todo, ela é bastante pertinente, uma vez que a tentativa de compreender a instituição escolar, sem a compreensão da sociedade em que ela está inserida é uma tarefa fadada ao insucesso, uma vez que, o que cada uma das pessoas é ao chegar à escola é, no entender de Dayrell (1996), fruto de um conjunto de experiências sociais vividas nos mais diferentes espaços sociais.

Antes de iniciar as discussões anunciadas, devo esclarecer que as observações apreendidas no campo não terão caráter nem descritivo nem meramente técnico. Pelo contrário, elas só terão sentido a partir do momento em que conseguirem auxiliar no acesso ao mundo conceitual no qual vivem os sujeitos.

Mesmo ciente de que esse caminho é espinhoso e que deve ser trilhado com cautela, o presente trabalho não se furtou de adotar como opção a pesquisa de caráter qualitativo, mais especificamente, com as características de um estudo etnográfico. Tal opção se deu por entender que a etnografia tem como uma de suas principais particularidades a descrição dos sistemas de significados dos sujeitos pesquisados, ultrapassando, em função disso, a superficialidade das descrições ou relatos de situações específicas. Sendo assim, ela é mais do

¹⁴ Clifford Geertz nasceu no dia 23 de agosto de 1926, em San Francisco, Califórnia e faleceu em 30 de Outubro de 2006. Graduou-se em filosofia e inglês obtendo seu título de PhD em antropologia em 1956. É considerado o criador da antropologia interpretativa e um dos mais influentes antropólogos norte-americanos da segunda metade do século XX. Contribuiu, com sua teoria interpretativa, não só para a própria teoria e as práticas antropológicas, mas também, para a reflexão sobre os significados das práticas sociais.

¹⁵ Michel de Certeau nasceu em 1925 em Chambéry, Paris, e faleceu em 1986. Obteve graduação em estudos clássicos e filosofia nas universidades de Grenoble, Lyon, e Paris. Recebeu educação religiosa em um seminário em Lyon, e entrou para a ordem dos Jesuítas em 1950, sendo ordenado em 1956. Em 1960 doutorou-se em teologia pela Sorbonne, lecionou em diversas universidades como Genebra, San Diego, e Paris.

que meramente uma técnica de pesquisa, já que se propõe, como dizia Geertz, a realizar uma descrição densa.

Vista dessa forma, a etnografia propõe-se, de acordo com Ezpeleta (1989, p.45), “a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar. Por isso, a comunidade, a escola ou, quando muito, o bairro e a microrregião são o universo natural da pesquisa etnográfica”.

2- A incursão à Escola

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora teorias, noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios de historicidade, da colaboração e, sobretudo, incumbem-se da humanidade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2004, p.12-13).

Ao refletir sobre a situação das aulas de Educação Física no Ensino Médio e lançar-me a identificar quais são as representações que os alunos têm sobre elas, procuro contribuir para que ocorra um olhar mais atento para o nível de ensino referido, em especial sobre as aulas de Educação Física. Procuro, além disso, proporcionar uma reflexão, por parte dos professores, sobre a necessidade de se levar em consideração tanto essa representação quanto o contexto em que as aulas ocorrem, possibilitando que elas tenham outros significados aos alunos, contribuindo desse modo com a sua formação.

Para obter êxito nesse percurso, procurei, a partir da análise das observações e do depoimento dos alunos e demais atores sociais que compõem a comunidade escolar, identificar qual a relação estabelecida entre eles (os depoimentos e as observações) e a elaboração das representações por parte dos alunos. No entanto, a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos alunos às aulas não se deu de forma linear, mas foi sendo construída ao longo do caminho, a partir de uma avaliação das conjecturas apresentadas nesse caminhar, fato que só é possível, segundo Geertz (1989), quando realizamos uma série de conclusões explanatórias provindas das melhores conjecturas.

Com isso, a observação dos sujeitos que constroem o espaço chamado escola objetivou estabelecer uma relação entre eles e as aulas de Educação Física para, a partir de então, identificar como se dá a questão central deste estudo, que é: *quais representações os alunos do Ensino Médio têm sobre as aulas de Educação Física*. As representações dos alunos são compreendidas neste estudo na perspectiva dada por Chartier (1990), como representações que envolvem atos de apreciação, de conhecimento e reconhecimento e que constituem um campo em que os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural. O autor acrescenta que “as representações do mundo social [...], embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para

cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p.17).

Essa tentativa de compreender o universo escolar, e conseqüentemente os sujeitos que fazem parte dele, possibilita, sobretudo, identificar como é estabelecida a relação dos alunos com as aulas.

Durante esse empreendimento não pretendo eleger quem são os culpados ou inocentes, muito menos propor alguma fórmula mágica que resolva as questões cruciais do cotidiano escolar. A intenção dos apontamentos explicitados aqui é propiciar ao meio acadêmico uma reflexão sobre o que ocorre na escola, em especial, sobre a relação dos alunos do Ensino Médio com as aulas de Educação Física.

Ressalto que tal opção não significa eximir-se de responsabilidades em relação às questões relativas à escola, pelo contrário, ela é feita com a intenção de mergulhar nelas, umedecer-se, uma vez que, apontando como são estabelecidas essas relações e as possíveis tensões geradas com isso, contribuo para que possam ser pensadas a partir de outra perspectiva, diferente daquela na qual necessariamente alguém deve ser culpado.

Calcado nesse pensamento, o universo escolar, entre outros, ganha vida, os sujeitos tornam-se reais, seres históricos, culturais, contextualizados, não existe um professor ou aluno idealizado, eles são pensados como seres possíveis dentro da historicidade de seu tempo. Com isso, a responsabilidade em apresentar a pesquisa de campo e seus sujeitos se avoluma e é preciso, de acordo com Silva (2000), ter cuidado para não perder, durante a construção textual da pesquisa, toda a riqueza e complexidade do campo, além das negociações de significados ocorridas nele e a série de problemas e situações que surgiram durante a realização da pesquisa.

Sendo assim, ao explicitar como ocorreu a escolha da escola para a realização deste estudo, mostrarei algumas dificuldades que encontrei durante esta tarefa, a fim de garantir a percepção de que a escolha do campo não foi isolada de todo o contexto da pesquisa. Lembro que o período compreendido entre março e novembro de 2006 foi utilizado para visitar as escolas e posteriormente para a permanência na escola escolhida.

Outro ponto importante é que os atores sociais observados durante este empreendimento foram os alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do bairro de São Miguel Paulista, situada na região periférica da zona leste da cidade de São Paulo. A escolha pela

região se deu em virtude do trabalho que venho desenvolvendo há alguns anos no local e, que foi um dos desencadeadores de vários questionamentos postos neste estudo.

Os alunos selecionados para a pesquisa foram os que estudam no período matutino porque têm as aulas oferecidas dentro da grade, o que os obrigava a, pelo menos, estarem presentes durante sua execução, o que não ocorre com os que estudam no ensino noturno, porque a frequência às aulas para eles é condicionada a vários fatores, que vão desde o fato de trabalharem ou não, até a distância da escola, gerando, inclusive, gastos extras, incompatíveis na maioria das vezes com a situação em que vivem.

Como o objetivo principal da pesquisa era identificar as representações dos alunos do Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física, a escolha por alunos que tiveram suas aulas oferecidas dentro da grade possibilitou ouvir e observar tanto aqueles que participaram de forma mais intensa quanto aqueles que ficaram à margem da quadra e não se envolviam com as aulas.

Se levasse em consideração apenas a condição de estar no Ensino Médio, os alunos do noturno que participariam da pesquisa seriam aqueles que freqüentavam as aulas, o quê, por si só, já denotaria sua condição de interesse sobre elas. Como o meu interesse era também ver e ouvir aqueles que são obrigados a freqüentá-las mas, aparentemente, não se interessam por ela, os alunos do ensino noturno não participaram do grupo observado.

Outro ponto importante sobre o campo está relacionado à quantidade de alunos observados. Em relação a esse aspecto, não defini, a priori, um número específico de alunos para conversar, uma vez que, a forma e a quantidade de pessoas abordadas durante a pesquisa foram intensificadas de acordo com a necessidade que os fatos apontaram. Ao se manter fiel a esta opção, mantive a mesma fidelidade em relação ao pensamento de Geertz (1989) sobre o trabalho antropológico, para quem isso sempre foi uma tarefa de “corpo a corpo”, uma grande e complexa experiência.

Com isso, foi a pesquisa de campo que norteou o caminho percorrido, o que não significou, de forma alguma, falta de planejamento ou de rigor da pesquisa. Silva (2000, p.39) reforça esse raciocínio quando afirma que mesmo que [...] as lições de metodologia nos orientem a coletar depoimentos representativos do maior número possível de segmentos sociais que compõem as sociedades ou grupos observados, nem sempre isso é possível. A experiência mostra que o próprio campo condiciona o que observar e a quem.

Antes de prosseguir e iniciar os relatos sobre como ocorreram as visitas às escolas e, posteriormente, a escolha da escola onde efetuei a pesquisa, existe um fato que deve ser registrado. Como já afirmei anteriormente, trabalhei durante anos como professor e diretor na Rede Estadual de Ensino, além de atuar como professor do Ensino Superior na região de São Miguel Paulista há mais de 10 anos. Sem dúvida, isso fez com que eu ficasse conhecido em muitas escolas. Porém, com a escola Gama (falarei com detalhes sobre ela nas próximas linhas) eu tinha uma relação a mais, pois havia sido professor nela há alguns anos.

O fato de ter ministrado aula nessa escola há algum tempo, fez com que, além dos cuidados necessários para se iniciar a pesquisa de campo, outros fossem somados. Primeiro, porque não queria que essa proximidade com a escola influenciasse a escolha do local, pelo contrário, ela deveria servir para enriquecer a pesquisa. Segundo, porque também não desejava que esse fato fosse determinante para a exclusão da escola.

É importante explicitar que, embora os alunos dessa escola não sejam os mesmos da época em que atuei como professor¹⁶, algumas pessoas com quem eu havia trabalhado ainda estavam lá. É lógico que esse fato pode ter favorecido a pesquisa inicialmente em alguns aspectos, tais como acesso ao local, permissão para realizar a pesquisa, aceitação dos professores, entre outros. Contudo, se essa proximidade, em alguns momentos, facilitou a compreensão de alguns fatos encontrados naquele espaço, em outros, dificultou o acesso a algumas informações, mais especificamente quando conversava com alguns professores e funcionários sobre aspectos ligados às questões administrativas.

Feito esse importante registro, retomo a descrição de como ocorreram, no início de 2006, as visitas a algumas escolas da região Leste 2¹⁷ de São Paulo. Tais visitas foram realizadas no mês de março daquele ano e tinham por objetivo inicial identificar as escolas que poderiam fazer parte do universo no qual eu realizaria a pesquisa de campo.

Em meio a tantas visitas, pelo fato de existir um grande número de escolas que oferecem o Ensino Médio na região, uma teve destaque especial¹⁸. Nela, tive a oportunidade de

¹⁶ Lecionei nessa escola entre 1987 e 1998.

¹⁷ A Diretoria de Ensino da região Leste 2 é composta por escolas que pertencem aos bairros de Itaim Paulista, Lajeado, Jardim Helena, São Miguel Paulista e Vila Curuçá. São cerca de 85 escolas estaduais e, dessas, 69 ofereceram o Ensino Médio no ano de 2006, sendo 47 no período matutino ou vespertino. A diretoria conta ainda com 108 escolas municipais e 97 particulares.

¹⁸ Essa escola é a que trabalhei durante alguns anos, conforme relatado anteriormente, e que mais tarde seria a escola escolhida para realização da pesquisa de campo.

conversar com alguns alunos que circulavam pelo pátio, o que não ocorreu nas outras pelo fato de as visitas terem ficado restritas à secretaria, sala de direção e, no máximo, sala dos professores.

Durante uma das visitas a essa escola fui convidado pelo professor de Educação Física para ir até a quadra com ele. O convite tinha por objetivo mostrar a reforma que havia sido feita recentemente, inclusive em sua cobertura. Para chegar até a quadra, éramos obrigados a passar por um corredor que dava acesso às salas de aula e, posteriormente ao pátio, para só então, chegarmos ao portão de acesso à quadra. Quando passávamos pelo pátio, o professor teve contato com alguns alunos que o abordaram para saber se haveria aula naquele dia. Não pude resistir ao observar aquela abordagem tão veemente sobre as aulas e perguntei ao professor se poderia conversar um pouco com aqueles alunos enquanto ele iniciava sua aula, o que, de imediato, foi consentido. Todavia, essas conversas ocorreram de forma assistemática, porque naquele momento o que aflorava era a curiosidade de quem estava iniciando a pesquisa de campo.

Um dos alunos que havia abordado o professor, disse eufórico aos colegas que haveria aula naquele dia. Naquele instante, não compreendi se a euforia era pelo fato de gostarem da aula, ou pelo fato de o professor estar presente, uma vez que o próprio professor havia me dito que as aulas de Educação Física demoraram a começar na escola naquele ano. Quando perguntei a esse aluno o motivo da alegria, ele respondeu com um sorriso nos lábios, próprio de quem acabou de receber uma boa notícia: “Faz tempo que a gente não tem aula, e hoje nós vamos poder jogar”. Como naquele momento ainda não havia escolhido a escola para a pesquisa, ative-me apenas a essa intervenção, mas fiquei com aquela imagem dos alunos comemorando a notícia. Posteriormente, segui até a quadra para conversar mais com o professor.

Ao final daquele dia de visitas, voltei a pensar sobre aquela frase e, principalmente, sobre a euforia como ela foi proferida e o sorriso estampado no rosto daqueles garotos. Identifiquei em alguns alunos uma vontade imensa de participar das aulas de Educação Física, porém, não pude perceber o mesmo entusiasmo em todos, o que não significava que eles não gostassem das aulas, ou pelo menos daquelas aulas.

Nesse mesmo dia, além de conversar com o professor de Educação Física, falei com a inspetora de alunos, uma funcionária que, pelo que notei, sabia quase tudo o que ocorria na escola. Conversei com as merendeiras, alguns professores de outras áreas e a coordenadora pedagógica. Todas essas conversas tiveram, a princípio, mais um caráter de reencontro com pessoas que há muito não via, do que uma preocupação específica com a pesquisa.

É importante informar que isso não ocorreu em todas as escolas, até porque nas outras que visitei, não tinha a mesma proximidade em relação aos funcionários, como tinha nessa. Também não foi possível visitar todas as escolas que oferecem o Ensino Médio nos períodos matutino e vespertino na região Leste 2, uma vez que a dimensão da região impossibilita que isso seja feito em curto prazo. Se optasse pela visita a cada uma das escolas, provavelmente levaria alguns meses, já que antes da visita necessitaria da autorização de cada um dos gestores¹⁹ das escolas, o que nem sempre é rápido de se conseguir. Entretanto, naquelas em que não houve a possibilidade de realizar a visita, o contato com os gestores se deu por telefone, e quando notei interesse por parte deles em saber mais sobre a pesquisa, fui pessoalmente até o local.

Durante praticamente um mês fiquei entre visitas e telefonemas contatando as escolas. Alguns dos gestores sequer quiseram ouvir falar na realização de uma pesquisa em sua unidade, alegando como motivo para o impedimento em visitá-los o fato de que eu estaria invadindo a privacidade de seus alunos e conseqüentemente não teria a aprovação dos pais para tal ação. Mesmo após argumentar sobre os meus objetivos, não obtive êxito nesses locais, percebendo, inclusive que, em alguns casos, a negativa parecia ser em virtude de o gestor não ter o interesse em contar com uma pessoa considerada “intrusa” em sua unidade escolar.

Em outras unidades escolares, os gestores se mostraram dispostos a ouvir minhas intenções, foram atenciosos às explicações sobre como ocorreria a pesquisa e, até fizeram algumas perguntas, embora, em alguns casos, parecessem mais cordiais do que interessados realmente.

Nessas escolas o problema não foi os gestores, pelo contrário, eles até queriam que sua escola fosse alvo dessa iniciativa. Porém, percebi que alguns queriam realmente utilizar a pesquisa como forma de qualificar o trabalho realizado pelos professores. Em uma delas, o gestor foi bem explícito sobre o assunto, dizendo o seguinte: “É realmente necessário esse tipo de trabalho na escola, só assim os professores verão como não estão trabalhando”. Percebe-se, por meio dessa afirmação, que, em alguns casos, a culpa pela baixa qualidade do ensino recai sobre o professor, raramente as condições de trabalho do professor e o trabalho do gestor são relacionados às possibilidades de mudança desse quadro.

¹⁹ Gestor é o nome utilizado, no atual governo paulista, para o que antigamente era conhecido como diretor de escola.

Em outra escola visitada, a afirmação do responsável pela administração foi mais contundente: Segundo ele: “A Educação Física só dá trabalho, os professores faltam muito e, quando vêm, não dão aula direito” e, continuou seu desabafo dizendo que esperava “que eles sabendo que estão sendo pesquisados, trabalhassem um pouco”. Novamente, a culpa é atribuída ao professor. Não quero advogar a favor dos maus profissionais, contudo não ouvi de nenhum gestor que, na sua administração, existe um trabalho pedagógico que vai além da cobrança, que possibilite uma mudança na atitude e que permita uma reflexão por parte desse professor sobre seu trabalho. Sem dúvida, essa reflexão deve ser propiciada nas reuniões realizadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)²⁰.

Em relação às outras unidades, aquelas em que consegui conversar com os professores de Educação Física, também tive boa receptividade, porém, em alguns casos, ao conversar com esses professores sobre a possibilidade de realizar a pesquisa com seus alunos, notei que eles não estavam à vontade ou não queriam participar. Deram várias desculpas, desde a falta de tempo até a negação explícita, dizendo que não queriam que seus alunos participassem da pesquisa porque atrapalharia a aula.

Um fato que deve ser levado em consideração nessas primeiras visitas e que, em vários momentos, contribuiu para facilitar o acesso às escolas, é o que foi relatado anteriormente sobre a minha atuação durante muitos anos como professor e depois como diretor na região. Ser conhecido de muitos professores e diretores contribuiu, de início, para chegar até às unidades escolares, porém, em um segundo momento, incomodou alguns professores. Tal incômodo está relacionado, pelo que pude perceber, à minha atuação como docente no Ensino Superior de uma Universidade da região. Ficou evidente nas visitas que muitos achavam que suas aulas iriam ser avaliadas durante a pesquisa, e que eu, como professor universitário, iria avaliar a qualidade das aulas.

Esse pensamento dos professores sobre a presença do pesquisador na escola não ocorre em relação exclusivamente à minha presença, mas se estende a qualquer pessoa que pretende investigar o cotidiano da escola. Existe, pelo que conversei com alguns professores, um consenso em relação à presença de pesquisadores no ambiente escolar. Para eles, as pessoas que

²⁰ A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) deve propiciar oportunidades para a formação e reflexão do professor. A sua organização e realização devem ser feitas de modo a garantir o interesse dos docentes, gerando, com isso, novas formas de atuação durante o processo ensino-aprendizagem.

realizam algum tipo de pesquisa na escola o fazem com certo grau de certeza de sua “superioridade” em relação aos que nela estão. Pude notar que essa resistência não ocorre de forma explícita e só é quebrada com o convívio mais intenso entre os sujeitos que constroem esse espaço e o pesquisador.

Levar em consideração, portanto, as resistências, os receios e dúvidas dos professores, é importante para poder quebrar as barreiras e tentar mergulhar na lógica do outro, procurando, assim, compreender sua “tática” de ação (CERTEAU, 1994). Para Guedes Pinto e Fontana (2001), uma das formas de quebrar as barreiras e mergulhar na lógica do outro, pode se dar a partir da aproximação e do embrenhamento nas interações constituintes do cotidiano das pessoas.

Esse embrenhamento encenado pelas autoras, no cotidiano do outro (alunos, direção e professores), teve início com as conversas, observações e negociações realizadas nas visitas e, procuraram captar, sobretudo, algo que não se mostra na aparência, a singularidade das coisas, principalmente porque o significado das coisas se dá sempre em um contexto próprio, pois não é um código a ser decifrado de maneira fria e distante. Para decifrar esses códigos é preciso, na visão de Guedes Pinto e Fontana (2001), penetrar no interior do movimento das relações sociais que são constituídas no ambiente escolar. Além disso, para Ezpeleta (1989, p.11) a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular nesse movimento.

A cada uma das idas às escolas procurei ser fiel a esses princípios, desde as primeiras perguntas aos alunos sobre como eles viam as aulas de Educação Física até as observações realizadas sobre os aspectos do cotidiano escolar. E talvez tenha sido essa preocupação constante que possibilitou perceber algumas das situações relatadas neste texto.

As situações ocorreram de diversas formas, sendo que uma delas é referente às perguntas efetuadas aos alunos sobre as aulas de Educação Física. Em relação a este item, as respostas foram as mais diversas possíveis, desde a demonstração de interesse pleno pelas aulas até o total desprezo. Porém, o que mais me chamou a atenção foi a dificuldade dos alunos em

responder sobre o que é, ou para que servem as aulas de Educação Física na escola. Essa dificuldade talvez seja mais uma pista sobre qual o significado que as aulas podem ter para eles.²¹

Tal dificuldade em identificar o que é a Educação Física ou como ela está acontecendo não é algo novo. Há mais de duas décadas essa pergunta já circula no meio acadêmico, abrindo inclusive um espaço na revista Movimento²² para discussão. Embora o assunto pareça restrito ao meio acadêmico, percebi que na escola essa indefinição sobre quais são os objetivos das aulas também está presente. Durante as conversas que tive com os professores, eles apontaram como sendo uma das metas de suas aulas a colaboração para a descoberta de novos talentos esportivos. Conforme seus relatos, quando identificam algum aluno com habilidade esportiva superior aos outros, eles têm a função de encaminhar para um clube.

É interessante que nessas conversas pude perceber que o grau de importância das turmas de treinamento aumenta de acordo com o que o professor imagina ser o objetivo da Educação Física escolar, ou seja, quanto mais próximo do esporte ele está, mais importante é a formação das turmas de treinamento e, portanto, a formação de times vitoriosos.

Soma-se a essa visão que alguns professores têm sobre as aulas, em especial as de treinamento, o valor dado por alguns gestores às conquistas esportivas dos times oriundos delas. Identifiquei nas visitas que aquelas escolas que dão mais importância às vitórias conquistadas nos campeonatos colegiais, têm expostos os seus troféus na sala da direção, enquanto em outras, em que esse fato não tem tanta notoriedade, eles ficam geralmente na sala de Educação Física.

Depois de um período de visitas, de fatos percebidos como este e outros que passaram sem serem notados, finalmente cheguei a três unidades escolares que poderiam ser escolhidas para a realização da pesquisa de campo. Essas escolas, denominadas a partir de agora de Alfa, Beta e Gama, possibilitaram, de início, as “condições” para eu realizar a investigação.

²¹ Pressuponho que, até aqui, esse relato não apresente nada de muito novo, até porque os próprios professores também fazem uma confusão sobre qual é a atuação que deve ter o professor de Educação Física na escola. Para alguns, ela ainda é sinônimo de detecção de talentos, formação de atletas, entre outros.

²² A revista Movimento é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e os números referidos são: volume 11 - número 3 de setembro/dezembro de 1994 e o número 2 de julho de 1995. A revista publicou alguns números especiais questionando o que é a Educação Física, e para responder tal questionamento ela convidou vários autores, entre eles, Adroaldo Gaya, Celi Nelza Zulke Taffarel, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht, Silvino Santin, Paulo Guiraldelli Junior e Hugo Lovisolo.

Faltava apenas acertar alguns detalhes com a direção e os professores, para depois escolher em qual delas ficaria por mais tempo.

Quando me refiro às condições para realização da pesquisa não significa dizer que existe um modelo de campo ideal, mas que há algumas prerrogativas importantes para a realização da pesquisa. Cito como exemplo dificultador dessas condições a negativa de alguns gestores das escolas, dos professores, ou a falta de oferecimento das aulas de Educação Física para o Ensino Médio dentro da grade horária.

Ao retomar o contato com as escolas Alfa, Beta e Gama, para definir em qual delas realizaria a pesquisa, novos problemas surgiram. Na escola Alfa, a primeira das três em que retornei, fui muito bem recebido pelo gestor, pela coordenadora pedagógica, professora e, pelos professores de Educação Física, que também se interessaram pela pesquisa. Porém, um fato novo surgiu entre a primeira visita e a última. O professor, que ministrava as aulas para as turmas do Ensino Médio teria de se afastar para ajudar no campeonato escolar. Ele me disse, que, em virtude disso, não gostaria que a pesquisa fosse realizada na sua ausência, preocupação esta compreensível até certo ponto, afinal, os seus alunos estariam sendo alvos de observação de alguém estranho a eles, e sem a sua presença.

Como eu não poderia ficar esperando seu retorno para as aulas, porque o campeonato durava em média três meses, e talvez ele continuasse afastado até o final do ano em virtude de a competição acontecer com outra categoria no segundo semestre, essa unidade escolar foi desconsiderada para fins da pesquisa.

Parti então para a segunda escola, a Beta, local em que as aulas para o Ensino Médio eram oferecidas no período matutino e noturno. A minha presença, que nas primeiras visitas foi vista com muita tranquilidade, não pareceu ser tão tranquila assim na última. Um dos professores queria saber quais tipos de perguntas eu iria fazer aos seus alunos e, se ele poderia escolher os alunos que iriam conversar comigo. Percebi que ele pretendia direcionar a minha presença nas aulas com maior frequência de alunos.

Quando disse a ele que isso não seria possível, houve uma expressão de descontentamento, e em seguida ele respondeu que, pelo fato de a frequência ser baixa nas outras turmas, talvez eu não conseguisse atingir meus objetivos. Novamente esclareci que não tinha a necessidade de que as turmas fossem grandes, e também não pretendia escolher um número

específico de alunos para conversar. Mas parece que esses esclarecimentos não foram suficientes para tranquilizar o professor em relação à minha presença.

Mesmo com a sensação de que estava incomodando, optei por voltar mais uma vez para o local. O professor foi novamente atencioso e prestativo, entretanto, ele havia conversado com seus alunos e disse que eu estaria realizando uma pesquisa com eles sobre seus interesses nas aulas. Esse fato, somado à insistência por parte do professor em escolher a turma que eu deveria “investigar”, (o que poderia levar os alunos a responderem ou se comportarem de forma diferente do que ocorre no cotidiano das aulas), fez com que eu fosse visitar a escola Gama antes de decidir em qual das duas realizaria a pesquisa.

Nessa nova visita à escola Gama, o comportamento dos professores, e demais membros da escola não foi diferente das outras vezes em que a visitei. A disposição de sempre ajudar e dar todas as informações possíveis para a realização da pesquisa foi decisiva na escolha de qual escola seria a escolhida para a realização da pesquisa de campo.

Após esta última visita e em virtude de todos os acontecimentos, dos problemas relatados e das características de cada uma das escolas, cheguei à conclusão que a escola Gama seria a escolhida para realizar a pesquisa, uma vez que não existia nenhuma objeção por parte da direção ou dos professores. Além disso, os alunos também não haviam sido avisados do tipo de pesquisa que eu estaria realizando com eles, fato esse que seria comunicado por mim oportunamente, e as professoras não tentaram escolher qual turma eu deveria observar.

Depois de meses, e entre encontros e desencontros, finalmente havia definido a escola. Imaginava que, a partir daquele momento, tudo transcorreria tranquilamente. Porém, ao preparar a primeira visita de fato à escola, enquanto campo de investigação, algumas dúvidas foram surgindo. A primeira foi como abordar os alunos sem que essa abordagem os constrangesse ou direcionasse suas respostas. A segunda era se deveria abordá-los para fazer algum tipo de pergunta específica sobre o assunto, ou se deveria esperar que algum fato importante surgisse, para então falar com algum aluno em especial. Por fim, a terceira, relativa ao que deveria ser observado durante as aulas.

Logo percebi que esses questionamentos eram próprios de quem idealiza o campo, de quem espera situações favoráveis e previsíveis na relação sujeito-objeto. Estaria, portanto, negando a própria concepção adotada para essa pesquisa, de que todos os fatos

observados no campo podem dar pistas a respeito do que procuramos, e que nada pode ser descartado *a priori*.

Quando me refiro ao trabalho de campo, não me refiro a ele apenas como uma fase intermediária da pesquisa. Ele compõe o todo deste esforço, diferente de uma linearidade, está envolto no todo que se faz entre o ir e o vir deste cometimento intelectual, cultural, social e, de intervenção. Para percorrer esse caminho, adoto o mesmo pensamento de Silva (2000) sobre como devemos olhar para o campo, qual seja, de que ele não é somente a nossa experiência concreta que se realiza entre o projeto e a escrita etnográfica. Ele se forma, de acordo com o autor, através dos livros que lemos sobre o tema, dos relatos de outras experiências que nos chegam pelas mais variadas vias, além dos dados que obtemos em “primeira-mão”. Ele acrescenta:

[...] projeto de pesquisa, trabalho de campo e texto etnográfico não são fases que se concatenam sempre nessa ordem e de forma linear. Na prática essas etapas são processos que se comunicam e se constituem de forma circular ou espiral. Às vezes é somente no final da pesquisa que se encontra o que se procurava. Também pode acontecer de, não se encontrando o que se procura, “remodelar-se” o texto, de modo a valorizar o que se encontrou (SILVA, 2000, p.27).

Sem dúvida a caracterização do campo é fundamental nessa trajetória em busca do desvendamento e da leitura dos problemas ocorridos na escola. Em virtude disso, mostrar um pouco desse cenário pode auxiliar na compreensão da dinâmica que envolve os sujeitos que fazem o ambiente escolar. Contudo, devemos tomar alguns cuidados nessa investida. Um deles está relacionado à transposição para o texto das experiências que vivemos no campo com os nossos interlocutores. De acordo com Silva (2000), as experiências que testemunhamos ou participamos com os nossos interlocutores durante o trabalho de campo não podem ser esvaziadas dos seus aspectos subjetivos. Tal procedimento tiraria a possibilidade de se olhar para a pesquisa de campo como um espaço que pode ser lido de várias formas.

Ao levarmos em consideração este alerta, poderemos realizar uma leitura do que ocorre na escola na perspectiva de que ela é um espaço profuso de cultura, e como a cultura pode, de acordo com Geertz (1989), ser lida como um texto, a escola e os sentidos atribuídos a ela também podem ser lidos e interpretados, muito embora, como afirma o autor, uma leitura de segunda mão ou por sobre os ombros.

A leitura sobre o que ocorre nesse espaço, a escola, que é permeado de tensões e, ao mesmo tempo, carregado de significados, leva em consideração neste estudo, que ela se constitui, como afirma Dayrell (1996, p.150), como sendo “um conjunto de tempos e espaços ritualizados e, que em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos”.

É com o reconhecimento de que a dimensão simbólica também está presente nesse caminhar, que descrevo a partir de agora a escola Gama, cenário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Ela é considerada uma das maiores escolas da região Leste 2 de São Paulo, e no ano de 2006 possuía cerca de 2.100 alunos divididos em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Para os alunos do Ensino Médio, a escola destinou em 2006 a possibilidade de estudarem no período matutino ou noturno, porém, a matrícula no noturno obedecia como critério o atendimento ao aluno trabalhador.

As turmas escolhidas para a realização da pesquisa foram as do período matutino. A escolha se deu em virtude de a grade curricular do ensino noturno²³ ser diferenciada da grade dos outros períodos, o que fazia com que a Educação Física fosse oferecida em outros horários. No período da manhã existiam quatro salas de Ensino Médio (1ªA e B, 2ªA e 3ª A) que faziam a aula dentro da grade horária. Além dessas salas, as professoras contavam ainda com mais quatro turmas de alunos que estudavam à noite, sendo duas masculinas e duas femininas.

Essa divisão ocorreu porque, diferentemente das aulas que são oferecidas no período da manhã, (portanto na grade, na qual as turmas são divididas por sala), as aulas do noturno são divididas de acordo com o sexo, não existindo turmas mistas.

A unidade escolar tinha 27 turmas de Ensino Fundamental e 21 de Ensino Médio, sendo que cada uma contava, em média, com 44 alunos. Em 2006 foram cinco professores de Educação Física²⁴ para dar atendimento à demanda, sendo quatro mulheres e um homem, que trabalhou com o Ensino Fundamental.

Além desses professores de Educação Física, a unidade escolar contava ainda com cerca de 70 professores nas diversas áreas, duas coordenadoras pedagógicas, uma gestora

²³ A grade do Ensino Médio pode ser obtida no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>

²⁴ Para cada professor só podem ser atribuídas no máximo 33 aulas, e como o número de aulas na escola pesquisada é bem superior a esse, existe a necessidade de um número grande de docentes. Além das aulas normais de Educação Física, existem também as turmas de treinamento.

escolar e dois assistentes. Também faziam parte do quadro escolar os funcionários que dão suporte técnico administrativo e operacional. Os professores são, na sua grande maioria, moradores da região que, portanto, conhecem as dificuldades de se trabalhar em locais periféricos e, embora a escola seja considerada uma das melhores da diretoria Leste 2, em virtude da localização e dos alunos, existe uma grande rotatividade de professores de um ano para outro.

Os alunos por sua vez, são oriundos de famílias com baixa renda, inclusive, muitos deles, mesmo estudando no período da manhã, realizam algum tipo de trabalho como forma de complementar a renda familiar.

Em relação aos espaços físicos, a distribuição é feita da seguinte maneira: um prédio administrativo térreo, que abriga a secretaria, sala dos professores, sala da direção, vice-direção e uma sala destinada à coordenação pedagógica. O acesso a este prédio é feito por um corredor estreito com grade em ambos os lados. Para os alunos, professores e funcionários chegarem até essa parte administrativa é preciso passar por dois portões, sendo que normalmente, eles ficam trancados e a chave fica com a inspetora de alunos. Soma-se a essas salas, ao lado da secretaria, uma pequena cozinha para refeição dos funcionários. Os banheiros dos professores, direção e demais funcionários também estão localizados nesse prédio, que conta ainda com um salão bem amplo que é utilizado para reuniões pedagógicas organizadas pela escola, ou pela diretoria de ensino. Esse salão também já foi utilizado para as aulas de Educação Física, em especial as de ginástica artística. Hoje, isso não ocorre mais porque, segundo o professor de Educação Física, nenhum deles sabe trabalhar com esse conteúdo, além de os alunos não se interessarem muito. A sala também era utilizada para as aulas nos dias de chuva mas, em virtude de atualmente estar cheia de cadeiras, isso não é mais possível. Sendo assim, a sala só é utilizada quando eles necessitam passar algum filme.

Ao lado desse prédio administrativo existe um outro destinado às salas de aula. São 18 no total, sendo 9 no piso inferior e 9 no piso superior e, desse total, são utilizadas 17 como salas de aula e uma funciona como laboratório de informática, ou pelo menos deveria, já que, de acordo com um professor, não há nenhum projeto para utilização desse espaço, que fica ocioso.

Anexo a esse prédio existe um pátio, utilizado para as refeições dos alunos durante os intervalos e por aqueles que estão com aula vaga e não possuem professor eventual em sua sala. Nele, existem também dois banheiros, dois vestiários que são utilizados para as aulas de Educação Física e pela comunidade aos finais de semana, além de uma cozinha, que é utilizada

para preparar a merenda, o refeitório, um depósito para a merenda, uma cantina e a sala de Educação Física.

Todo o espaço descrito anteriormente é fechado por paredes que vão até o teto e uma cobertura bem alta com telas para impedir que os alunos “fujam” das aulas pelo teto. Nas salas, todas as janelas são cercadas por grades de ferro e, além disso, os portões de toda a escola são feitos de chapa de ferro, a fim de que não se possa ver o que ocorre na rua. A escola conta ainda com câmeras instaladas no pátio e nos corredores das salas de aula. Segundo a direção, a instalação das câmeras foi necessária para melhorar a segurança dos próprios alunos e evitar as depredações que ocorriam na escola. Diferentemente da direção, os alunos relataram que tinham a sensação de estarem aprisionados e, alguns diziam que aquele local mais parecia uma prisão do que uma escola.

Toda essa segurança que cerca a escola faz com que o acesso à quadra, por parte dos alunos que saem das salas e vão para a aula de Educação Física, seja feito pelo pátio. Eles entram na quadra por um portão de ferro localizado ao lado da sala de Educação Física. Apenas os alunos das turmas de treinamento e os do noturno acessam a quadra por outro portão que fica localizado do lado de fora da quadra porque, uma vez terminado o período de aula regular dos alunos, não é mais permitida a sua circulação pelas dependências da escola.

Para a realização das aulas de Educação Física, os alunos tinham à disposição duas quadras, uma com a cobertura padrão das escolas estaduais do Estado de São Paulo, que é aquela na qual existe somente a cobertura superior, ou seja, nas laterais não existe nenhum tipo de fechamento, e outra, ao lado, que, em virtude do seu tamanho, só possuía a marcação para voleibol. A unidade escolar contava ainda com dois estacionamentos, um deles, embora seja um misto de grama e terra, era utilizado frequentemente como espaço para as aulas de Educação Física.

É nesse cenário, no qual os indivíduos desenvolvem de forma consciente ou inconsciente seus papéis sociais, que o pesquisador capta as informações que serão úteis para as suas mediações com o tema pesquisado. Nesse caso, o cenário é formado pela quadra, a sala de aula, a cozinha, o pátio e demais espaços da escola. Essa particularidade de um cenário faz com que surjam concepções, formas de pensamentos e, representações que são determinadas pelo lugar e pelo tempo em que ocorrem as interações entre os sujeitos que nele vivem. Com isto, as representações sobre as aulas de Educação Física são, em boa parte, construídas nesses espaços.

Outro ponto importante a esse respeito é que no espaço chamado de campo, o pesquisador observa situações que são fundamentais para sua pesquisa, e durante essa observação, ele adota uma rotina de trabalho que serve para orientá-lo. No caso dessa investigação, a preocupação central foi com o significado, com a maneira como as pessoas vêm a si mesmas e os outros, as suas experiências e a relação delas com o mundo que as cerca.

Diante de tais preocupações, no primeiro dia em que cheguei à escola escolhida, procurei conhecer os espaços e as pessoas que dão vida a ela. Fui primeiramente até a sala da coordenação pedagógica para conversar com a coordenadora e obter os horários das aulas de Educação Física do Ensino Médio. De posse dos horários, procurei as professoras para acertar os detalhes das minhas visitas.

Na minha conversa com uma das professoras de Educação Física, pude perceber que as aulas não ocorriam do mesmo modo que apontavam os horários, pois normalmente elas juntavam as salas e depois dividiam as turmas em meninos e meninas o que, segundo as professoras, facilitava o desenrolar das aulas, porque os (as) alunos (as) não gostavam de fazer as aulas juntos (as). Os meninos, segundo elas, reclamavam que as meninas são “moles”, enquanto as meninas reclamavam que eles só queriam jogar futebol e eram “brutos”.

Essa constatação da professora e a conseqüente decisão em dividir as turmas em masculina e feminina reforçam a afirmativa de Sousa e Altmann (1999) de que gênero é uma construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, construção essa que contribui no modo como os meninos e as meninas participam das aulas e, no limite, como eles as representam.

As reclamações por parte de meninos e meninas começaram a se intensificar desde que as aulas passaram a ser oferecidas dentro da grade horária, fazendo com que não ocorresse mais a divisão por sexo. Antes disso, as turmas eram divididas entre homens e mulheres, já que as aulas ocorriam fora do período. Identifiquei esse descontentamento já nas primeiras visitas que realizei à escola, pois algumas meninas me disseram que elas gostavam mais da Educação Física quando era separada entre masculino e feminino.

Em um dos primeiros dias de permanência no campo, ao assistir o desenvolvimento de um jogo de futebol, presenciei um desentendimento entre dois alunos, uma garota e um garoto. Após o término do jogo no qual duas meninas participavam, fui conversar

com a aluna Paloma²⁵ que reclamava com o menino e perguntei o que havia ocorrido e, por que só elas estavam participando. Ela respondeu que estava reclamando porque os meninos não passavam a bola para elas e, em relação a não participação de mais meninas, disse que elas tinham vergonha de jogar porque achavam que os meninos jogavam melhor do que elas e que por isso, algumas ficavam de fora das aulas.

Percebi mais tarde que a Paloma era muito respeitada pelas (os) colegas, pois quando ela chamava alguma menina para participar de alguma atividade e esta recusava, ela chamava a atenção com uma autoridade que normalmente convencia as colegas, até a professora ouvia quando ela dizia algo.

O depoimento dado pelos meninos em relação às aulas mistas não foi diferente do dado pelas meninas. O Beto, aluno do 2º ano, ao ouvir o que a Paloma havia dito, procurou se defender, reclamando que, quando as meninas jogavam futebol com eles, não dava para jogar direito, pois elas não sabiam jogar e atrapalhavam. Completou sua intervenção, dizendo o seguinte: “Nós preferimos quando a professora divide as turmas para jogar e, os meninos ficam com a quadra grande para jogar futebol e as meninas ficam na pequena para jogar voleibol”. Mais tarde, retornarei a esse assunto de forma mais detalhada, uma vez que essa tensão entre meninos e meninas foi recorrente durante as aulas.

O primeiro encontro com a professora serviu para que eu acertasse alguns detalhes e definisse um horário para assistir suas aulas. Procurei fazer isto de modo que pudesse ver todas as aulas de Educação Física do Ensino Médio, que ocorreram às terças, quartas e quintas no período das 7hs às 11hs. Algumas turmas tinham aula dupla em um desses dias, enquanto as outras tinham apenas uma aula por dia. Em virtude dessa divisão, eu assistia às aulas em dois dias para poder observar todas as turmas, numa rotina que durou cerca de quatro meses, tendo sido observadas 28 aulas.

A idade dos alunos girava em torno de 14 a 17 anos, exceto os alunos do noturno, em que a idade era de 17 a 19 anos.

Nos dias que se seguiram a esse e, para o desenvolvimento da pesquisa, organizei um roteiro a fim de que minha presença na escola pudesse privilegiar os relatos das pessoas que vivem o seu dia-a-dia.

²⁵ Todos os nomes dos alunos e demais membros da comunidade escolar que constam deste trabalho são fictícios.

Quando chegava à escola, eu normalmente me dirigia à secretaria e conversava com alguns funcionários, depois visitava a gestora ou a coordenadora pedagógica para posteriormente me dirigir até a quadra. Tanto a visita à secretaria como à gestora e coordenadora tinham por objetivo, além de cumprimentá-los, saber alguma coisa sobre o cotidiano da escola. Essas visitas eram registradas com as gravações e o caderno de campo e, após cada dia de visita, eu registrava as impressões daquele dia com uma outra gravação, falando dos aspectos gerais que havia identificado.

As gravações registraram apenas as conversas com os alunos e as professoras. No caderno de campo eu registrei as conversas com a direção, com alguns professores de outras áreas e com as pessoas do apoio administrativo.

Os diálogos realizados com a direção normalmente tinham um caráter mais informal, contudo, com eles pude perceber como eram vistos pela direção os professores de Educação Física e os alunos, e, pelo que observei, a gestora da escola gostava dos professores de Educação Física. Disse, inclusive, que os professores colaboravam muito nas festas, desfiles e outras atividades que a escola organizava. Ela fez menção negativa apenas a um dos professores.

Por sua vez, a coordenadora pedagógica, que era professora de Química, trouxe pouca contribuição, até porque ela não era de conversar muito. O que chamou mais atenção nas conversas com ela foi o fato de ela entender que as aulas de Educação Física serviam para ajudar a escola a controlar os alunos, pois, nessas aulas, os professores tinham condições de conversar com aqueles alunos que davam trabalho na sala e na escola como um todo. Segundo ela, nessas conversas, os professores podiam chegar até eles de modo diferente dos outros professores e da própria direção, o que facilitava o diálogo.

Esse entendimento da coordenadora pedagógica levanta uma questão importante, que está relacionada diretamente a como os outros professores compreendem o conhecimento que é veiculado nas aulas de Educação Física. Pela afirmação da coordenadora, ajudar a controlar os alunos, auxiliando, desse modo, a melhorar a disciplina da escola, é um dos papéis da Educação Física, ou seja, é como se a disciplina tratasse apenas de um “conhecer” prático, desconsiderando toda a teoria que fundamenta esta prática, desembocando novamente em um velho problema da área, a oposição entre prática e teoria.

Os encontros com os funcionários administrativos sempre foram curtos e, normalmente, ficavam restritos a alguma informação relativa aos dados da escola, como por

exemplo o número de alunos, salas, professores, entre outros. Já com as funcionárias de apoio (merendeiras e inspetoras), os diálogos foram mais ricos. Por meio deles obtive várias informações importantes que auxiliaram a compreensão de algumas coisas que ocorriam na escola, inclusive, algumas dessas informações não eram sequer de conhecimento da direção da escola.

Algumas dessas conversas, que a princípio não tinham uma relação direta com o assunto, não podem ser ignoradas em uma pesquisa, pois de acordo com Ezpeleta (1989, p.17),

Quando o “não-significado” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar [...]. Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamentos que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. E, então, continua a busca reiterada de redes e recorrências, o confronto de versões alternativas, a explicação de eventos que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco visíveis em sua rotina diária. Todo esse processo amplia nossa capacidade de ver e prever o que ocorre na escola.

Nesse afã de conhecer os detalhes sobre o funcionamento da escola, chegar mais cedo a ela e conversar com outras pessoas além dos professores de Educação Física, fez parte de uma aproximação necessária para penetrar no universo daquele local e negociar um espaço. Segundo Fontana e Guedes Pinto (2002), quando não temos um lugar definido na escola, precisamos realizar uma negociação com o professor ou professora, que possibilite assegurar esse espaço. No meu caso, a negociação se deu desde as primeiras visitas, não só com as professoras, mas com os alunos, o que possibilitou um diálogo com vários dos protagonistas.

Além dessas conversas iniciais, registradas no caderno de campo e por meio do gravador, eu procurava, ao final de cada visita, gravar as impressões que tive daquele dia, fazendo um resumo do que havia observado, mas que não havia anotado. Isso foi bastante interessante, principalmente porque, com esses resumos, eu conseguia fazer uma síntese das situações vivenciadas com os sujeitos. Como as visitas na escola ocorriam duas vezes por semana, eu registrava o que ocorria durante a semana só ao final dela, retomando alguns itens que por vezes passavam despercebidos, além de sistematizar as anotações obtidas durante a semana.

Antes de continuar os relatos, gostaria de voltar ao primeiro dia de visita à escola Gama. Como de costume, cheguei mais cedo para poder acompanhar as aulas desde o início, mas, logo ao entrar no estacionamento, percebi que algo estava acontecendo naquele dia.

O estacionamento estava cheio, várias pessoas circulavam ao redor da escola e dentro do estacionamento e pude identificar alguns deles como sendo professores de Educação Física. Fui conversar com eles e perguntei o que estava ocorrendo, responderam que naquele dia, a escola Gama era sede de uma das etapas do campeonato colegial de esportes, na modalidade xadrez.

Após obter a informação fui procurar a professora responsável pelas turmas do Ensino Médio do dia, dirigi-me até a secretária da escola e lá, fui informado que a professora não estava dando aula, pois estava auxiliando na organização dos jogos.

Fui então até o local onde ocorriam os jogos para conversar com a professora. O espaço que havia sido destinado aos jogos de xadrez era o salão descrito anteriormente, aquele que já foi utilizado pelos professores para suas aulas. Chegando lá, encontrei a professora sentada junto ao Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Educação Física. Ela ficou um pouco surpresa, pois não lembrava que eu estaria lá naquele dia. Depois dos cumprimentos, disse-me para ficar à vontade e se eu quisesse assistir aos jogos não haveria problema algum, mas que também poderia ir até a quadra, já que seus alunos se encontravam com uma professora eventual²⁶.

Fiquei assistindo um pouco os jogos, e depois fui até a cozinha conversar com a merendeira que sempre fez questão de me oferecer um café quando visitava a escola. Mas antes de chegar até a cozinha, tive de passar por dentro da escola, fato esse que fez com que eu encontrasse no corredor que cortava as salas de aula, três professores conhecidos. Conversei pouco com eles, pois queria chegar logo à quadra, mas nessa conversa rápida, todos queriam saber o que eu fazia naquele local. Respondi que iria realizar uma pesquisa e, foi aí que percebi um olhar de interrogação, como que estivessem perguntando que tipo de pesquisa eu poderia estar fazendo nas aulas de Educação Física. Como sabia que nos encontraríamos em outros dias, não dei muitos detalhes sobre a pesquisa que realizaria.

Chegando à cozinha, para minha surpresa, foi lá que obtive os primeiros relatos. Uma das merendeiras, que eu já conhecia e não estava presente nas outras visitas que fiz à escola, perguntou o que eu estava fazendo ali, se era uma visita informal ou se estava participando de algum evento. Respondi que iria realizar uma pesquisa sobre as aulas de Educação Física. Ela aparentemente ficou surpresa e perguntou “o que você vai pesquisar?”. Tentei explicar um pouco

²⁶ A professora eventual, termo utilizado nas escolas estaduais de São Paulo, substitui qualquer professor que falta, não sendo necessariamente essa substituição a uma professora da mesma área em que é formada. Porém, no caso dessa professora, a sua formação era na área de Educação Física.

o que faria, mas logo em seguida veio sua indagação e, dessa vez, quem ficou surpreso fui eu. Ela me perguntou por que eu iria pesquisar as aulas, “se elas são sempre iguais”. Fiquei parado e não tive resposta naquele momento, tamanha tinha sido a imprevisibilidade daquela pergunta. A surpresa talvez não tenha sido em virtude da pergunta, mas pelo fato de a merendeira saber o que ocorre na quadra e, principalmente, pela afirmação de que as aulas ocorriam sempre do mesmo modo. Porém, a pergunta da merendeira explicitou uma representação das aulas elaborada a partir de seu cotidiano, uma vez que o convívio diário com alunos e professores durante anos possibilitou uma construção sobre as aulas que lhe permite inferir sobre o que elas são.

Percebi, nessa primeira investida, o quanto fatos aparentemente pequenos podem relacionar-se a grandes temas (GEERTZ, 1989). Nesse caso, o que ouvi da merendeira contribuiu para algumas análises posteriores. Além disso, os comentários postos nessa conversa mostraram como o que procuramos pode ser encontrado em lugares às vezes esquecidos.

Embora o diálogo tenha sido rico para a pesquisa, não prossegui naquele dia com a conversa, pois achei que teria outras oportunidades para conversarmos, além do que, ela estava preparando a merenda e não queria atrapalhar o seu serviço. Depois dessa passagem pela cozinha, fui finalmente até a quadra para ver os alunos que estavam tendo aula com a professora eventual.

Porém, ainda demorei um pouco para conseguir entrar na quadra, que ficava na ponta oposta ao prédio administrativo da escola, ao lado de uma avenida movimentada, e para piorar a situação, para ter acesso a ela, é necessário passar por um portão com chapas de ferro, o que dificultava a comunicação tanto dos professores que estavam dando aula quanto das pessoas que precisavam falar com eles. Como a professora eventual não sabia da minha visita e, possivelmente, não escutou o meu chamado, tive de recorrer novamente à merendeira para que abrisse o portão.

Enfim, cheguei até o local das aulas mas, infelizmente, naquele momento a primeira sensação que me veio foi a de que não havia tido muita sorte, pelo menos em relação àquele que seria o meu primeiro contato com os alunos. Quando o portão foi aberto, a primeira cena que avistei foi a de duas meninas brincando com uma bola de voleibol, depois, olhei com maior atenção e percebi que na quadra coberta, que ficava ao lado, mais três meninos participavam da aula. A sensação de esvaziamento do espaço talvez tenha sido maior, porque ao

redor das duas quadras, ainda existia um local gramado considerável, que às vezes também era utilizado para as aulas de Educação Física.

Enquanto os três meninos ficavam na quadra grande e coberta jogando futebol, mais precisamente o que eles chamam de gol a gol²⁷, as duas meninas ficavam “brincando” de voleibol na quadra menor. A professora eventual, por sua vez, ficava olhando para eles sem se importar muito com o que ocorria naquele espaço. Nas outras aulas daquele dia (um total de três), a situação não foi diferente, variando apenas a quantidade de alunos, sendo que a maior turma contou com sete.

O interessante é que os alunos que não estavam na quadra participando da aula, ficaram no pátio da escola, alguns conversando e outros ouvindo música. Eu até pensei em conversar com eles, mas como era meu primeiro dia, achei que não seria bem recebido para uma conversa, já que não me conheciam. Fiquei então restrito ao espaço da quadra.

É importante relatar que, independente de a quantidade de alunos na quadra ser pequena naquela aula, parece que eles perceberam a presença de um estranho naquele ambiente. Digo isso porque notei que eles foram perguntar à professora eventual o que eu estava fazendo ali. Foi nesse momento que me senti, pela primeira vez, como um estranho dentro da escola, e de fato era, pelo menos para aqueles alunos.

Lembrei, nesse momento, dos relatos de Geertz (1989) sobre sua visita a Bali, ao descrever a briga de galos, relatando como na sua chegada ao local foi ignorado pelos balineses. Segundo ele, as pessoas fingiam não vê-lo, não o cumprimentavam, afastavam-se dele quando podiam, mas ao mesmo tempo em que agiam como se ele não existisse, sua presença era estudada, os aldeões dispunham de várias informações sobre ele. Guardadas as devidas proporções, senti a mesma sensação, pois os alunos percebiam minha presença, mas a ignoravam, parecia que eu era uma não-pessoa²⁸, no sentido dado à palavra por Geertz (1989). Apesar dessa indiferença inicial, tentava mostrar certo domínio da situação e, com isso, disfarçar minha ansiedade e curiosidade sobre o que eles perguntavam à professora sobre minha pessoa.

²⁷ Gol a gol é um termo utilizado para o jogo que consiste em chutar a bola de um gol até outro. Esse tipo de jogo normalmente é utilizado quando existem apenas duas pessoas participando.

²⁸ Segundo Geertz (1989), o sentimento de ser uma não-pessoa estava relacionado ao fato de os balineses os tratarem como invasores e, portanto, pessoas que não fazem parte de sua vida e, que eles eram, para os balineses, espectros, criaturas invisíveis.

Nas aulas seguintes a situação se repetiu e procurei observar mais o que ocorria do que realizar alguma intervenção, visto que a minha presença ainda causava uma desconfiança aos alunos. Ao final do período, retornei ao salão, local onde os jogos estavam sendo realizados, para conversar com a professora e confirmar a minha presença nos outros dias em que eu havia combinado de estar na escola. Além disso, fui verificar se ela não teria alguma outra atividade que a impedisse de comparecer à escola.

Embora eu tenha manifestado anteriormente que não havia tido muita sorte naquele primeiro dia, foi justamente em função dele e dos acontecimentos relatados que comecei a repensar a forma que iria adotar para pesquisar aquela situação. Decidi, em função destes acontecimentos, que, a princípio, iria ficar apenas observando as aulas, e aos poucos, na medida em que fosse ganhando a confiança dos alunos ou quando surgisse, a partir de uma conversa mais informal, a oportunidade de indagar algo sobre as aulas, faria isso.

A forma como as aulas eram desenvolvidas, ao mesmo tempo em que possibilitou um diálogo mais próximo com aqueles alunos que menos jogavam, também dificultou uma aproximação com aqueles que jogavam quase que a aula toda. De modo geral, a aula era desenvolvida da seguinte forma: a professora ficava aguardando a chegada dos alunos na quadra, depois realizava a chamada e dividia a turma nas duas quadras. Na maioria das aulas, os meninos ficavam em uma quadra e as meninas em outra, sendo que os esportes ou atividades que eles realizavam também eram diferenciados.

Outra preocupação que tive nesse início da pesquisa de campo foi sobre o quê perguntar aos alunos. Triviños (1987), ao tratar desse tema, argumenta que as indagações vão surgindo a partir de certos questionamentos que são básicos para a pesquisa, e esses, por sua vez, são apoiados em teorias e hipóteses que interessam igualmente a ela. O autor acrescenta que elas também podem ser fruto de novas hipóteses que surgem à medida que se recebem as respostas dos informantes. Em suma, é a situação vivenciada no campo que possibilita as interrogações necessárias à sua interpretação.

Esse realinhamento do rumo da pesquisa, além de permitir a definição de mais algumas estratégias utilizadas para a permanência na escola, possibilitou também refletir novamente sobre quais eram os questionamentos básicos que pautavam minha ida até lá e, com isso, pude voltar mais à vontade e confiante. Todavia, é conveniente esclarecer que as perguntas fundamentais que constituíram parte das entrevistas foram resultado de toda a teoria que deu

suporte à ação do investigador, somadas às informações recolhidas sobre o fenômeno social estudado (TRIVIÑOS, 1987).

Os primeiros obstáculos proporcionaram que eu percebesse que o pesquisador que se lança a fazer um estudo etnográfico, deve estar atento a um dos avisos de Geertz (1989, p.29) para essa prática. Para o autor, o etnógrafo é aquele que inscreve o discurso social, que o anota e, “ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”.

É justamente isso que pretendo fazer com os relatos aqui apresentados, transformá-los de acontecimentos passados, e talvez sem sentido para alguns, em relatos possíveis de serem interpretados, e que poderão ser consultados para que outros possam fazer outras interpretações, contribuindo, assim, para as questões afetas à Educação Física escolar.

Embora todos os cuidados tenham sido tomados para o início dessa fase de contato mais direto com os alunos, eles não foram tão tranquilos. No começo, eles ficaram um pouco desconfiados, depois parece que foram se acostumando com minha presença. Foi a partir daí que comecei a conversar mais freqüentemente com eles.

Como forma de sistematizar as conversas com os alunos, desenvolvi um roteiro de perguntas. Embora fosse flexível, o roteiro foi seguido em vários momentos, facilitando a obtenção de algumas informações importantes para a compreensão das representações dos alunos sobre as aulas de Educação Física, além do mais, possibilitou que, aos poucos eu fosse me integrando ao cotidiano dos sujeitos que constroem a escola. De acordo com Guedes Pinto e Fontana (2001), o estar na escola com os sujeitos que, fazendo a escola, nela se fazem, assumindo, portanto, os enfrentamentos e conflitos gerados pelas relações sociais, tem se mostrado bastante interessante quando nos propomos a conhecer o outro.

Viver o cotidiano escolar fez com que vários questionamentos surgissem e, conseqüentemente, fizessem parte do roteiro de perguntas. Entre os mais comuns e, que eu procurava sempre que possível indagar aos alunos, estavam os relacionados aos seguintes aspectos: o que eles menos gostavam nas aulas, o que eles mais gostavam, como eles viam as aulas, se eles achavam as aulas de Educação Física importantes, o que eles não tiveram nas aulas e gostariam que tivesse sido dado, o que mais gostavam nas aulas quando ingressaram na escola e como foram as melhores aulas de Educação Física.

As perguntas acima não eram realizadas exatamente dessa forma, mas serviram para pautar o assunto e eram realizadas de acordo com a situação e oportunidade que surgiam em virtude das conversas com os alunos. Elas também não tinham a necessidade de figurar em todas as conversas, porém serviram como importante referência durante a observação das aulas.

É interessante relatar que, nesses primeiros contatos com os alunos, os que mais se manifestaram sobre as aulas foram as meninas. Elas se mostraram mais extrovertidas que os garotos, falavam mais, reclamavam mais e, talvez o fato de ficarem mais tempo sem participar das aulas, o que causava um misto de descontentamento de algumas e revolta de outras, favorecia essas manifestações.

Os meninos demoraram um pouco a relatar o que ocorria nas aulas e, mesmo depois de algum tempo, quando começaram a falar um pouco mais, os depoimentos eram sempre curtos e normalmente resumiam-se ao perguntado. Um dos primeiros alunos a quebrar essa rotina foi o Antonio, um garoto que se destacava de imediato dos outros pela sua indumentária. Ele normalmente vestia bermudas largas e compridas, tênis daqueles que parecem com os utilizados pelos jogadores de basquete norte americano, a camiseta parecia ser pelo menos dois números maiores do que o seu, enfim, ele tinha um estilo próprio e fazia questão de demonstrar isso. Mais tarde, descobri que ele era muito querido entre os/as colegas e um dos poucos que transitava bem entre os dois grupos (meninos e meninas).

Como disse, o Antonio veio conversar comigo algumas vezes e lembro que, na primeira vez que se dirigiu a mim, foi para perguntar se eu sempre assistiria às aulas. Respondi que ficaria na escola durante alguns meses e, em seguida, aproveitando a sua aproximação, perguntei porque vários alunos não estavam participando da aula naquele dia. A sua resposta foi instantânea, “eles gostam mais quando é futebol, quando é outra coisa alguns ficam sentados”. Na continuidade de sua explanação, ele declarou que em sua opinião, às vezes eles tinham que jogar outra coisa e, embora ele gostasse bastante de futebol, também jogava voleibol, basquetebol e handebol. Achei interessante a visão daquele aluno, inclusive, nas outras visitas e conversas que mantive com ele, percebi que era um aluno que participava da maioria das aulas, não se importando se a atividade era desenvolvida com as meninas ou não, o que não ocorria com a maioria de seus colegas.

Tanto nesse diálogo quanto nos outros que realizei, procedi como relatei anteriormente, ou seja, ao conversar com os alunos, sempre utilizava um gravador para registrar

as suas explanações, e quando observava algo que poderia ajudar a compreender melhor a questão posta no início do trabalho, acrescentava o registro no caderno de campo. Além disso, procurava conversar com os alunos em horários diferentes do que eles tinham aula, em especial, no horário de intervalo, o que foi muito proveitoso, uma vez que, nesses momentos, eles ficavam mais descontraídos e falavam mais, inclusive sobre outros assuntos não relacionados à sala de aula.

Embora a utilização do gravador tenha se mostrado uma estratégia eficiente, no início da pesquisa de campo os alunos sentiram-se de certa forma constrangidos e, aparentemente receosos em falar mediante a sua utilização. Contudo, à medida que as conversas ocorriam, parece que a utilização do gravador não os incomodava mais.

Como consequência do depoimento dos alunos e das observações realizadas inicialmente, algumas questões emergiram e se tornaram fundamentais para a compreensão não só da dinâmica social daquele espaço, mas também para análise de como os sujeitos que o fazem, elaboram suas representações sobre as aulas de Educação Física. Essa percepção ocorreu, sobretudo, em função da proximidade que visualizei entre as idéias de Certeau e Geertz. A aproximação do pensamento de Certeau (1994), de que não há voz pura, uma vez que ela é sempre constituída por um sistema (familiar, social, midiático, econômico, etc.) e significada por uma recepção e da concepção de Geertz (1989), de que a cultura é uma teia de significados que o ser humano mesmo teceu, fez com que a análise dos diálogos e das observações passasse pela sua codificação e interpretação dentro do contexto das pessoas que vivem a escola.

No caso da Educação Física, a codificação e interpretação realizadas pelos sujeitos ocorrem influenciadas pelos mesmos sistemas apontados por Certeau (familiar, social, etc.). Sendo assim, as indagações afloradas nessa pesquisa e, que estão ligadas a esses sistemas, não surgem por acaso. A sua gênese é pautada, fundamentalmente, em como a sociedade lida com o conhecimento e como esse é inserido na escola, como a Educação Física transita na escola, em especial a de Ensino Médio e, por fim, como os jovens vêm essa escola e as aulas de Educação Física.

A percepção desses fatores resultou na necessidade de se discutir de forma mais aprofundada cada um deles, uma vez que podem ser intervenientes no processo de construção dos gostos e prazeres que os jovens têm sobre os assuntos relacionados à escola, modificando, desse modo, as relações ocorridas nesse espaço. Além disso, outro ponto que merece destaque e,

portanto, deve ser observado com atenção, é o relacionado ao papel desempenhado pelo sujeito na escola. Na concepção de Kohan (2005, p.81),

Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço para um sujeito qualquer. O que o indivíduo é e não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes a constituição de um tipo específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes.

Captar como as experiências que os alunos tiveram na escola influenciaram e influenciam suas vidas não é tarefa fácil, sobretudo se considerarmos que elas somam-se a outras experiências obtidas fora do ambiente escolar. Também não é simples buscar sentidos nas práticas cotidianas das escolas, mas esses esforços são fundamentais quando se quer direcionar nossas percepções para a presença de aspectos relacionados à cultura no fazer cotidiano da escola. Em virtude disso, as linhas seguintes serão dedicadas à discussão dos fatores que podem estar relacionados à construção de alguns significados atribuídos pelos alunos à escola. Esse debate permitirá uma melhor compreensão de como os temas relacionados ao conhecimento, escola, Ensino Médio e Educação Física circulam entre os jovens.

3- A Escola e o conhecimento

A escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas (CORTELLA, 2004, p.127).

Antes de abordar diretamente o problema do Ensino Médio e, principalmente, como os alunos que estão nele, olham para a relação existente entre a escola e o conhecimento e, posteriormente a Educação Física, julgo ser necessária uma contextualização que antecede sua especificidade, isso porque essa etapa da escolarização é apenas o ápice de fatos que tiveram início nas primeiras fases da vida escolar. Contudo, a compreensão de como isso ocorre deve passar necessariamente pela compreensão de como é construído o currículo, uma vez que é ele que determina qual conteúdo deverá ser trabalhado nas diversas etapas da escolarização. Além do mais, pelo fato de o currículo estar relacionado diretamente com o tipo de conhecimento que se pretende “divulgar” a um grupo, ele deve ser visto como parte integrante de uma estrutura simbólica que contribui para a construção de significados.

É essa estrutura simbólica que possibilita aos alunos a construção dos sentidos relacionados à escola em geral e a Educação Física em especial. Nesse sentido, falar sobre o currículo como forma de auxiliar na compreensão de quais conhecimentos são selecionados e levados à escola, contribui não apenas para o entendimento de como se dá essa escolha, mas, sobretudo, de como ela faz com que os alunos se relacionem com determinados conteúdos e, conseqüentemente, qual significado eles adquirem na vida deles.

Nessa mesma linha, porém no tocante à sociedade de modo geral, Geertz (1989) já sinalizava que as formas de saber relacionam o que se vê no lugar onde foi visto, incluindo seus revestimentos e instrumentos ao seu aprendizado, construindo, segundo ele, um sistema de significado simbólico. No caso do processo educativo, que engloba a escolarização em todos os seus aspectos e é determinado pelos fatores sociais, políticos e pedagógicos, uma analogia a isso pode ser realizada, uma vez que as formas de saber construídas por um grupo passam por sistemas de significação simbólica que estão presentes tanto na escola quanto na sociedade, sejam elas conscientes ou não.

Em virtude disso, as pessoas elaboram o que Gusmão (2003) chama de saber particular, que é construído a partir da observação do mundo onde elas vivem, fruto do agir em sociedade e das experiências vividas com aqueles com os quais se partilha a vida.

Essa observação e as experiências vividas a que a autora se refere, fazem com que os alunos escolham o que é significativo a eles em termos de conhecimento. Nos diálogos realizados com alunos e professores durante a pesquisa, por várias vezes isso ficou evidente. Quando o pronunciamento era dos alunos, a percepção do que é significativo a eles surgia como no exemplo dado a partir de uma conversa com a aluna Amanda: “eu não sei por que eu preciso aprender isso, não serve para nada”; ou de outra que tive com a Ana Paula: “eu gostaria de ter aula de matérias mais legais, as que são chatas deveria ter menos aula”; ou ainda nesta que revela a vontade do Pedro em passar no vestibular, “este ano eu vou estudar bastante porque eu vou prestar vestibular no final do ano”.

Tais exemplos demonstram que, para os alunos, na maioria das vezes, o que importa não é o quanto irão aprender. A sua relação com o professor, o interesse ou não em prestar o vestibular, o grau de importância que a disciplina tem tradicionalmente, entre outros, determinam, em grande parte, que tipo de conhecimento terá mais ou menos valor para eles. No caso da aula de Educação Física, a sua relação com os alunos passa, pelo que notei, pelo prazer em participar ou não dela. Ela não apareceu, pelo menos entre os alunos com quem conversei, como uma disciplina ligada a um tipo de conhecimento “teórico”. Para eles, ela é uma “aula do fazer”.

Em relação aos professores, a importância que a disciplina tem socialmente é que pautou suas declarações. Conversei de forma mais sistemática com quatro professores²⁹ que não eram da área de Educação Física e todos concordaram com a distribuição das aulas para cada disciplina na grade curricular do Ensino Médio. Isso demonstra que o que é estabelecido pelos órgãos centrais tem, na visão dos professores com quem conversei certa lógica organizacional que, bem ou mal, não merece um questionamento mais profundo.

Esse pensamento pode, no limite, levar os alunos a submeterem-se a um saber que eles não compreendem, abstraindo-os de seu contexto, obedecendo, de acordo com Gusmão (2003, p.200), “a um programa (político) que objetiva a igualdade de todas as mentes em estado

²⁹ 1 professor de História, 2 de Português e 1 de Matemática.

de conhecer o mesmo tipo de argumento para interpretar os fatos, por acreditar que seja este procedimento parte de uma educação democrática”.

Ainda sobre esse assunto, mas especificamente sobre a Educação Física, eu perguntei para alguns professores o que eles achavam das aulas. A professora de Língua Portuguesa disse que “ela é importante, ajuda os alunos a se controlarem, pois no jogo eles são obrigados a respeitar as regras e também aprendem a jogar em grupo, isto é bom porque ninguém vive sozinho”. Já a de Matemática deu este relato: “Na minha época, os alunos eram mais interessados nas aulas, hoje ele arrumam várias desculpas para não fazer a aula, mas mesmo assim ela ajuda muito, principalmente para eles não ficarem sedentários”.

Com esses depoimentos, podemos inferir que o conhecimento e a tradução desse em forma de currículo é resultado de uma seleção que se fundamenta em vários fatores, inclusive, aos que relacionam com o que tal conhecimento proporciona em termos de representação aos que dele tem acesso.

Nesse sentido, podemos concordar com Silva (2004, p.15), quando afirma que o currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. O autor continua sua assertiva dizendo que as teorias do currículo, após decidirem quais conhecimentos devem ser selecionados, procuram justificar porque “esses”, e não “aqueles”, foram os escolhidos.

Não é necessário realizar um grande esforço para perceber como isso ocorre na escola. Se analisarmos como os conteúdos são selecionados, perceberemos que, na sua grande maioria esta seleção é feita a partir de interesses políticos e ideológicos. Desse modo, o currículo pode traduzir, como afirma Zan (2005), uma seleção de conhecimentos e saberes que é promovida por determinados sujeitos sociais a partir de uma multiplicidade de conflitos inerentes à vida social, em especial, segundo a autora, os que implicam relações de dominação.

Vários são os exemplos que demonstram isso, e talvez o que represente de forma mais clara essa afirmação seja o do período da ditadura militar no Brasil. Nele, disciplinas como filosofia, sociologia e outras que tinham o objetivo de possibilitar a compreensão da sociedade e uma reflexão sobre ela foram substituídos por disciplinas como Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e Educação Moral e Cívica, que tinham como objetivo central propagar um ufanismo e, conseqüentemente, um sentimento patriótico mais vigoroso, exaltando, desse modo, as benesses do regime militar.

Contudo, Oliveira (2002) alerta que essa idéia de conceber os sujeitos históricos como indivíduos incapazes de gerir o seu cotidiano ou como massa de manobra equivale a retirar dele, além da sua autonomia, sua capacidade de recriar o próprio cotidiano. Ele argumenta que, se isso ocorresse dessa forma linear e sem resistências, sugaria toda a capacidade de indignação e luta diante dos modelos preconcebidos de organização da cultura, o que extrairia dos sujeitos toda sua potência criadora, reduzindo-os, de acordo com ele, a insumos culturais.

As discussões realizadas por Certeau (1994) sobre a possibilidade de resistência dos sujeitos sobre os opressores apontam para um sentido muito próximo a esse, ou seja, de crítica à idéia de um indivíduo desprovido da capacidade de resistir. Segundo o autor, na “cultura ordinária” a ordem é exercida por uma arte, ao mesmo tempo em que é exercida, é também burlada, contestada e, com isso, a cultura ordinária acaba sendo, de acordo com suas idéias, uma “ciência prática do singular”.

Nesse caminho, a capacidade de resistência do ser humano ocorre, conforme Certeau (1994, p.79), de forma sutil.

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem de “fazer” com. Nesses estratagemas de combates existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor.

Percebe-se, por meio dessas primeiras reflexões, que o currículo não é neutro, que é forjado a partir de uma luta política, ideológica e cultural por espaços, que possibilita aos que conseguiram um espaço privilegiado, determinar o que merece ser considerado na escola.

Essa percepção sobre a falta de neutralidade do currículo só foi possível porque alguns autores iniciaram uma discussão mais densa e crítica sobre sua constituição. Entre eles está Silva (2004, p.22) que, em virtude dessa análise mais detalhada sobre como é constituído o currículo, realizou uma das mais felizes descrições sobre ele. Para o autor, currículo é um lugar, um espaço, um território fértil para as lutas ideológicas. Currículo é relação de poder, trajetória, viagem, percurso, é autobiografia, é nossa vida, no currículo se forja nossa identidade. O autor finaliza sua compreensão de currículo afirmando que ele é texto, discurso, documento, um “documento de identidade”.

Mas nem sempre essa compreensão ampla, dada pelo autor, sobre o que é currículo foi a vigente. Nacarato et ali (2003) indicam que o entendimento sobre currículo esteve durante algum tempo amparado no modelo da racionalidade técnica, sendo que a maioria dos currículos tem propiciado a separação entre a teoria e a prática, entre o mundo das pesquisas e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação, ao abordar problemas pedagógicos ideais, desvinculados do contexto em que vive o aluno no processo de escolarização.

No caso do Ensino Médio, essa separação entre a teoria e a prática parece mais evidente, principalmente, quando pensamos no caráter preparatório para o vestibular que ele assumiu nos últimos anos. Krawczyk (2003) afirma que um dos motivos dessa visão sobre o Ensino Médio é construída em função do valor atribuído pelas escolas à aprovação de seus alunos no vestibular. Com isso, o distanciamento por parte da escola da realidade vivida pelo jovem, em detrimento de conteúdos instrumentais visando exclusivamente ao vestibular, fez com que esse jovem passasse a não mais identificar a relação existente entre o processo de escolarização e sua vida prática, fragilizando assim a relação de cumplicidade que deveria ocorrer entre a escola e o aluno, desconsiderando, desse modo, os aspectos culturais relacionados a eles.

Um depoimento dado pelo Antonio, aluno do 3º ano do Ensino Médio, retrata bem essa situação. Em uma das aulas que eu assistia, os alunos começaram a falar sobre fazer um curso superior, cada um dizia o que pretendia fazer se conseguisse passar no vestibular e ingressar na faculdade. Depois de um determinado tempo, notei que o Antonio não havia dito nada sobre o assunto. Após o término da conversa, fui então até ele e perguntei se ele não tinha vontade de continuar seus estudos. Ele respondeu o seguinte: “Eu não vou fazer vestibular porque não tenho dinheiro para faculdade, eu só vou terminar de estudar porque minha mãe me obrigou”.

A intenção do aluno em terminar os estudos em função da pressão exercida pelos pais demonstra, em parte, o significado que a escola tem para esse e outros alunos. No entender de Gusmão (2003), a criança aceita algumas imposições porque está em busca de um lugar socialmente reconhecido, o que a leva a lidar com alguns saberes sem questionamentos e, portanto, sem significados aparentes a elas.

Certeau (2005) tece algumas críticas às instituições que tentam homogeneizar o que é considerado significativo aos sujeitos. E a escola, como instituição, não escapa a elas. O autor não compartilha da idéia de que uma instituição, seja ela qual for, tenha o direito de definir o que é significativo aos outros. Para ele:

Não há um setor particular na sociedade onde se possa fornecer a todos os outros aquilo que os proverá de significação. Seria restaurar o modelo unitário: uma religião imposta a todos, uma ideologia do Estado, ou “o humanismo” de uma classe colonizadora. Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles? (CERTEAU, 2005, p.142)

Amparado nessa concepção do autor, compreendo que a luta travada pela conquista de espaços pelos sujeitos envolvidos no processo de escolarização ultrapassa a vontade de sair do estado de um não-lugar, no qual as vozes não são ouvidas ou consideradas. Ela aponta para um caminho que pode ir além, qual seja, desembocar num “lugar praticado” por excelência (CERTEAU, 1994), que possibilita a criação identitária de um espaço próprio.

Esse cenário possibilita compreender o espaço escolar como um campo de embates e negociações entre uma organização, a oficial do sistema escolar e a trama de inter-relações dos sujeitos que a compõem. Nessa operação cotidiana dos sujeitos, táticas que burlam a intenção de instaurar uma estabilidade são lançadas produzindo, desse modo, operações que se movimentam. Esse movimento, que é de resistência, faz com que o conhecimento veiculado na escola não seja apenas aquele oficial, mas ganha outros ingredientes que se misturam a ele e produzem novos saberes. Cortella (2004) reforça esse entendimento ao afirmar que a educação é o veículo que transporta o conhecimento para que ele possa ser produzido e reproduzido em suas múltiplas formas.

Se, de fato, é o processo educacional que transporta, produz e reproduz o conhecimento, como fazer para que os alunos se envolvam nessa caminhada e percebam nela sentidos durante o caminhar? Quando um aluno diz que está na escola apenas para obter o diploma, ou porque é obrigado a terminar os estudos pela pressão exercida pelos pais, os sentidos atribuídos à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento, não estão ligados, pelo que parece, à sua importância como forma de crescimento do ser humano.

Esse dilema ocorre, em parte, porque a ênfase dada durante o processo de escolarização é centrada na mensuração dos resultados da aprendizagem. Para Dayrell (1996, p.139), “o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos”.

Diante desses dilemas e das dicotomias ainda presentes na escola, entre elas, a da teoria e da prática, o professor enfrenta uma tarefa árdua, que é iniciar o rompimento deste obstáculo, inverter a ordem e unir essas partes. Mas, além desses dilemas, o professor tem sido exigido, como indicam Nacarato et alii (2003, p.83), a assumir um papel de alquimista, “transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo)”.

Tais adversidades, sem dúvida, dificultam o trabalho do professor, mas também mostram a ele que existem várias possibilidades de conhecer o mundo, e que esse conhecimento pode ser pela lente da filosofia, senso comum, ciência, arte, mito, entre outros e, que todos eles buscam uma forma de decifrar o mundo. Com isso, o professor se dá conta de que pensar é articular signos, é ligar as representações em cadeias ou, quem sabe, as “teias” que constroem uma dada cultura.

Ao adotar o caminho de articular esses signos culturais e ligá-los em teias de significados, adota-se a mesma concepção de Geertz (1989) para o conceito de cultura³⁰, e ao realizar essa ação, as teias de significados tecidas pelo ser humano ganham sentido próprio.

Trabalhar um determinado conteúdo sem sua contextualização e, principalmente, sem uma reflexão crítica sobre ele, acaba contribuindo para a manutenção da ordem posta. A esse respeito, Sacristán (2003, p.57) indica que é preciso ir além e “que a educação no mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, precisa abordar os temas e os problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização que os faz em pedaços”.

As palavras do autor tocam fundo em um problema que é crucial para o processo de escolarização. Como lidar com as informações de modo a transformá-las em conhecimento? Como lutar contra a excessiva especialização que, em muitos casos, faz com que se perca a noção do todo? Essas questões não serão respondidas aqui, mas fica o desafio para todos que militam na área educacional.

³⁰ Segundo Geertz (1989, p.15) o conceito de cultura, é essencialmente semiótico. O autor acredita, como Max Weber, que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, e assume a cultura como sendo essas teias. Acrescenta ainda que a sua análise deve ser essencialmente interpretativa.

A superação das obviedades do mundo globalizado, referenciada por Sacristán, tem ocorrido, em muitos casos, pela resistência imposta pela sociedade, tanto em relação ao universo escolar como em relação à organização social de modo geral. Certeau (1994, p.41) já havia identificado essa resistência da sociedade, principalmente, em relação aos processos de organização sócio-política. Ele indica que

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

O autor afirma ainda que essas “maneiras de fazer” constituem as “mil” práticas que possibilitam com que os sujeitos se reapropriem do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural (CERTEAU, 1994). De acordo com esse pensamento, são esses mecanismos de oposição que movimentam o sistema social e impedem a dominação por completo de um grupo sobre outro, ou seja, são as estratégias utilizadas que contribuem para inversão do quadro. Nesse sentido, podemos afirmar, como Geertz (1997), que a vida não passa de uma *tigela* de estratégias e, nesse caso, considero essas estratégias como sendo as “mil práticas” identificadas por Certeau.

Durante as visitas à escola, identifiquei algumas atitudes dos alunos como sendo a manifestação dessas maneiras de fazer e, igualmente, mecanismos de oposição ao sistema social.

Em algumas aulas que assisti, notei que um grupo de alunos ficava no pátio e não entrava na quadra para participar das atividades dadas pela professora. Um dia, fiquei assistindo o que esse grupo, que era composto de quatro alunos fazia. Sentei na escada do palco que ficava entre um vestiário e outro e passei a observar aqueles jovens realizando, no centro do pátio, alguns movimentos do *hip-hop* e, às vezes de capoeira. Quando eles terminaram, perguntei a eles porque não estavam participando da aula, eles responderam que preferiam ficar treinando aqueles movimentos a jogar bola. A resposta dada pelos alunos me levou a pensar naquela atitude como sendo uma maneira de reapropriação não só do espaço, mas das próprias práticas que eles consideram prazerosas.

Sem dúvida que esse embate travado entre os jovens e as professoras, não só as de Educação Física, é resultado da tensão que ocorre durante a escolarização, o que, no limite, pode contribuir para exacerbar tanto a dominação quanto a resistência dos grupos. Todavia, isso não ocorre de forma tão nítida e linear como às vezes é apontada.

No entender de Sacristán (2000, p.16), “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”. Dessa forma, pensar no currículo a partir dessa compreensão implica não ficar restrito ao produto final, ao conteúdo, mas interligar todos os objetivos que permeiam sua construção.

Esse pensamento nos remete a outro, qual seja, que o saber é eminentemente cultural, e que ele se constitui pela interação com os outros membros da nossa cultura. Sendo assim, ele não é isolado e se transforma, sobretudo, a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros.

O exemplo citado anteriormente retrata essa assertiva, pois, para aqueles alunos, o conhecimento veiculado nas aulas de Educação Física não se mostrou significativo e, em sendo assim, não houve a possibilidade da interação entre eles. Isso não significa que um ou outro tenha mais importância, mas que faltou um ponto de mutação que os transformasse em um conhecimento pertinente e significativo à cultura jovem, já que tanto as manifestações culturais esportivas, quanto as outras, nesse caso a capoeira e o *hip-hop*, circulam livremente entre eles.

Reconhecer e evidenciar como a cultura corporal é incorporada à vida dos jovens que estão na escola, segundo Betti e Zuliani (2002, p.75), é uma das tarefas da Educação Física. Para os autores, as aulas devem ter também como objetivo, “preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível”.

Ainda sobre essa questão de compreender o saber como eminentemente cultural, outra contribuição importante é trazida por Geertz (1989, p.64). Para ele, tornar-se humano é tornar-se individual, “e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas e significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas”. Essa ordem, objetivo e direção dadas às nossas vidas são feitas em virtude da compreensão que temos das coisas, e, isto é possibilitado pela forma como as apreendemos, sendo que uma das maneiras de isso ocorrer é pela escola.

A escola lida, sem dúvida, com esses padrões culturais, sistemas e significados criados historicamente. Entretanto, essa relação tem se dado, na maioria das vezes, conforme afirma Cortella (2004, p.48-49), “de forma que os valores e conhecimentos que atendem aos interesses de grupos sociais que estão situados em posição de predominância na sociedade, [...] acabam por ser difundidos e aceitos pela maioria como se fossem próprios, isto é, travestem-se de um caráter de *universalidade*”.

Esses determinantes levaram o sistema a ter um caráter eminentemente normativo e, como resultado dessas necessidades, o currículo estabeleceu-se, num equilíbrio desconfortável, com exigências de especialistas e matérias em amplo processo de ajustes e compensações.

Todo esse emaranhado de problemas faz emergir na escola algumas contradições, dentre elas, a ligada aos grupos que foram sendo estabelecidos nesse espaço. Tal descompasso ocorreu porque esses grupos historicamente tentaram justificar, com base em seus discursos, a importância da sua matéria, importância essa que não tem como base, na maioria das vezes, uma preocupação social, mas interesses corporativos e seccionados. Essa disputa, que pode ser considerada ideológica, espelha, por intermédio do currículo, o conflito de interesses de uma sociedade (SACRISTÁN, 2000).

A luta por espaços não é privilégio, de acordo com Sacristán (2000), do ambiente escolar, ela ocorre na sociedade de modo geral. Para fundamentar essa tese, ele indica que é inegável a existência da conjunção de forças reunidas por quatro vetores, que são na sua visão, a globalização, o neoliberalismo, as novas tecnologias da comunicação e o mundo da informação, acrescentando que elas constituem uma manifestação importante das políticas que governam a sociedade. Além disso,

alteram notavelmente o sistema produtivo e as atividades de trabalho, as culturas locais, as relações sociais e o sentido e a valorização do conhecimento. [...] A partir das coordenadas desse contexto geral, é preciso adequar a educação às diretrizes que servem às prioridades assinaladas. Nesse contexto, é preciso também apresentar as possibilidades de sua ação transformadora (SACRISTÁN, 2000, p.51).

É sabido que numa sociedade em que o pensar crítico é cada vez menos incentivado em detrimento do saber instrumental, determinar a escolha de quais matérias serão

elencadas, ou como se desenvolverá a elaboração de um currículo é, mais que uma ação pedagógica, é uma ação política.

Dessa forma, o conhecimento que é sistematizado e traduzido como matérias/disciplinas escolares, e pertencentes a um determinado currículo, passa pelo entendimento de qual ser humano se pretende formar, além do que, negar o conhecimento às classes menos favorecidas é ampliar a distância e o antagonismo existentes na sociedade.

Também merece destaque nesta discussão o fato de que a transmissão do conhecimento tem inegavelmente como pressuposto a socialização do que foi produzido culturalmente por um grupo, formando o que pode ser identificado, nas discussões realizadas por Certeau (2005), como sendo parte integrante das práticas culturais dos sujeitos. Para o autor, toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado em um grupo social, uma vez que a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar. Sendo assim, o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e, de acordo com Sacristán (2000, p.30), “é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares”.

Tomando como base as discussões apresentadas até o momento, pode-se concluir que o currículo é o resultado de ações intencionais e sistematizadas, que não têm como pressuposto básico a neutralidade. No entender de Sacristán (2000, p.15-16),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural [...].

Percebe-se que a discussão sobre a questão do currículo não é desvinculada do todo, ela é fundamental na composição dos elementos que formam o processo educativo. Com isso, o que o autor chama de “aprendizagens necessárias às crianças e jovens” só podem ser garantidas a partir de um currículo que leve em consideração as diferenças e necessidades, não apenas de um grupo, mas de uma comunidade, que é ao mesmo tempo complexa e diversa nas questões culturais e sociais. Concomitante a isso, Sacristán (2000) enfatiza que não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização de uma socialização, que se atribui à educação escolarizada.

Outro ponto de destaque nessa análise do currículo é o relativo à transmissão institucionalizada da cultura de um determinado grupo, pois ela é constituinte dos elementos que são básicos para a elaboração do conhecimento a ser apropriado pelos sujeitos desse grupo. Assim, a educação de uma sociedade não ocorre sem que ela esteja molhada pela sua cultura e, pensar no processo educativo partindo desse pressuposto não é apenas um ornamento, mas nos traz a possibilidade de organizar o conteúdo escolar sem a fragmentação tradicional, uma vez que permite a presença do individual e do coletivo na sua seleção.

Reconhecer que a educação escolarizada está umedecida de cultura e, em se tratando dos alunos do Ensino Médio, da cultura jovem, implica reconhecer as práticas que são significativas a eles, para, com isso, atingir um dos objetivos do processo de escolarização, que está ligado, segundo Freire (1996), à construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade, fazendo com que o ser humano preveja a sua ação sobre essa realidade. O autor acrescenta que o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação e de re-significação de significados.

Na esteira dessa discussão, Cortella (2004, p.116) aponta que “é um contrasenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm”. Quando negamos ou não reconhecemos as manifestações culturais ligadas ao corpo, trazidas à escola pelos jovens, estamos desconsiderando a relação que ocorre entre o jovem, a escola e mundo. Ao reforçar essa “exclusão” dos saberes ainda não sistematizados, estamos desconsiderando que ambas, a cultura geral e a cultura escolar, possuem conhecimentos com níveis de elaboração diferenciados e que um não exclui o outro.

Ao discorrer sobre essa apropriação do saber pelo sujeito, Zan (2005, p.208), afirma que:

toda relação com o saber é também uma relação com o mundo; não um mundo incorporado passivamente pelo sujeito que aprende, mas que também é por ele construído na medida em que o organiza, categoriza, interpreta, etc. É um processo de co-construção do sujeito e do seu mundo. Por isso, para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitem produzi-lo.

A relação com o mundo, retratada pelos autores, é estabelecida a partir de um sistema ordenado de significados e símbolos culturalmente constituídos. Com esse pensamento, reconhecemos que, igualmente a um texto, a cultura se torna um mundo constituído de

significados produzidos e interpretados, especialmente um mundo que abre possibilidades de significados novos segundo interpretações novas, inseridas em situações novas (GEERTZ, 1989).

Todavia, o caráter impositivo, em termos de conteúdo e, segregador, em relação ao acesso e permanência na escola, não permitiu até o momento, que esse reconhecimento se dê da forma intencionada. Um exemplo disso é dado por Certeau (1994), quando argumenta que durante muito tempo, a utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabeleceu como sendo um segredo, do qual somente os letrados eram os verdadeiros intérpretes. Embora o mesmo autor indique que sempre existe a possibilidade, por parte dos sujeitos, de alterar as regras de espaço opressor, não podemos deixar de apontar que elas foram constitutivas do processo de formação do modelo atual de escola.

Pode-se inferir, a partir do exemplo citado acima, que as pessoas que não dominavam a leitura e a escrita não tinham os mesmos direitos dos que a dominavam. No caso do Brasil, essa situação perdurou por muitos anos, sendo que, só recentemente, ela começou a mudar, a escola foi democratizada, e mesmo não tendo ainda a qualidade desejada, isso possibilitou que boa parte da população tivesse acesso a ela. Essas novas expectativas sociais que impuseram à escola sua ampliação não garantiram as transformações necessárias e trouxeram como conseqüência, conforme Nacarato et ali (2003), uma insatisfação por parte da população para com o papel da escola e, principalmente, do docente, que passou a se sentir responsável pela realização dessas perspectivas.

Contudo, foi essa mudança no quadro e, conseqüentemente, o crescente interesse pela escola, que propiciaram a possibilidade de enxergarmos a coexistência de dois tipos de saberes, ou conhecimentos elaborados pela sociedade em seu espaço, os sistematizados³¹ e os não sistematizados³².

A convivência desses saberes/conhecimentos no ambiente escolar é muito conflitante, uma vez que neles estão expressos as contradições e interesses de grupos hegemônicos. Por exemplo, quando temos acesso ao conteúdo de uma determinada matéria, somos levados a crer que ele foi selecionado de forma consensual. Contudo, a escolha de um

³¹ Utilizarei o termo “sistematizado” para me referir ao conhecimento científico que foi “pedagogizado” para ser utilizado na escola.

³² Os saberes não sistematizados são relativos àqueles conhecimentos chamados de senso comum, normalmente não aceitos na escola. De acordo com Geertz (1997), uma das características do pensamento que resulta do senso comum é a de que suas opiniões foram resgatadas diretamente da experiência e não de um resultado de reflexões deliberadas sobre ela.

determinado conteúdo pressupõe de saída uma igualdade de interesses entre as pessoas que o escolheram, fato esse que, por si só, não corresponde à realidade, além de não levar em consideração os aspectos culturais dos grupos que terão acesso a ele.

Se transportarmos essa situação para as aulas de Educação Física, perceberemos que, até há pouco tempo, ela não se apresentava de forma diferente, porque, na maioria das vezes, a escolha dos conteúdos que iriam integrar o currículo escolar se dava sem levar em conta os aspectos culturais e a especificidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Em uma das visitas à escola Gama, presenciei uma situação que retrata bem isso. A professora de Educação Física me disse, em uma de nossas conversas, que as meninas só gostavam das danças, consideradas por ela, como sendo pornográficas e, que durante as aulas ficavam dançando e não participavam dos jogos. A pergunta que surge com essa declaração é a seguinte: será que essas danças, que de certo modo parecem carregadas de significados prazerosos para as meninas, não mereceriam uma maior atenção? Elas não poderiam ser utilizadas como forma de discutir seu significado cultural e, com isso reconhecer ou reconstruir seus significados?

Tal debate dá indícios de que o currículo não é neutro, tampouco a escolha dos conteúdos que farão parte dele. Sendo assim, a idéia apresentada anteriormente, de que a escolha do conhecimento que é socializado na escola está marcada pela luta de interesses, pode contribuir para a compreensão de como são elaboradas as representações dos alunos sobre o que é escola e, no caso do interesse desta pesquisa, do que significa Educação Física dentro desse espaço.

Essas reflexões sobre a parcialidade do conhecimento também foram abordadas por Cortella (2004, p.127).

[...] se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico-sociais; não há Conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo Conhecimento está impregnado [...] de história e sociedade, portanto, de mudança cultural.

Outro fato a ser observado com atenção para as análises sobre como os saberes/conhecimentos produzidos em uma determinada cultura são respeitados na escola é o de identificar como foi construído o arcabouço desse amplo projeto chamado escola e, conseqüentemente, o conhecimento que nela deve estar presente.

O olhar atento para essa questão consiste em uma via privilegiada para a compreensão de sua produção social, principalmente na medida em que essa compreensão oferece elementos para se pensar sobre os aspectos que têm significado na cultura escolar, compreendendo, dessa maneira, não só a cultura escolar, mas a cultura nos seus aspectos mais amplos, na mesma perspectiva de Geertz (1989), como um texto que pode ser lido.

Talvez a visão deturpada sobre o papel da escola, que muitas vezes faz com que ela atue de forma puramente instrumental, ocorra porque nesse sistema existe uma seleção de conteúdos que estabelece percursos escolares segundo o modelo de uma “hierarquia social”³³. Esse sistema acaba por filtrar a “inteligência” de acordo com as normas ou os hábitos estabelecidos por um grupo sociocultural dominante.

Em virtude da predominância dos grupos socialmente dominantes, os outros, os dominados, são excluídos não somente do processo escolar, mas do acesso à cultura sistematizada por esse grupo. E, não tendo outro meio de se avaliarem, senão conforme o critério imposto pela escola, eles se auto-marginalizam porque acreditam que existe uma legitimidade intocável desse grupo.

Essa suposta legitimidade intocável é mais clara quando é atribuída aos alunos a culpa pelo fracasso escolar, estratégia que visa atribuir aos sujeitos a culpa pela não conclusão de seus estudos. Contudo, esse processo que leva à auto-exclusão dos saberes constituídos e utilizados no sistema escolar não se apresenta de forma tão nítida aos grupos menos favorecidos, porque a tática utilizada é a de levar as pessoas a acreditarem que não têm a devida capacidade para incorporar esses conhecimentos.

Tal concepção tem levado os alunos, em especial os do Ensino Médio, a construírem dois tipos de representação sobre o papel dessa etapa escolar. Uma na qual ela é vista como um caminho necessário para o acesso ou manutenção do emprego, e, outra, em que o Ensino Médio é visto como um nível propedêutico em relação ao Ensino Superior. Nos depoimentos a seguir essa concepção se fundamenta de modo mais claro.

³³ Os conteúdos escolhidos de acordo com essa hierarquia social atendem aos interesses das classes dominantes, desse modo, as classes menos favorecidas aprendem parte deste conteúdo, uma vez que sua escolarização, além de ser instrumental, como já explanada anteriormente, raramente chega até às etapas finais. O número de matriculados no Ensino Médio, de acordo com o censo 2006, reforça esse argumento. De acordo com eles, dos 55.942.047 de alunos que estão no sistema educacional básico, apenas 8.906.820 estão matriculados no Ensino Médio, o que representa menos de 20% do total (BRASIL, 2004).

Entre o intervalo de um jogo e outro, sempre que possível, eu procurava conversar com os alunos que estavam à espera de sua vez de jogar. Em uma dessas conversas, os alunos começaram a expor sobre o que iriam fazer quando terminassem o Ensino Médio. Entre os vários depoimentos dados pelos jovens que estavam ali, três me chamaram a atenção. O primeiro foi de um aluno chamado Paulo, que se destacava dos demais pela sua estatura, ele era sem dúvida, o aluno mais alto dentre todas as turmas e, dificilmente passava despercebido durante as aulas. Ele disse que não iria mais estudar quando terminasse aquele ano (ele estava na 3ª série), pois, segundo ele, só estava terminando os estudos porque a empresa em que trabalhava exigia e, como não pretendia fazer faculdade, iria parar de estudar.

O segundo depoimento, dado pela aluna Ana Paula, me chamou a atenção pelo fato de seu interesse em fazer faculdade de Educação Física. Diferentemente do Paulo, a Ana Paula era pequena e falante, não conseguia ficar parada um instante e, sempre que não estava jogando, pedia à professora uma bola para brincar ao lado da quadra. Ela declarou que sempre teve vontade de ser professora e que gostava muito de Educação Física, por isso iria fazer a faculdade. Segundo ela, gostaria de ensinar os seus alunos a jogar vários esportes.

O último relato foi da aluna Marisa, uma das que menos falou durante aquela “pequena reunião”. Ela só manifestou sua opinião quando questionada pela Ana Paula, “e você, Marisa, o que vai fazer?”, perguntou a colega. Ela respondeu timidamente que iria fazer um cursinho quando terminasse, pois queria fazer o curso de Direito e achava que sem o cursinho não entraria em uma boa faculdade.

Ainda sobre esse assunto, trago os dados da pesquisa realizada por Franco e Novaes (2001) sobre os interesses dos alunos da escola média. Os autores identificaram, a partir da declaração dos alunos, que em 50% dos casos existe a crença de que a escola possibilita melhores oportunidades de ser alguém na vida ou de ingressar no mercado de trabalho, 37% dos alunos almejam o ingresso no Ensino Superior, e apenas 6% declaram que estão na escola porque foram obrigados ou por insistência dos pais.

Em relação ao ingresso no Ensino Superior, a pesquisa demonstrou que os alunos que estudam no diurno têm uma expectativa mais presente em relação ao ingresso na Universidade. Já os que estudam no noturno, na sua grande maioria trabalhadora ou em busca de sua inserção no mercado de trabalho, desenvolvem a representação de que a escola está relacionada à possibilidade de ascensão social, de ser alguém na vida ou ter um futuro melhor.

Se levarmos em consideração os dados apontados pela pesquisa, uma pergunta se faz necessária em relação ao ensino da Educação Física na escola, qual seja, em que medida ela é considerada uma disciplina importante para os alunos, uma vez que seus conteúdos não são contemplados no vestibular e ela também não tem por objetivo preparar o aluno para o trabalho? Esse questionamento nos transporta para as questões debatidas de forma insistente neste estudo, entre elas, a escolha dos conteúdos, sejam eles os de Educação Física escolar ou de qualquer outra disciplina.

Talvez uma relação direta entre essa visão dos alunos sobre a Educação Física e o tipo de conhecimento que ela traz para eles, esteja presente na assertiva de duas alunas, Amanda e Sílvia. Naquele dia, a professora tinha dividido a sala em dois grupos, um que ficou jogando futebol na quadra maior e outro que ficou jogando voleibol na quadra pequena. No intervalo entre um jogo e outro de voleibol, a professora vinha para a quadra organizar as equipes para dar início na partida. Foi quando percebeu que as duas alunas, estavam sentadas no canto da quadra lendo alguma coisa. Ela dirigiu-se até elas e perguntou: “você não irão jogar?” As alunas instantaneamente responderam que não, pois tinham uma prova de Matemática e precisavam estudar para tirar uma boa nota.

A resposta das alunas põe no centro do debate o questionamento sobre a importância do conteúdo, sobre qual papel o Ensino Médio ocupa na vida dos sujeitos e, qual papel ocupa a Educação Física nesse cenário.

No momento em que as alunas optaram por estudar para a prova de Matemática e abdicaram dos conteúdos ministrados na aula de Educação Física, estabeleceram o que era mais importante para elas, pelo menos naquele momento. Quando a professora retornou à quadra onde ocorria o jogo de futebol, fui conversar com as meninas e saber porque elas preferiam estudar ali e não em casa. Elas responderam que também estudam em casa, mas como não gostam muito de Educação Física, aproveitam para estudar na aula.

A opção por estudar outra disciplina na aula de Educação Física pode não estar relacionada diretamente a gostar ou não das aulas, mas às representações que cada uma das disciplinas tem na vida destes jovens. Historicamente é atribuída na escola uma importância muito grande ao estudo da Língua Portuguesa e da Matemática. Não que essas não mereçam tal atenção. Contudo, a preocupação com os estudos relacionados à cultura de movimento, que estão

presentes nas aulas de Educação Física, ainda não parece ter conquistado a mesma importância, pelo menos na escola pesquisada.

A importância, aparentemente maior, dada a algumas matérias não é privilégio dos alunos. Conforme Sacristán (2000), nem os próprios professores escapam ao pensamento de que só os conteúdos essenciais devem ser trabalhados, e o problema, nesse caso, é que esses conteúdos são os exigidos no vestibular. O autor acrescenta que os professores consideram algumas aprendizagens essenciais e é a elas que dedicam mais tempo, pois são essas aprendizagens que formarão o objeto básico das avaliações. Contudo, continua o autor, elas são um produto das práticas curriculares dominantes, que deixaram como sedimento nos professores o esquema do que é, para eles, o “conhecimento valioso”.

Soma-se a esse pensamento a idéia que persistiu durante muito tempo em nossa sociedade como sendo dominante, a de que alguns desses conhecimentos não são necessários à formação dos grupos menos favorecidos. Fato que normalmente é justificado pela condição econômica dessas pessoas, uma vez que, de acordo com esse raciocínio, os saberes mais elaborados são necessários em situações muito específicas da vida social, situações essas que dificilmente elas chegarão a vivenciar. Com esse pensamento desconsidera-se conforme Gusmão (2003, p.202), que “[...] 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.”.

A negação dessa característica da vida social naturaliza a condição humana das pessoas, ou seja, aqueles que, pela condição econômica atual, não têm perspectivas de acesso à Universidade ou aos bens culturais que demandam custos financeiros, têm como destino o acesso ao saber mais instrumental, no sentido pejorativo e, “naturalmente”, os que detêm o poder têm acesso ao conhecimento dito “valioso”, erudito, o que por si só já demonstra uma diferença no significado atribuído ao conhecimento.

Como forma de ilustrar essa discussão sobre o que é significativo aos alunos, apresento o depoimento dado pela professora de Língua Portuguesa. Eu me dirigia até a cozinha para tomar um café quando encontrei com a professora que fazia o mesmo. Enquanto tomávamos o café ficamos conversando sobre as condições que os professores têm para ministrar aula. Em um determinado momento da conversa, a professora me disse em tom de desabafo, que estava cansada de dar aula, que os alunos não sabem nem escrever direito e, por isso, ela era obrigada a

retomar a matéria do Ensino Fundamental para os alunos do Ensino Médio. Declarou também, que a maioria deles não queria saber de nada, então ela só passava o básico.

Embora o depoimento da professora ilustre um pensamento por vezes comum entre os docentes, não podemos culpá-la e, sobretudo, julgar a sua capacidade enquanto docente por essa declaração, uma vez que, na visão de Kohan (2005, p.88), o professor ocupa uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola. Para o autor, “não se trata de fazer do professor o vilão da história. Ele é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores que, por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dois macrogestores, e assim por diante”.

Os debates concernentes ao processo de escolarização, o exercício crítico e democrático de identificar quais são os conteúdos que realmente são importantes e para quem são importantes possibilitou o surgimento de vários estudos sobre a educação escolarizada. Dentre estes estudos, destaco os realizados por Penin (1994), Sacristán (2000, 2003) e Silva (2004).

Penin (1994) teve como objeto de estudo o conhecimento dos docentes acerca do ensino e, para identificar como isso ocorre, abordou em seu trabalho questões relacionadas à construção do conhecimento, em especial as relações entre saber e conhecimento cultural, e entre conhecimento e representações do indivíduo.

Já Sacristán (2000) teve sua preocupação centrada na importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, afirmando que essa preocupação é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. Segundo ele, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas, em boa parte, por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.

Silva (2004), por sua vez, prioriza em suas análises as discussões sobre as teorias do currículo, mostrando que o currículo está irremediavelmente envolvido no processo de formação pelo qual passamos. Durante esse percurso, ele traça um mapa de como ocorreram os estudos sobre currículo recentemente, iniciando pelas teorias tradicionais, chegando às atuais teorias pós-críticas. Em seu trabalho, o autor mostra quais são os principais problemas de cada uma dessas teorias, inclusive relacionando-as com o modelo de sociedade proposto em suas concepções.

Se postularmos como verdadeiras todas as análises realizadas pelos autores e, pelo menos até o momento, parece difícil contestá-las, devemos fazer um questionamento. Como é que surgem os saberes e como eles se transformam em saberes escolares e, principalmente, quais são os critérios utilizados para a legitimação de uns e a negação de outros? A relação dessa indagação com a nossa pergunta inicial é bastante próxima, haja vista que a seleção dos conteúdos que serão ministrados nas aulas de Educação Física pode indicar não só as representações realizadas sobre elas, como também o grau de interesse dispensado a essas aulas.

Alguns dos estudos realizados nos últimos anos tentam desvendar esse enigma. Um exemplo disso é o que foi desenvolvido por Penin (1994), que aponta que, em uma dada cultura, os conhecimentos sistematizados coexistem com outros saberes e que esses apresentam níveis variados de elaboração, provenientes da mídia, da política e de regionalismos. Além disso, acrescenta a autora, tais conhecimentos e saberes compõem parte do imaginário ao qual têm acesso as pessoas dessa cultura, legitimando assim o grau de penetração que cada um tem na sociedade.

Essa relação de tensão, apresentada de forma recorrente entre os conhecimentos sistematizados e aqueles tidos como de senso comum, é histórica. A grande questão posta a partir dela é: como podemos nos utilizar dos avanços possibilitados pela ciência sem negar a palavra do outro, excluído, marginalizado? Como podemos nos utilizar da forma escrita de expressar o conhecimento (já que essa é a forma mais contundente de excluir aqueles que não dominam essa técnica) sem que ela seja um instrumento de dominação do outro?

Diante dessas reflexões posso, de certo modo, pensar que o processo de socialização do conhecimento funciona como um mecanismo de interiorização de regras sociais, regras essas que são localizadas em um lugar e tempo determinados. Outro apontamento importante trazido por Certeau (2005, p.138) é o de que o poder cultural não está mais localizado exclusivamente na escola. A seu ver

Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele “personaliza-se”. Introduce por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola. No passado, representante do Estado pedagogo, ela tinha como contrapartida e adversária a família, que exercia o papel de um controle. [...] Atualmente, a escola encontra-se em uma situação praticamente inversa: com relação à família invadida pela linguagem televisiva, ela pode se tornar o lugar de controle onde se aprende o modo de utilização de uma informação até então fornecida fora da escola.

O autor deixa claro que não podemos discutir a cultura em seus aspectos globais sem reconhecer o fato de que tratamos desse assunto apenas segundo um certo lugar, o nosso. No caso específico do processo educativo, esse alerta também deve ser observado na elaboração dos conteúdos escolares e, principalmente, em face dessa nova característica da escola.

Outro ponto importante nessa discussão é a tarefa de regular a vida social, atribuída aos professores pela escola, pois ela legitima a inculcação na criança dos requisitos necessários ao convívio nessa sociedade. Tal estratégia possibilita, por sua vez, atender aos interesses da sociedade em termos de “formação social”. Com isso, a prática pedagógica passa, no entender de Gusmão (2003, p.201), a universalizar a prática cotidiana, que acaba sendo “negada em nome de um ser, que a escola assume como modelo único e uniforme da realidade social”.

Todavia, nessa formação social está embutida uma série de fatores, entre eles, um dos mais importantes, é a forma como a sociedade lida com o conhecimento que não foi sistematizado por meio da escrita. Não quero dizer com isso que a escrita não mereça atenção, porém o conhecimento não é produzido ou difundido apenas dessa forma. Além do mais, as práticas culturais podem, por vezes, burlar essa lógica.

Certeau (1994, p.320), ao estabelecer uma crítica de como a escrita privilegia os grupos dominantes de uma determinada sociedade, afirma:

A escritura se torna um princípio de hierarquização social que privilegia ontem o burguês, hoje o tecnocrata. Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção.

Ressalto que a importância da escrita não é obra do acaso, uma vez que ela tem fundamental importância para a cultura dominante, principalmente porque é ela que contribui para legitimar o poder, já que a população, pobre e desprovida do acesso à escola, demorou também a ter acesso à escrita. Assim, a estratégia escolhida foi muito eficiente, visto que, ao desconsiderar a oralidade, essa população perdia também a possibilidade de participar do processo decisório.

Gusmão (2003, p.201), ao estabelecer outra crítica, dessa vez sobre como é estabelecida a relação entre a escrita e a oralidade, diz o seguinte:

[...] o mundo moderno, por não reconhecer um saber que se faz fora da escola e da escrita, um saber que considera a experiência do indivíduo como tal e como sujeito coletivo, que tem na oralidade sua maior expressão, não reconhece a diversidade de saberes socialmente produzidos e desconhece as lógicas através das quais o real é percebido, compreendido e representado.

Um dos exemplos da efetivação desse pensamento dos autores ocorreu no período em que, no Brasil, os analfabetos não podiam votar. A decisão reforçava a lógica de que só os “letrados” tinham capacidade para escolher os seus governantes e, portanto, decidir os destinos de seu país. Não é necessário fazer nenhum esforço para perceber que, desse modo, o poder era restrito a um grupo de “privilegiados”, que tiveram acesso à escrita.

Hoje a importância da escrita ainda é latente, talvez não do mesmo modo apontado por Certeau (1994), mas transformada em virtude das adequações da sociedade atual. Aponto isso porque vários alunos com quem conversei durante as visitas às escolas deram como motivo único para estar cursando o Ensino Médio a necessidade do diploma.

Essa necessidade assemelha-se à da escrita em tempos idos, uma vez que, se a escrita funcionava como fator de exclusão da população em um determinado período, hoje a não conclusão dos estudos pode excluir boa parte da população do acesso ao emprego e, portanto, de uma condição mais digna de vida. Não podemos ser ingênuos e achar que a educação, por si só, determina a obtenção desses benefícios (emprego, moradia, acesso à saúde etc.), mas também não podemos negar que ela é um dos instrumentos essenciais para essa conquista.

Ainda sobre a escrita, Certeau (1994) acredita que ela é um instrumento de dominação do outro, e acrescenta que ela é constituída de três elementos decisivos: a página em branco que é um espaço próprio que circunscreve um lugar de produção para o sujeito; um texto, espaço no qual são tratados os fragmentos ou materiais lingüísticos, e por último, o sentido, que tem como alvo uma eficácia social. Para ele,

As coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas do seu poder de fabricar objetos. No final das contas, à empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior. (CERTEAU, 1994, p.226)

Se adotarmos essa forma crítica do autor, de olhar para a escrita percebendo o sentido implícito nela, existe também a possibilidade do entendimento de um fato cada vez mais comum em nossa sociedade, qual seja, o crescimento dos analfabetos funcionais, que são aquelas

pessoas que dominam a técnica da escrita e da leitura, porém não a compreendem de forma crítica e, com isso, têm dificuldade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social.

Antes de finalizar esse debate sobre a importância do ler e escrever, é oportuno, neste momento, realizar uma analogia entre o problema da escrita e a Educação Física. Se adotarmos a compreensão de que o corpo é uma forma de se comunicar com o mundo ou, como afirma Daolio (1997, p.76), de que “nele está a própria cultura de um povo, escrita através de signos sociais”, e que “atuar no corpo implica atuar na sociedade que dá referências a esse corpo”, podemos inferir que as aulas de Educação Física também podem ensinar os alunos a ler o corpo culturalmente, ou, do contrário, torná-lo igualmente analfabetos funcionais. Nesse caso, os alunos dominariam gestos técnicos, regras, seqüências de exercícios, entre outros, porém não compreenderiam de forma crítica a relação do seu corpo com a esfera do seu cotidiano e, com isso, teriam dificuldade de fazer mediações nas diferentes possibilidades sociais em que ele está inserido.

Essa identificação, apontada a partir da analogia feita entre a escrita e as aulas de Educação Física, ainda ocorre de forma marcadamente no sistema educacional brasileiro, todavia, sempre existe a possibilidade de resistência, os sujeitos, mesmo que de forma sutil, lutam contra ordem posta.

Retomando o problema do ler e escrever e as perspectivas dadas por elas para uma libertação, retornamos também às idéias de Certeau (1994, p.269), para quem o ler também pode ser visto como uma forma de pensar, de impertinente ausência, possibilidade de estar alhures, de construir uma cena secreta ou até mesmo “lugar onde se entra e de onde se sai à vontade”. Diante dessa perspectiva, a leitura e a escrita possibilitam uma viagem imaginativa e questionadora, e não são, portanto, apenas instrumentos de dominação, podendo, do contrário, ser instrumentos libertadores, que são construídos a partir das relações culturais estabelecidas entre os sujeitos.

Contudo, essa possibilidade imaginativa, criativa e questionadora que a leitura e a escrita possibilitam, parece que não foi privilegiada nos programas que visavam à diminuição do índice de analfabetismo no Brasil, pois eles ocorreram de forma desorganizada, o que proporcionou o crescimento do número de pessoas que se enquadram nesse perfil de analfabetos funcionais.

É importante frisar que a desorganização dos programas não foi o único motivo para o seu fracasso, o fato de eles terem surgido para melhorar os índices estatísticos para recebimento de verbas externas para a educação, fez com que, desde a sua gênese, não fossem pensados em termos qualitativos, e sim quantitativos. Esclareço que o fracasso a que me refiro é entendido como a incapacidade dos programas de possibilitar uma apropriação crítica da leitura e da escrita. Com isso, o que deveria ser uma política de erradicação do analfabetismo com qualidade foi, de fato, uma política de sucateamento do ensino público, uma vez que esse crescimento ficou restrito à quantidade de alunos matriculados nos programas, e não como se esperava, à qualidade de seu ensino.

Os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁴ em 2004 sobre o Ensino Fundamental e Médio demonstram a eficiência quantitativa dessa ação. De acordo com eles, o Ensino Fundamental saiu de uma taxa de escolarização de 86,5% em 1996, e chegou a uma taxa de 93,8% em 2003. O Ensino Médio, por sua vez, saiu de uma taxa de 24,1% em 1996, chegando a 43,1% em 2003³⁵. Contudo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, esta expansão não foi vinculada diretamente à qualidade do ensino, formando, assim, um exército de homens e mulheres que sabem ler e escrever, mas que não compreendem o significado dessa escrita e leitura, formando o que alguns autores chamam de analfabetos funcionais.

Em pesquisa realizada sobre a quantidade de analfabetos funcionais existentes no Brasil, Ribeiro et al (2002) já alertavam para o problema. Segundo eles, o Brasil é um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual. Eles afirmam que, “da população alfabetizada, um contingente significativo utiliza as habilidades de leitura e escrita em contextos restritos e, conseqüentemente, demonstra habilidades restritas no teste de leitura” (RIBEIRO et al, 2002, p.20). Acrescentam que apenas 26% do total da população tem pleno domínio das habilidades avaliadas, que correspondem a usos mais intensos e diversificados da leitura e da escrita nos vários contextos.

³⁴ Os dados estão disponíveis na revista do Ensino Médio nº 4, ano II, 2004.

³⁵ O parâmetro de comparação para os dados relativos ao Ensino Fundamental é o da população de 7 a 14 anos, e do Ensino Médio refere-se aos jovens de 15 a 17 anos.

Os problemas relativos à compreensão do que se escreve e do que se lê não são exclusivos dos alunos que estão na idade escolar adequada. Com a instituição dos programas³⁶ que tinham como objetivo a retomada dos estudos por parte dos jovens e adultos fora da idade escolar, os problemas também se estenderam a essas pessoas. Isso se deu porque a qualidade de alguns desses programas deixou a desejar e conseguiu apenas dar um diploma aos que tiveram acesso a eles, fugindo do que deveria ser o seu objetivo principal, que é possibilitar a apreensão do conhecimento de forma crítica com fins a uma intervenção na realidade social.

Cortella (2004, p.45), ao fazer uma análise da importância que o conhecimento tem para o ser humano, afirma que:

[...] o bem de produção imprescindível para nossa existência é o conhecimento, dado que ele, por se construir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a Educação (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido.

O apontamento do autor vem reforçar boa parte da discussão travada até o momento, contudo, para que o conhecimento adquirido por meio da escolarização possa nos guiar para intervir na realidade, é necessário mais do que ensinar a ler e escrever, é preciso que haja compreensão e interpretação do significado que têm essas ações.

Todo esse debate fez com que, ao me deparar com a organização dessas idéias, surgisse a possibilidade de pensar que um dos objetivos da socialização pode ser o de propiciar ao indivíduo socializado a participação ativa na sociedade, interferindo, dessa forma, nas condições em que ela acontece e modificando, portanto, a própria sociedade.

Embora esse pensamento pareça, de certa forma, óbvio, ele não se materializa atualmente na prática escolar, uma vez que, na maioria dos casos, a escola não tem favorecido uma apropriação crítica dos conteúdos por parte dos alunos.

Outro dado relevante sobre a questão da educação, mas em relação ao processo cultural, é que as relações sociais, ao serem vividas, fornecem ao olhar e à nossa percepção esquemas de valores que norteiam as ações e as atitudes de uns sobre os outros, fazendo com que a cultura opere como uma rede simbólica que toma por base a experiência humana. Essa relação

³⁶ Os programas mais famosos foram o Mobral, as classes de Suplência, e atualmente o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

leva-nos a pensar “a cultura no plural” (CERTEAU, 2005), para que os seres humanos possam, a partir do processo educacional, apropriar-se da produção histórica da humanidade e não apenas de saberes (conhecimentos) escolhidos como válidos por um grupo hegemônico.

Na escola, a produção histórica da humanidade, que é fruto da experiência humana, é sistematizada e transforma-se em saber “estruturado”, que é considerado assim porque é organizado conceitualmente por meio de uma rede de interconexões e possui uma linguagem própria que garante sua comunicação e possibilita ao professor organizar seu discurso. O professor, por sua vez, ao organizar seu discurso, é influenciado por uma série de fatores. Desse modo, ao atuar na escola, ele necessita perceber que não é envolvido apenas pela cultura geral. Ele é igualmente envolvido pelo que Penin (1994) chama de cultura escolar, uma vez que a escola cria ou produz, ela própria, um saber específico, considerando, de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e, de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da “lógica” institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana escolar.

Uma vez mergulhado nessas questões, o professor fica envolvido de tal modo que vai sendo formado nessa cultura escolar, sendo influenciado, pela junção da cultura escolar com os saberes não escolares (compreendendo esse último como aqueles que tradicionalmente não fazem parte dos conteúdos escolares).

Ao perceber a necessidade e importância disso, o professor transforma-se de coadjuvante no processo educacional em protagonista, contribuindo para instaurar uma inquietude e curiosidade nos alunos, necessárias a quem pretende transformar a sociedade em que vive. Freire (1996, p.35), ao tratar da importância da curiosidade como forma de aguçar nossa criatividade, revela que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Conclui-se com essa discussão que o processo de construção dos saberes e conhecimentos se dá, basicamente, pelas concepções que as pessoas vão acumulando sobre o que é o ensino, e isso ocorre com base no conhecimento sistematizado transmitido. No entanto, entre essa percepção e a ação propriamente dita ocorre uma mediação com o contexto histórico, estabelecendo significados à vida e ao que se acredita fazer parte dela. Nessa interface entre o

vivido e aquilo que se acredita viver, temos a noção de historicidade humana que, no limite, determina o que é significativo e, portanto, sistematizado e levado para a escola.

Pensar no processo de escolha de qual conhecimento deve estar presente na escola, em especial no Ensino Médio, que é o objeto de estudo desta pesquisa, é pensar na relação que a cultura tem com essa opção, uma vez que o conhecimento é um produto coletivo do pensamento humano.

Essa mudança na forma de selecionar o conteúdo a ser ensinado pode levar ao (re)conhecimento do outro, possibilitando, com isso, que o conhecimento acumulado pelos sujeitos históricos não seja negado na escola, mas utilizado como ponto de partida, o que permitirá que o espaço da aula ganhe novos contornos e, conseqüentemente, o cotidiano escolar não seja mais visto como um produto que, segundo Guedes Pinto e Fontana (2001), é multi-determinado e contraditório, passível de ser apreendido, descrito, interpretado, analisado, explicado e avaliado, mas que ele possa ser visto, ao contrário, como um processo em realização.

Com isso, a escola passa a ser compreendida não como um lugar de exclusão dos saberes, mas como um espaço que possibilita a troca de experiências, que compreende que as ações realizadas por ela não são neutras, mas, filiadas social e particularmente a uma determinada cultura. Considerada essa especificidade, reconheceremos que o pensamento humano é construído socialmente e, de acordo com Geertz (1989, p.225), ele é “social em sua origem, em suas funções, social em suas formas, social em suas aplicações. Fundamentalmente, é uma atividade pública – seu habitat natural é o pátio da casa, o local do mercado e a praça da cidade”.

Com esse entendimento de que o pensamento humano é construído socialmente, parte dos dados obtidos durante a pesquisa e apresentados até o momento, começam a dar indícios de como a escola e o conhecimento têm uma ligação íntima com o mundo socialmente constituído. Com isso, falar das representações sociais dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar sem levar em consideração que tipo de conhecimento é selecionado e levado até a escola é desconsiderar tais fatores como sendo intervenientes para o estabelecimento dessas representações. Em virtude disso, essa parte do trabalho teve como objetivo mostrar como a análise de uma situação, nesse caso a vivida pelos alunos no ambiente escolar, só tem sentido quando vinculada ao cotidiano vivido por eles.

Preservadas essas premissas, o conhecimento passará a ser visto no sentido de uma ação/reflexão sobre uma realidade, envolvendo transformação e inserção do ser humano

enquanto ser ativo no processo histórico, e não apenas coadjuvante. Talvez seja esse o entendimento que possa definir os reais interesses dos seres humanos em relação à busca pelo conhecimento, não apenas na escola, mas na vida. E no caso específico da Educação Física, que está no centro das discussões, qual é o sentido que tem o conhecimento que ela pode propiciar aos alunos, e de que maneira esse conhecimento pode contribuir para uma leitura crítica do mundo? Sem dúvida, este é o grande desafio que a área tem pela frente.

4- A Escola de Ensino Médio e a Educação Física

A partir do olhar imaginário nos aproximamos dos significados construídos pelos (a) alunos (a) do Ensino Médio sobre os seus sonhos, seus desejos e expectativas com relação à escola, à educação e a própria vida em sociedade. (OLIVEIRA, 2005, p.28)

Utilizando como inspiração inicial a afirmação de Oliveira (2005) de que para nos aproximarmos dos significados dos alunos em relação às suas expectativas sobre a escola média, precisamos utilizar um olhar imaginário, é que proponho nestas linhas, um mergulho mais profundo nessa etapa da escolarização que ainda não tem seu papel definido com clareza, isto porque, pelo menos em termos práticos, o Ensino Médio no Brasil ainda não atingiu por completo o que é proposto para ele na legislação³⁷.

Embora alguns avanços sejam inquestionáveis, como a explicitação de que o Ensino Médio é uma das etapas da Educação Básica (art. 36, Lei n. 9.394), o que, sem dúvida, representa um avanço em relação às leis anteriores, outros pontos importantes para concretização do projeto de democratização e modernização da educação brasileira ainda precisam ser revistos.

Essa falta de clareza a respeito das finalidades do Ensino Médio, pelo menos para alguns dos alunos com quem convivi durante meses, mostra-se evidente em suas explicações. Por exemplo, o Beto me disse durante uma conversa que tive com os alunos sobre suas expectativas em relação à escola, que só iria terminar os estudos porque precisava de um bom emprego. Tomando como base esta afirmação, pode-se inferir que para esse aluno, a escola tem se mostrado um espaço que possibilita a ascensão a lugares mais privilegiados em termos de trabalho. Embora não seja o único objetivo, ele está, sem dúvida, muito presente na visão dos jovens que estão no Ensino Médio.

³⁷ De acordo com o Artigo 35 da Lei Nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), o Ensino Médio tem os seguintes objetivos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Outra perspectiva muito presente, que surgiu durante a conversa, é evidenciada pelo João, aluno do 3º ano. Para ele que pretendia fazer o curso de direito porque seu pai era advogado e iria trabalhar com ele, os estudos possibilitavam a continuidade da profissão de seu pai, além disso, ele não precisaria se preocupar com a busca de um lugar no mercado de trabalho, já que, a princípio, ele estaria garantido.

Outros alunos manifestaram concepções muito parecidas com essas, porém, um dos depoimentos que mais chamou minha atenção foi dado pela aluna Cátia, quando perguntei a ela sobre o que iria fazer quando terminasse os estudos. Ela respondeu que ainda não sabia, que estava em dúvida. Insisti na conversa e pedi para pensar com qual matéria ou assunto ela mais se identificava e quem sabe isso a ajudasse a decidir. Ela retrucou de imediato, com um aspecto de quem não havia entendido a sugestão, que não via como isso iria ajudar, pois não percebia como aquilo que era dado nas aulas tinha relação com alguma profissão.

A síntese dos depoimentos dados por alguns alunos mostra como, ao chegar às etapas finais da Educação Básica, eles estão confusos em relação às suas pretensões futuras, ou, pelo menos, como a sua visão parece ser construída a partir das necessidades identificadas por eles como sendo as mais próximas, o que indica que a escola média ainda não propicia aos alunos uma maturidade para as escolhas que são cobradas dos jovens nessa fase.

Talvez um dos motivos dessa preparação inadequada dos jovens esteja relacionado à forma como os conhecimentos/conteúdos são tratados na escola. A falta de uma conexão mais clara entre eles não dá aos alunos a noção necessária para as ligações em cadeias que são necessárias para suprir suas necessidades. Franco e Novaes (2001) apontam como ideal a ser atingido para superar esse problema uma reorganização, a médio ou a longo prazo, dos conteúdos gerais em áreas do conhecimento, objetivando, com isso, a promoção de uma interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o que se configuraria, segundo as autoras, em uma opção importante, seja para superar a fragmentação do conhecimento, seja para imprimir ao Ensino Médio um caráter de orientação geral, articulado e contextualizado.

Krawczyk (2003, p.171) questiona outra situação importante vivida na escola média. Para ela,

o aumento da demanda da escola média está acontecendo por sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes das camadas populares, uma vez que, historicamente, a escola secundária, dirigida apenas para responder às necessidades de setores médios e da elite,

teve como referência mais importante somente os requerimentos do exame de ingresso à educação superior.

Esses problemas identificados pelas autoras (a fragmentação do conhecimento, estrutura escolar pouco desenvolvida e atendimento inadequada aos jovens) configuram-se em obstáculos a serem superados, uma vez que, sem essa superação, dificilmente a escola média conseguirá uma identidade própria, o que possibilitaria um avanço em relação ao que tradicionalmente lhe foi destinado, a preparação somente para níveis superiores de ensino.

De acordo com a LDB, um dos objetivos do Ensino Médio é consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na Educação Fundamental, desenvolvendo, assim, a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas a preparação para o vestibular. Com isso, é atribuído como desafio à educação média a atualização histórica, social e tecnológica dos jovens, o que implica uma preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico.

Oliveira (2005, p.17) constata que “os alunos da escola de Ensino Médio, para a qual a escola foi pensada, acabam não sendo falas ouvidas e consideradas em relação as suas representações da escola, da sociedade, dos seus professores, das suas escolhas profissionais”. Como consequência dessa negação da fala dos alunos, parece que a escola acaba por trabalhar de forma superficial alguns conteúdos, já que eles são escolhidos e estruturados para um aluno ideal, e não real, situado historicamente no tempo e espaço.

Ao atentar para essa questão, o pronunciamento dos sujeitos que materializam o espaço vivido deve ser percebido e ouvido como resultado de práticas sociais com significados próprios, o que significa dizer que levar em consideração as expectativas dos alunos em relação ao que irão aprender é mais do que partir do seu universo de significados, é compreender o espaço em que isso ocorre como um cruzamento de vários lugares, que pode ser modificado constantemente pelas ações dos sujeitos (CERTEAU, 1994).

Cortella (2004, p.116), ao criticar a falta de preocupação com os interesses dos alunos e a relação disso com os conteúdos, faz um alerta. Para ele, é evidente

[...] que parte substancial do desinteresse (e da “indisciplina”) encontrada em muitos dos nossos alunos pode ser atribuída ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às *preocupações* que os alunos trazem para a escola. Essas preocupações raramente são conhecidas por nós, educadores; com frequência supomos que qualquer conteúdo, *a priori*, é válido e deve interessar aos aprendizes, pois, afinal, foi por nós escolhido e “sabemos o que é bom para eles”.

O distanciamento dos conteúdos de que fala o autor foi percebido, como externei anteriormente, durante os vários encontros que tive com os alunos na escola. Em uma das conversas realizadas entre o intervalo de uma aula e outra, um aluno, ao ser questionado sobre o que mais gostava na escola, disse que era difícil responder isso. Para ele, algumas matérias ensinavam coisas que ele não sabia para que serviam, ele estudava porque queria ter o diploma e conseguir algo melhor, mas não iria utilizar nada daquilo.

Esse depoimento do aluno reforça a constatação da falta de articulação de alguns conteúdos com a vida real dos alunos, bem como o caráter propedêutico adquirido pela escola média. Tal característica acaba sendo alvo de crítica de vários pesquisadores. Sacristán (2000), por exemplo, sinaliza que o fato de a escola fazer do processo de escolarização uma capacitação para o ser humano compreender e integrar-se à vida social, faz com que a educação e alguns conteúdos de ensino acadêmico tenham apenas um valor propedêutico para níveis superiores.

A crítica do autor leva-nos a pensar que esse objetivo de capacitar o aluno para integrar-se à vida social, por parte da escola, parece que é realizado de modo a desconsiderar as possibilidades de os sujeitos alterarem a sociedade, o que tiraria deles a possibilidade de resistência a esse social presumidamente estático.

Tanto Certeau quanto Sacristán nos levam a elaborar um pensamento diferente deste. Sacristán (2003, p.58) expressa que, para entender o “mundo interconectado, é preciso proporcionar conhecimentos vertebrados entre si”, o que demandaria uma educação conectada com o mundo, no sentido de relacionar os conhecimentos sistematizados com aqueles que fazem parte do cotidiano dos alunos. Sem isso, a escola estaria falando de um lugar distante do aluno e não de um lugar praticado por ele.

Embora Certeau (2005) não tenha direcionado suas críticas especificamente à escola básica, em seu livro “A cultura no plural”, ele abre um capítulo para discutir as Universidades diante da cultura de massa e, nele, aponta alguns problemas que são muito próximos dos vividos em nossa escola. Em um dos trechos, discute a questão da relevância do ensino e afirma que essa relevância deve estar ligada a uma significação e não a uma relação de utilidade desse. Para ele, “estudos relevantes são aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que o fazem, e isso de modo aparente, manifesto, evidente” (CERTEAU, 2005, p.105).

Pode-se perceber, a partir destes apontamentos, que a articulação dos conteúdos com os interesses dos alunos pode dar outro sentido à escola, materializar nessa articulação tanto os aspectos da cultura popular quanto os da erudita, do senso comum, da cultura de massa, da cultura científico-tecnológica, entre outras, como afirma o autor.

Ainda sobre a especificidade dos conteúdos relativos à educação média, Krawczyk (2003, p.198) constatou que o caráter preparatório para o Ensino Superior ainda continua a determinar quais são os conteúdos mais importantes. Ela afirma que:

O lugar que ocupa a universidade no imaginário dos jovens não é diferente do que tem no dos docentes; por isso, podemos afirmar que a universidade não só é a categoria estruturante do jovem na sociedade, mas também do ensino na escola média. Tanto para uns como para outros, o número de alunos de uma mesma instituição que “conseguem” ingressar na universidade é um dos indicadores mais importantes da qualidade da escola e demonstra a legitimidade dos conteúdos ensinados. Deste modo, o “princípio do vestibular” acaba pautando os conhecimentos úteis e significativos e, portanto, afetando também a proposta pedagógica da escola.

Essas denúncias dos autores foram comprovadas quando realizei as visitas às escolas a fim de identificar o local onde realizaria a pesquisa de campo. Durante uma das conversas que tive com os alunos, percebi o quanto a questão do vestibular ainda influencia seu imaginário. Um deles me disse que, para ele, que não vai prestar vestibular para “nada”, porque não tem como pagar uma faculdade, o Ensino Médio só serve para obter o diploma, uma vez que não se consegue mais emprego sem isso.

Esse desabafo do aluno expõe não só a vontade de ingressar na Universidade, mas também o que é o Ensino Médio para muitos deles, ou seja, para aqueles que pretendem ingressar no Ensino Superior, o que interessa são os conteúdos contemplados na prova do vestibular. Resta, então, aos que não pretendem ou não podem passar por isso, concluir os estudos para conseguir um emprego, ou se manter nele.

Se os alunos que estão na escola média têm essa dupla compreensão sobre ela, de um lado propedêutica e, de outro, como condição mínima para a manutenção ou obtenção do trabalho, como pensar a Educação Física nesse contexto? É bom lembrar que essa compreensão a que me refiro ocorre de forma inconsciente para os alunos, mas de qualquer forma, ela influencia sobremaneira a relação dos jovens com a escola.

Perceber o lugar das aulas de Educação Física no Ensino Médio demanda um entendimento da relação de seus conteúdos com os interesses dos alunos nessa etapa escolar, uma

vez que não será a sua legitimação em termos de conteúdos para o vestibular, como é comum em outras áreas, que fará com que ela ganhe sentido, mas, pelo contrário, é a relação desses conteúdos com a vida dos alunos que trará um sentido à aula, deixando-a viva, envolvente e pulsante.

Na visão de Betti e Zuliani (2002, p.76), a Educação Física no Ensino Médio necessita ser encarada de forma diferenciada do Ensino fundamental. Para eles, ela

deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Pelo contrário, no Ensino Médio pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura, por meio das práticas que ele identifique como significativas para si próprio.

O alerta sobre as novas características que a escola e, conseqüentemente, as aulas devem assumir no Ensino Médio também foi constatado em uma pesquisa realizada por Franco e Novaes (2001). Embora as pesquisadoras não tenham dedicado o estudo a uma disciplina em especial e, sim, à escola como um todo, algumas analogias com a Educação Física poderão ser realizadas posteriormente. Elas identificaram que 50% dos alunos que estão no Ensino Médio acreditam que a escola proporcionará melhores oportunidades e, portanto, a possibilidade de ser alguém na vida. O interesse em ingressar no Ensino Superior foi apontado como motivo por 37% dos alunos.

Percebe-se pelos indicadores acima que a representação do que é a escola de Ensino Médio para os alunos não foge a dois fatores tão criticados pelos autores estudados neste trabalho. O primeiro é em relação à necessidade de conseguir o diploma para pleitear melhores empregos, esse ligado à questão sócio-econômica, e o segundo refere-se ao caráter preparatório para o vestibular. Todavia, em ambos os casos a questão do conhecimento como forma de apropriação cultural da produção do ser humano parece que não tem sido a questão fundante do que norteia o espaço escolar.

Os questionamentos realizados em relação ao que deve ser a escola média foram, sem dúvida, suscitados em virtude de seu crescimento. Todavia, é importante destacar que, embora ele tenha ocorrido de forma substancial nos últimos anos, os números das pesquisas realizadas pelo Governo Federal demonstram que a maioria das pessoas em idade adequada para cursar essa etapa da educação ainda está fora dela, o que significa dizer que o projeto de

“escolarização” da população brasileira, em termos de Educação Básica, ainda está longe de completar seu ciclo.

Os dados do censo educacional divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram um pouco dessa realidade. De acordo com eles, houve um aumento de 84% na última década³⁸. Hoje são mais de 9 milhões de estudantes no Ensino Médio, o que representa apenas 5% da população brasileira e, desse montante, quase a metade está matriculada no ensino noturno. Temos ainda desse total, 7.800.983 matriculados em escolas estaduais e, para atender esses alunos, há cerca de 22 mil escolas espalhadas por todo o país.

Observa-se pelo quadro acima que, mesmo esse crescimento sendo vertiginoso, ainda está longe de atingir números dignos de orgulho, afinal, de 83% dos alunos entre 15 a 17 anos que estão na escola, só 33% estão no Ensino Médio, o que demonstra o quanto ainda estamos defasados em termos de acesso e permanência na escola em idade adequada.

Mas o problema da defasagem em termos de idade é apenas mais um que se soma ao da evasão escolar, da falta de investimento, entre outros que ainda permeiam o Ensino Médio. Dentro desse quadro desalentador que vive a escola, em especial a pública, parece que, cada vez mais é sobre o professor que recai a responsabilidade de atuar como porta-voz da implementação de uma nova realidade social e política, esquecendo-se assim, que esse professor também é fruto da falta de políticas públicas em relação à educação escolarizada.

Nesse sentido, o desafio lançado ao professor deve ser visto com muito cuidado, uma vez que ele pode levar a se pensar em um tipo idealizado de professor e de escola, retirando de ambos a possibilidade de construção do espaço praticado com e pelos sujeitos, não permitindo, desse modo, que o conhecimento dos alunos sobre o mundo seja construído de forma viva e às vezes até cambiante, mas mediado pela relação entre professores e alunos.

Fontana e Guedes Pinto (2002), ao refletirem sobre o papel da escola e do trabalho docente, fazem alguns questionamentos importantes a respeito do problema. Uma das indagações feitas pelas autoras é sobre como construir um olhar voltado não apenas para o produto (o que é) das relações de ensino, produto que, de acordo com elas, é passível de ser descrito, analisado, explicado e criticado em suas carências, inadequações e contradições, mas

³⁸ Os dados foram obtidos na revista n.º. 4 do Ensino Médio, uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2004 e referem-se até o ano de 2003.

um olhar que privilegie o processo de materialização desse produto, comportando reproduções e ressignificações, assentimentos e resistências, acertos e fracassos, além das possibilidades e brechas advindas do processo educativo.

Aos poucos, essas preocupações das autoras começaram a ser pensadas na educação e, mesmo de forma ainda tímida, já aparecem em algumas propostas. No caso da Educação Física, uma das primeiras propostas a sinalizar essa preocupação foi feita pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do Estado de São Paulo, que foi lançada no início da década de 1990 e, tinha como uma de suas preocupações o papel desenvolvido pelo professor.

De acordo com a proposta, é necessário “buscar, através da Educação Física, a formação de alunos autônomos, que sejam capazes de cooperar, de questionar e criticar os valores que lhe são transmitidos, tornando-se potencialmente aptos para transformá-los, quando necessário” (SÃO PAULO, 1992, p.29). O reconhecimento de que havia a necessidade de formar alunos autônomos, críticos e aptos para transformar a realidade mostrou-se algo novo e avançado para a época, visto que as aulas de Educação Física tinham sido guiadas, por muito tempo pela visão biológica da área.

Esse novo lugar que começou timidamente a ser ocupado pela Educação Física tinha como objetivo principal propiciar aos alunos o alargamento, o aprimoramento e a apropriação crítica de conhecimentos sobre o seu corpo, o jogo, os esportes, a ginástica, as lutas, a dança, entre outros temas. Com isso, a Educação Física poderia integrar-se à proposta pedagógica da escola como um todo, não ficando à sua margem, como uma disciplina apenas do fazer, mas como aquela que está atenta aos problemas, às lutas e às ressignificações presentes no cotidiano escolar.

Para superar a falta de articulação do saber escolar com a vida cotidiana do aluno, Franco e Novaes (2001, p.181) indicam que é preciso que a escola articule a reconstrução do saber escolar com os elementos da subjetividade e da iniciativa própria. Segundo elas,

Trata-se, pois, de reconhecer que é central verificar em que medida se harmoniza, no cidadão, o sujeito do conhecimento com o sujeito social, apto a enfrentar problemas relacionados às estratégias de sobrevivência e à sua inserção na comunidade mais ampla e no mercado de trabalho. Cabe, assim, articular escola e vida cotidiana, promovendo a formação de um cidadão consciente, historicamente situado, engajado nos problemas de seu tempo, dinâmico e participativo. Essa é, em última análise, a razão de ser da escola.

Baseado nas apreciações realizadas até o momento, tenho postulado uma escola de Ensino Médio que articule o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que garanta uma formação crítica. Essa perspectiva pode permitir, de acordo com Franco e Novaes (2001), uma formação de jovens competentes, informados e conscientes, superando, desse modo, a alienação e a incorporação acrítica de modelos criados em outras instâncias, que acabam sendo inadequados para responder aos problemas sociais mais latentes.

Além dessa perspectiva, o cenário que emerge das discussões apresentadas até este momento aponta para o Ensino Médio como sendo uma etapa fundamental da escolarização. Em função disso, a análise da relação existente entre as aulas de Educação Física e essa etapa escolar torna-se fundamental para a compreensão dos significados atribuídos pelos jovens para as aulas.

O desnudamento dos significados atribuídos pelos alunos às aulas de Educação Física pode propiciar aos professores uma reflexão sobre sua prática e, quem sabe, uma retomada de direção em relação aos procedimentos adotados em suas aulas, trazendo como consequência uma ressignificação dessa prática escolar tão importante para os alunos.

Tal preocupação com a construção de novos significados para as aulas de Educação Física ou a compreensão dos significados atribuídos a ela pelos jovens é cada vez mais recorrente no cenário nacional. No Estado de São Paulo, por exemplo, houve um primeiro esboço a esse respeito há cerca de 15 anos. A proposta curricular para o ensino da Educação Física no 2º grau (atual Ensino Médio) do Estado de São Paulo, lançada em 1992, apontava para um aproveitamento das capacidades de operar formalmente, uma prerrogativa que, segundo ela, era da maioria dos alunos que estão na faixa etária pertinente a esse curso. Apesar de algumas críticas lançadas à proposta, principalmente no tocante à fundamentação teórica para sua sustentação, é inegável a contribuição que ela trouxe para a área.

A proposta indicava que as aulas deveriam promover discussões sobre as manifestações das práticas corporais como reflexos da sociedade em que os alunos estão inseridos, incentivando-os, com isso, a pensar criticamente seus valores, possibilitando a compreensão por parte dos alunos sobre as possibilidades e necessidades de transformar ou não esses valores (SÃO PAULO, 1992).

Após essa proposta³⁹, que foi gestada em um momento de mudanças profundas na sociedade brasileira, outras foram surgindo com preocupações cada vez mais voltadas para os aspectos culturais relacionados à Educação Física. Podemos destacar, entre elas, as propostas dos Estados de Minas Gerais⁴⁰ e Paraná⁴¹, que têm em comum o rompimento com a tradição esportiva como conteúdo essencial da aula de Educação Física.

Ressalta-se que todas as propostas citadas têm como preocupação central questões relativas à dimensão cultural do movimento humano e, mesmo sendo amparadas em concepções teóricas distintas, estabelecem um avanço significativo para a área. Alguns trechos retirados das propostas sobre como elas vêem a Educação Física podem ilustrar isso.

Concebida como parte intrínseca dessa Educação, a Educação Física está comprometida com a construção de uma escola como tempo e espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento do sujeito, considerando a pluralidade das potencialidades humanas, valorizando o conhecimento, a arte, a estética, a identidade, o sentimento, a emoção e as múltiplas linguagens. A escola, assim pensada, extrapola o âmbito da atividade intelectual, que é ainda enfatizado no contexto escolar tradicional, e busca estratégias para considerar a corporeidade como elemento da formação humana, porque é ela que materializa nossa existência no mundo, cabendo a ela assegurar aos alunos acesso aos bens culturais, aos conhecimentos que garantam autonomia em relação ao seu corpo e o exercício da cidadania (MINAS GERAIS, 2007, p.6).

A Educação Física e seu objeto de ensino, a cultura corporal, deve, ainda, ampliar a dimensão meramente motriz, considerando que o sujeito traz consigo marcas culturais e sociais que, por sua vez, implicam na constituição de sua subjetividade e, portanto, em sua expressividade corporal. (PARANÁ, 2007, p.19).

Em virtude desses avanços, temas que dizem respeito à relação dos jovens com a família, a comunidade, a escola, o seu corpo e o seu papel na sociedade começaram a ganhar destaque nas propostas pedagógicas. No documento produzido pelo Governo Federal sobre as novas orientações curriculares para o Ensino Médio constam alguns indicadores importantes sobre isso.

Os alunos de nossas escolas e aulas de Educação Física no Ensino Médio não são apenas jovens. Mais do que esse recorte geracional ou faixa de idade, eles agregam a essa condição um conjunto de marcas simbólicas que são extremamente importantes

³⁹ O Estado de São Paulo está em fase de elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino da Educação Física. A referida proposta está programada para ter início em 2008 e está disponível para consulta no site da Secretaria da Educação. < <http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>>

⁴⁰ A proposta de Minas Gerais pode ser encontrada no site: <http://crv.educacao.mg.gov.br>.

⁴¹ A proposta do Paraná está disponível no site: <http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/index.php>.

para a sua constituição. Mais que alunos e jovens, eles constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Essas condições de pertencimento, por sua vez, também ajudam na construção desses alunos como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer que não há juventude, mas sim juventudes (BRASIL, 2006, p.220).

Essa nova visão da Educação Física sobre sua relação com os jovens foi possibilitada pelo fato de vários autores terem se debruçado sobre o assunto. Alguns tratam especificamente da questão relacionada ao Ensino Infantil, Fundamental ou Médio, enquanto outros abordam o tema de modo mais geral. Daolio (2001), por exemplo, ao discutir as dificuldades encontradas na área nos seus aspectos mais gerais, afirma que elas podem estar relacionadas ao significado que é dado a essa prática na escola. Como forma de o problema ser ao menos percebido, o autor sinaliza para a necessidade de se compreender o universo de representações sociais da prática da Educação Física escolar. Segundo ele,

[...] a ação transformadora da prática de Educação Física não será efetiva apenas pela proposição de novos referenciais teóricos ou pela criação de novas estratégias de ensino, mas deverá alcançar o universo de representações sociais que circunscrevem a prática escolar da Educação Física, decifrando-lhe os reais significados. (DAOLIO, 2001, p.34).

Para ampliar esse debate, cito dois autores que tiveram seus estudos voltados para o Ensino Médio, Correia (1999) e Bonone (2000). O primeiro teve como objetivo principal de seu trabalho a identificação, descrição e análise dos tipos de conhecimento preconizados para a sistematização das diferentes formas do saber escolar, relacionados com a Educação Física no Ensino Médio. Já o segundo, ao realizar uma pesquisa denominada por ele de qualitativo-descritivo e com predominância etnográfica, teve como preocupação a prática da Educação Física no Ensino Médio, centrada basicamente na perspectiva do professor, objetivando com isso, identificar como o professor de Educação Física constrói sua prática docente nas escolas de Ensino Médio.

Em ambos os trabalhos existe a preocupação explícita sobre os problemas que afligem os que atuam no Ensino Médio. Neles, podemos perceber que, se o tipo de conhecimento e a sua sistematização têm uma importância ímpar para a escola, a mediação que o professor deve fazer com eles não pode ser ignorada, pois é a relação entre os dois que possibilitará uma atuação consistente por parte do docente.

Correia (1999) concluiu que existe a presença de tipos de conhecimento referentes a conteúdos relacionados com fatos, conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores e atitudes na perspectiva da cultura corporal e do movimento humano. De acordo com ele, as formas correspondentes de valores escolares encontradas durante a pesquisa foram justificadas com o intuito de promover uma superação dos padrões tradicionais do ensino de Educação Física escolar, que se pautavam em concepções reducionistas de corpo e de movimento expressos pelos modelos de aptidão física e esportivização.

Bonone (2000), por sua vez, conclui que os professores constroem sua prática para atuar no Ensino Médio baseados nos saberes adquiridos pela experiência, seja ela nas turmas de Ensino Fundamental, nos cursos de formação permanente com características tecnicista e reprodutivista, bem como nos conhecimentos técnicos de suas respectivas áreas.

Mas não são apenas os autores com estudos relacionados à Educação Física que auxiliam na percepção dos problemas afetos a ela. Outra autora que tem dedicado seus estudos à educação, não especificamente sobre o Ensino Médio ou a Educação Física, mas a quem atribuo grande importância para a compreensão proposta neste trabalho é Penin (1994). Seus apontamentos a respeito de como ocorre o processo de aprendizado na escola podem ser transferidos para a discussão sobre como é elaborado ou escolhido o conhecimento que deve estar presente na escola, em especial nesta pesquisa, aquele que é trabalhado pelo professor de Educação Física no Ensino Médio.

A autora mostra que o professor está envolvido, ao mesmo tempo, por uma cultura geral e por uma cultura escolar. Acrescenta ainda que é a junção dessas duas que possibilita a criação e produção de um saber específico, que deve considerar tanto os conhecimentos mais sistematizados disponíveis na cultura geral quanto aqueles menos elaborados. Essa noção de cultura geral e escolar permite uma inferência sobre como a compreensão do que ocorre no universo escolar está intimamente ligada a interesses delineados fora desse espaço social que é a escola. Penin (1994) acredita que as representações coletivas têm uma existência no social, e que essa existência é independente de cada sujeito particular, isto é, elas estão no social mesmo antes do nascimento do sujeito.

Tal idéia nos remete a pensar na escola como um espaço de representação do social, que existe, de acordo com a autora, independente da individualidade do sujeito, ou seja, são as representações coletivas que permeiam esse espaço. Dessa forma, a reflexão que é feita

sobre a escola nas orientações curriculares para o Ensino Médio é muito pertinente, uma vez que é realizada a partir da compreensão dos sujeitos sociais e não de um sujeito isolado.

De acordo com as orientações,

Cada escola é um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espaço de encontros, tensões, conflitos, preconceitos (BRASIL, 2006, p.219).

Fundado nessa linha de pensamento, alguns questionamentos podem ser formulados sobre o assunto. Entre eles, em que grau os professores de Educação Física estão levando em consideração os saberes dos alunos? Como ocorre a mediação entre os conhecimentos sistematizados da área e aqueles que os alunos esperam, e como isso pode possibilitar a produção, criação e reprodução da cultura?

A interface entre esses itens dá ao processo educacional uma dinâmica única, o que possibilita aos sujeitos aquilo que Freire (1996, p.77) chama de aventura criadora, pois, para ele, nós “somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender* [...]” e, por isso, somos os únicos em quem esse aprendizado é, de fato, uma aventura criadora. Ele acrescenta que um conhecimento apreendido vai além da informação, de conhecer alguma coisa. Para ele, a apreensão significa incorporar o conhecido, tornando-o parte do próprio ser, o que faz com que ele esteja presente nas ações que o sujeito realiza.

Quem sabe seja esse entendimento de que apreender é uma aventura criadora, e, portanto motivante, que está faltando para uma mudança no quadro atual. Todavia, não podemos esquecer que, ao mesmo tempo em que devemos considerar o que o aluno sabe, valorizando, dessa forma, seu conhecimento e também motivando-o para essa aventura, temos a obrigação de proporcionar-lhe novos horizontes.

Então, realizar, essa mediação entre os saberes que os alunos trazem, e os sistematizados por um determinado grupo não significa abandonar todos os conhecimentos existentes e elaborados por décadas pela área. Pelo contrário, significa dar vida a eles, contextualizá-los historicamente. Além disso, não podemos perder de vista que a experiência da compreensão será mais profunda se formos capazes de associar os conceitos emergentes da experiência escolar, somados aos resultantes do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1996).

Pensar a escola dessa maneira é pensá-la como espaço sócio-cultural, o que, para Dayrell (1996, p.136), implica

compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Em relação à Educação Física, visão parecida a essa do autor pode ser vista nas novas orientações para o Ensino Médio. O documento aponta para uma escola que se estabeleça como um grande projeto cultural, que apresente às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores, que aponte caminhos e instaure relações com o saber, com a cultura e com as pessoas (BRASIL, 2006). Desse modo, o resgate do papel dos sujeitos passaria pela relação estabelecida com o conhecimento.

Contudo, o tratamento dado à cultura na escola ainda não é aquele que prima por apresentar às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores. Por vezes, observei quando atuava como professor e posteriormente como diretor de escola, professores repetindo as brincadeiras que as crianças faziam nas ruas, justificando essa atitude como sendo de respeito ao repertório cultural que os alunos trazem. Na realidade, o que ocorre nessas aulas é uma mera reprodução, sem questionamentos ou avanços significativos. Se quisermos que a aprendizagem seja vista como aventura criadora, como afirma Freire (1996), ou que leve em conta o que o aluno traz como conhecimento, sem acatá-lo passivamente, proporcionando avanços, como aponta Cortella (2004), as ações realizadas pelos professores devem ser ressignificadas, caso contrário, as aulas continuarão a ser um fazer pelo fazer.

Quando ouço um aluno dizer que não gosta das aulas de Educação Física porque é muito ruim trocar de roupa para participar da aula, ou porque há falta de organização nas aulas, ou ainda, que o jogo entre meninos e meninas não agrada nem a um nem a outro, fico pensando se essa aventura criadora propagada por Freire está presente. Questiono se esses são os reais motivos para a não participação nas aulas, ou se a história de vida desses jovens em relação à Educação Física é que os levou a construir essas “barreiras” em relação às aulas. Talvez levar em consideração os aspectos culturais que alimentam esse olhar sobre as aulas seja um dos primeiros passos para iniciarmos uma resposta para esse problema.

Para Daolio (2001, p.35), “quando se assume que a atuação da Educação Física é eminentemente cultural, há que se considerar, primeiro, a história, a origem e o local daquele grupo específico e, depois, suas representações sociais [...]”. Quem sabe, considerar esses aspectos seja, para o professor, um facilitador na compreensão das particularidades dos sujeitos que vivem cotidianamente com ele.

Não obstante, o exercício de decifrar os significados presentes na cultura faz com que ela (cultura) seja vista como um texto que pode ser lido. E ao realizar isso, seus sentidos podem ser lidos, como afirma Geertz (1989). Por sua vez, essa leitura desemboca na compreensão de que ao realizar tal empreendimento estamos penetrando no universo simbólico do outro. Todavia, não podemos esquecer que essa é uma leitura possível desse universo simbólico, entre tantas outras também possíveis. Para ler os significados presentes no universo simbólico dos alunos nas aulas de Educação Física necessitamos dialogar com eles, saber em que grau o que eles trazem de fora da escola influencia a sua relação com as coisas afetas a ela.

A experiência trazida pelo aluno de fora da escola é considerada por Penin (1994) como sendo pertencente à cultura “geral”. A autora afirma que as representações, códigos e significados relacionados a essa cultura “geral” são transformados quando adentram à escola, numa cultura “escolar”. No caso da Educação Física, as produções simbólicas que sustentam as representações dos alunos estão ligadas a essa cultura “geral”, que são igualmente produzidas no seio de uma sociedade cheia de elaborações tendenciosas que escolhem os conteúdos escolares em função de interesses dominantes. Conseqüentemente, o trabalho realizado no ambiente escolar, por mais que tenha características próprias a ele, não é descolado do todo.

Em virtude disso, as mediações feitas sobre a Educação Física não podem ser isoladas de seu contexto social e cultural, uma vez que sua prática não se fundamenta sozinha, é o contexto em que ela foi gerada que determina ou não sua legitimidade. Além disso, ela deve ser vista como parte integrante de um todo complexo, que só tem sentido quando compreendida na sua interface tanto microscópica (no sentido de compreender o específico, o local e sua ligação com o geral), quanto macroscópica (em um movimento inverso, levando em consideração a influência do geral sobre o específico).

Silva (2004) acrescenta que todo conhecimento depende de uma significação e que essa depende de relações de poder. O autor ainda enfatiza que não há conhecimento fora desses processos.

É a partir dessa linha de raciocínio que venho afirmando que as práticas corporais presentes na escola estão marcadas por influências diversas, e talvez uma das mais fortes seja a do fenômeno esportivo. Mas, mesmo esse estando presente de forma marcante nas aulas de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, ainda não se tem garantido, por conta do conteúdo marcadamente esportivizado, uma frequência significativa às aulas por parte dos alunos, principalmente daqueles que não se identificam com esses conteúdos.

Esse problema tem colocado as aulas no limiar entre o adorado e o odiado. Adorada por aqueles que têm alguma habilidade esportiva, como a aluna Sandra que diz fazer qualquer coisa na aula, mas o que mais acha “massa” é jogar basquetebol; e odiada pelos que não têm essa habilidade e se sentem à margem desse modelo de aula, como é o caso de Suzana, que prefere ficar na sala a descer para as aulas de Educação Física. Nesse último caso, parece que a aluna não encontra estímulo ou coragem para expor seu corpo por meio do gesto técnico, tido como adequado e padronizado.

Partindo desse dilema, que é real, concordamos com a proposta de que “um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais” (BRASIL, 2006, p.223). Com isso, a compreensão de que a Educação Física se dá como uma prática social que não é isolada do todo, mas uma prática legitimada socialmente e presente na escola não por força da lei, mas pelo significado que ela pode ter, torna-se cada vez mais recorrente.

Outro dado importante é que esse processo de reconstrução da Educação Física possibilita que ela seja vista como prática social que adentra à escola, e cria, no decorrer dos anos, uma dinâmica própria ao universo escolar, e mesmo sofrendo várias influências de outras instituições, como a ginástica, o esporte, entre outras, ela se realinha constantemente, fazendo de sua prática um misto entre o que ocorre fora do ambiente escolar, a cultura geral, e o que se produz dentro desse ambiente.

Esse olhar que permite uma nova leitura sobre a prática da Educação Física na escola também foi explicitado na proposta curricular organizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o 2º grau, que apontava, na época de sua construção, uma possibilidade para o entendimento de que:

É preciso que se tenha uma visão de corpo e das práticas corporais, esportivas ou não, embasada em uma concepção de Educação Física centrada no humano, numa

perspectiva de transformação social que propicie a formação de um homem conhecedor e crítico de sua realidade e de seu contexto, capaz de compreendê-los e transformá-los. (SÃO PAULO, 1992, p.15)

Percebe-se a intenção de propiciar uma mudança na concepção que se tinha de Educação Física, uma vez que as aulas deveriam centrar o seu foco no ser humano e em uma perspectiva de transformação social, propiciando assim a formação de um ser humano autônomo. Com isso, o trato dado ao esporte, jogo, ginástica entre outros, não seria mais aquele meramente tecnicista.

Conhecer como são construídas as práticas sociais e o significado que cada uma delas tem é fundamental, pois possibilita aos professores maior clareza em relação à seleção de quais conteúdos devem ser trabalhados com os alunos.

No caso do Ensino Médio, percebi, a partir das conversas realizadas com alguns professores durante a pesquisa de Mestrado, e posteriormente, com as visitas realizadas nas escolas para a seleção da escola em que faria a pesquisa do doutorado, que ainda existe uma dificuldade muito grande em identificar quais são os conteúdos que devem estar presentes na elaboração do planejamento das aulas.

Exemplo disso pode ser visto no pronunciamento dado pela professora de Educação Física durante uma de nossas conversas. Ela acreditava que na primeira aula precisava dar futebol, caso contrário, não conseguiria dar as outras aulas, uma vez que os alunos tinham uma resistência muito grande a outros esportes.

Com esse procedimento, independentemente do conteúdo programado para aquele período, o futebol se tornava hegemônico nas aulas e uma das justificativas para tal procedimento acaba sendo o de que os alunos gostam de futebol porque estão no país do futebol e precisam aprender a jogar bem.

Essa dificuldade sobre como deve ser o trabalho do professor de Educação Física, principalmente com referência às aulas para os alunos do Ensino Médio, foi recorrente nas escolas que visitei. Em algumas delas notei que não havia diferença alguma entre o conteúdo dado aos alunos do Ensino Fundamental e o dado aos alunos do Ensino Médio.

Um exemplo disso foi dado pelo aluno Pedro ao ser questionado enquanto conversávamos durante o intervalo de um jogo, sobre qual a diferença entre suas aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A sua resposta foi a seguinte: “eu acho que a aula era igual, o que mudou de lá para cá é que, naquela época, tudo era novidade para mim e agora eu já cansei

de fazer a mesma coisa, eu só sei jogar mais”. Para esse aluno não houve diferença alguma entre os conteúdos ensinados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e, com isso, as aulas de Educação Física se tornaram, segundo suas palavras, uma mera repetição.

Originadas no depoimento desse aluno, surgem algumas questões. A primeira é: será que a visão que os jovens têm sobre as aulas de Educação Física pode ser considerada como um dos fatores para a baixa participação observada nas aulas de Educação Física que fizeram parte da pesquisa de campo? A segunda refere-se a como é construída essa visão.

Para Betti e Zuliani (2002, p.76), desde o final do Ensino Fundamental os alunos já demonstram uma desmotivação em relação à Educação Física e isso ocorre, de acordo com eles, porque os adolescentes adquirem uma visão mais crítica e, com isso, “a atividade física central em suas vidas até 12 ou 13 anos, cede espaço para outros núcleos de interesse (sexualidade, trabalho, vestibular, etc.)”.

Nas linhas seguintes essa questão e outras mais específicas serão discutidas mais detalhadamente, objetivando identificar os possíveis motivos que levam os alunos a construírem suas representações sobre as aulas de Educação Física.

5- O cotidiano das aulas de Educação Física

Não sabemos porque caminhos alguém aprende a pensar. Porém, sabemos que sem o heterogêneo, sem a diferença livre e a repetição complexa, não há aprendizagem, nem pensamento; que ensinar segundo as formas da imitação, da reprodução do mesmo, da causalidade ou do instrumento é não favorecer o encontro do pensar. (KOHAN, 2005, p.233)

Ao iniciar uma análise sobre o cotidiano dos jovens em relação às aulas de Educação Física, procurei traçar um caminho que possibilitasse mostrar nos escritos aqui postos aquilo que Geertz (1989, p.38) aponta como sendo um dever da teoria em um estudo etnográfico, qual seja, “fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”.

Não podemos negar que o que ocorre na escola e nas aulas de Educação Física está constantemente permeado de atos simbólicos, o que nos leva a uma dura tarefa, que é a de compreender como eles são elaborados. Em virtude disso, os depoimentos dos personagens, bem como, o comportamento e o elo estabelecido entre eles e o mundo social é que darão os elementos para essa compreensão.

Utilizarei os discursos dos alunos como estratégia para demonstrar como estas relações influenciam as construções dos significados. Em meio a tantas aulas que observei, várias situações mostraram-se reveladoras e, a primeira delas que trago à tona como forma de iniciar os debates está presente no relato do Alexandre, aluno do 2^a ano. Durante um jogo de voleibol, em que sua equipe estava perdendo e, após várias reclamações a seu respeito, ele resolveu abandonar a partida antes que acabasse. Sentou-se no fundo da quadra e ficou reclamando de algumas coisas que não deu para escutar, mas percebia-se que eram referentes ao acontecido.

Depois que ele se acalmou fui ao seu encontro para conversarmos. Perguntei a ele porque havia saído no meio do jogo. Ele respondeu o seguinte: “Eu gosto de academia, mas Educação Física na escola, eu não gosto, e às vezes somos obrigados a fazer esses malditos esportes. Só não gosto de Educação Física pelo motivo de não saber jogar vôlei. Quando tem aula de vôlei acho que é um dos piores dias da minha vida”.

No depoimento do aluno estava presente mais do que a aversão ao jogo de voleibol, quando ele manifestou a sua indignação em ser obrigado a jogar algo que não tinha

afinidade, deixou transparecer em seu rosto um misto de ódio pelas aulas e de vergonha em relação a sua inabilidade com aquele esporte. A soma desses fatores fazia com que a aula de Educação Física se transformasse, de acordo com suas palavras, em um “martírio”.

Embora essa não tenha sido a única manifestação de descontentamento com o tratamento recebido pelos alunos menos habilidosos, parece que ela ecoava de forma mais evidente, uma vez que os alunos que gostavam das aulas, mesmo sendo a maioria, não manifestavam em igual proporção o seu apreço pelas atividades.

Esse questionamento e desinteresse do aluno não é algo novo, e é tão recorrente que já foi, inclusive, alvo de alguns estudos que buscaram identificar quais os motivos da negação em relação às aulas ou de alguns esportes.

Betti e Zuliani (2002, p.74), ao debaterem sobre o assunto, identificaram que a situação atual da prática pedagógica da Educação Física Escolar tem gerado um questionamento por parte dos próprios alunos que, segundo eles,

não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa. Contudo, valorizam muito as práticas corporais realizadas fora da escola. O fenômeno é mais agudo no Ensino Médio (antigo 2o grau), no qual, desconsiderando as mudanças psicossociais por que passam os adolescentes, a Educação Física preserva um modelo pedagógico concebido para o Ensino Fundamental (antigo 1o grau).

Embora a afirmação dos autores seja refletida em várias situações e o descontentamento explicitado pelo aluno em relação à aula de Educação Física seja real, ele não representa como frisei anteriormente, a totalidade dos alunos. Seria injusto atribuir a esse depoimento um caráter hegemônico, seria desconsiderar os outros alunos que gostam das aulas. Também não pretendo com esse relato fazer uma análise unilateral do que ocorre na escola, mas, sim, apresentar alguns fatos, para depois refletir sobre eles e, quem sabe, chegar a um quadro não acabado sobre as representações dos alunos sobre as aulas, mas um quadro que está em constante construção.

Tal concepção, que leva em consideração a incompletude das coisas e, portanto, a sua constante transformação, é baseada, em parte, nos estudos de Chartier (1990) sobre representação. Para o autor, a representação é o produto do resultado de uma prática. Sendo assim, a Educação Física, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. Desse modo, um fato nunca é o fato em si, o que temos é a representação do fato.

Justifica-se com isso a importância da exposição dos relatos dos sujeitos. Destaco ainda que essa exibição tem como objetivo, além da identificação das pessoas que estão imersas nessa situação, mostrar como são formadas algumas de suas representações e, principalmente, qual é o significado atribuído pelos jovens as representações. Persisto na idéia por entender, como Chartier (1990, p.17), que as representações do mundo social, “são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”. Daí, de acordo com o autor, para cada caso, existir a necessidade de relacionar os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Tal preocupação surge concomitante ao interesse expresso neste estudo e compreendo que, para discorrer a esse respeito é necessário considerar os significados atribuídos à escola e ao conhecimento por parte da sociedade, fato que pode auxiliar na identificação de como elas são construídas.

Em virtude dessa necessidade, contextualizar os “achados” e interpretar o fluxo do discurso social dos atores, representados aqui pelos alunos de Ensino Médio que frequentam as aulas de Educação Física, tem suma importância, uma vez que, ao falar com os alunos sobre as aulas de Educação Física, a questão dos conhecimentos significativos à sociedade surge de forma implícita em seus discursos.

Lembro que a opção por esse caminho não se dá por acaso; ela está pautada na mesma direção proposta por Geertz (1989, p.34) para uma análise interpretativa, o que a torna essencial no percurso. Para o autor, “as ações sociais são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determina para onde ela poderá ser impelida a ir, fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas”. Com isso, qualquer relato pode ser revelador e, como diz o autor, fatos aparentemente pequenos podem se tornar grandes.

Outro cuidado tomado durante o percurso foi proveniente do alerta de Ezpeleta (1989), de que o processo normal de observação do pesquisador é sempre seletivo. Segundo ela, selecionam-se funções de categorias prévias, sociais e teóricas, a respeito da realidade de que se aproxima. Em decorrência disso, a tendência normal é a de retirar da frente tudo aquilo que se supõe irrelevante. Ela acrescenta que, por isso, é importante, de acordo com a tradição etnográfica, insistir na advertência de “observar tudo”, mesmo que isso, de fato, seja impossível.

Tenho claro que essa tarefa não é simples e que o alerta dos autores só reforça o quanto é tênue esse caminho, o quanto ele é um campo movediço, difícil de caminhar. Afinal, compreender a diversidade humana é como andar em uma linha muito fina, e qualquer

desequilíbrio pode fazer com que passemos demasiadamente para um dos lados dessa linha, o que pode gerar preconceitos ou olhares enviesados.

Geertz (1989, p.22) já alertava para a complexidade de se realizar um estudo etnográfico. Para ele, fazer pesquisa etnográfica é como ler “um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...]”. Tal advertência implica perceber que falar sobre as aulas sem contextualizar o que ocorre naquele espaço pode levar-nos a comentários tendenciosos e incoerentes sobre o fato.

Retomo a partir de agora os relatos alertando que, cada um deles é entendido como um fio que tece uma teia de significados. Isso não significa que haja ao final da construção dessa teia um fim da interpretação, que será sempre passível de novas interpretações.

Destaco inicialmente dois deles: o primeiro foi obtido com a professora de Matemática, que trabalhava na escola Gama há mais ou menos 20 anos, inclusive já tendo sido vice-diretora da escola. Eu estava indo para a quadra e, como de costume, tive de passar pelo corredor que corta as salas de aula. Foi nesse trajeto que me encontrei com a professora, que estava na porta de sua sala, prestes a sair para iniciar a aula em outra turma. Como fazia tempo que não nos víamos, ela me convidou para aquele “famoso” café na cozinha.

Cabe aqui um parêntese. Durante o período em que fiquei na escola, pareceu-me que muita coisa ocorria na cozinha, pois era um espaço que todos os professores freqüentavam para conversar e, talvez isso ocorra porque, dentro da cozinha, eles ficam longe das lentes das câmeras que estavam instaladas nos corredores das salas de aula e no pátio da escola. Esclareço que, embora as câmeras tenham sido instaladas para coibir o vandalismo por parte dos alunos, elas também eram utilizadas pela direção da escola para observar os professores que ficavam fora das salas de aula e, como na cozinha não existia nenhuma câmera, parece que aquele local se tornou um ponto de encontro de alguns professores, já que apenas os que trabalhavam há mais tempo na escola e, eram próximos das merendeiras, é que freqüentavam o local.

Durante a conversa com a professora, falamos sobre vários assuntos, inclusive sobre os relacionados à escola. Entre um assunto e outro eu perguntei como estavam às aulas de Educação Física, mais especificamente, se os alunos comentavam alguma coisa para ela em relação a essas aulas. Ela questionou sobre quais aulas eu estava falando e, logo percebi, pela sua entonação e sorriso irônico, que se tratava de uma crítica. Optei, então, por não prosseguir a

conversa naquele momento, pois não queria constrangê-la diante das funcionárias da cozinha. Decidi que voltaria a conversar com ela em outra oportunidade. Logo em seguida fui para a quadra, já que teria início outra aula.

Fiquei com aquele questionamento rondando minha cabeça durante todo o período e decidi então que, ao final do dia, procuraria a professora para tentar descobrir mais alguma coisa. Terminadas as aulas, passei na sala dos professores e aguardei sua chegada, que demorou um pouco. Quando ela chegou, não esperei muito e retomei o assunto. Ela esclareceu que perguntou sobre quais aulas eu estava falando porque, segundo ela, as aulas que eu iria assistir não eram as melhores, de acordo com as reclamações que ela ouvia na sala, por parte dos alunos. Disse também que como trabalhava na escola há vários anos, e como sempre teve amizade com os professores de Educação Física, além de gostar da disciplina, ficava atenta a esses comentários. Completou seu raciocínio dizendo que ficava triste com isso, pois achava que as aulas de Educação Física eram muito importantes.

O segundo relato que considero merecer destaque também é muito interessante e é dado por uma das alunas com quem conversei no pátio da escola. A aluna Paloma, a qual já mencionei anteriormente como sendo uma das mais falantes e que transitava bem entre os meninos e meninas, costumava sempre andar em grupo e parecia ser muito observadora. Ela era uma daquelas alunas com quem eu já havia conversado nas outras visitas realizadas à unidade escolar. Quando ela me viu no pátio, logo veio conversar comigo. Acredito que a curiosidade que se mostrou aguçada nela fez com que tentasse descobrir o que me fez retornar àquele local. Afirmando isso porque a primeira pergunta que ela fez quando se aproximou foi se eu iria substituir alguma das professoras. Respondi que não iria substituir ninguém, que estava ali para realizar uma pesquisa.

Como relatei anteriormente, ela era muito falante e perspicaz e só essa resposta não a satisfazia. Ela retomou a pergunta antes que eu continuasse a dizer algo. Dessa vez queria saber se a pesquisa era com os professores. Novamente disse que não e continuei a conversar com ela sobre a escola. Foi quando, para minha surpresa, ela começou a relatar que existia entre os alunos daquela escola uma comunidade no *Orkut*⁴² que tinha por objetivo falar mal de algumas

⁴² O Orkut é uma rede social na internet filiada ao Google que tem como objetivo ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. As informações que constam nessa rede são públicas e podem ser vistas por todos os filiados.

aulas, inclusive das de Educação Física. Ela disse que não são de todas as aulas que os alunos falam mal, mas que a maioria das pessoas que está nessa comunidade não gosta das aulas de Educação Física. Infelizmente, quando tentei alongar a conversa para descobrir mais sobre a explanação, bateu o sinal e a aluna teve de retornar à sala de aula.

Fiquei curioso com essa informação da aluna e não demorei a pesquisar a comunidade⁴³ no *Orkut*. Encontrei o que a aluna havia relatado e percebi que o nome dado à comunidade é “*o que mais você odeia na escola Gama*”. Lá constam depoimentos de alunos e ex-alunos sobre as coisas que eles mais odeiam na escola, desde os professores e aulas até itens relacionados ao espaço da escola.

Fiquei mais surpreso ainda quando descobri que, além dessa comunidade, existem várias que estão vinculadas a outras escolas. Nelas, eu li declarações de amor e ódio às aulas de Educação Física.

Retornando aos depoimentos encontrados nessa página destinados à escola Gama, alguns são muito interessantes. Normalmente, os alunos utilizam pseudônimos para proferir sua opinião e, em uma dessas declarações, uma aluna escreveu que odeia a professora de Física (leia-se Educação Física) porque sempre a coloca na reserva dos times e por isso as suas colegas a ficam “aloprando”⁴⁴.

Em outro depoimento encontrado na página, um garoto diz que não participa das aulas porque não sabe jogar nada, e que tem raiva porque é obrigado a jogar sem ter vontade. Porém, o mais interessante foi escrito por uma aluna em um fórum⁴⁵ que tinha como título “quem já foi humilhado nas aulas de Educação Física”. Nessa declaração ela, de forma indignada, disse que acha horrível jogar bola na aula. A aluna descreve assim sua experiência na aula de Educação Física. “Eu erro, aí vem todo mundo me xingando e me humilhando por não ser boa igual eles, eu prefiro ter aula até de Física”⁴⁶.

Os exemplos retirados do que ocorre nesse espaço (*Orkut*), que pode também ser compreendido, na perspectiva de Certeau (1994), como um cruzamento de vários lugares (neste caso virtual) e que pode ser modificado constantemente pelas ações dos sujeitos, demonstram

⁴³ Encontrei outras comunidades relacionadas à Educação Física, algumas nas quais os alunos dizem adorar as aulas, outras, nas quais eles a abominam. Na comunidade da escola Gama, só existia um fórum que falava mal das aulas.

⁴⁴ Termo utilizado pelos jovens quando sofrem algum tipo de gozação dos colegas.

⁴⁵ O fórum no Orkut é um espaço no qual as pessoas postam seus depoimentos, deixam recados e informações que são de interesse daquela comunidade.

⁴⁶ Nesse caso a aluna refere-se de fato à disciplina Física, ciência que estuda a natureza em seus aspectos mais gerais.

algo muito importante. Devemos olhar para eles não apenas como relatos de quem não gosta de uma ou outra aula, ou como críticas sobre a direção, inspetores de alunos ou outro membro da comunidade escolar, mas podem ser vistos como ações resultantes de práticas cotidianas do “homem ordinário⁴⁷”.

No entender de Certeau (1994), a ação do homem ordinário se dá pelo uso do espaço que se faz por táticas não calculadas e das artes de fazer, que usam de astúcia e não de um saber científico. Com isso, o homem ordinário é visto como aquele que consegue burlar os determinantes ou usar a seu favor uma ação estratégica, por intermédio de movimentos ou ações táticas, inventivas e astutas que o desviam dos confrontos com o poder.

Percebo a comunidade criada no *Orkut* como uma possibilidade de expressar as idéias desses jovens sem o confronto direto com quem quer que seja. Tenho claro que nem sempre elas expressam a realidade, contudo expressam os sentimentos que não podem ser externados em público, já que esse espaço interativo e virtual é anônimo.

Outro ponto que merece destaque neste estudo é relativo à proximidade dos alunos em relação ao pesquisador, que não se deu da mesma forma no tocante à questão do sexo. As meninas foram, na maioria das vezes, mais receptivas do que os meninos em relação à minha presença nas aulas. Porém, não consegui identificar durante a pesquisa se existiu algum motivo que deixou os meninos mais reticentes comigo.

Esse distanciamento por parte dos meninos foi constatado porque na maioria das vezes, eles não vinham conversar comigo, só o faziam porque eu havia perguntado algo. Já em relação às meninas, não sei se por curiosidade ou outro motivo qualquer, em quase todas as aulas elas perguntavam alguma coisa, ou quando não tinham uma pergunta específica, simplesmente começavam a conversar sobre outros assuntos que não necessariamente os relativos às aulas de Educação Física.

Um exemplo disso ocorreu em um dos dias em que eu assistia às aulas. Estando próximo de um grupo de alunas que não participava das atividades, percebi que elas conversavam sobre vários assuntos, menos sobre o que ocorria na quadra, ou seja, sobre as aulas de Educação Física. Era um grupo formado por cinco garotas e elas estavam sentadas no fundo da quadra onde os meninos jogavam futebol.

⁴⁷ Ao analisar as práticas do homem ordinário, Certeau (1994) revela que os sujeitos inventam o cotidiano a partir das artes de fazer, das táticas de resistência que são criadas e reinventadas a todo o momento.

Quando me aproximei para tentar participar da conversa, uma das alunas que estava nesse grupo, percebendo minha presença, fez a seguinte pergunta: “professor, você sabe dirigir?” Achei estranha a indagação, mas sem ter muito tempo para questionar, respondi que sim. Foi quando ela revelou que elas estavam conversando sobre como dirigir e queriam tirar uma dúvida comigo. Como eu queria participar da conversa para saber o motivo de estarem sentadas em um local que não permitia o envolvimento com o que ocorria na aula, respondi de imediato.

Após responder sua pergunta, essa aluna continuou a conversar comigo sobre outras coisas. Disse inclusive que era casada e que já havia tentado aprender a dirigir um automóvel com seu marido, mas como ele não tinha paciência, ela desistiu de aprender. Indaguei se ela não tinha medo de dirigir sem carta de motorista, além de ser menor de idade. Rapidamente afirmou que conhecia várias pessoas que faziam isso, inclusive da escola e que nunca deu problema algum. Aproveitei que elas já estavam mais à vontade com minha presença e perguntei porque não participavam da aula. A resposta foi que estavam descansando e que logo voltariam para a quadra.

O relato serve para demonstrar o quanto o que ocorre no campo pode ultrapassar aquilo que a princípio era procurado, que as relações estabelecidas com os sujeitos possibilitam ir além, pois não ficam presas apenas às questões afetas ao problema, mas àquelas que dizem respeito ao ser humano em geral. Desse modo, conhecer o cotidiano dos alunos para além dos muros escolares também pode nos dar mais elementos para a compreensão de como são construídas algumas de suas representações.

Foi em decorrência da observação desse alerta que as relações estabelecidas com os sujeitos no campo possibilitaram que eu recorresse em vários momentos aos depoimentos dos alunos para mostrar indícios de como a construção da representação do que é a Educação Física no espaço escolar é construída com fragmentos que ultrapassam as aulas.

Aos poucos os fragmentos recolhidos durante a pesquisa foram se somando e criando forma e o trecho recolhido do depoimento dado pela aluna Ana Paula, da 3ª série, foi um dos que serviu para ajudar nessa construção.

Quando a turma da aluna desceu para a aula, eu já estava na quadra com a professora. Ela entrou com as colegas que foram divididas em times e, em seguida, começaram a jogar. Como o seu time não seria o primeiro a jogar, ela veio conversar comigo e foi logo perguntando sem grandes cerimônias, se era legal ser professor de Educação Física, como era a

faculdade, se era necessário saber jogar alguma coisa, o que se aprendia no curso, entre outras coisas.

Com esse “bombardeio” de questionamentos, tentei explicar de forma que ela pudesse compreender os aspectos mais gerais da formação docente na área. Embora tenha iniciado a explicação como se estivesse dando aula a um aluno da graduação, o que, sem dúvida, dificultou seu entendimento, logo percebi que o tom deveria ser outro. A partir de então, a conversa pareceu mais inteligível a ela.

A aluna ficou surpresa sobre as coisas que são necessárias para a formação de um professor, pois achava que era necessário apenas aprender a jogar alguma coisa para dar aula e completou: “gostaria de ser professora, mas não queria ser como a que eu tenho agora”. Ela falou que um dos professores que ela teve era muito bom, ele não deixava a aula virar bagunça, colocava ordem e todos os alunos o respeitavam muito. Continuou seu relato dizendo que se um dia pudesse fazer faculdade de Educação Física, gostaria de ser igual a esse professor.

Talvez o espanto da aluna sobre alguns dos requisitos para se tornar professora e, posteriormente, a explicitação de qual tipo de professora ela desejaria ser, demonstrem como ela compreende a Educação Física. Em suas palavras ficou claro que para ela a Educação Física era sinônimo de algum tipo de jogo e, em virtude disso, até a compreensão do que é ser bom professor passa por essa concepção já que, em sua visão, seu melhor professor foi aquele que colocava ordem nas aulas, não deixando virar bagunça, obrigando todos os alunos a jogarem todos os esportes.

Outro ponto importante retirado desse comentário da aluna é relativo à sua convicção de que o professor deve impor uma ordem para que as aulas ocorram da maneira adequada. Quando ela relata que, se for professora, pretende se espelhar naquele que não deixava as aulas virarem bagunça, faz indiretamente uma crítica a como as aulas estavam sendo desenvolvidas. Mas, a despeito dessa crítica velada, ela demonstrou um apreço muito grande pelas aulas. Notei inclusive, que incentivava as colegas a participar das atividades, ajudava a professora quando solicitada, e era uma das poucas que não se intimidava quando jogava com os meninos, chegando, inclusive, a discutir com eles quando realizavam uma jogada mais violenta com os colegas.

A cada dia que eu ia para a escola, novos relatos e novos sujeitos se apresentavam, era como se a proximidade com os atores possibilitasse uma cumplicidade que

permitia com que eles revelassem novas cenas daquele contexto. Depoimentos mais espontâneos surgiam nos diálogos que eu realizava com os alunos no dia-a-dia, como por exemplo, o da Cátia, que manifestou logo após o término de um jogo de futebol, sua vontade de que as aulas fossem separadas entre meninos e meninas, pois assim eles (os meninos) não as atrapalhariam e elas poderiam jogar sem tanta reclamação.

Sua indignação em ser obrigada a fazer a aula com os meninos estava presente não apenas em suas palavras, mas na entonação de sua voz. Ela achava que, pelo fato de os meninos serem mais fortes do que elas, eles queriam dominar e mandar em tudo, e não as deixavam nem pegar na bola.

Não era apenas a Cátia que tinha esse pensamento sobre os meninos e sobre o fato de as aulas ocorrerem conjuntamente. Em vários momentos, ouvi outras alunas reclamando sobre a situação. Contudo, o que mais me chamou a atenção é que, quando elas proferiam as reclamações, o motivo era, na maioria das vezes, ligado ao fato de os meninos serem mais fortes e habilidosos do que elas, o que as deixava tímidas em participar das atividades, principalmente pelo fato de eles cobrarem um maior desempenho delas. Esse sentimento de inferioridade por parte das meninas era aflorado cada vez que, durante um jogo, os meninos as acusavam de serem culpadas pela derrota ou por uma ação ineficiente de sua parte.

Esse revelar tão rico e espontâneo propiciado pelo depoimento das alunas, não era extensivo a todos os atores, alguns atuavam naquele cenário como se fossem coadjuvantes, apenas observando o que ocorria. Com muita insistência, eu conseguia algumas informações desses alunos mais tímidos. Foi o caso do Antonio Carlos que, depois de muito tempo de frequência à escola, revelou que preferia, como a Cátia, que as aulas fossem separadas, porque, em sua opinião, as meninas não sabiam jogar direito, principalmente, completou ele, futebol.

É interessante que tanto a reclamação do aluno quanto a da aluna têm o mesmo pano de fundo, ou seja, um atrapalha o outro. É óbvio que elas partem de concepções diferentes e, de acordo com Sousa e Altmann (1999), isso ocorre porque o processo de educação de homens e mulheres supõe construções sociais e corporais diferenciadas em relação aos sujeitos.

São essas construções distintas que influenciam o comportamento desses sujeitos. O que os meninos pensam sobre seu papel na sociedade e da mesma forma as meninas, está marcado por questões que ultrapassam o fato de um ser mais forte ou habilidoso do que o outro. A questão de gênero, que embora não seja percebida por eles, está claramente posta nas

tensões encontradas no cotidiano da escola, e isso tem uma influência determinante em relação à participação deles nas aulas de Educação Física.

Fiz uma alusão anteriormente ao fato de que alguns atores preferiam ser coadjuvantes nesse cenário, enquanto outros desejavam ser percebidos como protagonistas e, para isso, incluíam em suas ações sinais que acentuavam ou configuravam seu papel dentro do contexto, uma vez que não queriam permanecer despercebidos ou obscuros.

Essas ações se davam eminentemente por meio das conversas. Em vários momentos verifiquei que os alunos que falavam comigo queriam ser vistos falando, era como se isto desse certo *status*. Em alguns casos notei que após essas conversas, eles iam ao encontro dos colegas e eram questionados sobre o que eu havia perguntado e, com um ar de quem possuía informações privilegiadas, relatavam o ocorrido.

A Paloma deu uma demonstração disso quando perguntei a ela porque, às vezes, algumas alunas não jogavam e ficavam no canto da quadra e, outras vezes, elas preferiam ficar jogando em “rodinha” a participarem do jogo como os outros. Ela respondeu o seguinte: “Quando vem uma sala só para a aula e têm poucos alunos, eu falo para elas, vamos jogar em rodinha, e elas dizem, eu não quero, eu não sei jogar. Na maioria das vezes só joga quem sabe jogar, elas têm medo de errar e serem criticadas, mas mesmo assim eu insisto para elas jogarem e digo para não ligar para eles (os meninos)”.

Após essa demonstração de solidariedade com as colegas, que às vezes se apresentava como uma forma de resistir à “dominação” dos meninos em relação ao uso dos espaços, ela foi para o outro lado da quadra.

Quando a Paloma chegou junto às colegas, elas começaram a conversar e, depois de algum tempo juntas, eu as escutei perguntando sobre qual assunto a Paloma estava conversando comigo. Ela respondeu que estava explicando que os meninos reclamam muito quando elas jogam mal e que por isso algumas não jogavam.

A não aceitação, por parte da aluna, da maneira como os meninos tratam suas colegas e sua atitude de incentivo a elas para se oporem a esta situação, tem a ver com as disputas por um lugar. Sendo assim, as táticas de resistência que os sujeitos utilizam para lutar contra a reprodução (nesse caso as relações de gênero) e transformar o lugar em lugar praticado, vivido, podem ser pensadas na mesma perspectiva de Certeau (1994), como sendo uma ação do “homem ordinário”. Com isso, o cotidiano dos alunos na escola aparece como um espaço rico de

pluralidade que se constrói pelo uso também ordinário da multiplicidade de diferenças (CERTEAU, 1994).

Essa pluralidade e multiplicidade se mostram nos relatos e nas várias estratégias utilizadas pelos alunos para acentuar o seu papel dentro do grupo e mostrar poder. Uma delas estava ligada à transgressão das regras estabelecidas na escola. Eu conversava com alguns alunos no canto da quadra sobre um menino que havia pulado o muro da escola para ir embora, quando me disseram que aquela não era a única forma de “cabularem” a aula. Eles revelaram que existia no teto do vestiário masculino um buraco que dava acesso à lateral da escola e que, por lá, eles podiam fugir sem serem vistos. Confessaram também que o melhor momento de fazer isso era quando desciam para as aulas de Educação Física porque os professores não percebiam sua ausência.

Durante os momentos em que fiquei com esse grupo notei pela forma com que narravam as aventuras e, principalmente, pela atenção que recebiam, que tinham o apoio e respeito por parte daqueles que os ouviam. O fato de pular o muro ou sair pelo teto do vestiário para ir embora escondia mais do que uma vontade de não assistir a aula. Os alunos que faziam aquilo e não eram pegos ganhavam prestígio dentro do grupo. No entusiasmo dos relatos chegaram a narrar o caso de um aluno que saiu da escola após a primeira aula e retornou ao término da última, só para mostrar que tinha livre acesso ao local.

Entre tantas idas à escola, foi numa quarta-feira (véspera do feriado de 12 de outubro de 2006), que tive um dos dias mais ricos da pesquisa. Esse dia ganhou destaque porque a frequência não foi grande às aulas, muitos alunos não compareceram e, para piorar a situação, alguns professores também fizeram o mesmo, o que fez com que o vice-diretor dispensasse algumas salas, uma vez que elas ficariam, em alguns casos, com até três aulas vagas, num total de cinco.

Com as aulas de Educação Física a situação não foi diferente, embora as professoras não tivessem faltado, algumas salas tiveram de realizar as aulas em conjunto, o que causou uma situação atípica. Os alunos que compareceram às aulas não ficaram muito satisfeitos por serem dadas dessa forma, mas mesmo assim participaram. Como a turma estava mais numerosa do que o normal, muitos alunos ficavam à espera de sua vez para jogar, o que favoreceu meu contato maior com eles.

Porém, no começo da aula as coisas não foram tão tranquilas. Os alunos entraram na quadra correndo e se espalharam por toda sua extensão, uns correndo atrás dos outros, como se estivessem brincando de pega-pega, outros, como no caso de algumas meninas, logo escolheram um lugar no fundo da quadra e ficaram sentadas. Tinha também um grupo de meninos que chutava o tênis de um colega, fazendo com que ele corresse atrás como se estivesse brincando de “bobinho”⁴⁸.

Em meio a esse alvoroço, a professora gritava com os alunos para que eles se sentassem. Depois de quase cinco minutos a professora conseguiu acalmar a situação e pôde, enfim, começar a aula. Notei que mesmo após o início da aula, alguns alunos ainda continuavam agitados e, talvez tenha sido por isso que eu tenha ouvido tantas reclamações, sendo que as mais comuns foram: “tem muita gente hoje”, “não vai dar para jogar nada”, “eu preferia ir embora”, entre outras. Diante da inquietude e aparente caos em que se encontrava aquela aula, fiquei observando e esperando que as coisas se acalmassem.

Como nas outras aulas, os alunos foram divididos nas duas quadras, de um lado os que tinham interesse em jogar voleibol, do outro, aqueles que iriam jogar futebol. Após o início do primeiro jogo de futebol, aproximei-me de um dos garotos que havia reclamado que o número de alunos era muito grande. Indaguei porque eles não gostavam que as aulas fossem dadas daquele jeito. Ele me disse que, pelo fato de os meninos gostarem de jogar futebol, quando têm muitos alunos, eles jogam pouco. Perguntei se eles não gostavam de jogar outra coisa. Ele respondeu que eles até jogam voleibol de vez em quando, mas a maioria prefere jogar futebol.

Fiquei mais algum tempo conversando com esse garoto, que mais tarde descobri que se chamava João Paulo, e nesse diálogo ele me revelou que ele e seus colegas, além de jogar futebol na escola, têm um time de futebol da rua onde moram, e todos os dias eles se reúnem para jogar.

Durante esse encontro, outro garoto se aproximou e ficou ao nosso lado ouvindo o que falávamos. Aproveitei a sua presença e o interpelei porque eles não chamavam as meninas para jogarem futebol com eles. Ele retrucou que eles jogavam com as meninas voleibol e handebol, mas que jogar futebol com elas nem sempre era possível, pois, na sua visão, quando

⁴⁸ O jogo de “bobinho” consiste em fazer com que a pessoa que está nessa condição, tente pegar o objeto que está em posse de um dos colegas. Ao conseguir, ela sai dessa condição e, quem perdeu a posse do objeto passa a ser o novo “bobinho”. Normalmente essa brincadeira é realizada com a bola de futebol, mas em alguns casos, os alunos utilizavam algum material do colega para fazer isso.

elas participavam o jogo ficava chato, não dava para jogar para valer. Insisti e perguntei se não achavam que, durante as aulas de Educação Física, não era legal que todos jogassem juntos. Imediatamente, como se estivesse se defendendo de uma acusação, o João Paulo respondeu que as meninas também não gostavam muito de futebol e nem ligavam quando ficavam de fora.

Como já fazia algum tempo que eu estava dialogando com os alunos, a professora veio até nós para participar da conversa, e parece que a sua presença fez com que o assunto tomasse outro rumo. Mas mesmo assim aquele grupo ficou mais um pouco conversando conosco, depois foi jogar.

A professora me disse que aquele dia a situação estava um pouco conturbada na escola, eram muitas faltas, e isso ocorreu tanto em relação aos alunos como aos professores, o que fez com que os alunos ficassem agitados, à espera de serem dispensados. Desabafou que estava difícil trabalhar com as meninas, porque a maioria delas não gostava das aulas de Educação Física. Questionei se isso não tinha alguma relação com as suas expectativas sobre a escola e as próprias aulas. Ela respondeu que acreditava que não, pois algumas não participavam das aulas porque tinham vergonha, e achavam que as outras sabiam mais do que elas, então elas “fariam feio”. Também tinham aquelas que, a seu ver, preocupavam-se mais com a estética (cuidar do cabelo, unhas e roupas) e por isso não jogavam. A professora completou seu relato dizendo o seguinte: “elas fazem rodinha e ficam conversando, têm vergonha quando chamo, elas dizem que não querem jogar porque as outras jogam mais”. Para ela, finalizou a professora, tudo isso é desculpa.

A conversa com a professora foi muito reveladora e ela declarou coisas interessantes a respeito das alunas. Além do explicitado acima, revelou que, de acordo com seu ponto de vista, as meninas são tímidas por “natureza”, e quando alguma delas grita com a outra, já é motivo para ela parar de fazer a aula.

Quando se fala de uma pretensa natureza tímida das meninas, parece se atribuir a esse fato uma naturalidade incontestável, negando-se com isso a necessidade imposta culturalmente de as mulheres terem a obrigação de se portar publicamente de forma mais discreta do que os homens. Ouvi várias vezes, durante as aulas, a seguinte frase da professora: “por que vocês não se comportam como meninas, esse comportamento é de menino”.

Essa frase da professora reforça a afirmação de Souza e Altmann (1999, p.54) de que o processo de educação tanto dos homens quanto das mulheres é marcado por uma

construção social e corporal dos sujeitos. As autoras complementam suas idéias expondo que isso “implica - no processo ensino/aprendizagem de valores – conhecimentos - posturas e movimentos corporais considerados masculinos ou femininos”.

Tais conhecimentos, posturas e movimentos corporais considerados masculinos e femininos são constantemente explicitados durante as aulas. A tradição que estabelece que homens e mulheres têm papéis sociais distintos, traduz-se em atitudes diárias dos alunos. Daolio (1997, p.114) expõe uma situação que retrata bem isso.

“Após uma aula para uma turma feminina de 6ª série, uma menina, até então feliz por sua atuação, percebeu que estava suada e começou a sentir nojo do próprio corpo, dizendo algumas frases [...]. Lembro-me bem da transfiguração do seu rosto. Quando ela “esqueceu” de sua condição de mulher (limpa e cheirosa), ela pôde brincar e sentir-se feliz. Quando “lembrou” do papel sexual cultural, ela repeliu seu corpo suado”.

Situações como a apresentada pelo autor e outras explicitadas ao longo do trabalho demonstram que o que ocorre nas aulas, seja em relação ao gênero ou outra categoria social, está intimamente relacionado com as representações sociais construídas pelos sujeitos que fazem esse espaço.

Outra situação que merece ser relatada ocorreu no mesmo dia. Durante a troca dos times, uma aluna que deveria entrar junto com sua equipe deu indícios de que não iria jogar porque aparentemente não sabia. Imediatamente, a professora perguntou se ela não participaria do jogo, o que fez com que a menina voltasse atrás e participasse. Mais tarde, a professora revelou que, várias vezes, ela tem de obrigar todos a jogar e, completou: “comigo não tem nada disso não, eu obrigo todo mundo a jogar, não tem essa de quem sabe, não tem de ficar criticando, todas têm de participar”. Porém, ela confessou que nem sempre isso dá certo, mas na maioria das vezes ela consegue.

Logo bateu o sinal e houve a troca de turmas e quando essa nova turma chegou para a aula, a professora novamente repetiu aquele ritual, organizou os alunos, realizou a chamada, dividiu os times e deu início aos jogos. Foi aí que uma situação me chamou a atenção. Uma das alunas, quando chamada, foi interrompida pela professora logo após responder que estava presente, com a seguinte frase: “até que enfim veio para a aula [...]”. Logo depois, ela continuou a chamada.

Quando iniciaram as atividades daquela turma, percebi que a aluna questionada pela professora sobre o número excessivo de faltas não fazia parte de nenhum time. Fui então

conversar com ela. Perguntei se ela não gostava de jogar voleibol, já que esse era o jogo escolhido para aquela aula. De imediato ela respondeu que não e completou sua resposta, “eu só estou vindo porque estou estourada em falta. Minha mãe também fala que, se for para vir e ficar bagunçando, é melhor não vir”. Insisti e indaguei se ela não gostava das aulas. Respondeu que não, pois não gostava muito de esporte e nem de fazer ginástica. Continuei perguntando o que ela achava das aulas de Educação Física. Novamente, de maneira bem seca, a garota respondeu que, para ela, não fazia falta. Com essa resposta encerrou-se nossa conversa, mesmo porque pareceu que a aluna não estava muito interessada naquele assunto.

Ao final dessa aula, que era a última do dia do Ensino Médio, despedi-me da professora de Educação Física e fui para a sala da coordenação fazer o mesmo com a coordenadora. Foi lá que encontrei a professora de matemática, mencionada anteriormente, que perguntou se estava tudo bem com a pesquisa e eu disse que sim. Em seguida, ela me falou que não entendia os alunos de hoje, pois na sua época, ela gostava das aulas, não via o dia de ter aula de Educação Física e hoje os alunos não fazem aula, sempre arrumam desculpas para não freqüentar, inclusive, acrescentou a professora, eles ficam quase sempre perguntando em sua aula quem vai descer para a aula de “física”.

Fui embora naquele dia com a nítida sensação de que possuía uma riqueza de informações e precisava processá-las para depois compreender as relações estabelecidas entre elas. Naquele dia notei o quanto as perguntas que optamos por realizar, as aproximações que fazemos e as demais ações desenvolvidas no campo são cercadas de opções. Silva (2000) já havia sinalizado para isso ao afirmar que o processo de observação é sempre seletivo e essa seleção ocorre de acordo com as perguntas que o pesquisador faz sobre a realidade ao observá-la.

Não podemos negar que, de fato, existe uma seleção por parte do pesquisador, observamos algumas coisas e deixamos de observar outras e isso não significa que o que vimos tem maior ou menor importância, podemos dizer que foi um olhar entre tantos outros. Em virtude disso, os encontros com os sujeitos nesse período de desenvolvimento da pesquisa sempre foram marcados por situações ricas de significados e a reaproximação com a escola possibilitou observar situações que só podem ser vivenciadas ao penetrar no seu interior.

Outro ponto importante que emergiu nesse contato mais próximo com a escola e com os sujeitos que a fazem é relativo à desmistificação de que os atores que compõem esse espaço (escola) têm papéis determinados e que não existe a possibilidade de resistências. Fato

que Certeau (1994) já criticava, uma vez que, para o autor, sempre existe uma possibilidade de resistência por parte dos sujeitos. Além de Certeau, Geertz (1997) também deu grande contribuição para essa mudança no olhar, pois, em sua visão, o fato de a cultura ser adquirida e com isso os costumes variarem faz com que o mundo seja composto por uma variedade de tipos humanos, tipos que não são acabados, determinados e, portanto, estão em constante transformação.

Outra colaboração que também reputo como importante para esse novo olhar para a escola foi possibilitada pelo pensamento de Kohan (2005, p.79). Segundo suas idéias,

Não são os professores que “oprimem” os alunos, nem os diretores que submetem os professores, mas todos eles são sujeitados no interior desses maciços conjuntos de capacidade-comunicação-poder. Certamente, nem todos ocupam a mesma posição relativa nessa rede e, portanto, estarão afetados de diversas formas por ela, mas não deve entender-se esse processo em termos de “opressão” ou “tirania” de uns contra os outros. A escola sujeita os indivíduos-professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais, servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses indivíduos [...] os subjetivam [...].

Tal raciocínio aproxima-se do caminho trilhado até aqui, de que não é a busca por culpados que resolverá ou dará novos significados à escola, mas a compreensão de como se dão os processos de significação nela, que possibilitarão, sem dúvida, intervenções mais profícuas.

Essas percepções fizeram com que a análise do trabalho desenvolvido pelo professor frente aos alunos e o conhecimento que é utilizado para o desenvolvimento deste trabalho tomassem dimensões diversas daquelas que imaginávamos antes do embrenhamento no campo. Nessa direção, os estudos realizados por Fontana e Guedes Pinto (2002) sobre o trabalho escolar e a produção do conhecimento deram alguns indicativos que contribuiriam para essa visão. Para elas, a elaboração do conhecimento sobre a docência não se dá de forma abstrata e distante da realidade e de sua razão de existência. Em função disso, as autoras têm apostado cada vez mais na aproximação com a escola.

A preocupação das autoras pode implicar a necessidade de observar mais de perto as relações estabelecidas entre alunos e professores, pois é a partir dessa junção que tem início o processo de aprendizagem, que também pode determinar o grau de interesse, por parte dos alunos nos conteúdos ministrados.

Sem dúvida, o interesse despertado por um determinado conteúdo implica o estabelecimento de uma nova relação entre aluno (sujeito do conhecimento) e o conteúdo (objeto do conhecimento). Tal relação deve ser estabelecida de maneira que o aluno não seja visto de forma homogênea e que as propostas educativas não sejam as mesmas para todos como afirma Dayrell (1996). Elas devem, de acordo com o autor, respeitar a origem social, a idade e as experiências vivenciadas. Além disso, continua ele, a prática escolar deve considerar a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos-alunos, dos professores e dos funcionários que dela participam.

Nos relatos que virão a seguir, pode-se perceber como a escola ainda lida, em alguns casos, com a questão do respeito à diversidade. Em uma conversa com os alunos, durante o intervalo de um jogo, sobre os professores que eles já haviam tido, a Cátia, aluna da segunda série, disse-me que, na outra escola em que ela estudou, ela participava de todas as aulas, que seu professor a obrigava a fazer tudo, “não tinha isso de não quer não, ou fazia ou fazia, ele chegava lá na sala e dizia, não vai fazer, então, vai ficar com falta”. A atitude denunciada pela aluna obrigava a sua participação nas aulas sem questionamentos ou mesmo sem saber porque estava recebendo aquele conteúdo, fato que, sem dúvida, dificultava a apreensão do conhecimento de forma significativa.

Para Cortella (2004, p.102), quando um(a) educador(a) “nega [...] aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva”. O depoimento da aluna está justamente nessa direção, uma vez que a participação em uma atividade durante a aula, sem a compreensão das condições (históricas, culturais e sociais) em que surgiu o que lhe é apresentado, subtrai uma das possibilidades da construção de um significado que aproxime o sujeito do conteúdo a ser conhecido.

Em outro depoimento, a Ana Paula, colega de sala da Cátia, disse que com ela as aulas aconteciam de forma diferente: “Eu tive um professor que deixava as meninas ficarem jogadas, ele só ligava para os meninos, só jogava quem tinha vontade porque ele nem ligava”. Diferente de sua colega que era obrigada a participar da aula, nessa exposição, a aluna Ana Paula mostra certa revolta pelo fato de não ter a devida atenção por parte de seu professor de Educação Física, o que demonstra que as experiências que ela teve nas aulas ficaram marcadas de forma

negativa e, como conseqüência, podem ter causado um distanciamento da Educação Física, uma vez que ela raramente tinha interesse em jogar.

Percebe-se, de acordo com as duas narrações, que a obrigação em participar da aula ou o fato de ficar à vontade, sem cobrança alguma, implica relações diferentes com os professores, conseqüentemente com o que é dado nessas aulas, dando com isso indícios de como são, aos poucos, construídos os gostos e prazeres que os jovens terão em relação às aulas ou aos conteúdos nelas ministrados.

Essa simbiose ou a falta dela também pôde ser percebida nas conversas com a professora. Ela relatou, durante um café que tomávamos na cozinha, que no Ensino Médio os alunos só querem jogar futebol e quando ela quer dar outro esporte, eles ficam sem fazer a aula. Acrescentou à sua reclamação o seguinte: “a primeira aula tem de ser futebol, se não eu não consigo dar aula. Alguns dizem que aqui é o país do futebol e por isso eles gostam de futebol. Então negocio com eles, dou futebol uma aula e depois dou outra coisa”.

Se observarmos os depoimentos, podemos perceber que uma das possíveis representações sobre as aulas de Educação Física passa pela concepção de que ela deve estar vinculada ao jogo, nesse caso o de futebol. Em conseqüência desse interesse, o que é considerado por alguns alunos como um dos conteúdos das aulas, o futebol passa a determinar a participação ou não. Esse fato foi constatado várias vezes, em especial quando a professora optava por dar uma modalidade esportiva diferente do futebol.

É importante evidenciar que esse interesse pelo jogo de futebol causou em alguns momentos conflito entre os alunos, porque as meninas queriam outro jogo, estabelecendo uma luta pela prática de outra modalidade. O resultado dessa disputa nem sempre foi tranqüilo, principalmente por parte do grupo que perdia, gerando como forma de mostrar seu descontentamento em não ter sua vontade atendida, a negação em participar da aula, principalmente quando os meninos conquistavam o direito de escolher a atividade.

No episódio relatado fica nítida a tensão existente durante a luta de interesses pela conquista do espaço, que não pode ser reduzida ao olhar do que ocorre na quadra. Ali está presente mais do que a disputa pelo jogo que mais se gosta, está presente a concepção do que é ser mulher e homem na prática de um esporte, estão presentes elementos de uma cultura. Os elementos de uma dada cultura ou, como chama Certeau (2005), processos culturais, desenvolvem-se de acordo com a visão do autor, a partir de elementos de tensões, e muitas vezes

de violências, fornecendo equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos que são mais ou menos temporários.

Outro ponto presente nesse relato, que retrata algumas tensões ocorridas nas aulas é o quanto a resistência em aprender algo novo pode inviabilizar o processo de aprendizagem e parece que essa resistência está ligada ao significado atribuído ao novo. É claro que para vencer as resistências dos alunos são necessárias estratégias de aproximação e táticas de convencimento, sem as quais o processo pode ficar prejudicado. Pelo que observei durante as aulas, quando existe negociação entre professor e aluno, que possibilite o convencimento dos alunos de que aquele conteúdo pode se tornar interessante, geralmente eles aceitam participar da atividade.

A professora sempre utilizava de algumas táticas de convencimento. Várias vezes, eu a escutei conversando com os alunos sobre o que preferiam fazer na aula. Os meninos, na maioria das vezes, preferiam jogar futebol e as meninas, voleibol, e, às vezes, pediam para jogar handebol. A estratégia da professora fazia com que um número maior de alunos participasse das aulas.

A professora confessou em outro momento que, se por um lado os meninos só querem jogar futebol, as meninas só gostam de voleibol e, ainda não são todas, já que muitas, de acordo com ela, “só gostam daquelas danças pornográficas”. As danças a que ela se referiu como sendo pornográficas são o “funk” e o “axé”.

Em virtude dessa compreensão do que pode ser a aula de Educação Física, a professora foi enfática ao dizer que, nesses casos, não há negociação, pois seria incrementar a prática de algo que não contribui em nada para as alunas, “só as vulgarizam”, completou.

Após essa referência, a professora preparou-se para iniciar a aula enquanto eu fiquei assistindo a organização das turmas. Quando já estava quase na metade da aula, fui conversar com um grupo de alunos que estava no fundo da quadra, que era composto por três meninas e dois meninos. Perguntei se eles iriam jogar e, eles disseram que não. As meninas disseram que não iriam jogar porque não estavam se sentindo bem, os meninos alegaram que tinham machucado a perna, por isso não podiam correr.

Não contente com a resposta, interpelei uma das garotas que se chamava Andréia sobre aquela situação ocorrida na aula, já que, de um total de 32 alunos que estavam presentes na quadra, 8 não participaram efetivamente das atividades. Ela relatou que geralmente

aquilo ocorria e, que ela sempre fazia a aula, só aquele dia não participaria. De acordo com ela, eram sempre os mesmos que não jogavam e, sempre arrumavam uma desculpa.

Sua colega, inclusa no grupo dos que não participavam da aula, ao tentar se defender dessa afirmação, disse o seguinte: “nós não gostamos das aulas porque são sempre a mesma coisa”. Perguntei se ela participaria se as aulas fossem diferentes. A aluna informou que se fosse aula de dança, ou outra coisa, com certeza faria. Embora essa aluna tenha dito que participaria da aula se fosse outra coisa, percebi que ela e os meninos não iriam jogar naquele dia porque estavam com a perna machucada, também não participavam nas outras aulas, dando justificativas diferentes.

Durante a pesquisa, eu ouvi em diversos momentos os alunos reclamarem que as aulas eram iguais. Entretanto, pareceu-me que, em alguns casos, essa reclamação não se referia aos conteúdos dados durante a aula, mas à forma como eles eram propostos. No caso específico daqueles que nutriam uma aversão pelas aulas, a mudança na forma de ministrar os conteúdos talvez não surtisse muito efeito, sendo necessárias para o seu envolvimento outras estratégias de convencimento.

O pensamento expresso pelos alunos durante as conversas mostra um pouco dos significados atribuídos por eles às aulas, que não ficam restritos à quadra. Ao circular pelo pátio à espera do início de mais uma aula, encontrei com uma turma do Ensino Médio que estava com aula vaga. Como demorariam a começar as atividades da turma que eu iria assistir, fiquei conversando com os alunos dessa sala. Perguntei o que havia ocorrido e eles me disseram que a professora havia faltado e não tinha ninguém para substituí-la, e também não podiam ir embora porque as outras professoras das aulas seguintes estavam lá.

O fato de precisar esperar para começar as outras aulas parece ter revoltado alguns alunos, pois manifestaram sua insatisfação dizendo que era sempre assim, que todo dia um professor faltava. Um outro completou o coro fazendo o seguinte desabafo, “eu só venho para a escola porque, se eu não tirar esse diploma eu não consigo emprego, depois meu pai fica falando um “monte”.

Esse e outros depoimentos dos alunos mostram que os discursos proferidos no ambiente escolar apontam para a construção de um espaço próprio, uma lógica que, embora seja influenciada pelo discurso social, também o modifica. Com isso, os sujeitos escolares ocupam lugares distintos, alguns mais privilegiados são reservados àqueles que serão os responsáveis pelo

exercício do poder e outros, de “importância menor”, ocupados por aqueles com menor prestígio. Mas, independente de menores e maiores, privilegiados e não privilegiados e de toda a tensão e resistências ocorridas nesse cenário, todos são produtos e produtores de uma cultura escolar, e tais práticas podem ser concebidas se levarmos em consideração as idéias de Certeau (2005), como maneiras peculiares de fazer da escola e das ações que ocorreram no seu cotidiano.

O cotidiano das aulas de Educação Física não escapa a essa máxima, o que pôde ser observado em várias situações, como, por exemplo, quando a aluna da 3^o série Andresa disse que não gostava das aulas de Educação Física, mas que freqüentava a academia porque lá, além de ser diferente, segundo sua opinião, ela aprendia muita coisa nova e ainda conseguia deixar o seu corpo “legal”. Neste depoimento fica nítida a influência dos meios de comunicação de massa sobre essa visão de corpo ideal. Além disso, para essa aluna, as aulas de Educação Física não atingem o que ela necessita, ou seja, modelar seu corpo de acordo com o que ela acredita ser o “ideal”.

Em virtude da perspectiva da aluna, é necessário refletir sobre como ela elaborou seu pensamento. Esperar que as aulas pudessem ajudar a “modelar o seu corpo”, implica em atribuir à Educação Física na escola uma tarefa que não é sua. Diante disso, cabe-nos uma pergunta. Como estamos significando as aulas de Educação Física para esses alunos? Segundo a concepção de Betti e Zuliani (2002, p.75) essa significação deve caminhar no sentido de

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

A proposta dos autores de que a Educação Física deve propiciar uma visão crítica ao sujeito não garante que ele não será mais alvo da influência dos “modismos”, todavia o levará a pelo menos refletir sobre isso, o que, sem dúvida, será um grande avanço.

A relação entre escola, conhecimento e Educação Física é percebida pelos alunos na medida em que eles estabelecem, a partir dos conhecimentos advindos do meio social em que vivem, parâmetros que os guiam em termos de quais conteúdos esperam, tanto para a escola como um todo, quanto para as aulas de Educação Física em especial.

Quando um aluno faz uma afirmação como a que eu ouvi, de que em época de provas ele e alguns de seus colegas não participam das aulas de Educação Física porque precisam estudar para não tirar notas vermelhas, fica explícito que a importância dada à nota para alguns é

superior ao conhecimento adquirido porque, para eles, obter uma boa nota nem sempre é sinônimo de aprendizagem. A declaração de uma das alunas entrevistadas retrata essa afirmativa: “Eu sempre estudo no dia da prova ou um dia antes, aí eu consigo decorar a matéria e vou bem na prova”.

Aliada a essa visão de que o estudo se dá em momentos estanques, e não ao longo do processo, está a demonstração de desinteresse pelas coisas relacionadas à escola. É claro que existem vários alunos de pensamento contrário. Por exemplo, quando conversei com o João Paulo, aluno do 1^a ano, ele declarou que a escola é um lugar onde ele fez vários amigos e completou: “Eu adoro o dia que tem aula de Educação Física, para mim é a melhor aula que tem”.

Outro garoto da mesma sala, o Pedro, tinha igualmente o mesmo sentimento que o João Paulo em relação à escola. Para ele, a escola também era muito importante, disse que, sem ela, não saberia um “monte de coisas”.

Os relatos dos alunos possivelmente não traduzem de forma clara seus pensamentos, até porque eles tinham um pouco de dificuldade em falar sobre o assunto. Todavia, percebi, quando conversei com eles que, de fato, gostavam da escola e atribuíam a ela uma importância grande em suas vidas. Não posso precisar, mas me pareceu pelos depoimentos e a maneira como eles foram dados que a escola seria o divisor de águas em suas vidas, pois era a conclusão dos estudos que possibilitaria um futuro melhor a eles, já que tinham origem bem humilde.

Talvez seja essa importância atribuída à escola em relação às possibilidades de um futuro melhor, que faz com que os conhecimentos veiculados por cada uma das disciplinas tenham maior ou menor grau de importância para os alunos. Percebi a existência de uma pressuposta hierarquia no tocante a cada uma delas, e isso ficou mais evidenciado quando teve início o período de provas. Observei, durante as aulas, que os alunos discutiam entre eles sobre qual seria a prioridade em termos de estudos. Contudo, isso não significa que esse dado seja o único para compreender o problema, mas não podemos desprezá-lo.

Ao analisarem os possíveis motivos do desinteresse pela escola, alguns autores afirmam que eles podem estar ligados a como a sociedade vê essa escola. Por exemplo, para Nacarato et ali (2003), uma das perguntas que podemos fazer a esse respeito é: se o desinteresse estaria relacionado à desvalorização promovida pela sociedade como um todo, do conhecimento

escolar como forma cultural? Em algumas situações percebemos que, de fato, o conhecimento escolar parece que não ter o mesmo grau de importância social, ou, pelo menos, aquele que a instituição escolar espera que ele tenha.

Os alunos da escola média parecem ser os mais afetados por essa situação, até porque eles estão na eminência de concluir a última etapa da Educação Básica. Krawczyk (2003, p.198), ao falar sobre a pressão social que os jovens sofrem pela conclusão do Ensino Médio, afirma:

O diploma do Ensino Médio ainda é um motivo importante para os alunos estudarem, mesmo convencidos de que aprendem pouco. Eles não têm dúvida de que “o ensino público é péssimo”. Mas a assombração do desemprego os obriga a pensar na necessidade de continuar estudando. É por isso que muitos frequentam o terceiro ano do Ensino Médio junto com o curso pré-vestibular e outros têm como desejo fazê-lo no ano seguinte.

Esse convencimento, por parte dos alunos, de que a escola pública não tem a qualidade esperada, somado ao fato de o conhecimento veiculado pela instituição escolar não ter a importância que deveria para os alunos, faz com que os depoimentos dos alunos sejam muito parecidos. Como vimos ao longo deste trabalho, ora eles alegam que estão na escola apenas para conseguir emprego, outras vezes, o motivo é a preparação para o vestibular e, em outros casos, como uma obrigação colocada pelos pais. Com isso, a Educação Física, pelo menos no Ensino Médio, passa a ter um significado diferente para os alunos, diretamente relacionado ao que eles esperam dessa etapa escolar.

Na escola pesquisada, essa máxima não foi diferente, as aulas de Educação Física para os alunos ouvidos parecem não ter a mesma importância que as aulas de Matemática ou de Português, uma vez que não lidam, pelo que disseram, com um conhecimento que seja utilizado no vestibular. Segundo eles, se não estudarem para essas matérias, correm o risco de reprovação, o que não ocorre com a Educação Física. No entendimento de alguns alunos, as aulas de Educação Física são importantes porque os exercícios ajudavam no condicionamento e são bons para a saúde. Alguns afirmaram, ainda, que ela ajudava a aprender algum esporte e que era boa para o corpo.

Essa visão dos alunos sobre a aula dá indícios do porquê, em alguns momentos, eles não se preocupam muito em participar ou não delas. O depoimento da Amanda, dado entre o intervalo de um jogo e outro, retrata bem isso. “Na aula de Educação Física eu não preciso me preocupar com nada, jogo quando tenho vontade e, quando não tenho, fico só assistindo”.

Contudo, o “ficar assistindo” a que a aluna se refere não significava prestar atenção à aula, pelo contrário, observei que ela nem sabia o que ocorria na quadra, pois quando não estava jogando, ficava conversando com suas colegas no canto da quadra, quando não saía da quadra e ia para o pátio sem a professora perceber.

Com esses encontros e desencontros, a aula ia acontecendo, com personagens diferentes ocupando os mesmos espaços, que ganhavam contornos cada vez mais ricos na medida em que emergiam questões das mais variadas. A variedade e riqueza de situações puderam ser comprovadas pela diversidade encontrada em termos de depoimentos dos alunos. Para ilustrar essa assertiva, selecionei alguns que foram registrados de forma aleatória durante a permanência no campo. Esclareço que eles foram obtidos não só durante as aulas de Educação Física, mas nos encontros ocorridos no pátio, nos corredores, entre outros.

O primeiro deles é da Amanda, que manifestou que o seu desinteresse e de algumas de suas colegas em relação às aulas de Educação Física ocorre porque, em sua opinião, elas são sempre iguais. Já a Andréia, ao discorrer sobre suas experiências durante as aulas e seus professores, declarou que o outro professor da escola onde ela estudava era muito ignorante, que obrigava todos a participarem da aula. Outro desabafo interessante foi proferido pela Letícia: “Para a minha sorte, as aulas de Educação Física se dividem em quem quer jogar futebol e fica na quadra e, em quem não quer (como eu) e fica no canto da quadra brincando”.

Embora os depoimentos das alunas sejam reveladores, eles não representavam a totalidade do pensamento das turmas femininas. As alunas que participavam das aulas de forma sistemática demonstravam euforia quando desciam para as atividades, percebia-se nelas uma inquietação própria de quem desejava que as aulas iniciassem logo. Vejamos a declaração da Patrícia. “Eu não vejo a hora de começar a aula de Educação Física, a gente fica presa na sala e quando vem para quadra é um alívio, eu posso jogar, conversar e ninguém fica pedindo para eu ficar quieta”.

As declarações dos meninos, diferentemente de algumas meninas, normalmente tomavam outro caminho. O Rogério, por exemplo, em uma das nossas conversas, confessou que se fosse fazer Faculdade, iria fazer de Educação Física, pois ele adorava as aulas. Disse também que iria fazer igual ao professor que ele teve na 5ª série, daria um “monte” de esporte e seus alunos iriam jogar tudo. O Paulo, ao se lembrar de suas melhores aulas, fez o seguinte relato: “Eu lembro que as minhas melhores aulas foram as que tinham campeonato, eu gostava muito de

jogar contra as outras salas”. Ele completou dizendo que, antes de começar os campeonatos, ele e os colegas se reuniam para treinar, e que todos queriam vencer os jogos, pois isso os deixava conhecidos na escola.

Por fim, o Pedro, que proferiu a seguinte resposta quando questionado sobre o que mais os alunos gostam nas aulas. “Os alunos gostam mais de jogar futebol, a gente já combina o time na sala, já vem com ele pronto, assim a gente ganha tempo e joga mais”. Identifiquei o Pedro como sendo um dos líderes dessa turma. Quando a professora deixava a critério deles a organização dos jogos, ele sempre reunia os colegas e combinava o seu desenvolvimento e, normalmente, os colegas aceitavam sem questionamentos.

Durante todo o período em que estive na escola colhi, como venho demonstrando até aqui, vários depoimentos, vivenciei várias situações e todas elas serviram como elementos importantes para a compreensão de como é construída a representação sobre as aulas e Educação Física por parte dos alunos. Embora as representações a que venho me referindo sejam dos alunos de uma escola específica e com características próprias, elas poderão servir de parâmetro para a compreensão da construção de outras representações que são gestadas em outros locais.

Como forma de sistematizar essas visitas, informei, linhas atrás, que houve a necessidade da elaboração de um roteiro que desse um norte a elas, mas que não seria utilizado como uma camisa de “força”. Pois bem, mostrarei nas linhas seguintes parte das anotações obtidas a partir da sistematização dos dados do campo. Digo parte porque foram horas de gravações e anotações que posteriormente foram organizadas de forma que pudessem fazer parte deste trabalho de forma inteligível.

Quando foi possível, durante as conversas com os alunos, procurava perguntar a eles sobre algumas questões específicas, entre elas figuraram as seguintes: se participavam de alguma atividade física fora da escola; sobre o que mais gostavam nas aulas; sobre o que menos gostavam nas aulas; qual a importância das aulas de Educação Física para eles; o que não tiveram durante as aulas e gostariam que tivesse sido dado; o que mais gostavam quando começaram a fazer as aulas de Educação Física e se lembravam das melhores aulas.

Em relação à *participação de alguma atividade física fora da escola*, as respostas giraram basicamente, em torno da prática do futebol, do skate, bicicleta, capoeira e, até o hip-hop, para os meninos e, de academia para as meninas. Um dado interessante sobre as

meninas é que a maioria delas não participava de outra atividade, exceto um número reduzido que freqüentava academia, porque, segundo elas, precisavam ajudar em casa. Apenas seis alunas disseram que freqüentavam uma academia, embora muitas tenham revelado a vontade de fazer alguma aula de dança ou outra coisa, porque queriam ficar com o corpo bonito.

Quando questionados sobre *o que mais gostavam nas aulas*, a prática de alguma modalidade esportiva foi predominante na maioria das respostas. É interessante que nenhum dos meninos disse que gostava de dança, exceto quando faziam referência ao hip-hop e, pelo que percebi nas entrevistas, o hip-hop entrava em outra categoria diferente da dança. Evidenciou-se também nas respostas que, na sua grande maioria, os alunos tinham vivenciado apenas as quatro modalidades utilizadas tradicionalmente nas aulas (voleibol, basquetebol, handebol e futsal). Diante disso, podemos inferir que não ocorreu um diálogo mais próximo com outras manifestações culturais esportivas. Não houve, por exemplo, nenhum tipo de referência ao atletismo e a ginástica, citando apenas as atividades mais conhecidas.

Na situação contrária, *o que menos gostavam nas aulas de Educação Física*, as reclamações foram variadas, desde a necessidade de trocar de roupa para fazer a aula, passando pela falta de organização, pelo descontentamento das aulas serem mistas, chegando até a obrigatoriedade de jogar ou fazer aula sem gostar. Nesse caso, pareceu-me que as reclamações acima serviam apenas como pano de fundo para encobrir um problema maior. Normalmente as maiores reclamações partiram dos alunos que tinham pouca habilidade em alguma modalidade esportiva e, talvez, isso tenha ocorrido porque, quando eles tentavam participar dos jogos eram no mínimo colocados em uma posição no campo de jogo que não “atrapalhasse”, o que normalmente, os deixava humilhados com a situação. Com isso, colocar empecilhos para participar das atividades funcionava como uma proteção a esses alunos.

Sobre *a importância das aulas de Educação Física*, o mais freqüente foi à idéia de que ela era importante porque os exercícios que eles faziam nas aulas eram bons para o corpo, além disso, para eles, a Educação Física era boa para a saúde e para aprender algum esporte. Acrescento que, nessa pergunta, normalmente os alunos tiveram dificuldade em expressar sua resposta, utilizando-se, em vários casos, de reportagens da televisão ou de alguma revista para fundamentar sua resposta.

Ao serem indagados sobre *o que não tiveram durante as aulas e gostariam que tivesse sido dado* demonstram o interesse por outros esportes que não conheciam. Alguns

responderam que gostariam de fazer mais exercícios para ajudar o físico. As meninas, por sua vez, disseram que a aula poderia ter mais brincadeiras, assim todos podiam participar. A resposta mais interessante foi dada por duas alunas que disseram que a professora podia explicar mais as aulas, assim elas poderiam aprender mais. Um dado importante é que as meninas se mostraram as alunas mais críticas do modelo de aula.

Por último, sobre *o que mais gostavam quando começaram a fazer as aulas de Educação Física e, se lembravam das melhores aulas*, as respostas mais comuns foram: que quando começaram a fazer Educação Física, eles tinham campeonatos inter-classes e que os campeonatos eram muito bons, que era legal jogar contra outras salas; que o professor dava mais atenção a eles, que as melhores aulas eram aquelas em que aprendiam alguma coisa nova. Porém, as respostas que mais me chamaram a atenção foram dadas por dois alunos. A primeira foi a do Pedro, que disse o seguinte: “Eu acho que a aula era igual, o que mudou é que naquela época tudo era novidade e agora eu já cansei de fazer a mesma coisa.” (esse foi o único aluno que fez uma referência às suas aulas como sendo as mesmas desde que entrou na escola). A segunda foi dada pelo João, que afirmou que, para ele, nunca houve uma melhor aula (esse aluno normalmente não participava das atividades).

Percebe-se, pela síntese de alguns depoimentos que, para falar de representação é necessário identificar, como aponta Chartier (1990), o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e, sobretudo, dada a ler. Entendo que os relatos dos alunos estão marcados por essa realidade social, que “molda”, aos poucos, cada um dos depoimentos e das ações vividas no cotidiano escolar.

Os relatos efetuados pelos professores, direção e demais membros da comunidade escolar não estão, de modo algum, isentos desse embrenhamento social. Por exemplo, ao conversar com a professora sobre a visão que os alunos têm das aulas⁴⁹, ela disse entender esses comportamentos dos alunos como sendo até certo ponto normais. Para ela, nessa fase da adolescência, eles mudam muito e, em sua opinião “eles ainda não tem muito incentivo dos pais para fazerem a aula, o que faz com que eles não dêem a devida importância para a Educação Física”.

⁴⁹ É importante relatar que em nenhum momento o que foi dito pelos alunos foi revelado à professora.

Nota-se que, com esse emaranhado de situações que emergiram dos depoimentos, reclamações e denúncias proferidos por professores e alunos, formou-se uma rede de significados e, com isso, alguns fatores que dão sentido e que pautam a construção cotidiana das aulas foram surgindo pouco a pouco.

Em função desse percurso e do reconhecimento de alguns dos fatores que pautam o cotidiano escolar, é possível realizar o mesmo questionamento feito por Fontana e Guedes Pinto (2002, p.8), qual seja, “como produzir um olhar atento às situações e aos sujeitos ordinários que, imersos em um movimento histórico de amplo alcance, realizam anonimamente a história de cada escola?”. Sem dúvida, essa é uma pergunta que me acompanhou durante toda a trajetória da pesquisa.

O olhar atento, mas não infalível, que tive nesse caminhar, fez com que identificasse assuntos que aparentemente não podiam ser associados às aulas de Educação Física. Entre eles, estão os relacionados ao gênero (presente na maioria das disputas ocorridas durante as aulas) e à estética (que surgiram nos depoimentos tanto de alunos quanto de professores), além de outros que pareciam transitar em uma harmonia silenciosa com os assuntos fundamentais para a vida desses jovens. Eles falavam das transgressões vividas no dia-a-dia por cada um deles, como se isso fosse uma história que quanto mais aventuras ela contém, mais poder e prestígio tem quem a viveu.

Nesse contexto, para falar de Educação Física, conhecimento ou sobre o que é a escola para esses alunos, é preciso considerar os significados públicos que tanto a escola quanto as aulas contêm. Com isso, ultrapassar o espaço intitulado escola, ir além, perpassar a porta da sala de aula ou os muros da quadra, perceber o mundo que cerca esses jovens e o quanto cada uma das experiências que eles têm os contaminam, no sentido de contribuir para a elaboração de seus significados, sejam eles sobre Educação Física ou sobre qualquer um dos assuntos levantados neste estudo é um dos desafios que temos pela frente.

Considerando esses aspectos, compreenderemos não só a visão que os jovens têm sobre as aulas de Educação Física, mas o olhar que eles têm para o mundo, o que, sem dúvida, é o primeiro caminho para propiciar a eles conhecimentos vertebrados ou, como propõe Kohan (2005), um encontro com o conhecimento, já que pensar é um encontro e ensinar é propiciar esse encontro.

6- As representações dos alunos: implicações e perspectivas

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p.17).

Esta pesquisa teve por objetivo identificar quais as representações que os alunos do Ensino Médio têm sobre as aulas de Educação Física. Em virtude disso, demonstrarei algumas percepções obtidas no espaço social chamado escola e como elas colaboraram para identificar como são elaboradas tais representações.

Se as representações do mundo social são constituídas de falas, narrativas e discursos, que traduzem posições, aspirações e ideologias de grupos, os relatos e as situações vividas durante o período da pesquisa tornam-se fundamentais para a compreensão do proposto neste estudo (Chartier, 1990).

Ao chegar a um local para realizarmos uma pesquisa de campo, tudo a princípio nos causa surpresa, temos a tendência a observar o aspecto físico do local, as pessoas que por lá circulam, o que cada uma faz e outras tantas coisas. Porém, a compreensão de como esse universo, até então novo, é organizado, só passa a ocorrer depois de algum tempo, de certa familiarização, de um contato mais próximo com as pessoas que vivem o cotidiano daquele local e, principalmente, de um olhar mais atento ao que observamos. No caso desta pesquisa, isso não ocorreu de forma diferente. Embora o cenário não fosse totalmente novo, pelo menos no aspecto físico, os personagens e o motivo que me levou a ele eram.

Nessa “arena social”, na qual interesses distintos são postos lado a lado, pude encontrar um "sujeito jovem" diferente daquele pensado no início da trajetória. Pude perceber um jovem não mais idealizado, mas que está em constante busca da autonomia de seu corpo e da sua voz, e que deixou transparecer em seus depoimentos alegria, irreverência e angústias, todas vividas com muita intensidade.

O reencontro com a escola e os jovens que nela estão possibilitou um novo olhar, reforçando a importância de pesquisar os significados atribuídos por eles às aulas de

Educação Física. Em vários momentos, a quadra, cenário no qual se desenvolveu a maioria das cenas que deram vida à pesquisa de campo, revelou-se um espaço de transgressão, onde os alunos podiam desnudar suas vontades e fazer com que sua voz fosse ouvida.

Essa releitura do vivido no cotidiano das aulas de Educação Física faz com que as considerações aqui apresentadas certamente não tenham como intenção esgotar a diversidade de possibilidades que podem ser apreendidas a partir dos relatos e das observações obtidas no campo. Reforço que tal pensamento é pautado na idéia de que, no estudo da cultura, “os significantes não são sintomas ou conjuntos de sintomas”, como afirma Geertz (1989, p.36), mas atos simbólicos ou conjuntos de atos simbólicos. Sendo assim, a compreensão de como se desenvolvem esses atos ou conjuntos de atos simbólicos nas aulas passa pela compreensão de como são elaboradas as representações que dão vida a eles.

Em virtude disso, não posso falar das representações sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio sem considerar as várias possibilidades apresentadas durante esse estudo, pois olhar apenas para uma delas desconsideraria que as representações só são verdadeiramente representações, conforme descreve Chartier (1990), a partir do momento em que comandam atos que têm por objetivo a construção do mundo social.

Ao considerar essa perspectiva e reconhecer os sentidos próprios presentes na escola, essa instituição pôde ser entendida como um espaço de "experiência social", o que possibilitou com que tanto os depoimentos quanto os atos dos alunos e demais membros da comunidade escolar pudessem ser lidos.

Nesse sentido, os depoimentos e atos puderam ser percebidos como pertencentes a um espaço social próprio que, segundo Dayrell (1996, p.137), é

ordenado em dupla dimensão, institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

Ao reconhecer o que o autor aponta, todas as situações encenadas nas aulas passam a ser compreendidas como construções do social.

O olhar mais atento ao qual me referi anteriormente, somado ao reconhecimento de que o que ocorre naquele cenário são construções do social, fizeram com que eu percebesse que naquele local, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar

travavam cotidianamente uma “batalha”, sendo que essa luta por espaços era marcada constantemente por representações simbólicas. Os embates não se mostravam de forma explícita, mas a cada gesto, fala ou atitude, eu percebia a tentativa de se ganhar espaço, poder ou legitimidade nas ações realizadas. Contudo, as atitudes de cada um dos personagens e o seu significado, só puderam ser compreendidas a partir da minha inserção naquele contexto. Em função disso, as relações que estabeleci entre os papéis vividos por esses atores foram fundadas nas situações que presenciei durante todo o período da pesquisa de campo.

Feitos esses esclarecimentos, posso me referir a um campo vivido com intensidade, relatar as percepções que tive a partir da imersão na escola e, com isso, mostrar não a finitude de uma tese, mas a construção de algumas reflexões que serão divididas com outras pessoas que se aventurem a “decifrar” o cotidiano escolar.

Ao pensar no espaço em que ocorre esse embate, lembro das idéias sobre o homem ordinário de Certeau (1994). Com isso, reflito a respeito do que ocorre com os jovens no interior da escola que, ao que parece, é uma tentativa de fugir, escapar, ou usar em seu proveito uma ação estratégica contra um espaço totalizador que universaliza as pessoas e seus comportamentos.

Os alunos, que constituem os personagens centrais desse trabalho, proporcionaram as mais interessantes interpretações. A relação vivida entre eles, os professores e as aulas mostraram-se de um simbolismo tão rico que, por vezes, tornou a tarefa de interpretá-la uma das mais difíceis. Entre os alunos existiam vários códigos que eram utilizados para se referir a uma determinada situação, assunto ou mesmo a um professor. Quando eu me aproximava de algum grupo percebia isso nitidamente. As conversas eram realizadas de maneira codificada e na maioria das vezes eu não as compreendia, em outras, percebia ao menos a que assunto se referia, mas não conseguia decifrar os sentidos presentes nos diálogos.

O assunto variava de acordo com as pessoas que participavam dele, ou seja, meninos e meninas conversavam coisas distintas quando estavam com os seus pares e quando estavam com outros grupos. Por exemplo, se as garotas estivessem conversando algum assunto relativo às suas paqueras ou, como elas diziam, assuntos de mulher, logo que se aproximava um garoto, ou mesmo a professora, elas mudavam de assunto. Com os garotos a situação não era diferente, o que não significa que algumas vezes eles não conversassem sobre esses assuntos juntos, porém o conteúdo da conversa era outro.

A relação entre as turmas também se dava de acordo com os interesses dos grupos. Notei algumas vezes que eles eram formados por afinidades e na aula de Educação Física isso se apresentava de forma mais nítida na divisão dos times, na escolha do tipo de aula ou mesmo na opção em não assistir ou participar das atividades.

Sobre a formação das equipes, percebia-se que, normalmente, os primeiros alunos a serem escolhidos eram os colegas que mais sabiam jogar, ficando para o final aquele com menor habilidade, porém ligado a um determinado grupo. Essa característica era presente na maioria das turmas, independente do sexo. É importante frisar que essa proximidade entre os alunos podia variar de acordo com o local e os interesses do momento.

Esse compromisso firmado de forma implícita entre os grupos mostrava-se mais evidente quando um de seus membros necessitava de algum tipo de auxílio. Exemplos dessa fidelidade eram proporcionados nas situações mais diversas, até mesmo quando os alunos queriam jogar alguma atividade não contemplada pela professora, eles procuravam os “líderes” desses grupos para tentar convencê-la a mudar a atividade. Tive a impressão de que isso ocorria porque a professora, como forma de conquistar a atenção dos alunos, utilizava algumas vezes como estratégia, o convencimento desses “líderes”, proporcionando a eles legitimidade para reivindicar algo quando necessário. Essa solicitação era recorrente, uma vez que os alunos mais tímidos dificilmente expressavam sua vontade durante as aulas.

Mas não era apenas nesse momento que os pares se juntavam, quando um amigo estava envolvido em uma situação que implicasse outro tipo de apoio dos aliados, de forma geral ele era concedido, independente disso ocorrer na quadra, no pátio, na sala ou mesmo fora das dependências da escola, isso porque em alguns casos, a relação entre os membros dos grupos ultrapassava os muros escolares.

Presenciei outras situações que reforçam essa afirmação. A primeira delas foi quando uma aluna, ao ser preterida durante a escolha dos times para jogar voleibol, foi acolhida pelas companheiras em seu time. A segunda ocorreu quando um aluno sofreu uma falta mais dura durante o jogo de futebol e seus companheiros foram tirar satisfação com o aluno que fez a falta. Descobri mais tarde que o garoto que havia feito a falta era de outra turma e o que sofreu a falta já havia tido outras desavenças com ele.

Invariavelmente isso ocorria durante as aulas, sendo que as(os) alunas(os) que pertenciam a algum grupo dificilmente ficavam sem o apoio de seus pares, evidenciando uma

solidariedade latente entre as amigas(os). Contudo, aquelas que não pertenciam a algum “clã” normalmente ficavam à margem das atividades ou tinham que resolver os seus problemas sozinhas. Em relação às atividades, é interessante que os alunos mais tímidos eram os mais excluídos delas e, não por acaso, eram os que menos habilidade possuíam para a prática de uma determinada modalidade esportiva.

O apoio era extensivo a outros momentos. Certo dia eu ouvi três alunas combinando uma briga com um grupo rival após a aula. O motivo, pelo que pude escutar, era porque uma aluna da outra facção teria “paquerado” o namorado de uma das meninas e, segundo elas, iriam tirar satisfações com essa aluna, mas como é típico dessa situação, não iriam sozinhas. Outra demonstração dessas ocorreu quando um aluno “cabulou” uma das aulas e a inspetora havia se dirigido até o pátio para procurá-lo. Ela perguntou aos alunos que estavam sentados no palco se tinham visto o garoto e, sem nenhum titubeio, eles responderam negativamente.

Os professores e os demais funcionários da escola também eram divididos por afinidades. No horário do intervalo ou mesmo nos períodos de entrada e saída das aulas, percebia que os grupos eram sempre os mesmos. Não pude identificar os motivos que aproximavam cada um deles, mas notei que, em relação à proximidade com as funcionárias, duas em especial tinham um tratamento diferenciado por parte dos docentes. A primeira era a merendeira e a segunda a inspetora de alunos.

Ao que tudo indica, na cozinha só entravam os professores mais próximos da merendeira, até porque na maioria das escolas existe a proibição do acesso à cozinha de pessoas que não trabalham naquele local. Sobre a inspetora, as facilidades que ela proporcionava aos professores mais próximos estavam relacionadas, por exemplo, a não colocar falta quando chegavam atrasados, cuidar da classe enquanto eles faziam alguma coisa fora da sala de aula, entre outras benesses.

Se de um lado tínhamos o grupo dos alunos e, de outro, o dos professores, quando todos estavam no mesmo local parecia que a relação era quase sempre tensa. Nas aulas de Educação Física, os jovens tinham por hábito, segundo os professores, testar sua capacidade de lidar com eles. Os professores, segundo os alunos, não os ouviam, ou não davam a devida atenção aos seus interesses.

O embate entre os jovens, direção e professores era explicitado nas ações e conversas que presenciei. Quando eles relatavam as ações que tinham por objetivo questionar o

poder do professor e da direção, entre outros, os jovens davam sinais de que estavam resistindo ao que lhes era imposto. Embora essa forma de resistência não fosse organizada, pelo menos no sentido comum de organização, ela se apresentava contra uma escola que, na visão dos alunos, não tinha sentido, com conteúdos desconexos e sem atrativos.

Pular o muro para ir embora, “cabular” uma aula de que não gostavam, ficar no canto da quadra sem participar da aula de Educação Física, criar uma comunidade no *Orkut*, entre outras coisas, foram algumas das estratégias utilizadas por eles para burlar ou escapar desse sistema. Às vezes essas formas de resistência eram explicitadas, em especial os enfrentamentos com os professores, em outras, elas eram restritas apenas a pequenos grupos, como no caso do *Orkut*.

Quando os alunos reclamavam de as aulas serem sempre iguais, ou que gostariam de aprender algo novo, parece-me que estava presente, mesmo que de forma inconsciente, a luta contra a monotonia e a repetição daquilo que eles próprios disseram como ser sempre a mesma coisa. Ao que tudo indica, eles não reclamavam dos conteúdos, mas da forma como eles eram passados e, principalmente, da falta de diversidade dos temas. O atendimento de tal reivindicação não garante que o quadro apresentado nas aulas seria modificado de imediato, entretanto, pode ser o início de uma mudança que poderá trazer frutos futuramente.

A busca por novas experiências ou a luta por espaços, embora não pareça, tem uma relação direta com a falta de planejamento urbano, com o desemprego, com a falta de espaços públicos de lazer, com a violência, entre outros. Esses fatores, por sua vez, influenciam diretamente o que ocorre na escola, já que isso fez com que as práticas relacionadas à cultura de movimento fossem se modificando. Atividades como *hip-hop*, capoeira, artes marciais, *skate*, musculação e outras práticas ligadas à cultura juvenil começaram a ganhar espaço em nossa sociedade. Porém, contraditoriamente a esse crescimento das novas práticas, parece que a escola ainda resiste a incorporar essas atividades, reconhecendo-as, portanto, como significativas aos jovens.

Presenciei um relato que confirma esse problema. Ao passar pelo pátio, notei que um garoto estava assistindo a um grupo dançar *hip-hop* e, como já o conhecia das aulas, aproximei-me e perguntei se ele gostava. Ele confessou que sim e que gostaria que a professora ensinasse alguns passos do *hip-hop* à “galera”. Ele disse também que seria muito legal aprender a

dançar, que ele vê os colegas ensaiando no intervalo, mas que, como não tinha amizade com eles, não se arriscava a fazer parte da turma.

Esse comentário não foi um fato isolado. Para esse e outros garotos que ouvi, as aulas de Educação Física poderiam trabalhar com outros esportes ou atividades que não aqueles tradicionais, não que eles não gostassem, mas, segundo os depoimentos, era sempre a mesma coisa.

Outra situação que presenciei relacionada a essa questão foi a de um rapaz que ia quase sempre para a escola de *skate*. Perguntei a ele porque fazia aquilo e ele respondeu que andava de *skate* em todos os lugares e que quando saía da escola freqüentava, junto com alguns colegas, uma rampa improvisada perto de sua casa. Ele me disse que nas aulas de Educação Física, os professores poderiam ensinar *skate* e, se a professora quisesse, ele a ajudaria, assim os alunos aprenderiam outras coisas.

Mencionei esses dois exemplos como forma de ilustrar o quanto os interesses dos jovens em relação às práticas corporais são diversos e é em função dessa diversidade que o interesse nas aulas se constrói. Alguns dos alunos que indaguei sobre a não participação efetiva na aula disseram que, se fosse outra coisa, eles fariam. Pressuponho que, para esses alunos, o significado da aula de Educação Física está eminentemente ligado à prática de uma atividade que tenha relação com a praticada por sua “galera”. Ir para a aula sem poder andar de *skate* ou dançar o *hip-hop* ou mesmo sem poder fazer algumas “gingas” da capoeira parece ser, na visão de alguns alunos, o mesmo que ter sua prática marginalizada. Quando os alunos afirmam que gostariam que a professora ensinasse alguns passos do *hip-hop* ou *skate*, identifico uma vontade de ter a sua prática reconhecida no espaço escolar.

Embora não seja fácil lidar com essas experiências externas à escola, elas são necessárias ao crescimento do aluno. Contudo, isso não significa que a escola deve permanecer ou reproduzir do mesmo modo o que os alunos trazem como experiências externas a ela. Pelo contrário, se não houver avanços, sistematizando o conhecimento e tornando-o vertebrado aos alunos, de nada adiantará, pois, desse modo, o processo de escolarização não atingirá um de seus objetivos, que é conduzir os alunos a um lugar diferente daquele em que estão. Compreendo que somente por meio do diálogo entre professores e alunos, sobre seus interesses e a relação desses com os conhecimentos sistematizados presentes na escola, é que poderá haver um avanço nessa relação.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao que representam as aulas de Educação Física para os meninos e para as meninas. Quando as meninas afirmavam que preferiam fazer aula sem os meninos, porque eles eram “grossos”, “estúpidos” ou não as deixavam jogar, faziam isso porque o tipo de aula que esperavam não era o mesmo que os meninos queriam. Para ambos, os significados atribuídos à prática da Educação Física na escola diferem, não apenas em relação aos interesses, mas também em relação ao que essa prática possibilita à vida deles como um todo.

O que ocorre na escola em relação aos diferentes interesses e significados atribuídos às aulas reflete em parte o papel socialmente desempenhado por homens e mulheres. De acordo com Daolio, (1997, p.110), “sobre os meninos, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à sua linhagem” e sobre as meninas “paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados”.

Essa expectativa referida pelo autor é reforçada nas mais variadas situações sociais. No ambiente familiar ela ocorre desde o tipo de brincar que os filhos recebem de presente quando nascem, passando pelas brincadeiras infantis de que meninos e meninas participam, chegando, inclusive, às atribuições domésticas.

Na escola, em especial nas aulas de Educação Física, o significado atribuído a cada uma das atividades também pôde ser percebido de forma diferenciada no tocante à questão de gênero. Exemplos dessa afirmação ocorriam durante as conversas, a divisão dos times, a escolha da modalidade a ser praticada na aula, nas brincadeiras realizadas entre os alunos etc. Em função disso, esses fatores não podem ser desconsiderados nas análises feitas sobre as tensões observadas durante a pesquisa de campo.

Constatai, após várias aulas, que os interesses dos alunos em participar das atividades sugeridas pelo professor e a expectativa que eles têm sobre elas, eram constituídos por dois motivos. O primeiro refere-se às experiências concernentes à cultura de movimento, vividas fora da escola, com a família, amigos e somadas ao veiculado pela mídia. O segundo mostrou-se como sendo proveniente das experiências que eles tiveram na própria escola, desde as primeiras aulas.

No que tange ao primeiro motivo, mais especificamente em relação aos amigos, os diálogos com os alunos demonstraram que, quando eles vivenciavam fora da escola experiências agradáveis em termos de prática de alguma atividade física com seus amigos,

normalmente se interessavam pelas aulas, muito embora esse interesse estivesse ligado, na maioria das vezes, a uma prática específica.

Exemplos dessa influência apareceram quando os alunos relatavam que, após as aulas, reuniam-se para jogar futebol, sendo que normalmente eles estavam entre os que mais participavam das aulas. Além do interesse pelo futebol, outros foram apontados, como, por exemplo, a prática do *skate*, do *hip-hop* e da capoeira. Contudo, pelo fato de tais práticas não serem reconhecidas nessa escola como significativas em termos de conteúdos para as aulas, os alunos que as praticavam, diferentemente dos outros, eram os que menos participavam das aulas.

A mídia, ainda que não tenha aparecido explicitamente nas explicações dos alunos, surgia, a meu ver, de forma velada. Afirmando isso porque, quase sempre, havia alguma referência a um ídolo durante um jogo e, quando ocorria essa referência, os alunos normalmente comentavam de um lance ou jogada que haviam assistido na televisão.

Durante um dos jogos de futebol do qual os alunos da 2ª série participavam, um deles, ao marcar um gol, dirigiu-se até a professora gritando de alegria pelo feito, disse que a jogada que havia feito era parecida com a do jogador de futebol Robinho. “Você viu, professora? Eu dei uma pedalada igual a do Robinho antes de fazer o gol”, demonstrando claramente a influência desse jogador na sua ação.

Além desse fato e outros parecidos com ele, outro que surgia invariavelmente era concernente à estética corporal. Quando os alunos relataram que a aula de Educação Física ajudava o corpo ou fazia bem para a saúde, não demonstraram que essa visão tinha como base o aprendizado obtido nas aulas ou a influência de algum professor. Pelo contrário, observei algumas alunas comentando sobre algumas reportagens que haviam lido em revistas que dão dicas de saúde e beleza. Nessas conversas, elas mostravam claramente uma preocupação com a estética, como elas poderiam modificar alguma parte de seu corpo com a qual não estivessem satisfeitas, tomando como base para isso as modelos dessas revistas.

O segundo motivo que identifiquei como influente para a participação nas aulas, ligado às experiências obtidas no processo de escolarização, foi o que se mostrou mais forte em termos de construção dos significados atribuídos a elas. Pelas afirmações dos alunos, foi a partir do que eles tiveram nas próprias aulas e da forma como isso foi apresentado a eles, que aprenderam a gostar de alguma atividade, de um professor ou, do mesmo modo, afastaram-se, e

consideraram as aulas sem sentido, ou, pelo menos, não o sentido que eles queriam que ela tivesse.

Isso mostrava-se claramente nos depoimentos que obtive. Quando um aluno, ao falar das aulas, referia-se às lembranças, boas ou não, que teve em sua trajetória escolar, implicitamente estava presente em seu relato cada um dos momentos vividos nas aulas, ou seja, a construção daquilo que representam é pautada, mesmo inconscientemente, pelo que experimentam.

No depoimento dado pela aluna Vanessa, no qual relatou que na outra escola em que estudava aprendeu a jogar tudo, e que não havia visto isso em nenhuma escola da região, ficou notório o quanto a vivência que teve foi significativa no sentido positivo para a aluna. Nesse mesmo depoimento, ela acrescentou que seu professor revezava os esportes, que ele ensinava voleibol, basquetebol, handebol e futsal e que tinha aprendido a jogar com ele, deixando transparecer que nutria uma admiração pelo professor. Outra aluna, chamada Marta, declarou diferentemente da Vanessa, que não teve boas aulas e que se a aula fosse legal, ela queria que fosse todo dia, mas como não era, então não fazia.

Os dois relatos, somados aos outros tantos que constam deste texto, impelem-nos a reconhecer que, de fato, as representações do mundo social ocorrem a despeito das intenções dos atores sociais, traduzindo suas posições e interesses e descrevendo “a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19). Daí a necessidade de se relacionar os discursos proferidos por alunos, professores, e demais membros da comunidade escolar de acordo com a posição que eles ocupam, uma vez que tal posição pode servir de referência para nos aproximarmos dos significados dessas representações.

Venho demonstrando ao longo desse estudo que todas as construções realizadas pelos alunos sobre algum assunto apareceram mediadas pela somatória de duas “fontes”, uma advinda da sua história de vida e outra incorporada pela vivência obtida no processo de escolarização, sendo a matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura.

O que os jovens pensam sobre a escola e o conhecimento que é veiculado nela passa necessariamente por essas experiências vividas. Desse modo, quando alguns alunos relatam que precisam concluir os estudos para manter ou conseguir um emprego, ingressar na faculdade, entre outros motivos, estão influenciados pelas experiências sociais que tiveram ao longo de suas vidas. Com isso, a escola toma rumos que podem aproximar alguns do que nela é veiculado,

tornando-a significativa ou, ao contrário, afastá-los, tornando-a sem sentido, ou pelo menos com significados distintos do que alguns alunos esperam.

No Ensino Médio parece que a situação se agrava, pois a visão mais crítica dos alunos põe em xeque a legitimidade dessa escola e dos conteúdos por ela transmitidos. Para aqueles que não pretendiam fazer vestibular, ela não tinha muito sentido; para os que pretendiam, novamente era vista como apenas uma etapa para alcançar esse objetivo, não ficando presente nas exposições dos alunos a importância do conhecimento.

Sendo assim, as possibilidades e interesses nas aulas de Educação Física, por parte dos alunos, ganhavam novos contornos. Se analisarmos que os conteúdos ministrados pela Educação Física não são contemplados no vestibular, muito menos tem o objetivo de preparar para o trabalho, poderíamos perguntar qual seria então sua importância para os alunos. É claro que não é possível perspectivá-la apenas nesse sentido, como também não podemos pensar as outras disciplinas escolares da mesma forma.

Se atribuísse aos motivos citados acima a única possibilidade de interesse dos jovens em frequentar a escola, estaria negando a construção dos significados construída cotidianamente pelos sujeitos, cristalizando-os.

A reinvenção cotidiana da escola, que na perspectiva de Certeau (1994) pode ser entendida como as “artes de fazer” e as “táticas de resistência”, está presente constantemente nesse espaço social, o que possibilita alterações e reinvenções dos objetos e códigos instituídos pela ordem social, criando outros.

No caso da Educação Física, ao ingressar no processo de escolarização, os alunos possuem alguns conhecimentos/saberes não sistematizados sobre ela que, posteriormente, entrelaçam-se com aqueles obtidos no cotidiano escolar, fazendo com que as representações a respeito das aulas sejam edificadas com base nessa junção. Ao realizar uma analogia das discussões apresentadas até o momento e transportá-las para o caso das aulas de Educação Física, posso afirmar que os alunos explicitaram o que pensam sobre as aulas, partindo de suas posições e interesses, descrevendo-as como pensam ou como gostariam que fossem. Tal pensamento é forjado pela junção das experiências externas e internas ou, como afirma Penin (1994), pelos conhecimentos sistematizados e não sistematizados.

Essa forma de olhar para os alunos e para as aulas de Educação Física fez com que caísse por terra, após a realização da pesquisa, a idéia de que os alunos do Ensino Médio não

gostam das aulas por causa da idade ou por uma pretensa rebeldia da juventude. As representações que eles têm sobre as aulas e, conseqüentemente, o interesse em participar delas, estão ligados ao tipo de experiência que tiveram, o que mostra que elas ainda são significativas, faltando, em alguns casos, mostrar aos alunos a relação que as aulas de Educação Física podem ter com a sua vida, com o seu cotidiano e, sobretudo, com o mundo social que os cerca.

Compreendo que inverter a ordem posta pelo tipo de escolarização atual, que prima, como afirma Gusmão (2003), pela memorização e repetição, e não pela experiência constitutiva da aprendizagem, não é algo simples. Todavia, a superação desses modelos, que são os utilizados atualmente como referência para as aulas, talvez seja a luz no fim do túnel para que tanto os professores quanto os demais envolvidos no processo (alunos, gestores, coordenadores etc.) possam (re)significar a sua prática. Contudo, essa (re)significação deve ter seu balizamento na formação de um ser humano que compreenda as práticas realizadas por ele na sociedade, sejam elas em relação ao seu corpo, ou aos aspectos mais gerais de sua vida.

Com isso, mais importante do que pensar quais as representações que os alunos têm sobre as aulas de Educação Física é refletir como elas se constroem, quais são as marcas que deixamos nos alunos que iniciam suas experiências em termos culturais de movimento na escola e, principalmente, como as transformamos.

A edificação das representações sobre as aulas Educação Física, por parte dos jovens que estão no Ensino Médio é pautada por vários fatores. Todavia, atribuo ao processo de escolarização o maior peso para tal construção, pois é por meio dele que o aluno tem o contato com os conteúdos que dão um determinado sentido a essas representações.

Embora, cada vez mais, os jovens sejam influenciados pelos modismos veiculados nos meios de comunicação de massa, ainda é na escola que reside a maior possibilidade de resistência a esse fenômeno. Sendo assim, afirmo que a influência dos fatores externos à escola, sofrida pelos jovens, podem ser ressignificadas no processo de escolarização, caso contrário, de nada serviria tal instituição. Reforço que mesmo a tarefa sendo árdua para os professores, são eles que podem propiciar uma criticidade tal ao aluno que possibilite um questionamento sobre os modelos, o que, no limite, fará com que a escolha seja no mínimo consciente.

Perspectivar uma nova forma de olhar para os alunos e, conseqüentemente para as aulas de Educação Física, não significa desconsiderar o que tradicionalmente foi produzido e

veiculado nas aulas. Pelo contrário, significa partir dessa tradição para alargar suas possibilidades, considerando, desse modo, tanto as experiências externas à escola vividas pelos alunos, quanto àquelas vividas de forma sistematizada durante o processo de escolarização, proporcionando avanços e novas possibilidades de representações sobre as aulas, por parte de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Se o sentido posto neste estudo sobre a maneira como os alunos constroem suas representações servir de reflexão para os professores e, principalmente como fonte de auxílio para o desenvolvimento de seu trabalho na escola, sem dúvida, ele terá alcançado seu objetivo, que vai além de identificar quais são as representações dos alunos do Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física. Ele perspectiva contribuir para um reconhecimento de que o que ocorre na escola está marcado por aquilo que ocorre no mundo socialmente constituído. Desconsiderar essa característica implica desconsiderar que o ato de educar é um ato eminentemente político-pedagógico.

7- Referências Bibliográficas

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n.1, p.73-81, Set. 2002.

BONONE, Carlos Gabriel Gallina. **A prática da Educação Física na escola privada de ensino médio em Caxias do Sul, RS: perspectiva do professor**. 2000. 213f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revista do Ensino Médio**. nº4, ano II. Brasília: ed. Assessoria de Comunicação do MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº.9.394, de 20 de Dezembro de 1996. São Paulo, Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio** Brasília: MEC, SEB, 2006. 239 p. vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias.

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

CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Esporte para todos: um discurso ideológico**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. 4ªed. Campinas: Papirus, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CORREIA, Walter Roberto. **A Educação Física no ensino médio: discutindo a questão dos saberes escolares**. 1999. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e futebol**. Campinas: UNICAMP, 1997.

- _____. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In CARVALHO, Yara. Maria de; RÚBIO Kátia. (Org). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.
- FADIGAS, Nuno. **Inverter a educação de Gilles Deleuze à filosofia da educação**. Porto: Porto Editora, 2003.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In NETO, Alexandre S. e MACIEL, Lizete S.B. (orgs) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, pp. 5-22, 2002.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 167-183, Março. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- _____. **O saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GUEDES PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Professoras e estagiários - sujeitos de uma complexa e "velada" relação de ensinar e aprender. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p.35-36, jul./nov. 2001.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Pro-posições**. Campinas, vol.14, n.1 (40) – pp. 197-213, jan/abr. 2003.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**: 11ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1998.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações pedagógicas: Educação Física – Ensino Médio**. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In GERALDI, C. M. G. et al. **Pesquisa educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, n.1, Jan./Jun. 2002.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. 2ªed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares de Educação Física para a educação básica**. Disponível em: <www.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/home_seed.php>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994.
- RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayara Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 set. 2006
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- _____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In GARCIA, Regina, L. MOREIRA, Antonio, F, B. (org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino da Educação Física: 2º grau**. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação, **Caderno do Professor: Educação Física: ensino fundamental 5º série 1º bimestre**. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ªed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, vol.19, nº.48, p.52-68, ago. 1999.

SOUZA, Adalberto dos Santos. **O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990**. 2002. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio**. 2005. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

8- Bibliografia Consultada

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Papirus, Campinas, 1994.
- BETTI, Irene Conceição Rangel. **O prazer em aulas de educação física: A perspectiva discente**. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Algumas reflexões sobre o papel da escola de segundo grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 2, p.36-39, 1996.
- COLL, Cezar. **Psicologia e Currículo**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: Autores e Atores da década de 80**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. **Da cultura do corpo**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Culturas escolares: algumas questões para a história da educação In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados**. São Paulo; Biruta, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 5, n. 3, p.111-132, nov. 1994.
- GOEDERT, Rosicler Terezinha. **A cultura jovem e suas relações com a educação física escolar**. 149f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOULART, Linda Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa; **O desafio de universalização do ensino médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Edição Especial. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, Campinas, v.107, p.41-78, jul.1999.

KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 16.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v.18, n.60, p.144-158. dez. 1997.

RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da Cultura corporal. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 2, p.49-59, 1996.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. **Orientação sexual com “jeitinho” brasileiro: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes**. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na Infância: do limite à transgressão**. 2004. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOUZA, Adalberto dos Santos. **Desafios para uma Educação Física crítica**. São Paulo: Cult, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p.30-51, 1999.