

Fabrine Leonard Silva

PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Eustáquia Salvadora de Sousa

Co-Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2004

Dissertação defendida perante a banca examinadora constituída pelos seguintes professores/as:

Prof^a Dr^a Eustáquia Salvadora de Sousa (Orientadora)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (Co-orientador)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a Dr^a Ana Maria Salgueiro Caldeira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Jocimar Daolio (Suplente)
Faculdade de Educação Física
Universidade Estadual de Campinas

Belo Horizonte, 28 de Janeiro de 2004

AGRADECIMENTOS

Este talvez seja um dos bons momentos do processo do Mestrado: agradecer publicamente a todos/as aqueles/as que, de maneira direta e indireta, compartilharam comigo esses tensos e saborosos momentos. Da alegria de entrar no programa ao momento de conclusão deste trabalho.

À Patrícia , à Rô e ao Ramon pelos cafês na FaE e pela maneira carinhoso de dividirem a sala, de compartilharem comigo também suas angústias.

À Meily, por me lembrar a todo instante que eu não estava ali por acaso. Que eu tinha importantes “dotes” que legitimavam minha presença no mestrado. Um beijo enorme!

Ao Tatá, pela aposta em mim ao longo do processo e, naquela tarde de 16 de novembro, o momento mais difícil e tenso da minha escrita. Obrigado por ter me lembrado que eu podia e que “tinha um tempo a mais”!

À Eliene, pela inúmeras conversas acerca do trabalho e da vida. Obrigado pelo acolhimento sempre carinhoso e verdadeiro. Abraço também no Ney!

À Eustáquia, pela leitura e orientação atenciosa do trabalho.

Ao Luiz, por me fazer ver que existe uma vida além da dissertação. Ouvir Mozart, Bob Mc Ferrin; ver Almodóvar também faz um bem danado para a vida!! Minha eterna gratidão à você por tudo.

Ao INEDE pelo carinho e por esperarem meu tempo para chegar no grupo.

Aos meus pais, irmãos, ao Dêner e às minhas crianças – Victor, Mariana, Caio Marcus, Camila e Júlia – pelas presença muitas vezes ausente.

SUMÁRIO

Resumo	.....	p. 8
Abstract	.....	p. 9
Apresentação	.....	p. 10
Capítulo 1	Problematizando as práticas corporais de movimento na escola	p. 12
1.1	A relação entre escola e cultura: alguns apontamentos .	p. 16
1.2	A abordagem metodológica	p. 21
1.2.1	A seleção da escola pesquisada	p. 22
1.2.2	O trabalho de campo	p. 25
1.2.3	Os sujeitos da pesquisa	p. 29
1.2.3.1	Os alunos	p. 29
1.2.3.2	Os professores de educação física da Escola Francisco de Assis	p. 30
Capítulo 2	As práticas corporais de movimento: seus tempos e espaços	p. 36
Capítulo 3	Construindo as práticas corporais de movimento: o destaque do futebol	p. 51
3.1	O futebol: que jogo é esse?!.....	p. 51
3.1.1	Organizando o jogo e os jogadores: os “de dentro” e os “de fora”	p. 55
3.2	As meninas “pedem licença”: também querem jogar futebol	p. 67
Capítulo 4	Mais que futebol: a produção de diferentes práticas corporais de movimento na escola	p. 78
4.1	Quando o futebol é chamado para dançar ... ou quando a dança entra em quadra para jogar futebol	p. 78
4.2	O vôlei nas aulas de educação física do professor Artur	p. 81
4.3	O corta 3	p. 82
4.4	A peteca	p. 84
4.5	As brincadeiras populares	p. 89
4.6	Os diferentes jogos de basquete	p. 95
4.7	O pingue pongue	p. 99
Considerações finais	.....	p. 100
Referência bibliográfica	.....	p. 104
Apêndices	.....	P. 109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divisão do tempo diário para as atividades	p. 24
Tabela 2: Tempo de observação na escola	p. 26
Tabela 3: Número de partidas de futebol jogadas pelos meninos da turma 19	p. 65

LISTA DE FIGURAS

Figura1. Modalidades e categorias sugeridas pelo regulamento do JOVEM 2002..	p. 47
Figura 2. Quadra de peteca	p. 86
Figura 3. Queimada de 4 cantos	p. 90
Figura 4. Garrafão	p. 92
Figura 5. Taco	p. 94

LISTA DE SIGLAS

CBFS	Confederação Brasileira de Futsal
GRE	Gerência Regional de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
JEB'S	Jogos Estudantis Brasileiros
JOVEM	Jogos Estudantis de Belo Horizonte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROEFE	Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física escolar (EEFFTO/UFMG)
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UTE	União dos Trabalhadores em Educação

RESUMO

O objetivo central desse trabalho é estudar algumas das práticas corporais de movimento (BRACHT, 1997 e ALVES, 2002) desenvolvidas no ambiente escolar, a forma como são produzidas por professores e alunos. O estudo foi realizado numa escola municipal de Belo Horizonte entre os meses de agosto e dezembro de 2002. A coleta dos dados envolveu a combinação entre a observação direta em campo e em tempo presente, a entrevista com os professores de Educação Física e com alguns alunos da escola, além da análise de documentos como diário de classe, regulamentos dos Jogos Estudantis de Belo Horizonte e o caderno de planejamento da professora. As práticas corporais de movimento observadas nas aulas de educação física, no recreio e no torneio interno de futebol, foram (1) aquelas passíveis de serem repetidas e que (2) apresentassem uma certa temporalidade, uma regularidade capaz de nos permitir registrar as interações nela contidas para que absorvêssemos os significados e as intenções construídas. Além disso, (3) eram práticas sobre as quais professores e alunos pudessem dizer algo sobre elas. A pesquisa nos mostrou que, ao lado dos esforços com vistas a promover a transposição didática de algumas daquelas práticas corporais de movimento, encontramos a manifestação de muitas delas sem essa preocupação de incorporá-las à cultura escolar (FORQUIN, 1993) no recreio e no torneio interno de futebol. Contradizendo o que dizem alguns estudiosos da educação física, as modalidades esportivas apesar de terem se destacado, não apareceram de maneira homogêneas na escola. Professores e alunos recriaram os espaços e as regras para sua realização; reforçaram valores de exclusão, de rivalidade, mas também orientam sua realização a partir da alegria e do companheirismo.

Palavras-chave: práticas corporais de movimento, educação física, escola.

ABSTRACT

In this study the central focus is on the body movement practices observed in the school environment and the way that teachers and students produced them. The research was conducted in a county school in *Belo Horizonte* from August to September in 2002. The data collecting was a combination of real time field direct observation and interviews with the Physical Education teachers as well as some students. We also analyzed some documents such as attendance cards; the “*Jogos Estudantis de Belo Horizonte*” rules and the teacher’s lesson plans. The body movement practices focused were those that could have some possibility to be repeated, and which could have a certain kind of temporality as well as regularity that could allow us to register the underlying interactions with the purpose to observe the meaning and intentions built by them. Besides that, those practices were the ones about which teachers and students could refer to. We found many manifestations of body movement practices without the aim of promoting the didactics transposition of including them into the educational culture (FORQUIN, 1993) during the break or in the local soccer cup, although some of them have showed this specific feature. In opposition to what some researchers in this field argue, even occupying a special place, some sport modalities weren’t practiced in a balanced way in the school as a whole. Teachers and students recreated the places and rules to accomplish them; they reinforced the rivalry excluding value but they have also guided their accomplishment based on the joy and fellowship spirits.

Key words: body movement practices; school

APRESENTAÇÃO

Compreender como as práticas corporais de movimento são desenvolvidas e produzidas no ambiente escolar e quais são os valores presentes em cada uma delas é o objetivo deste trabalho.

Em torno das décadas de 80 e 90, estudiosos e professores de educação física aprofundaram a discussão a respeito do objeto de ensino da área. Procuravam ampliar o entendimento de corpo atrelado a uma dimensão biológica e, simultaneamente, à hegemonia do esporte como conteúdo da educação física escolar.

Nesse sentido, o termo cultura corporal e, mais tarde, cultura corporal de movimento, aparecem como síntese dessas discussões trazendo para o debate as análises da filosofia, da antropologia e de outras áreas e suas contribuições para a compreensão da dimensão humana do corpo. Também outras práticas corporais de movimento, que não só o esporte, são potencializadas no currículo da educação física: a ginástica, a dança, os jogos e brincadeiras, as lutas, a capoeira.

Além disso, outros estudos mostram que, embora conteúdos de ensino da educação física, a vivência dessas práticas corporais não se restringem ao tempo e espaço dessa disciplina escolar (FARIA, 2001). Ao lado dos esforços com vistas a promover a transposição didática de algumas delas, encontramos no recreio e no torneio interno de futebol a manifestação de algumas delas sem a preocupação de transformá-las em cultura escolar, no sentido que Forquin (1993) confere ao termo.

O exercício de compreender os “sentidos e significados do movimentar-se humano” (BRACHT, 1997, p.16) implicou uma delimitação do que consideramos *práticas corporais de movimento*. Não são quaisquer movimentos carregados de sentido e significados, mas apenas aqueles que têm uma certa estrutura que possa ser descrita e analisada. Deveria também haver uma certa temporalidade que nos permitisse registrar certas regularidades de interações. Além disso, seriam práticas sobre as quais os atores – professores e alunos – pudessem falar.

O instrumento de coleta de dados privilegiado por nós durante a realização da pesquisa foi a observação direta em campo, no qual procuramos estar presente nos espaços e tempos em que as práticas corporais de movimento se realizaram. Além da observação, também analisamos documentos do tipo diário de classe do 3º ciclo, o

caderno de planejamento da professora Isadora, o regulamento dos jogos estudantis Municipais de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2002). Entendemos que os atores são fundamentais na produção dos significados das práticas corporais de movimento e incluímos entrevistas para dissipar aspectos obscuros na observação.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro, *Problematizando as práticas corporais de movimento na escola*, trata da explicitação da problemática da pesquisa, seus objetivos e as bases teóricas e metodológicas do estudo. Primeiramente, esclarecemos nosso entendimento acerca do que consideramos, para esse estudo, como sendo práticas corporais de movimento. Em seguida, demarcamos os fundamentos teóricos que nos orientaram a respeito dessas práticas corporais na escola. A tensão estabelecida por Forquin (1993) entre *cultura escolar* e *cultura da escola* nos ajudou a compreender o processo de produção dessas práticas.

No segundo capítulo, *As práticas corporais de movimento na escola: seus tempos e espaços*, apresentamos as práticas corporais de movimento selecionadas e produzidas por professores e alunos, a saber: o futebol, a dança, o vôlei, o corta 3, a peteca, as brincadeiras populares, os jogos de basquete e o pingue pongue nas aulas de educação física, no recreio e no torneio interno de futebol.

Dentre as práticas observadas na Escola, o futebol foi a mais selecionada e produzida por professores e alunos. Nesse sentido, o capítulo três, *Construindo as práticas: o destaque do futebol*, ressaltamos sua presença marcante nos tempos observados e as diferentes maneiras de praticá-lo produzidas pelos sujeitos.

Entretanto, como dissemos anteriormente, mais que futebol, outras práticas corporais de movimento foram produzidas na escola. Procuramos descrevê-las e analisá-las no capítulo 4, *Mais que futebol: a produção de diferentes práticas corporais de movimento na escola*.

Nas considerações finais, retornamos aos objetivos propostos para o estudo, apresentando alguns resultados.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO NA ESCOLA

Desde o início da presente pesquisa, não tínhamos dúvida quanto à necessidade de ter que enfrentar o debate acerca do conceito de *cultura corporal*, posteriormente ampliado para a noção de *cultura corporal de movimento*, que foi incorporado no momento em que estudiosos e professores de educação física discutiam acerca do seu objeto de ensino, em torno dos anos de 1990.

Já, naquele período, o termo pretendia abarcar algo que ultrapassava um tipo de entendimento relativo aos objetos da educação física escolar, buscando não fechá-la exclusivamente nas atividades esportivas, respaldando-se exclusivamente na dimensão biológica de corpo e de movimento.

Na década de 90, contrapondo-se a essa idéia, alguns estudiosos começam por introduzir no debate noções que destacam a dimensão humana do corpo e a inseparabilidade do corpo e do espírito, assinalando que a educação física escolar não se reduz a atividades esportivas. A elas se agregam muitas outras práticas corporais de movimento, tais como dança, jogos e brincadeiras, ginástica e muitas outras atividades expressivas.

Identificadas as modalidades que integram a cultura corporal de movimento, autores buscam defini-las de forma a encontrar na diversidade que as caracterizam traços comuns.

Dentre esses, Valter Bracht (1997, p. 16), ao definir a cultura corporal de movimento, destaca a dimensão simbólica que a constituiu. Para esse autor o “movimentar-se [no contexto das práticas corporais,] é uma forma de comunicação [...] uma linguagem [...] que habita o mundo simbólico”. Nesse sentido, o autor enfatiza a dimensão humana do movimento que carrega em si sentido e significado e, por conseguinte, se define no plano da cultura (BRACHT, 1997).

Reconhecer essa dimensão significa uma tomada de posição crítica em relação a um tipo de concepção, na qual as práticas corporais de movimento em ambientes escolares são “domesticadas pela cultura do treinamento desportivo e todo seu aparato científico”. (SOARES, 2002, p. 16). Dessa forma, as escolas têm sido veículos pelos

quais se universalizam valores assentados no “rendimento máximo, na competitividade máxima, na estetização do sacrifício, no ocultamento da dor.”(Ibidem, p. 17).

Inúmeros autores (KUNZ, 1994, DAOLIO, 1995, 1998, BRACHT, 1997) identificaram como a referida tendência, apontada por Carmem Lúcia Soares (2002), tem se difundido nas escolas, reafirmando-se, com isso, um tipo ideal de cultura de movimento que vigora há tempos no mundo ocidental, a saber: a apologia do rendimento, fazendo do esporte a forma dominante de organização da corporeidade (SOARES, 2002).

Foi, portanto, com base nesses pressupostos que iniciamos nossa pesquisa na escola, com o intuito de estudar os tipos de práticas corporais de movimento desenvolvidas no ambiente escolar, a forma como são produzidas e como elas *convivem* com os ditos valores difundidos pelo esporte. Ou seja, quem participa da sua seleção e produção? Em que espaços e tempos são produzidas? Em que condições? Quais são os valores que orientam tais práticas? Como elas se constituem: são homogêneas? Existem tensões entre a cultura escolar e a cultura da escola na produção das práticas corporais de movimento?

Muitas das observações feitas pelos estudiosos da área orientaram nosso olhar para as condições que favoreciam, de certa forma, a prática esportiva no ambiente escolar. Dentre essas condições, pesquisadores têm ressaltado o papel da arquitetura das escolas na consolidação de alguns ideais culturais.

Sobre isso, Soares (2002, p. 15) nos incita a pensar que “se entendermos a arquitetura como um tipo de linguagem particular” teremos de admitir que, por seu intermédio, é possível materializar discursos e, ainda diríamos, reforçar e difundir valores que são aceitos por grupos dominantes. Assim, quando encontramos, de forma invariável, nas estruturas arquitetônicas de muitas escolas, quadras poliesportivas, não há como negar que no projeto inicial dessas escolas esperava-se que as práticas corporais de movimento se conformassem àquela estrutura voltada para o esporte de alto rendimento (SOARES, 2002).

Ainda que a hipótese que relacione aspectos arquitetônicos e práticas corporais de movimento tenha um grande potencial explicativo, nós o utilizamos com cautela, pois entendíamos que qualquer relação mecânica poderia produzir enganos de interpretação e ocultar relações importantes, no que tange à compreensão da ação dos indivíduos sobre os espaços. Como mostraremos mais adiante, o fato de a escola ter quadras

poliesportivas e o uso que alunos e professores faziam delas apresentavam muito mais possibilidade de transgressões do que conformidades.

Do ponto de vista de uma orientação mais segura para o nosso trabalho de investigação, entendíamos que era preciso avançar na compreensão do conceito de cultura corporal de movimento para que ele pudesse, de fato, orientar a observação dos dados empíricos e não ficasse apenas na formulação geral, cujas bases epistemológicas estão enraizadas na fenomenologia e na filosofia da linguagem.

Grande parte dos esforços da área para definir *cultura corporal de movimento*, embora importante, não sai de um nível excessivamente geral que, se de um lado, abre o universo das muitas práticas que podem ser ali incorporadas, de outro torna a observação excessivamente imprecisa.

Definir o *movimentar-se* como um movimento humano, mediado simbolicamente, é falar de um universo exageradamente amplo que, certamente, extrapola em muito o âmbito de atuação dos profissionais de educação física.

Essa posição nos parecia fundamental, pois, sem uma delimitação do que considerar como *prática corporal de movimento*, não haveria pesquisa exequível. Em última instância, tínhamos de estabelecer aquilo que os metodologistas chamam de critérios de inclusão e exclusão (ALVES-MAZZOTTE e GEWANDSZNAJDER, 2002), ou seja, o que entra ou não entra no estudo, o que tem ou não tem de ser observado.

Na busca de uma conceituação generalizante do termo, encontramos algumas reflexões feitas por Vânia Noronha Alves (2003), que, a nosso ver, estabelecem outras medidas para selecionar os componentes da *cultura corporal de movimento*. Para a autora, ainda que seja muito adequado o conceito que a área vem utilizando desde sua apresentação no Coletivo de Autores (1992), falta compreender de que prática estamos falando, “em que contexto ela foi produzida, quais os significados que elas possuem para os atores, e quais conhecimentos estão sendo (re) produzidos a partir de sua vivência” (ALVES, 2003, p. 110).

Dito de outra forma, Alves (2003) enfatiza que não basta dizer que o esporte é praticado na escola. É preciso dizer de qual esporte estamos falando, como ele é entendido pelos atores que o praticam, que valores o sustentam. A autora nos oferece uma importante pista para entendermos os sentidos que uma dada prática pode assumir, ao mostrar, por exemplo, que o futebol moderno foi (re-)significado pelos sujeitos sociais. A educação física pode até desenvolver a dimensão esportivizada do futebol na

escola, “com os códigos e rituais pré estabelecidos, [pois estes, como nos diz a autora] é também um conhecimento produzido pela humanidade” (Ibidem, p. 107). O problema é que, ao reforçar uma única dimensão desse esporte, não se levam em conta as diferentes versões que ele sofre ao ser (re-)significado pelos alunos.

Incorporando essa dimensão em nossa observação, definimos, assim, aquilo que em nosso estudo iremos considerar como *prática corporal de movimento*. Não são quaisquer movimentos carregados de sentidos e significados, mas apenas aqueles que têm uma dada estrutura possível de ser descrita etnograficamente e analisada. Em outros termos, a *prática corporal de movimento* teria que ter princípio, meio e fim. Teria que ser algo passível de ser repetido. A esse respeito, lembramos que a autora nos diz acerca de como Levi Strauss via a possibilidade de uma prática esportiva virar rito. Para ele, é preciso que, após terem aprendido as regras, os grupos tenham de repetir o jogo quantas vezes forem necessárias.

Outro aspecto que consideramos na definição de prática cultural de movimento foi a sua temporalidade no contexto escolar. Aqui estamos falando do tempo de duração, ou seja, de uma quantidade em termos de minutos. Em outras palavras, trata-se de um tempo que permite registrar regularidades das interações; que, se registrado em uma câmara de vídeo, possa oferecer aos observadores uma estrutura a partir da qual estudaríamos os significados e as intenções.

E, por fim, seriam práticas sobre as quais os atores pudessem falar, desvelar significados, imprimir sentidos.

Como se vê, ao delimitar o conceito, acabamos definindo com maior precisão o que seria observado. É desnecessário dizer que reduzimos significativamente nossas pretensões iniciais, focalizando, no presente estudo, as seguintes práticas corporais: futebol, basquete, vôlei, peteca, corta 3, pingue pongue, *hip hop*, jogos populares.

Como a pesquisa se realizou na escola, não havia como não buscarmos fundamentos teóricos que nos orientassem acerca da perspectiva em torno da qual estaríamos enfocando as *práticas corporais de movimento* senão no ambiente escolar. Dessa forma, passamos a seguir a desenvolver os pressupostos teóricos sobre a dimensão da educação escolar que orientaram nosso estudo.

1.1 A relação entre cultura e escola: alguns apontamentos

Há algumas décadas, pesquisadores da área de educação têm se dedicado ao tema da escola enquanto produtora e transmissora da cultura. O debate em torno dessa temática tem colocado em evidência a polarização entre conteúdo universal e conteúdo particular. Dito de outra forma, discute-se se a escola deve ser uma transmissora de conteúdos universais ou se ela deve atender à diversidade cultural.

Tal debate teve, no Brasil, grande repercussão, nos anos de 1980, momento em que se concebia o papel da escola como sendo aquele de transmitir exclusivamente conhecimentos elaborados socialmente e que estavam à disposição da humanidade. Entendia-se, assim, que a função da escola era socializar, ao maior número de indivíduos, os conteúdos das ciências sociais e naturais, das línguas, da história e da filosofia. Esse movimento ficou conhecido como pedagogia crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 1991).

A objeção maior a essa corrente residia em amplos questionamentos quanto à legitimidade daquilo que se chamava de cultura universal. Em geral, eram conteúdos vinculados à cultura euro-ocidental que se associava à lógica dos dominantes, ou seja, daqueles que estavam no poder e impunham seu ponto de vista ao restante da sociedade. A tensão entre universal e particular aumenta no final dos anos de 1980 e início de 1990, com o ressurgimento de movimentos culturais, que passam a exigir um outro modelo de educação baseado na diversidade cultural.

Segundo os estudiosos da questão da diversidade no campo educacional, a escola deve contemplar o reconhecimento das diferenças não só sociais, como também étnicas e culturais, de preferências sexuais, religiosas e outras (LOPES, 1997, MOREIRA & SILVA, 1994).

Aprofundando a dimensão da diversidade no contexto escolar, Carmem Teresa Gabriel (2000, p. 19) ressalta “a natureza epistemológica plural do campo educativo, [bem como] identifica e consolida a especificidade do mesmo”, entendendo que isso é o maior desafio para pesquisa em educação nos nossos dias.

Ainda segundo a autora, o que ocorre é a “passagem de uma concepção [de cultura] universal, individual, elitista, prescritiva e normativa ... à proclamação de uma concepção descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica” (Ibidem, p.18.). Nesse novo contexto, a escola “passa a ser vista não somente como local de instrução mas também como ‘arena cultural’ onde se confrontam diferentes forças sociais, econômicas, políticas e culturais em disputa pelo poder”. (Ibidem, p. 19)

Entretanto, o debate entre o universal e o particular não se encerrou. Ao contrário, ele passa a exigir maior atenção dos pesquisadores, quando do estudo das práticas educacionais no interior da escola. Para alguns autores, ainda é muito pertinente conhecer que tipo de conteúdo tem sido produzido e transmitido nas práticas escolares. Dentre estes destaca-se Jean-Claude Forquin. Segundo este autor,

ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se considera como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. (FORQUIN, 1993, p. 167-168).

Na citação acima, o autor aponta para o fato de que o ato de ensinar tem sempre uma finalidade. Educar significa ter um plano, conduzir o outro até um dado nível. Entretanto, este ponto desejável depende de escolhas culturais. Forquin (1993) amplia a discussão sobre o entendimento daquilo que é universal, pois o universal não está, de forma alguma, dado, mas é o processo de ensinar que transforma um saber produzido na relação humana em algo universal, diferentemente dos que consideram que os produtos das ciências naturais, sociais e físicas já continham em si o universal a ser escolarizado. Ainda, nessa linha de raciocínio, continua o autor “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que (esse alguém) deles se nutra, que os incorpore à sua substância, que construa sua identidade intelectual e pessoal em função (desses elementos)”. (FORQUIN, 1993, p. 168)

É isso que vai constituir aquilo que Forquin (1993) chama de *cultura escolar*. Diferentemente de outros autores que entendem por cultura escolar “toda a vida da escola, feitos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer”(FRAGO, 1995, p. 69), Forquin (1993) a identifica a uma seleção de conteúdos dispostos na sociedade para cumprir sua função de transmissão cultural. Seguindo as observações de Lawton, Forquin (1992) admite que tais escolhas são feitas a partir

de certas atitudes, de certos valores [que] são considerados, na verdade, como tendo suficiente importância para que sua transmissão à geração seguinte não seja deixada ao acaso..., mas seja confiada a profissionais especialmente formados (os docentes) no contexto de instituições complexas e custosas. (LAWTON, *apud* FORQUIN, 1992, p. 31).

Entretanto, a escolha é um primeiro momento da escolarização de conteúdos. Para ser incorporada na cultura escolar é preciso que esses conteúdos passem por um processo de transposição didática.

Por exemplo, ao falar de cultura escolar, Philippe Perrenoud (1993, p. 25) agrega à reflexão o conceito de transposição didática que, segundo ele, significa a capacidade de “fabricar artesanalmente os saberes tornando-os exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”.

Forquin (1992) nos mostra que, em geral, a referida transposição é feita pelos seguintes mediadores: materiais e manuais didáticos, temas de estudo, deveres e exercícios, avaliações de desempenho, notas, classificações, fluxo informacional, comentários explicativos e técnicas de condensação entre outros imperativos didáticos.

Mas a transposição didática, em si, não é suficiente para nos dar a medida exata de como se efetua a cultura escolar. O elemento que consolida e que torna efetiva a cultura escolar é a interiorização, pois não se trata apenas de fazer compreender, mas de fazer o saber se incorporar ao indivíduo “sob a forma de esquemas operatórios ou de *habitus*”. (FORQUIN, 1992, p. 33).

A partir dessa orientação teórica, buscamos classificar cada elemento que compunha nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva, entendíamos nós que caberia à educação física promover essa transposição didática, para que componentes das práticas corporais de movimento se incorporem à cultura escolar.

Dito de outra forma, afirmar, por exemplo, que a capoeira compõe a cultura corporal de movimento é algo óbvio, pois, se aceitamos, com os autores supracitados, que ela é produzida na relação humana, sua condição de cultura corporal está definida. Entretanto, isto não a habilita a ser identificada imediatamente na cultura escolar. Dentro do quadro teórico proposto por Jean-Claude Forquin e Phillippe Perrenoud, não basta estar na escola para ser considerada como um componente da cultura escolar. É preciso que ela passe por processos de transposição didática e seja interiorizada pelos atores sob a forma de esquemas operatórios ou *habitus*. O que aqui dizemos para a capoeira se aplica a todas as outras práticas corporais de movimento.

A partir dessa orientação teórica, buscamos analisar cada prática corporal encontrada na escola que pesquisamos, tentando identificar até que ponto ela sofreu

transposição didática, como os professores transformaram (se é que fizeram) o futebol, o basquete, o vôlei, as brincadeiras populares, a dança e outras práticas em cultura escolar.

A pesquisa nos mostrou, como veremos mais adiante, que, ao lado dos esforços com vistas a promover a transposição didática de algumas daquelas práticas corporais de movimento, encontramos a manifestação de muitas delas sem essa preocupação de incorporá-las a cultura escolar [tal qual definida por Forquin (1993)]. E ainda, mesmo naquelas em que os professores de educação física buscaram dar uma visão sistematizada, planejada, preocupada com as regras oficiais, mesmo nessas, pudemos perceber que houve muito de criatividade dos sujeitos. Estes introduziam elementos novos, advindos de suas experiências pessoais, ou da complexa interação com seus alunos, na qual estes últimos, além de já terem vivido experiências dessas práticas fora da escola, negociavam, com seus professores e entre si, formas mais adequadas de participarem das atividades de educação física.

Aqui aparece a necessidade de construir marcos teóricos que ajudem a compreender as ditas atividades corporais que estão na escola, mas não fazem parte da cultura escolar, na perspectiva de Forquin (1993). Foi esse mesmo autor que nos forneceu a pista para resolver esse problema. Ele distingue a *cultura escolar* da *cultura da escola*. Esta é definida como sendo

um “mundo social”, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.(FORQUIN, 1993, p.167).

A escola, nessa perspectiva, é um espaço que, embora articulado com a sociedade mais ampla, tem uma especificidade. É um mundo social, ou seja, um local para onde, como nos diria Vago (2003, p. 213), convergem diferentes sujeitos – professores e alunos – que, para ali, carregam “sua história de vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências”.

São esses sujeitos que, ao estabelecerem uma relação com a organização dos tempos e dos espaços escolares, com os ordenamentos legais e com as práticas escolares, conferem à escola características e vida próprias, ritmos e ritos diferenciados.

Ainda que muitas das práticas corporais de movimento não se realizem na cultura escolar, elas fazem parte da cultura da escola, elas têm espaços, centrais ou marginais,

elas criam e recriam valores, elas educam, elas dramatizam conflitos grupais e pessoais. Muitas vezes, por meio delas, tensões mais fortes entre os alunos são sublimadas sob a forma de jogos.

A organização do tempo, a forma como a escola o organiza – o calendário anual de atividades, a organização dos ciclos de formação ou a divisão do ano letivo em bimestres; a sirene indicando o início e o término do dia, a troca de professores de diferentes disciplinas curriculares, o recreio – nos ensina, nos informa a respeito da cultura da escola.

Esse conceito, tão bem formulado por Forquin (1993), tem o mérito de nos mostrar que a escola conta com seus *modos próprios de regulação e de transgressão*. De certa forma, nossa pesquisa identificou esses modos, bem como analisou em que medida eles interferem nas práticas corporais de movimento.

Nessa perspectiva, o nosso estudo partiu do princípio de que a escola que investigávamos se configurava como um espaço habitado por sujeitos que se apropriam de seus tempos e espaços com diferentes referenciais e valores .

Empenhámo-nos em observar as interações pessoais e as diferentes formas de relacionamentos entre os alunos nos corredores, no pátio, na quadra poliesportiva, e seus usos em quaisquer tempos escolares, como formas de aprendizagem.

Foi assim que observamos cada espaço e tempos escolares: a aula de educação física, o recreio e o torneio interno de futebol. Entendíamos que eles estavam mediados por símbolos, tinham seus próprios ritmos e ritos.

Dito isso, passaremos à apresentação da metodologia do estudo.

1.2 A abordagem metodológica

Compreender como são produzidas e analisadas as práticas corporais na escola exigiu uma abordagem metodológica que combinasse observação direta em campo e em tempo presente, com uma cuidadosa análise de documentos do tipo plano de aula, anotações, regras de jogos, regulamento de torneios, legislação e outros. Porque entendemos que os atores são fundamentais na produção dos significados das práticas corporais de movimento. Incluímos entrevistas para dissipar aspectos que ficaram obscuros na observação. Além disso, fizemos um exaustivo registro das falas incorporado ao diário de campo de alunos e professores, no momento em que estavam

realizando uma prática corporal de movimento, pois era evidente que a fala, as gozações, as ironias, as agressões verbais, os julgamentos em ação, tudo isso era constitutivo da prática corporal, seja ela qual fosse.

1.2.1 A seleção da escola pesquisada

A seleção da escola pautou-se por critérios teóricos e práticos. Tínhamos de encontrar uma escola que pudesse oferecer, de fato, as condições objetivas de coletar dados empíricos. Por isso, o primeiro critério obrigatório foi: haver uma escola na qual a educação física era uma das disciplinas presentes em sua matriz curricular, por reconhecer que este é um tempo/espaço escolar privilegiado de vivências das práticas corporais de movimento.

Como estávamos também em busca da diversidade de tratamento dessa disciplina na escola, era condição *sine qua non* que a escola selecionada tivesse, no mínimo, dois professores de educação física. Nesse sentido, interessavam-nos suas trajetórias profissionais. Até que ponto a experiência de cada um interfere na escolha de conteúdos a serem ensinados, na forma de orientar as práticas corporais de movimento e assim por diante.

Um outro critério seria o de haver uma escola na qual os espaços da aula e do recreio estivessem bem delimitados, na qual pudéssemos ter uma diversidade de práticas corporais de movimento que não se limitassem às aulas de educação física, nem aos jogos e brincadeiras da hora do recreio, pois pretendíamos observá-las em diferentes situações.

Alguns estudos nos persuadiram quanto à importância de incluir as várias formas pelas quais as práticas corporais se efetuam na escola e os diferentes espaços escolares em que elas podem se adequar (FARIA, 2001, MAZONI, 2003).

Estabelecidos os critérios, dirigimo-nos a uma das Gerências Regionais de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte – GRE/Barreiro – para escolher a escola. De um total de 25 escolas daquela regional, quatro delas foram previamente selecionadas porque cumpriam os critérios supracitados. Duas delas, a Escola Municipal João Batista

e a Escola Municipal Carlos Cunha , tinham turmas de 5^a à 8^a séries e ensino médio e uma experiência de competições entre as escolas da região.

O vice-diretor da Escola Municipal João Batista achou pouco conveniente realizar a pesquisa naquele momento, alegando que a escola estava passando por um momento de reestruturação do seu quadro de professores, e que também estavam tendo problemas com alguns moradores da redondeza, entrando na escola e *bulindo* com algumas meninas.

Por três vezes tentamos um contato com a direção da Escola Municipal Carlos Cunha. Esta, no entanto, não retornou as ligações. Como o tempo estava passando e o atraso para o início da investigação poderia prejudicar os prazos da pesquisa, decidimos investir no contato com outras duas escolas: Madalena e Francisco de Assis.

A primeira atendia basicamente a todos os critérios. Entretanto, fomos informados de que uma das professoras se afastaria das aulas, prejudicando, assim, o critério de haver no mínimo dois professores lecionando Educação Física. Nós a excluímos e partimos para a Escola Francisco de Assis que atende aos três ciclos de formação nos períodos da manhã e da tarde. À noite, a escola oferece um projeto de educação de jovens e adultos. Esta contava com um professor, Artur, graduado em 1976, que trabalhava com as turmas do turno da manhã, e uma professora, Isadora, graduada em 1984, recém-chegada à escola, que trabalhava no período da tarde. Ambos trabalhavam no 3^o ciclo. Havia na escola grupos da própria comunidade, que, segundo a diretora, eram responsáveis pela organização de grupos de capoeira e de *hip hop*.

Definimos, assim, a Escola Francisco de Assis. Fizemos contato com os professores e verificamos, no período exploratório da pesquisa, que haviam tido trajetórias de formação muito interessantes que poderiam influenciar a organização, a realização das práticas corporais de movimento trazendo um conteúdo novo para a investigação.

A construção da Escola Municipal Francisco de Assis foi pensada para atender a demanda, em 1993, de um número significativo de crianças em idade escolar fora da escola. A comunidade do bairro mobilizou-se, conseguindo inaugurá-la, em 1997, participando de decisões que envolveram desde a escolha do nome da escola até sua primeira direção.

Do ponto de vista arquitetônico, a Escola Francisco de Assis não fugia à regra de outras escolas construídas mais ou menos no mesmo período. No que concerne à educação física, lá estavam as marcas do esporte de rendimento: um ginásio poli-esportivo com marcações para vôlei, futebol, *handebol* e basquete, duas traves e duas tabelas de basquete. Afixadas na parede externa do ginásio, outras quatro tabelas de basquete. Uma rampa de cimento interliga a escola a uma quadra poli-esportiva aberta, protegida por cercas de arame nas laterais e, no alto, uma rede de nylon suspensa por dois cabos de aço, cruzados em diagonal para evitar que a bola caia na rua.

No térreo, há um pequeno pátio com uma mesinha de alvenaria e dois bancos. No centro dela vê-se um tabuleiro de dama/xadrez e um painel, em tons de azul e preto, com a imagem de São Francisco de Assis. No pátio que ligava o 2º ao 3º bloco, jogos de amarelinha estavam desenhados no chão – lugar muito freqüentado pelas crianças do 1º ciclo no recreio. Era lá também que, nas aulas de educação física e no recreio, os alunos brincavam de corta 3, jogavam basquete e realizavam outras atividades.

No dia-a-dia da Escola Francisco de Assis, cada turno tinha quatro aulas com duração de uma hora e um intervalo para recreio de 30 minutos entre o segundo e o terceiro horário, como se vê na tabela 1.

Tabela 1:
Divisão do tempo diário para as atividades

<i>Tempo</i>	<i>Duração</i>
Entrada	10 minutos
1ª aula	60 minutos
2ª aula	60 minutos
Recreio	30 minutos
3ª aula	60 minutos
4ª aula	60 minutos
Saída	10 minutos

Apesar de o tempo destinado às aulas de educação física ser de uma hora, na prática, ele não era consolidado. Até que os alunos desciam para o espaço onde ela aconteceria e bebessem água ou fossem ao banheiro, que os professores organizassem o

material, perdiam-se uns 10 minutos da aula. Além disso, os alunos eram liberados pelos professores cinco minutos mais cedo, antes do término da aula, para “passarem água” no rosto.

A escola não tinha uniforme exclusivo para as aulas de educação física. Os professores solicitavam aos alunos que usassem apenas uma roupa apropriada para fazer aula de educação física – uma blusa e uma bermuda ou *short*. No entanto, observamos que muitos alunos faziam a aula geralmente vestidos com um *jeans* e a blusa de uniforme da escola.

Durante o período que nos encontramos na escola, pudemos ver alguns alunos matando aula de outros professores, escondendo-se atrás do ginásio, dentro do banheiro, ou mesmo nas aulas de educação física. Vê-se, pois, que nem sempre as regras estabelecidas eram cumpridas pelos alunos.

1.2.2. O trabalho de campo

Uma metodologia, combinando observação, entrevista e análise documental, pressupõe uma análise de contexto, pois, como nos dizem Menga Lüdke e Marli André (1986) a interpretação do contexto torna a apreensão do objeto mais completa.

A observação foi o procedimento que privilegiamos e potencializamos ao máximo, para responder às perguntas que nos propusemos. Segundo as autoras, essa forma de coleta de dados possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (p. 26). Nesse sentido, procuramos estar presente nos espaços e tempos onde as práticas corporais de movimento se realizaram acompanhando, na medida do possível, suas formas de organização e realização.

Controlar nossa ansiedade de querer observar todas foi o maior desafio. O exercício de ter que optar por quais práticas seriam observadas a cada dia, buscando compreender como são organizadas, qual era a participação de alunos e professores nesse processo, não foi tarefa fácil.

Além do estudo exploratório ocorrido em junho de 2002, as observações sistemáticas aconteceram no período entre 05 de agosto a 29 de novembro daquele ano. Esse tempo de observação foi distribuído entre as aulas de educação física do 3º ciclo do turno da manhã e da tarde, o recreio e um torneio interno de futebol que aconteceu no período da manhã, conforme se vê na tabela 2.

Além desses, foram observados os encontros do grupo de *hip hop* às terças e quintas feiras depois do término das aulas do turno da tarde (18 horas). E, ainda, observou-se um grupo de capoeira (nove horas). Os grupos não eram formados, em sua maioria, por alunos da escola.

Tabela 2:
Tempo de observação nos tempos escolares

Aulas do professor Artur	62 horas
Aulas da professora Isadora	40 horas
Recreios (manhã e tarde)	12 horas
Torneio interno de futebol	4 horas
Hip Hop	18 horas
Capoeira	9 horas
Total	145 horas

Todas as observações foram registradas em um **diário de campo** onde procuramos descrever o contexto em que se realizavam as práticas corporais de movimento, as atividades realizadas e as falas, gestos, atitudes de alunos e professores. As anotações eram sempre sucintas. Os fatos se desenrolavam em ritmo incompatível com o ritmo da nossa escrita. Sem sombra de dúvida, os acontecimentos eram mais rápidos do que nossa mão conseguia registrá-los. Não era uma situação muito confortável, pelo menos no início das observações: uma pessoa estranha a professores e alunos ficar escrevendo (ou tentando escrever) tudo o que acontecia ao seu redor. Por várias vezes, alunos e professores nos perguntavam o que tanto escrevíamos no caderno. Se não conseguíamos registrar todos os acontecimentos, procurávamos, ao menos, registrar cuidadosamente as falas dos sujeitos.

Durante o tempo em que estivemos na escola, nossa presença não passou despercebida. Por diversas vezes, os professores de educação física nos solicitaram informações referentes a regras de determinados esportes, comentavam a respeito de alunos, pediam sugestões e alternativas para o trabalho deles. Confessamos que foi difícil conter-nos. Estávamos conscientes de que qualquer fala de nossa parte poderia comprometer a qualidade e a validade da nossa pesquisa.

Aos poucos, deixamos de ser estranhos e fomos nos tornando um deles. Os alunos, com o passar das semanas, conferiram também a nós o lugar de professor, solicitando ajuda para resolver alguns problemas que aconteciam nas aulas. No recreio, fomos convidados por alguns meninos para jogar com eles o seu jogo de basquete. Fomos também chamados a procurar, junto com duas garotinhas do 1º ciclo, “um alienígena que tinha pousado sua nave em cima de um dos carros parados no estacionamento da escola”. Na formatura dos alunos do 3º ano do 3º ciclo, fomos “intimidados” pelos professores para assentar-nos junto deles.

Durante nossa investigação, procuramos observar os fatores que influenciam na organização das práticas corporais de movimento – números de alunos dispostos a participar delas, a interferência do professor, a disponibilidade de espaços e de materiais, a referência da televisão, da rua nas aprendizagens dos alunos e outros – e a consequência desses para a realização das mesmas.

De acordo ainda com Ludke e André (1986), a pesquisa deve procurar revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema. As práticas corporais de movimento na escola não são homogêneas. São frutos das ações dos diferentes sujeitos que dela participam. Nesse sentido, este estudo também procurou explicitar as diferentes opiniões e comportamentos dos sujeitos envolvidos nas situações observadas.

O caráter plural dessas práticas nos leva a uma outra característica da pesquisa qualitativa apontada pelas autoras que é a possibilidade de ampliação dos *pressupostos teóricos iniciais*. O estudo qualitativo incorpora na investigação temas que atravessam o objeto de estudo propriamente dito. No nosso caso, foram imperiosas as questões relativas à produção de gênero e à exclusão dos alunos referentes a habilidades corporais ou características físicas. Em função disso, fez-se necessário incorporar no estudo leituras que tratassem dessas temáticas supracitadas no sentido de orientar nossa observação com procedimentos metodológicos mais adequados. Por exemplo, constatando que há a reprodução de estereótipos relativos à fragilidade das meninas em relação aos meninos, reforçamos nossa observação nas situações que implicavam a interação entre esses grupos, com o objetivo de captar a dimensão conflituosa da relação de gênero.

Como dissemos anteriormente, usamos diferentes instrumentos de coleta de dados. A entrevista teve um papel bastante preciso na pesquisa. Seguíamos um roteiro

por meio do qual buscávamos compreender os contextos nos quais os atores produziam práticas corporais de movimento. Fizemos uso da entrevista semi-estruturada, porque, de acordo com Robert Burgess (1997), ela é mais aberta, mais flexível; dá, aos entrevistados, possibilidades para reformular suas respostas, refazer seu raciocínio, descrever seu modo de pensar, apresentar sua trajetória a partir de seus pontos de vista. Enfim, era o modelo de entrevista bastante adequado ao tipo de estudo que estávamos fazendo. Com ela pudemos conduzir uma *conversa* a partir de alguns pontos que, durante a observação, ficaram obscuros e, assim, pudemos melhor explicitá-los.

Nesse sentido, procuramos nas entrevistas, tanto com professores quanto com os alunos, esclarecer alguns pontos que influenciaram na produção, na realização das práticas corporais de movimento. Além de professores e alunos, entrevistamos a diretora da escola, o coordenador do 3º ciclo do turno da tarde e o professor de geografia do turno da manhã porque se mostrou importante num determinado ponto da pesquisa.

As entrevistas com o professor Artur e com a professora Isadora tiveram, respectivamente, uma duração de aproximadamente 45 minutos e 1 hora e 40 minutos. Entrevistamos também dois grupos que se mostraram mais participativos e envolvidos nas aulas de educação física e dois que não participavam (ou participavam pouco) das aulas. As entrevistas duraram, em média, 20 minutos.

A importância dos documentos escritos como fonte de informações é ressaltada por Lüdke e André (1986, p. 39), porque deles “podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declaração do pesquisador”. Dos documentos disponíveis selecionamos: o projeto político pedagógico da escola, o diário de classe do 3º ciclo e o caderno de planejamento da professora Isadora com suas anotações sobre a organização das aulas. Além desses, o regulamento dos Jogos Estudantis Municipais – 2002 (JOVEM), vindo da Secretaria de Esportes e que apresentava algumas normas para a organização de um torneio interno de futebol na escola, foi especialmente analisado.

1.2.3 Os sujeitos da pesquisa

1.2.3.1 Os alunos

A Escola Francisco de Assis atendia, aproximadamente, 1.500 alunos. A maioria deles reside no próprio bairro, havendo também alunos atendidos de outras localidades

próximas à escola. Sem sua maioria, as turmas do 3º ciclo eram compostas por adolescentes que variavam dos 11 aos 14 anos de idade. As conversas com a direção da escola e com os professores indicavam que se tratavam de alunos pertencentes a famílias de baixa renda. Algumas alunas já trabalhavam como empregadas domésticas.

No nosso trajeto até a escola, observamos que o bairro não tinha grande movimentação de carros e ônibus, o que indicava que a rua poderia ser um local para que práticas corporais acontecessem. Essa hipótese foi confirmada por uma aluna que disse jogar queimada na rua; um menino também informou que jogam futebol todos os dias na rua. O espaço também permitia experimentar outras práticas corporais, como andar de bicicleta, fazer uma caminhada no início da manhã. Não muito perto da escola existe um campo de futebol de terra bastante freqüentado pelos moradores da vizinhança nos finais de semana.

Podemos concluir que a escola configura-se, pelos menos para essa comunidade, como um dos lugares, senão o principal deles, para a realização e aprendizagem de práticas corporais de movimento.

1.2.3.2 Os professores de educação física da Escola Francisco de Assis

Apresentaremos cada professor a partir de sua própria fala, ou seja, de como eles falam deles mesmos. Mas não podemos esquecer que eles falaram de si porque os provocamos, fizemos questões. Enfim orientamos suas falas segundo as necessidades do nosso estudo. Por isso selecionamos na apresentação apenas as passagens que tem a ver diretamente com o tema estudado. As entrevistas inteiras encontram-se no apêndice.

O professor Artur tem 56 anos e é natural de uma pequena cidade no interior de Minas Gerais. Sua relação com a prática esportiva teve início ainda na infância. Além da rua de terra onde brincava com seus amigos, Artur se lembra da escola como lugar para praticar o futebol e outras brincadeiras. A falta de bola não era motivo para não jogar. Qualquer coisa servia: *limão, bexiga de porco*. Na adolescência, já na cidade de Ponte Nova, fazia parte do time de futebol da escola onde estudava, além de participar da equipe de futebol Palmeirense.

No ano de 1968, veio para Belo Horizonte trabalhar e estudar. Primeiro, fez o vestibular para o curso de fisioterapia na Faculdade de Ciências Médicas, mas não foi aprovado. No ano seguinte, fez o vestibular para o curso de curta duração em educação

física e passou em 2º lugar. Esse curso teve a duração de aproximadamente um ano; as aulas aconteciam em período integral (8 horas/dia). Concluído o curso, mudou-se para um município no sul de Minas onde trabalhou numa escola estadual polivalente, considerada modelo na época.

Nessa escola, de acordo com Artur, constatavam-se significativas mudanças, desde a estrutura física da escola, como por exemplo “as salas de aula eram de dois ambientes... você virava a parede para lá e pra cá”, até a boa quantidade e qualidade do material esportivo, além de quadras, campos de futebol e tudo quanto é material. “Tinha ginásio, material pra ginástica olímpica...”.

Naquele período, os professores eram contratados para uma carga horária de 40 horas semanais, dividida entre as aulas de educação física num turno e, no outro, trabalhavam com treinamento esportivo – formação de equipes escolares. “Os meninos tinham aula extra-turno. Aqueles [meninos] que faziam aula de manhã comigo voltavam e faziam parte de uma equipe à tarde”. A partir daí, eram montadas equipes de competição da escola. O professor ainda se lembra de alguns bons resultados obtidos por alunos daquela época “Tinha um aluno nosso... não me lembro do seu nome que foi campeão mineiro dos 100 metros rasos... começou lá com a gente!”.

Em 1975, pede transferência para outra escola num município próximo de Belo Horizonte e retorna à faculdade para cursar licenciatura plena em educação física. Como muitas disciplinas do curso anterior foram aproveitadas, ele concluiu seus estudos em julho de 1976.

Nas escolas em que trabalhou, o professor formava times para disputar competições esportivas estudantis do estado, conseguindo, quase sempre, resultados expressivos. Nos Jogos Estudantis Mineiros, realizados em 1978, no qual seu time de *handebol* masculino sagrou-se vice-campeão, encontrou um antigo professor, então chefe do Departamento de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE-MG –, que o convidou para fazer parte da equipe com o objetivo de ajudar a implementar a educação física nas escolas estaduais de Minas Gerais. Dentre as ações desenvolvidas por este departamento, extinto em 1989, o professor Artur destaca aquela relacionada com a execução de projetos de intervenção esportiva – dentre eles, a continuidade e a melhoria dos jogos estudantis mineiros – para crianças e adolescentes entre sete e 14 anos de idade, financiados pelo Ministério da Educação, com orientação e gestão da Secretaria de Estado da Educação.

Um outro projeto, que apenas iniciou e teve a colaboração de um agente cultural da França que trabalhava na SEE-MG, tinha como objetivo criar seis núcleos de divulgação e de implantação da educação psicomotora em Minas Gerais. Alguns técnicos da SEE-MG, inclusive ele, realizariam um curso inicial sobre esse tema com dois professores franceses, com a promessa de que os seis primeiros colocados no aproveitamento do curso teriam a possibilidade de continuar os estudos – Mestrado e Doutorado – na França, sob a orientação desses dois professores. Na volta, cada um deveria assumir um dos seis pólos do estado. O processo teve início em 1981 com um curso de 180 horas. Com três meses de curso, o projeto acabou “por intervenção política, que queria colocar os protegidos deles e tirar os caras que foram classificados, colocar gente deles, dos políticos aí de Minas Gerais”, acrescenta o professor Artur.

Os projetos de intervenção tinham como objetivo atingir tanto a escola como as superintendências, regionais de ensino por meio do repasse de recursos para o pagamento de arbitragem para competições esportivas, premiação e até a reforma de quadras e compra de materiais esportivos.

“Era livre... eles [escola e superintendências regionais de ensino] criavam, faziam os tipos de aprendizagem que eles quisessem fazer... este projeto, em 1993, último ano em que nós o realizamos, teve o envolvimento de 600.000 alunos neste projeto no estado inteiro, com 385 municípios”.
(Professor Artur)

Segundo o professor, esses projetos tinham como objetivo inicial “dar assistência tanto aos ‘bons’ quanto aos que não tinham habilidade nenhuma. [...] Então, esta parte do projeto [Jogos Estudantis Mineiros] pegava um pedaço dessa massa”. Depois de atender à *massa*, os Jogos Estudantis Mineiros comportavam aqueles “que tinham uma habilidade mais desenvolvida com os esportes específicos”. Dos jogos escolares mineiros eram selecionadas as equipes que iriam disputar os Jogos Brasileiros – JEB’S – e, depois, o CONESUL (Jogos Estudantis dos Países do Mercosul).

“Os primeiros colocados do Brasileiro é que iam pro CONESUL ... a gente mandava todo ano o atletismo, o judô, o vôlei (masculino e feminino) havia jogadores nossos do basquete que eram convidados pra ir ou já levados direto pra São Paulo pra treinar por um clube de lá mesmo”.
(Professor Artur)

No período em que esteve trabalhando na SEE-MG, Artur participou do Curso de Especialização em Pedagogia do Esporte e passou no concurso para professor da

Prefeitura de Belo Horizonte (1980). “Nessa época, a prefeitura pagava mais que a [Universidade] Federal!”. Conciliou durante muito tempo o trabalho de técnico na SEE - MG com o de professor na Prefeitura.

Com a extinção do departamento de educação física na Secretaria de Estado da Educação, em 1989, muitos dos projetos mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – reforma e ampliação das quadras, material de educação física, verba pra reciclagem dos professores – acabaram. Mesmo assim, o professor Artur permaneceu até 1995 na SEE-MG trabalhando na Diretoria de pré-escolar e de 1º grau.

A falta de verbas que possibilitassem a realização dos Jogos Estudantis, aliada a problemas de saúde na família, fez com que Artur optasse por deixar seu cargo na SEE-MG e assumir somente seu cargo na prefeitura. “O MEC tinha acabado com as verbas dos Jogos Estudantis Brasileiros e não tinha mais nada para fazer. Eu ia ficar à-toa dentro da secretaria”.

Assumiu durante dois anos o cargo de diretor da escola em que trabalhava no período noturno, sendo convidado, em 1998, para compor o grupo de professores que ora se formava na Escola Francisco de Assis, onde permanece até hoje.

Nesse breve relato sobre a trajetória de vida do professor Artur, percebemos sua forte relação com o esporte desde a infância, passando pelos diferentes momentos de formação universitária e trabalho na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Também na Escola Francisco de Assis o professor continua destacando os esportes como conteúdo (único) da educação física, como veremos a seguir.

A **professora Isadora** estudou em escola pública durante o 1º Grau e no Colégio Marconi (rede municipal de Belo Horizonte). Quando ingressou nessa escola, não apresentava muitas habilidades esportivas, principalmente, aquelas relacionadas ao vôlei e ao *handebol*, práticas corporais de movimento mais desenvolvidas pelas meninas nas aulas de educação física. Lá conheceu o professor Jorge e começou a treinar atletismo. O esporte “foi um espaço onde eu me encontrei”. O encantamento pelo professor Jorge e a intensa vivência do atletismo naquela escola influenciou, segundo Isadora, sua escolha pelo Curso de Educação Física. Permaneceu nessa escola até o 2º ano do ensino médio, quando foi reprovada e ganhou bolsa de estudos numa escola particular.

Das lembranças do Curso Superior de Educação Física, com início em 1980, a professora Isadora se reporta à separação entre homens e mulheres nas diferentes

disciplinas do curso, com exceção feita àquelas realizadas no Instituto de Ciências Biológicas – ICB/UFMG; à rigidez dos professores, como, por exemplo, da não permissão para fazer aula de atletismo se estivesse vestida de meias brancas com listras; estas tinham de ser lisas. Recorda-se também da necessidade de realizar corretamente os exercícios ginásticos, tendo a perfeição dos gestos técnicos como referência para as aulas. “Se você tivesse que fazer um rolamento e [ao realizá-lo] você vacilasse e pedisse pra repetir, ela [professora de ginástica] dizia assim: não pode mais, não! O próximo!”.

Um dos momentos importantes na sua trajetória acadêmica, segundo a professora, foi a sua participação, quando no 2º período, de um projeto de educação física de base em algumas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte coordenado por professores da UFMG. A participação nesse projeto possibilitou seu contato com outros professores e professoras preocupados com questões que não *se restringiam ao ensino das técnicas esportivas*.

Terminado esse projeto, a professora continuou o Curso de Educação Física trabalhando na rede estadual de ensino dando aulas de educação física no período noturno. Neste tempo, filiou-se à União dos Trabalhadores em Educação – UTE –, o que a aproximou de uma discussão mais *crítica* da educação e da educação física e contribuiu para que ela percebesse o quanto tinha de influência do seu processo de formação na relação com seus alunos e, conseqüentemente, com sua prática pedagógica.

“Eu comecei a repensar minha relação com os meninos e aí, eu comecei a rever algumas coisas. Eu fazia, eu reproduzia o que a Escola de Educação Física tinha feito comigo ... que eu estava reproduzindo! Na hora que eu chegava na sala de aula... ‘É a Isadora!!’ entendeu?! Os meninos tinham um respeito por mim e até um certo medo. E aí, eu vou e faço parte da UTE e vivendo esse [aquele] momento político-social e isso foi me tornando uma outra pessoa”. (professora Isadora)

Após sua graduação, concluída em 1984, Isadora ainda cursou pós-graduação *lato sensu* em treinamento esportivo (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), na época em que trabalhava com nataçãõ em uma academia com alunos de idades entre seis e 80 anos. A professora avalia o curso, ressaltando que

“eu nunca gostei de treinamento ... eu utilizava essa parte da fisiologia com os meninos [na época ela trabalhava com turmas de 7ª e 8ª séries] essa parte de trabalho aeróbio e anaeróbio, como lidar com isso, o que é bom pra vida deles... se eles quisessem perder peso, se eles quisessem enrijecer a musculatura ... então,

esses conhecimentos de fisiologia foram legais. Mas, em termos pedagógicos, [o curso de treinamento esportivo] ajudou muito pouco”. (professora Isadora)

No início da década de 90, concluiu outro curso de especialização, dessa vez, em Lazer (EEFFTO/UFG) que promoveu uma mudança na sua vida pessoal. A partir de então, passou a organizar seu *tempo livre* para garantir uma melhoria na sua qualidade de vida e da sua família também. Isadora opta, então, por trabalhar apenas em um horário e no outro “ter tempo pra fazer meu esporte, corrida na praça, eu faço abdominal, vejo as pessoas na praça, as flores, faço minha meditação... às vezes, fico com o coração angustiado por causa deste processo todo”. (professora Isadora).

Além disso, esse curso de especialização em lazer, de acordo com a professora Isadora, suscitou algumas alterações na sua prática pedagógica, especialmente em uma que vai permitir uma determinada organização das suas aulas: a educação pelo e para o lazer. Entendendo pela primeira como

“a forma de como eu lido com meus alunos na aula ... eu entendi que se eles estivessem felizes, estivessem participando, aprendendo, criando, criticando e aprendendo alguma coisa ... eu estaria educando pelo lazer na medida em que tivesse incluindo esses meninos para minha aula e eles estivessem gostando das atividades”. (professora Isadora)

A preocupação com a educação para o lazer se manifesta ao procurar

“puxar os meninos pra fazer um pouquinho de exercício aqui, um pouquinho ali ... a única coisa que eu posso fazer é tentar chamar a atenção dos meninos pra que na vida deles eles não fiquem num boteco, coisas que eu acho ... pode até ser lazer mas que eu questiono ... é um estilo pobre. Acho que tem muitas outras coisas que eles podem estar fazendo, principalmente as meninas. Eu fiz uma pesquisa com as mães e elas disseram que os meninos ficam vendo televisão, vão bater uma bolinha na rua, vão pro boteco beber ... as meninas ficam dentro de casa... vão muito na igreja, fazem as coisas de casa é isso. Aqui na escola elas praticam as coisas. Se eu conseguir fazer com que elas gostem da educação física e aí, trabalhar vivências culturais extras e outras coisas – trabalho aeróbio – com algumas coisas que elas podem gostar que é o trabalho com o corpo – não com a estética, mas o corpo com saúde – então, se eu puder ajudá-los a lutar por este tempo na vida deles, fazendo-os entender a importância desse tempo, tanto quanto o trabalho, se ao menos alguns deles aprenderem isso (eu aprendi) eu vou ficar muito feliz.” (professora Isadora)

A educação para o lazer está relacionada, segundo a fala da professora Isadora, às vivências de algumas práticas corporais de movimento para a ocupação, atual e futura

do tempo livre de seus alunos. A realização de algumas práticas nas aulas de educação física seria vivenciada tendo a alegria, a felicidade, a inclusão por princípios condutores.

CAPÍTULO II

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO NA ESCOLA: SEUS TEMPOS E ESPAÇOS

Na seleção das práticas corporais de movimento realizada nas aulas de educação física constatou-se a centralidade do esporte.

A considerar a experiência escolar e profissional do professor Artur, não é de se admirar que suas escolhas tenham recaído nas práticas esportivas: futebol, vôlei, *handebol* e basquete. Ele ofereceu só esporte; os alunos puderam selecionar apenas algumas modalidades esportivas. Entretanto, o professor afirma que tais escolhas não foram obra sua unicamente, mas realizada no início do ano letivo com a participação dos alunos.

Um dos alunos entrevistados confirma esse fato:

“Nós escolhemos o *handebol*, o basquete, o vôlei e o futebol ... aí, [o professor] dividiu a prática desses esportes nos 10 meses ... a cada três meses mais ou menos seria uma modalidade diferente”. (Aluno entrevistado)

Ainda que o aluno admita ter escolhido, veremos mais adiante que essa escolha não era tão diversificada conforme ele e o professor anunciam. Em última instância, jogavam mesmo era futebol e ponto final. Outros fatores interferiam nas decisões. Talvez o mais importante seja a questão da autoridade do professor, tão fragilizada na atual cultura da escola, e percebida da seguinte maneira pelo prof. Artur;

“... há muito mais abertura com os meninos... não tem mais essa coisa de expulsar o aluno da escola... essas coisas. Antigamente o professor falava: ‘você cala a boca que está errado!’ [...] Hoje, não se massacra o aluno... isso não existe mais. Você respeita o aluno; você tem um diálogo... os meninos sabem argumentar ... discutir, sugerem, criticam e isso é muito bom!” (professor Artur)

Na medida em que a *cultura da Escola* Francisco de Assis incorpora o direito de contestação dos alunos no seu cotidiano, a seleção de conteúdo a ser ministrado tem de ser negociado permanentemente com eles. Em relação a isso, lamenta professor: “é muito complicado hoje... Você não pode cobrar nada... Tem de negociar, tem de trocar

as coisas com os alunos. Antigamente era mais fácil, os alunos nos respeitavam mais, nos ouviam mais”. O professor se ressentia da falta de respeito dos alunos; de forma indireta, ele se refere às questões da perda da autoridade.

Sobre esse assunto, vale ressaltar um aspecto bastante peculiar: o professor não atribui a mudança de atitude dos alunos à mudança da *cultura da escola* e, sim, aos próprios alunos que, segundo ele, são desrespeitosos.

Apesar dessa posição, o professor reconhece que houve mudança na *cultura da escola*, ao comparar práticas de antes com as de agora. No passado, diz ele, “eram os professores que faziam o planejamento e os alunos que não participassem da aula, tomavam falta e por isso eram reprovados”. Hoje, continua o professor, “eu combino um tanto de coisas com os alunos e eles não cumprem... A gente não pode fazer nada”. Artur reclama de não conseguir exigir nem mesmo o uniforme para fazer as aulas, apesar de ter pedido ajuda à coordenadora do turno que ameaçou os alunos que não viessem de uniforme de não fazerem aula de educação física; iam fazer um relatório sobre a aula. “Mas relatório de quê?” indaga o professor.

Retomemos aqui o conceito de cultura da escola na perspectiva de Forquin (1993), para o qual, por meio dele, passamos a compreender que as escolas têm seus modos próprios de regulação e de transgressão. E, ainda, pelo exemplo que estamos analisando, podemos dizer que esses *modos* mudam de conteúdo com o passar do tempo, ou seja, eles são históricos. É isso que faz com que Artur se remeta ao passado para mostrar as dificuldades do presente. Na realidade, a facilidade que via em sua experiência anterior era a existência de mecanismos de controle que foram perdendo força nas culturas escolares, nos últimos dez anos e, em alguns casos, eles até desapareceram do cenário. Quem pode imaginar que a falta de uniforme de educação física vá prejudicar um aluno ou aluna ou impedi-lo (la) de fazer aula, ao ponto de reprová-lo (la) por frequência? Está cada vez mais longínqua essa possibilidade e, dentro dos atuais padrões de cultura da escola, completamente fora de propósito.

A dicotomia *regulação e transgressão* que foi por nós observada em várias práticas corporais de movimento, envolvendo alunos e professores, é muito mais um indicador de mudança nas relações internas do que desrespeito da parte dos alunos. Tal mudança vem afetando alunos e processos concomitantemente.

Não tendo mais a exigência do uniforme e da frequência como instrumentos para assegurar a participação dos alunos nas suas aulas, o professor teve de lidar com o

constante não cumprimento do acordo por parte dos alunos, aceitando que eles definam as práticas que lhes interessam. Com isso, diz o professor:

“no início do ano... planejamos tudo o que vai acontecer. Aí, durante o ano, não conseguem cumprir nada... eles [os alunos] não deixam! O dia em que você tenta fazer alguma coisa, que não o futebol, eles falam, eles brigam... eles não deixam, não! Eles cumprem o combinado quando é interessante para eles” (professor Artur).

Ao ler esse desabafo, podemos até acreditar que os conteúdos das aulas não foram escolhidos pelo professor, que ele apenas cumpriu à risca o que seus alunos decidiram. Para esclarecermos este ponto, voltemos ao conceito de *cultura escolar*, desenvolvido no início deste trabalho. Por meio dele, assinalamos que um conteúdo transmitido por uma disciplina define-se como um elemento que compõe a cultura escolar. Recorrendo mais uma vez a Forquin (1993), esta cultura não é outra coisa senão a seleção de conteúdos dispostos na sociedade para serem transmitidos na escola.

Entretanto, como nos mostram estudiosos do currículo, essas escolhas não são neutras (MOREIRA & SILVA, 1994, LOPES, 1997). Elas são feitas não porque não se tenham alternativas, como nos faz pensar o relato do professor Artur, mas, ao contrário, porque existem fatores conscientes ou inconscientes que motivam tais escolhas.

Lembrando Forquin (1993), tais escolhas estão ancoradas em conteúdos altamente valorizados que a sociedade preserva, sanciona e, por isso mesmo, legitima. Esses conteúdos estão de tal forma difundidos na sociedade que basta extrair qualquer amostra dessa sociedade que vamos imediatamente identificá-los, fazendo parte do imaginário, dos desejos e da prática das pessoas.

Entrevistando alguns alunos, ficou-nos claro que suas escolhas recaíam também nas atividades esportivas. Para eles, prática corporal de movimento era esporte, conforme nos diz um dos alunos: “Eu queria aprender sobre corrida, sobre vôlei, sobre *handebol*”. O que um outro aluno reitera, o bom seria que “se um dia fosse vôlei, outro fosse *handebol* ... assim basquete, ginástica..” . Mas não era isso que acontecia. Todos eram impelidos, na aula do prof. Artur, a jogar exclusivamente futebol. Como dizia um dos alunos.

“só futebol. Parece que todo mundo é fanático com futebol. Parece que é a única coisa do mundo para se fazer na educação física. Eu, para mim, eu acho que não é a única coisa, não. Mas ninguém gosta de jogar outra coisa, não. Ele [o professor] pôs só futebol” (Romildo).

A materialidade da preferência pela prática do futebol explicita-se na divisão do tempo das aulas do professor Artur. Nos trinta minutos iniciais, os meninos se dirigiam ao ginásio ou à quadra aberta para jogarem futebol, enquanto as meninas permaneciam no pátio fazendo outras práticas corporais de movimento. Na segunda metade da aula ocorria uma inversão de espaços e de práticas: as meninas iam para a quadra aberta ou para o ginásio jogar futebol, enquanto os meninos iam para o pátio fazer outras atividades.

Já a professora Isadora justificava suas escolhas de outra maneira. Na sua percepção, ela selecionava práticas corporais de movimento que pudessem oferecer um “número maior de vivências culturais” para os alunos. Entendia essa diversidade como uma forma de os alunos “terem mais opções no tempo livre”. Da mesma forma que o prof. Artur, ela vê também as tensões da cultura da escola obrigando-a a modificar seu planejamento de aula. Em seu relato, fica evidente que os alunos também a pressionavam pela exclusividade da prática do futebol. Só que ela não cede totalmente, como o fez o prof. Artur. Ela se impõe, faz acordos com alunos. Ela nos diz: “tentei fazer uma negociação meio a meio”.

“Eu não [queria] partir direto para o futebol e ficar só no futebol... queria que os meninos gostassem da [minha] aula. ... [então] eu sentava, preparava a aula, cada dia eu queria fazer algo diferente. Eu propus aulas de handebol, de basquete, de vôlei...” (professora Isadora).

Mas para cumprir seu acordo, ela teve que modificar significativamente a organização de suas aulas. Introduziu assim um novo elemento na cultura da escola; cada turma tem duas aulas semanais: numa delas, denominada aula *livre*, as atividades seriam escolhidas pelos alunos. Já na outra, a professora selecionava, a partir de seus próprios critérios, as práticas que queria ensinar. Acatava, com esse acordo, fortes elementos e valores da cultura da escola, mas cumpria também seu papel enquanto mediadora de saberes que poderiam ser transmitidos pela escola, a saber: basquete, vôlei, *handebol*, peteca, futebol, e brincadeiras populares.

Além do registro no diário de classe, outras anotações foram escritas no seu caderno de planejamento sobre as práticas esportivas selecionadas e o que seria ensinado

sobre elas: as regras e algumas seqüências de atividades consideradas necessárias ao ensino das técnicas. Os exercícios ensinados em quatro aulas de basquete, foram assim registrados:

1ª aula:
correr em cima das linhas; estafeta, driblando;
bater a bola no □ e voltar;
idem em zigue zague
idem acertando quadrado menor;
ensinar posição das mão para fazer a cesta
duas filas treinando o arremesso
jogo livre de basquete sem introdução de regras

2ª aula:
introdução ao passe;
trabalho com três bolas, três grupos: passe peito, em cima, quicando
introdução três regras: saída, cobrança e falta;

3ª aula:
treino arremesso com dois passes
jogo utilizando os fundamentos

4ª aula:
histórico do basquete;
introdução de duas regras;
jogo posição na quadra
corrida dois a dois: dois passos, passa a bola, dois passos passa a bola
jogo dos cinco passes

Os processos pedagógicos utilizados pela professora, conforme exemplificado acima, demonstram sua intenção de ensinar as técnicas e as regras padronizadas pelos esportes oficiais. Porém, conforme veremos nos capítulos seguintes, o ensino das técnicas e das regras esportivas foram tensionadas pelos alunos que estabeleciam um diálogo com esse tipo de aulas.

Essas escolhas, parecem-nos, não são tão neutras. No dizer da professora, ao relembrar suas experiências com a educação física, temos pistas: “o esporte foi um espaço onde eu me encontrei”. Isto associado pelo encantamento provocado pelo professor de atletismo que acabou influenciando sua decisão de ir estudar educação física. Informação dessa natureza é importante quando entendemos que, na prática pedagógica, a referência a professores modelos ajuda-nos a entender como na prática muitas vezes, dos docentes buscam resolver questões educativas (Tardif, 2002). A

entrevista feita com Isadora está repleta de referências na qual suas vivências escolares, acadêmicas e profissionais aparecem marcada por experiências esportivas.

Das lembranças do Curso Superior de Educação Física, no início dos anos de 1980, ficaram-lhe na memória a separação entre homens e mulheres nas diferentes disciplinas do curso, a rigidez dos professores quanto ao uso do uniforme adequado para praticar esta ou aquela modalidade esportiva, o rigor na execução correta dos exercícios ginásticos, a busca da perfeição.

Foi, entretanto, na sua carreira profissional que Isadora começa a cotejar outras experiências de educação física que não se limitavam à prática esportiva, e que, de certa forma, interferiam na suas escolhas relativas às práticas corporais de movimento. Ela incorporava, de fato, brincadeiras em suas aulas, dando, assim, um novo ingrediente para *a cultura escolar*.

As escolhas dos alunos relativas às praticas corporais de movimento se impuseram a nós como uma das manifestações mais vibrantes da *cultura da escola*, no sentido mais preciso do termo. Por meio de suas escolhas, impingiam-se ritmos, criavam-se verdadeiros rituais com regras bem definidas, transgrediam-se regras determinadas por outrem, criavam-se e recriavam-se grupos, refaziam-se os espaços escolares, inventava-se uma temporalidade dentro do tempo escolar regular, reatualizavam-se conflitos, refaziam-se preconceitos, mas desenvolviam-se também formas de solidariedade. Mesmo que não haja um ritual reconhecido que indique que exista, da parte dos alunos, processos de seleção de conteúdos das práticas corporais de movimento, eles escolhem, mediados por saberes múltiplos, às vezes, com conhecimento de técnicas esportivas.

Nas aulas em que os alunos escolhiam as atividades, apresentavam a seguinte rotina. Como, por exemplo, numa das aulas da professora Isadora.

Enquanto um grupo de alunos solicitava à professora uma bola de basquete e uma de vôlei para brincarem no pátio, dois meninos organizavam os times para o jogo de futebol. Em volta deles, meninas e outros meninos esperavam ser escolhidos/as para comporem os times. Com o material entregue, uma turma organizava um jogo de corta 3, dois meninos se dirigiam para a mesa de pingue pongue .

Alguns alunos preferiam ficar *fingindo* estarem jogando damas quando, na verdade, estavam é conversando. “A gente fica aqui sentado, mas brincar de dama é o menos importante... hoje tá muito calor... aqui tá melhor... a gente fica é conversando mesmo”. Outros preferiam sentar-se mais à sombra e conversar ou passear pela escola enquanto outros pediam à professora uma bola de basquete ou de vôlei para jogar. Pudemos, então, observar a prática de jogos de basquete envolvendo duas duplas ou mesmo um aluno sozinho arremessando a bola na cesta.

Esses jogos de basquete, envolvendo o confronto entre duas duplas, realizado no pátio da escola, tinham algumas características próximas ao jogo de basquete oficial: a bola utilizada, a tabela e o aro, algumas das regras dentre as quais não andar mais de três passos com a bola nas mãos e nem tocá-la com os pés. O objetivo central era marcar pontos lançando a bola em direção à cesta evitando que a equipe tivesse posse da bola ou fizesse pontos. Ganhava a partida aquela dupla que, ao final, tivesse feito o maior número de pontos. Portanto, não é o jogo de basquete oficial, mas uma maneira de praticar basquete: o número de jogadores é inferior ao exigido pela regra que é de cinco, jogam em duplas; não há marcação da área do garrafão, muitas vezes, não existe uma delimitação rígida do espaço (valia o pátio todo).

Outra atividade realizada nesse tempo/espaço era o corta 3. Independentemente do tempo escolar em que o corta 3 foi realizado, meninas e meninos jogavam e organizavam-no juntos da seguinte forma: em círculo, um grupo de alunos rebatia uma bola de vôlei. Cada vez que alguém encostava nela contava-se um toque. O terceiro tinha como objetivo *cortar*, bater forte na bola de maneira que esta atingisse qualquer participante sem que esse conseguisse agarrá-la. O jogador que, ao ser alvo do atacante, conseguisse segurar a *cortada*, eliminava aquele que deu o terceiro toque; caso não conseguisse reter a bola, era ele quem saía do jogo devendo esperar *de fora* até que o jogo acabasse. Isso acontecia quando os dois últimos jogadores rebatiam a bola um para o outro, até que um deles errasse. Somente a partir daí é que se iniciava uma nova partida.

Enquanto a frequência dessas práticas efetuadas no pátio era inconstante, dependendo do ânimo dos jogadores, o futebol, realizado sempre no ginásio, esteve presente em todas as aulas livres por nós observadas. Meninos e meninas formavam times mistos e jogavam entre si durante a aula toda.

Pesquisas realizadas em escolas da rede municipal de Belo Horizonte também mostram a predominância das modalidades esportivas, em especial, o futebol nos diferentes tempos escolares. Além de conteúdo prioritário das aulas de educação física, fez-se presente nos horários do recreio e de entrada e saída do dia letivos (FARIA, 2001).

A escolha das modalidades esportivas por professores e alunos não acontece aleatoriamente e tampouco se trata de um fenômeno contemporâneo. Segundo algumas referências históricas, o esporte assume uma dimensão social principalmente no pós Segunda Grande Guerra Mundial. A partir daí, diz-nos Bracht (1995, p. 2), não podemos ignorá-lo como fenômeno “presente no nosso cotidiano: ocupa e mobiliza multidões e passa a fazer parte do cotidiano de praticamente todas as pessoas, com incremento dos meios de comunicação de massa”.

Este assume, a partir da década de 70, tamanha importância econômica que passa a ser assunto de estado. Contribuiu também para a sua expansão, a progressiva esportivização de outros elementos da cultura corporal de movimento, dentre as quais a capoeira e a peteca.

Ao que parece, o esporte, enquanto dimensão da cultura, selecionado por professores e alunos, é parte ou imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua *versão autorizada*, sua face legítima (Forquin, 1993). O esporte representa uma dimensão daquilo que a sociedade aprovaria sem qualquer reserva para ser ensinado e vivenciado na escola.

No estudo de Joélcio Pinto (2003), o autor assinala que havia, por parte do governo brasileiro, especialmente o da ditadura militar, a tentativa de enraizamento do esporte na sociedade incentivando sua prática, tendo, na educação, seu princípio basilar. Ainda, segundo esse autor, o governo reformulou seu tratamento com a educação física e o esporte a partir de intervenções em diferentes níveis, destacando-se, dentre elas, “a produção de um extenso ordenamento legal para normatizar, prescrever e conformar o que deveria ser feito” (PINTO, 2003, p. 130) que se traduziu sob a forma do Decreto Lei nº 69.450/71.

A formulação desse decreto contribuiu para reforçar a presença do esporte na escola. Por meio dele, entendia-se que a educação física era “atividade que, por seus meios, processos e técnicas”, despertava, desenvolvia e aprimorava “forças físicas, psíquicas e sociais do educando para conquista das finalidades da educação nacional”

(SOUSA e VAGO, 1997, p. 23) e garantia a obrigatoriedade dela em todos os níveis de ensino. Além disso, deixava claros seus objetivos de esportivização da educação física mediante a prescrição de conteúdos de ensino a serem ministrados. Da antiga 5^a série até o ensino superior, o esporte era o único conteúdo citado explicitamente pelo decreto contribuindo, de acordo com Sousa e Vago (1997, p. 24) para “que ele [o esporte] se consolidasse praticamente como o conteúdo exclusivo das aulas de educação física”.

Enquanto conteúdo de ensino da educação física, o esporte tem sido motivo de discussão dos estudiosos dessa área de conhecimento. Uma das críticas feita por Sávio Assis de Oliveira (1999) refere-se ao tratamento conferido à ginástica, à dança, ao jogos, subordinando-os ao desenvolvimento esportivo das crianças. O Coletivo de Autores (1992) refere-se à exclusividade do esporte no currículo escolar em detrimento de outras práticas como a ginástica, a capoeira pertencente ao universo da cultura corporal (de movimento), objeto de ensino da educação física. Acrescentam ainda que o esporte realizado nas aulas de educação física tem como referência o esporte de alto rendimento. Para os autores, isso significava que a educação física se subordinava

aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema esportivo nacional e internacional. Esses códigos podem se resumidos em princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.54).

Outra crítica dirigiu-se ao discurso de que o esporte se tornaria, por um lado, meio de obtenção e otimização da aptidão física, de que as aulas de educação física seriam um tempo/ espaço fundamental para a sustentação da pirâmide esportiva nacional, que caberia a ela o papel de seleção e treinamento de futuros atletas, campeões nacionais e olímpicos. Ele, o esporte, também contribuiria para que a educação física se justificasse no currículo escolar mediante a assunção de objetivos a serem atingidos por meio da exercitação corporal das práticas esportivas, tais como o desenvolvimento do sentimento de grupo, de cooperação, da sociabilidade, da autoconfiança, do conhecimento de si etc. (BRACHT, 1999).

Francisco Eduardo Caparroz (1997) critica a produção acadêmica da educação física, principalmente da década de 80, que operou com a idéia de que o que estava na lei

foi reproduzido na escola *como reflexo da estrutura econômica, política e social*, determinando o conteúdo escolar. Segundo o autor,

num certo sentido, isso redonda numa visão simplista ao entender que aquilo que está expresso no discurso e nas leis é o que irremediavelmente ocorre. Assim, acredita-se piamente que o discurso da escola como ‘celeiro’ de campeões se efetivou a contento, os objetivos traçados para o esporte escolar foram plenamente alcançados, [que] o esporte cumpriu seu papel de disciplinar e alienar, não havendo em seu percurso resistências, contestações; ou seja, tudo ocorreu como predeterminado. (CAPARROZ, 1997, p. 141)

Nesse sentido, outros entendimentos sobre o esporte, presentes na literatura mais recente da educação física, o incluem como produção cultural humana realizada a partir de outros significados que não se reduzem somente àqueles do alto rendimento. Sobre isso, Marco Paulo Stigger (2001, p. 69), ao realizar uma síntese acerca da produção acadêmica sobre o fenômeno esportivo, indica a possibilidade de o esporte não ser exclusivo como forma “monolítica que dá propriedade às regularidades, continuidades, sem levar em conta as possíveis descontinuidades na realidade de suas práticas concretas”. Para esse autor, há no esporte aspectos individuais e subjetivos evidenciando decisões pessoais e/ou de agrupamentos coletivos particulares. Em outras palavras, ele reconhece uma heterogeneidade das manifestações esportivas. Dessa maneira, essas práticas são consideradas como

valores presentes num sistema, sendo praticadas e veiculadas por diferentes grupos [...], convivendo, não numa relação consensual via dominação, mas de interação e de conflito; ao questionarem a homogeneidade das práticas esportivas, chamam a atenção para as possibilidades de diferentes significados que lhes podem ser atribuídos pelos praticantes. (STIGGER, 2001, p. 69)

Mas as práticas corporais não aconteciam somente nas aulas de educação física, também eram realizadas no recreio. Assim, durante o recreio, além da merenda, da conversa com os amigos de outras turmas, de copiar o dever de casa de um colega que o tinha feito, os alunos também participavam de práticas corporais de movimento organizadas por eles. Os materiais utilizados nessas práticas eram aqueles trazidos pelos próprios alunos ou emprestados pelos professores de educação física ou, ainda, no caso de uma bola de futebol, podia ser cedido pela coordenação pedagógica.

Assim como nas aulas de educação física, enquanto o futebol era jogado no ginásio e/ou na quadra aberta, outras práticas corporais eram realizadas no pátio.

Observamos grupos de alunos organizados em círculos brincando de corta 3; outros, em duplas, brincavam de basquete ou, em filas, arremessavam uma bola à cesta.

O futebol praticado no recreio, jogado predominantemente por meninos, apresentou, em certos aspectos, as mesmas configurações que aquele jogado nas aulas de educação física (cinco jogadores por equipe, a mesma regra de permanência daquele time que havia ganhado a partida, necessidade da vitória). Mas outros espaços e outras maneiras de jogar também foram observados. Os jogos de corta 3 e de basquete eram organizados pelos próprios alunos, assim como nas aulas de educação física. A única exceção foi percebida num grupo de meninos (do turno da manhã) que, nos jogos de basquete, tiveram a companhia de um professor de inglês que influenciou na dinâmica das partidas.

Entretanto não foi só nas aulas de educação física e no recreio que o futebol foi selecionado. No torneio interno ele foi a modalidade privilegiada em detrimento das outras modalidades nas categorias masculino e feminino.

O torneio interno da Escola Francisco de Assis fez parte da 1ª fase dos Jogos Estudantis Municipais de 2002 – JOVEM. De acordo com o regulamento do JOVEM, a 1ª fase tinha como objetivo a promoção, pela própria escola, de torneios internos envolvendo as modalidades / categorias escolhidas por ela para participar da segunda fase dos Jogos Estudantis Municipais. Essa fase se organizaria, de acordo com o regulamento, pelo encontro dos três primeiros lugares, por modalidades / categorias, retirados dos torneios internos das escolas que faziam parte de uma determinada região.

Várias foram as modalidades sugeridas pelo regulamento do JOVEM:

Modalidades	Masculino	Feminino	Mista
<i>Atletismo</i>	X	X	
<i>Basquete</i>	X	X	X
<i>Basq. três (Streetball)</i>	X	X	X
<i>Dama</i>			X
<i>Futebol de dupla</i>			X
<i>Futsal</i>	X	X	X
<i>Handebol</i>	X	X	X
<i>Peteca</i>	X	X	X
<i>Vôlei</i>	X	X	X
<i>Queimada</i>			X
<i>Rouba bandeira</i>			X

<i>Xadrez</i>			X
---------------	--	--	---

Figura 1 : Modalidades e categorias sugeridas pelo regulamento do JOVEM 2002

Fonte: Regulamento dos Jogos Estudantis Municipais 2002

A realização do JOVEM 2002 trouxe na sua organização alguns aspectos que se diferem daqueles das competições esportivas oficiais. Quanto à participação dos alunos, em todas as modalidades esportivas sugeridas, consta a regra que garante a participação dos alunos inscritos e presentes no torneio. Por exemplo, nos jogos de basquete, de acordo com o art. 56 “os alunos que não participarem do 1º jogo deverão, obrigatoriamente, participar do 2º jogo. A participação a partir do 3º jogo é livre”. (BELO HORIZONTE, 2002, p. 20).

Apresenta também entre as modalidades algumas adaptações dos esportes oficiais como o *streetball* e o futebol de duplas. Além disso, o regulamento constituiu-se como uma considerável possibilidade de discussão e reconstrução do gênero apontando muitas das modalidades, a categoria mista, como pudemos ver na figura 1.

Diferentemente das competições que oferecem troféus e medalhas aos melhores colocados, no JOVEM , segundo o art. 32 “todos os alunos inscritos na 2ª fase, nos esportes individuais e coletivos, receberão medalhas de participação”. (BELO HORIZONTE, 2002, p.15).

Mesmo assim, o professor Artur justificou essa escolha do futebol dizendo que “os alunos não jogam outra coisa. Só jogam futebol. Colocar vôlei ou basquete ia só dar mais trabalho”. Ao assumir essa postura, o professor desconsidera as outras práticas corporais de movimento que são selecionadas pelos alunos nas aulas de educação física e no recreio, dentre as quais o basquete, ou melhor, uma de suas variações. A escolha feita pelo professor indica sua acomodação diante das situações que se apresentam.

Outro elemento que poderia ajudar a compreender por que o esporte é privilegiado nos tempos observados, refere-se aos espaços destinados à realização das práticas corporais de movimento. Entretanto, é preciso ter cautela quanto às inferências que se pode tirar de uma análise crítica dos espaços, sobretudo, daqueles que se encontram no interior da escola.

Antônio Viñao Frago (1995) mostra, a esse respeito, o quão complexa é a análise dos espaços no âmbito das arquiteturas escolares. Esta, como qualquer obra da cultura, está impregnada de sentido e significado; e, como do ponto de vista histórico, podem durar décadas, séculos, é possível encontrar traços de um tempo passado ou marcas que

refletem a importância que um dado espaço tem em relação a outro, ou revelam a intenção de seus arquitetos que, ao imaginarem um espaço, constroem-no segundo o imaginário dominante de suas respectivas sociedades.

Os espaços escolares destinados à educação física podem ter, como de fato constatamos, marcas visíveis que indicam o tipo de atividades que seus arquitetos imaginavam que deveriam ali ocorrer. Na escola por nós estudada, construída na primeira metade dos anos de 1990, o espaço destinado para as práticas corporais de movimento era o ginásio e a quadra aberta.

Tanto no ginásio quanto na quadra aberta da escola encontram-se desenhadas marcações que delimitam esses espaços para a realização de práticas esportivas: de futebol, handebol, voleibol e basquete. Ainda, na parte externa do muro do ginásio, encontram-se afixadas quatro tabelas de basquete a uma altura de aproximadamente 2,5m e separadas entre si por uns quatro metros.

Mas o fato de existirem as referidas delimitações não significa que as atividades, ali desenvolvidas, se reduziam às ditas práticas esportivas. Os dados observados indicam que, na arquitetura daquela escola, os espaços dedicados às atividades de educação física foram concebidas para práticas esportivas. Em suma, ali o esporte ganha visibilidade. Ele se integra à orientação da área, pelo menos no que se refere à mobilização das escolas públicas para participarem de torneios, competições intra e entre escolas. Mas é preciso analisar o outro lado da questão da arquitetura, a saber, o uso que os sujeitos podem e fazem de seus espaços.

Há transgressão o tempo todo. Paraphraseando Viñao Frago (1995, p. 71), diríamos que alunos e professores abriam aquele espaço e o construíam de tal forma que “não se restringia a diversidade de usos [nem a] adaptações dos mesmos a circunstâncias diferentes”.

Essa transgressão fica visível quando observamos como o ginásio era utilizado pelos alunos na hora do recreio, ou seja, no momento em que *teoricamente* eles podem dispor livremente de seu tempo para fazerem o que quiserem. Em uma das observações, chamou-nos a atenção um grupo de alunos que brincavam com uma bola de borracha na quadra aberta. Só usavam um lado da quadra, mas, em compensação, ocupavam-na integralmente, incluindo as laterais e o fundo. Formavam duas equipes, seis contra seis; a

regra dominante era chutar a bola e lançá-la ao gol. O mais importante é que, do outro lado da quadra, crianças brincavam de pegador.

Um outro exemplo de que poderíamos chamar de *transgressão* vem das aulas de peteca da professora Isadora. Para que o jogo entre as duplas acontecesse, a professora dividia a quadra de vôlei ao meio (na sua largura) com um traço de giz no chão, configurando outro uso para aquela quadra.

Esse cenário que acabamos de descrever corrobora parte dos resultados do estudo feito por Soares (2002, p.16), no qual ela assinala que é difícil pensar na construção de espaços para atividades de educação física que “não estejam domesticadas pelo esporte de rendimento”.

Discutida a seleção das práticas corporais de movimento, seus tempos e espaços, passamos agora a analisar seus processos de produção pelos diferentes sujeitos (professores e alunos do 3º ciclo).

CAPÍTULO III

CONSTRUINDO AS PRÁTICAS: O DESTAQUE DO FUTEBOL

3.1 O futebol: que jogo é esse?!

Não é difícil constatar a identificação do brasileiro com o futebol. Em época de Copa do Mundo, todo o País se mobiliza para acompanhar a trajetória da Seleção Brasileira nessa competição. De acordo com Victor Melo (2000, p. 21) “a Copa do Mundo mobiliza mais público (no local e através das transmissões esportivas pelo rádio e televisão), mais dinheiro e prestígio do que os Jogos Olímpicos que reúnem mais de vinte modalidades esportivas em competições realizadas a cada quatro anos”.

Esse fascínio nacional pelo popular jogo de futebol pode, a nosso ver, explicar, em parte, o por que essa modalidade de esporte é a preferida dos alunos, reforçada, pois das 62 aulas ministradas pelo professor Artur, o futebol foi o tema de 60 delas e também de 26 das 40 aulas da professora Isadora.

Não podemos, entretanto, reduzir a centralidade do futebol naquela escola ao mínimo fato de que ele é hegemônico porque é *preferência nacional*. Há uma série de outros fatores que podem interferir na escolha dessa modalidade esportiva.

Uma das hipóteses sobre essa influência pode ser buscada na trajetória dos professores. Fica evidente, por exemplo, que a história do professor Artur está muito vinculada à sua experiência prazerosa com o futebol na infância e na adolescência.

“Quando eu era criança, a gente jogava muita bola na estrada de terra. Se não tinha bola, então, a gente jogava com limão, bexiga de porco. Depois fui estudar em Ponte Nova e joguei muita bola no time da escola, no URT, no parque Salesiano e depois fui jogar no juvenil do Palmeirense”.
(professor Artur)

Outra hipótese também plausível refere-se às formas de barganha e de negociação entre professores e alunos. No caso da professora Isadora, ela não teve o conteúdo futebol no seu curso de graduação. Entretanto, o futebol serviu de moeda de troca para que ela conseguisse desenvolver outras modalidades esportivas com os alunos, negociou com estes uma alternância de atividades: numa aula, ela escolhe o que ensina, na outra,

os alunos decidem o que fazer. No caso, a prática de futebol foi predominante nas aulas livres.

A partir dos números apresentados e das observações realizadas, não há como não reconhecer que a *troca* feita pela professora Isadora surtiu algum resultado: mesmo o futebol tendo sido a prática corporal mais realizada nas suas aulas, cumpriu-se o objetivo de vivenciar outras modalidades esportivas além das brincadeiras populares.

Entretanto, a prática do futebol nas aulas da professora Isadora merecem algumas observações. Nas aulas *livres*, a função da professora se reduziu à entrega da bola e ao acompanhamento dos jogos, impedindo quaisquer discussões. Já nas aulas em que o futebol foi o conteúdo da aula, a professora privilegiou o ensino das técnicas e das regras. Nenhuma problematização foi feita por ela sobre os valores presentes nos jogos de futebol.

Nas aulas do professor Artur, o futebol foi prática hegemônica. O professor aderiu de tal maneira à escolha realizada pelos alunos que afirmou numa de nossas conversas que se “não for futebol, não há aula de educação física”. Suas intervenções durante os jogos de futebol se restringiram a dar a bola para a partida e, quando muito, a cronometrar o tempo de jogo. Uma hipótese que pode nos ajudar a compreender essa atitude do professor encontra-se na sua trajetória escolar, na qual, o futebol era organizado “pelos alunos, não tínhamos professor de educação física ... os alunos eram que treinavam sem muita técnica, sem nada. Conseguíamos técnica era no futebol mesmo. Lá no Palmeirense, havia um cara que até orientava... mas era só”.

Lembrando Maurice Tardif (2002), muita das crenças e representações ativas pelos professores para solucionar os problemas do cotidiano escolar são aquelas presentes na sua história escolar. Ao que tudo indica, parece que o professor parte do entendimento de que, assim como ele na sua infância e adolescência, seus alunos já sabem o suficiente sobre o futebol, não precisando, portanto de ser ensinado.

Justifica, também, a sua não intervenção nos jogos de futebol dizendo que “você não pode parar esse joguinho pra ensinar nada não. Se você parar, meu filho, eles brigam demais”. O professor tentou, assim que chegou à escola “ensinar as coisas, o passe ... aí eles não aceitaram de jeito nenhum”.

O futebol, nas aulas do professor e nas aulas *livres* da professora Isadora não sofreu nenhuma intervenção pedagógica na perspectiva de reconstruir os valores presentes nessa prática vivenciada no tempo da educação física.

Já dissemos anteriormente da facilidade para se conseguir uma bola de futebol para o jogo com os professores de educação física, ou na falta deles com a coordenação pedagógica; em último caso, uma garrafa velha servia para jogar. Além dos espaços tradicionais, outros não previstos dentro da arquitetura escolar eram usados para a prática do futebol, como, por exemplo, o estacionamento, o corredor.

Esses fatores contribuíram para que o futebol não se reduzisse às aulas de educação física, ganhando destaque também nas 20 horas observadas no tempo do recreio. Também observamos outras formas de jogar futebol em outros espaços que não o ginásio e a quadra aberta na hora do recreio. Por exemplo, no corredor atrás do ginásio. Nesse, não havia necessidade de demarcar os limites do fundo e das laterais da quadra; a marcação dos gols com pedaços de pedra e/ou tênis dos próprios alunos era suficiente para que o jogo acontecesse, como pudemos observar durante o recreio.

Em uma quadra improvisada de futebol seis meninos jogavam: um corredor com seus nove, 10 metros de comprimento por dois e meio de largura. Um tronco de árvore caído e sem galhos demarca um gol. Na outra extremidade dois chinelos demarcam o outro.

A possibilidade de utilizar outros espaços para a prática do futebol confirma a hipótese de Jocimar Daolio sobre alguns aspectos facilitadores da sua popularização. Destacando-se as regras que

são de fácil compreensão em relação aos outros esportes. Sua prática pode se dar em qualquer lugar – campo, quadra, praia, terreno baldio, rua – e a bola, o único material obrigatório, pode ser representada por uma bola de meia, de plástico, uma lata, uma tampinha etc. (2003, p. 207).

Durante o recreio, na quadra aberta, diferentes formas de jogar futebol eram realizadas, às vezes, simultaneamente. Enquanto um grupo de sete meninos brincavam de futebol chutando uma garrafa de plástico para um gol sem goleiro, outros dois times, utilizando o mesmo espaço dos gols, jogavam com uma bola de borracha. Nem mesmo quando a bola batia na cerca o jogo parava; valia jogar na quadra toda.

Mas essa flexibilidade traz questões interessantes. Até que ponto essas maneiras de jogar futebol podem ser identificados ao jogo de futebol oficial? Não estaríamos por força de convenção e, mesmo de pobreza de vocabulário, chamando uma nova prática da

cultura corporal de movimento por uma definição que não se adequa a ela? Em suma, esses exemplos nos levam a inferir que a *cultura da escola*, como nos diz Forquin (1993), impondo-nos seus ritmos e usos, interfere na prática esportiva de futebol, visando uma incrível variação dessa modalidade.

Seria falso imaginar que a (re-) criação da prática do futebol fosse uma ação exclusiva dos alunos. Em alguns momentos de observação, como descreveremos mais à frente, pudemos registrar o quanto os professores (Artur e Isadora), por uma razão ou outra, procuraram a organização da referida prática, criando, por isso, uma variabilidade da mesma.

No torneio interno promovido pela escola, dentre todas as modalidades esportivas que podiam ser selecionadas, somente o futebol foi escolhido. Essa escolha, segundo o professor Artur, deu-se porque, nas aulas de educação física, os alunos “não jogam outra coisa. Só jogam futebol. Colocar vôlei ou basquete ia só dar mais trabalho”.

Explicitados alguns fatores que corroboraram o destaque do futebol na escola, passamos agora a apresentar a organização das equipes e algumas regras para o jogo de futebol nas aulas de educação física, no recreio e no torneio interno de futebol.

3.1.1 *Organizando os jogadores e o jogo: os “de dentro” e os “de fora”*

No torneio interno, o número de alunos dispostos a jogar futebol determinava os critérios para a seleção dos jogadores que fariam parte das equipes. Estas foram formadas dentro de cada turma que selecionou os 10 *melhores* jogadores, dentre todos meninos e meninas que quiseram participar do torneio. Na turma 16, o aluno Cristóvão nos disse que a escolha do time dos meninos da sua turma que iria participar do torneio aconteceu da seguinte maneira: no dia de inscrição do time, os meninos ficaram na sala no horário do recreio. O jeito encontrado para escolher o time foi colocar o nome de todos que queriam jogar no quadro e fizeram uma votação. Os dez mais votados é que fizeram parte do time. Cristóvão foi o último, ficando de fora no torneio.

O critério utilizado para a escolha das equipes no torneio – a habilidade dos meninos e meninas – era o mesmo usado na maioria das aulas de educação física e no futebol jogado na hora do recreio.

Nas aulas de educação física e no recreio, para que o futebol acontecesse, era necessário, na maioria das vezes, considerar o número mínimo de 10 jogadores para iniciar uma partida. O número de cinco jogadores em cada time para dar início à partida era uma condição para que houvesse o jogo de futebol. Porém, se o número de alunos dispostos a participar do jogo ultrapassasse o número de 10 jogadores (cinco em cada time), as partidas apresentavam a seguinte organização:

Os líderes de cada equipe tiravam par ou ímpar para escolherem os integrantes de suas equipes. Os jogos têm duração de cinco minutos. Se não houver vencedor, vai-se para a cobrança de pênaltis, permanecendo na quadra a equipe vencedora. Ou a duração da partida é determinada pela equipe que fizer os dois primeiros gols.

A necessidade de ganhar a partida para continuar jogando potencializava o critério da habilidade. Os mais habilidosos eram convidados primeiramente. Assim, os menos habilidosos ficavam à espera do convite ou, quando não eram nem selecionados, tinham que formar times *de fora* e aguardar ainda por mais uma oportunidade que, muitas vezes, não acontecia.

A organização desses times acontecia mediante um segundo processo de seleção. Percebemos que muitos alunos à espera para integrar o time não eram chamados e outros, que já haviam jogado no time anterior, voltavam à quadra em um novo time. Perguntamos a alguns alunos por que os colegas que estavam esperando não completaram o time e eles responderam que era porque “eles são ruins demais, são muito ruins mesmo, a gente ia perder”.

Os estudos realizados em outras duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte por Eliene Faria (2001) e por Ana Mazoni (2003) encontraram essa mesma forma de organização das equipes, para o jogo de futebol, nas aulas de educação física e no recreio. Na falta de outra maneira de promover o rodízio entre os jogadores, os alunos recorrem àquela forma já conhecida por eles que exalta o vencedor, que privilegia a habilidade, desrespeitando o direito de participação de todos na atividade esportiva.

Em suma, a seleção dos melhores aumentava a possibilidade de apenas alguns permanecerem em quadra jogando, reforçando a habilidade para o jogo como o principal critério orientador para a formação das equipes. Entretanto, isso não significava que outros critérios tinham sido utilizados para a seleção de jogadores na composição das equipes.

Conforme explicitado anteriormente, a possibilidade de realizar outras práticas corporais ou mesmo as várias desculpas para não fazer a aula diminuiu o número de alunos que participariam do jogo de futebol. Um número de jogadores inferior a 10 forçava uma flexibilização dos critérios de escolha para a composição dos times. Em vez da habilidade do jogador, o critério para entrar no time era a disponibilidade ou a vontade para jogar. O importante era ter um número mínimo de jogadores (10) para iniciar a partida. O time podia ser completado com qualquer uma, mesmo que fosse a Paloma. De acordo com um aluno, “ela não joga tão bem assim! Mas, olha só, tem pouca gente pra jogar. Se ela não entrar, não tem jeito de jogar não!”.

Carla e Rodrigo acabaram de separar seus times. A primeira ao contar cada um dos grupos percebeu que o seu estava com uma pessoa a menos. Foi até Pedro que disse que não estava se sentindo muito bem. Depois foi a Paloma em companhia de Carlos que a convidaram para participar do jogo, lembraram a ela sobre a sua boa participação no último jogo. Paloma aceitou o convite, mas fez uma ponderação: ela ficaria só no gol; não jogaria na linha.

A relação entre os alunos de uma turma também influenciava a organização dos times.

Mais uma vez, como já havíamos percebido na aula anterior, na escolha dos times para jogar futebol, Roberta ficou de fora. Perguntamos a uma de suas colegas porque isso ocorreu e a resposta veio prontamente “é que Roberta é muito chata. Ela é até melhor que muitas meninas aqui, mas é muito chata, se acha a gostosa da escola. Então, não serve pra jogar com a gente aqui não! E também fala muito palavrão. Assim não dá”.

Estar fora do jogo enquanto se esperava para entrar em quadra não significava que os jogadores deixavam de participar dele. Essa participação se configurava de outra forma: sentados na lateral da quadra, os jogadores que não foram escolhidos davam uma gozeira nos seus colegas que estavam em campo.

No jogo de futebol que acontecia no ginásio, o goleiro de um dos times dizia para os seus colegas que estavam na de fora que naquele dia ele estava bem preparado, que ele estava disposto a não deixar nenhuma bola passar por ele. “você acham que vai passar alguma coisa aqui? Pode esquecer! Hoje estou com o espírito do Dida. Já ouviu falar no tal de Chilaver. Pois é, sou eu! Pode soltar a bola”. Não demorou muito pra que ele tomasse um gol por entre as pernas, o que serviu para que ele fosse o centro das gozações do grupo, criando um clima de alegria no grupo. “Falou aí, viu! Ôô frangeiro Dida!” Um outro, “Por isso que você não vai pra seleção. Só toma debaixo das pernas. Ocê é muito ruim mesmo”, gritou um outro.

Outra forma de participação no jogo quando se estava *de fora* era narrar o jogo imitando os radialistas, criando uma atmosfera de descontração nas aulas.

Juliano que passa para Alfredo, que deixa o zagueiro no chão, passa por outro jogador saindo da falta. Toca de novo para Juliano que se livra do goleiro e toca pro gooooooooooooooooooollllllllll! Bola no barrrrrrrrrbante! Que lindo gol! A torcida vai à loucura!!!

Nas aulas de educação física do professor Artur e nas aulas *livres* da professora Isadora, o tempo das partidas era cronometrado, o que garantia um teto para o fim do jogo, possibilitando, assim, uma rotatividade maior entre as equipes. Já no recreio, as oportunidades para jogar eram menores: o término do jogo era determinado apenas pelo número de gols e não pela contagem do tempo. A possibilidade de jogar no outro dia parecia confortar quem aguardava. No recreio, também o critério adotado para a seleção de jogadores, ao que parecia, era o da habilidade.

Com isso, os meninos que esperavam na *de fora* corriam o risco de não jogar, pois a partida podia durar todo o recreio sem que nenhuma das duas equipes saísse, como pudemos observar num jogo realizado por dois times compostos por meninos do 3º ciclo. Essas regras que normatizavam o término da partida não eram questionadas por quem esperava *de fora*.

Durante os aproximadamente 15 minutos em que ficamos no ginásio, o placar estava 0 x 0. Dois times de fora esperavam para entrar. Faltando menos de cinco minutos para o término do recreio é que um dos times marcou um gol. Não passou muito tempo e o sinal tocou. Perguntamos a um menino se não ficou chateado de não jogar. “No recreio não tem tempo, não. É só dois gols. Então, tem só que esperar. Se a gente entrasse, também ia ser assim! Não tem problema, não. Amanhã tem mais”.

A forma de organização do jogo de futebol observada na aulas de educação física do professor Artur e nas aulas *livres* da professora Isadora, como também no recreio, parecia ser um consenso de todos os alunos das turmas observadas. Interessado em entender melhor sobre esta organização, perguntamos a um aluno de onde vinham aquelas regras, quem ganha permanece para jogar, cinco minutos ou dois gols. Ele me respondeu que eles “jogam assim [também] na rua” e que “aqui [na escola] a gente joga

do mesmo jeito... Desde que eu comecei a jogar na escola que é assim. Ninguém nunca reclamou.”

Apenas em uma aula, a professora Isadora apresentou outra forma de promover o rodízio entre os alunos no jogo de futebol diferente daquela que propunha a permanência do time que ganhava a partida.

A última aula de futebol dirigida pela professora foi só o jogo. Não houve nenhuma atividade de treinamento. No centro da quadra, a professora reuniu-se com os 15 alunos que queriam jogar e separou três times. Um começaria de fora esperando o perdedor do primeiro jogo. Do time que estava esperando para entrar, a professora pediu para que um menino fosse o árbitro da partida, enquanto uma menina cronometrava o tempo (cinco minutos). A regra que prevaleceu nesse primeiro jogo foi aquela já conhecida pelos alunos: ao final dos cinco minutos, o time que estava ganhando ficaria na quadra para jogar a próxima partida. Entretanto, no segundo jogo, ao final da partida, mesmo que o time que ganhou a primeira ganhasse novamente, ele não continuaria em quadra. “Cada time vai jogar só duas vezes seguidas... se ganhar as duas ... ótimo... mas vai sair de qualquer jeito!”. Um dos meninos não gostou da proposta da professora e disse que daquele jeito “é sacanagem... Quem ganha tem ficar, a gente sempre jogou assim!”. A professora respondeu que, naquele dia, a aula era dela. Então, seria do jeito dela e não do jeito deles.

Na cena descrita acima, consideramos que, ao lançar mão da sua autoridade, a professora Isadora abdicou da possibilidade de problematizar, de apresentar outras formas de organização das partidas, outros conhecimentos sobre o futebol. De qualquer forma, a maneira sugerida por ela, mesmo que numa única vez, ofereceu outra alternativa para a entrada e saída dos times no jogo de futebol, com uma divisão de tempo mais igualitária, rompendo com a lógica que privilegiava os vencedores.

Organizar, rotinizar nas suas aulas essas e outras estratégias mais inclusivas consolidaria outros parâmetros para a organização das partidas de futebol. Ou seja, produziria uma cultura escolar de futebol capaz de transpor o tempo e o espaço das aulas de educação física e influenciar (quem sabe?!) a prática do futebol no recreio e aquele fora da escola. Na mesma direção, o regulamento proposto pelo torneio interno apresentou outra maneira de promover o rodízio entre os 10 jogadores da equipe.

De acordo com o Art.120 do capítulo X, “os alunos que não participarem do 1º jogo, deverão obrigatoriamente, participar do 2º jogo. A participação do 3º é livre”. (BELO HORIZONTE, 2002, p. 26-7).

Contudo, para a realização do torneio, o professor Artur alterou o formato previsto pelo artigo 120 sem modificar seu princípio. Isto é, em vez de jogar uma partida inteira e ficar a segunda de fora, os jogadores que participassem do primeiro tempo de uma partida não participavam do segundo, cedendo o lugar para os outros que ainda não tinham jogado.

A garantia de que todos teriam a mesma oportunidade de jogar, presente no torneio interno, contrapunha-se àquela maneira de organizar o rodízio de jogadores nas partidas de futebol realizadas nas aulas de educação física do professor Artur e no recreio, que privilegiava a permanência da equipe vencedora em quadra.

No entanto, essa regra que obrigava os jogadores inscritos a participar do jogo, sugerida pelo regulamento e modificada pelo professor, não foi aceita por todos os alunos.

O primeiro tempo do jogo entre as turmas 15 e 16 tinha acabado com o placar de 3 x 0 para a turma 16. No segundo tempo, entretanto, a turma 15 reagiu e empatou o jogo. Esse resultado gerou uma revolta num aluno da turma 16. “Mas... não é possível. Como vocês conseguiram deixar eles empatarem o jogo... vocês são os piores!”

Para um menino, esta regra “não era muito boa, não”.

“A gente teve que fazer um time com 10 jogadores... todo mundo da sala queria jogar. Só que aí, todo mundo tem que jogar... sai com se fosse um time e entra o outro. Isso tem hora que é muito ruim... não podia se assim não... o time que está ganhando não pode mexer, não! O que adianta a gente ir... começar ganhando e depois ter que sair? E o outro time ainda perde... nó, dá muita raiva. Eu não concordo com isso, não!” (menino entrevistado)

No torneio interno, a relação dos alunos com as regras passou a ser mediada por outros sujeitos que não o professor Artur: os árbitros. Esses aparecem no cenário para fazer cumprir as regras impostas pelo regulamento e por aquelas da Confederação Brasileira de Futsal – CBFS. Quatro ex-alunos da escola exerciam essa função, duas

meninas e dois meninos apitavam, respectivamente, os jogos das meninas e dos meninos. Segundo o regulamento do JOVEM, no seu Art. 34

A escola poderá indicar pelo menos 1 (um) aluno ou membro da comunidade para participar do Curso de capacitação de Arbitragem, a ser realizado conforme o cronograma, para cada modalidade/categoria em que se inscrever.

§ único – O aluno ou membro da comunidade deverá ter afinidade prévia com a modalidade para a qual está sendo indicado, ter no mínimo 16 (dezesesseis) anos, sendo permitida a inscrição em apenas uma modalidade. (BELO HORIZONTE, 2002, p. 15)

Diferentemente dos outros tempos escolares, os jogos de futebol realizados na quadra aberta durante o torneio interno mostraram-se de uma outra forma que a habitual, quando jogado naquele espaço. Acostumados a jogarem nas aulas de educação física e no recreio na quadra aberta considerando a saída da bola pela lateral somente quando ela batia na tela de proteção da quadra, os meninos continuavam a disputar a bola mesmo *fora* de campo. Somente o apito do juiz era capaz de trazê-los novamente para realidade do torneio. Ele parava a bola e indicava de quem era a posse dela. Em seguida, a colocava no chão de onde deveria ser feito o arremesso lateral com os pés e não de qualquer forma como nos outros tempos apresentados. Isso acontecia não sem o protesto dos alunos.

O estabelecimento da transgressão ou de outras maneiras de se relacionar com as regras (ditas oficiais) do jogo puderam ser observadas nas aulas de educação física e no recreio. Não importava quem estivesse jogando; se acontecesse nas aulas do professor Artur, nas aulas *livres* da professora Isadora ou no recreio, os jogos de futebol eram orientados por algumas regras, nem sempre verbalizadas, mas de conhecimento de todos os jogadores como, por exemplo, as partidas seriam paralisadas quando a bola saísse pela lateral ou pelo fundo da quadra.

Havia uma diferença quanto ao arremesso do lateral quando o jogo acontecia na quadra aberta no tempo do recreio e/ou nas aulas de educação física: se no ginásio, respeitava-se o limite imposto pela linha lateral; na quadra aberta, esse limite se estendia até a cerca de proteção, sendo considerado *bola fora* somente quando ela batia na cerca e não quando ultrapassava a linha lateral. A justificativa é apresentada por um aluno. “Espia aí... esta quadra aqui é menor que aquela no ginásio”. Noutro momento,

perguntamos ao professor sobre o tamanho da quadra. Ele confirmou que a marcação do espaço de futebol na quadra aberta é um pouco menor que a do ginásio. “Não sei porque eles jogam ignorando a linha lateral. Não vejo o menor problema. Esses meninos são é muito cheios de coisa”.

A cobrança do lateral variava conforme a distância a que a bola seria lançada: se fosse para um colega do time que estivesse próximo, o toque da bola era feito com o pé; em caso contrário, se a bola fosse direcionada para longe, ela era lançada com a mão.

Outro exemplo de interrupção do jogo era quando alguém parava uma jogada segurando ou encostando a mão na bola. Oficialmente, quando isso acontece, a equipe do jogador que a cometeu sofre a cobrança de um “tiro livre direto a ser executado pela equipe adversária no local onde ocorreu a infração” (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL, 2003, p. 30-31), coisa que raramente aconteceu. Geralmente, essa infração era cobrada como se a bola houvesse saído pela lateral da quadra; era de lá que a bola saía para o jogo, seguindo as mesmas considerações antes explicitadas ao nos referirmos à cobrança do arremesso lateral.

A flexibilidade das regras era a possibilidade de o goleiro ser trocado a qualquer momento durante a partida. Ir para o gol podia ter outros significados. Havia um rodízio dentro da própria equipe que, a cada um ou dois gols sofridos pelo time, um jogador assumia a função de goleiro. Esse rodízio possibilitava uma rotatividade de funções que considerava a preferência de todos os jogadores de participarem da partida jogando na linha, ao mesmo tempo, dividiam entre si a responsabilidade de todos ocuparem uma função que poucos gostavam de assumir.

Nem todos os jogadores do time assumiam a função de goleiro. Aqueles considerados *bons de bola* só iam para o gol em situações extremas, como para defender um pênalti. Nessa situação, ia para o gol aquele jogador que, mesmo jogando na linha, era reconhecido pela sua equipe como o mais apto a defender o gol. Logo após sua cobrança, o goleiro *passageiro* retorna à sua posição na linha. Geralmente iam para o gol os jogadores reconhecidamente *mais fracos*, como o Óliver.

A bola já estava colocada no centro da quadra. Dois alunos pediam o Óliver para ir “catar no gol”. Ao ver Óliver no gol, um deles disse que ‘ Óliver é pereba demais. Ele vai dar menos prejuízo indo pro gol do que ficar aqui na linha’.

Estar na posição de goleiro nem sempre significava assumir a tarefa de impedir que a bola chutada pelo adversário se convertesse em gol. Essa função no jogo, em determinados momentos, tinha outras conotações para os alunos, conforme explica uma menina.

“ ... tem vez que a gente não está mais a fim de continuar jogando ou tem muita menina que fica morta de cansada, então vai para o gol. Ela vai e descansa lá. Não precisa de parar o jogo, não.” (aluna da escola).

Essa mesma justificativa foi adotada por um de seus colegas

“ hoje, estou morrendo de preguiça .. nem queria jogar, não. Mas estava faltando um e entrei aqui no gol só pra completar. Daqui a pouco eu saio. O resto dos meninos estão chegando por aí.”

Considerando esses momentos de criação e produção de prática de futebol e da ausência de outras práticas esportivas na escola, podemos inferir que, ali, está-se muito longe de se ter esporte de alto rendimento. No fundo, os dados empíricos são valiosos por isso; eles nos ajudam a confrontar a realidade com hipóteses. Por um lado, eles vêm confirmar que alguns elementos do esporte de alto rendimento, como a exclusão provocada pela seleção dos mais hábeis, por exemplo, conforme indicado por Bracht (1992), ganham materialidade na realização das práticas de futebol. Mas, por outro lado faz-se necessário reconhecer que tais práticas podem e são também vivenciadas a partir de outros referenciais: da alegria, da inclusão.

Do que mostramos até aqui, o grande problema ou desafio a ser enfrentado é de outra natureza. O esporte e, nesse momento, o futebol, como uma das práticas culturais de movimento, é vivenciado na Escola Francisco de Assis, de uma forma limitada quanto aos conhecimentos referentes dessa prática corporal, não avançando além daqueles que aprenderam fora da escola.

Entretanto, é preciso ressaltar que a professora Isadora busca momentos de sistematização de referida prática. Nesse sentido, ela concebe a prática desse esporte dentro da dimensão daquilo que Forquin (1993) chama de *cultura escolar*. Apenas para lembrar, para esse autor, um conteúdo é parte da cultura escolar quando sofre uma transposição didática, de forma a possibilitar a socialização de saberes e conhecimentos

produzidos coletivamente, que possam fazer parte do repertório de formação dos cidadãos (meninos e meninas) que vão à escola.

O conteúdo da prática do futebol, nas aulas dirigidas pela professora Isadora, desenvolveu o ensino dos fundamentos (chute, recepção e drible) e de regras básicas acompanhadas de jogos coletivos. A professora entendia que muitos alunos já conheciam as técnicas, as táticas, as regras do futebol e que, por isso, o objetivo da aula é “tentar ajudá-los a saber mais [sobre] a parte tática, o sistema defensivo...”. Foi também preocupação da professora “trabalhar um pouquinho de fundamento”, pois, como ela mesmo diz “nem todo mundo consegue jogar do mesmo jeito”.

Cada um dos exercícios era repetido algumas vezes. Por exemplo, a professora organizou a turma em duas filas na linha de fundo da quadra de futebol de frente para o gol. A tarefa era conduzir a bola até a outra proximidade da trave. Vários alunos não permaneciam na fila. Uns se encostavam na parede ou na trave do gol; outros iam beber água e ainda outros subiam na trave e de lá na tabela de basquete. Além disso, pudemos observar que, quem não queria participar da atividade, permitia que o colega que estava atrás passasse à sua frente.

Acabado o treinamento de passes, a professora Isadora separou dois grupos para jogar futebol com duas bolas. Esta maneira de jogar futebol não era conhecida por todos. Após a explicação, começou o jogo. No decorrer da partida, Isadora procurava dar algumas orientações. ‘vocês não podem só pensar em fazer gol, não. Tem que ajudar a defesa também’.

Depois de realizada uma ou duas seqüências de atividades, a professora apresentava algum jogo a partir do futebol. Um deles, o futebol com duas bolas, era jogado por dois times de cinco jogadores, sendo que um deles assumiu a função de goleiro. Um time estava vestido com coletes e o outro sem. O jogo seguiu a mesma dinâmica do jogo normal, porém com uma bola a mais.

A professora Isadora, no final da aula, às vezes, também permitia, a quem quisesse, jogar futebol *à vontade*. Nessa, sempre um aluno assumia a responsabilidade de apitar o jogo e primar pelo cumprimento de algumas regras conforme registrado no caderno da professora : 1. o tempo para a cobrança de um lateral (quatro segundos); este lance é cobrado com o pé e não com a mão (diferentemente do jogo nas aulas livres, em

que este podia ser batido também com as mãos); 2. o gol seria anulado quando o chute viesse de um lateral e não encostar em ninguém.

Comparando com as aulas do professor Artur, não há como não reconhecer diferença entre ambos no tratamento ao futebol nas suas aulas. A intervenção do professor Artur, como já mencionado, reduziu-se à entrega da bola e, às vezes, à cronometragem do tempo de jogo. Já a professora Isadora, ao tratar pedagogicamente o futebol nas suas aulas (em quatro delas), procura desenvolver em seus alunos algumas habilidades técnicas e transmitir certas regras do jogo de futebol. No entanto, quando essa prática acontece na aula *livre* não faz qualquer intervenção.

A ausência de problematização dessa prática colaborou para reforçar a exclusão dos menos habilidosos durante as partidas. Como exemplo, acompanhamos, por duas aulas seguidas, os meninos da turma 19 e anotamos o número de partidas que cada um deles jogou. Dos treze que apareciam na lista de presença, retiramos aqueles que faltaram na primeira e/ou na segunda aula, restando nove freqüentes nas duas aulas; um não participou de nenhuma delas, alegando indisposição. A tabela 3 apresenta o número de partidas das quais cada um dos oito jogadores participaram.

Tabela 3
Número de partidas de futebol jogadas pelos meninos da turma 19.

Aluno	Nº Jogos	Aluno	Nº Jogos
Roberto	8	Francisco	3
Cristiano	6	Luciano	1
Marcílio	9	Leonardo	3
Óliver	6	Juliano	2

Na entrevista realizada com Roberto (8) e Juliano (2), mostramos essa tabela e perguntamos a eles se concordavam ou não com a regra de *quem ganha fica na quadra*.

“Eu acho que é o certo... eu me esforcei para ganhar dos outros times... ficar na quadra é uma recompensa pro meu time por ter jogado bem.”
(Roberto)

“É bom porque a ‘de fora’ quando entra pra jogar... vai se esforçar mais pra ganhar... ajuda a gente a melhorar mais.” (Juliano)

Isto é, o princípio orientador do futebol reduz-se àquele vinculado à “idéia de vencer constantemente, de sobrepujar o adversário ou a equipe adversária” (KUNZ, 1991, p. 110) para continuar jogando.

De certa forma, essa organização contribuiu para potencializar a exclusão de outros meninos, não tão habilidosos, dos jogos de futebol. Segundo afirmou um deles,

“desse jeito, eu não faço aula [de educação física] mesmo! Porque, eles [os outros meninos] quase não me escolhem. Aí, quando alguém me escolhe, eles não olham as qualidades da gente, eles só olham os defeitos. ... tudo que a gente faz de errado eles nem tentam corrigir, só sabem é xingar. Então, eu prefiro não fazer” (Darci).

Como pudemos observar, essa organização dos jogos adotada nas aulas de educação física e no recreio reforça os princípios de seleção dos mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos. Saber jogar bem futebol era, então, condição *sine qua non* para que seu direito de participar da aula de educação física fosse garantido.

Nesse sentido, dizer que o futebol praticado pelos alunos foi orientado apenas pelos valores e interesses do esporte de rendimento (BRACHT, 1992, KUNZ, 1994) é deixar de reconhecer as outras variações da modalidade do futebol. Como os professores não colaboram muito para a construção de outras possibilidades, os alunos mesmos o fazem.

Entretanto, alguns alunos não se intimidaram com sua falta de habilidade. Pelo contrário, se aproveitavam dela para também participarem do jogo, mesmo que fosse como goleiro.

À primeira vista, pode ficar a imagem de que o cumprimento da função de goleiro pelos menos habilidosos fosse apenas uma forma de possibilitar a participação deles no jogo, camuflando o processo de exclusão presente nessa forma de organização das equipes. Mas o acompanhamento sistemático das aulas e do recreio possibilitou a percepção de outras maneiras empregadas pelos *perebas* para aproveitar as brechas e jogar mais vezes. Isto é, ciente de que a posição do goleiro no time nem sempre é bem vista por muitos jogadores, oferecer-se para *catar* no gol era aumentar a possibilidade de um aluno menos habilidoso jogar mais vezes.

“Ah, fessor... eu gosto mesmo é de jogar futebol não interessa se é na linha ou no gol... então, os outros [meninos] ficam aí cheios de frescura... eu não perco tempo não. Entro e vou jogar no gol mesmo. Pelo menos estou jogando, não fico aqui fora, não!” (Óliver)

Observando os jogos, pudemos perceber que, numa mesma partida de futebol, a entrada mais forte num companheiro pra roubar-lhe a bola podia ser entendida como a necessidade de ganhar a qualquer custo. Entretanto, uma análise mais minuciosa pode mostrar que isso ocorria pela própria dificuldade no domínio da bola.

Na aula livre da professora Isadora, dois times misto jogavam. Quando a bola ficava presa, vários jogadores se dirigiam para cima daquele que a prendia nas pernas. Apesar de a bola ser o alvo, era a ‘canela’ de algum jogador que sofria. ‘Ai, me desculpa aí, Geraldo. Errei bola e acertei sua canela de novo!’ disse uma aluna.

A alegria também norteava a prática do futebol na escola. O gol era, certas vezes, comemorado não apenas pelo time que o fez mas também por alguns jogadores do outro time adversário. É o que ocorreu quando

Juliano acabou de fazer um gol do meio da quadra e todos os jogadores do seu time cumprimentaram-no pulando sobre ele além de um jogador de outro time. Um companheiro de equipe assim o elogiou : “foi um gol de craque”

Nesse processo de inclusão e exclusão pela habilidade, destacam-se questões de gênero, dos quais discutiremos a seguir.

3.2 As meninas “pedem licença”: também querem jogar futebol.

Iniciamos este capítulo apresentando o futebol como paixão nacional. Queremos indicar com isso que, em torno dele, há uma imensa adesão popular de homens e mulheres que se ligam nele como uma espécie de devoção. Mas não dá para desconsiderar que o futebol – paixão nacional – é praticado majoritariamente por homens. Não estamos dizendo, com isso, que não haja o futebol feminino. Mas não é

essa modalidade que está no imaginário popular e, sim, aquela praticada por machos, cujas imagens estão cada vez mais arraigadas a celebridades.

Essa imagem do futebol ligada ao gênero masculino sofre modificações como constatamos em nossas observações. As meninas apreciavam também o futebol e praticavam-no na mesma frequência dos meninos, mas isso não impedia de estabelecer hierarquias e lugares diferenciados para eles e para elas.

Chamou-nos a atenção, por exemplo, que, nas aulas do professor Artur, as meninas jogavam futebol só depois que o tempo dos meninos em quadra havia terminado e, ainda assim, tinham que *pedir licença* para eles saírem da quadra.

Na lateral da quadra, duas meninas começam a organizar os times para jogar. Uma outra pergunta ao professor Artur quanto tempo ainda faltava pra acabar o jogo dos meninos. Os 10 últimos segundos são contados pelas meninas em voz alta. Terminado o tempo, enquanto uma delas corre para pegar a bola, as outras se encarregam de ‘pedir licença’ aos meninos que fazem hora para sair da quadra.

Além disso, na percepção de alguns alunos, a decisão de se jogar outra modalidade de esporte é dos meninos. Cabia a eles persuadirem as meninas a escolher o futebol, conforme nos diz Jorginho

“Se a gente queria jogar futebol e as meninas queriam jogar vôlei, por exemplo, demorava e perdia muito tempo porque tinha que colocar a rede”... então “a gente forçava elas [as meninas] a jogarem futebol com a gente”. (Jorginho)

Já na percepção de algumas meninas, a questão de quem decide quem joga o quê fica ambígua. Veja-se o que diz a aluna Aninha

“eles [os meninos] também só gostam de jogar futebol. E aí, a gente acaba jogando também...”.

Inicialmente, parece que ela corrobora a idéia do colega acima, a saber, os meninos as convencem de jogar futebol.

Entretanto, mais adiante, Aninha conclui que

“a gente fica meio cansada disso. ... Então, o que a gente faz é o seguinte: quando a gente tá a fim de jogar futebol a gente vai, desce e joga. O dia que a gente não está a fim, a gente fica sentada vendo o tempo passar”.
(Aninha)

Com essa fala, tem-se a sensação de que as alunas decidem ou de que elas têm alguma escolha: jogar ou jogar! Mas não é bem isso o que depreendemos de sua fala. Pois a opção é uma só: futebol. Caso não queiram jogar, ficam *vendo o tempo passar*, ou seja, a escola não lhes oferece outra alternativa, no espaço da educação física de práticas corporais de movimento.

Mesmo identificando que nem sempre o jogar futebol para as meninas significa uma escolha para elas, o fato é que jogam. Sousa e Altmann lembram que

o envolvimento de mulheres com os esportes, inclusive o futebol, está longe de ser desprezível. Se no passado apenas os meninos jogavam bola, hoje meninas freqüentam esses campos não apenas com espectadores, mas buscando romper com as hierarquias de gênero. (1999, p. 60-61)

Essa ruptura nos fica evidente quando observamos jogos nos quais meninos e meninas se misturavam e jogavam não só nos limites da aula de educação física, conforme registrado em nosso diário de campo.

A sirene acabou de tocar indicando o término da aula de educação física. Hoje, mais uma vez, a turma 19 jogou futebol na aula. Meninos e meninas se misturaram e jogaram em times mistos. O jogo continuou no recreio sendo zerada a contagem dos gols, “já que era recreio”. Muitos meninos chegaram, como de costume, para jogar. “Tira essa muierada da quadra, aí. Agora são os homens que vão jogar” (Marcos). Carla, uma das meninas mais habilidosas, o desafiou prontamente: “Eu e a Cristina não vamos sair daqui, não, viu? Chegamos primeiro e vamos jogar. Pra tirar a gente daqui, você vai ter que ganhar da gente”. O time da Carla e da Cristina, com mais outros três meninos, ganhou o primeiro jogo. Entrava na quadra o time do Marcos. Com um pouco mais de dificuldade, o time da Carla ganhou a partida. “Viu? Fica aí fora e vê se aprende a jogar futebol comigo”. O outro jogo só começou. O sinal indicando o final do recreio acabava de soar.

Essa atitude das meninas de jogar futebol no recreio demonstra o que Louro (1997) chama de *cruzamento de fronteiras*, em que o limite entre os gêneros é atravessado. Realizar uma prática num tempo em que ela é predominantemente masculina, como o futebol jogado no ginásio na hora do recreio, nos permite perceber, de acordo com Helena Altmann, que a dominação masculina pode ser modificada em determinadas situações e segundo algumas estratégias. Nesse sentido,

não se pode afirmar que elas sejam dominadas por eles ou que a divisão do espaço não se estabelece a partir de relações entre dominadores e dominadas, pois as meninas não são vítimas de imposições masculinas. Vitimá-las significaria coisificá-las, “aprisioná-las pelo poder”, desconsiderando suas possibilidades de resistência e também de exercício de dominação. (1998, p. 45)

Apesar das observações da autora, não dá para desconsiderar que as relações de gênero, em nossa sociedade, são profundamente marcadas por relações de exclusão (LOURO, 1995, 1997, SCOTT, 1995) e que essas são praticadas no cotidiano, nas situações mais simples, como o que ocorreu em uma partida de futebol na qual os meninos, consciente ou inconscientemente, ignoravam as colegas que jogavam com eles.

Cansada de correr de um lado para o outro atrás da bola, Juliana resolveu parar no meio da quadra. E por lá ficou parada por um tempo. Não interessava quem arremessava a bola, se do seu time ou do outro. Ela simplesmente acompanhava a bola movimentando a cabeça. Certa hora, Ari se irritou com o comportamento da colega. ‘O que que é? Você vai ficar parada aí igual a uma estátua?’. Juliana, sem sair do lugar, respondeu que iria pois ‘não faz a menor diferença mesmo. Vocês [os meninos] não tocam a bola pra gente mesmo... é tudo uma cambada de fominha!’

Na experiência relatada, pode-se constatar que meninos e meninas praticam juntos algumas atividades. Não há, nem por parte de Artur, nem da Isadora nenhuma tomada de posição no sentido de interferir nas relações de gênero, buscando torná-las mais equânimes.

Por exemplo, no futebol nas aulas *livres* da professora Isadora, o número só de meninos ou só de meninas dispostos a praticá-lo inviabilizou, quase sempre, que os times fossem formados por participantes do mesmo sexo. Sendo assim, os times de futebol eram mistos.

Talvez isso explique o porquê, apesar da mistura, a continuidade em se produzir entre os alunos relações de gênero em que o feminino permanece como o símbolo da fragilidade. Os meninos preferem jogar entre eles. “Jogar com elas é muito perigoso... a gente fica com medo de machucar elas”. E também, “quando joga só os homens é melhor. A gente pode chutar mais forte... não precisa de aliviar”.

Outro exemplo é que, nas aulas do professor Artur, conforme já explicitado, o tempo para a prática do futebol era dividido igualmente para meninos e meninas. Entretanto, acontecia que, em certos dias, o baixo número de jogadores impossibilitava o início da partida. Nessa situação, meninas podiam completar os times dos meninos e vice-versa. Conforme observamos numa aula, as meninas foram convidadas a completar os times dos meninos.

Dois meninas foram convidadas para completar os times que só tinham quatro jogadores cada. Ao entrarem, Diogo lembrou a elas que era para jogar com vontade, senão era melhor ficarem lá fora. Durante o jogo, elas correram atrás da bola, chutaram para o gol, fizeram faltas, xingaram seus colegas quando um deles errava qualquer jogada. Enfim, se comportaram como os meninos.

Quando o convite partia dos meninos, cabia a elas assumir todas as funções exercidas por eles durante o jogo, inclusive, a de goleiro e também ouvir cobranças em relação aos seus desempenhos na partida. Dizia um menino:

“Não tem porque afrouxar com elas, não. Se elas não dão conta de fazer uma jogada bonita, de chutar forte pro gol elas têm que, pelo menos, correr atrás da bola e tentar atrapalhar o outro [menino do outro time] a fazer o gol. Elas não toparam completar o time? Então [elas] têm que ajudar”.

Certa vez, a falta de meninos para jogar futebol no recreio fez com que um grupo deles convidasse duas meninas para completar os times. Durante a partida, elas usavam vários artifícios para garantir seus lugares no time. Alguns deles, até legitimados pelos seus colegas. É o que observamos.

Compondo cada uma das equipes havia uma menina . De acordo com elas: “A gente gosta de futebol, né. Hoje, estava faltando gente pra começar o jogo. Aí a gente pediu pra jogar e o menino deixou.” (Isabel)

“Só que eles quase não jogam a bola pra gente ... a gente não é tão boa quanto eles ou outras lá. Mas, a gente serve pra não deixar os outros meninos do outro time fazerem o gol. A gente fica na barreira.” (Célia)

“Não é barreira não sua burra. A gente fica é de zagueiro. Barreira é quando eles vão bater a falta, esqueceu? ... Sabe o que é fessor? Eu mesmo não tenho força pra chutar a bola. Mas eu agarro no cabelo e eles não fazem o gol!” (Isabel)

É preciso reconhecer que as diferenças de habilidade entre meninos e meninas na prática do futebol são conseqüências de construções culturais, não se restringem ao caráter biológico. O que é permitido ou não para eles, quais foram/têm sido as práticas corporais de movimento destinadas a um e renegadas a outro. Como exemplo, uma menina jogar futebol, comportamento historicamente visto como masculino, pressupõe “ir contra uma tradição. Implica ser chamada de ‘machona’ pelos meninos ou ser repreendida pelos pais” (DAOLIO, 2003, p. 112). Nesse sentido, a prática do futebol culturalmente faz parte de um universo masculino e não feminino. Como nos lembra Silvana Goellner, o futebol foi criado

modificado, praticado, comentado e dirigido por homens, o futebol parece pertencer ao gênero masculino, como parece ser do seu domínio o julgamento de quem pode/deve praticá-lo ou não. É quase como se à mulher coubesse a necessidade de autorização masculina para tal. (2000, p. 81).

Nas aulas do professor Artur, pelos motivos já explicitados, alguns meninos também eram chamados para completar os times das meninas. E, nesse caso, as normas eram prescritas por elas.

O horário combinado para os meninos saírem da quadra tinha acabado e, como nos outros dias, o número de meninas para jogar futebol era muito pequeno. Então, convidaram três meninos para completar os times. No entanto, antes de começar o jogo, uma delas lembrou a eles que se estiverem na linha, não podiam fazer o gol. “Vocês têm é que passar a bola pra gente fazer o gol”.

Os meninos, entretanto, não ficaram inertes diante das regras impostas pelas meninas. Algumas vezes, foi preciso usar de palavras mais incisivas para *lembrá-los* de que estavam ali apenas completando seus times.

Flávio, Edgar e Romildo entraram para completar os dois times. Flávio e Edgar entram no mesmo time; o primeiro vai pra o gol e o segundo joga na linha; Romildo também vai para o gol do outro time. No início do jogo, Edgar fica mais na defesa procurando não se envolver muito com o jogo. Com o passar do tempo começa a avançar para o ataque e driblando e passando a bola para quem estava livre. Foi só Edgar ir pro gol e Flávio ir jogar na linha que começa a confusão. Flávio, diferente de Edgar, começa a driblar todo mundo e passar a bola para elas só na hora de fazer o gol. As meninas, então, começaram a reclamar que ele estava jogando sozinho. “Pode parar! É pra você jogar com a gente. Não é pra sair do nosso gol até o outro gol e depois chuta pra gente e a gente chuta pro gol, não. A gente quer jogar também. Se for pra jogar sozinho, a gente vai chamar outro pra jogar no seu lugar!”

Se, por um lado, a maioria dos meninos apresentava uma melhor habilidade para o jogo de futebol, o que motivou uma série de restrições quanto à participação deles no jogo imposta pelas meninas, por outro lado, não ser habilidoso credenciava outros deles a participarem integralmente da partida, com direito, inclusive, de fazer gols.

O número de meninas dispostas a jogar futebol era reduzido. Algumas estavam na coordenação resolvendo o problema de um passeio que a turma faria na semana seguinte. Sorteados os times, Jéssica percebeu que em seu time estava faltando uma pessoa. Então, convidou o Wagner para jogar. ‘Ó, o Wagner é carta branca !’. Com o passar do tempo, Sheila que estava no gol pediu pra ir beber água. Cristiano que estava sentado assistindo ao jogo foi convidado para ocupar sua posição no jogo. Antes de chegar ao gol, se aproximou de Wagner e lhe disse que assim que sua equipe tomasse um gol era a vez de ele assumir a função de goleiro. “Eu? Agarrar no gol? Aqui? Não vou, não. Tá ficando doido! Eu também posso fazer o gol. Você pode é ficar aí!”

A situação descrita acima rompe com algumas expectativas culturalmente estabelecidas. Uma delas é de que todo homem é bom de bola. “Ele [o Wagner] consegue ser pior que a gente, espia só”, disse uma menina. No caso de Wagner, a sua falta de habilidade não só é reconhecida pelas meninas como o credenciava a participar integralmente das partidas, sendo permitido a ele até fazer gol, diferentemente dos outros meninos que não podiam. Essa foi a única vez em que não ser habilidoso em alguma

modalidade esportiva tinha um caráter positivo; a falta de habilidade é motivo de inclusão.

As questões de gênero não se limitaram apenas às práticas de futebol, mas também foram determinantes na organização de duas turmas no período da manhã.

Como já foi explicado, nas aulas do professor Artur, o tempo para a prática do futebol era dividido igualmente para meninos e meninas. Entretanto, segundo o relato de um menino, “na hora em que a gente tá começando a aquecer, tá na hora de parar para as meninas entrarem”. Uma tentativa de amenizar essa situação foi proposta para duas turmas do 3º Ano – 19 e 20 – em acordo com o professor de geografia. Tanto na segunda quanto na quinta-feira, enquanto a turma 19 descia para o ginásio ou para a quadra aberta para fazer aula de educação física, a turma 20 tinha aula de geografia. No horário posterior, a turma 19 subia para a aula de geografia e a 20 descia para a educação física. Com o acordo, as meninas de ambas as turmas se reuniam numa sala de aula para assistirem a uma aula de geografia; os meninos desciam para a aula de educação física. No outro horário, subiam os meninos para a aula de geografia e elas desciam para a aula de educação física. De acordo com o professor de geografia, essa proposta foi feita “para facilitar o trabalho do professor Artur, pois ele tinha alguns problemas com as meninas – que têm mais resistência de fazer as atividades”. Por diferentes motivos, o professor Artur e seus alunos concordaram com essa separação.

Não há nenhum impedimento legal que proíba essa forma de enturmação para as aulas de educação física. Segundo Sousa & Vago (1997, p. 25), pela atual LDB, a escola pode organizar as turmas “separadas por sexo”. Isto é, a LDB não determina a forma de organização das turmas, deixando as decisões a cargo de cada escola e de seu Projeto Político Pedagógico.

Essa organização proposta agradou ao professor Artur que via na prática conjunta de meninos e meninas nas aulas de educação física um fator limitador para o desenvolvimento, principalmente dos meninos. Dessa forma, com as turmas reorganizadas “os grupos ficam bem [mais] homogêneos”.

“Eu acho que essa coisa de os dois sexos fazerem aulas [de educação física] juntos limitou demais os meninos, um segura o outro. O menino nesta faixa etária, na adolescência ... ele quer mostrar o máximo de si e com uma menina na frente dele, ele limita suas ações e não consegue um bom desenvolvimento se ele for exigido ao máximo”. (professor Artur)

Parece que o critério levado em conta pelo professor para organizar a divisão das turmas 19 e 20 é o das diferenças biológicas existente entre eles. As meninas, mais fracas, atrapalham o desenvolvimento dos meninos, mais fortes. Nesse sentido, como bem observa Louro (1997, p. 81), a escola “não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam nas sociedades, mas que ela própria as produz”.

Interessante é que, para as meninas, essa separação não tinha muita importância não. “Não temos problemas em fazer aula [de educação física] com eles, não... pra nós tanto faz”, disse uma menina da turma 20. Aliás, essa separação contribuiu para trazer de volta algumas delas que não participavam das aulas, como é o caso de Rafaela e de Aline

Sheila e Cristina organizavam dois grupos para jogar futebol. Rafaela e Aline, que raramente se predispunham a participar das aulas, hoje se apresentaram para compor os times. A participação delas foi muito festejada pelas meninas, pois quase nunca elas participavam das aulas.

Além disso, outras práticas corporais de movimento foram selecionadas e organizadas por elas para serem realizadas nas aulas de educação física, dentre elas, o vôlei e a queimada. Positivamente, de conteúdo unívoco das aulas, o futebol passou a ser apenas mais uma atividade.

Conforme combinado na última aula entre as meninas, hoje elas jogaram metade do tempo da aula futebol e a outra metade handebol. Os times do handebol foram os mesmos que os do futebol ampliados com mais duas jogadoras em cada um deles.

Já para os meninos, essa mudança trazia outras conseqüências. Não era o fato de as meninas não serem habilidosas como eles que fez com que os meninos de uma turma aceitassem fazer aula de educação física com os meninos da outra turma, mas o pouco tempo para o jogo. Para um dos meninos da turma 19, “ficar de fora esperando o time perder pra entrar e ainda dividir o horário com as meninas era muito ruim!”. A aposta de juntar os meninos das duas turmas para aumentar o tempo do jogo foi o fator principal para acatar a sugestão do professor, conforme me explicou um aluno: “ficava ruim demais pra gente! Ficava pouco tempo. Agora não. Agora vai sobrar mais tempo.”

Mas nem tudo era futebol. Outras práticas corporais foram produzidas na escola, sobre as quais passaremos a analisar.

CAPÍTULO IV

MAIS QUE FUTEBOL: A PRODUÇÃO DE DIFERENTES PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO NA ESCOLA

4.1 Quando o futebol é chamado pra dançar ... ou quando a dança entra em quadra para jogar futebol

Se nos espaços escolares até aqui discutidos, em que as diversas práticas corporais de movimento aconteceram, o futebol foi praticado no ginásio sem maiores contestações, o mesmo não acontecia nas aulas *livres* da turma 18 da professora Isadora. Quase sempre ele, o futebol, era convidado a dançar!

Durante essas aulas, dois aparelhos de som, emprestados pela coordenação, eram levados pelos alunos para dentro do ginásio e ligados no último volume. Cada qual com seu repertório atendia às diferentes preferências de meninas e meninos.

O jogo de futebol é embalado por músicas cantadas pelo Rouge. Entre a linha da lateral da quadra de futebol e o muro do ginásio, havia um espaço de aproximadamente um metro. Nesse espaço, um grupo composto por quatro meninas imitava as coreografias do Rouge. Uma das meninas que jogava futebol, no instante em que a bola foi chutada para fora do ginásio por um colega, juntou-se ao grupo que dançava 'Rouge' e acompanhou a coreografia. Aproveitando também o espaço da lateral da quadra, dois meninos também dançam: um executava gestos mecânicos parecidos com os de um robô enquanto o outro fazia determinados movimentos que, ao nosso olhar, parecem perigosos: saltos com queda no chão, levantando em posição de parada em dois apoios com as mãos, passando depois para os dois cotovelos e em seguida para a testa.

As meninas dançavam as mesmas músicas em quase todas as aulas, repetiam as mesmas coreografias na tentativa de se aproximar daquelas apresentadas pelo Rouge. Uma das meninas emitiu sua opinião sobre isso.

“Ah, ... É bem legal vê elas [as integrantes do Rouge] dançando. Elas fazem tudo igualzinho uma da outra. Elas dançam bem... a gente tá quase sabendo a coreografia toda”. (uma menina)

Perguntamos a uma outra menina onde aprendeu aquelas coreografias. Ela nos disse que “vê elas [o Rouge] dançando na tv” e complementa dizendo que ela e suas amigas “não sabem a coreografia toda... uma sabe um pedaço, outra sabe outro pedaço e aí a gente vai juntando”.

Já dois meninos que participavam do grupo de *hip hop* da escola não era muito difícil de serem identificados. Eles vestiam bermudas bem compridas, cheias de bolsos, postas bem abaixo da cintura aparecendo metade da cueca; na cabeça, gorros coloridos ou bonés com a aba virada para traz; calçavam tênis com as laterais emborrachadas. Além da participação (semanal) no grupo, um deles nos disse que possui algumas fitas de vídeo, geralmente trazidas de São Paulo, com apresentações de dançarinos nova-iorquinos durante os festivais que acontecem nos EUA. Ao assistir às fitas, ele procurava *aprender alguns movimentos* para tentar executá-los com o grupo.

A dança se mostrava, em especial, no período da tarde, uma forte concorrente do futebol quanto ao uso do ginásio. Ela *entrava em quadra* não somente quando os dançarinos se empolgavam com suas performances e ultrapassavam a lateral da quadra, mas também, quando as músicas influenciavam o comportamento daqueles que jogavam. Como podemos perceber na cena abaixo.

Geraldo foi convidado por Anderson para fazer parte do seu time. Entretanto, avisou que não era “pra ficar dançando não... é pra jogar futebol ... com os dois pés”. Com o passar do tempo, era hora de Geraldo, de acordo com o rodízio, ir para o gol. Entre uma defesa e outra, ele aproveitava para treinar um pouco dos movimentos do hip hop. Foi numa dessas vezes que, fazendo uma de suas muitas ‘acrobacia’ no chão, tomou um gol.

‘Mas que bosta, Geraldo! Cê tá entregando o jogo. Ocê não consegue nem prestar a atenção no jogo ... fica aí só dançando [hip hop]’. Geraldo se limitou a olhar para ele e dando uma gargalhada ‘Relaxa aí, o gordinho. Não estressa, não.’

Diante dos quadros apresentados acima fica claro que a vivência da dança para meninos e meninas da turma 19 é influenciada pela televisão. Nenhuma problematização foi feita pela professora. A relação ensino / aprendizagem foi estabelecida com a tv. A vivência desta prática corporal de movimento é marcada pela cópia de gestos aprendidos nos programas de tv e no vídeo.

Enquanto prática selecionada pela professora nas aulas de educação física, a dança tinha o objetivo de ajudar os alunos a montarem uma apresentação para a feira da cultura. Se, nas aulas livres, não vimos a professora fazendo qualquer intervenção, quando a dança aconteceu nas suas aulas, essas foram *muito restritas*, conforme ela mesma afirmou em sua entrevista.

“... a dança foi uma coisa muito deles. Eu entrei foi com o espaço cênico... tipo assim ‘ por que vocês não dão uma girada, abre... fecha, por que vocês não utilizam o chão, rolar, arrastar, pular... por que vocês não usam o mesmo movimento em sentidos diferentes...” (professora Isadora).

4.2 O vôlei nas aulas de educação física do professor Artur

A formação de uma turma masculina e outra feminina, envolvendo as turmas 19 e 20, conforme explicitado no capítulo anterior, possibilitou que elas escolhessem outras

práticas corporais de movimento. Dentre algumas: o vôlei. Enquanto os meninos continuavam a só jogar futebol.

No jogo de vôlei, um ponto chamou-nos a atenção: o comportamento do professor Artur foi diferente daquele observado até então nas aulas. Mediante a solicitação das meninas, o professor interviu no jogo: “fessor... dá pra ajudar a gente, aqui? Quase ninguém sabe jogar!”

Ajudado pelas meninas, o professor Artur colocou os postes na quadra para estender a rede de vôlei. Rede arrumada e seis jogadoras dispostas em cada quadra, ele orientou a distribuição nas posições de jogo. ‘Tem que ter uma no canto lá atrás ... não adianta ficar todo mundo na frente, não. Tem que ter gente no meio e no fundo’. No decorrer do jogo, outras orientações relativas às regras do jogo foram expostas. ‘Você pisou em cima da linha de fundo para sacar. Não pode, não’. E, mais tarde, ‘sai da rede! Se encostar nela é ponto pro outro time’.

O baixo nível de habilidade técnica das meninas comprometia o andamento do jogo, pois a bola não ficava no ar. Geralmente, a jogadora da equipe que estava na posição do saque, se não errasse, fazia uns quatro ou cinco pontos seguidos. As meninas lidavam com esta falta de habilidade alegremente, rindo umas das outras, ou como elas mesmas falavam, “sem estresse”. Algumas vezes, propositadamente, cometiam infrações – errando o saque, por exemplo – com intuito de favorecer a transferência da bola para a outra equipe efetuar o saque.

Sheila se preparava para sacar novamente. Do outro lado, Cristina a desafiava a sacar em cima da Gisele. ‘Saca nela se você for mulher!’. Sheila sacou na Gisele que não conseguiu controlar a bola, arremessando-a no teto do ginásio o que gerou uma interrupção momentânea no jogo devido às gargalhadas de todas. Sheila e Gisele deitaram no chão de tanto rir. Ao se preparar pra sacar, Sheila anunciou que erraria o próximo saque para possibilitar que a outra equipe sacasse e seu time também pudesse jogar.

As intenções do professor Artur e das meninas não eram convergentes. Ele se preocupava com o ensino das regras oficiais, com o posicionamento na quadra e parecia se chatear com a postura das meninas. “Vocês querem saber de uma coisa? Se vocês

querem jogar pelada, que joguem. Eu é que não vou ficar ensinando pra quem não quer aprender”.

Já para as meninas, pouco importava o que o professor falasse. Elas continuaram jogando e rindo da sua *ruindade* como costumavam falar. Não havia contagem de pontos. Parecia que ganhar a partida não era o mais importante, a intenção era se divertir. As partidas seguiam o *ritmo* imposto por elas em detrimento das tentativas de ensino de Artur.

As partidas de vôlei acompanhadas, conforme demonstrado, acontecida num clima de alegria e descontração por parte das alunas, mesmo diante das investidas do professor para “regularizar” a partida. No entanto, o quadro apresentado acima nos incita a *desconfiar* do lugar ocupado por essa prática corporal de movimento no currículo da educação física durante a escolarização das estudantes.

Suspeitamos que, em detrimento da prática do futebol, o vôlei, pouco ou quase nada, foi trabalhado nas aulas de educação física. Esse descuido impossibilitou que fossem aprendidas, minimamente, algumas habilidades técnicas que, talvez, possibilitassem outras maneiras de experimentação do jogo pelas aluna que não se restringisse a um jogo só de saque, sem continuidade da partida.

4.3 O corta 3

Como já apresentado no segundo capítulo, o corta 3 era um jogo constituído a partir de alguns elementos do vôlei, dentre eles: a bola utilizada, o toque com as mãos e, podendo, sempre que necessário, utilizar outras partes do corpo para mantê-la no ar. A função do terceiro toque é a mesma: definir a jogada. No corta 3, o objetivo é retirar um dos participantes do jogo por meio de uma cortada forte na bola.

Essa prática era realizada mediante o empréstimo da bola de vôlei pelos professores de educação física e acontecia nas aulas do professor Artur, nas aulas *livres* da professora Isadora e no recreio, no qual alunos de outros ciclos se juntavam aos do 3º (terceiro) para jogarem.

As regras do jogo eram estabelecidas pelos próprios participantes e variavam em cada grupo. Uma delas, o *primeiro da roda*, adotada por um dos grupos, determinava que o primeiro jogador eliminado tinha uma chance de continuar jogando. Outra regra

era que o terceiro toque não podia ser direcionado ao jogador que levantou a bola, ou seja, quem deu o segundo toque.

Essas regras ampliavam as possibilidades de permanência dos alunos no jogo. Entretanto, elas não fizeram parte dos jogos de todos os grupos. Nesses, as regras eram mais simples e menos inclusivas: quem cortou a bola e alguém do grupo a segurou ou quem fosse queimado, saía imediatamente do jogo.

Nas aulas da professora Isadora observamos a articulação de algumas táticas realizadas pelos alunos com o objetivo de *sobreviverem* ao jogo. Em suma, acordos eram feitos para aumentar a chance de continuarem no jogo.

Hudson e Marília tinham sido queimados e esperavam pelo término daquele jogo para entrar novamente. Lá fora, combinavam que, caso tivessem a oportunidade, levantariam um para o outro ou mesmo pra outra pessoa que não o Alfredo.

Outra tática utilizada por outros jogadores foi a de trocar de lugar na roda. Qualquer lugar era bom, mas tinha de ser longe do Alfredo.

Quando a professora Isadora aparece com a bola de vôlei, o grupo já estava no pátio pronto para começar o jogo. Marília e Marta procuravam trocar de lugar se afastando de Alfredo. ‘Eu... ficar perto dele? De jeito nenhum! Ele corta muito forte.’ Era difícil de segurar a bola que Alfredo cortava. Quando a bola era levantada para ele, quase sempre alguém saía ‘queimado’ do jogo.

No corta 3, qualquer desatenção era paga com a eliminação do jogador que, muitas vezes, tinha que esperar o recreio do dia seguinte para brincar novamente. Participar do jogo significava correr o risco de tomar uma bolada muito forte, do tipo *de queimar o couro*. Sair do jogo quando se é queimado já não era bom. Agora, sair do jogo queimado e machucado era ainda pior.

Por algumas vezes, notamos que as meninas pediam aos meninos para não baterem ‘tão forte’ na bola. Este pedido era dificilmente atendido. Certa vez, uma menina tomou uma bolada muito forte na perna, arremessada por um dos menino, e saiu do jogo chorando. “Ei, você esqueceu que isto é só uma brincadeira, seu estúpido! Ninguém te ensinou a brincar igual gente, não?!”. A justificativa foi apresentada por um

menino: “Deixa de ser boba, eu vou bater fraco pra quê? Pra ficar mais fácil pra vocês segurarem a bola e eu sair do jogo? Nem pensar!”

No jogo de corta 3, o critério da habilidade não foi determinante para a saída ou permanência dos jogadores no jogo. De acordo com a cena descrita acima, um outro critério, entretanto, mostrou-se determinante: a força que os meninos empregavam na bola. Orientado pelo objetivo central do jogo, quanto mais forte for a batida na bola, as chances de permanência eram também maiores.

Nesse sentido, o jogo de corta 3 trabalha com a idéia de que são os mais fortes que permanecem na quadra, ou que têm maior possibilidade de continuar jogando que os *fracos*. Além disso, reforça a característica de sobrepujança, a necessidade da vitória. Tal situação se torna mais preocupante diante da desatenção dos professores acerca de tais questões. Eles não estabeleceram qualquer intervenção no sentido de problematizar a organização dessa prática e os valores por ela reforçados, limitando-se à entrega da bola para sua realização quando solicitada pelos alunos.

4.4. A peteca

Segundo Isadora, “a peteca é um jogo que virou esporte”. Era assim que ela tratava o jogo de peteca nas aulas de educação física. Conforme registrado no diário de classe, foi seu objetivo tematizar o histórico da peteca, ensinar aos alunos alguns fundamentos como o passe, a recepção e o saque, além de conhecer e aplicar algumas regras básicas.

Conforme nossas observações, na primeira aula de cada turma, a professora leu um pequeno texto que contava um pouco da história da peteca, de algumas particularidades dessa prática corporal de movimento: a origem da palavra (pe'teca da língua tupi que significa *bater*); o jogo que era praticado pelos índios antes da chegada dos portugueses em terras brasileiras. Mais tarde, os caboclos também brincavam em círculos de bater na peteca com o objetivo de não deixá-la cair. A partir da leitura do texto, a professora comentou que a peteca ganhou “contornos de esporte com a organização de regras do jogo e tudo mais... hoje ela é jogada inclusive na Europa”.

Apresentado o histórico, a professora trabalhava com os fundamentos do jogo, por meio de exercícios.

Rede já montada no ginásio, a professora Isadora distribui as petecas e solicita aos alunos que se organizem em grupos de três para rebaterem a peteca. Nos dois minutos iniciais, só seria permitido tocá-la com a mão direita; nos dois minutos seguintes só com a mão esquerda.

Durante todo o exercício, a professora orientava os alunos sobre a forma de bater na peteca.

Enquanto os grupos realizam a atividade proposta, Isadora passou de grupo em grupo perguntado qual era o “lugar exato para pegar a peteca?” ela mesma respondia dizendo que era na “segunda falange até o meio da palma da mão... se você pegar a peteca fora desta região ficará muito difícil de controlá-la”.

Para reforçar o ensino da técnica, outros exercícios foram realizados. Por exemplo, aquela que aproveitava a forma de jogar dos caboclos, ou seja, formação de grupos maiores em círculos rebatendo a peteca. A professora inseria outros elementos simbólicos à tarefa: o objetivo não era só lançar a peteca uns para os outros, mas não deixar a peteca cair. O grupo vitorioso seria aquele que permanecesse com a peteca por mais tempo no ar.

Ao realizar essa atividade, a professora transformava o sentido do jogo. Manter a peteca no alto tornou-se uma quase obrigação: para ganhar do outro time, você não podia errar. O prazer não era só jogar *com* seu colega de grupo; mas jogar *bem* com ele para vencer o outro grupo.

Após a realização dos exercícios, a professora organizava o jogo propondo dupla contra dupla. Como não existia na quadra marcação para esse tipo de jogo, a professora dividia a quadra de vôlei ao meio desenhando uma linha de giz no chão; em cada uma das quadras, ficava uma dupla, como estabelece o jogo oficial.

A - Jogador do Time A

B - Jogador do Time B

C
C

C - Jogador do Time C

D - Jogador do Time D

D D



Figura 2 - Quadra de peteca

Conforme salientado no capítulo anterior, a professora também construía o espaço, adaptando-o às circunstâncias que se apresentavam. Isto é, a professora, ao improvisar o espaço para prática da peteca, dividindo a quadra de vôlei ao meio, dava um caráter mais próprio *da escola* para sua realização.

Os jogos tinham a seguinte dinâmica: o jogador de uma das equipes dava início ao jogo postando-se atrás da linha de fundo de sua quadra e executava um saque – batia/enviava a peteca - em direção à outra quadra onde um dos jogadores a devolvia. O objetivo do jogo é a dupla não deixar a peteca cair no seu campo, ao mesmo tempo em que tinha que fazer com que ela transponha a rede e caia no campo adversário.

Outras intervenções feitas pela professora potencializaram a produção da prática da peteca a partir da apresentação e, simultaneamente, modificação das regras ditas oficiais. Isadora informava aos alunos as regras oficiais do jogo: não é permitido dois jogadores tocarem na peteca ao mesmo tempo ou recuperá-la com as duas mãos; o toque com as duas mãos é considerado falta, e a dupla é punida com a perda da posse da peteca. A vantagem é revertida para a outra equipe quando o saque, efetuado por qualquer jogador, tocar em qualquer ponto da rede.

Antes de iniciar o jogo, a professora explicou como o tempo do jogo é oficialmente organizado: um set de 12 pontos ou 20 minutos cronometrados de peteca em jogo. A cada saque, essa dupla tem 30 segundos pra fazer o ponto, senão o saque é revertido para a outra. “Mas hoje vamos fazer uma queda de oito pontos para todos jogarem e não há a lei da vantagem, é igual ao vôlei: a peteca saiu ou caiu na quadra é ponto”.

No entanto, notamos a ausência de outras intervenções pedagógicas que contemplassem as possibilidades de construção do conhecimento sobre o esporte (ou de qualquer outro conteúdo de ensino) a partir de princípios mais inclusivos, que podiam ser potencializados. O trabalho apresentado por Admir Almeida Júnior (2002) mostra a postura de uma professora de educação física contrária àquela supracitada. Ao descrever e analisar os saberes docentes apropriados e produzidos na prática cotidiana dessa professora, o autor relata o processo de construção de novos sentidos e significados para o esporte nas aulas de educação física, a partir de outros princípios que não os de seletividade, de rivalidade.

O distanciamento dos princípios e valores do esporte de alto rendimento se dá mediante a construção de vivências e práticas de esporte, onde [a professora] Mariana procura privilegiar a identificação e compreensão do significado central das modalidades esportivas trabalhadas, buscando a partir daí, a transformação do sentido corrente (individual e coletivo) dessas práticas. (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 80).

Os alunos, quando não supervisionados pela professora, criavam outras formas de jogar peteca. Em uma delas a peteca era lançada a uma boa altura e batida à semelhança do que ocorria no corta 3. Em outra variação, os alunos competiam entre si, para descobrir quem conseguia mandar a peteca mais perto do teto do ginásio usando as mãos ou os pés.

Também em diferentes ocasiões, pudemos assistir a jogos de peteca (em dupla) cujas regras que os orientavam eram aquelas acordadas entre os alunos que as criavam e as submetiam à aprovação de todos.

Em uma das partidas, observamos um lance no qual o jogador de uma dupla recebeu uma peteca e não conseguiu enviá-la diretamente para o outro lado da quadra. Seu parceiro salvou a jogada dando um segundo toque para que ela passasse para o outro lado da quadra. O jogo continuava normalmente até que a professora o interrompeu para falar que “pela regra oficial este tipo de situação não era permitido . Só vale um toque por dupla. Não podem dois como vocês fizeram”. Acontece que eles haviam acordados antes que isso seria permitido.

Em outro jogo,

João acabou arremessando uma peteca colocada no fundo da quadra e teve que se deslocar rapidamente para tocá-la novamente perto da rede. O recurso utilizado por ele para salvar a peteca foi chutá-la para cima, lançando-a para a outra quadra dando, assim, continuidade no jogo.

Salvar a peteca com os pés é mais do que uma criação de regras, é também uma maneira de resolver os problemas colocados pelo jogo rompendo com uma lógica prevista para ele, que seria de bater na peteca com as mãos. Para não deixar a peteca cair, os alunos a salvavam com os pés. Dessa forma, é importante destacar a contribuição de Daolio (2001) que relativiza o entendimento de técnica tradicionalmente encontrado na educação física. Baseando em Mauss, segundo o qual “qualquer movimento humano é uma técnica, por possuir tradição e eficácia” (2001, p. 34), Daolio concluiu que os movimentos dos alunos nos jogos cumprem os objetivos do jogo e, por isso, pode ser considerada técnica.

Nesse sentido, a peteca como outras práticas corporais de movimento que observamos, é uma variação do esporte oficial. Sofre, assim, intervenção da cultura da escola, adequando-se aos tempos escolares, à disponibilidade de material e de espaço, à ação dos sujeitos que o praticam, aos seus ritmos e seus ritos.

4.5 As brincadeiras populares

A professora Isadora, no mês de outubro, escolheu o tema brincadeiras populares para ser desenvolvido nas suas aulas objetivando, segundo ela “resguardar a cultura popular das várias brincadeiras”.

A escolha por trabalhar com as brincadeiras populares concretizou à intenção da professora em apresentar outras práticas corporais de movimento aos alunos que não só o futebol. Esse exercício da educação física colabora, segundo Alfredo Faria Júnior, para dizer qual é a contribuição da Educação Física “numa sociedade multicultural” (1996, p. 46).

As quatro aulas de brincadeiras populares foram assim organizadas: na primeira delas, a professora se encarregou de trazer uma brincadeira e, nas outras três seguintes, a turma se dividiu em três grupos e, em cada uma das aulas, um deles apresentou uma brincadeira para a turma. Isadora disse a eles que eram “aquelas brincadeiras que vocês jogam na rua”.

Na ordem, foram apresentadas as seguintes brincadeiras: queimada de quatro cantos, garrafão, taco e pique-esconde. Passo agora a descrevê-las.

A queimada de quatro cantos

A queimada era uma brincadeira já conhecida pelos alunos, que já praticavam na rua. “Eu jogo queimada na rua desde pequena”. O que eles não conheciam era essa outra maneira de jogá-la. De acordo com a professora “é a mesma regra... só que agora vocês têm quatro lugares de onde vocês podem queimar os outros jogadores”.

Dois times (A e B) foram separados com o mesmo número de jogadores. Em seguida, dois participantes tiravam ‘par ou ímpar’ determinando a posse inicial da bola.

Esse jogo consiste no seguinte: os jogadores do time A lançam a bola com o objetivo de acertar os jogadores do time B. Se algum jogador da equipe B conseguir segurá-la, tentará *queimar* os jogadores da equipe A. Na lateral da quadra do jogo, ficam os ‘cruzas’ que, ao receberem a bola, poderão queimar alguém. As regras do jogo propostas pela professora e, algumas, já conhecidas pelos alunos eram as seguintes: nenhum jogador podia entrar na quadra contrária para pegar ou lançar a bola; quando

nas aulas de educação física “a professora fica mais de olho para ninguém roubar. Se você foi queimado, tem que ir pro cruza... Se não tiver sido queimada, a professora também vê”. O jogo de queimada realizado nas aulas de educação física é mais controlado.

O Garrafão

Numa outra aula, o jogo praticado foi denominado *garrafão*.

Enquanto um dos meninos do grupo que apresentou o garrafão explicava as regras e o funcionamento da brincadeira, seu colega riscava as duas bocas do garrafão, uma em cada linha de fundo da quadra de vôlei.

P - Pegador
- Jogadores
- Deslocamento

P

Figura 4 – Garrafão

Essa brincadeira já era conhecida pela maioria da turma e acontecia da seguinte maneira: um jogador, o pegador (P), ficava dentro do garrafão enquanto os demais tentavam atravessá-lo de um lado para o outro, pulando numa perna só e evitando que o pegador nele encostasse. A esse era permitido correr tanto dentro quanto fora do garrafão; bastava sair por uma das duas aberturas quando os jogadores, com medo de serem apanhados, ficavam por um certo tempo sem tentar atravessar o garrafão. Para impedir a saída do pegador do garrafão, os jogadores podiam tampar *as bocas* do garrafão postando-se com as pernas afastadas sobre elas.

De acordo com o grupo que apresentou a brincadeira, o jogador que fosse pego ou que, ao tentar atravessar o garrafão, colocasse os dois pés dentro dele, levaria socos e pontapés até chegar ao pique – um dos dois gols do futebol – e se tornaria, em seguida, o pegador.

Quanto à situação acima, a recomendação feita pela professora era de que se trocassem os socos e pontapés *por outras coisas*. Os alunos que coordenavam a brincadeira sugeriram que o jogador tocado pelo pegador pagasse prendas estabelecidas pela turma. Essa alternativa foi aceita por todos.

Contornado o problema e re-estabelecidas as regras, deu-se o início do jogo. Alguns alunos foram pegos e pagaram uma prenda voltando, em seguida, para o jogo, como pegadores. Mas, “pagar a prenda” não foi tranquilo pra todos. Um menino que

teve que dar um beijo em uma menina como pagamento da prenda, colaborando para sua saída do jogo.

Gilberto foi pego fora do garrafão por Reginaldo. Na mesma hora, algumas meninas, cientes do interesse de Fátima por Gilberto, conforme uma delas nos contou mais tarde, começaram a gritar sugerindo, como prenda, que Reginaldo beijasse Fátima. Esta pouco se importou. Cumprida a prenda, Gilberto alegou vontade de ir ao banheiro e saiu do ginásio. Outro menino foi escolhido como pegador no seu lugar. Ao voltar, Gilberto sentou num canto da quadra e por lá permaneceu até o final da aula. Passado um tempo, um colega sentou ao seu lado. No final da aula, perguntamos a ele porque Gilberto não voltou para a brincadeira. Ele nos disse que seu amigo “ficou sem graça. Não quis mais brincar”.

Apesar de presente no ginásio acompanhando o desenrolar da brincadeira, a professora pareceu não perceber o que aconteceu.

O Taco

Na última aula, o jogo ensinado foi o taco.

O menino do grupo que explicou sobre a brincadeira do taco tinha em suas mãos o material trazido para a realização da brincadeira por dois grupos: quatro garrafas, quatro cabos de vassoura e duas bolas de meia. Ao terminar a explicação sobre o funcionamento jogo, alguns alunos disseram que já conheciam aquele jogo, mas com outros nomes: betes, bente altas, toca.

A2

A1

A - Arremessador

R - Rebatedor

- Deslocamento

- Sentido da bola

R1

R2

Figura 5 – Taco

O objetivo era A^1 ou A^2 , cada hora um, derrubar a garrafa de R^1 e R^2 , respectivamente, lançando uma bola de tênis. Ao mesmo tempo, R^1 e R^2 procurava defender suas garrafas rebatendo a bola o mais longe possível com um taco (cabo de vassoura). Quando o conseguiam, os rebatedores trocavam de lugar um com o outro contando um ponto a cada troca. Enquanto os arremessadores corriam atrás da bola rebatida para longe, os rebatedores podiam trocar de lugares.

Porém, se A^1 ou A^2 pegasse a bola e, mesmo de longe, a arremessasse contra quaisquer uma das garrafas e nenhum dos rebatedores estivesse com a ponta do taco dentro do círculo ao qual a bola foi dirigida e derrubasse a garrafa, as funções eram trocadas: os rebatedores tornavam-se arremessadores e vice-versa. O jogo recomeçava quando os lançadores e rebatedores ocupam seus respectivos lugares. Terminava o jogo, quando uma das duplas, na função de rebatedores, alcançava o número de pontos estipulado entre os quatro jogadores.

A maneira como essa atividade foi apresentada e organizada pelos alunos, sem qualquer consideração da professora, dificultava a participação de um maior número de alunos no jogo. Uma partida demorava muito: primeiro, porque o material disponível para a realização do taco não era suficiente para que muitos alunos jogassem: duas bolinhas de tênis, duas garrafas descartáveis de refrigerante e quatro cabos de vassoura para uma turma de aproximadamente 26 alunos. Também o mínimo de pontos que

identificava os ganhadores da partida era muito alto. Além disso, estava previsto, como observamos, a regra de que a dupla que ganhasse permaneceria em quadra para jogar a partida seguinte. Assim, enquanto oito alunos jogavam, os demais (os 18 alunos) ficavam assistindo aos jogos, correndo pelo ginásio ou sentavam para conversar.

Conforme pudemos observar, a organização das brincadeiras de rua pelos alunos reforçava, alguns valores já notados em outras práticas corporais de movimento, como o futebol e o vôlei, tais como a eliminação, o constrangimento.

Se, de um lado, reconhecemos o movimento, realizado pela professora em oferecer outras práticas corporais de movimento aos alunos, rompendo com a hegemonia do futebol e, conseqüentemente, do esporte nas aulas de educação física, por outro, percebemos que nenhuma problematização sobre os sentidos conferidos pelos alunos quando da realização das práticas foi feita pela professora.

Bracht (1997), ao falar da especificidade pedagógica da educação física na tematização dos conteúdos por ela selecionado para serem ensinados, aponta para uma dualidade. O saber produzido nas aulas de educação física se constitui a partir de um *realizar corporal* (jogar futebol, queimada, garrafão e outros) e também ser um *saber sobre este realizar corporal*, os aspectos técnicos e táticos, as regras, como também os valores presentes em cada prática, na sua maneira de organizá-la.

Nesse sentido, as brincadeiras populares se limitaram a um *realizar corporal*; o *saber sobre esse realizar corporal* demandaria uma outra forma de intervenção pedagógica que levasse em conta a reconstrução dos valores presentes em cada brincadeira. O fato de tais valores serem produzidos na escola merece reflexão. Na realidade, a *cultura da escola* favorece de alguma forma a manifestação desses valores. Como esta cultura é produzida pelos sujeitos que interagem na escola, é possível mudá-la e, por conseguinte, os valores competitivos embutidos nos jogos populares.

4.6 Os diferentes jogos de basquete

Como nas outras práticas corporais, o basquete sofreu algumas variações nos tempos e espaços da escola. Os jogos com a bola de basquete aconteceram regularmente nas aulas de educação física e no recreio utilizando as cestas afixadas na parte exterior do muro do ginásio, apesar de existirem espaços demarcados no ginásio e na quadra aberta para a prática do basquete.

A professora Isadora registrou no seu caderno de planejamento que o basquete foi praticado em suas aulas dirigidas no primeiro semestre de 2002. Nele encontramos anotações que dão indícios que foram ensinadas algumas regras oficiais do jogo:

Quadra: 24m x 15m; 10 jogadores: cinco na linha, sendo um capitão; depois da cesta a bola sai do final da linha de fundo da quadra; tempo de jogo – 20’ com 10’ de intervalo; é proibido correr com bola na mão, chutar ou golpeá-la com o punho; conclusão do drible no máximo com dois passos; não pode bloquear, segurar, empurrar, calçar, impedir o avanço do adversário estendendo o braço, ombro ou joelho ou inclinar seu corpo para uma posição que não seja normal, nem usar a violência.

Mas não foram só nas aulas de educação física que os alunos aprenderam as regras do basquete. Perguntamos para um deles onde aprenderam a jogá-lo. Ele me respondeu que além das aulas de basquete da professora Isadora no primeiro semestre, aprenderam assistindo à televisão. “Ó... tem algumas coisas que a gente aprende vendo na televisão”. Ao lhe pedir um exemplo, ele respondeu “que não pode dar mais de três passos com a bola na mão, que tem umas faltas que são batidas na lateral e outras, não”.

Ainda que não se preocupe com a transmissão sistematizada do conhecimento, a televisão assume um papel importante nesse processo de informar sobre o esporte. A esse respeito Mauro Betti nos diz que ela, além de colaborar para o entendimento das diferentes modalidades esportivas, ainda “informa e atualiza sobre vitórias e derrotas, contratações, salários, contusões; conta história de partidas, lutas, corridas, campeonatos; cria expectativas, faz previsões, explica, justifica, promete, cria polêmicas e constrói realidades”. (1999, p. 218). Cabe à educação física problematizar essas práticas e promover a vivência de experiências a partir de outros referenciais que não só os do alto rendimento.

Quando esses jogos foram realizados nas aulas *livres* por nós observadas, as intervenções da professora se reduziram à entrega da bola e à solicitação para que os alunos não fizessem bagunça.

Assim como nas aulas *livres* da professora Isadora, jogos de basquete eram praticados nas aulas do professor Artur no momento de espera ou do pós-jogo de futebol. O professor Artur, raríssimas vezes, se dirigiu e orientou os alunos para “mirar no quadrado preto da tabela” ou “colocar na frente o pé correspondente à mão que vai

lançar a bola” para equilibrar o movimento. No mais, suas intervenções eram similares às da professora Isadora na aula *livre*.

Apesar disso, com a bola na mão, os alunos praticavam o basquete de diferentes maneiras. Não vimos nenhuma negociação de regras entre os participantes. Pareceu-nos que elas já estavam incorporadas às suas práticas. A título de provocação, a presença dessas formas de jogar basquete contradiz aquela fala do professor Artur de que os meninos não fazem outra coisa a não ser futebol.

A variação do jogo do basquete também foi observada no recreio. Um grupo de alunos arremessava a bola na cesta sob as seguintes regras: quem não conseguisse encestar a bola perdia o direito de continuar arremessando e se deslocava para o final da fila. Não existia preocupação com movimentos padronizados, cada um arremessava do seu jeito; cada um permanecia jogando desde que acertasse a cesta.

Ainda no recreio, outra turma jogava *vinte e um*.

Depois que o professor Artur emprestou a bola de basquete, Tales, Clara, Amanda, Gilberto e Cássio, por solicitação deles, se organizaram para brincar de ‘vinte e um’ nas tabelas de basquete. A ordem de lançamento foi definida no “dois ou um”, ou seja, os quatro participantes falavam ao mesmo tempo ‘dois ou um’ e, logo em seguida, expunham o número um ou dois com os dedos da mão até que três colocassem o mesmo número. Quem colocasse o número diferente, saía da roda. De acordo com a ordem de saída da roda, estipulava-se quem seria o primeiro, o segundo e, assim, por diante. A cada bola encestada por um jogador, este ganhava um ponto e tinha direito a outro arremesso. Se errasse o lance, passava a bola para o jogador seguinte. Ganhava o jogo quem primeiro completava 21 pontos.

Uma outra variação do jogo envolvia quatro alunos organizados em duas duplas (2x2). O espaço para o jogo era o pátio; a única regra, conforme lembrou um menino, era “de não andar com a bola nas mãos”. As tentativas de acertar a cesta podiam partir de qualquer lugar do pátio.

No pátio, duas duplas, cada uma delas formadas por um menino e uma menina jogavam basquete. Em uma delas, um menino, bastante nervoso, cobrava de sua colega que a mesma convertesse algumas cestas. “Putá merda, você é ruim demais. Não acerta nem na tabela... Pára de arremessar que eu arremesso. Vamos, passa a bola” (Wilian). E como a menina, sua parceira, não o obedecia, ele saiu do jogo completamente esbaforido. “Não vou jogar mais! Todos vocês são muito ruins. Não dá pra continuar jogando”. (Wilian) Os outros que estavam jogando se entreolharam e começaram a rir. Pareciam não estarem interessados em vencer e nem se importar tanto com seus erros e acertos. Em tom de deboche, um deles falou: “Até parece que você joga alguma coisa né, Wilian. Você é tão ruim quanto a gente!”

Mas esse clima era diferente quando o professor de inglês Marcos fazia parte de um grupo que jogava basquete com os alunos no recreio.

O professor conversou com eles sobre o espaço e seus limites, “vamos imaginar que existe um garrafão aqui. Ele vai afinando lá na ponta e se encontra com aquela bola. O garrafão não é um quadrado”. Do espaço lateral da imaginada quadra: “Ó, presta a atenção. Passou daquela pilastra é fora, senão fica muito grande a quadra”, dizia o professor.

O interessante foi perceber que, mesmo nos dias em que esse professor se afastou da escola por causa de licença médica, o grupo lá estava jogando basquete com a organização estruturada pelo professor, sem nenhuma proposta de alteração. Ninguém discutiu como jogar.

Fica claro que, como em outras práticas corporais de movimento realizadas na escola, a maneira de experimentar o jogo de basquete não é a mesma para todos os jogadores. Esse é experimentado pela tensão entre os diferentes significados conferidos pelos diferentes sujeitos que dela participam. As expectativas, os saberes construídos sobre essa prática corporal de movimento não são os mesmos para todos, diferentes motivos para estar ali jogando conferem um caráter plural para o basquete realizado na escola. Ora se aproximando, ora se distanciando das formas e dos valores do esporte de alto rendimento.

4.7 O pingue pongue

Entre o 3º bloco de salas de aula e o ginásio ficava uma mesa de cimento de pingue pongue medindo 2,20m de comprimento por 1m de largura aproximadamente, dividida ao meio por uma tela de arame. Com as duas raquetes e uma bolinha emprestadas pela professora Isadora durante a aula *livre*, dois alunos brincavam de rebater um para o outro. A contagem dos pontos só acontecia quando um terceiro jogador demonstrava o desejo de participar e servia para determinar quem, ao final da partida, permaneceria jogando. Foi o que aconteceu certo dia:

Dois alunos brincavam de pingue pongue quando chegou um terceiro querendo brincar. Iniciou-se uma negociação ficando decidido que haveria uma partida de cinco pontos. Quem ganhasse permaneceria na mesa jogando e quem perdesse ficaria esperando sua vez para entrar de novo no jogo aos moldes do que ocorria no futebol.

Um dos alunos que participavam desse jogo nos informou que eles adotavam essa regra porque “é mais fácil e dá menos briga, né.” E ainda afirmou que quem ganha a partida fica na mesa para jogar, porque isso que “é certo... porque quem ganha se esforça mais. Merece jogar mais quem é melhor. Se eu perco o jogo é porque o outro foi melhor que eu... da próxima [vez] eu vou tentar jogar melhor pra ganhar dele e ficar jogando mais também.”

O princípio da sobrepujança, explicitado por Kunz (1991, p. 110), não se restringe ao esporte de alto rendimento. A “aceitação da idéia de que qualquer um tem a possibilidade de vencer em confrontos esportivos” reduzindo seu objetivo a vencer constantemente, de superar o adversário é reforçada no jogo pingue pongue. É preciso ressaltar que, em comparação às outras práticas corporais, essas situações de “vencer o melhor” ou de o “vencer ser o objetivo final” da atividade ficam mais evidentes no pingue pongue, visto ser este jogo uma prática que depende das performances individuais, enfatiza o esforço pessoal e visa menos ao trabalho coletivo.

Com a apresentação do pingue pongue, encerramos provisoriamente, a discussão das práticas corporais de movimento na Escola Francisco de Assis. Certamente muitas outras dimensões dessas práticas merecem ser analisadas e outras muitas ali existem, mas que não foram captadas pelo olhar deste observador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste trabalho compreender quais e como são produzidas as práticas corporais de movimento por professores e alunos na tensão entre a cultura escolar e cultura da escola. Além disso, como se estabeleciam as relações entre os valores difundidos pelo esporte de alto rendimento e as práticas corporais produzidas na escola.

Para tanto, foi necessário verticalizar nosso entendimento sobre o que seja uma prática corporal de movimento e como os sentidos e significados presentes nesse movimentar-se humano (BRACHT, 1997) se transformariam em ferramentas úteis para a apreensão daquilo que se desejava pesquisar. Apesar disso, compreendemos que é necessário a realização de outros estudos com o objetivo de aprofundar ainda mais o entendimento sobre o que vem a ser práticas corporais de movimento. Dessa forma, aprimorando e esclarecendo o referencial de análise dessas práticas teremos a oportunidade de qualificarmos nossas intervenções sobre elas.

Não nos foi possível captar os sentidos e significados presentes em todas as práticas corporais de movimento que aconteceram na escola, a não ser naquelas que apresentam uma regularidade, uma estrutura mínima que nos possibilitasse descrevê-las e analisá-las.

Nesse sentido, reconhecemos que a escola é um rico laboratório de práticas corporais de movimento. Enquanto produção humana, as práticas corporais de movimento não aconteciam de uma única maneira. Eram plurais, resultado da ação de quem as produzia. As regras que as orientavam eram definidas pelos próprios participantes, podendo ser (re-) construídas pelos mesmos quando o quisessem. Essas não se restringiram às aulas de educação física, sendo produzidas por alunos e professores em outros tempos e espaços escolares.

Em relação aos espaços, observamos que na estrutura arquitetônica da escola encontravam-se quadras poliesportivas que, no mínimo, conforme afirma Soares (2002), revelariam uma padronização de atividades, indicariam uma expectativa que o esporte nos parâmetros do alto rendimento é que seria a prática corporal de movimento ali realizada. Entretanto, os espaços são (re-) construídos por professores e alunos que os adaptavam para a realização de outras práticas corporais de movimento.

Percebemos que ao lado do reforço de alguns dos códigos do esporte de alto rendimento, dentre os quais, a exclusão e a competitividade (BRACHT, 1992), outros valores permeavam essas práticas na escola. Se, por um lado, pudemos observar a

valorização dos melhores e a exclusão dos menos habilidosos, por outro lado foi possível constatar que também existia um movimento constante de inclusão. A competitividade nessas práticas corporais de movimento não impedia que fossem fortalecidos os laços de amizade e de companheirismo, de cooperação; que fossem desenvolvidas num ambiente de alegria e descontração.

A capacidade de essas práticas corporais de movimento acontecerem repetidamente na escola, apresentarem uma certa temporalidade, possibilitou-nos acompanhar as relações entre meninos e meninas, a reprodução e a (re-) construção de seus lugares na dinâmica social. Tentativas de cruzar as fronteiras de gênero (LOURO, 1997) foram percebidas na produção das diferentes práticas, apesar da intervenção limitada dos professores, o que desfavorece a possibilidade de (re-) construção mais equitativas entre meninos e meninas, os alunos, encarregaram-se de (re-) fazê-las; ainda que reproduzindo, algumas vezes, relações hierarquizadas de gênero.

Constatamos que algumas práticas corporais de movimento pareciam ter sido incorporadas à cultura escolar. Ou seja, são aquelas selecionadas, organizadas, rotinizadas, ritualizadas na escola (FORQUIN, 1993). Nas aulas de educação física dirigidas pela professora Isadora, o futebol e a peteca passaram pelo crivo da transposição didática (PERRENOUD, 1993), assim como o vôlei, nas aulas do professor Artur. Exercícios foram organizados, rotinizados, comentários e informações verbais foram feitas com o objetivo de ensinar as técnicas e as regras de ambas as modalidades esportivas. Entretanto, mesmo que os professores se esforçassem para apresentar um conhecimento mais sistematizado acerca dessas práticas corporais, os alunos as recriavam, apresentando outras maneiras de realizá-las. Usando de sua criatividade, reconstruíam as regras, inventavam outras técnicas; outras maneiras de jogar eram produzidas.

Contudo, chamou-nos a atenção que a produção da cultura escolar (FORQUIN, 1993), no que se refere às práticas corporais de movimento, não se restringiu às aulas de educação física e nem somente à intervenção dos professores dessa disciplina escolar. Lembremos do caso do professor de inglês que, à sua maneira, pedagogizou o basquete (ou uma de suas manifestações) no tempo do recreio e, que, na sua ausência, o grupo de alunos o jogava tal qual havia aprendido. Também nas aulas *livres* da professora Isadora, um dos meninos que dançava *hip hop* procurava aprender outras coreografias e as ensinava aos seus colegas assumindo, portanto, o lugar daquele que organiza e

rotiniza a aprendizagem de um determinado conteúdo cultural. Outras práticas corporais de movimento foram selecionadas e produzidas pelos alunos, a nosso ver, sem serem incorporadas à cultura escolar, mas fazendo parte da cultura da escola (FORQUIN, 1993). Ocuparam tempos; foram realizadas tanto nos espaços centrais (no caso do futebol nas aulas de educação física, no recreio e no torneio interno) quanto naqueles marginais (no caso, por exemplo, da dança realizada nas laterais da quadra de futebol).

A falta de intervenção mais sistemática dos professores sobre os sentidos que envolvem as práticas corporais de movimento, realizadas nas aulas de educação física, conforme pudemos observar, legitimou uma forma de estruturá-la que privilegiou a permanência dos melhores, dos mais aptos em detrimento da exclusão dos outros menos habilidosos. Para Faria (2001, p.154), a ausência de intervenção do professor nas aulas de educação física, principalmente naquelas cujo tema é o esporte, mostra-se como elemento

dificultador (um limite) para que o esporte escolar seja produzido e regulado como direito de todos, além de dificultar a produção de práticas de esporte que obedeçam aos princípios da [...] inclusão, [da] participação, [da] ludicidade e de direito de acesso”.

Entender que os alunos são capazes de produzir práticas corporais de movimento orientadas pela alegria, pela inclusão, não deveria retirar dos professores de Educação Física, “profissionais especialmente formados no contexto de instituições complexas e custosas” (LAWTON, *apud* FORQUIN, 1992, p. 31) seu papel de orientador, de co-produtor de uma determinada cultura escolar, universal, capaz de estabelecer uma relação com as outras práticas culturais dispostas na sociedade.

Nesse sentido, a educação física, ao tematizar as práticas corporais de movimento, lançando mão da transposição didática, pode produzir outras maneiras de realizá-las, orientadas a partir de diferentes valores. No processo de produção da cultura escolar, pode ou não interferir na construção de conhecimentos acerca delas com o objetivo de instrumentalizar os alunos com conhecimentos que lhes possibilitem, ao sair das aulas de educação física e ir para o recreio ou para fora da escola, vivenciar práticas corporais de movimento a partir de outros referenciais, que não só os do rendimento máximo.

As considerações explicitadas nesse estudo, acerca da produção das práticas corporais na escola, não tiveram a pretensão de oferecer a resposta, mas apresentar outros elementos que contribuam para o debate sobre as práticas escolares. Dessa forma, ir para a escola, pisar no seu chão, registrar a complexidade e a diversidade de práticas corporais de movimento produzidas por professores e alunos, apontou para a necessidade da realização de outros estudos que aprofundem o entendimento sobre os processos pelos quais são (re-) criadas as práticas corporais de movimento. Além disso, é preciso compreendermos melhor as relações entre a diversidade das práticas corporais de movimento produzidas na escola e fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares. **Saber docente e prática cotidiana**: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola. 2002. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (e) homens na educação física. 1998. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

ALVES, Vânia de Fátima N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o Lazer. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes e ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p. 83-114.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002

BELO HORIZONTE. **Regulamento dos Jogos Estudantis Municipais**. Belo Horizonte, 2002, p. 34 (xerox).

BETTI, Mauro. **Violência em campo**. Dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo. Ijuí: Unijuí. 1997

_____. **A janela de vidro**. Campinas: Papirus. 1999.

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

_____. **O esporte como conteúdo hegemônico na aulas de educação física nas escolas de segundo grau**. Ouro Preto, 1995. (Mimeograf.)

_____. Educação Física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-24.

_____. **Educação Física & Ciência**. Cenas de um casamento infeliz. Ijuí: Unijuí. 1999a.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras: Celta Editora. 1997.

CAPARRÓZ, Francisco E. **entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: UFES/CEFD, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL. **Livro nacional de regras de futsal**. Fortaleza: [s.n], 2003.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e Cultura. **Revista Corpoconsciência**, v.1, Santo André, v. 1, p. 11-28, jan./jun. 1998.

_____. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de e RUBIO, Katia (Org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: HUCITEC. 2001. p. 27-38.

_____. **Cultura, Educação Física e Futebol**. 2^a. Ed. Campinas: Editora Unicamp. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.136-61.

FARIA, Eliene Lopes. **O esporte na cultura escolar**: usos e significados. 2001. p.162. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

FARIA JÚNIOR, Alfredo G. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Revista motrivivência**, Florianópolis. v. 8, n. 9, p. 44-65, dez. 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre. n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Sociologia da educação – 10 anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes. 1995.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Campinas. v.21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e cultura: uma articulação conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-46.

GOELLNER, Silvana V. Pode a mulher praticar o futebol? In: CARRANO, Paulo César R. (Org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000. p.79-94.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí. 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí. 1994.

LOPES, Alice Ribeiro C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.1, p. 95-112, jan./jun., 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de (Org.). **Reestruturação curricular**. Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172-182.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MAZONI, Ana Rachel M. G. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plural”**: um estudo de caso. 2003. p.194. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MELO, Victor Andrade de. Futebol: que história é essa?! In: CARRANO, Paulo César R. (Org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000. p.11-28.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1994.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 1999. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

_____. Esporte e escola: campos para ocupar, resistir e produzir. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 3, p.19-35, jul./jun.1999-2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Porto, 1993.

PINTO, Joélcio Fernandes. **Representações de educação física e esporte na ditadura militar**: uma leitura a partir da revista de história em quadrinho dedinho (1969 a 1974). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PINTO, Leila Mirtes S. M. Sentidos do jogo na educação física escolar. **Revista motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 9, p. 95-108, dez. 1996.

RODRIGUES, Marilita A. A. Trilhas históricas da peteca mineira: brinquedo, jogo ou esporte? In: Encontro nacional de recreação e lazer, 9, 1997, Belo Horizonte, **Coletânea...** p.593-606.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez. 1991.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**. Raízes Européias e Brasil. Campinas: Autores Associados. 1994.

_____. Cultura de movimento. In: SESC –SP. **Corpo, prazer e movimento**. São Paulo: SESC. 2002. p.14-23

SOUSA, Eustáquia Salvadora de & ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de & VAGO, Tarcísio Mauro. A nova LDB: repercussões no ensino de educação física. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 18-29, jun./ago. 1997.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola.. **Revista Movimento**. Porto Alegre. p.67-86. 2001

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

VAGO, Tarcísio M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo. Sup. 1, p. 20-24,1995.

_____. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In: GOELLNER, Silvana V.(Org.). **Educação Física e Ciências do Esporte. Intervenção e Conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. 1999a. p. 17-36.

_____. A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, Valter & CRISORIO, Ricardo. **A Educação Física no Brasil e na Argentina. Identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados. 2003. p. 197-221.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p.63-82, set/out/nov/dez 1995.

APÊNDICE A

Entrevista com o Professor Artur

Professor, fale um pouco de você, da sua trajetória, por que estudar educação física?

Decidi fazer educação física porque a vida inteira eu pratiquei esporte. Quando criança, a gente jogava muita bola na estrada de terra; não tínhamos bola, então, jogávamos com limão, bexiga de porco e, depois, eu fui estudar em Ponte Nova e joguei muita bola no time da escola, no URT, no parque Salesiano e, depois, fui jogar no juvenil do Palmeirense. Em 68, vim morar em Belo Horizonte.

Onde você morava?

Em Dom Silvério. 40 km de Ponte Nova. Lá não existia escola de 5ª à 8ª séries e nem 2º grau, apenas de 1ª à 4ª séries. E lá, nós jogávamos muito futebol, nadávamos muito... praticávamos todo tipo de esporte: basquete, tudo dentro da escola, tudo com a organização dos alunos – não tínhamos professor de educação física – e os alunos eram que treinavam sem muita técnica, sem nada. Conseguíamos técnica era no futebol, que é mais fácil. Mas o resto.... Lá no Palmeirense, havia um cara que até orientava, mas era só.

E aí eu cheguei a Belo Horizonte, estava trabalhando no correio, fazendo científico, um cursinho à noite. Fiz vestibular pra fisioterapia – que só existia nas [Faculdade] Ciências Médicas – e tomei pau. Em março, saiu o concurso público para PREMEM... era mais ou menos isso: uma escola muito bem montada com verba americana e tinha todo material didático que você pensar. As salas de aula eram de dois ambientes, você virava a parede para lá e pra cá, tinha todo o material, quadras, campos de futebol e tudo quanto é material. Tinha ginásio, material pra ginástica olímpica... então, fiz esse curso, o vestibular pra educação física. Dessa vez, passei em 2º lugar e fui estudar na escola de educação física da Gameleira, um curso de oito meses, oito horas por dia. Fui trabalhar em Lavras. Em 75, fiz vestibular de novo, passei e voltei pra Belo Horizonte em 75 para completar o curso, fui trabalhar em Nova Lima e, em julho de 76, foi a última turma que formou aqui na Gameleira.

Em janeiro de 1975 eu fiz vestibular e passei. Aí voltei pra cá, vim, arrumei um emprego em Nova Lima, pra trabalhar lá e frequentar uma escola pra terminar meu Curso de Educação Física, que começou em 1976. Eu tinha mais um ano e meio (três períodos) pra terminar o curso, licenciatura plena.

Você me falou que, quando trabalhava em Lavras, você organizava uns times...

É, a gente tinha. A gente montava, porque havia um período pra treinar e tudo, né?! Então, havia uma professora que dava aula pras meninas e eu dava aula pro masculino do turno da manhã e, à tarde, havia um professor que dava aula pros meninos e fazia o treinamento de manhã também. Os meninos tinham aula extra-turno. Os meninos da manhã e da tarde faziam aula de manhã comigo, e os meninos da tarde, aula à tarde com outro professor. E aí nós montamos as equipes de esporte e conseguimos até soldado que foi campeão mineiro dos 100m que começou conosco lá. E havia o torneio lá da região que a gente participava, do instituto do GAMO, que era aniversário do GAMO, era em agosto (25). Entrava a ESAL, a escola de agronomia e as escolas todas, públicas e particulares. E a gente, na última vez em que nós participamos, ficamos em 3º lugar. Perdemos no handebol feminino. No atletismo, nós ficamos em 2º, no basquete

masculino nós também ficamos em 3º, e no futsal, em 3º. Perdemos todos os jogos para a ESAL.

Você ficou quanto tempo lá?

Eu entrei em agosto de 74 e saí em março de 75.

Voltou pra Nova Lima, pra terminar a graduação, o complemento (um ano e meio)....e?

Aí, em 80, eu fiz um curso *lato sensu* de pedagogia do esporte lá na escola.

Na Escola de Educação Física?

Foi o 1º curso *lato sensu*, quando o Ivani Bonfim voltou da Alemanha (onde fez o mestrado dele) com a esposa dele, Terezinha, e depois eu fiz a entrevista para o mestrado e fui reprovado na entrevista... (Batida de carro, briga com o Emerson Silami).

Aí você voltou pra cá e trabalhou no Leon Renault...

Não. Eu morava em Nova Lima, trabalhava na Escola Polivalente João Felipe da Rocha, depois eu vim pra secretaria de educação. Aí, o Lincoln Raso foi meu professor de *handebol* na escola. Nós fomos disputar os jogos estudantis mineiros e o secretário de Educação José Fernandes Hélio criou dentro da SEE-MG uma assessoria de educação física e o Lincoln é que era o coordenador.

E isso era quando?

1977. Aí, quando, em 1979, ele promoveu, havia eu mais quatro pessoas, a Conceição Bonfim (Esposa do Ivani), e a Mª do Carmo (Esposa do Persequini). Havia uma outra moça lá, a Mª do Carmo também, que era da... que era de Uberlândia, que veio pra cá (transferida), e uma menina que trabalhava com datilografia. Aí ele promoveu um campeonato entre a 1ª delegacia de ensino e eu fui, com as escolas de Nova Lima, disputar o *handebol* masculino, basquete masculino e atletismo. Depois, aí nós fomos vice-campeões da 1ª delegacia de HM, perdemos para Caeté, lá no ginásio da siderúrgica, em Sabará. Aí, eu tava lá e o Ivani me convidou pra trabalhar com ele. E os meus meninos eram realmente de... de ... eram tudo pobre, os meninos que não tinham condição de quase nada na vida e ganharam do Pitágoras, ali no Colégio Estadual Central...

Era tudo junto então... Era particular e público...

Era. Era tudo junto. Nós passamos para a final contra Caeté. Então o Lincoln ficou todo entusiasmado e me convidou pra ir pra lá. Aí, eu também tinha em Nova Lima uma loja de material esportivo. Então, eu fiquei assim, muito.... afinal em Sabará foi início de 1978. Eu fiquei por lá até agosto de 1979. Depois minha filha nasceu, aí eu fiquei... precisava dar mais assistência. E resolvi transferir pra cá, porque eu estava praticamente morando em Nova Lima.

Qual era o objetivo dessa assessoria. Era pensada em qual perspectiva?

Implementar a educação física no estado e nós chegamos a ter 14 projetos no estado. O José Fernandes acreditava que a educação física poderia contribuir enormemente para o aprendizado da criança. Aí, depois os outros (secretários de educação) que vieram deram continuidade a esse trabalho e aí, em 1985, o Lincoln aposentou e eu fiquei no lugar dele como assessor dessa assessoria. E aí ficamos até 1989, quando o Newton Cardoso acabou com essa assessoria lá. Aí eu fui trabalhar nas outras diretorias de 1º grau, de pré-escolar e tudo. Eu fiquei sozinho mas, continuando com as atividades ligadas do... da

educação física lá. Acabou um bocado desses projetos porque eles dependiam do dinheiro do MEC e, como acabou a assessoria, o MEC parou de mandar o dinheiro que ia encaminhar pra lá pra ajudar na reforma e ampliação das quadras, material de educação física, a verba pra reciclagem dos professores, aí você tinha uma parte esportiva que eram os jogos escolares mineiros, jogos estudantis.

Qual foi a coisa mais importante que vocês fizeram no período em que vocês estiveram na secretaria?

Eu acredito que a parte que a gente chamava de coordenação pedagógica era a implementação da aula mesmo, eu trabalhei primeiro com o pessoal (perto de Guaxupé), que foi um trabalho assim fantástico. Aquilo ali foi realizado na perspectiva, mas esse trabalho eu tirei com A, o conhecimento e a bagagem que eu adquiri com o trabalho na secretaria.

Quais eram os autores que vocês liam?

Le Bouch. Inclusive, este projeto que nós criamos que a gente achava que ia ser o doce de coco nosso lá era o projeto feito com o consulado francês, que dentro da nossa sala tinha um agente cultural da França que trabalhava lá com a gente. Então, por meio dele, a gente conseguiu montar esse projeto que era de criar um ... seis núcleos de divulgação, de implantação da educação psicomotora aqui em Minas Gerais. Dividia o estado em seis e o processo era feito nas escolas. A gente ia trazer dois franceses pra darem curso inicial pra gente ter uma base, também ir pra França, fazer mestrado e doutorado em educação psicomotora. Então, o processo era este: a gente fazia esse curso em 1981 e 1982, curso de 180 horas com... e pra ser classificado pra participar da 2ª etapa do curso que era mais ligado, que procurava trabalhar com a parte de 5ª à 8ª, realizada nas escolas. Então, pra fazer parte da 2ª etapa você tinha que se classificar, tinha que ter 75% de aproveitamento e 100% de frequência; aí eu obtive essa classificação, classifiquei pro 2º turno e tinha a mesma classificação para me classificar os seis primeiros. Ia selecionar seis pessoas pra ir pra França pra fazer esse curso lá. Aí tinha bolsa na cultura francesa pra fazer seis meses de Francês.

(A professora Eleuza entrou na sala)

Os seis primeiros iam pra França pra fazer o mestrado. Depois que a gente viesse de lá, depois do mestrado, a gente ia implementar isso nas escolas; viriam também dois franceses que iriam dar assistência na implantação disso nas escolas. E eles vinham pra cá, cada um num período de dois anos, ficando dois num período de dois anos no estado. Eles não queriam deixar passar de dois anos pra não criar raiz, ficar com aquelas coisas assim de... sabe? Então, aí há o processo todinho. A gente, eu comecei a fazer mais os colegas que tinham sido classificados, nós começamos a fazer o curso na cultura francesa com bolsa e tudo. Com três meses de curso, acabou o projeto, por intervenção política que queria colocar os protegidos deles e tirar os caras que foram classificados e colocar gente deles, dos políticos aí de Minas Gerais. Aí acabou o projeto, e o pessoal do consulado francês preferiu destruir o projeto do que fazer desse jeito aí. E aí acabou, perdi a oportunidade. E uma outra coisa fantástica que nós realizamos foram os jogos escolares mineiros. Haviam quatro tipos de intervenção esportiva. Um em que a gente dava um amparo pra escola, pra prefeitura que quisesse promover algum tipo de iniciativa esportiva. Então, a escola dava a premiação, e a diretora tinha recurso pra pagar arbitragem, essas coisas assim. Havia esse projeto. E outro projeto era das delegacias de ensino, hoje superintendência. Então, era feito com meninos na faixa etária de sete a 14 anos, isso aí. E era livre, e eles criavam, faziam os tipos de aprendizagem

que eles quisessem fazer. E este projeto, em 1993, no último ano que nós realizamos, ele teve o envolvimento de 600.000 alunos neste projeto no estado inteiro, com 385 municípios. Foi uma coisa fantástica, viu?

Ah, e havia os jogos escolares mineiros também que eram a parte mais.. mais específica. Que a gente pensava assim: a gente tinha que dar assistência tanto aos bons quanto aos que não tinham habilidade nenhuma. Então, esse projeto nas delegacias ele pegava esse pedaço de massa. Quanto mais gente envolvida, melhor era. E depois havia a parte daqueles que tinham uma habilidade mais desenvolvida, com os esportes específicos e eram os jogos estudantis mineiros. Aí, classificavam-se ali os primeiros colocados pra tirar as equipes que iam pros JEB'S – Jogos Brasileiros – e depois pro CONESUL (Jogos escolares dos Países do Mercosul). Os primeiros colocados do brasileiro iam pro CONESUL, e a gente mandava todo ano era atletismo, era judô, vôlei (masculino e feminino) e havia jogador nosso do basquete que era convocado pra ir ou já levava direto pra São Paulo pra treinar por um clube de lá mesmo.

E como você caiu na prefeitura?

Na prefeitura houve um concurso em 1980 a que eu me sujeitei. Eu fiz esse concurso da prefeitura em 1980, que pagava um salário 50 vezes melhor que o estado, pagava melhor que a UFMG na época. Aí, eu fiz esse concurso e passei em 2º lugar também, e comecei a trabalhar nesta escola, o Isaura Santos, aqui no Barreiro. Trabalhava numa escola particular e trabalhava também em Nova Lima com uma loja de material esportivo. Nessa época, eu trabalhava 72 horas por semana.

E na prefeitura, você comentou comigo que tentou desenvolver esse mesmo projeto.

Isto foi uma proposta do MEC. Porque em 1982 eu estive em Brasília com o secretário que era o Dr. Eduardo Levindo Coelho, o Lincoln estava na Alemanha fazendo um curso e eu o estava substituindo. Então, eu fui como assessor dele ao Encontro Nacional de Sec. De Educação(1982). Ele... na proposta do seminário, do congresso, era a educação e a educação física de base, então nós levamos essa proposta. Apresentamos nesse congresso e foi muito bem aceita pelos outros estados inteiros, inclusive, eu estive em vários estados com o convite dos secretários pra passar essa proposta pro pessoal das direções de ensino deles lá – cada estado tem um nome pro que a gente chama de delegacia/superintendência de ensino. Então, reunia todo mundo (desse estado), e a gente passava, então, essa proposta. Estive em Curitiba, em Porto Alegre, na Bahia, lá pro norte, foi Natal, foi Sergipe, em vários estados. Em São Paulo, foi em Presidente Prudente. Então vem esse congresso e aí o MEC também participou dessa proposta lá né, aí veio uma proposta do MEC de criar no Brasil inteiro, via Secretaria de Educação, um projeto chamado.. me esqueci do nome. Aí, a SEE-MG, não sei por que cargas d'água, o governo do Newton Cardoso, não quis assumir isso. Aí, a prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Maria Helena, esqueci o sobrenome dela, uma baixinha que trabalhava na prefeitura, lá também havia um Departamento de Educação Física, aí ela pegou esse projeto e levou pra prefeitura; fez um convênio com a UFMG, com a Leila Mirtes, que trabalhava com ela na coordenação pedagógica, e aí que o projeto foi pra prefeitura. Ficou assim, a gente tinha quinze aulas pra trabalhar no projeto ginástica escolar de base e a proposta da UFMG era pra desenvolver ginástica olímpica, então, a prefeitura canalizou isso para 1ª à 4ª séries, pra trabalhar com isso... na aula de multiplicidade de movimentos: é você criar o maior número de situações de se movimentar a si mesmo e, conseqüentemente, de movimentar seu corpo, querendo dar

uma maior vivência corporal ao aluno. E eu peguei esse projeto e trabalhei com sete escolas aqui no Barreiro e fui trabalhar com essa linha do Le Bouch, da educação psicomotora. E parece que conseguimos desenvolver um trabalho muito bom lá que...gravamos em algumas fitas... E o pessoal adorava o trabalho, levou dois anos pra escola começar a entender o que era a gente fazer reuniões todas as semanas, reunir com o grupo todo, não só com professores de educação física, para que a escola encorpasse esse projeto, e não era um projeto pra ficar isolado no pátio com a educação física dentro da escola, lá no pátio o menino não conhecia nada de nada. Então a proposta era integrar a educação física dentro da escola e conseguimos fazer isto em quatro escolas. Das sete em que eu trabalhei, quatro conseguiram desenvolver o projeto.

Naquela fitas também havia turmas de 5ª à 8ª, 2º grau...

Aquele era o trabalho que eu levava pro Luiz Gatti. Eu trabalhava no Luiz Gatti à noite, dando aula. Aí eu fazia aquilo com os alunos do noturno.

Por que levar para o 2º grau, sendo que o trabalho foi pensado para 1ª a 4ª?

Da 5ª à 8ª eu tinha feito o curso. E a 2ª etapa do curso com o francês – que a gente lia bastante, discutia e estudava até a 8ª série. E na ampliação de divulgar as coisas, o 2º grau também poderia vir, tranqüilamente, era criar situações de acordo com a dificuldade de cada um, de acordo com as necessidades também. E foi interessante pra mim também. Então, no 2º grau, às vezes, as pessoas que chegam lá têm tanta dificuldade quanto um menino de 5ª série, ela não conseguia desenvolver aquilo naquele período de vida dela, né. Então ela precisa de um trabalho de reeducação e é muito mais intenso, muito mais duradouro que o trabalho na educação normal, que é você pegar o menino na faixa etária normal pra você trabalhar com ele.

Como você caiu aqui na escola? No união comunitária? É, mas antes, que retorno vocês tiveram do trabalho realizado com as escolas da prefeitura?

A gente, quando ia fazer as reuniões nas escolas, a gente perguntava, questionava todo mundo... Por exemplo, no Antônio Aleixo, ali na boca do viaduto do barreiro, ela não tem espaço praticamente dentro dela. Ela não tem nada lá, exceto sala de aula, que não passa de 5x3m. Agora, mesmo sem espaço, a gente conseguiu fazer um trabalho em que todos os professores estavam dentro de sala de aula, dando aula, e não eram incomodados pelo barulho dos meninos lá fora. Eles tinham consciência de que aquilo estava sendo feito pro bem dos alunos, para que eles pudessem melhorar a auto-estima, a concentração dentro da sala de aula. E o trabalho desenvolvido lá por três anos assim, dessa forma, e o retorno que eles davam era a aceitação deles em cima daquilo. Aqueles que tiveram conhecimento do que estava acontecendo ali, não têm condição nenhuma de aceitar um negócio daquele não; a ponto da diretora comprar um som de todo tamanho e instalar no pátio, durante as aulas ligar o som na maior altura lá pros meninos fazerem a aula e tudo.

E foi até quando?

De 1986 a 1989. Aí terminou com a Maria Lisboa, depois com a entrada dela na secretaria municipal de educação e terminou com o projeto todo.

Você ficou na secretaria estadual até quando?

Até 1995. Em 1994, eu fui eleito diretor da escola municipal Luiz Gatti, para trabalhar 95 e 96. Eu saía de férias na SEE-MG e não voltei pra designação em fevereiro.

apresentou dois motivos: necessidade de ajudar seus pais que estavam necessitados e o outro motivo é que o salário da prefeitura era maior que o da SEE/MG. E a secretaria, o MEC, tinha acabado com as verbas dos jogos estudantis brasileiros e não havia mais nada para fazer. Eu ia ficar à toa dentro da secretaria.

Como foi a experiência de diretor de uma escola?

Foi uma experiência fantástica. É uma escola grande, de 5ª série ao 2º grau, um grupo de professores muito bons de serviço mas que tinham uma rixa muito grande entre eles e foi uma direção também que tinha um grupo que... que tinha um grupo que debatia, outro que não se acertava, que não queria outras pessoas que não fossem amigas delas lá. Então ficou com muitos atritos e foi um jogo de cintura enorme... controlar isso e não deixar que isso afetasse a parte pedagógica, mas, num todo, deu pra desenvolver um trabalho fantástico na escola.

Então esses dois grupos, um grupo que era oposição a esse grupo acabou me indicando para ser diretor, arrumaram minha “lista/ficha”. Eu já tinha tentado outras vezes e não tinha conseguido minha eleição e realmente havia uma coisa que eram deprimentes dentro da escola e aí eu resolvi entrar e até hoje essa lei que eu implantei de direção lá eles não tiveram como voltar atrás. No Lindéia, tiveram que dar continuidade, então melhorou muito a questão do relacionamento na escola e eu procurei *desconhecer* de fato os grupos, mesmo as pessoas que queriam fazer, ver minha destruição, minha caveira lá dentro.

Continuo lá até hoje e trabalhando à noite, fico até 0h 15. Tenho quase 30 anos de serviço e quase 30 anos que eu estou no noturno. Entrei em 75, em Nova Lima, eu trabalhava no noturno e até hoje eu esto no noturno.

Há uma diferença em trabalhar de dia e trabalhar à noite?

Ah! há muita. No noturno, é mais tranquilo, você não pode exigir muito das pessoas que trabalham o dia inteiro, estão cansados ... você tem que dar mais lazer mesmo, descontração. Apesar de que, em Nova Lima, havia um grupo que tinha que trabalhar de manhã pra ajudar a família e foi um período fantástico e nós conseguimos fazer isso lá. À noite, hoje, é uma pena, porque os meninos cobram isso demais... acabou a educação física.

Acabou? Por quê?

Esse negócio da lei nova, a nova LDB, com esse negócio de ela ser facultativa, de a escola ter ou não a educação física, e aí a direção da escola preferiu não ter e nesse horário deve ter criado outras disciplinas.

Como você veio parar aqui na escola?

Foi em 1998. Eu estava jogando na São Guilherme e, em dezembro, a professora de educação física da manhã me convidou para eu vir pra cá desenvolver um projeto, aí a diretora da época – que me conhecia – me convidou para eu trabalhar aqui e estou aqui desde então.

O que mudou desde que você começou a trabalhar no começo dos anos 70 e hoje, em 2002? O que ficou diferente, em termos gerais na escola ... o que mudou na escola?

Acho que mudou o relacionamento humano. Hoje, há muito mais abertura com os meninos. Hoje, não há mais essa coisa de expulsar o aluno da escola... essas coisas.

Antigamente, o professor falava: você cala a boca que está errado! Mudou muito essa relação professor x aluno. Antes, o professor era o todo poderoso, o que mudou eu acho que foi isso. Também há esse negócio com os computadores, xerox... a escola melhorou muito.

Essas foram as coisas boas. E as coisas ruins?

O ruim era essa dominação que se tinha sobre a criança. Hoje, não se massacra o aluno... isso não existe mais. Você respeita o aluno; você tem um diálogo... os meninos sabem argumentar, discutir, sugerem, criticam e isso é uma coisa fantástica.

E a educação física, de quando começou e hoje, mais de 20 anos depois?

Isso tudo que eu te falei faz parte da educação física. Eu também acho que essa coisa de os dois sexos fazerem aulas (de educação física) juntos, limitou demais os meninos, um segura o outro. Aqui na escola os meninos não gostam de fazer aula com as meninas e vice-versa para fazer esporte: vôlei, futebol. Agora se for uma recreação, aí tudo bem. Mas não dá pra trabalhar com recreação o ano todo, mas, se não trabalhar a área esportiva, não dá.

O menino nessa faixa etária, adolescência, ele quer mostrar o máximo de si e com uma menina na frente dele, ele limita suas ações, e não se consegue um bom desenvolvimento do aluno se ele for exigido ao máximo.

Quais são os desafios da educação física aqui na escola? o que você vê como desafio aqui na escola? Quais são os problemas que você consegue detectar?

O maior desafio é fazer com que o aluno pratique outro esporte que não só o futebol. Eu tenho pensado nisso demais e isso já vem desde muito tempo. É só futebol, futebol, futebol.

Se você não fosse dar futebol, o que que a gente trabalharia nas aulas hoje?

Vamos supor que eles nem conhecem o futebol. Existiria uma outra coisa que eles iriam criar e que só iriam fazer aquilo, não sei o que seria: vôlei, *handebol*, basquete... mas seria uma outra coisa que eles iriam adotar. Então, o desafio é este, trabalhar e convencer o aluno a desenvolver outros esportes. No início eu bem que tentei, sabe, formei equipes de *handebol*, basquete mas não obtive muito sucesso não.

De quem foi a idéia da divisão das turmas do 3º ano do 3º ciclo?

Foi idéia dos meninos com o professor de geografia. Eles conversaram com o professor de geografia e vieram com a proposta pra mim.

Você achou que melhorou?

Eu achei que melhorou bastante. Se você vir o trabalho que eles mesmos fazem... é muito bacana. Uma turma acabava ficando com muitas meninas e, com turmas separadas, os grupos ficam bem homogêneos.

E o grupo de dança?

Foi idéia das meninas também, só que a direção da escola exige que haja um professor. Elas arrumaram um rapaz que iria responder pela turma, mas ele não veio. Então, eu assumi essa responsabilidade porque eu achei que houvesse espaço pra poder trabalhar com o grupo, e eu achei que valeu.

O que você acha dos meninos e meninas que não fazem aula de educação física?

Olha... no início do ano, a gente vai de sala em sala e conversa com os alunos para saber o que nós vamos fazer em cada trimestre. Não tem que falar assim: eu não vou fazer isso! Há uns que sentem muito desânimo. Não sei se é por saúde, não sei se por dificuldades em casa, sei lá o que!!? Há alguns que fazem assim: hoje é vôlei? Então vou fazer, enquanto outros dizem que não.

Como é que é o Artur lá na sala de aula no projeto de intervenção?

É um projeto que a gente tenta trabalhar com a questão da leitura e da escrita. O professor leva o material e repassa para os alunos.

Como é que vai ser a coisa daqui pra frente, Artur?

Vou aposentar, né!

Quanto tempo você tem pra aposentar?

Se não for no final desse ano, vai ser no ano que vem. Eu estou pedindo a contagem de tempo na prefeitura até fevereiro.

Vai aposentar e ficar em casa?

Não. Vou partir para uma atividade, vou lá pra minha terra...

APÊNDICE B

Entrevista: Professora Isadora

Por que você foi fazer educação física? De onde veio a idéia de fazer educação física?

É a referência das pessoas.

Você estudou onde?

Eu estudei na escola pública, depois fui para o Marconi e comecei a treinar atletismo com o Adilson. Eu não sabia jogar vôlei, *handebol*; eu não sabia nada! E na hora da educação física, como eu não tinha essa experiência, comecei a treinar atletismo e foi um espaço que eu encontrei dentro do esporte. E o Adilson era uma figura que me encantava muito. Comecei a treinar atletismo depois um pouquinho de *handebol* e, aí, fiquei seduzida em fazer [o curso de educação física], mas eu não tinha noção do que era ser profissional, eu não iria porque eu gostava demais dos professores, eu gosto muito do esporte.

Você se formou em educação física quando?

Em 1984.

O que mudou na suas cabeça, quero dizer, você entrou no curso com uma perspectiva no curso de educação física e, na hora de sair de lá, como era ser profissional, ser professora de educação física, o que mudou?

Primeiro eu entrei meio assustada, porque o diretor era um general – o Perreirinha – e eu tinha passado pro Champagnat; eu tinha descoberto que no Marconi era muito rígido; havia sala só pra meninas....

No Champagnat você fez o 2º grau?

Não. Eu fiz o 3º ano porque uns 5% dos alunos do municipal tomavam bomba no 2º ano do Champagnat, foi tão complicado o processo que eu fiquei sentindo que o Champagnat, em forma de pagar imposto, deu bolsa para o pessoal do Marconi e foi um tumulto muito grande, e aí, eu estava nessa leva, fui para o Champagnat fazendo dependência e estudando lá, e descobri um outro mundo...

Eu no 2º ano do Marconi fui uma péssima aluna porque saí de uma escola da periferia, estadual sem base nenhuma e caí numa escola que, na época, era uma das grandes escolas de Belo Horizonte, e aí eu tive muitas dificuldades.

Bom, daí fazer uma ponte que eu nem sei se cabe: mas dá hoje para eu ter tanta clareza com essa questão da *repetência*, porque foi uma das *escolas* que eu vivi na minha vida, foi a questão da *repetência* no Municipal.

Depois disso tudo, fui para a Escola de Educação física e descobri que, lá sim, na medida do possível, a gente podia e tinha com quem dialogar. Eu estava pensando nisso, homens separados de mulheres, toda semana a gente tinha que assistir aula e , com isso eu não fiz um curso muito legal; eu fui muito rebelde, reclamava muito, eu não era muito adaptada não.

Como era o Curso de Educação Física na sua época?

Olha, havia as matérias do ICB, que eram as que a gente fazia junto e as separadas que eu acho continuam até hoje. Dentro da ginástica da educação física *escolar*: música,

higiene, primeiros socorros, atletismo, *handebol*, todos os esportes e depois os esportes complementares... e havia muita rigidez, por exemplo, na aula do Reginaldo, se houvesse listras na meia, a gente não podia fazer aula.

Ele dava aula de quê?

Atletismo. Na ginástica olímpica, quando era sua vez, você tinha que fazer um rolamento, se você vacilasse e pedisse para repetir, ela [professora de ginástica] dizia: “Não! O próximo.” Era muita rigidez.

Mas esse processo todo o que me fez ficar – eu fiquei muito desencantada – foi que eu vim trabalhar com a Eustáquia, que era a educação física de base, que era o Tarcísio.... e eu comecei a participar desse projeto e encontro pessoas falando minha língua, pessoas voltadas para questões sociais e aí começamos a fazer um trabalho nas escolas estaduais e logo, no 2º período, eu já comecei a trabalhar com esse projeto. Depois, esse projeto se ampliou para os hospitais e eu fui trabalhar num hospital – eu trabalhei no Eduardo Menezes – uma época com pessoas com transtorno mental. Fiz esse projeto uns dois, três meses. A gente tentava trabalhar num espaço pequeno mesmo. tentávamos trabalhar com os doentes, porque eles viviam numa área pobre – era um lugar muito sofrido. Havia um espaço pequeno na quadra, mas era difícil. Houve pessoas que fugiam durante a aula; foi uma época muito difícil, mas muito rica.

Com esse projeto você trabalhou durante quanto tempo na escola?

Um ano mais ou menos

Depois você foi pro hospital e ficou mais três meses.

É. Na escola esse projeto não durou. Não sei foi por que... por falta de verba. Mas aí eu comecei a trabalhar e comecei a fazer inglês, pagar minhas conta, comprar as coisas de que eu precisava e saí da escola com algumas referências do projeto, que na época era uma discussão muito recente. Mas, saí *marchando* demais.

Quando eu estava no sindicato, naquela época em que o sindicato era mais forte, a UTE tinha ganhos políticos, interferia nas políticas educacionais. Eu comecei a ver era a minha relação com os meninos e aí eu comecei a rever algumas coisas. Eu fazia, eu reproduzia o que a escola de educação física tinha feito comigo que eu não sabia que estava reproduzindo, na hora em que eu chegavam à sala de aula, era a Isadora!, entendeu?! Os meninos tinham um respeito por mim e até um certo medo. E aí, eu “vou e faço” parte da UTE e vivendo esse movimento político social e isso foi me tornando outra pessoa.

Logo depois que você saiu da escola de educação física você começou a dar aula onde?

Não! Durante.

Assim que eu saí do projeto, no 3º ou 4º período, eu já estava dando aula numa escola estadual e permaneci no estado durante 12 anos. Eu viajei pra fazer parte do sindicato de Venda Nova, fui fazer parte da direção e, nesse processo, eu via o mundo de outra forma; participava de todos os congressos e tudo mais. Houve a eleição do Collor, houve uma desmobilização social completa e eu entrei nesse movimento e larguei o sindicato e aí resolvi investir em mim. Fiz um curso de treinamento esportivo na Católica e trabalhava numa academia de natação.

Você trabalhava com natação junto com o estado...

Trabalhava no estado à noite e dava aulas de natação de manhã três vezes por semana e adorava, porque tinha uma bolsa de inglês e eu gostava porque era uma coisa dos alunos quererem. Era um movimento totalmente oposto ao da escola. Eram alunos de cinco a oitenta anos. Aí fui pra PUC fiz o curso, depois comecei a fazer um outro curso na área de marketing. Saí, fui pro Rio, fiz concurso e ao mesmo tempo, participando desses movimentos do CBCE, fui ler Paulo Coelho e passei a investir em mim: fiz terapia e depois desse tempo fui pra Secretaria da Educação, fui chamada pra trabalhar lá.

Em que esse curso de treinamento ajudou você?

Mais na questão pessoal. Porque eu nunca gostei desse treinamento, mas eu utilizava essa parte da fisiologia com os meninos (na época eu trabalhava com meninos da 7ª e 8ª séries) essa parte de trabalho aeróbio e anaeróbio, como lidar com isso, o que que é bom pra vida deles; se eles querem perder peso, se eles querem enriquecer a musculatura, então esses conhecimentos de fisiologia foram legais. Mas, em termos pedagógicos, muito pouco.

Você ainda trabalhava com natação?

Trabalhava, mas não era uma natação de alto nível, era mais aprendizagem...

Depois disso, eu vou para o estado, para a secretaria e depois de um ano lá, eu começo a trabalhar com a formação de professores.

Isso foi em que ano?

Em 1991, primeiro, eu fiquei um ano lá trabalhando, estudando a questão da educação física, dando cursos para os professores. Nessa época, eu chamei o professor Tarcísio, a professora Eustáquia para trabalharem com os professores de educação física e, nessa, eu fiquei aprendendo com eles e, assim, eu comecei a deslanchar. Um ano depois, fui eleita coordenadora do setor que incluía, além da educação física, suplência, ensino religioso que eram as disciplinas dentro da escola mais banalizadas; a educação física na rede era caótica, ninguém era formado, não era igual à rede municipal que tinha quadras e onde todo mundo era formado. Era um caos...

Eustáquia, Leila, Gláucia... eu chamava essa galera toda pra dar curso de 40 horas pro pessoal, quase todos “R” (quem não tem curso superior em educação física). Eles se dispunham, se davam demais. Depois chamamos o pessoal do futebol, do *handebol* pra escola, mesclamos o pessoal do estadual pra estar trabalhando. Fui crescendo e podendo ajudar muito na rede, mas, quando eu entro pro ensino não formal, eu descubro a suplência e a Rita propõe pra mim uma oficina de esportes para um grupo de professores – pra toda a rede estadual – pra todos os professores, cujos alunos tinha essa disciplina no seu currículo, mas elas tinham o projeto *Reinventando o mundo*. Esse projeto era trabalho, era esporte e trocamos o esporte por lazer, oficina de lazer.

Nesse meio tempo, nós fomos atrás do professor Tarcísio desesperada porque só havia mestre e doutor dando o curso, muita gente da prefeitura. O Tarcísio começa trabalhando com a vinda dos professores. Pegamos a Leila também e fizemos um trabalho belíssimo. Nesse tempo, passei no concurso da prefeitura e fui trabalhar. Logo depois que terminou o projeto, eu fiquei cinco anos na secretaria e, em 96, fui pra rede municipal. Quando chego à escola municipal, eu encontro a escola plural e eu já tinha toda uma bagagem.

Na escola plural havia conselho de classe e, no conselho, era alunos e professores falando e aí, se você tivesse feito uma coisa com o aluno, era colocado no conselho e ...

aquilo doía. Houve professor que saiu da escola, não deu conta. Vários. Eu, sofrendo, comecei a me policiar e passei a trabalhar minhas reações.

Criei o grupo DANÇAR. Era um sucesso e aí eu passei a ser coordenadora do ciclo, senti necessidade de voltar à escola pra estudar, tentei o mestrado e não passei.

Onde você tentou?

Tentei na Escola Educação Física. Nesse meio tempo, eu fiz concurso, estava dando aula de natação ainda, pra escola de educação física, e aí eu fiquei três meses estudando e eu sempre trabalhei sozinha, sem ajuda de ninguém, eu era muito criativa. Então eu fazia auto-avaliação por escrito, eles faziam sua própria auto-avaliação, eu passava filmes de natação pra eles e fui registrando isso tudo. Bom, fiz esse concurso e passei em 2º lugar, porém só havia uma vaga.

A escola já tinha me seduzido completamente. Já havia achado meu caminho. Antes, eu estava dividida entre a natação, se era um caminho mais esporte, mais de turmas, escola. Aí a Leila fez uma conversa (uma disciplina no curso de Lazer) e foi muito legal, porque eu aprendi muita coisa e podia estar ajudando na escola. Você vai trabalhar com as violências todas e isso contribuiu mais com o trabalho que eu fazia na escola. Era uma escola que trabalhava com a participação de todos, tudo era dividido por todo mundo, não havia hierarquia.

Essa matéria vem e me dá uma outra base para eu estar trabalhando com os professores e aluno e aí a gente entra na escola plural e começa a trabalhar com projetos e a gente desencadeia temas na aula de educação física. Trabalhávamos a questão da linguagem, da reprodução mesmo. Aí eu fiquei cinco anos no Tabajara e foi assim um processo de humanização muito grande. Saio de lá e faço teste pra ir pro CAPE e sou selecionada pra trabalhar com formação de professores.

E por que essa opção?

Porque eu gostava de estar circulando, de poder estar estudando e eu achava que poderia estar contribuindo com a rede, já que eu tinha a prática, eu tinha vivido muito, mais do que a teoria, e a maioria do pessoal eram pessoas que tinham mestrado, doutorado e era uma pessoa que tinha a prática e uma vivência muito grande.

Trabalhei esses quatro anos no CAPE.

Surge o Frei Cláudio e aí eu tive uma aceitação muito grande entre os professores, porque eu ia trabalhar com um olhar muito humano, muito de tolerância, com muita escuta, passava só o que eu tinha vivido de experiência, falava muito com o coração e as pessoas gostavam. Trabalhava com o grupo a questão do currículo, com relação aos conhecimentos. Então, passamos a dar curso de 20 horas para a rede.

Nas suas conversas com o Frei Cláudio, vocês falam sobre o quê?

Não é uma conversa, é que nesse processo quer dizer, eu tive outras questões, eu tive um processo de depressão, de crise existencial e aí eu comecei a buscar outros caminhos na minha vida.

Um dia eu fui à missa e ouvi o Frei Cláudio – “estou ouvindo isso! Estou entrando em crise existencial! E não pode, não pode acontecer!” aí eu fui de novo e descobri que o Frei Cláudio fazia parte da XXX da Libertação, e aí eu comecei a participar da igreja. Se o Frei Beto ou qualquer outro viesse falar, eu ia ouvir. Se houvesse curso semanal, eu ia fazer. E isso foi me dando uma outra formação, porque eu sempre fui uma pessoa meio autoritária por natureza, minha mãe é autoritária; mas essa relação de amor, de amar meus alunos eu ainda não tinha, apesar de eu ter uma relação muito humana no Tabajara.

Aí, quando terminou meu tempo no CAPE, com muito medo, eu vim pra escola. Mas vim disposta e colocando prática, fazendo um trabalho social aqui.

Você ficou quanto tempo no CAPE?

Quatro anos. E aí vim disposta a fazer esse trabalho social.

E aí eu vim pra escola. Nesse processo, eu estava fazendo terapia, eu não dava conta nem de fazer um trabalho social; eu tive vontade de adotar uma criança, assim, de 15 em 15 dias tinha vontade de ir a uma creche, mas eu não dava conta. Eu estava vivendo questões pessoais que dificultavam esse processo.

Hoje, quando eu abraço uma criança, um aluno não é falsidade, é amor mesmo. Hoje, eu preciso mais dos meninos do que eles de mim. Procuo ser a mais correta possível, mas essa relação afetiva me pega demais: abraço um, converso com outro... acho que é meu papel. E eu tenho ajudado demais.

Eu estava falando que, quando eu entrei aqui, os meninos me olhavam, assim, meio *atravessadamente* e hoje eu sei que eles gostam de mim e aí eu devo isso ao curso de que lazer que não falei – que foi uma mudança de vida. Eu hoje trabalho em um horário, tento viver a dimensão da minha família ao máximo. Acho que ainda eu estou longe disso, eu ainda estou nesse processo terapêutico, ainda no meu coração eu não consegui essa transformação de dar conta de viver esse lazer plenamente, de viver em família plenamente. Mas, pelo menos em termos de lazer, tenho procurado mais qualidade, ter tempo pra fazer meu esporte, corrida na praça, eu faço abdominal, vejo as pessoas na praça, as flores, faço minha meditação... Às vezes, fico com o coração angustiado por causa desse processo todo.

Que contribuições o curso de lazer trouxe pra você?

Primeiro, eu descobri a questão do lúdico, antes eu até comecei a fazer uma coisa assim: tenho que pesquisar! Tenho que aprender! Tenho que experimentar! E aí, eu descobri que a questão do lúdico é muito importante. Então, hoje, eu dou conta dessa aula livre, coisa que eu não daria antes, pois acharia que não tinha que dar.

Outra coisa que eu aprendi é que se eu der conta de fazer com que os meninos gostem de mim e que façam alguma coisa na minha aula, eles terão, no futuro, a possibilidade de lutar pelo seu tempo de lazer e acreditar nesse tempo.

Então quando eu tento puxar os meninos pra fazer um pouquinho de exercício aqui, um pouquinho ali, eu descubra que a única coisa que eu posso fazer é tentar chamar a atenção dos meninos pra que na vida deles eles não fiquem num boteco, coisas que eu acho ... pode ser lazer mas que eu questiono – é um estilo pobre. Acho que há muitas outras coisas que elas podem estar fazendo, principalmente as meninas. Eu fiz uma pesquisa com as mães e elas disseram que as meninas ficam dentro de casa, os meninos vão bater uma bolinha, vão pro boteco beber e ... é isso.

Essas são as atividade que eles fazem. As mulheres vão muito à igreja, fazem as coisas de casa. Aqui na escola, elas praticam as coisas. Se eu conseguir fazer com que elas gostem da educação física e aí, trabalhar vivências culturais extras e outras coisas – trabalho aeróbio – com algumas coisas que elas podem gostar que é o trabalho com o corpo – não com a estética, mas o corpo com saúde – então, se eu puder ajudá-las a lutarem por esse tempo na vida delas, fazendo-as entenderem a importância desse tempo, tanto quanto o trabalho, se ao menos algumas delas aprenderem isso (eu aprendi) eu vou ficar muito feliz.

O que é educação pelo lazer?

Pelo lazer, seria a forma de como eu lidava com os alunos na aula e aí eu entendi que se os meninos estivessem felizes, estivessem participando, aprendendo, criando, criticando e aprendendo alguma coisa, culturalmente e se eu estiver repassando alguma coisa vivenciada, eu estaria educando com o lazer na medida em que tivesse incluindo esses meninos para minha aula e eles estivessem gostando que para o lazer eu acho que já está claro, né?!

A partir do momento em que eles estivessem gostando da aula, eles poderiam ver que esse é um espaço no qual eles teriam que estar lutando para adquirir.

Aí, nesse final de semana [1ª reunião anual do PROEFE] o que as pessoas estão discutindo que aqui na escola não há educação pelo lazer porque, a partir do momento em que você está num espaço institucionalizado, você pode ter o que a gente já chama de vivências culturais, que são vivências lúdicas e, aí mesmo, a aula que é uma aula em que os meninos fazem a livre escolha é uma aula que está num espaço que está dentro de um espaço institucionalizado e daí a gente não pode chamar isso de educação pelo lazer. Eu poderia estar chamando de lazer se os meninos viessem aqui num fim de semana pra baterem uma *peladinha*. Isso é uma educação pelo lazer, ... em que os meninos vão estar escolhendo. Aqui na escola, não há essa coisa manipulada, a gente trabalha da forma mais tranqüila possível, tentando trabalhar a socialização dos meninos e, mesmo assim, mesmo a gincana, não seria, de acordo com a discussão que a professora Cristiane Werneck faz hoje, não seria uma educação de lazer, mas seria uma educação para o lazer.

Voltando um pouco, há dois anos atrás, quando o Frei Cláudio entra na minha vida. Eu entro na igreja, redescubro um mundo progressista ... eu tenho certeza daquilo que eu digo. Agora no curso [proefe] eu falei da escola plural, não era defesa é porque é uma questão de humanidade. Eu não tenho dúvida.

Se eu entrei pro CAPE fazendo um discurso muito mais de leitura, eu saí de lá não tendo dúvidas de que esse movimento não está só aqui, mas está no mundo inteiro e há gente que precisa se convencer disso. Se for comparar com o mundo todo, é pouco, mas assim que essa questão da inclusão está colocada comigo hoje, não consigo agir de outra forma.

A escola plural par mim, hoje, já não é mais só uma questão política. Ela ultrapassou os muros da escola. É no meu prédio, na minha casa, com minha empregada. Lá em casa eu mudei completamente minha relação. Por mais que eu fosse humana, eu ainda não tinha essa relação de coração que eu tenho com minha empregada.

Hoje pra mim, a escola plural é uma das coisas mais acertadas, mais bonitas e que normalmente é vista de uma forma tão equivocada, pois as pessoas não estão nesse processo de humanização ainda e eu entendo, hoje eu consigo entender. Se alguém critica e você não está nesse processo de humanização você não dá conta da escola plural, não tem jeito. Você tem que está nesse processo, sabe? E aí eu entendo perfeitamente como os professores não dão conta, como os alunos também, como a sociedade não tá percebendo a necessidade de sentir mais o mundo em que se tá vivendo e contribuindo com essa sementinha sem perder essa esperança porque as pessoas não têm mais esperanças e aí... a coisa não anda bem... você sabe, um dia eu ouvi falar da energia da bioenergética. Nós somos formados de moléculas que vêm de bilhões de anos e essa energia está passando e, um dia, esse movimento vai dar um grande movimento, mas isso é pra quem está num processo de busca e aí eu mudei completamente de rumo, desisti de tentar o mestrado na PUC e hoje eu vejo que não era o meu caminho porque eu quero primeiro cuidar dessa parte espiritual. Tive que me acalmar por dentro, fazer

as coisas a cada dia, com mais amor porque aí você faz em paz. Acho que hoje tô com mais facilidade de trabalhar com amor no trabalho que no lazer. Quero desenvolver essas dimensões com a mesma harmonia. Eu quero transformar minha vida. Quem sabe daqui a uns 10 anos eu não estou preparada pra fazer um mestrado.

Você falou de lazer, da sua ida pro CAPE... em que os estudos sobre o lazer, ajudaram você aqui dentro da escola? E, depois, eu gostaria que você falasse no que esse tempo no CAPE ajudou você na escola.

O tempo em que eu estive no CAPE a gente trabalhava em outra escola, e a prefeitura é predominantemente educação infantil e vai até o 3º ciclo; e são as escolas que têm o menor espaço físico da rede. Então, durante esse passeio que eu fiz, durante esse trabalho que eu fiz, o que ficou mais evidente era o corpo aprisionado que se tinha na escola, principalmente na educação infantil e no 1º e 2º ciclos. Porque o 3º ciclo já tinha quadras. Nas escolas de 1º e 2º ciclos, não havia quadras. Então os meninos eram muito presos e aí nas escolas a que a gente ia os meninos ainda participavam das filas pro recreio, das filas pra entrar, das filas pra sair. Houve uma escola que a gente fez um trabalho com os meninos, mesmo aqueles que não iam merenda ficam na fila! Todo mundo, mesmo os meninos que não iam participar da merenda. Então o horário do recreio que era um horário pra brincar, era o horário da fila. Aí você me pergunta o que que é essa educação para o lazer é a educação física num todo? Fez-me ver a loucura que nós estávamos fazendo com nossas crianças na rede municipal, na rede que se dizia plural em que a 1ª defesa do Miguel Arroyo foi a questão dos trabalhos manuais, dos trabalhos artísticos, a educação do corpo e da arte, e ele falava demais da questão corporal e a gente via que as escolas eram esses corpos completamente presos e nos espaços pequenos havia uma *aulinha* de educação física, ficavam ali brincando, fazendo ginastiquinha, exercícios, brincadeiras em fila mesmo e o que a gente pôde fazer foi começar a desconstruir essas coisas pequenas e, a partir do trabalho, levantar com o conselho e com os professores como é a entrada dos alunos, como é a saída, como é o recreio dos alunos, como é o para casa até a gente chegar a um ponto em que os professores percebiam como estão os corpos dos alunos... escolas muito gradeadas. O Paulo [amigo no CAPE] falava muito que eram os hospitais, as prisões e as escolas como eles tinham semelhança; então as contribuições que eu avalio, que eu pude dar nesse sentido e aí nas escolas em que eu estive, eu tenho certeza do que eu fiz foi libertar esses corpos que estudavam lá e aí, por exemplo, nessa escola em que eu trabalhei durante três anos, que foi o Magalhães Drumond, nessa escola os corpos eram completamente presos, quando foi no 3º ano é que a gente conseguiu mudar um pouco. Os professores não tinham o recreio deles, eram recreio separados – eles ficavam controlando os meninos – e os professores queriam ter o tempo deles também e não tinham, eles não tinham seu tempo, então nós conseguimos fazer dois tempos de recreio, incluir todos os materiais, as crianças seriam monitores responsáveis por esses materiais, os professores ficariam na sala, todos na escola fariam o rodízio – o secretário, o cara que mexe no almoxerifado, o cantineiro, a direção – todos fariam o rodízio uma vez que daria de dois em dois meses olhando os meninos na hora do recreio, e os meninos passaram a brincar na hora do recreio. Eles tinham 10 minutos para a merenda (quem quisesse), quem não quisesse tinha 30 minutos de recreio. Então, pra gente ver os meninos ... quando eu entrava na escola, quando eu chegava e via aquela prisão e o que a gente pôde fazer por aquela prisão tentamos tirar as grades e não conseguimos, então colorimos as grades da prisão e a gente trabalhava assim, semanalmente, quinzenalmente, tentando quebrar algumas coisas, tentando dar aos meninos o mínimo

de liberdade pra eles. Fizemos levantamento dos espaços alternativos que tinham: a biblioteca não tinha utilidade, ela só servia quando o professor mandava o aluno ir buscar um livro. Então a gente ampliou alguns espaços que a escola tinha, e as crianças começavam a transitar por esses espaços.

No horário de entrada, nós começamos a colocar músicas para que os alunos entrassem mais alegres. No recreio havia música também. Então na maioria das escolas em que eu trabalhei não tinha uma educação física colocada. Então uma das coisas foi estar tentando, puxando essa discussão do que significava e aí eu trouxe textos antigos do Tarcísio quando ele falava dos alunos que não agüentavam ficar parados e dos professores que não conseguiam se mexer. Eram os primeiros textos que ele escreveu mostrando aos professores que as crianças necessitavam daqueles movimentos. Eu tentava utilizar o máximo de recursos que eu tinha pra estar mostrando às pessoas a importância porque o pessoal que tem essa formação não tem essa leitura e, aí, começamos a trabalhar com esses textos pra essas pessoas estarem percebendo por que o corpo das crianças estavam daquele jeito e a gente fez oficinas com elas e aí os professores perceberam que eles trabalhavam num sistema de fábrica, que não podiam estar mudando isso e que pra estar mudando isso eles teriam que mexer num dos tempos/espaços das escolas e aí começou por essa pequena coisa que foi no recreio. Elas passaram a ter o tempo delas, depois todos passaram a ter responsabilidade e nós construímos um trabalho coletivo muito legal.

Os meninos estão mais felizes, mais soltos, eu estava trabalhando o corpo da criança, tentando libertar o mínimo que fosse possível desse corpo pra que ele pudesse ser mais feliz.

No que essa experiência no CAPE ajuda, hoje, aqui na escola? Como professora de educação física como é que você consegue traduzir esse tempo lá no CAPE e hoje aqui na escola?

Primeiro é você fazer essa leitura da rede a sair e vem pra escola não querendo fazer a mesma coisa, só que, quando eu chego aqui à escola, eu encontro uma escola que trabalhava com tempo/espaço de uma forma muito livre em que a gente podia construir esse tempos...

Como essa escola era percebida no CAPE?

Batia com uma das escolas de ponta, como uma das escolas que tinha um movimento que trabalha pra implementação da escola plural, que acreditava nessa concepção e que tinha realmente o sujeito como centro do processo e aí eu vim pra cá sabendo que o sujeito era o centro.

... o sujeito que você fala são os alunos...

É, os alunos, os sujeitos.

E aí, quando eu vim pra cá, eu vim sabendo que o sujeito era o centro – era o centro até demais – eu vim pra trabalhar com corpos mais livres. Vim pensando, querendo ampliar mais ainda o que eu já tinha feito nas outras escolas, querendo contribuir para que esses meninos tivessem o maior número de oportunidade possíveis, o maior número de vivências possíveis para que eles pudessem ter maiores opções na vida deles, tanto hoje quanto pro futuro e aí o que eu encontrei foi uma grande dificuldade pois os meninos têm na cultura do futebol uma coisa muito forte. Eles não tiveram educação física no ano passado, eles tiveram x professores que trabalhavam todos os conteúdos. Então como não havia um professor, normalmente o professor quando não dá aula de educação física

ele dá futebol. Então, os meninos tinham futebol e ouviam música. Com isso, eu encontrei muita resistência. Ao mesmo tempo em que eu encontrei essa resistência de não partir direto pro futebol e ficar só no futebol, eu queria que os meninos gostassem da aula e que eu pudesse fazer algo que educasse os meninos para o lazer. Então, até o 1º semestre, foi aperto muito grande, eles viam que o trabalho era sério. Eu sentava, preparava a aula, cada dia eu queria fazer algo diferente: havia aula de basquete, de vôlei... aquela coisa, eu criava.

Aqui há muita essa coisa da intervenção, eu não tive uma falta na minha intervenção... a seriedade com que eu levei a intervenção fez com que eles levassem também. Uma professora outro dia me falou que todos fizeram a atividade que você deixou! E aí eu queria fazer a mesma coisa no basquete, estar trazendo coisas diferentes e depois o coletivo, para eles sentirem, pra eles ficarem entusiasmados, motivados pra fazerem aula. Mas foi só no 2º semestre que eu consegui cativar os meninos, eu fiz com que eles gostassem de mim.

Como aconteceu essa negociação com os meninos?

Quando eu cheguei e falei que eu ia trabalhar com a educação física, que minha proposta dentro de meu compromisso de estar passando pra eles o máximo de conhecimento possível, que eles têm o direito em ter acesso a esse conhecimento e vim aqui com esse compromisso, mas que eu passaria com alegria e gostaria que eles gostassem da minha aula. De cara houve um problema. Eles só gostavam de futebol. Então eu, que eu também tinha uma proposta, e se eu tiver que dar aula só de futebol eu vou lesar você e vou lesar a mim. Sou paga pra dar aula; aí algumas turmas propuseram assim: então são duas aulas pra você e uma livre para nós – que eu não sei de onde veio – outros falaram nenhum, outros duas aulas livres e um e aí, eu passei por todos e depois eu disse que a grande maioria queria um e uma.

Tentei entrar em negociação pra fazer meio a meio. Se tiver ruim, a gente renegocia. Nesse meio a meio eu consegui pegar a peteca, depois o basquete, depois o vôlei. No 2º semestre, entrei com o futebol, depois os jogos populares e aí arrisquei a dança, tive algumas gratas surpresas. O Roosevelt, que você não chegou a ver, foi uma das coisas mais lindas e que tinha complexo de ser gordo.

Que conhecimentos você acha que poderia passar para os meninos?

Primeiro é a própria construção histórica e segundo que eu vejo a educação física como esporte, ginástica, dança, teatro, a expressão corporal e não só pela questão histórica, mas porque eu acho que isso desenvolve muita coisa nos meninos. A socialização, a cooperação, a solidariedade, o trabalho coletivo, e se você souber trabalhar pra caramba esses valores, e depois vem a questão da inclusão porque sem incluir... eu acho que o Roosevelt foi um trabalho muito meu aqui dentro da escola... eu era referência da turma 18.

Na última reunião que a gente teve, descobrimos que o tratamento do corpo é um problema sério. Então, a gente começou a trabalhar o corpo, porque nós começamos a perceber que a questão da disciplina estava passando por um problema nosso. Não estávamos dando conta de perceber quem era esse menino, dessa idade, que corpo era esse e aí nós definimos três eixos para o nosso próximo ano – o corpo, a cultura e a pesquisa – porque a conclusão a que o grupo chegou é que trabalhar o corpo e, nessa parte, bem corretiva, que, se os meninos continuassem em sala de aula, tendo essas brechas pequenas, não seria o suficiente e que nós deveríamos desenvolver o conhecimento muito mais via corpo, para que a gente tenha muito mais chance. Então,

nós chegamos a esses três eixos e cada professor ficou de trazer uma ementa e esse projeto redefine toda uma flexibilidade de tempo na escola. Se é um trabalho com pesquisa, o aluno vai sair daqui e o aluno vai ser um aluno pesquisador e associando isso à cultura local e da cultura construída historicamente e buscar esse corpo... expandindo esse corpo mais ainda aí, quando alguns professores dizem: e aí?! E a disciplina? Nós vamos barrar, nós vamos colocar limites, e eu digo não, nós vamos fazer esse trabalho. Claro que há alunos que nós não vamos mudar, mas, aí nós vamos chamar esses alunos e saber qual é a proposta dele e cobrar esta proposta uma, duas, três vezes e depois tomar uma atitude. Dessa forma, a gente pode estar chegando.

E aí, voltando à pergunta que você me fez, o que a educação para o lazer tem a ver com isso? Tem tudo a ver, porque, se eu não tiver a visão da educação física que eu tenho hoje e do significado do corpo da juventude e do que esse corpo mais livre pode fazer, então quer dizer, na medida em que a gente consegue trazer esse menino e ele conseguir trabalhar de uma forma mais feliz, com essa arte, sabe... a educação pode trabalhar muito mais, não precisa ficar necessariamente num jogo, num esporte, há mais coisa...

Como é que foi trabalhar com os jogos populares e a dança?

Com os jogos não foi difícil não. Os meninos participaram, trouxeram o material, a gente construiu... Agora, a dança foi uma coisa muito deles. Eu entrei foi com o espaço cênico. Eu tenho muito pouco porque eu fiquei muito intimidada. Eu deixei que os grupos se formassem e que eles iniciassem... eu passei muito pouco, eu aprendi com eles. Há aquela moda, aquelas meninas que surgiram agora...

O Rouge...

É, aprendi com os meninos. Por exemplo, a dança afro que lá na outra escola parava, o povo enlouquecia com a dança afro. Aqui, eu não tive coragem. Eu trouxe fitas pra mostrar e poucas turmas interessaram em ver, não se interessaram ... eu fiquei indignada. Por exemplo, o grupo do Roosevelt naquele movimento e eu disse: “não gente, porque vocês não dão uma girada, abre... fecha, porque vocês não utilizam o chão, porque vocês não usam o mesmo movimento em sentidos diferentes...”. Aquelas duplas apresentações ... elas criaram uma dança completamente diferente, uma das coisas mais lindas. Rico, um teatro e eu dei alguns toques e com esses toques elas fizeram isso tudo.

Essa menina é aluna mais marginalizada da escola era ela e uma outra. A Rafaela e uma outra, completamente marginalizadas na sala de aula em todos os conteúdos e, de repente, ela se descobriu. Isso é um ganho, você construir uma relação entre as meninas. Quando eu dava futebol, mas o futebol que é meu, um futebol de duplas eu sei que alguns alunos ficaram muito contentes.

Quais os desafios pela frente?

Incluir algumas pessoas nas aulas de educação física. Acho que muitas estão ligadas na própria adolescência, na timidez. Eu tenho um aluno – Felipe – ele não olha nos meus olhos, ele não olha nos olhos de ninguém. Então, se eu der conta de colocar um Felipe na minha aula, tentar trabalhar o teatro...

O Rosine, por exemplo, é o meu melhor aluno que eu tenho na intervenção. Nas aulas de futebol, ele fica fora; futebol não é o forte dele e, se pra ele o futebol não é significativo, não tem importância não; ele tá incluído. A mesma coisa com o Danilo.

Incluir para mim não é que eles tenham que fazer tudo não, mas que não tenham vergonha de fazer aula, que eles gostem de fazer a aula e que eles tenham a liberdade de dizer: eu não estou a fim!

O segundo desafio é entrar com o teatro, o esporte coletivo é muito bom, e outro passo é trabalhar esse coletivo cada vez mais. No fundo, a minha preocupação ela se dá muito na promoção humana, trabalhando esse valores. A educação física é um pano de fundo, mas significa também um espaço de interação desse corpo, de alegria e de vivência desse corpo, livre também. Mas é dar conta de trabalhar esse valores, melhorar e articular com os outros professores de forma que os meninos possam respeitar mais. Ainda existe muito desrespeito. Eu acho que transcendendo isso para outros conteúdos. É um outro desafio.

Outra coisa que eu não fiz que é uma das grandes falhas que estão tendo no 3º ciclo, é a questão da fisiologia. Eu queria ter trabalhado com os meninos um pouco de atletismo pra trabalhar com eles a questão do aeróbio e do anaeróbio, o que é um trabalho de força muscular, o que é ginástica localizada, pra que serve... eu não fiz. Mas eu queria ensinar as pessoas a correr, a fazer o revezamento na escola, a corrida rústica, um passeio ciclístico ou uma caminhada, mas que nesse espaço eu pudesse trabalhar com os conhecimentos da fisiologia que eu acho fundamentais e que eu não trabalhei.

Agora, por que eu não fiz isto? Quando o Colégio Santo Antônio começou a trabalhar com essa questão de conteúdo, a educação física tinha que trabalhar com um pouco mais de história, mas hoje.... no Tabajara eu comecei a trabalhar com aula teórica e lá eram três aulas por semana, a gente tinha que trabalhar com aula teórica! Hoje, eu não faria nem isso que os meninos fazem lá no Colégio Santo Antônio. Eu acho que é uma educação física por demais, então eu não faria isso. Os meninos podem estar pesquisando, ganhando pontos, descobrindo a história, isso faz parte sim, mas eu, hoje, não perderia muito tempo da aula com isso não. O importante da aula é o movimento. Quando eles apresentaram lá pro Tarcísio e davam nota, eu falei: Gente! O que é isso?! Vocês ao invés de estarem fazendo o movimento inverso na escola, vocês estão levando a educação física pro mesmo modelo. Nós temos é que fazer um movimento contrário, e eu acho que essa é a chance que a escola plural dá, é trazer todo mundo pro contrário, sem nota, sem nada disso. E está construindo muita coisa e, quando eu comecei a trabalhar essa coisa de trabalhar com a história, eu li demais a Carminha, aquele livro dela do século XIX ... e aí eu tinha que trabalhar a história, o conhecimento, as regras... e hoje eu não agüento dessa maneira mais não, eu acho que tem que passar conhecimento, mas nessa idade o corpo tem que está falando mais que tudo. O tempo tem que ser do corpo.

Quais são seus plano pra frente?

Daqui pra frente eu quero conseguir conquistar esses meninos, esses professores e que eu tenha um novo trabalho nessa escola. Não tenho pretensão nenhuma de sair da escola, de tentar me mudar agora. Minha pretensão é continuar trabalhando minha felicidade na igreja e investir na formação dos meus filhos. Ter tempo pra eles. Ter tempo pro meu lazer que faz parte da minha vida, tempo pro meu inglês e na escola levar em frente esse projeto que é a cultura, o corpo e a pesquisa. O meu desafio está aqui na escola. Eu estou em paz, estou recebendo meu marido tá segurando o lado de lá e eu estou investindo de coração aqui na escola. Estou fazendo disso meu trabalho, o meu trabalho social também, porque aqui estão as duas coisas, ajudo os meninos mais necessitados com o que puder: dinheiro de passagem pra excursão, uma bolsa, o que for pra que eles possam ser, viver e ser felizes...

O meu objetivo é investir aqui na escola e seguir com minha formação humana pra que eu consiga fazer com que eles sejam felizes e eu também. Aumentar minha auto-estima que estava muito baixa e ser feliz também. Como diz o Frei Cláudio, o ser humano é um

ser relacional. Acho que essa escola pode estar ajudando na construção da minha felicidade e que eu possa estar ajudando os meninos a construir um pouco de alegria, felicidade... é isso!