

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOCAF LEITNER

**EDUCAR, SOCIALIZAR E DISCIPLINAR O CORPO: UM
ESTUDO SOBRE AS CULTURAS ESCOLARES EM CUIABÁ/MT**

Cáceres - MT

2012

JOCAF LEITNER

**EDUCAR, SOCIALIZAR E DISCIPLINAR O CORPO: UM
ESTUDO SOBRE AS CULTURAS ESCOLARES EM CUIABÁ/MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a. Beleni Saléte Grandó.

Cáceres - MT

2012

© by Jocaf Leitner, 2012.

Leitner, Jocaf.

Educar, socializar e disciplinar o corpo: um estudo sobre as culturas em Cuiabá/MT. / Jocaf Leitner. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

91 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Orientadora: Beleni Saléte Grandó.

1. Cultura escolar - Cuiabá. 2. Educação do corpo. 3. Educação física. I. Título.

CDU: 37.042.1(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

JOCAF LEITNER

**EDUCAR, SOCIALIZAR E DISCIPLINAR O CORPO: UM
ESTUDO SOBRE AS CULTURAS ESCOLARES EM CUIABÁ/MT**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Beleni Saléte Grando (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Membro – PPGE/UFSC)

Prof^ª. Dra. Cecília de Campos França (Membro – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 27/02/2012

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de luz e força que me guia.

Aos Espíritos Iluminados, que me acompanham em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, pela dedicação, amor e exemplo de vida.

Aos meus amigos, por fazerem parte da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Beleni Saléte Grandó, eternamente “Bela”, por ter confiado e me orientado
em mais esta trajetória da vida.

Às Escolas Estaduais, sua equipe gestora e professores, que me acolheram e
contribuíram para os resultados da pesquisa.

Aos colegas e professores do mestrado, que juntos, com companheirismo e luta,
galgamos mais um degrau do conhecimento.

Aos meus amigos, que de uma forma ou outra, contribuíram para a realização de mais
esta etapa.

SONHO IMPOSSÍVEL

*Sonhar
Mais um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer
O inimigo invencível
Negar
Quando a regra é vender
Sofrer
A tortura implacável
Romper
A incabível prisão
Voar
Num limite improvável
Tocar
O inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beije
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão¹*

¹ Autoria de Joe Darion e Mitch Leigh, para o musical “El Hombre de La Mancha”, 1965, baseado em Miguel de Cervantes/Dom Quixote, versão em português de Chico Buarque de Holanda.

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Educação e Diversidade do programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem por objetivo conhecer a realidade da educação escolar, a partir de adolescentes, no cotidiano de três escolas públicas estaduais de Cuiabá, com formas distintas de organização administrativa e pedagógica (confessional, militar, civil), reconhecendo suas formas de educar, socializar e disciplinar os corpos em relação, nas rotinas escolares. A pesquisa, realizada em 2010-2011, por meio de observação, entrevista e análise documental, teve como foco a comunidade escolar e os espaços fora da sala de aula e nas aulas de Educação Física. Para o registro das informações das observações realizadas, foram utilizadas anotações no caderno de campo e fotografias para o registro das imagens. Já as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os dados coletados, associados à análise do Projeto Político Pedagógico, propiciaram conhecer a história da escola, filosofia/missão, estrutura física, administração, dados do ensino, rotinas, rituais e regras de cada escola. A pesquisa atende uma demanda no campo da Educação que revela a realidade escolar do município, cujo recorte original torna relevante este estudo para melhor compreender os processos de formação e intervenção profissional. Os resultados mostraram uma diversidade nas formas de organizar e administrar a escola, com diferentes compreensões sobre educar, socializar e disciplinar os corpos nos espaços e tempos da escola em Cuiabá. Nas aulas de Educação Física, espaço e tempo da educação “curricular” do corpo, embora com uma mesma orientação expressa nos documentos oficiais, há também diferentes culturas corporais sendo implementadas que revelaram concepções, saberes e práticas corporais organizadas pelos professores, aparentemente com uma mesma formação. Portanto, é possível afirmar que temos diferentes professores e diferentes escolas, o que possibilita reconhecer que numa mesma escola, pode-se ter diferentes culturas escolares em relação, a partir das práticas educativas nelas realizadas. Verificou-se também que existe certa autonomia relativa dos professores e das escolas para desenvolverem sua prática pedagógica, uma vez que eles estão envolvidos e fazem parte de um sistema educacional regido por leis, decretos, normativas, projetos e regras que moldam uma cultura escolar e uma cultura da aula de Educação Física. As culturas escolares reveladas pela pesquisa trazem os meninos e meninas que, na escola, produzem também suas próprias formas de ser e estar, a partir da mediação que fazem com as culturas escolares onde se inserem corporalmente.

Palavras-chave: Cultura escolar. Educação do corpo. Educação Física.

ABSTRACT

This study is linked to education and research line diversity of Master's program in Education at the University of Mato Grosso. Aims to understand the reality of schooling, from teenagers in the daily life of three state schools of Cuiaba, with different forms of administrative and pedagogical (confessional, military or civilian), recognizing their ways to educate, socialize, discipline bodies in relation to, the school routines. The 2010-2011 survey, through observation, interview and document analysis, focused on the school community and the space outside the classroom and in PE lessons. For registration information of the observations used in the notebook field notes and photographs, to record the images. Since the interviews were recorded and later transcribed. The collected data associated with the analysis of the Political Pedagogical Project, led the school to know the history, philosophy / mission, physical structure, administration, education data, routines, rituals and rules of each school. The survey serves a demand in the field of Education which reveals the reality of the school council, whose original cut, makes this study relevant to better understand the processes of training and professional intervention. The results showed a diversity in the ways of organizing and managing the school, with different understandings about educating, socializing and disciplining of bodies in space and time of the school in Cuiabá. In physical education classes, space and time of education "curriculum" of the body, but with the same orientation expressed in official documents, there are also different cultures revealed that body being implemented ideas, knowledge and practices by teachers organized body, apparently with the same training. So say we have different teachers and different schools, which allows to recognize that in the same school, we have different school cultures in relation to educational practices from them made. We also note that there is some relative autonomy of teachers and schools to develop their practice, since they are involved and are part of an educational system that is governed by laws, decrees, regulations, rules and projects that end up shaping a school culture and a culture of Physical Education class. The school cultures provided by the project bring the boys and girls in school, they also produce their own ways of being and from the mediation that make the school cultures where they are inserted bodily.

Keywords: School culture. Education corps. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 01 – Vista interna da escola: 02 pavilhões onde ficam as salas de aula
- FIGURA 02 – Vista da quadra poliesportiva
- FIGURA 03 – Sala anexa onde funciona a única turma do 5º ano
- FIGURA 04 – Alunos jogando bola na quadra da escola
- FIGURA 05 – Aluno com rádio ouvindo música
- FIGURA 06 – Alunas brincando de pular elástico
- FIGURA 07 – Alunos na quadra poliesportiva
- FIGURA 08 – Placa na entrada da escola
- FIGURA 09 – Vista interna da lateral da escola
- FIGURA 10 – Vista interna da escola
- FIGURA 11 – Cozinha e refeitório
- FIGURA 12 – Quadra poliesportiva
- FIGURA 13 – Alunos em “ordem unida” no horário da entrada
- FIGURA 14 – Horário do recreio
- FIGURA 15 – Alunos no horário de saída, preparando a formação de ordem unida com as orientações da fiscal de sala
- FIGURA 16 – Professora com alunos na quadra poliesportiva
- FIGURA 17 – Pátio da escola
- FIGURA 18 – Espaço anterior ao pátio
- FIGURA 19 – Imagem de santa
- FIGURA 20 – Quadro de D. Bosco
- FIGURA 21 – Alunos sentados no horário da entrada
- FIGURA 22 – Senhora observando os alunos no recreio
- FIGURA 23 – Alunos na mesa de pebolim
- FIGURA 24 – Alunos brincando no recreio
- FIGURA 25 – Alunos fazendo alongamento

SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização de Professores

EEBV – Escola Estadual Bela Vista

EEPMT – Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes”

EESB – Escola Estadual Souza Bandeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	16
CORPO E CULTURA CORPORAL	16
CAPÍTULO II.....	26
EDUCAÇÃO, CULTURAS E CULTURA ESCOLAR	26
2.1. Educação e culturas	26
2.2. Culturas.....	28
2.3. Cultura escolar.....	33
CAPÍTULO III	38
DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS: AS CULTURAS ESCOLARES OBSERVADAS	38
3.1. Culturas escolares	38
3.2. As Escolas e suas propostas de educação.....	44
CAPÍTULO IV	67
CULTURAS ESCOLARES: AS ESCOLAS E O ALUNO.....	67
4.1 A cultura escolar e a organização dos tempos e espaços educativos.....	67
4.2 A cultura escolar e o desenvolvimento do aluno.....	72
4.3 A cultura escolar e a cultura do aluno fora da escola	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIFERENTES CULTURAS EM RELAÇÃO	81
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de inquietações que vêm sendo construídas e elaboradas desde o início de minha carreira no magistério no ano de 1997. Licenciiei-me em Educação Física no ano de 1996, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Na época, o curso tinha um currículo tecnicista, cujo enfoque se mantinha nos ideais conservadores das práticas corporais pautadas de forma idealizada o que não possibilitava uma formação que atendesse as demandas da educação de crianças e adolescentes, que superasse a fragmentação disciplinar. Nesse contexto sócio histórico, semelhante a outras instituições e cursos, conforme apresenta a literatura sobre a história da Educação Física brasileira, quais seriam as possibilidades de educar os corpos/alunos, baseadas numa formação pautada quase que somente por disciplinas técnicas/esportivas ou da área da aptidão física/biológica?

Procurando trabalhar essa questão, sempre participei dos mais variados cursos de formação continuada, para que, na medida do possível, conseguisse desenvolver uma prática pedagógica que atendesse as necessidades e as expectativas dos alunos cuja responsabilidade me coube como educador. Desde 1997, venho buscando permanecer em formação continuada a fim de ir superando as lacunas da formação inicial, compreendendo-me como corresponsável pela minha formação e pela formação dos meus alunos. A primeira especialização foi na área ampla da Educação, pois compreendi que precisava ampliar minha visão de educador para ser professor de Educação Física, busquei em seguida a especialização no campo da Educação Física e finalizei, em 2010, a busca por saberes específicos no campo das tecnologias na educação. Nessa dinâmica, o caminho ampliado na formação me levou ao questionamento das práticas corporais na escola e de como os alunos se colocam nessa realidade sociocultural, e ao desenvolvimento desta pesquisa no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Além da experiência como professor da rede pública de ensino em Cuiabá e Várzea Grande, onde atuei com crianças e jovens de 4 a 17 anos, também pude vivenciar o papel de formador de professores, quando, em 2008, ingressei no Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) de Cuiabá.

No CEFAPRO, desenvolvi diversas atividades de formação continuada voltadas para as mais diferentes funções. Nessas formações, partilhei diversas angústias

juntamente com aqueles que atuam com a complexidade que é a educação escolar, que estão no “chão da escola” e que remetiam a uma preocupação central: como melhorar a qualidade da educação pública? Nem sempre tínhamos a resposta, até porque essa questão envolve vários fatores, internos alguns à organização da escola e das práticas pedagógicas, outros à organização do sistema escolar, às políticas públicas e sociais. Tanto nas políticas públicas, como nas práticas pedagógicas, as questões formação inicial e formação continuada são fatores pertinentes para as mudanças pretendidas na qualidade da educação brasileira.

A partir dessas considerações e da minha experiência profissional no âmbito da docência em Educação Física em diferentes escolas, foi se constituindo o interesse pelo tema desta pesquisa. Além disso, em conversa com colegas da profissão que atuam em diferentes instituições educacionais (escolas públicas e privadas, escolas com projetos diferenciados, em diferentes níveis de ensino), pude perceber, a princípio, que existem vários determinantes em cada escola que modelam a cultura escolar e que isto pode refletir na prática do professor e na cultura corporal de seus alunos. Com essas inquietações e em diálogo com Souza Jr (2003), na pesquisa, busco analisar os tempos e espaços do corpo que se educa na escola: na cultura do recreio, na cultura das aulas vagas, na cultura da chegada e da saída da escola etc. Com isso, parte-se do princípio que, na escola, há diferentes culturas em relação².

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se nesse contexto, pois analisa a cultura escolar e a cultura da aula de Educação Física em diferentes instituições escolares e seus efeitos na prática pedagógica da Educação Física, atendendo uma demanda no campo da Educação que revela a realidade escolar do estado, cujo recorte original torna relevante este estudo para esse campo de conhecimento e de intervenção dos professores.

Percebemos³ hoje, um investimento na formação dos profissionais da educação em todo o país, ampliando-se as ofertas com políticas de inclusão social inclusive que revelam também um crescimento do número de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* em Educação, estes, atendendo a uma política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que objetiva a melhoria da formação do quadro

² Sobre a diversidade cultural na escola, discutirei no Capítulo II.

³ A partir daqui, uso a primeira pessoa do plural, por reconhecer que o problema inicial da pesquisa passa a ser compreendido em diálogo com a literatura, com os professores e alunos (comunidade escolar), e com a orientadora.

de profissionais que atuam nas instituições de ensino, sejam elas escolas, faculdades ou universidades.

No entanto, esse investimento ainda não se reflete de forma significativa no campo da Educação Física no Estado de Mato Grosso. Ao buscarmos conhecer quais são as produções, no campo da Educação Física Escolar, que contribuem para a melhoria da prática pedagógica e da formação dos professores, foco de intervenção de atuação no CEFAPRO, identificamos uma grande lacuna ainda por preencher.

Em levantamento das dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da PPGE/UFMT⁴, junto aos dados disponibilizados no sítio do PPGE, diagnosticamos que nas pesquisas desenvolvidas em Mato Grosso no campo da Educação, com foco na Educação Física Escolar, existe poucas referências nesse sentido. Os trabalhos que identificamos foram: Santos (1999⁵), Pinho (2005⁶), Coffani (2008⁷), Cimitan (2008⁸), Kawashima (2010⁹) e Gomes (2010¹⁰).

Neste levantamento, que, sabemos, não revela a totalidade dos trabalhos realizados, pois alguns não estavam disponíveis, chegamos a identificar pesquisas que analisam a Educação Física escolar, mas não em relação ao nosso objeto de estudo, que tem por objetivo analisar a cultura escolar e a cultura da aula de Educação Física em escolas diferenciadas, a partir das práticas corporais dos meninos e meninas de 13 e 14 anos de idade, contribuindo para o campo de conhecimento e de intervenção profissional em Mato Grosso.

⁴ Até o ano de 2009, a UFMT era a única instituição que oferecia curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado no estado de Mato Grosso. A partir de 2010, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) abriu seu programa de Mestrado em Educação.

⁵ Santos (1999) analisou o processo de implantação da Educação Física higienista no estado de Mato Grosso, entre o período de 1910 e 1920.

⁶ Já Pinho (2005) investigou a percepção dos professores de Educação Física sobre seus alunos negros.

⁷ Coffani (2008) teve como objeto de pesquisa os conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou apreendidos nas aulas de Educação Física, em direção à interpretação da “gramática corporal” que ali se constitui, e que é aprendida pelo e no corpo do aluno, do Ensino Médio noturno, em São José dos Quatro Marcos/MT, baseado na cultura escolar em que se entremete esse componente curricular.

⁸ Cimitan (2008) buscou compreender o currículo de Educação Física que está sendo gestado pelos professores de Educação Física do terceiro ciclo, e se ele contempla as concepções da proposta curricular organizada por ciclos implantada na rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na cidade de Sinop-MT.

⁹ Kawashima (2010) analisou como os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá organizam/sistemizam os conteúdos da Educação Física escolar para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, bem como as orientações recebidas pelos gestores (coordenadores e diretores) de sua escola e, ainda, o que (quais conteúdos) seus alunos aprendem nas aulas de Educação Física.

¹⁰ Gomes (2010) identificou as orientações curriculares determinantes na construção das práticas pedagógicas oferecidas nas aulas de Educação Física. Sejam essas adquiridas por um programa formal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou das secretarias de educação, sejam aquelas aprendidas durante a vida acadêmica e profissional dos professores de Educação Física.

Com isso, orientamo-nos para a pesquisa tendo como objetivo geral conhecer a realidade da educação escolar a partir de diferentes processos educacionais que marcam os corpos das crianças e adolescentes no cotidiano de três escolas públicas estaduais de Cuiabá, com regime de trabalho diferenciado (confessional, militar, civil), reconhecendo suas formas de educar, socializar e disciplinar os corpos dos alunos nas práticas corporais presentes nas rotinas escolares, observando e registrando as relações entre a comunidade escolar nos espaços fora da sala de aula e nas aulas de Educação Física, como expressão de culturas escolares específicas.

Especificamente, procuramos observar e analisar a cultura de cada uma das três escolas investigadas, descrevendo as práticas cotidianas que organizam o trabalho pedagógico, o relacionamento dos alunos, as regras disciplinares, as atividades complementares, os rituais de entrada, intervalo, saída, entre outros, e apresentar os resultados da pesquisa à comunidade escolar, contribuindo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola.

Observamos a prática pedagógica da Educação Física e investigamos quais são as influências da cultura escolar sobre a mesma, analisando quais são e de que forma outras práticas influenciam a prática do professor, a fim de contribuir com a formação continuada dos professores de Educação Física junto ao CEFAPRO-Cuiabá.

Os resultados da pesquisa apresentados neste trabalho, organizados por capítulos, expressam uma forma de olhar a realidade da educação escolar cuiabana, identificando diferenças e especificidades das culturas escolares observadas e identificadas pelos professores de Educação Física e as coordenadoras pedagógicas das três escolas investigadas.

No primeiro capítulo, apresentamos a revisão da literatura que nos auxiliou na compreensão do corpo como construção social e histórica, portanto, diversificado em cada grupo social e em cada sociedade, mas também em cada pessoa que sempre é localizada em um contexto sociocultural específico, influenciado por sua forma de ser homem/mulher, criança/adolescente, jovem/adulto, etc., cujas referências são individuais e sociais ao mesmo tempo.

Para mantermos a compreensão do problema investigado na realidade local, cuiabana, escolar, ampliamos o conceito de corpo, que vai além do enfoque biológico,

possuindo interfaces com outras diferentes áreas da ciência¹¹, para compreendê-lo nas práticas sociais vivenciadas nos corpos em relação nas escolas. Para tal, apresentamos, no segundo capítulo, a ampliação do diálogo estabelecido com autores, pesquisadores e pesquisadoras, que nos levam a discutir os conceitos de cultura(s), cultura(s) escolar(es), e da relação entre educação e cultura identificada no corpo e nos saberes e práticas da Educação Física, a “cultura corporal”.

No terceiro capítulo, exibimos os caminhos percorridos para a formação do “corpus” da pesquisa e descrevemos as diferentes culturas escolares observadas nas escolas, possibilitando, posteriormente, melhor clareza na análise e discussão dos resultados.

A organização e a análise dos dados em relação às diferentes culturas escolares serão discutidas no quarto capítulo, por meio de três categorias, quais sejam: a cultura escolar e a organização dos tempos e espaços educativos, cultura escolar e o desenvolvimento do aluno e por último a cultura escolar e a cultura do aluno fora da escola.

Finalizando, apresentamos as conclusões obtidas pela pesquisa.

¹¹ Sobre as diferentes concepções de corpo, discutimos conceitualmente no Capítulo I.

CAPÍTULO I

CORPO E CULTURA CORPORAL

O corpo humano é objeto de estudo e de intervenção em diversas áreas do conhecimento. Por muito tempo, o corpo foi estudado somente pela ótica da Biologia e das Ciências Naturais. No campo da Educação Física, as disciplinas da chamada área da Saúde tinham – e ainda têm com algumas exceções – uma forte presença no currículo de formação. Assim, em grande parte dos cursos de graduação, a educação do corpo na história tem como objetivo principal, apenas a compreensão do movimento e seu metabolismo. O corpo é visto como um conjunto de células, tecidos, ossos, músculos, órgãos, vísceras, etc., “descolado” da compreensão de quem se move e porquê.

Com o desenvolvimento das Ciências Humanas, da Antropologia, da Filosofia, da História, da Sociologia e dos Estudos Culturais, novos olhares foram lançados ao corpo, e, em alguns cursos, esses referenciais passam a ser inseridos em paralelo aos demais. Vários estudiosos da Educação Física têm se dedicado ao estudo do corpo nessa perspectiva, dentre eles podemos destacar os trabalhos de Carvalho (2004), Daolio (2003), Goellner (2003), Grando (2006, 2007, 2009), Goldenberg (2004), Louro (1999), Sant’anna (2001a e 2001b), Silva (2001), Soares (2001, 2004).

Principalmente na Antiguidade, a relação corpo-natureza é um referencial para compreender a historicidade do corpo. Na atualidade, alguns grupos sociais e culturas mantêm essa relação imbricada corpo-natureza, como o caso de alguns povos indígenas e comunidades rurais, onde o corpo mantém um forte vínculo com o cosmo e os elementos naturais são acessados para manter esse equilíbrio (a exemplo dos chás caseiros, alimentação natural e medicamentos não industrializados). Nessas culturas, a natureza deve ser uma referência fundamental ao conhecimento e cuidado dos corpos.

Segundo Sant’Anna (2001a), a suposição que se tem dessa concepção é que o corpo humano é dotado de uma capacidade auto curativa. O naturalismo médico manteve milhares de adeptos, de Hipócrates a Galeno, de Descartes a Linné. Nesse paradigma, o controle do corpo exigia esforço em mantê-lo harmoniosamente relacionado ao meio ambiente e ao cosmos, a medicina se misturava à astrologia enquanto a saúde dependia de vários fatores externos, por exemplo, as estações do ano e as variações do clima. Hipócrates não acreditava que acontecimentos considerados

sobrenaturais pudessem provocar doenças, desse modo, com ele a medicina se separou da magia. Havia um paralelismo entre o corpo humano e o cosmo, porém a sua fragilidade é que qualquer desequilíbrio no meio externo implicava um desequilíbrio no interior do corpo e vice-versa (SANT'ANNA, 2001a).

No período medieval, seguindo a leitura histórica feita pela autora, o cristianismo desenvolveu uma distinção entre ser humano e natureza buscando romper com a visão anterior: o ser humano era destinado a tornar-se independente em relação à natureza na medida em que devia caminhar em direção a Deus. Nessa separação, o ser humano é dotado de uma alma eterna que transcende a própria natureza, possuindo uma relativa independência em relação ao cosmos. Seguindo esse raciocínio, é através da alma e não do corpo que o ser humano pode ver Deus. Enquanto a alma é pensada em termos positivos, o corpo é mortal, o que impede o ser humano de conquistar sua contemplação divina. Corpo e alma se afirmam como termos opostos, considerado seu duplo vergonhoso, o corpo padece e está fadado a padecer, pois diferente da alma, está submetido aos ciclos naturais, às flutuações do desejo, aos perigos da corrupção (SANT'ANNA, 2001a).

Outra concepção de corpo começou a surgir com o fim da Idade Média. Conforme Sant'anna (2001b), a Educação Física contemporânea, originária das revoluções burguesas e dos progressos pedagógicos europeus ocorridos entre os séculos XVIII e XIX, desenvolveu-se valorizando a autonomia do corpo humano em relação às forças naturais e sagradas. As correspondências entre o *corpo humano* e o *cosmos* deram lugar ao jogo de relações e representações entre o *corpo* e a *moral* de cada indivíduo. Se, desde o século XVI, o corpo tendia a ser considerado uma máquina, a partir do século XVII, a visão dessa máquina e o entendimento de seus mecanismos internos conquistaram uma complexidade até então desconhecida, despertando a necessidade de ampliar a autonomia do corpo em relação às possibilidades de “transformá-lo” com a ajuda da Medicina e também da Educação Física.

Conforme Goellner (2003), com o surgimento das máquinas a vapor que aumentavam a velocidade dos navios e locomotivas, através da combustão que produzia energia, o corpo humano passou a ser observado da mesma forma, mas, ao invés de carvão, ele digeriu alimentos para transformá-los em energia.

Ainda nesse período, Sant'Anna (2001b) afirma que o corpo tende a ser considerado um organismo que *precisa receber uma formação* para orientar bem seus

gestos, corrigir o que é julgado defeituoso em sua aparência e transformar potências em virtudes por meio da Educação Física. Acredita-se, desde então, que é por meio do corpo que se educará o caráter e que se poderá formar uma nação. Por meio do corpo, de sua educação pela ginástica, a intimidade de homens e mulheres é atingida e se podem fomentar suas virtudes.

Desse modo, diferente das épocas passadas, esperava-se do corpo não apenas sua inclinação obediente e constrangida diante da alma, mas, sobretudo, a sua transformação, como se o corpo se tornasse a principal matéria-prima da educação do ser humano e ao mesmo tempo o seu produto mais importante (SANT'ANNA, 2001b).

De acordo com essa estudiosa, a ascensão da burguesia europeia, através das Revoluções Industrial e Francesa, correspondeu a uma mudança significativa nas concepções de saúde e da aparência física, conseqüentemente do corpo. A moleza das fibras e a fragilidade muscular tornaram-se indicadores de uma falta de rigidez do caráter. A educação dos futuros cidadãos deveria passar pela educação de seus corpos, em especial à dirigida aos movimentos musculares.

Já no final do século XVIII, o corpo não era mais considerado algo passivo, uma espécie de massa argilosa que poderia ser moldado com a ajuda dos instrumentos ortopédicos. Ao contrário, ele começou a ser pensado e tratado como um conjunto heterogêneo de forças ativas, atravessado por potências que possuem a capacidade de gerar uma forma considerada socialmente correta. No lugar de espartilhos que moldavam a silhueta, começou-se a investir na ginástica capaz de educar os movimentos do corpo e os da alma (SOARES, 2004; SANT'ANNA, 2001b). Assim, podemos dizer que essa mudança do corpo está diariamente atrelada ao avanço do capitalismo. O corpo “educado” pode produzir mais.

Nessa perspectiva, corpos com anatomias degeneradas devem ser alvo de correção e prevenção por meio do trabalho da ginástica. Pela ginástica, o combate ao que se chamou de degenerescência encontrou alento e justificativa. Em plena valorização de uma economia de energética, visa-se aumentar a quantidade de oxigênio em contato com os pulmões, ativando a função purificadora da respiração, numa analogia gritante entre máquinas e seres humanos. Tal como a máquina, o corpo humano produz movimento e também energia. Receios de natureza econômica e política, associados à necessidade de disciplina dos trabalhadores e do lucro industrial,

forjaram uma verdadeira cruzada higienista cuja bandeira era extirpação nacional e fisiológica da degenerescência racial (SANT'ANNA, 2001b).

Conforme Soares (2004), as descobertas científicas deram suporte a ideologias justificadoras das desigualdades sociais. Seu objetivo era determinar espaços e lugares para os indivíduos na sociedade. Nessa perspectiva, as desigualdades eram vistas como fruto da própria natureza, elas dependiam e eram determinadas por causas biológicas e não como criações humanas, fruto de um regime político despótico ou fruto da vontade de um ser supremo. Todas as desigualdades sociais ou de classe tomam, assim, aparência de diferenças hereditárias, genéticas, transmitidas de geração a geração, sem possibilidade histórica de serem alteradas. O solo estava fértil para o desenvolvimento da eugenia, que ousou explicar a humanidade biologicamente, com forte ênfase na raça.

Para Foucault (2002), durante os séculos XVII e XVIII, houve a descoberta do corpo como objeto de poder. O corpo passou a ser controlado, por meio de uma anatomia política¹², através de processos refletidos no funcionamento dos colégios, no espaço hospitalar e na organização militar. Havia necessidade de tornar os corpos dóceis, buscando ao máximo seu tempo, espaço e movimentos, tornando-o produtivo, estabelecendo uma relação de docilidade-utilidade. Para o autor, esses métodos que permitem o controle do corpo são as chamadas “disciplinas”, que, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, se tornaram fórmulas gerais de dominação. Assim:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Esse autor, recorrente nos estudos da Educação Física, contribui para a compreensão de como o corpo hierarquizado, controlado, disciplinado pela ciência e pela prática pedagógica de diversas instituições expressa as relações de poder no campo da educação do corpo. As contribuições para compreender o caráter cultural e histórico

¹² Foucault (2002, p. 119) afirma que essa anatomia política define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas corporais, segundo a rapidez e a eficácia que se determina social e historicamente.

do corpo vêm de diferentes campos do conhecimento, desde os filósofos da Grécia Antiga, aos sociólogos, historiadores e antropólogos atuais.

Goellner (2003) destaca a contribuição de Michel Foucault ao entendimento de serem os gestos corporais construções culturais historicamente datadas. Analisando instituições determinadas como escolas, fábricas, hospitais, prisões ele fala do corpo e do investimento de disciplinas corporais como forma de docilizá-lo, conhecê-lo e controlá-lo no detalhe. Seu objeto de análise está centrado nas práticas sociais, nas experiências e relações que produzem o corpo, num determinado tempo/local, de formas específicas. Para esse estudioso, o controle da sociedade não está apenas na ideologia ou na consciência, mas se inicia no corpo. Desse modo, é importante problematizar os significados e valores que determinadas culturas atribuem a alguns corpos, as narrativas e hierarquias que a partir da anatomia se estabelecem. Sua análise demonstra que o corpo é ao mesmo tempo uma construção social, cultural e histórica.

Ainda nessa perspectiva, Soares (2001) afirma:

Os corpos e sua gestualidade podem ser imaginados como expressão e lugar de inscrição da cultura, e as imagens de corpos, como registro de marcas e de lugares sociais ocupados. O estudo do corpo e de sua gestualidade pode construir uma narrativa de imagens que, como expressão de um olhar particular, revelam tanto o que se vê quanto o que não se vê [...] (SOARES, 2001, p. 53).

Sant'anna (2001a) também entende que o corpo é território tanto biológico quanto simbólico. Para ela, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória viva, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar. Além disso, o corpo é verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, e pode revelar traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza da humana, pois um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genérico, quanto em sua expressão oral e gestual.

Em concordância com os estudos anteriores, Daolio (2003, p. 68) esclarece que o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura embute especificidades, mas é fruto da interação natureza-cultura. Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo como natural e entender a natureza do ser humano como anterior ou pré-requisito da cultura. Encarando o corpo como puramente

biológico, pode-se incorrer no erro de concebê-lo como um patrimônio universal, já que pessoas de diferentes nacionalidades apresentam semelhanças físicas. No entanto, além das semelhanças ou diferenças físicas, há um conjunto de significados que cada sociedade escreve no corpo dos seus membros ao longo do tempo, que definem o que é o corpo de várias maneiras.

Daolio (2003) usa o conceito de “técnicas corporais” do antropólogo Marcel Mauss (1974), para explicar as maneiras de se comportar de cada sociedade, ou seja, os gestos e movimentos corporais como técnicas próprias de cada cultura, transmitidas de geração para geração e carregadas de significados específicos. Desse modo, podemos afirmar que as técnicas corporais do povo brasileiro – os gestos, comportamento, maneira de andar, de dançar, as práticas corporais de lazer, a maneira de expressar a sexualidade – são específicas e trazem significados diferenciados, em relação aos japoneses, por exemplo. Essas diferenças podem ser notadas não só pela comparação de nacionalidades, mas também em relação às diferentes culturas regionais dentro de um mesmo país, ou entre o gênero masculino e feminino, entre povos indígenas ou quilombolas, pessoas que vivem nos grandes centros urbanos ou no campo, entre crianças, adolescentes, adultos e idosos etc.

Nesse sentido, o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Além disso, “o que define o corpo é seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, não suas semelhanças biológicas universais” (DAOLIO, 2003, p. 69). Goldenberg (2002) também entende que o corpo é uma construção cultural, é algo não “natural”, dessa forma, é também roupa, máscara, veículo de comunicação carregado de signos que posicionam os indivíduos na sociedade.

Corroborando com Daolio (2003) e Goldenberg (2002), Goellner (2003) destaca:

Um corpo não é apenas um corpo. É também seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo também é a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos [...] enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente, os

significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2003, p. 29).

Para Carvalho (2004), o corpo é uma forma de representação social. A autora considera que, na sociedade, as diferentes formas de representação são instrumentos ideológicos em potencial, desse modo, uma noção “crítica” sobre o corpo deve pressupor que este retrata os elementos simbólicos sobre os quais a estrutura social se estabelece. O corpo representa, assim, os valores vigentes na sociedade na qual está inserido. Carvalho (2004) esclarece ainda que a cultura de consumo defende uma concepção “autopreservacionista” do corpo, recomendando ao indivíduo várias estratégias no combate à deterioração do corpo e inculcando nele a ideia de prazer e de “autoexpressão” por meio desse seu “objeto”. As sociedades contemporâneas, através das mudanças tecnológicas, da indústria cultural e a da beleza, da ideia de consumo e da política de mercado deram conta de jogar para o indivíduo a responsabilidade pela sua qualidade de vida, pelo seu bem-estar, mediante a “manutenção” desse “objeto/corpo”. Essa ação remete a um dos eixos organizadores do capitalismo que é a culpabilização do indivíduo como estratégia de mascaramento da responsabilidade da organização social e a filosofia que o sustenta. Condições sociais dignas preservam e mantêm qualidade de vida, conseqüentemente, o bem estar do corpo por mais tempo no decurso da vida (MCLAREN, 2001).

Corroborando com Carvalho (2004), destacamos, com Goellner (2003), que a cultura e a ciência de nosso tempo a todo o momento responsabilizam o indivíduo pelos cuidados de si, enfatizando que somos os responsáveis por nós mesmos, pelo nosso corpo, pela saúde e beleza que temos ou deixamos de ter. Entretanto, o corpo se opera no coletivo e no individual. A cultura não é um ente abstrato a nos governar e nem somos meros receptáculos a ceder às diferentes ações que sobre nós agem, podemos reagir, aceitar, resistir, negociar, transgredir porque a cultura, tal como o corpo, é um campo político, que se produz historicamente, ou seja, o corpo é um produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos ou do que ainda está por vir.

Segundo Featherstone, citado por Carvalho (2004), a ênfase na “manutenção” do corpo e da aparência na cultura de consumo sugere duas categorias básicas: o corpo interno e o corpo externo. O primeiro refere-se ao contexto da saúde e ótimo funcionamento do corpo que exige manutenção e reparo diante da doença, do abuso e da

deterioração que acompanha o processo de envelhecimento. O segundo é referente à aparência, bem como ao movimento e controle do corpo no espaço social. Na cultura do consumo, o corpo interno e o externo estão acoplados, sendo que o principal objetivo da manutenção do corpo interno se torna a valorização da aparência do corpo externo.

Para Carvalho (2004), vivemos em uma época “neurotizada” pelos ideais de atividade física como saúde associada à beleza estética como o único caminho para o sucesso, para a felicidade e para o dinheiro. Nesse sentido, Featherstone, citado pela referida autora (2004), lembra que quanto mais perto o corpo estiver das imagens de juventude, de saúde, de boa forma e de beleza veiculadas pela mídia, mais alto é o seu valor de troca.

De acordo com Goldenberg:

[...] na segunda metade do século XX o culto ao corpo ganhou uma dimensão social inédita: entrou na era das massas. Industrialização e mercantilização, difusão generalizada das normas e imagens, profissionalização do ideal estético com a abertura de novas carreiras, inflação dos cuidados com o rosto e corpo: a combinação de todos esses fenômenos funda a ideia de um novo momento da história da beleza feminina, e em menor grau, masculina. A mídia adquiriu um imenso poder de influência sobre os indivíduos, generalizou a paixão pela moda, expandiu o consumo de produtos de beleza e tornou a aparência uma dimensão essencial da identidade para um maior número de mulheres e homens (GOLDENBERG, 2002, p. 8).

Conforme Silva (2001), nas sociedades contemporâneas, nas quais a comunicação torna-se o elo mais poderoso da globalização, é possível identificar o surgimento de uma nova utopia em substituição àquelas perdidas ou ainda inacessíveis: uma utopia centrada no corpo, na saúde em aliança com a beleza. As informações sobre os problemas de saúde e as formas de se chegar à aparência de beleza circulam pelo mundo, atravessam diferentes culturas pela força de penetração da mídia, levando uma homogeneização das tecnologias do corpo e a uma tendência de mundialização dessa utopia, como uma construção de um sonho que abrangeria toda extensão planetária, porém, não toda humanidade. Os esforços em torno desse ideal são justificados pela sua identificação como um novo arquétipo da felicidade humana.

Para essa estudiosa, a expectativa de corpo fundada a partir de seu culto, em grande medida de natureza narcisista, contrasta com a situação vivenciada por grande parte da população que convive diariamente com os flagelos da fome e da doença, sua

expectativa de corpo se pauta pelo seu definhamento. Constitui-se assim um paradoxo, no momento em que toda a humanidade poderia usufruir dos benefícios da modernidade e do avanço da ciência, a maior parte não tem nem mesmo condições básicas para uma vida digna.

Segundo Sant'anna (2001b), sobretudo a partir dos anos 60 do século XX (em decorrência da revolução cultural, dos movimentos estudantis, feministas, negro, hippie, gay e lésbico e pacifista), o corpo se tornou uma espécie de melhor parte do indivíduo, a principal marca de sua subjetividade, como se a alma não mais ocupasse o lugar da verdade, pois o corpo deixa de ser considerado a sua prisão, o seu martírio ou invólucro. Ao mesmo tempo em que violências são feitas ao corpo, em que há comércio desenfreado de suas partes, paradoxalmente floresce por todos os lados uma forte preocupação com a saúde, o bem-estar e a beleza física. A ambição de trabalhar o corpo atinge zonas até então impensáveis: as do não dito e do supostamente reprimido. Nessa época, o corpo pode e deve informar, expressando e falando. Essa ambição ou necessidade de encontrar as linguagens do corpo é herdeira do paradigma das máquinas informacionais¹³. Diferente do paradigma energético, a exigência do da informação é de que é preciso não mais conter e sim liberar, é necessário soltar as amarras, fazer com que o corpo produza infinitos desenhos no espaço, que ele dê vazão aos sentimentos mais profundos, se solte, se assuma. Trata-se muito mais de buscar a flexibilidade e descontração dos gestos, de revolucionar o corpo e a alma por meio das inúmeras atividades de lazer, terapias, exercícios e técnicas de relaxamento em yoga.

Entretanto, essa ambição de fazer o corpo se soltar e se expressar, tal como outras ambições, também possui limites, preconceitos e zonas sombrias. Um dos principais temores está intimamente relacionado ao paradigma informacional, presente no século XX. Ou seja, esse temor está no silêncio e sua zona de sombra está na impossibilidade de interpretar o corpo em permanência, de acessar seus códigos primitivos, de passá-lo para os níveis da linguagem ou do mundo inteligível. Trata-se de uma intolerância diante da descoberta de que nem todos os gestos e movimentos ou postura do corpo podem ser traduzidos, interpretados pelo verbo, ou decifrados. Além disso, é preciso estar atento para não transformar sensibilidades e expressividade corporal em palavras mágicas que dispensam críticas, análises e estudos. Talvez o mais difícil e o mais interessante seja perceber a força e a poesia existentes em muitos dos

¹³ Uma referência aos computadores e programas informacionais.

movimentos corporais, por vezes considerados mecânicos, primários e demais contidos (SANT'ANNA, 2001b).

Outra noção que é cara ao conceito de corpo é a de identidade. Conforme Louro (1999), os corpos constituem-se na referência que ancora a identidade. Aparentemente ele é inequívoco, evidente por si, esperamos que o corpo dite a identidade sem ambiguidades e inconstâncias. As identidades de gênero, sexual, étnica são deduzidas de “marcas” biológicas. Entretanto, a identidade é muito mais complexa e essa dedução pode ser (e muita vez é) equivocada, pois os corpos são significados pela cultura e continuamente alterados. Desse modo, os corpos não são tão evidentes como usualmente pensamos, nem as identidades uma correspondência direta das “evidências” dos corpos. Pode ocorrer que os desejos e necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo. Além disto, o corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudança de hábitos alimentares e de vida, com diferentes possibilidades de prazer ou com as novas formas de intervenção médica e tecnológica.

Corpos dóceis, corpos disciplinados, corpos fortes, corpos fracos, corpos rápidos, corpos lentos, corpos fartos, corpos saudáveis, corpos doentes, corpos expressivos, corpos desviantes, corpos produtivos, corpos sensuais etc. São múltiplas as formas de se adjetivar os corpos. Em cada época, em cada lugar, em cada cultura existem significações hegemônicas, outras subalternas, resistentes ou contra-hegemônicas. Na análise da literatura, podemos perceber que existem vários conceitos de corpo, mas, sobretudo, podemos observar que o corpo é território tanto biológico quanto cultural e simbólico. Ele é atravessado por relações de poder, e está relacionado com a nossa identidade, nem sempre de forma tão evidente. Ele pode ainda ser fonte de prazer ou de dor, reprimido ou liberto/expressivo, mas, nem por isso, livre de interdições, de discursos que insistem em governá-lo.

Assim, podemos afirmar, com Grandó (2009), que a pessoa expressa sua estética, suas formas de ser e sentir, de pensar, materializadas no corpo, sendo este o local de identificação e de pertença da pessoa que é conflitivo na relação com o mundo do qual faz parte e no qual é educado. Para a autora, é corporalmente que a pessoa dialoga com o seu contexto significativo “e constantemente cria condições de realimentar e reconstituir sua identidade, ao se diferenciar, num mundo partilhado” (2009, p. 47).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, CULTURAS E CULTURA ESCOLAR

2.1. Educação e culturas

O termo educação, principalmente a educação escolar, muitas vezes, remete àquele aprendizado realizado pela escola, e, mais especificamente, em sala de aula. Porém, neste estudo, trabalhamos com a educação numa perspectiva de transformação social. Não podemos negar que ela, historicamente, também tem seus espaços, como as salas de aulas, as quadras, os laboratórios; seus tempos, com a matriz curricular determinando o número de aulas ou suas respectivas cargas horárias; seus conteúdos específicos trabalhados em cada disciplina, mas acreditamos que outros aspectos necessitam ser pensados e até mesmo incluídos na prática pedagógica dos professores, por exemplo, as questões relacionadas às culturas étnico-raciais, gênero, classes sociais, a diversidade individual e coletiva entre outros, se tivermos como parâmetro uma verdadeira transformação. Libâneo já defendia:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2009, p. 17).

Para Libâneo (2007), a educação pode ser compreendida de duas formas, em sentido amplo ou estrito. No primeiro, ela ocorre no meio social, sendo caracterizada por processos formativos intencionais ou não, compondo o processo de socialização dos indivíduos. Já na segunda, caracteriza-se por formas intencionais de promoção do desenvolvimento individual e de inserção social dos sujeitos, envolvendo principalmente a educação escolar e extraescolar (2007, p.83).

Neste estudo, procuramos analisar a educação nos tempos e espaços escolares, compreendendo os espaços educativos considerados em tempos “livres” (recreio, entrada, saída, quadra esportiva), diferente daquela constituída apenas no espaço de sala de aula, a qual, na maioria das vezes, remete à mera transmissão e aquisição do

conhecimento. Para tanto, apoiamos-nos no pensamento de Libâneo (2007), quando trabalha com as modalidades de educação e afirma que “num sentido mais amplo, a educação abrange o conjunto de influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social” (2007, p. 87). Vale ressaltar que a educação é um fenômeno social, é parte integrante de uma determinada sociedade.

Neste trabalho, temos como foco primordial, a influência da cultura nas relações escolares. Para isso, trabalhamos com elementos como a cultura escolar, a cultura da escola, a cultura das aulas de Educação Física e a cultura corporal dos alunos.

Diante de tantas discussões para a melhoria da educação escolar, propostas pelos mais diferentes segmentos (Ministério da Educação, secretarias de educação, escolas, gestores, professores) responsáveis por essas discussões, não podemos esquecer que a cultura é um dos elementos, não desmerecendo outros, pois sabemos da complexidade do fenômeno educativo, de grande relevância, determinando possíveis caminhos a serem seguidos para a qualidade dessa educação. Forquin (1993, p.10) já afirmava que “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade”. Para o autor, elucidar as implicações da cultura na educação é uma tarefa que vale a pena ser empreendida.

Independentemente, quando falamos de educação, seja no sentido amplo ou estrito, não temos como desmembrá-la da cultura. Educação possui uma relação muito próxima com cultura. Elas se constituem mutuamente. Em uma perspectiva de transformação social, são necessárias atitudes, como a comunicação, a transmissão, a aquisição de algo, entre todos os sujeitos responsáveis por essa transformação. Assim, a cultura sendo algo que “nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos” (FORQUIN, 1993, p.13) está interligada com conhecimento, competência, crenças, hábitos, valores que constituem, no domínio escolar, os chamados “conteúdos” da educação. Portanto:

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua [...] (FORQUIN, 1993, p. 14).

Ousamos, atrevidamente, a complementar a “tradição docente”, citada por Forquin. Essa tradição envolve a relação entre todos os sujeitos, seja o professor, diretor, coordenador, aluno, merendeira entre outros.

2.2. *Culturas*

Com o objetivo de refletir sobre os conceitos de cultura, cultura escolar e cultura da escola, buscamos alguns conceitos que darão melhor fundamentação ao trabalho de pesquisa, que pretende compreender as diferentes culturas escolares e a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Para adentrar o espaço da cultura escolar, o qual reflete de certa maneira na prática pedagógica dos professores, é necessário que, inicialmente, delimitemos esse espaço, a fim de buscar um conceito mais amplo, uma ideia que nos oriente e nos conduza a questionamentos acerca do que entendemos por cultura, para, a partir daí, nos voltarmos para um foco específico, qual seja, o da cultura escolar ou cultura da escola.

No universo da questão que ora abordamos, podemos destacar o autor Clyde Kluckhohn que, em seu livro *Mirror for Man*, reflete sobre vários conceitos de cultura, dentre os quais podemos destacar: a) o modo de vida global de um povo; b) a herança social que o indivíduo adquire do seu grupo; c) uma forma de pensar, sentir e acreditar; d) uma abstração do comportamento; e) uma teoria sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta; f) um celeiro comum de aprendizagem; g) um conjunto de orientações uniformizadas para os problemas recorrentes; h) comportamento aprendido; i) um mecanismo para a regulação do comportamento por meio de normas; j) um conjunto de técnicas para se ajustar ao ambiente externo e na relação com outros homens; h) um precipitado da história (KLUCKHOHN, apud. GEERTZ, 2008, p. 4).

Também buscamos uma fundamentação de cultura trazendo as contribuições de Pérez Gómez (2001, p. 17), que assume a cultura:

[...] como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais,

sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Assim como Pérez Gómez, Geertz também fala de significados em seu conceito de cultura:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise (GEERTZ, 2008, p. 04).

É interessante esse conceito semiótico interpretado por Geertz, pois do seu ponto de vista, com o qual podemos concordar, é que precisamos interpretar os significados ou mesmo as ações que partem deles, formulados nas tessituras que o próprio ser humano elaborou, diante de sua convivência social.

Podemos então, de acordo com esses autores, dizer que o conceito de cultura está alicerçado em um padrão de significados que são transmitidos historicamente pelas relações sociais, que são diversas tanto quanto são os grupos humanos em relações (étnicos, de gênero, de idade, de classe social, de lutas específicas, etc.), tempos e espaços sociais diversos.

Para Cucho (2002, p. 9), “A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos”. Diante dessa reflexão, podemos afirmar, de acordo com o autor, que até mesmo as funções fisiológicas são orientadas por uma cultura.

Vale ressaltar também, assim como no primeiro capítulo, que o conceito de identidade também está ligado ao conceito de cultura. Praticamente todas as discussões sobre identidade remetem à discussão da cultura. Ambos os termos nos levam a uma mesma realidade, muito embora vistas por ângulos diferentes, afinal, não podemos confundi-los. Para Cucho, enquanto a cultura depende de processos inconscientes, a identidade está vinculada a uma norma consciente, baseada em oposições simbólicas (CUCHE, 2002, p. 176).

Diante da complexidade e da multiplicidade de uma definição de cultura, queremos apenas abordar um conceito, ou conceitos, que se aproximem das discussões trabalhadas em nossa pesquisa.

Verificamos a diversidade da cultura nos mais diferentes espaços e entre eles. A cultura do povo brasileiro se diferencia de acordo com a região, estado ou município. Vejamos um exemplo na cultura mato-grossense: a dança do rasqueado é diferente conforme a região em que é dançada, pois cada grupo social recria, em todos os momentos da vida coletiva, formas diferentes de dançar. A mesma dança, no entanto, é dançada nos municípios de Cuiabá, Livramento, Poconé e Cáceres, muito embora sejam municípios de Mato Grosso, em cada local, as pessoas recriam a todo o momento suas formas de dançar.

Entre famílias cuiabanas, a cultura pode se diferenciar. Isso dependerá de vários fatores como os costumes, crenças, valores, situação econômica entre outras.

Assim, é necessário reconhecer que a cultura

[...] não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade [...] (FORQUIN, 1993, p. 14).

Portanto, compreendemos que nas relações sociais, nas formas de fazer, de pensar, de organizar, de elaborar, de poder etc., produzem-se culturas. Mesmo a partir de uma mesma referência cultural, numa mesma sociedade e cidade, diferentes pessoas ressignificam práticas e saberes construindo formas específicas de cultura.

Logo, partindo desse conceito e da afirmação de que a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural (MOREIRA e CANDAU, 2003) ou um espaço constituinte da teia social, além de um dos primeiros locais de contato (e conflito) entre os diferentes (NEIRA e NUNES, 2009), podemos perceber que, nesse espaço, projetam-se elementos que, ocultos ou não, colaboram para um olhar de respeito ou de discriminação, de convivência ou de intolerância, de diálogo ou de monólogo, posturas que se concretizam por meio do currículo, dos livros, do tempo-espaço escolar, entre outros, materializando-se, por fim, na prática pedagógica do professor. Conforme observam

Moreira e Candau (2003, p. 160), “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

A prática pedagógica do professor está permeada por diversos desses elementos, como sua formação e as concepções de mundo, ser humano, sociedade, educação entre outras, através do qual o mesmo concretiza suas ações, estando sujeita à convivência do aluno, surgindo espaços para a construção de uma visão discriminatória. Afinal, como afirmou Freire:

Me parece fundamental, nesse exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim [...] não permite sua neutralidade (FREIRE, 2001, p. 21).

A partir do momento em que o professor procura manter uma postura de uma prática reflexiva, entendemos perfeitamente que essa prática não é algo tão simples. Zabala (1998, p. 16) já afirmava que “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.”.

Passamos a pensar, então, em que medida o professor que recebeu uma formação, muitas vezes conservadora, autoritária e frágil, é comprometido e está preparado para desempenhar uma educação de qualidade, cujo pressuposto primordial e essencial diz respeito a uma prática educativa pautada em elementos que realmente levem em consideração as diversidades culturais, a fim de não homogeneizar essas culturas e não deixar que sua prática reflita de forma negativa na formação de seus alunos?

Seria essa diversidade, essa heterogeneidade, o motivo de acreditarmos ser tão difícil trabalhar com a cultura na escola? Não nos referimos aos trabalhos pontuais, muitas vezes equivocados, que um grande número de escolas desenvolve e que refletem apenas uma parte restrita da cultura, por exemplo, no dia do índio ou da consciência negra, mas sim ao trabalho pensado em sentido amplo, levando em consideração o currículo escolar e suas consequências na prática pedagógica dos profissionais da educação.

Não querendo aprofundar uma discussão sobre currículo, vale fazer uma pequena inserção sobre ele, tendo em vista que Giroux, citado por Silva (1999, p. 55), sintetiza que “O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”.

Compartilhamos do pensamento do autor por entender que ele expressa as concepções de vários elementos que irão, se não definir, pelo menos orientar a prática pedagógica de todos os sujeitos responsáveis pelo processo de aprendizagem do aluno. Entre esses elementos, poderia citar a concepção de ser humano, sociedade, cultura, educação, conteúdos, métodos, planejamento, avaliação.

Na Educação Física, especificamente, as angústias não são diferentes. Começamos com a formação acadêmica do professor. Essa formação, de acordo com pesquisas sobre o currículo das faculdades de educação física, é pautada predominantemente por disciplinas técnico-científicas e biológicas e pouca relevância de disciplinas da área de humanas (DAOLIO, 2003, p.47). Assim, o conceito de ser humano, corpo, aprendizado, fica baseado nos princípios oriundos das ciências biológicas. Portanto, grande parte do que esse professor, por meio de sua prática pedagógica, desenvolve em seus conteúdos e os objetivos que procura atingir com seus alunos e como justifica o seu fazer, são reflexo dessa formação.

Esse predomínio das ciências biológicas nos currículos de formação dos profissionais de educação física começou a ser questionado, há pouco tempo, mais precisamente na década de 80 do século XX, com as discussões de estudiosos da área, procurando compreender as manifestações corporais humanas sob uma perspectiva cultural. Como resultado dessas discussões, temos uma grande contribuição de vários autores no livro intitulado Coletivo de Autores – Metodologia do Ensino de Educação Física, do ano de 1992.

Muitos autores da área da Educação Física, os que se organizam como Coletivo de Autores (Bracht, Castellani Filho, Taffarel, Varjal, Escobar e Soares) (1992), Daolio (2003), Grando (2006), entre outros, baseiam seus estudos sobre a educação do corpo no conceito da cultura corporal, que passamos a explicitar a seguir.

Para Daolio (2003, p.136), “a cultura é o principal conceito para a educação física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem (esporte, dança,

ginástica, jogo etc.) são geradas no seio de uma dada cultura e se manifestam diversificadamente no contexto de grupos culturais específicos”. Baseados nessa afirmação, e ainda, levando em consideração a formação acadêmica do professor, a heterogeneidade dos alunos nas escolas, e as crenças, hábitos, atitudes, valores de ambos, como também os rituais, regras e projetos definidos por cada escola, podemos dizer que há culturas diferentes em cada aula de Educação Física.

Assim, nos dias atuais, a educação do corpo, presente na escola, evidenciada na prática pedagógica do professor de Educação Física, vem aos poucos, ganhando novos horizontes. Esses professores, com uma formação acadêmica conservadora, através de cursos de formação continuada que debatam questões relevantes para a educação, têm a oportunidade de ressignificar seus conceitos, oportunizando aos alunos novas práticas pedagógicas.

2.3. Cultura escolar

Dentro das diversas culturas, essa denominação de cultura escolar, em específico, vem trabalhar com todos os elementos que geram uma cultura da escola.

De acordo com Viñao Frago (1995) e Pérez Gómez (2001), afirmamos que cultura escolar refere-se a tudo que diz respeito à escola, desde um elemento complexo, como o currículo, até mesmo algo que nos aparenta ser tão simples ou superficial, como a convivência dos alunos na hora do recreio. O que os diferencia é a importância dada a determinado aspecto. Viñao Frago afirma que a cultura escolar:

Inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar -, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimentos... -, modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. Sim, é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que sucede é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem (VIÑAO FRAGO, 1995, p.68-69, tradução livre).

Já Pérez Gómez (2001) define a cultura escolar como:

[...] o conjunto de significados e comportamentos que produzem a escola como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, crenças e expectativas ligadas a vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (PÉREZ GOMES, 2001, p. 131).

Podemos dizer que entre as diversas formas de organização escolar que temos hoje, seja pública ou particular, confessional, militar ou civil, de diferentes fases da educação escolar (creche, fundamental, médio), possivelmente teremos diferentes culturas representadas, e nunca culturas homogeneizadas, diante do conceito de cultura e cultura escolar trabalhado.

Precisamos saber se, na hora de trabalhar os diversos elementos que determinam nossas ações dentro da escola, nós professores, assim como a organização dessa escola, lidamos com essa pluralidade de vivências, adotando uma postura verdadeiramente desmistificadora de preconceitos e que valoriza, portanto, os elementos culturais próprios do universo dos grupos que nela circulam, ou se apenas tentamos padronizar uma forma de relação. Para isso Candau afirma que:

[...] existe uma ruptura entre a cultura escolar, com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização, e a cultura da escola, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, na qual atuam as culturas sociais de referências dos 'atores' do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais. Conclui que a cultura escolar ignora essa realidade plural e apresenta um caráter monocultural (CANDAU, 2003, p. 64).

Diante do que a autora nos apresenta, verificamos que há uma ruptura entre cultura escolar - que nos é ofertada de maneira historicamente conservadora - e cultura da escola, que é aquela apresentada das mais variadas formas possíveis na escola, apresentando uma realidade plural.

Assim, precisamos estar atentos para avaliarmos se existe algum tipo de cultura específica (monocultura), a qual a escola privilegie em detrimento de uma educação que respeite e alimente uma relação fecunda entre as diversidades culturais (pluralidade cultural). Por exemplo, no currículo, discutimos espaços para as amplas diversidades?

Os conteúdos dispostos atendem as necessidades de todos os alunos, respeitando suas diversidades de gênero, etnia, idade, classe social, origem familiar, entre outras? E os diferentes comportamentos apresentados pelos alunos, adquiridos de acordo com seus valores e princípios, são atendidos face à postura, muitas vezes, autoritária do professor? O que podemos fazer, diante dessa diversidade de comportamentos, maneiras, valores, princípios, enfim culturas apresentadas a nós nesse mundo globalizado?

Certamente, são percebidos, através de movimentos de oposição e resistência, como é o caso do Movimento dos Sem Terra (MST) que lutam por uma educação no campo pautada numa educação libertadora, alguns passos considerados positivos rumo à tentativa de superar e anular nossas raízes históricas e conservadoras.

Muitos estudiosos têm-se preocupado em discutir possibilidades para, senão exterminar, ao menos minimizar essa perspectiva conservadora de educação. Como exemplo de posturas progressistas que pautam suas questões sobre formação, currículo, culturas escolares, interculturalidade, entre outros, temos Silva (1999), Nóvoa (2009), Candau (2003, 2009), Fleuri (2005), Grando (2006, 2009) entre tantos outros. Também temos secretarias no Ministério da Educação, preocupadas em formular políticas públicas (programas) que venham a atender de forma mais igualitária essas diferenças.

Na busca de dissolver os resquícios de uma sociedade segregadora e preconceituosa, um passo importante a ser dado é o de cuidarmos de algumas conceituações de palavras usadas quando nos referimos a uma educação menos conservadora e, portanto, mais igualitária. Como diria Silva (1999), o termo tolerância, por exemplo, representa muitas vezes certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”, assim como o respeito implica certo essencialismo cultural, pressupondo que as diferenças culturais são estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”.

Então, segundo Silva (1999), precisamos levar em consideração as relações de poder que se instauram no espaço escolar, pois, afinal, se lançarmos um olhar crítico, perceberemos que as diferenças são (re)produzidas através dessas relações de poder. Assim, não devemos apenas respeitar ou tolerar as diferenças, mas também discutir como as relações de poder presidem sua produção.

Para Neira e Nunes (2009, p. 213), vão se esclarecendo três projetos políticos de atuação em momentos distintos: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico, que apresentam reflexos na forma de organização das escolas nos dias atuais.

No primeiro, reforça-se o reconhecimento das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Consolida-se uma forma de segregação social. No caso da escola, percebemos esse caráter conservador ainda nos dias atuais, naquelas escolas que realizam testes seletivos para o ingresso dos alunos, ou naquelas em que, no início do ano letivo, formam-se classes com base nos níveis de aprendizagem.

O segundo caso, nomeado como assimilacionista, como o nome sugere, manifesta-se na ideia de que alguns grupos são menos privilegiados do que outros, e, em nome de uma relação “harmoniosa”, o grupo considerado “privilegiado” promove ações que visam incorporar os grupos “desprivilegiados” a uma cultura hegemônica, fazendo, assim, com que os mesmos assimilem essa cultura. Aqui, a perspectiva monocultural de educação se faz presente.

No terceiro e último projeto, o intercultural ou crítico, defendido por Silva (1999), como vimos anteriormente, a cultura passa por uma permanente construção e tem significados históricos, como vimos em Geertz (2008). Nessa perspectiva, a cultura é concebida como campo de conflito. Sendo assim, segundo Neira e Nunes (2009, p. 215), “as relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito”.

A Educação Intercultural, defendida por Fleuri (2003), não se limita apenas a uma escola que trabalha com diferentes grupos étnicos, mas tenta abarcar todas as diferenças; sejam elas de cunho étnico, social, ou biológico de forma que não apenas se instaure uma convivência harmoniosa, mas, acima disso, deflagrem-se ações a partir das quais os sujeitos da relação possam mutuamente entender-se, relacionar-se, enfim, dialogar dentro de uma visão freiriana¹⁴.

Dessa forma, termos que promover reflexões que permitam concluir que uma das possibilidades para conseguirmos superar muitas das dificuldades na educação é nos preparar para a implantação de uma educação sedimentada em uma perspectiva intercultural. Essa perspectiva é, em grande parte, discutida e defendida pelos movimentos sociais e ou populares que buscam estudar algumas estratégias de neutralizar o poder dos grupos que trabalham numa perspectiva monocultural.

¹⁴ Ver em: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Cap. III, 1987.

Apenas para exemplificar de que modo essa perspectiva pode acontecer na prática educativa, nos mais diferenciados espaços escolares, buscamos em Fleuri (2005) algumas alternativas, que apontaremos a seguir.

Na Educação de Jovens e Adultos, a educação intercultural busca reconhecer e valorizar as experiências de vida dos indivíduos que circulam nesse espaço, onde cada qual possui seu modo de ser e de viver. Tal abordagem promove, assim, a dissolução de possíveis rotulações já postas, no processo educativo tradicional, por parte das instituições. Por essa “nova” dimensão, baseada na integração dos saberes, é possível potencializar diferentes realidades humanas, seja por meio da leitura, da escrita ou da oralidade. Da mesma forma, poderíamos tomar essa possibilidade para a Educação do Campo que, em sua especificidade, revela-se naturalmente intercultural.

Em relação à Educação Infantil, um estudo realizado por Souza (apud. FLEURI, 2005) verificou uma experiência prática de intercâmbio pedagógico intercultural. Na oportunidade, ficaram evidenciados traços de percursos interculturais naquele espaço, comprovados por meio das relações estabelecidas entre o eu e o outro, concretizadas em gestos como a escuta, a solidariedade, o reconhecimento, a reciprocidade entre outros. Encontramos, aqui, algumas possíveis contribuições que, baseadas em uma concepção intercultural, podem proporcionar um avanço significativo a essa fase da educação.

Assim, nas nossas práticas educativas, independente da modalidade em que atuamos, precisamos, se quisermos trabalhar numa perspectiva da educação intercultural, considerar a especificidade, bem como a complexidade e a diversidade das experiências culturais de nossos educandos. Ao entender a cultura a partir dos pressupostos defendidos por Geertz (2008), que a pressupõe como tessitura histórica provida do próprio ser humano, “semeamos” um diálogo fecundo com a educação, e certamente, por essa via, estaremos caminhando para uma prática educativa construída com base no respeito e que valoriza, sobretudo, o ser humano com as diferenças e semelhanças que o aproximam dialeticamente.

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS: AS CULTURAS ESCOLARES OBSERVADAS

3.1. Culturas escolares

Partimos do pressuposto de que há diferentes formas de organização escolar, mesmo entre escolas de uma mesma esfera, seja ela pública ou privada, municipal, estadual ou federal. Consequentemente, com essas diferentes organizações, a prática pedagógica dos sujeitos responsáveis pela educação escolar também será diferenciada. Portanto, podemos afirmar que teremos diferentes professores e diferentes escolas, assim como, numa mesma escola, diferentes professores, o que possibilita reconhecermos que, numa mesma escola, podemos ter diferentes culturas escolares em relação, a partir das práticas educativas nelas realizadas.

Assim, mesmo sabendo de várias coincidências e similaridades entre professores e entre escolas, cada escola e cada professor apresentam características que os tornam distintos uns dos outros. Essas características referem-se às concepções de ser humano, sociedade, cultura, educação, conteúdos, métodos, planejamento, avaliação entre outros. Entendemos também que existe certa autonomia relativa dos professores e das escolas para desenvolverem sua prática pedagógica, uma vez que eles estão envolvidos e fazem parte de um sistema educacional regido por leis, decretos, normativas, projetos e regras que acabam moldando uma cultura escolar e uma cultura da aula de Educação Física.

Na organização do tempo e espaço da escola, esta autonomia relativa dos professores leva em consideração as relações complexas entre a história da educação e da constituição das disciplinas e conteúdos disciplinares que vão se configurando no currículo formal.

Sobre isso, Viñao Frago (1995) afirma:

Disciplinas acadêmicas não são entidades abstratas. Nem têm uma essência universal ou estática. Elas nascem e evoluem, surgem e desaparecem, separam-se, juntam-se e são rejeitadas e absorvidas. [...] São lugares de poder, um jogo de poder, espaços que reúnem as

partes interessadas e atores, ações e estratégias. Espaços sociais que estão configurados nos sistemas educativos e de instituições acadêmicas com um espaço mais ou menos exclusivo ou fechado, para amadores e profissionais de outras áreas, e ao mesmo tempo, mais ou menos hegemônicas em relação às outras disciplinas e campos (1995, p. 66).

Essas dimensões disciplinares, que se pautam em relações históricas que implicam a história da educação e dos sujeitos, influenciam fortemente os documentos as orientações legais e implicam também em determinações e configurações sociais.

As disciplinas são, portanto, uma fonte de poder e exclusão não apenas profissional, mas também social. Sua inclusão ou não no currículo de um ou de outras profissões é a arma para usar em vista a atribuição ou não de determinadas tarefas a um ou outro grupo profissional (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 66).

Assim, podemos afirmar que tanto o corpo docente quanto os projetos pautados nas orientações oficiais, em relação às normas que são definidas com certa relatividade por cada escola, não estão isentos das relações de poder que se estabelecem nas relações entre os sujeitos que produzem em cada escola uma cultura escolar específica, e também nas relações históricas que permeiam as formações dos professores de diferentes campos disciplinares, que também são referenciados nas legislações e orientações normativas oficiais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) estabeleceu, como uma de suas inovações, liberdade e autonomia para as escolas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, que devem ser construídos por toda a comunidade escolar, nos quais devem constar, entre outras coisas, os objetivos da escola, suas prioridades e ações, tendo em vista suas próprias características que identificamos como: a modalidade de ensino (ciclada ou seriada), o nível de ensino (educação infantil, fundamental, médio), a clientela que atende (em gênero, raça-etnia, níveis de inclusão econômica e social etc.), as diferentes formas de inclusão (educação regular, educação especial, educação de jovens e adultos), o espaço físico (biblioteca, laboratório, sala multimídia, quadra poliesportiva, piscina, salas de aula, sala do diretor/coordenador/professores, refeitório, pátio) e o quadro de profissionais (diretor,

coordenador, professores, auxiliares de desenvolvimento infantil, técnico de multimeios, inspetor de pátio, guarda noturno e outros).

De acordo com Darido e Rangel (2005), a elaboração dos projetos políticos pedagógicos por escola representa, em tese, um grande avanço na medida em que faz com que as decisões sejam tomadas na escola e por parte daqueles que estão envolvidos e não mais nos gabinetes das secretarias de educação. Porém, as autoras reconhecem que nem sempre as escolas têm utilizado essa lei a contento, pois algumas não têm se preocupado em elaborar tal documento, muitas vezes recorrendo a um modelo produzido por órgãos superiores.

Com relação ao PPP, pela nossa experiência no âmbito escolar em Cuiabá, podemos destacar que, em algumas escolas, há uma dificuldade real na elaboração coletiva desse importante documento, pois constatamos que os professores não se sentem seguros em sua formação inicial para elaborarem um projeto que expresse mais amplamente a realidade escolar, a concepção de sociedade e de educação. Identificamos que há colegas que desconhecem os documentos oficiais e não veem relevância em se envolverem num processo coletivo e democrático, que pressupõe conflitos de ideias, concepções e de poder, em que cada um deve buscar superar suas próprias limitações de formação inicial para de fato construir um documento que atenda a realidade na qual são sujeitos históricos.

Outro fator estaria relacionado ao tempo/espço escolar, que privilegia o fazer pedagógico e dá pouca atenção para o planejamento e reflexão coletivos sobre a prática, além disso, há demanda e sobrecarga de trabalho cada vez maiores. Em algumas situações, os professores, por consequência das tarefas assumidas, compreendem que é papel da equipe gestora a elaboração de tal documento.

Nesse sentido, nem sempre o PPP tem a dimensão apresentada por Darido e Rangel (2005), na qual, além de gerir toda a organização do trabalho pedagógico, o PPP deveria também orientar o planejamento das disciplinas escolares, dentre elas, a Educação Física, que com a atual LDBEN ganhou *status* de componente curricular tal como as outras disciplinas e não mera atividade como constava nas leis anteriores.

Entendemos, tal como o Coletivo de Autores (1992), que a Educação Física na escola é uma disciplina que trata pedagogicamente do conhecimento de uma área denominada cultura corporal, e, como tal, será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogo, esporte, dança, ginástica, luta, que

constituirão seus conteúdos. O estudo desses conteúdos visa apreender a expressão corporal como linguagem.

Sobre nosso entendimento de prática pedagógica, concordamos com Libâneo (apud. BRACHT, 2005), quando ele diz que: “a prática pedagógica não se esgota no momento de uma aula. Reduzir a prática pedagógica ao modo como se ensina, ao modo de ensinar a matéria, ao uso de técnicas de ensino, é partilhar de uma concepção simplista de pedagogia, é entender o pedagógico como sinônimo de metodológico”.

A partir deste autor, podemos compreender que existe não só uma prática pedagógica de uma determinada disciplina, mas também uma prática pedagógica da escola. Elas estão relacionadas com a cultura escolar e a cultura da aula de Educação Física. Pressupomos, assim, que diferentes escolas e diferentes disciplinas geram culturas diferenciadas.

A leitura das culturas escolares vem ao encontro de estudos que desafiam os pesquisadores, especialmente compreendendo que, no Brasil, a diversidade étnica e cultural pode ser evidenciada nas diferentes características corporais (negro, índio, branco, gordo, magro, baixo, alto, dançante, tímido, falante, introvertido etc.) do povo brasileiro. Essa diversidade contrapõe-se no cotidiano das relações entre diferentes crianças e jovens, e muitas vezes reforçam a cultura preconceituosa e excludente que as políticas afirmativas têm buscado alterar por meio da formação dos profissionais da educação com vistas a capacitá-los para lidar com essas diferenças e conflitos no cotidiano escolar.

A educação do corpo¹⁵, presente na escola e evidenciada na prática pedagógica do professor de Educação Física, considera os estudos desenvolvidos por vários pesquisadores. Como afirma Daolio (2003, p. 46-47), podemos citar como exemplo as pesquisas sobre o currículo das faculdades que formam professores de Educação Física, que concluíram que as disciplinas técnico-científicas predominam, ocasionando falta de embasamento teórico, o que impediria a transformação da sua prática pedagógica.

Esse mesmo autor analisou a cultura docente dos professores de Educação Física, procurando observar a interação entre a ação (o que fazem) e a representação

¹⁵ Segundo Grando (2006, p. 241), cada sociedade tem seu conceito de corpo “associado ao que é considerado moral e próprio (característico) de um indivíduo”, valorizando-se os valores de acordo com o que é considerado bom para a cultura, para o coletivo do grupo social ao qual o indivíduo está vinculado. “As crianças são, assim, marcadas e produzidas corporalmente em cada contexto em que são integradas [...] a educação, portanto, depende das relações estabelecidas com as pessoas e com os contextos nos quais interagem as crianças” (2006, p. 242).

(como justificam o que fazem), ou seja, a síntese de uma experiência de vida. Isto porque, conforme o autor:

Os professores de Educação Física fazem parte de uma cultura, trabalham num determinado cenário, utilizando determinados conteúdos e seguindo determinados valores, regras, crenças, certezas etc. Tudo isso possui raízes na própria dinâmica da vida social, até mesmo a forma como estes professores definem o corpo e veem e localizam a educação física no contexto escolar (DAOLIO, 2003, p. 47).

Nesse sentido, o tema desta pesquisa baseia-se na cultura da escola e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Física: um estudo em diferentes escolas públicas de Cuiabá-MT.

Com base neste tema, levantamos a seguinte problemática de pesquisa: Como a cultura da escola, com suas regras e normas de conduta, símbolos, ritos, organização se reflete na prática pedagógica dos professores de Educação Física em diferentes escolas públicas de Cuiabá-MT? Como as culturas da escola e a prática pedagógica em Educação Física estabelecem suas formas de socialização e de formação da cultura do corpo dos alunos?

3.1.1. A Delimitação das escolas e a coleta de dados

Para desenvolver o estudo, vamos nos valer do tipo de pesquisa qualitativa. Conforme Molina Neto, mesmo não havendo unanimidade sobre o conceito de investigação qualitativa, pode-se dizer que:

[...] o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência (MOLINA NETO, 1999, p. 112).

Sobre a escolha das escolas, realizamos a pesquisa em três escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT, porém, com organizações diferenciadas, sendo uma escola com organização militar (Escola Estadual Militar Tiradentes), outra escola com organização confessional (Escola Estadual Souza Bandeira) e, por último, uma escola com organização civil e laica (Escola Estadual Bela Vista). A escolha das escolas

justificou-se por apresentarem formas distintas de organização administrativa e, conseqüentemente, por pressupormos que apresentavam diferentes formas culturais escolares. A seleção da escola com organização civil e laica foi realizada de forma aleatória, já as demais (militar e confessional) são as únicas escolas públicas estaduais com o tipo de organização necessária para a pesquisa, localizadas no município de Cuiabá/MT.

Sobre os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa de campo, os caminhos percorridos após a seleção das escolas foram diversos, pois foi necessário que houvesse autorização da equipe gestora, dos sujeitos entrevistados e do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Mato Grosso, para a realização da pesquisa *in loco*.

Primeiramente, foi feito um contato com os sujeitos que seriam pesquisados com o objetivo de explicar a necessidade e a importância da escola para o estudo em questão. Após a aprovação desses sujeitos, o diretor de cada unidade escolar assinou um termo de compromisso autorizando a realização da pesquisa, anexado ao projeto de pesquisa que foi enviado ao Comitê de Ética para aprovação e autorização para a coleta de dados.

Após a aprovação do Comitê, foi realizado um novo contato com as escolas, desta vez com os coordenadores pedagógicos para estruturação de um calendário constando os dias programados para a realização das observações e entrevistas. O tipo de observação foi assistemática, que também recebe várias outras denominações como espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional, entre outras, e que tem por objetivo coletar e armazenar os dados da realidade sem que o pesquisador necessite fazer perguntas diretas para algum dos sujeitos observados (MARCONI, LAKATOS, 1999, p. 91).

Optamos pela observação, pois, para Marconi e Lakatos (1999),

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (1999, p. 90).

As observações foram realizadas no primeiro semestre de 2011. Esta etapa da coleta de dados foi dividida em duas fases: a primeira realizada em toda a escola, com o objetivo de verificar o espaço físico e alguns procedimentos, rituais e regras presentes no cotidiano da escola, como a entrada e saída dos alunos na escola, o recreio, o intervalo entre as aulas, com duração de quatro dias (matutino ou vespertino); a segunda fase, realizada nas aulas de Educação Física com uma das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar a prática pedagógica do professor e o relacionamento dos alunos, com duração de quatro horas aulas. Para o registro das informações das observações realizadas utilizamos anotações no caderno de campo e fotografias, para o registro das imagens.

As entrevistas com os professores de Educação Física e as coordenadoras pedagógicas foram realizadas no início do segundo semestre, pois, devido à greve das escolas, não foi possível dar continuidade no final do primeiro semestre. Essas entrevistas eram realizadas a partir de um roteiro, com perguntas semi-estruturadas. Os sujeitos pesquisados em cada escola foram: o coordenador pedagógico e um professor de Educação Física.

3.2. As Escolas e suas propostas de educação

3.2.1. A Escola Estadual Bela Vista

Histórico

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Bela Vista (PPP-EEBV), ela iniciou suas atividades no ano de 1979, com o nome de Escola de 1º Grau Padre João Bosco Penido Bunier, atendendo a uma demanda de alunos oriundos de um “grilo”, como eram considerados os processos de assentamento das famílias na zona urbana, resultante de ações vinculadas aos movimentos sociais que viabilizaram as posses de terrenos urbanos em “terras devolutas” sob a responsabilidade da Prefeitura de Cuiabá, no final da década de oitenta e início da década de 90, originando vários bairros. No caso, esta escola veio atender atualmente ao bairro Bela Vista, localizado numa região próxima ao centro político e administrativo da capital, de fácil acesso.

Nesse movimento de luta social, desde sua fundação até o ano de 1997, a escola possuía uma entidade mantenedora, a Fundação Julio Müller. Já em 1998, passou a chamar-se “Escola Estadual Bela Vista”. A Escola fica localizada no Bairro Bela Vista, denominado geograficamente Regional Norte de Cuiabá.

Filosofia/missão

Conforme rege em seu Projeto (PPP-EEBV), sua missão é desenvolver uma educação democrática, transformadora, compromissada e envolvida para tomadas das grandes decisões, execução e avaliação global do processo educativo, considerando os princípios progressistas, que, a partir do contexto sócio-cultural, pode resgatar valores e conhecimentos que articulados à ciência e tecnologia, contribuirá na formação de cidadãos críticos capazes de entender e transformar a sociedade.

Estrutura física

A Escola Estadual Bela Vista conta com uma estrutura física de 10 salas de aula (sendo uma sala anexa, conforme Figura 03), 01 sala da direção e secretaria, 01 sala da coordenação, 01 sala dos professores, 01 sala de articulação¹⁶, 01 laboratório de informática, 01 quadra poliesportiva, 01 cozinha.

A estrutura da escola, embora atenda a demanda atual em número de salas de aula amplas, de uma forma geral, é bastante precária. Ela é toda coberta com telhas de Eternit (Figura 01), considerada atualmente não adequada à saúde e extremamente quente, dificultando a permanência e concentração da criança em sala. As salas da direção/secretaria, coordenação, dos professores, de articulação e o laboratório são forradas e possuem ar condicionado, adequando-se à realidade ambiental do local. A cozinha é forrada, mas não possui exaustor para a saída do ar quente proveniente do fogo utilizado para cozinhar.

Os espaços físicos destinados aos alunos, como a sala de aula, não possuem forro no teto e por isso não há como ter ar condicionado, somente ventilador, o que faz com que a sensação térmica de calor aumente bastante. Assim como a quadra poliesportiva que tem um piso bastante rústico e não é coberta (Figura 02).

¹⁶ Sala cuja função é apoiar os processos de aprendizagem dos alunos em defasagem pelo sistema ciclado de ensino, com professor que acompanha os alunos no contra turno do período escolar do aluno.

Essa escola possui um projeto de construção de uma nova escola. O terreno já foi concedido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), ficando próximo de onde ela se localiza atualmente, porém, sua construção encontra-se em fase de licitação desde o ano de 2010. Vale destacar que a maioria das escolas públicas vinculadas à SEDUC está sendo reformada e tendo suas quadras cobertas.

**Figura 01 – Vista interna da escola:
02 pavilhões onde ficam as salas de aula**



Figura 02 – Vista da quadra poliesportiva



Figura 03 – Sala anexa onde funciona a única turma do 5º Ano



Administração

A escola realiza eleição para diretor da unidade escolar e membros do Conselho Deliberativo Escolar, composto pelo segmento de professores, pais, alunos e funcionários, de 2 em 2 anos, atendendo as orientações de gestão democrática do PPP-EEBV. O coordenador pedagógico é eleito todo início de ano, por seus pares, professores.

Possui um quadro total de 67 funcionários, sendo que, destes, 48 são professores e os demais exercem outras funções administrativas.

Dados do ensino

A escola trabalha com o sistema de ciclos de formação humana¹⁷. Oferece educação regular do Ensino Fundamental ao Médio em três períodos. No período matutino, são oferecidos o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, no vespertino, o Ensino Fundamental (5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos) e Médio (apenas 1º ano) e no período noturno o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Aproximadamente 960 alunos estavam matriculados no ano de 2011.

¹⁷ A Escola organizada por “Ciclos de Formação Humana” começou a ser implantada gradativamente nas escolas do Estado de Mato Grosso em 1997. Esta forma de organização curricular consiste na operacionalização de uma “visão de totalidade no que se refere ao Ensino Fundamental, apontando como a escola, nesta modalidade de ensino, pode ser organizada, evitando a fragmentação e a mudança parcial da estrutura curricular” (Mato Grosso, 2001, p.24). Uma de suas principais características consiste na mudança da organização dos alunos não mais por séries e sim em ciclos de três anos cada, sendo o primeiro ciclo (infância), o segundo ciclo (pré-adolescência) e o terceiro ciclo (adolescência e juventude).

Alunos (uniforme)

O uniforme dos alunos é composto por camiseta de cor branca, com ou sem manga curta. Na frente, há o desenho de um meio círculo na cor laranja com o nome da escola. Possui detalhes na cor preta (gola “V”) e duas listas nas laterais direita e esquerda da camiseta. O mesmo detalhe na cor laranja, para aquelas com manga curta, na ponta da manga. As bermudas são bastante variadas (não compõem a obrigatoriedade do uniforme, os alunos variam em jeans ou estampada, em sua maioria). Uma minoria usa calça jeans. Um acessório muito utilizado pelos meninos é o boné de cores variadas. Com relação ao calçado, observa-se que, entre os meninos, o mais comum é o tênis, porém também há alguns que calçam chinelo tipo “havaianas”. Já as meninas calçam comumente sandálias rasteiras.

Rotinas/rituais/regras

Entrada – Não há uma acolhida específica para os alunos. Desde a abertura do portão da escola, geralmente disponível de 20 a 14 minutos antes do início das aulas, os alunos ficam andando pelo pátio da escola até o momento em que toca o sinal. Muitos andam em grupos. Alguns levam um pequeno rádio para ouvir músicas. O sinal, no período vespertino, é tocado duas vezes, sendo o primeiro sinal às 12h55min para que os alunos possam tomar água, ir ao banheiro e começarem a dirigir-se para as salas, e o segundo às 13h00 para o início das aulas. Os professores se dirigem às salas de aula logo após o segundo sinal. Foi observado que muitos alunos só se dirigem para as salas quando veem os professores indo em direção a elas.

Recreio – O sinal para o recreio toca às 14h50min. Muitos meninos saem correndo das salas de aulas. Sempre há um grupo de meninos que leva uma bola para brincar na quadra da escola (Figura 04). Também há um grupo de meninas que brinca de pular elástico (Figura 06). Muitos outros ficam em pequenos grupos andando, conversando, ouvindo música, conforme Figura 05, tocadas nos rádios/micro sons que são carregados nas mãos, por toda parte.

Figura 04 – Alunos jogando bola na quadra da escola



Figura 05 – Aluno com rádio ouvindo música



Figura 06 – Alunas brincando de pular elástico



Saída - O sinal para o final das aulas toca às 11h00min. A agente de pátio (funcionária que acompanha a entrada e saída das crianças na escola) imediatamente abre o portão da escola para a saída dos alunos. Muitos meninos saem correndo, porém a maioria dos alunos sai andando normalmente.

Educação Física

A escola possui em sua matriz curricular duas aulas de Educação Física por semana para as turmas do Ensino Fundamental. Uma aula, chamada de teórica, é realizada em sala de aula no horário das aulas e a outra, tida como prática, no contraturno, na quadra poliesportiva. As aulas têm duração de 50 minutos. Na aula realizada na quadra, existe um horário para os meninos e outro para as meninas.

Para essas aulas que ocorrem na quadra poliesportiva, não há um uniforme específico. Os alunos observados vêm de camiseta e bermudas nas mais variadas cores e calçam tênis ou até mesmo ficam descalços.

Durante a observação das aulas, verificamos que os alunos vão diretamente para a quadra e já separam dois ou três times para determinada modalidade que é trabalhada (vôlei ou futsal). O professor sempre observa seus alunos, sentado em uma cadeira, fazendo algumas intervenções, quando necessário.

Figura 07 – Alunos na quadra poliesportiva



3.2.2. A Escola Estadual Tiradentes

Histórico

A Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes”, atualmente localizada no bairro CPA I (Região Norte do município de Cuiabá), foi criada em 1986, com a denominação “Escola Estadual de 1º Grau Tiradentes”, funcionando por três anos como uma escola da rede pública de ensino dirigido por civis. Em 1990, o Decreto nº 2.659/90 deu à escola uma nova denominação e subordinação administrativa, passando a denominar-se “Escola Preparatória de 1º e 2º Graus da Polícia Militar “Tiradentes”, estando, assim, subordinada à Polícia Militar e dirigida por um oficial, tendo sido complementado pelo Decreto nº 3.107/91, que estabelece o regime militar para o seu funcionamento. Assim sendo, o “Regime Militar” é um dos fatores que a diferencia das demais.

Em 2000, passou a denominar-se Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes”, denominação atual (Figura 08), cujo princípio é “Escola de Disciplina e Hierarquia”; a resolução nº068/94 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, no uso de suas atribuições, recolheu esta Unidade de Ensino da Polícia Militar por equivalência de estudos (admitida somente no Ensino Militar) estabelecendo convênio com a Secretaria de Educação de Mato Grosso na execução do currículo mínimo.

Figura 08 – Placa na entrada da escola



Filosofia/missão

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP-EEPMT), sua filosofia é dar ao educando uma cultura solidificada na disciplina e na hierarquia militar, em que os fatores ético-sociais são preponderantes no senso crítico, proporcionando uma visão consciente da democracia e formando o futuro cidadão para o exercício pleno da cidadania.

Estrutura física

A Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” conta com uma estrutura física de 13 salas de aula, 01 sala da direção, 01 sala da coordenação, 01 sala de secretaria, 01 sala dos professores, 01 laboratório de informática, 01 quadra poliesportiva coberta (Figura 12), 01 cozinha, 01 refeitório (Figura 11).

A estrutura da escola, de uma forma geral, é razoável¹⁸. Ela é toda coberta com telhas de barro. As salas da direção/secretaria, coordenação, dos professores e laboratório são forradas e possuem ar condicionado. Já as salas de aula têm o teto forrado, mas não têm ar condicionado, somente ventilador. A quadra poliesportiva é coberta, possui piso em boas condições e, ao lado e nos fundos, tem um terreno vazio, com uma pequena mata, o que proporciona boa ventilação. A cozinha é forrada e possui exaustor para a saída do ar quente. O refeitório (Figura 11), que fica em frente, também possui mesas com cadeiras adaptadas para que os alunos possam fazer suas refeições, sendo esse espaço aberto com boa ventilação. Em sua estrutura, identificam-se formas de afirmar os ideais militares, nas representações impressas em brasões e símbolos que representam a identidade da Polícia Militar (Figura 09 – pintura do brasão da escola; Figura 10 – pavilhão das bandeiras).

A limpeza do espaço escolar é muito bem feita, já que a escola, além dos funcionários de limpeza mantidos pela Secretaria de Estado de Educação, também possui uma empresa terceirizada mantida pelo Batalhão da Polícia Militar. Outro fator que colabora com a limpeza é um ritual de que os alunos, ao final das aulas, precisam organizar os espaços em que eles se encontram, tudo isso comandado pelo “xerife”¹⁹, o

¹⁸ Considera-se escola com boa estrutura as construídas na última gestão do Governo do Estado, cujo padrão inclui salas climatizadas, quadras cobertas, piscina, espaços de laboratórios e salas de apoio pedagógico mais qualificadas para o atendimento as demandas do uso das tecnologias na educação.

¹⁹ Sobre a figura do “xerife” de sala, papel exercido por um aluno, vamos trazer informações na apresentação dos dados da escola, no capítulo seguinte.

que demarca que a disciplina (e não educação) é um dos princípios que contribuem para a manutenção dos padrões de limpeza observado na escola.

Figura 09 – Vista interna da lateral da escola



Figura 10 – Vista interna da escola



Figura 11 – Cozinha e refeitório



Figura 12 – Quadra poliesportiva



Administração

Não há eleição para direção da escola. Sendo uma escola de organização militar, o diretor ou diretora é nomeado pelo Comando Geral da Polícia Militar. No entanto, a coordenação pedagógica é um cargo de professor eleito pelos pares que deverá contar com o apoio da direção, à qual deverá respeitar, considerando o nível hierárquico definido pela instituição militar.

A escola possui um quadro total de 57 funcionários²⁰, sendo que, destes, 37 são professores e os demais exercem outras funções administrativas, além dos militares que atuam na organização e gestão da escola.

Dados do ensino

A escola trabalha com o sistema de ciclos de formação humana. Oferece educação regular do ensino fundamental ao médio em três períodos. No período matutino é oferecido o 3º Ciclo; no vespertino, ensino médio (1º, 2º e 3º ano); no noturno, ensino médio (2º e 3º ano). Um total de 855 alunos estavam matriculados no ano de 2011.

Alunos (uniformes e outros)

O uniforme dos alunos é composto de calça na cor cinza com um leve detalhe (listra) vermelha nos lados. Camisa branca com o desenho da bandeira de MT em uma das mangas e o brasão da escola na outra, com bolso dos dois lados. É utilizada uma cordinha trançada em um dos lados da camisa, variando suas cores de acordo com o ano que o aluno estuda, sendo amarela (6º ano), verde (7º ano), azul escuro (8º ano) e preto (9º ano). Ela simboliza a corda do enforcamento de Tiradentes. Por baixo dessa camisa branca, todos os alunos devem usar uma camiseta na cor cinza, onde de um lado tem o desenho da bandeira de MT com o algarismo romano correspondente ao ano que o aluno estuda (VI, VII, VIII, IX), e nas costas está escrito o nome da escola. Também usam bonés cinza, chamados de “abrigo” com o brasão da escola, e sapatos na cor preta, tanto para meninos quanto para meninas, sendo o tênis para as práticas da Educação Física e o sapato fechado para a sala de aula e outros espaços da escola. As meninas utilizam uma “rede” na cor preta para prender o cabelo em forma de “coque”. Todos os alunos possuem uma agenda com o desenho do brasão da Polícia Militar e da Escola, onde registram suas atividades obrigatórias e são registrados os procedimentos referentes à disciplina/indisciplina dos mesmos, sendo, portanto, considerada parte do uniforme obrigatório na apresentação do aluno na escola.

²⁰ Comparando as três escolas, esta tem um menor número de funcionários, enquanto as outras duas têm 67 funcionários, esta tem dez a menos, no entanto, possui 20 funcionários administrativos, sendo 5 a mais que as demais. Sobre essas diferenças, discutiremos na análise dos dados que virão no capítulo seguinte.

Rotinas/rituais/regras.

Entrada – O horário das aulas na EEPMT é diferenciado das demais escolas, sempre tendo vinte minutos a mais no início das aulas e quinze minutos no final das aulas. Nesse tempo, os alunos devem fazer a “ordem unida” que se traduz na fila (coluna) dos alunos de todas as salas, cada qual com sua turma. Esse momento é comandado pelos funcionários militares (soldados), geralmente em três (dois homens e uma mulher), com a ajuda dos fiscais e graduados de salas (alunos eleitos a cada mês, para assumir determinadas responsabilidades). Os soldados proferem palavras de ordem, como “cobrir” (braço direito levantado na altura do ombro do aluno que está na frente, com o objetivo de manter espaço correto entre eles), “sentido” (braços retos juntos ao corpo, para manter uma posição sem se mexer), como expressa a Figura 13, “esquerda ou direita volver” (posição de giro do corpo, para manter o corpo posicionado diante de certo alvo ‘militares, pavilhão’), em seguida, repassam informações e cantam um dos hinos oficiais (da Escola, da Polícia Militar, Nacional).

Conforme um dos soldados nos informou, historicamente esses movimentos de ordem unida vêm da época dos romanos que utilizavam esses comandos nas guerras ou batalhas com o objetivo de manter a ordem dos pelotões de guerreiros. Essa técnica foi repassada para a Polícia Militar com o objetivo de manter a ordem dos pelotões de policiais. Agora ela é utilizada com os alunos para manter a ordem diante de informes que são repassados, para cantar o hino e para que os alunos não se dispersem antes de entrar nas salas de aula ou de sair da escola.

Outro momento no qual se usa essa “ordem unida” é o da entrada do professor em sala de aula. Os alunos ficam em pé, aos comandos do “xerife” (aluno, representante da turma, eleito pelos militares para auxiliar o professor em sala de aula), saúdam o professor e sentam.

Mais um ritual utilizado é em relação aos “abrigos” (bonés). Estando o aluno dentro de sala de aula, deve ser retirado da cabeça em respeito ao professor. Já quando está fora da sala de aula (bebendo água, indo ao banheiro, no intervalo, por exemplo), deve ser colocado sobre a cabeça.

As alunas não podem utilizar cabelos soltos, sempre estão com “coque”. Já os alunos precisam sempre estar com o cabelo bem curto, quase raspado, estilo militar.

Figura 13 – Alunos em “ordem unida” no horário da entrada



Recreio – O recreio ou intervalo é de quinze minutos. Durante esse tempo, os alunos ficam pelo pátio. Uns bebem água, outros vão para a cantina comprar salgados e/ou refrigerantes, ou então ficam em pequenos grupos, parado ou andando, conversando (Figura 14). Esses grupos, na maioria das vezes, são formados por pessoas do mesmo sexo. Dificilmente há alunos que correm, isto só foi percebido no momento da saída dos alunos das salas de aula, pois alguns querem chegar rápido à cantina. Os militares ficam o tempo todo observando os alunos, e, em alguns momentos, chamando a atenção de comportamentos considerados indisciplinados, como o abaixo, no horário do recreio.

Figura 14 - Horário do recreio



Saída – O horário de saída dos alunos das salas de aulas se dá às 11h00. Após tocar o sinal, eles fazem a formação da “ordem unida” para receber instruções dos militares. Todos ficam organizados em filas, somente o fiscal da sala (outro aluno indicado pelos militares) pode sair da formação para observar, orientar (Figura 15 – aluna de braços levantados) e anotar os comportamentos indisciplinados dos seus colegas num caderno para posterior “relatório/denúncia” aos “soldados” responsáveis pela “ordem unida”. Geralmente essa formação dura de 15 a 20 minutos, logo após os alunos são liberados para irem embora.

Figura 15 – Alunos no horário de saída, preparando a formação de ordem unida com as orientações da fiscal de sala



Educação Física

A escola possui em sua matriz curricular duas aulas de Educação Física por semana para as turmas do Ensino Fundamental. As aulas são realizadas na quadra poliesportiva no contraturno, com duração de 50 minutos. Existe um horário para as meninas e outro para os meninos.

Nas aulas de Educação Física, o uniforme é composto pela camiseta cinza, já descrita anteriormente, bermuda na cor preta com duas listras de cor cinza do lado de cada perna, com o desenho do brasão da escola na perna direita. Calçam tênis de cor preta com meia branca.

Durante a observação das aulas, verificamos que a professora, no início da aula, faz a chamada para verificar a presença dos alunos. Logo após, segue para a aula propriamente dita, fazendo alongamento com alunos, depois exercícios que objetivam

determinadas habilidades para o esporte trabalhado e, faltando um tempo para terminar a aula, trabalha com a execução do esporte. A presença e as intervenções da professora são constantes em todo o tempo da aula.

Figura 16 – Professora com alunos na quadra poliesportiva



3.2.3. A Escola Estadual Souza Bandeira

Histórico

A Escola Estadual “Souza Bandeira” fica no bairro Shangri-lá, na região do Coxipó (Região Sul do município de Cuiabá). Anteriormente funcionava nesse espaço o Colégio do Coxipó da Ponte, administrado pelas irmãs Filhas de Maria Auxiliadora (Salesianas). A escola era mantida com recursos da própria comunidade. Na casa, também utilizada como noviciado, não havia muito espaço e recursos materiais e humanos. Em 1917, por iniciativa da irmã Maria Oggero, diretora do Colégio, foi solicitado ao Diretor da Instrução Pública de Cuiabá, que a escola fosse estadualizada e mantida sob a direção das irmãs (AZZI, 2002, p. 232-233). Em 1972, passou a funcionar, nesse local, a Escola Estadual Souza Bandeira.

Filosofia/missão

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP-EESB), os alunos, em sintonia com o caráter da Escola, terão condições de conhecer e interpretar diferentes concepções de ser humano e de mundo, pela ciência e pela filosofia, conforme o Método Educativo Preventivo de Dom Bosco: “Razão, Amorevolezza e

Religião”²¹. Segundo o PPP-EESB, a escola tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e em estudos posteriores; “a formação humana, cultural e cristã dos alunos, preparando-os para a autorrealização, capacitando-os a uma vivência na sociedade onde estão inseridos, tornando-os cidadãos conscientes e críticos” (2010, p. 5).

Estrutura física

A Escola Estadual Souza Bandeira conta com uma estrutura física de 17 salas de aula, 01 sala da direção, 01 secretaria, 01 sala de arquivo, 01 sala da coordenação, 01 sala dos professores, 01 laboratório de informática, 01 quadra poliesportiva, 01 cozinha, 01 refeitório.

A estrutura da escola, de uma forma geral, é boa²². Ela tem uma parte coberta com telhas de Eternit e outra com telhas de barro. As salas da direção/secretaria, coordenação, dos professores e laboratório são forradas e possuem ar condicionado. Já as salas de aula são forradas, porém não possuem ar condicionado, mas são mais bem climatizadas pela proteção do pátio sem impedimento da ventilação e saída do ar quente das salas. A quadra poliesportiva foi coberta recentemente, antes de as fotos terem sido feitas. A cozinha é forrada e bem ventilada.

A escola possui um espaço amplo, com muitas plantas, principalmente próximo à cozinha e ao refeitório. Há também imagens e quadros de santos espalhados pelo pátio e um espaço próprio para orações (Figuras 18, 19 e 20), que expressam a identidade e orientação religiosa da escola.

²¹ A obra educativa do Padre Dom Bosco apoia-se numa visão de prevenção e não de repressão, por meio da razão, da religião e da amorevolezza (bondade, carinho). Assim, seu método representa “[...] um misto de antigo e de novo, isto é, de intransigência teológica e de bondade subjugada com a severidade religiosa” (Manacorda, apud. Bittar, 2003). Em seu trabalho pedagógico, Dom Bosco diz que educação é uma missão, um jeito de santificar e tornar tantos os homens quanto o mundo melhores, e que para educar é preciso amar primeiro. Esta obra influencia o trabalho pedagógico de todas as escolas que formam Rede Salesiana de Escolas (RSE), chamada por estas de Pedagogia de Dom Bosco (<http://www.rse.org.br/portal/>).

²² A escola é considerada de boa estrutura, por ser toda forrada, ter as salas mais arejadas, embora não tenham ar condicionado, e a quadra, que na primeira fase da pesquisa não era coberta, já foi reformada e coberta, e os espaços abertos também são mais frescos, como o pátio – Figura 15 e 16, e há uma maior disponibilidade de materiais didáticos e recreativos a disposição dos alunos.

Figura 17 - Pátio da Escola



Figura 18 - Espaço anterior ao pátio



Figura 19 – Imagem de santa



Figura 20 – Quadro de D. Bosco



Administração

Não há eleição para direção da escola. A escola possui uma diretora indicada pela Inspetoria Nossa Senhora da Paz (órgão responsável pela ordem religiosa à qual as freiras estão subordinadas). Já a coordenadora pedagógica, que faz parte do quadro de professores da SEDUC, é eleita todo ano entre os pares.

Possui um quadro total de 62 funcionários, sendo que, destes, 47 são professores e os demais exercem outras funções.

Dados do ensino

A escola trabalha com o sistema de ciclos de formação humana. Oferece educação regular do ensino fundamental em dois períodos. No período matutino, funcionam as turmas do 6º ao 9º ano e, no vespertino, as turmas do 1º ao 5º ano. No ano de 2011, um total de 973 alunos estavam matriculados

Alunos (uniformes e outros)

O uniforme dos alunos da EESB é composto por uma camiseta de cor branca, com alguns detalhes na cor azul que, em sua maioria, apresenta o desenho de Nossa Senhora Auxiliadora e o nome da escola. Na parte de trás da camiseta, o símbolo das instituições salesianas que consiste aproximadamente num círculo azul com a letra “S” em vermelho, contornando esse círculo. Há bermudas personalizadas, porém utilizadas por uma minoria de alunos, então a maioria utiliza bermuda ou calça jeans, pois não é

permitido que essas vestimentas sejam de outras cores, apenas azul ou preto. Essas bermudas sempre devem ter um comprimento na altura ou abaixo do joelho. Com relação ao calçado, as meninas usam, em sua maioria, sandálias rasteiras e os meninos, tênis, não existindo uma obrigatoriedade de cores ou modelo.

Rotinas/rituais/regras.

Entrada - Os alunos, quando chegam ao portão da escola, são sempre recebidos por algum funcionário (diretora ou agente de pátio). No pátio, há sempre uma música tocando (orquestrada ou gospel). Todos chegam e vão sentando nos bancos. Quando não há mais espaço nesses bancos, eles sentam-se em uma calçada na beira do pátio (Figura 21). Esses alunos só fazem fila no dia de cantar o Hino Nacional, o que ocorre todas as quartas-feiras. Um pouco antes de tocar o sinal de entrada dos alunos em sala, a diretora vai em direção ao pátio para a “Acolhida” (Figura 21 – alunos organizados para ouvir a Diretora no momento da Acolhida), que, conforme observado, serve para orientá-los para as salas de aula, informar questões pertinentes ao dia e às atividades escolares e de cunho religioso (evangelho, parábolas). Antes de liberá-los para a sala, dirige uma oração coletiva (Pai nosso e Ave Maria). Os alunos que chegam após o horário de entrada, ficam aguardando, no espaço anterior ao pátio, terminar a “Acolhida” da equipe gestora, sempre acompanhados da agente de pátio, e somente após são autorizados a adentrarem à sala de aula.

Figura 21 - Alunos sentados no horário da entrada



Recreio – No recreio, há música dos mais variados estilos. Os alunos correm, brincam, gritam, conversam (Figura 23 e 24). Sempre a diretora, a coordenadora pedagógica, o inspetor de pátio e uma senhora de idade (irmã aposentada), que é uma das freiras presentes no cotidiano da escola, ficam andando pelo pátio, observando os alunos. Muitos desses alunos cumprimentam a senhora idosa, pedindo-lhe a benção ou apenas saudando-a (Figura 22).

No pátio há duas mesas de jogos de pebolim e uma de tênis de mesa. Embora não haja delimitação de uso, durante a observação somente meninos brincavam com esses jogos (Figura 23).

Figura 22 - Senhora observando os alunos no recreio



Figura 23 - Alunos na mesa de pebolim



Figura 24 - Alunos brincando no recreio



Saída – O horário de saída dos alunos das salas de aulas se dá às 11h00. Quando toca o sinal a agente de pátio abre os portões para a saída dos alunos. Há alunos que saem correndo e outros andando. Alguns pais aguardam seus filhos do lado de fora da escola. Observou-se que pequenos grupos vão de ônibus coletivo para suas casas, pois há um ponto de ônibus ao lado da escola. Um pequeno grupo sai de transporte escolar particular.

Educação Física

A escola possui em sua matriz curricular duas aulas de Educação Física por semana para as turmas do Ensino Fundamental. As aulas são realizadas na quadra poliesportiva no contraturno, com duração de 50 minutos. As aulas são realizadas por modalidades esportivas, tendo o aluno que optar por uma delas. Não há separação por sexo.

As aulas ocorrem juntamente com um projeto do governo federal chamado “2º Tempo”. Por esse motivo, há vários monitores que são estagiários do curso de Educação física, que são chamados de professores pelos alunos. A professora de Educação Física acompanha e participa do desenvolvimento das atividades.

Figura 25 – Alunos fazendo alongamento



O uniforme é composto por uma camiseta branca com o nome do projeto. Outros também usam a camiseta de uniforme da escola. Já as bermudas são de diversos modelos e cores. O calçado utilizado é o tênis.

Durante a observação das aulas, verificamos que a professora, acompanhada de dois monitores, no início da aula faz a chamada para verificar a presença dos alunos. Logo após, segue para a aula propriamente dita, fazendo alongamento com alunos, depois exercícios que objetivam determinadas habilidades para o esporte trabalhado e, faltando um tempo para terminar a aula, trabalha com a execução do esporte.

CAPÍTULO IV

CULTURAS ESCOLARES: AS ESCOLAS E O ALUNO

Neste capítulo, estaremos apresentando os dados e organizando-os para análise em relação às diferentes culturas escolares das escolas pesquisadas — uma confessional, uma civil e outra militar.

A cultura escolar, como apontaram os estudos realizados e explicitados nos capítulos anteriores, pode ser evidenciada pelos fazeres escolares que organizam e orientam os tempos e espaços dos alunos planejados para educá-lo corporalmente.

Esses tempos e espaços do corpo da criança e adolescente são organizados por adultos, professores, administradores e outros agentes responsáveis pela aplicação do Projeto Político Pedagógico da escola, que são os direcionadores dos rituais, das condutas, das práticas educativas, dos modos de relacionarem-se, do que pode ou não ser feito nos tempos e espaços que extrapolam a sala de aula, uma vez que nestas, a cultura escolar, como afirma Candau (2003), se pauta numa perspectiva monocultural, delimitada pelos conteúdos e disciplinas curriculares.

Cientes de que a cultura escolar, por mais homogeneizadora, não imobiliza as formas de resistência e de criar novas culturas escolares, inclusive mediadas pelos alunos, apresentamos os dados, demarcados pelas falas, imagens e documentos que nos indicaram a organização das categorias que explicitam as culturas escolares reveladas pela pesquisa.

4.1 A cultura escolar e a organização dos tempos e espaços educativos

Nessa categoria, discutimos os dados das entrevistas com os professores de Educação Física e as Coordenadoras Pedagógicas das três escolas, sobre suas percepções em relação às diferentes, ou não, formas de organização das escolas. Ou seja, se percebem que em cada escola há uma cultura de organização diferenciada.

Na visão das coordenadoras, somente uma percebe que cada escola tem suas formas próprias de organização.

Não, não percebo diferença. (C.B)

Eu percebo que tem sim, é bastante diferente, [...], de outras escolas que eu trabalhei, o que a gente mais observa aqui é que os professores [...] procuram ser amigos dos alunos. [...] a gente tem um sistema preventivo de Dom Bosco [...], que a escola segue certa filosofia das escolas salesianas [...]. (C.S.)

Não. Eu não entendo que ela tenha [...] uma forma de relacionamento diferente. (C.T.)

Conforme a visão das entrevistadas, a diferença se dá no relacionamento professor/aluno e na forma de trabalhar. Ao compararmos os dados dos PPP de cada escola, podemos identificar as diferentes filosofias que cada uma tem, ou objetivos que expressam em seus projetos em relação à formação dos alunos como cidadãos. A escola à qual se refere a coordenadora é uma escola que recorre a um método pedagógico específico (PPP-EESB), pautado no diálogo e valorização das atividades lúdicas pelas crianças, o que valoriza uma melhor relação professor/aluno dentro da escola e com a comunidade escolar (família).

Entre os professores de Educação Física, as duas que trabalham com as escolas militar e confessional disseram perceber diferenças na forma de trabalho e também na organização da escola em relação a outras escolas públicas.

O professor da escola civil não percebe diferença da escola em relação a outras, como afirma:

Não. Eu acho que tanto nessa escola, como nas outras que eu já trabalhei, essa integração é a mesma, não tem nada, assim, de diferente das outras [...]. (P.B.).

A professora que trabalha na escola de organização confessional teve uma visão/discurso muito parecida com a da coordenadora.

Eu acho que a escola [...], é bem diferente de outras escolas, primeiro por ser católica e tem [...] todo um processo salesiano [...] de Dom Bosco, [...], então, a escola valoriza muito o aluno, em todos os espaços, tanto no recreio como na sala de aula, como nas aulas práticas de Educação Física, [...]. Eu acho que isso é diferente de outras escolas, porque em outras escolas que eu trabalhei, a gente tem

um relacionamento bom com os alunos, mas não tão valorizado assim, [...], aqui é uma escola que dá muita importância pra isso (P.S.).

Em sua visão, a escola, por ser confessional, segue um sistema diferenciado, baseado na pedagogia de Dom Bosco, que valoriza muito mais do que outras escolas, a relação com os alunos em todos os espaços escolares. Com isso, reconhece que essa valorização dos alunos parte da escola e isso a torna diferente das demais. As imagens registradas nos diferentes espaços da escola revelam alunos organizados de forma coletiva com mais liberdade e entrosamento. Nas aulas de Educação Física, conforme mostra a Figura 25, meninos e meninas evidenciam uma participação e envolvimento de forma mais solta e, ao mesmo tempo, concentrada na atividade proposta pelo professor que participa com os alunos.

Já a coordenadora pedagógica da escola militar vê diferença no que diz respeito à disciplina e organização das aulas de Educação Física.

O professor de Educação Física, ele também vai estar restrito às regras da escola, a questão disciplinar, ele não pode fugir disso. Ele não fica [...] tolhido na liberdade do trabalho dele, mas ele precisa respeitar a questão disciplinar da escola. (C.T.).

Como reforça a visão da coordenação, para a professora a valorização da disciplina e respeito à hierarquia é diferente de outras escolas.

Bom, aqui é um Colégio Militar [...], aqui é muita disciplina e hierarquia, então os alunos [...] ficam mais, relacionando mais com os militares em si, do que com os professores. [...] e a Educação Física é tempo corrido na quadra [...]. (P.T.).

Claramente, identifica que os alunos praticamente se relacionam mais com os militares do que com os professores. As aulas de Educação Física têm “tempo corrido”, em que não tem horário de intervalo para essa relação com o professor, limitando-a somente ao momento da aula. Esse fato foi realmente percebido durante a observação, pois no início das aulas os militares ficam com os alunos para a formação da chamada “ordem unida” (Figura 13, Figura 15), enquanto os professores permanecem na sala dos professores, somente indo diretamente para as salas após a formação, na qual não há

qualquer interferência ou orientação de professores. No recreio/intervalo, quem permanece com os alunos no pátio também são os militares.

Outro aspecto que os dados revelam é que nas aulas de Educação Física, conforme mostrado na Figura 16, a disciplina imposta pela escola acaba definindo a disciplina da aula, onde o professor pouco interfere na organização e envolvimento dos alunos para a aula, como se pudesse se desenvolver sem ele, o que se observa são os alunos, somente meninos, em atividade e a professora corporalmente fora da atividade, somente observando a execução dos movimentos em corpos mais padronizados. O corpo, como expressão de identidade, é marcado na escola desde sua entrada, como afirma a C.T. “Então [...] ele já sabe que mesmo carente, quando ele entra, é isso, ele precisa usar [uniforme]”.

Já o professor e a coordenadora pedagógica da escola de organização civil/laica não percebem diferenças de organização das escolas. Isso só foi percebido por funcionários das escolas de organização militar e confessional, que além de terem funcionários diferenciados (militares ou freiras), uma reforça a disciplina e hierarquia e outra, o relacionamento professor/aluno/comunidade escolar. Essa importância dada a esses aspectos (disciplina, hierarquia, relacionamento) diferencia a cultura escolar das escolas observadas. Vinão Frago (1995, p. 69) já afirmava que “a cultura escolar é toda a vida escolar”, porém “O que sucede é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem”.

Lembramos que, como afirma Viñao Frago (1995, p. 66), “A história das disciplinas, sua gênese e configuração como tal [...] não pode ser [...] sem analisar o treinamento, credenciais e da seleção daqueles que se dedicam ou pretendem” se inserir nesse campo profissional, pois para o autor, este processo implica também a definição de quem são os “candidatos e os membros de uma determinada profissão”, uma vez que são processos complementares tanto a configuração das disciplinas quanto os sujeitos que a ela são destinados a assumi-las na escola”.

Ou seja, podemos identificar que cada escola, a partir de sua organização, implementa um PPP específico, que, por mais reduzido que em seus textos se expressam os valores, as formas de organização dos tempos e espaços em que as crianças/alunos serão educadas/os, estes são evidenciados quando buscamos observar a

relação professor/aluno e os controles do corpo em movimento no contexto escolar e nas aulas de Educação Física.

Nas entrevistas, nenhum dos professores identifica a influência dos corpos, uniformizados ou não, em suas aulas.

Já essa relação é identificada pela C.T., a partir da relevância que o tênis tem para as aulas de Educação Física. Segundo sua observação, o mesmo não é permitido em outro espaço fora da quadra/aula, o que revela que, ao usar o tênis, disciplina-se o movimento, evidenciando que, nos corpos uniformizados pelo calçado, o movimento é limitado pelo uniforme. Como expressa a fotografia (Figuras 16), os movimentos somente podem ser realizados na quadra, de tênis, sendo proibidos em outros espaços.

Do mesmo modo, observamos que o uniforme, como cultura escolar, também revela sua relação com as aulas de Educação Física, na EESB. Nesta, o calçado, ao não fazer parte do uniforme exigido, e, conforme revelam os dados, o movimento também não é restrito às aulas de Educação Física, pois o brincar faz parte da rotina do recreio e é incentivado e acompanhado pela escola, que, nessas aulas (Figura 25), não impede o uso de outras cores e comprimento de bermudas pelos meninos e meninas, não sendo rígido o uso do uniforme nas aulas, como o uso do movimento fora delas.

Já nas aulas de Educação Física da EEBV, os uniformes não são impeditivos para a participação dos alunos, no entanto, observamos que as aulas são organizadas de forma a separar os meninos das meninas, em horários diferentes, e que a organização coletiva das aulas expressa a desarticulação entre os alunos e entre estes e o professor que fica fora do espaço do jogo de bola (Figura 07).

Em sua visão, o professor reconhece que tem poder de decisão de como desenvolver sua prática pedagógica, embora esta deva ser orientada pelo PPP-EEBV, “Sim. Algumas coisas, a gente tem como colocar sim, em prática. Outras já dependem do ambiente, se uma quadra não é descoberta, [...]”. (P.B.).

Diferente do que explicita a professora da EEPMT, onde a cultura escolar interfere diretamente em suas aulas, limitando as possibilidades de relação professor/aluno, assim como a determinação de que as aulas são separadas por gênero, percebe-se que na EEBV, a cultura escolar não tem tanta influência nas aulas de Educação Física, mas o professor é quem, com sua cultura pedagógica conservadora, interfere na cultura da escola.

4.2 A cultura escolar e o desenvolvimento do aluno

Nessa outra categoria, discutimos os dados dos sujeitos entrevistados, sobre como a cultura escolar influencia o desenvolvimento do aluno, ou seja, de que forma esses elementos presentes no cotidiano escolar refletem na vida escolar.

Essa relação entre a cultura escolar e o desenvolvimento do aluno foi identificada em todas as entrevistas com os coordenadores pedagógicos e os professores de Educação Física.

A coordenadora da EEPMT, em dois momentos, fala da importância da disciplina e seu benefício.

[...] outro dia teve um aluno que num jogo qualquer ali, ele foi levantar o pé, bateu no outro, não sei o que mais... Na hora você já para tudo, já traz aqui pra coordenação [...] os militares ali veem se houve uma intenção, se machucou, se não machucou, ou seja, [...] tem regra para fazer isso (C.T.).

É, eu acho assim, a questão disciplinar [...], que é o diferencial aqui da nossa escola, eu acho que ela ajuda, [...] que ela acaba revertendo em benefício, [...], os alunos eles têm uma, é uma admiração [...], o aluno que está aqui porque quer [...]. Mas esse suporte [...], dos militares, que dão para gente na questão disciplinar, acaba ajudando no trabalho da gente, [...], no trabalho pedagógico (CT).

Percebemos em sua fala que muitas vezes, na sala da coordenação, as atitudes são tomadas pelos militares, como se o professor ou a própria coordenadora não tivessem competência para resolver determinados problemas. O excesso de disciplina, de regras, serve para moldar um corpo obediente, dócil, incapaz de reagir, respeitando, assim, a hierarquia preconizada pela escola. Isso se torna mais evidente na figura do “xerife” e “fiscal de sala” (Figura 15), que são alunos escolhidos pelos militares, por meio de critérios como comportamento, liderança e notas, para ajudá-los no controle dos alunos.

Tentando minimizar os efeitos dessa cobrança, ela fala de alguns projetos realizados pela escola com o objetivo de desenvolver a expressão corporal dos alunos.

[...] essa questão disciplinar ela não interfere, ou seja, [...] o aluno aqui também tem liberdade de se abraçar, de se cumprimentar, enfim, eles não estão impedidos de se relacionar afetivamente [...], é, com relação

a outras expressões corporais, não sei se seria essa pergunta aqui, então no trabalho, se eles têm que fazer alguma atividade [...] de teatro, alguma questão da dança, [...] a gente tem o projeto também da banda da escola, então o aluno só pode vir aqui aos sábados, porque se ele vier durante a semana, ele também não tem o espaço onde ele possa estar trabalhando, porque nós temos poucas salas de aula e todas as salas estão ocupadas. Então, [...], essa expressão corporal, é, quer seja nesse sentido, [...], ela fica restrita a isso, mas mesmo assim a escola oferece, possibilita ao aluno. Lá no Bope, tem um projeto em que eles, nossos alunos, podem participar do judô [...]. (CT)

A coordenadora da EEBV entende que as regras, os rituais organizados pela escola, que fazem parte da cultura escolar, interferem no sentido de organização do espaço escolar e direcionamento do trabalho pedagógico, e que isso irá ter reflexo na aprendizagem do aluno e nas relações corporais.

[...] eu acho que interfere, então se a escola, essas regras, essas normas não regular bem direitinho, vai só organizar, é para direcionar. Se ficar tudo muito solto, não há, acredito que não há aproveitamento. [...]. Então eu acho que tem que ter, funciona e ajuda nesse sentido, de direcionar mais [...], para o que é o foco, para que é a aprendizagem, que é a concentração, que é o raciocínio (C.B.).

Diante dessa fala, fica claro que a aprendizagem só ocorre com concentração, silêncio, disciplina. Mais uma vez percebemos que o desenvolvimento do aluno passa pela imagem de um corpo moldado por princípios da obediência.

Sobre a corporeidade, a coordenadora deu um exemplo vivenciado na escola, citando um casal de namorados. Para ela, as relações corporais devem ser tratadas com naturalidade, até mesmo porque os alunos que ali estudam estão em uma idade de descobertas, de conquista, de apuração dos sentimentos. A cultura escolar com suas normas e regras irá trabalhar nesses alunos o respeito ao ambiente, a forma de comportamento em determinado ambiente. “[...]. A gente tem que levar isso num sentido assim, [...] até certo ponto é natural, natural essa relação. Primeiro que eles estão nessa idade de descoberta, de conquista, de apurar o sentimento [...]. Tem que respeitar o ambiente”. Essa visão de naturalidade, ou não, parte de alunos e professores.

A coordenadora da EESB também entende que as regras, os rituais utilizados pela escola visam à organização. Muitas vezes, essa organização impõe limites, que são

necessários para determinadas situações, não só para os alunos, mas também aos professores. Para ela, a cultura escolar colabora para a melhoria da escola, do ensino aprendizagem das crianças, do relacionamento com os pais. Ela compara algumas regras e rituais com situações presentes na vida social, por exemplo, a questão da fila, muito embora na escola os alunos não façam fila na entrada, na sociedade muitas vezes isso é necessário (no mercado, no banco), a prova é comparada com uma avaliação para entrar na universidade, para conseguir um emprego. O próprio funcionamento da escola segue regras do governo (regimentos, PPP, decretos publicados). Já a coordenadora da escola Tiradentes destaca como mais relevante dessas regras/rituais a questão da disciplina. Para ela, essa disciplina é revertida em benefício para o bom andamento do trabalho pedagógico, e ainda segundo ela, os alunos que estão ali porque querem, e não aqueles que são obrigados pelos pais, admiram essa disciplina.

Bom, [...], eu vejo regra como uma questão de organização, [...], alguns professores se adaptam muito bem a essas regras, trabalham muito bem com isso, [...], mostram um resultado [...], eficiente, [...], dentro da educação, mas nós também percebemos, tem professores que seguem obrigados essas regras, e quando a gente observa isso, a gente tenta conversar com ele, mostrar que é pra questão [...], da melhoria da escola, [...], da melhoria do ensino aprendizagem das crianças, é, relacionamento com os pais, [...], quando o aluno ele percebe que ele precisa ter limite e que ele precisa obedecer a determinadas regras que a própria sociedade impõe, então ele passa a ter, a observar que lá fora também ele não tem, ele não pode ser tudo assim aberto, [...], mas aí eu coloco pra eles assim, no supermercado, você chega lá, você não entra numa fila? [...], no banco, você chega lá, você não entra numa fila? E questão de prova, [...], quando você está numa universidade, você não está fazendo uma prova? Para você fazer [...], entrar numa empresa, você não passa por uma avaliação? Então assim, regras são importantes pra isso, e eu tento colocar dessa forma pra eles. [...]. Nós temos regimento, nós temos PPP, nós temos [...] decreto de publicações [...] do governo que a gente também tem que seguir, então, queira ou não queira, são regras (CS).

Os professores também disseram que a cultura escolar interfere no desenvolvimento do aluno, porém de forma bem generalizada. O professor da EEBV disse que esses rituais/regras preparam o aluno tanto para a vida escolar como para o convívio familiar ou a vida em sociedade, e citou a importância da relação professor/aluno. Porém, no período da observação, não foi evidenciada muito essa participação, geralmente ficando os alunos na quadra e o professor apenas observando,

realizando poucas intervenções (Figura 07). A professora da EESB fala de alguns aspectos da cultura escolar, dizendo que o bom relacionamento na escola entre professor/aluno, a escola tendo um bom espaço escolar, oferecendo uma boa estrutura física, isso irá interferir de forma positiva no desenvolvimento do aluno, e que essas relações de convivência entre a comunidade escolar fazem com que o aluno tenha mais ânimo. Já a professora da EEPMT fala da relação equipe gestora/professores, da disciplina que é cobrada e das aulas de Educação Física. Segundo ela, o apoio da coordenação aos professores e o diálogo entre ambos ajudam a melhorar a aprendizagem do aluno, fazendo com que ele supere suas dificuldades e limitações. Com relação à disciplina, ela coloca como respeito às normas da escola e diz que a vida também propõe isso, mesmo que em outras situações. Ainda segundo ela, a Educação Física, por trabalhar com a linguagem do corpo, propicia o desenvolvimento de vários aspectos.

Sim, interfere sim, [...], na vida escolar, como também na vida na sociedade, no convívio familiar deles, fora daqui da escola (PB).

Olha, é uma coisa assim, na aula de Educação Física, por exemplo, quando a gente participa com eles [...], parece que dá uma motivação maior pra eles [...] (PB).

Interfere sim, porque, se o aluno tem um relacionamento com o professor, ele vai agir de uma maneira [...]. Se ele tem um espaço bom, a escola tem um espaço bom que oferece, [...] uma estrutura boa, interfere também, que os alunos, [...], tem mais ânimo [...], para atividade, é, acho que é isso, relacionamento do professor, a escola também, tudo interfere (PS).

[...] é o aluno passa a se conhecer mais, [...] se aceita, conhecer os professores, aceitar o corpo como ele é, se é gordinho, se é magrinho. Não sei se é isso mesmo. Mas [...], assim, os alunos entre eles, aqui na escola não vejo essa questão de bullying, de tanto que a gente influencia e conversa, fala demais nesse assunto (PS).

Aqui no Colégio Tiradentes, os professores têm grande, assim, apoio lá com os coordenadores e a direção também. Então qualquer problema que a gente tem com relação a aluno, a uma forma que o aluno não está querendo, não está aprendendo, não está desenvolvendo, tem algumas dificuldades que a gente vai percebendo [...], é levado à coordenação, é feita uma reunião, é levado para o Conselho, para chegar a uma solução, [...], a coordenação está sempre em cima, sempre ajudando, o que for preciso, a coordenação sempre ajuda [...]. É disciplina, é respeito, [...], se você tem respeito, tem disciplina para você marchar, você sabe, você ouve uma instrução do militar, você respeita a instrução do militar, você segue certinho as

normas da escola, com certeza, porque a vida propõe isso, em outras situações. (PT)

A Educação Física, [...], discute a consciência corporal, [...], a linguagem do seu corpo, [...], propõe você viver em sociedade, [...], os jogos coletivos, você aceitar perder, saber ganhar, [...], respeitar a limitação do outro aluno que está perto de você, do outro, [...], do outro colega, que está em jogo, incentivar, então a Educação Física mexe com todos os aspectos. (PT)

Diante da fala das coordenadoras e professores, percebemos que o aspecto da cultura escolar com maior relevância foram as regras/normas.

Em relação a essa questão, La Taille (1992) faz menção às regras ao discutir o desenvolvimento moral, tendo por referência Piaget. O autor destaca os processos de desenvolvimento desses conceitos no ser humano, em cada fase da vida, que, segundo os referenciais da moralidade na psicologia da moral, esta é dividida em duas dimensões, uma intelectual e outra afetiva. A dimensão intelectual implica a racionalidade e é objeto de conhecimento que se divide em níveis: o nível das regras (toda moralidade tem regras) que são derivadas dos princípios, que, por sua vez, são derivados dos valores. Então, no que diz respeito ao desenvolvimento da moral, temos três fases: a) anomia; b) heteronomia; c) autonomia.

- Anomia: a criança vive a ausência de regras sob o ponto de vista interno. Não as compreende, não as observa, não as percebe;

- Heteronomia: a criança vive as regras como algo imutável, quando pais e/ou professores ensinam um jogo a ela de uma determinada maneira, com algumas regras, a criança as aprende como a única possibilidade. Não admite que as regras possam ser em decorrência de acordos entre os jogadores. O que entendem que elas, as regras, existem ou por força divina, ou simplesmente porque sempre foram assim e sempre serão. Quaisquer modificações em regras de um jogo por parte de um de seus colegas é visto como trapaça e não como outra maneira de jogar o mesmo jogo.

- Autonomia: o adolescente já compreende que as regras são acordos coletivos entre as pessoas. Não são feitas por nenhuma divindade e servem para orientar as pessoas no convívio social com os demais. Aqui se tem condições de questionar sobre a validade de uma regra e se ela é ou não viável, justa, adequada e assim por diante. A pessoa adquire a condição de legislador, ou seja, se vê como habilitado a discutir a validade e adequação de regras. Com sua condição psicológica mais desenvolvida começa

a resistir às regras que não fazem sentido e busca dialogar com aqueles que insistem na observância destas regras, procurando mostrar seu ponto de vista e a argumentação lógica que demonstre contradições entre o que se pede, o que se faz, e o que deveria ser feito.

Outro nível, é que a moral, por ser uma forma de conhecimento, é apropriada pela criança ou adulto. Isso significa dizer que existe uma diferença entre ter o conhecimento moral e colocá-lo em desenvolvimento. Assim não resta apenas saber, mas também usar. Já na dimensão afetiva, o autor afirma que a “energia, a emoção, o prazer”, não mais a razão, passa a ser a característica principal que irá mover determinada ação (LA TAILLE, 1992).

Nesse sentido, precisamos discutir se as regras criadas pela escola e que fazem parte de uma cultura escolar são pensadas para contribuir com o desenvolvimento moral, tarefa que cabe em parte à escola, primando por princípios e valores, ou se servem apenas para moldar corpos dóceis, obedientes aos seus professores.

Para a maioria dos entrevistados, essas regras que a escola determina são vistas como sinônimo de organização. Essa organização, segundo eles, colabora para o bom andamento da prática pedagógica e administrativa, interferindo no desenvolvimento do aluno. Elas ajudam no bom relacionamento e convívio dos alunos na escola. Para eles, são necessárias, pois a escola está de certa forma, reproduzindo algo presente na sociedade (a fila do banco, a avaliação para o emprego) que será futuramente exigido desses alunos que ali estão. A disciplina é algo que é vista aparentemente como “bom comportamento”²³. Resta saber qual a verdadeira concepção de disciplina que se tem. O que é necessário para se chegar a esse “bom comportamento”? Essa trajetória disciplinar está bem representada na fala de Fleuri (2008):

A disciplina constitui-se num conjunto de dispositivos. Mediante esquadramento do ambiente, compõe um quadro vivo que identifica e classifica os indivíduos. Estabelece manobras, impondo um ritmo coletivo obrigatório e adestrando os gestos individuais. Institui exercícios, que induzem a aprendizagem progressiva e uma perpétua caracterização do indivíduo. Desenvolve táticas que combinam calculadamente as forças individuais de modo a aprimorar os resultados coletivos. Tais procedimentos constroem o indivíduo, articulando-o num coletivo (FLEURI, 2008, p. 23).

²³ Fleuri esclarece o conceito de disciplina elaborado por Foucault indo além de um simples significado de uma matéria ensinada na escola ou de bom comportamento. São métodos que permitem o controle minucioso das ações corporais. Ela é estabelecida não como repreensão e sim para potencializar as capacidades do indivíduo, tornando-as mais úteis e produtivas (FLEURI, 2008, p. 15).

Ainda, segundo o autor, “A disciplina, pois, adentra os indivíduos, articulando em sua atividade duas características: docilidade e produtividade” (2008, p. 15). Muitas vezes, sem perceber, é essa função que a escola está tendo, a de adentrar seu aluno. Quanto mais dócil ele for com seus professores e colegas de turma, quanto mais produtividade ele apresentar, saindo-se bem nas tarefas e provas, melhor ele será. Diante de tanta obediência, disciplina, como formar um cidadão crítico, citado em todos os PPP’s das escolas?

4.3 A cultura escolar e a cultura do aluno fora da escola

Nesta categoria, discutimos a visão dos entrevistados e as observações que fizemos referentes aos estudos que nos subsidiaram e os PPP de cada escola para identificarmos a cultura escolar: quais são os ensinamentos ou quais valores, formas de ser e se relacionar em sociedade que os alunos levam da escola? Como os meninos e meninas se tornam, a partir das diferentes culturas escolares, potencialmente cidadãos?

Para a coordenadora da EESB, apesar de a escola não poder exercer certas funções que extrapolam o ambiente escolar, é isso que, às vezes, tem feito. Por esse motivo, alguns alunos transferem determinadas funções, que culturalmente não são exercidas pela escola, para dentro dela.

[...] eu acho que a escola não pode ocupar a função de pai e mãe, porque hoje em dia, a gente também está fazendo isso. Professor é médico, porque acode quando está com dor de dente, dor de cabeça, dor de barriga, alguma coisa assim. É psicólogo quando tem que sentar com ele, pra tentar entender o que ele fala, [...], então a gente também trabalha esse lado. Então como mãe, eu acho que a escola não pode jamais ocupar esse espaço. [...]. Agora, aqui na nossa escola, eu vejo assim, que o nosso aluno também já tem essa prática, ele nos vê também como um porto seguro. Nós temos alunos, que eles, já quando eles estão com um problema, eles já correm aqui [...], eles nos, nos veem como aliados, às vezes, até mesmo como pai e mãe (C.S.).

Podemos afirmar, diante dessa fala, que isso é cuidado, é relação. Educar é estar junto e se relacionar, fazendo parte de um processo que não pode ser fragmentado como ensino técnico em sala de aula.

A coordenadora da EEBV faz uma comparação da cultura escolar com a cultura do aluno, dizendo que há um distanciamento no que diz respeito à prática pedagógica do professor com a realidade do aluno. Muitas vezes, essa prática da escola está voltada para o conhecimento sistematizado. Não há uma preocupação em buscar um sentido, um significado, obstruindo muitas vezes o interesse do aluno. Para o aluno, há o empenho em aprender, se há um significado para ele, se realmente esse conhecimento irá servir para alguma transformação.

Eu percebo, é, às vezes, [...], o conhecimento aqui, muito longe da realidade. O conhecimento é significativo. [...]. E aqui na escola a gente [...], quer focar naquele conhecimento sistematizado ali, aquela aula expositiva, [...], aquela fila indiana em sala de aula, e ele fica perdido, ele fica sem achar um significado. Sem transportar aquilo, para o dia a dia. Nós sabemos a realidade dos nossos alunos, [...], e a gente quer disciplinar, quer controlar, quer colocar num, num ritmo que é bem diferente da vida dele (CB).

Para a coordenadora da EEPMT, o trabalho desenvolvido na escola reflete na vida do aluno fora da escola, pois muitos alunos, apesar de questionarem algumas regras da escola, quando saem, vêm agradecer, reconhecendo a contribuição da escola na vida pessoal deles. Muitos conseguem um bom emprego, outros entram numa faculdade. Ela acredita que a questão disciplinar na escola, que é o grande diferencial das demais, acontece por uma questão de segurança, de proteção, como afirma: “a disciplina é que dá segurança para que ele tenha essa liberdade de se expressar, essa segurança dele sair aí fora e dele caminhar com segurança, entendeu, ele conhece o limite, ele sabe exatamente o que [...] ele pode fazer, entendeu, acho que é isso que é legal”.

O aluno que está aqui porque quer, ele aceita, mesmo que às vezes ele discuta, porque faz parte do adolescente, [...], questionando as regras que a gente coloca, é, quando ele sai, eles vem, voltam pra agradecer. [...]. A gente pega no pé deles, porque a gente gosta deles, porque a gente quer alguma coisa com eles e eles sabem reconhecer isso. [...]. Então a gente sabe que, é, [...], essa forma da gente trabalhar [...], por ouvir ex-alunos que falam assim: professora a gente está lá nessa faculdade [...], eles sabem apresentar, eles sabem se colocar, eles sabem fazer, [...] (C.T.).

Para o professor da EEBV, essa cultura escolar representada em determinados momentos por provas e simulados de todas as matérias irá refletir na cultura do aluno

fora da escola. “Como eu falei, tem o simulado, provão, provas assim que eles fazem de matemática, simulado de português, tudo, de todas as matérias”.

A professora da EEPMT acredita que “A escola tem grande papel, é fundamental, só que os pais também têm que ajudar, [...]. Então a escola por si só [...] vai ver a dificuldade do aluno, ver as limitações, mas cabe aos pais também ajudar, [...], no desenvolvimento”.

Já a professora da EESB fala sobre a religião, que é um dos diferenciais na cultura escolar dessa escola. Para ela, muitos alunos têm a oportunidade de ter uma noção de religião, ofertada pela escola, coisa que muitos não têm na vida fora da escola. Do seu ponto de vista, esse componente religioso da escola, de certa forma, colabora para a construção do caráter, da forma deles pensarem. “É, ele estando aqui e [...] tendo toda essa, [...], essa noção de religião, que fora da escola eles não têm, muitas vezes em casa eles não tem uma noção de religião, [...] já muda muita coisa. Já muda a forma deles pensarem, [...], vai mudando o caráter, [...]”.

Podemos afirmar, diante das falas das coordenadoras e professoras, que não há uma ruptura da cultura do aluno e da cultura da escola. Ambas estão interligadas.

No entanto, se considerarmos que os PPP's das três escolas explicitam visões diferentes nos objetivos de formação dos alunos, também as práticas dos rituais das crianças, dos professores e das escolas vão moldando corporalmente as maneiras de ser dos alunos e alunas.

No caso de duas escolas, meninas e meninos são separados nas aulas de Educação Física, e em uma delas, ficam juntos, onde podemos evidenciar pela corporeidade das crianças (Figura 25) que há maior interação entre ambos, tendo possibilidade de desenvolver mais tolerância às diferenças de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIFERENTES CULTURAS EM RELAÇÃO

Diante da pesquisa realizada, pudemos perceber que cada uma das escolas observadas apresenta uma forma de organização diferenciada, muito embora, as culturas escolares já estejam em parte, pré-determinadas por meio de leis, decretos, normativas da Secretaria de Estado de Educação entre outros. Essa diversidade se reforça em grande parte, através dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, que irão orientar a forma de organização e a forma do trabalho pedagógico na escola, afinal de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) há liberdade e autonomia das escolas para elaborarem seus PPP's. Com isso, podemos confirmar que, como afirma Darido e Rangel (2005), em tese, a diversidade expressa um grande avanço democrático, embora não sem evidenciar alguns entraves no processo, no que se refere às decisões tomadas em cada escola e por parte daqueles que estão envolvidos com as práticas educacionais cotidianas.

Assim, pensando que a prática educativa é uma transposição das intencionalidades, valores e objetivos expressos no texto do PPP, o educar, socializar e disciplinar o corpo, estão pautados em concepções pré-definidas no mesmo.

Com a pesquisa, podemos concluir em consonância com o pensamento de Libâneo (2009), que a prática educativa vai além dos espaços educativos formais cujos textos são expressos nos documentos e práticas pedagógicas dos professores, mas envolvem formas de conceber os indivíduos e suas formações para a vida em sociedade, ou seja, são experiências e conhecimentos culturais que visam torna-los “aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (2009, p. 17).

Com isso, podemos dizer também que a educação e a cultura se constituem mutuamente, pois as implicações da cultura são evidentes na educação, por isso mesmo que as reflexões sobre a educação contemporânea não podem se “esquivar” em pensar sobre os “elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade”. (FORQUIN, 1993, p. 10).

Diante de elementos observados em cada escola, como por exemplo: seu histórico, filosofia ou missão educacional, a estrutura física, a administração, as rotinas, rituais, regras e as aulas de educação física, não podemos negar que embora cada sujeito

tenha sua cultura, na escola ela tende a ser reforçada pela cultura escolar que ali está representada.

Confirmando os referenciais acima, podemos destacar que nas duas escolas cujos PPPs são orientados por princípios disciplinares e religiosos, estes são evidenciados nas formas de organização dos tempos e nos corpos em relação nos espaços vivenciados pelos adolescentes observados durante a pesquisa.

Em cada escola, portanto, há uma cultura escolar que a diferencia e que influencia a experiência cultural e de conhecimentos que o aluno leva para a sua vida. Assim, como destaca Viñao Frago (1995) a cultura escolar é toda a vida escolar, porém o que difere uma cultura escolar de outra, é a relevância que cada escola dá a determinados aspectos que a compõe e que são constitutivos da sua forma de organização e princípios definidos no seu PPP.

Diante das observações, visualizamos corpos educados, padronizados e moldados fortemente por princípios militares na escola cujo princípio é este. Nela, é obrigatório ao aluno o corte de cabelo igual ao padrão do homem que serve à instituição militar do estado, ou seja, no corpo é marcado que os alunos devem seguir aos princípios disciplinares da organização militar. Às meninas, é destinado o rigor do cabelo preso com coque, ou seja, a padronização do modelo estético militar, assim como aos meninos, todas deve seguir uniformemente ao modelo corporal militar e prestarem continências a “seus superiores”, ou seja, aos militares e aos seus representantes eleitos por eles no conjunto de alunos, em cada sala de aula, ambos presentes no contexto cotidiano da escola. Esta “autoridade” e submissão de “respeito à superioridade” não é dada aos professores. Como explicitado no pensamento foucaulteano (2002), a disciplinarização dos corpos expressa as relações de poder que se instauram no corpo no ambiente escolar e extrapolam estes espaços levando os indivíduos a se submeterem ao domínio e ao poder imposto pela sociedade capitalista.

O corpo neste contexto evidencia uma a socialização restrita dos indivíduos. A disciplina imposta pela educação orientada com princípios e cultura diferente das demais escolas públicas estaduais, restringe aos alunos e alunas a utilização dos espaços fora das salas de aula como espaços do corpo adolescente, para tornarem-se o corpo disciplinarizado/militarizado. Nestes, eles não correm, não brincam, pois isso é contra a regra da escola, assim como nas aulas de Educação Física, estas mesmas regras são as que orientam a separação dos alunos por gênero e por turma.

Na escola estadual em que não há uma direção específica para a disciplina do corpo (militar ou religiosa) as práticas na Educação Física, se dão de forma desarticulada, com alunos totalmente soltos, sendo eles mesmos a organizarem entre si quais são os que vão ocupar o espaço privilegiado da aula: a quadra e o futebol. Percebemos que não há um corpo adulto, responsável pela mediação de uma formação corporal necessária ao adolescente, presente nas atividades desenvolvidas pelos alunos, deixando a desejar a concepção de educação numa perspectiva de transformação social, pois não há uma intencionalidade para a socialização das crianças e adolescentes que possa contribuir para ampliarem seus próprios conhecimentos sobre si e sobre o outro. Com isso, a não educação do corpo, passa a ser também implícita na “não Educação Física”, ou a sua superficialização como cultura corporal de movimento necessária à formação humana.

A separação dos alunos por gênero ou a ausência da mediação do professor, são ações contrárias ao que muitos estudiosos da área da Educação Física (Daolio, Darido, Grando, Goellner, Rangel, Soares entre outros) e de outras áreas almejam. Com essa heterogeneização, não há como possibilitar uma cultura corporal diversificada, pois há uma delimitação das manifestações corporais, ou seja, a não pedagogização dos tempos e espaços da aula que melhor poderia contribuir para a educação do corpo compreendido como a totalidade da pessoa. Embora não seja a única responsável por esta educação.

Como percebemos em nossa pesquisa, há uma falta de compreensão do papel da escola na educação do corpo. Segundo Cachorro (2003),

O trabalho educativo sobre o corpo não é exclusivo da educação física. Há na escola um tratamento implícito do corpo, não tão declarado de maneira franca e aberta. E educação corporal está articulada com outras práticas, muitas vezes semiocultas; a modelagem do corpo se estende em cada interstício da arquitetura escolar, ocorre na aula, no pátio, no banho, nas salas de professores tratando de abarcar e ter sob controle o corpo dos sujeitos em cada canto do espaço escolar (CACHORRO, 2003, p. 223-224).

Constatamos por fim, que esses princípios, muitas vezes refletidos na prática pedagógica, sobrepõem as concepções necessárias e importantes para a formação do aluno, como concepção de educação, sociedade, corpo, formação entre outros.

É interessante salientar, que durante as observações dos corpos/culturas em relação, foram identificados os “estilos de interação com o ambiente e com os outros”, como McLaren (1992) caracteriza os “estados em relação”. Estes estados, segundo o autor, “não são simplesmente amontoados de eventos abstratos. Eles consistem de conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema central ou dominante de práticas vividas”. (MCLAREN, 1992, p. 131).

Para ele há quatro estados em que os alunos interagem: o “estado de esquina de rua”, o “estado de estudante”, o “estado de santidade”, e o “estado de casa”. O estado de “esquina de rua” é o que mais se aproxima da realidade do aluno, pois apresenta comportamentos de rua que são transferidos para os tempos/espços escolares. Há maior contato físico, brincadeiras, conversa. Os alunos parecem mais imprevisíveis, barulhentos. Isso foi percebido de forma mais contundente, no horário do recreio e na saída da escola, em duas escolas, na escola com única orientação do estado (civil) e na escola com orientação religiosa. Na última, os alunos e alunas eram observados atentamente pelos olhares da equipe gestora, o que pode representar por um lado o que Fleuri (2008, p. 34) chama de vigilância escolar ou apenas preocupação, atenção e cuidado com os alunos, pois na pesquisa pode-se observar também durante o recreio um olhar atento e participativo de uma idosa entre as crianças, uma relação por vezes mais afetiva do que disciplinar.

Diferentemente, o “estado de estudante” caracteriza-se pelo controle dos professores sobre o comportamento dos alunos, muito comum nos espaços das salas de aula, ou ainda, como observado na escola militar, onde mesmo no momento do recreio, os alunos são vigiados pelos militares e representantes que fazem parte das normas ditadas pela escola.

Outro é o “estado de santidade”, pontuado por orações, onde as ações e gestos associados a ele (sinal da cruz e as mãos postas em oração) são efetuados, mesmo que rapidamente. Isso foi percebido na escola com gestão religiosa.

Por último, o “estado de casa”, foi percebido de forma muito pouco evidente, mas mais evidenciada na escola estadual “religiosa”, quando alguns pais iam buscar ao final das aulas os filhos, havendo uma maior interação do aluno com a família. Não foi observado na pesquisa outros espaços que pudessem evidenciar esta situação, como por exemplo, em reuniões com os pais, festas, e outros eventos em que os pais são convidados ou convocados pelas escolas.

Para finalizar, a pesquisa nos mostra que a escola é um espaço de educação, socialização e disciplinarização do corpo, mesmo quando os gestores e professores não têm claro quais são as dimensões que atingem suas práticas ou a ausência delas na formação dos alunos e alunas, que ficam marcadas a partir dos corpos em relação nos espaços “livres” da escola.

Muito embora, esse corpo (biológico, cultural e simbólico) não seja objeto de estudo de outros componentes curriculares além da Educação Física (a Ciência e a Biologia são disciplinas que estudam o corpo biologicamente), observou-se que os PPPs das escolas estudadas influenciam as formas de disciplina-lo, educa-lo e socializa-lo em todos os espaços e tempos da escolarização.

Assim, as culturas escolares, embora diferenciadas em cada escola, em todas foi evidenciado que o corpo incorpora, introjeta e vivencia grande parte das concepções que são explícitas ou não no PPP, na organização dos tempos e espaços definidos por normas, pela arquitetura, pelas pessoas em relação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos indivíduos e influenciando suas culturas e identidades fora da escola.

Portanto, as relações (pré)estabelecidas pela equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos necessitam ser refletidas e ressignificadas coletivamente, para assim, caminharmos para uma educação que venha atender aos anseios de todos os interessados. Resignificar muitas das concepções impostas por Secretarias ou por uma sociedade capitalista é uma atividade necessária para alcançarmos esse objetivo, como evidenciamos nesta pesquisa.

Assim, os profissionais que atuam nos espaços de formação e elaboração dos documentos que orientam os professores das escolas públicas de Cuiabá, bem como em outros locais, devem ter atenção às relações de poder que estão implícitas nas práticas educativas para além dos conteúdos e conhecimentos específicos da educação escolar. A formação deve pautar-se também nas dimensões que desenvolvem educadores como pessoas mais críticas sobre suas práticas e saberes, sobre suas posturas em relação às diferenças dos alunos, das especificidades das disciplinas, dos espaços educativos que complementam os espaços da sala de aula.

Ou seja, com a pesquisa, podemos concluir que pensar a educação para compreender as culturas escolares, é também pensar e compreender as culturas dos

alunos e alunas que estão sendo corporalmente educados em todos os espaços e tempos da escola.

É pensar a escola e a educação além da transmissão de conhecimento, a socialização, é atender os diferentes indivíduos e culturas em relação e como os corpos podem ser “disciplinados” no sentido de atender uma formação plena, dando espaço e fundamentação para um indivíduo seguro de si, apto à interagir com outros de forma democrática e competente, sendo consciente e crítico para desenvolver sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- AZZI, R. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil**: cem anos de história. 2º vol. (A consolidação do instituto: 1917-1942). São Paulo: Santa Teresa, 2002.
- BITTAR, M. A educação e a presença salesiana na região Centro-oeste. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, p. 177-190, 2003.
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: Educação Física na escola. 2. ed. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2005.
- CACHORRO, G. Cultura escolar e Educação Física: uma abordagem etnográfica. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 223-248.
- CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CARVALHO, Y. M. de. **O “mito” da atividade física e saúde**. 3 ed. 1 reimp. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- CIMITAN, L. **A Educação Física no currículo das escolas estaduais organizadas por ciclos em Sinop-MT**. Dissertação (Mestrado em Educação): Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.
- COFFANI, M. C.R. da S. **O lugar da Educação Física no Ensino Médio Noturno**: aspectos sócio-culturais da linguagem do corpo aprendida na escola. Dissertação (Mestrado em Educação): Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro, 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. **Cultura**: Educação Física e Futebol. 2 ed. ver. eampl. Campinas-SP: EdUnicamp, 2003.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coords.) **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. de. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

FLEURI, R. M. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

_____. Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil. **Anais V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, set. 2005.

_____. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 25 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 28-40.

GOLDENBERG, M. (org.). **Nu e Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, L. de A. **A Educação Física nas políticas de educação de Mato Grosso: um estudo sobre as orientações à construção das práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação): Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2010.

GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, Educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí-RS: EdUnijuí. 2009.

_____. S. (Org.). **Corpo, Educação e cultura: Tradições e saberes da cultura mato-grossense**. Cáceres-MT: EdUnemat. 2007.

_____. **O ensino da Educação Física: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá**. Cuiabá: SME, 1997.

GÜNTHER, M. C. C. A prática da Educação Física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? MOLINA NETO, V. et al. (orgs.). **Quem aprende?:** pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2009, p. 37-66.

KAWASHIMA, L. B. **Conteúdos da Educação Física para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cuiabá:** um estudo sobre a sua sistematização. Dissertação (Mestrado em Educação): Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2010.

LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygostsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 29. Ed., São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. Ed., São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, G. L.. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 09-34.

MACHADO, M. M. S. C.; REIS, M. D.; LOPES, J. S. M. O Preconceito no Contexto Educacional. **Revista Online Unileste.** V. 2, n. 2, p. 01-07, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_04.pdf. Acesso em: 26 nov. 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. 2. Ed. – Cuiabá: Seduc, 2001.

MCLAREN, P. **A pedagogia da utopia:** conferências na Unisc. Tradução de Ms. Marcia Zimmer, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

_____. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio, Petrópolis: Vozes, 1992.

MOLINA NETO, V. et al. (orgs.). **Quem aprende?:** pesquisa e formação em Educação Física Escolar. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2009, p. 37-66.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: EdUFRGS/Sulina, 1999, p. 107-139.

_____. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento,** ano V, n. 9, p. 31-46, 1998/2.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, ano IV, n. 7, p. 34- 42, 1997/2.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação do Corpo na Escola Brasileira: Teoria e História. In: OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 1-34.

PEDAGODIA de Dom Bosco. Disponível em: <http://www.rse.org.br/portal/>, acesso em: 06 ago. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. . **Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHO, V. A. de. **Relações raciais no contexto escolar: percepção de professores de Educação Física sobre seus alunos negros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SANT'ANNA, D. B. de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001a, p. 3-23.

_____. de. Educação Física e História. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001b, p. 105-114.

SANTOS, E. J.dos. **A Educação Física higienista em Mato Grosso (fase de implantação - 1910 - 1920)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 1999.

SANCHOTENE, M. U. O que fazem os professores nas escolas: sobre uma Educação Física de mesmo formato estão em “jogo” diferentes socializações. MOLINA NETO, V. et al. (orgs.). **Quem aprende?: pesquisa e formação em Educação Física Escolar**. Ijuí-RS: EdUnijuí, 2009, p. 157-171.

SILVA, A. M. **Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas-SP: Autores Associados; Florianópolis: EdUFSC, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. de. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. de. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara Maria de.; RUBIO, Katia (orgs.). **Educação Física e Ciências Humanas.** São Paulo: Hucitec, 2001, p. 53-74.

SOUZA JR, O. M. Coeducação, futebol e educação física escolar. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: Unesp, 2003.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez, 1995 N ° 0, p. 63-82.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.