

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Edmilson Santos dos santos

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CORPO, CULTURA E
CURRÍCULO.**

Dissertação apresentada à Escola Superior
de Educação Física da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como requisito
à obtenção do título de mestre.

Porto Alegre, 1998.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CORPO, CULTURA E
CURRÍCULO.**

Edmilson Santos dos Santos

Adroaldo Cezar de Araujo Gaya

Orientador

Porto Alegre, 1998.

A todos aqueles e aquelas que me ajudaram, durante minha história de vida, para que eu
pudesse chegar até aqui.

Um agradecimento especial aos meus pais, Edison e Naida; para as
minhas filhas Kamila e Karen, ao meu filho Alisson;
e para minha companheira Rosângela.

Ofereço as reflexões deste estudo ao meu amigo Adroaldo Gaya.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo estabelecer critérios para a organização curricular da disciplina de Educação Física da Escola Municipal Jean Piaget. Para tanto, a prática desportiva foi contextualizada em três níveis: o desempenho desportivo individual das crianças, os seus hábitos de vida e a cultura desportiva da comunidade do Parque dos Mayas II na Praça Jorge dos Santos Rosa. O desempenho desportivo individual das crianças foi interpretado a partir da análise de cinco testes: sit and reash; força de membros inferiores; agilidade; resistência cardiorespiratória; velocidade de deslocamento; resistência muscular localizada. Os hábitos de vida foram analisados através do conhecimento: das características familiares; tipo de habitação; atividades habituais; os incentivos referentes aos espaços para a prática desportiva; das formas de participação em atividades sócio-culturais. Foram investigadas 225 crianças de primeira a quarta série com idades entre 7 e 14 anos. Para análise do comportamento desportivo da comunidade do Parque dos Mayas II observamos os rituais da ocupação dos espaços da Praça Professor Jorge dos Santos Rosa. Os resultados apresentados pelos alunos da Escola Municipal Jean Piaget demonstram que não há diferenças culturais importantes nos desempenhos desportivos, principalmente no que se refere ao gênero. O conjunto dos dados nos demonstra que: a escola é um espaço importante, daquela comunidade, para a prática desportiva das crianças capaz de garantir, em tese, este direito que consideramos inalienável; por não ter uma política para o desporto na escola algumas crianças são impedidas de desportivizarem-se pelos próprios colegas; na praça, na rua ou na escola a participação das meninas nas atividades desportivas se dá timidamente. Sem levar em consideração esses elementos a Educação Física tende a legitimar uma participação desigual na prática desportiva no interior da escola.

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS.	VI
1 – INTRODUÇÃO.	8
2 – APTIDÃO DESPORTIVA.	11
2.1. Do físico ao desportivo: um corte necessário.	11
2.2. Saúde: uma narrativa necessária ao desporto escolar.	22
3 – HÁBITOS DE VIDA.	34
3.1. A construção do rendimento desportivo.	34
3.2. Rendimento: entre a natureza e a cultura.	36
3.3. Hábitos de vida e a prática desportiva.	41
3.4. Rastreando as reflexões sobre o cotidiano.	45
3.5. O cotidiano da educação física escolar.	53
4 – DESPORTO COMUNITÁRIO E PARTICIPAÇÃO POPULAR.	55
4.1. Introdução.	55
4.2. A comunidade do Parque dos Mayas II.	57
4.3. A ocupação.	59
4.4. O Orçamento Participativo.	62
4.5. A construção do projeto desportivo da comunidade do Parque dos Mayas.	65
5 – METODOLOGIA.	71
5.1. População.	71
5.2. Descrição Metodológica.	71
5.3. Seleção da técnica e instrumento de coleta de dados da sua validade e fidedignidade.	72
5.4. Descrição do instrumento de coleta de dados e definição de sua validade e fidedignidade.	73
5.4.1. Hábitos de vida.	73
5.4.2. Aptidão desportiva.	74

5.4.2.1. Identificação dos protocolos de aptidão física.	74
5.4.2.2. Objetos e índices dos testes de aptidão física.	77
5.4.3. Prática desportiva.	77
5.5. Apresentação e síntese dos resultados.	77
5.5.1. Apresentação e discussão dos resultados sobre os hábitos de vida.	77
5.5.2. Apresentação e discussão dos resultados sobre a aptidão.	82
5.5.3. Apresentação e discussão dos resultados sobre o comportamento da comunidade na ocupação dos espaços desportivos da Praça Prof. Jorge dos Santos Rosa.	87
6 – OS CORPOS NA ESCOLA MODERNA.	93
6.1. Introdução.	93
6.2. Corpo, regulação e pedagogia.	102
6.3. Práticas corporais e saber escolar.	109
6.4. Algumas considerações sobre os testes de aptidão física, hábitos de vida e das observações da prática desportiva comunitária para o planeamento da educação física escolar.	120
6.5. Duas experiências escolares.	121
6.5.1. A corporeidade no recreio: por um espaço desportivo.	122
6.5.2. Jogos escolares: da exclusão à participação.	126
7 – BIBLIOGRAFIA.	132

LISTA DE TABELAS.

Tabela 1.	
Média e desvio padrão referente ao teste de flexibilidade por sexo e idade.	84
Tabela 2.	
Média e desvio padrão referente ao teste de salto horizontal por sexo e idade.	84
Tabela 3.	
Média e desvio padrão referente ao teste de agilidade por sexo e idade.	85
Tabela 4.	
Média e desvio padrão referente ao teste de resistência por sexo e idade.	86
Tabela 5.	
Média e desvio padrão referente ao teste de abdominal por sexo e idade.	86
Tabela 6.	
Média e desvio padrão referente ao teste de velocidade por sexo e idade.	87

1- INTRODUÇÃO

No debate educacional, a elaboração de parâmetros curriculares tem sido uma das principais preocupações das professoras e dos professores. Saber quais são os conteúdos mínimos, como são criados, selecionados e organizados tem mobilizado a todos na busca de alternativas que consigam garantir que os diversos interesses que compõem o debate curricular possam estar ali, na sala de aula, representados. Longe de ser um debate estéril, tendo em vista os diversos contornos e propostas que surgiram ao longo dessa discussão, ele se torna cada vez mais importante e necessário quando pensamos na dinamicidade do ensino e na sua qualidade.

Se, por um lado, sabemos que o que ensinamos e como ensinamos não corresponde àquilo que a comunidade escolar deseja, por outro, o porto seguro à solução desse problema parece ser difícil de ser encontrado. Neste sentido, algumas experiências locais e dispersas tem sido realizadas de forma a perspectivar novos horizontes. Mesmo assim não parece que estamos perto da resolução deste enigma. Talvez até não seja possível encontrá-lo na forma de uma grande verdade para todos os contextos.

O presente trabalho foi pensado e tecido no interior desse debate. Seu objetivo é estabelecer critérios mais sólidos para a determinação do que deverá ser ensinado para que as crianças tenham uma outra cultura escolar.

Para a consecução desse objetivo, este estudo fundamentou suas análises em três aspectos que consideramos importantes na elaboração dos conteúdos escolares que estão aqui desenvolvidos na forma de capítulos. São eles: aptidão desportiva dos alunos e das alunas, seus hábitos de vida e a construção material e simbólica do desporto comunitário.

No primeiro aspecto, nossa preocupação está centrada em conseguir identificar como os alunos e as alunas respondem - organicamente - aos testes que buscam avaliar seus rendimentos em algumas habilidades desportivas. Habilidades essas que nos auxiliarão a compreender o cenário cultural onde estas crianças constituem-se como sujeitos com uma determinada vivência desportiva e um determinado rendimento.

O segundo aspecto procura compreender como a cultura familiar estrutura a vida da criança, seu cotidiano, de forma a permitir ou a dificultar a sua participação em atividades desportivas.

O terceiro tem por objetivo conhecer de que forma a comunidade se organiza para criar certas expectativas e vivências desportivas que irão contribuir, também, para a formação cultural das crianças.

Acompanha esses capítulos algumas reflexões que buscam dar sustentação a uma das idéias centrais deste trabalho que é o de considerar o desporto como um conhecimento dotado de identidade própria e um ingrediente cultural indispensável para a formação das crianças.

No capítulo referente a metodologia, apresentaremos e discutiremos os resultados dos testes de aptidão desportiva, hábitos de vida dos alunos e das alunas e o comportamento desportivo da comunidade do Parque dos Mayas na Praça Professor Jorge dos Santos Rosa. Esses três aspectos fazem parte de uma análise antropológica que objetiva estabelecer relações entre elementos da realidade que constituem uma determinada cultura.

Na conclusão, intitulada Os corpos na escola moderna, apresentaremos algumas idéias e trabalhos práticos que tem proporcionado nossas reflexões sobre o

currículo e educação física escolar na tentativa de demonstrar o caráter contextual de uma metodologia multidimensional para a elaboração dos conteúdos escolares.

Esperamos que com esta abordagem possamos fundamentar programas de educação física com elementos da realidade dos alunos e das alunas. Isto porque, queremos evitar aquelas conjecturas tão comuns aos planejamentos escolares e discursos acadêmicos que falam de um aluno e uma aluna que carecem de historicidade.

2- APTIDÃO DESPORTIVA

2.1 - Do físico ao desportivo: um corte necessário

A aptidão física e a atividade física são expressões largamente utilizadas na literatura da educação física para referenciar algo que, a primeira vista, parece ser de fácil conceituação. Esta facilidade aparente está relacionada à possibilidade de compor um significado a partir de palavras que são bastante conhecidas pelo senso comum: aptidão, atividade e física.

Sem nenhuma pretensão de fazer uma elaboração sofisticada, podemos dizer, grosso modo, que: a aptidão física é o elemento necessário - aptidão - para realização de alguma atividade física; e a atividade física é aquela atividade em que predomina um engajamento mais grosseiro da musculatura corporal¹.

Quando nos deparamos com a elaboração teórica sobre a aptidão física, essa aparente facilidade no manuseio com esses conceitos se transforma em dificuldades. Dificuldades essas que, pelo menos ao nível da aptidão física, ajudou a constituir-la como objeto de preocupação acadêmica. E, neste cenário, diferentes conceituações foram propostas ao longo da história. Podemos dizer que há uma pulverização de intenções e entendimentos tão grande quanto o número de professores e de pesquisadores que se propuseram a conceituá-la.

Na revisão de literatura realizada por Freitas (1994), podemos encontrar uma listagem extensiva desta observação.

¹ Ao colocarmos um engajamento mais grosseiro da musculatura corporal queremos justamente nos aproximar das interpretações comuns que costumam caracterizar o estado em que se encontra o corpo a partir do volume de movimento que ele apresenta aos olhos. Assim, uma atividade de leitura, apesar de ser realizada a partir de algumas contrações musculares, é caracterizada como teórica e deixamos para dizer que algo é prático quando há um volume maior de movimento.

Apesar dessa aparente diáspora conceitual, é possível encontrarmos alguns pontos de contato entre as diferentes posições criando uma espécie de núcleo duro. E é na identificação desse núcleo que podemos esboçar as bases de um pensamento hegemônico no trato com a aptidão física. Este núcleo tem como fundamento, principalmente, a possibilidade de uma interpretação alicerçada em parâmetros biológicos que relaciona capacidade corporal e rendimento a um determinado esforço físico.

Esta perspectiva, que na educação física contagiou outros termos e temas - o suficiente para caracterizá-la como uma disciplina com uma abordagem reducionista à medida que vê no biológico a possibilidade de uma perfeita interpretação do fenômeno desportivo -, é produto de uma tradição cartesiana que acredita ser possível conhecer realidades complexas a partir da análise de uma das partes constituintes desta complexidade. E, neste sentido, há um entendimento de que a dimensão biológica, representante verdadeira da forma de conceber a natureza humana, é aquela capaz de garantir um conhecimento seguro, tendo em vista uma certa constância de sua natureza.

A capacidade corporal, o rendimento e a performance aparecem, abstratamente (única forma de se pensar este fragmento de realidade), como elementos importantes dessa perspectiva. Como podemos observar nas três diferentes conceituações apresentadas abaixo, predomina uma análise insular deste processo.

Fleishman in Freitas (1994): *Capacidade funcional do indivíduo em realizar alguns tipos de atividades que exigem empenhamento muscular.*(p.21).

Karpovich in Freitas (1994): *O grau de capacidade para executar uma tarefa física particular sob condições específicas de ambiente.*(p.21).

Sobral e Barreiros in Freitas (1994): *Capacidade de efetuar, de modo eficiente, um determinado esforço.*(p.21).

Espera-se que a aptidão física garanta uma certa eficiência na realização das tarefas físicas. É essa eficiência que irá qualificar as pessoas como possuidoras ou não de um bom estado de bem estar geral à medida que elas respondem de maneira prestativa aos estímulos corporais cotidianos.

Esses estímulos corporais cotidianos, que são traduzidos, numa linguagem comum, como sendo exercícios físicos, são interpretados a partir de um eixo uniforme que é o ato mecânico de produzir movimento. Para garantir e valorizar esta unidade abstrata que chamamos aqui de movimento é realizada uma certa assepsia no contexto cultural que lhe dá significado. Isto permite que, analiticamente, a contração muscular seja o elemento que garante a igualdade entre todos os movimentos.

O problema não está em atribuir um significado à aptidão física e à atividade física. Estas duas expressões nos conduzem, pela própria estrutura da linguagem, ao encontro do pensamento hegemônico na área: a aceitação do físico como algo que possui materialidade independentemente dos outros elementos que constituem o humano.

O que se faz necessário é recolocar as preocupações deste tema dentro de uma perspectiva de educação física escolar que seja capaz de absorver a complexidade da realidade humana. Assumindo esta posição como necessária, acreditamos que uma orientação importante pode ser buscada na própria origem da disciplina de educação física nos tempos modernos que é a ginástica e o esporte. Aglutinaremos essas duas expressões em uma única, chamada de práticas desportivas. Neste sentido, o objetivo pedagógico da educação física escolar seria o ensino dessas praticas desportivas.

A partir de agora, o diálogo que procuraremos travar com a tradição acadêmica nas discussões sobre aptidão física será sempre com a intenção de pontuar

este elemento basilar. Para nós, a existência deste hiato entre uma definição abstrata, em termos de movimento, e aquilo que acontece no cotidiano das salas de aula, é que acabou por gerar confusões conceituais na perspectiva teórica apresentada pela educação física escolar.

Para consecução do nosso objetivo, dialoguemos com os principais argumentos que dão sustentação aos discursos que aceitam, como verdadeira, a existência deste fenômeno chamado de aptidão física. Vamos tentar identificar qual é o nível de concordância e proximidade entre o conteúdo deste pensamento, expresso através da linguagem, e o objeto específico que se apresenta, para nós professores de educação física escolar, como conteúdo de ensino.

Nesta sessão do estudo, nossa preocupação estará centrada na estrutura da linguagem.

Utilizaremos como material empírico, para análise da aptidão física, a revisão de literatura realizada por Freitas (1994). A revisão de literatura apresentada no trabalho desse autor nos permite visualizar historicamente, sinteticamente e numa perspectiva internacional as diferentes formas de conceituação da aptidão física. Utilizaremos a literatura brasileira à medida que trazer algum elemento novo para este debate.

Freitas (1994) apresenta em seu estudo uma pluralidade de conceitos que podemos dizer que foram tantos quantos aqueles que se propuseram a estudá-la. Isto deixa transparecer um certo subjetivismo hegemônico no trato com este tema. Esta perspectiva é assumida pelos estudiosos desta área como sendo algo inevitável. Algo de sua própria natureza.

A falta de um critério não subjetivo para verificar a adequabilidade dos conceitos à especificidade da prática desportiva, nos faz recuperar este tema dentro de uma perspectiva que coloca em cheque a própria possibilidade do conceito.

Se cada autor conceitua a aptidão física de uma maneira bastante singular, a primeira pergunta que nos vem a mente é se eles estão se referindo a um mesmo objeto. Como perceber através de um diálogo que se propõe a estabelecer uma relação intersubjetiva aquele conceito que mais se adequa as nossas exigências de sala de aula para o ensino do desporto?

Essa preocupação não estava colocada para Freitas (1994). Dentro de uma perspectiva mais modesta, ele apenas realizou um inventário sobre os conceitos em aptidão física. Isto talvez justifique a sua posição cética que diante de tantas interpretações se limite a dizer que aptidão física é polissêmica. Talvez, isto se deva pela dificuldade demonstrada pelo autor em se distanciar da perspectiva hegemônica que ao tratar o movimento como algo genérico, abstrato subtrai o elemento fundamental para uma adequada interpretação do fenômeno que é a cultura.

Vamos penetrar neste debate primando pelo didatismo da exposição. Neste sentido, acreditamos que se faz necessário analisar primeiro o significado lingüístico da expressão aptidão física. Poderíamos começar com a seguinte frase: a aptidão física se expressa na atividade física.

Se entendermos a atividade física como sendo aquela atividade que utiliza como instrumento de relação com o meio o elemento físico do corpo - o movimento - iremos identificar que um número expressivo de atividades poderá receber esta adjetivação.

Definições como a de Guedes e Guedes (1995) servem bem para ilustrar esta posição. Para esses autores a atividade física é:

“...qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto energético maior do que os níveis de repouso” (p.20).

Mais uma vez aquela assepsia que falamos no início toma forma amarrando a nossa análise a um elemento abstrato que é o movimento e ao parâmetro biológico, que coloca o gasto energético como substância definidora do ato de estar ou não em atividade física.

Se levarmos em consideração este caráter genérico da atividade física tanto um gesto simples, como levar um copo de água até a boca, como gestos mais complexos, como um duplo mortal numa prova de ginástica de solo, poderão ser caracterizados da mesma forma.

Partindo dessa perspectiva, podemos dizer que desde o momento em que nos acordamos estamos realizando alguma atividade física. Dependendo do nosso sono esta atividade caracterizada como sendo de repouso poderá ser questionada, dadas as mudanças de posições que realizamos na cama, que envolvem também um nível de atividade física. Portanto, a atividade física nos acompanha nas rotinas mais simples do nosso dia-a-dia, no trabalho e no lazer.

O questionamento que fazemos àqueles que utilizam esta expressão para estabelecer os conteúdos da educação física escolar é se esta generalidade do termo é o suficiente para demarcar um campo específico de atuação nossa frente a vastidão da cultura corporal.

Mesmo sem uma análise mais extensiva desta questão, acreditamos que não passa pela preocupação da maior parte dos professores e das professoras de

educação física escolar ensinar aos alunos e às alunas a fazerem as tarefas físicas da rotina de casa, como, por exemplo, lavar uma louça, nem aquelas relacionadas ao trabalho.

O que temos acostumado a assistir nas aulas de educação física escolar é o ensino de futebol, voleibol, handebol, basquetebol, atletismo e ginástica. A realidade empírica nos diz que são os desportos que são ensinados e não outra atividade.

Com isto, a expressão atividade física desqualifica aquilo que tem sido trabalhado nas aulas de educação física. Ela não permite que possamos estabelecer limites claros entre aquilo que é nossa matéria de ensino e aquilo que não é.

O mesmo raciocínio aqui apresentado pode ser estendido à expressão aptidão física.

Esta generalidade permite que tenhamos tantas aptidões físicas quanto o número de atividades físicas. O esgotamento desta questão se dá neste ponto.

Uma alternativa, neste caso, estaria relacionada à possibilidade de repensarmos o nosso lugar - educação física - dentro da cultura corporal.

Culturalmente, nós podemos estabelecer algumas diferenciações em nossas atividades diárias. Damos significados àquelas relacionadas no dia-a-dia de casa diferente daquelas realizadas no trabalho e no lazer. Mesmo que, biologicamente, haja a permanência de um determinado movimento mecanicamente analisando, como é o caso do *sprint* de um lixeiro ou de um corredor, o significado pragmático destas atividades é que muda culturalmente. Jamais pensamos em dizer que o lixeiro está fazendo desporto. Desconsiderar este elemento diferenciador é no mínimo interpretar mal a singularidade de nossa atividade como também sua complexidade.

Duas conceituações ilustram bem a perspectiva que aqui criticamos.

Para a AAHPERD in Freitas (1994) a aptidão física:

É um estado físico de bem estar que permite às pessoas realizarem as atividades diárias com vigor e reduzir os problemas de saúde relacionados com a falta de exercício. Proporciona uma aptidão para participação em atividades físicas.(p.21)

Pate in Freitas (1994) entende que a aptidão física:

É um estado caracterizado por uma capacidade de executar atividades diárias com vigor e demonstração de traços e capacidades que estão associados ao baixo risco de desenvolvimento prematuro de doenças hipocinéticas.(p.21)

Podemos perceber que quando falamos de atividade física/aptidão física de forma genérica não temos a preocupação de situar este fenômeno diferente do que propõem os dois autores como sendo atividades diárias. Ou seja, tudo aquilo que realizamos durante o dia. Isto não é o suficiente para que possamos estabelecer uma justificativa que inclua ou exclua determinadas práticas da aula de educação física escolar.

Conseqüentemente, a relação entre o conceito e a sua operacionalização vai constituir novos desacordos lógicos.

Ao elegermos um conjunto de atividades físicas que deverão expressar um determinado estágio ou *standard* de aptidão física, estamos certos de que elas são o suficiente para garantir que o objetivo proposto seja alcançado.

Analisando algumas baterias de testes de aptidão física, um primeiro questionamento que podemos fazer é se as atividades físicas propostas são capazes de garantir que o cotidiano seja considerado integralmente de forma a tornar claro o critério estabelecido para tal julgamento. Precisamos saber se as atividades que compõem uma bateria de teste correspondem à heterogeneidade de atividades que realizamos em nosso dia-a-dia.

Se a resposta for positiva, se faz necessário explicitar o critério para a seleção dos testes em função do que se pretende verificar. Sabemos que o cotidiano é composto de uma multiplicidade de práticas corporais com possibilidades de movimento e sentido bastante diversos. E que estas práticas vão assumir uma posição de destaque frente ao cotidiano a depender da classe social, gênero, clima, religião, região, tempo, idade ou até estado de espírito.

Eleger uma atividade para compor uma bateria de testes com a preocupação de dar conta das tarefas cotidianas, como nos apresentam os conceitos, sem levar em consideração os elementos apresentados no parágrafo anterior é, no mínimo, uma abstração. Para ser um pouco mais pontual, duvidamos que haja atividades que sejam capazes de traduzir toda esta complexidade cultural na forma de uma bateria universalmente aceita.

Se a resposta for negativa, é preciso localizar qual aspecto da vida cotidiana que está sendo privilegiado.

Como já dissemos anteriormente, as baterias de testes de aptidão física não conseguem expressar a diversidade de atividades físicas realizadas no cotidiano.

Atividades como a corrida de 50m, salto em comprimento, arremesso e corrida de 10 x 5m (agilidade), que são testes utilizados na bateria do EUROFIT (1990), e comuns a outras baterias, estão circunscritos, basicamente, a um determinado fenômeno do cotidiano: a prática desportiva.

É nas atividades desportivas que encontramos exercícios que se aproximam em estrutura, do ponto de vista biológico, e de significado, do ponto de vista simbólico, daquelas apresentadas pelos testes de aptidão física.

Uma dona de casa realiza com vigor tarefas do lar. Por outro lado, é possível encontrarmos desportistas que tenham dificuldades em realizar estas mesmas atividades. Não por motivos, tão somente, relacionados a questões de rendimento. O significado cultural que cada atividade carrega em si pode estimular ou desestimular um engajamento mais vigoroso. Veja por exemplo os papéis definidos culturalmente para os homens e mulheres e a repercussão que isso tem para fazê-los desportistas.

É difícil encontrarmos com exatidão, sem um estudo mais aprofundado, o ponto de contato entre a participação nas atividades desportivas e as questões de gênero. Isto porque uma série de variáveis compõem este complexo quadro. Mas não podemos deixar de acreditar que há algumas associações importantes que estão relacionadas ao tipo de experiência desportiva cultivada na rua e ao que é oportunizado às meninas. Não são as atividades rotineiras do espaço privado da casa que acabam por orientar o resultado alcançado nas baterias de testes de aptidão física. Isto talvez pudesse colocar as meninas em vantagem numa bateria de testes de aptidão física que privilegiasse este contexto.

Partindo de uma outra perspectiva, Safrit e Marsh in Freitas (1994) tentam estabelecer uma conexão com o pensamento até aqui exposto. Esses autores procuram deslocar o foco de análise da dimensão corporal, física, para uma outra capaz

de absorvê-la dentro de uma determinada complexidade não muito clara e pouco operacional. Neste sentido, eles representam um avanço à medida que estão atentos à incorporação de dimensões até então desconsideradas. O primeiro considera a aptidão física como um constructo multifacetado, enquanto que o segundo, como um constructo multidimensional.

O problema está em que nas duas propostas o significante aparece como um paradoxo. Como pode o físico, que representa a materialidade, do ponto de vista lingüístico, daquilo que eles criticam, ser o representante fiel desta complexidade que procuram defender?

Se a linguagem não dá conta da complexidade que procuramos descrever temos que abandoná-la enquanto algo que não corresponde àquilo que consideramos como verdadeiro.

Diante desta encruzilhada a alternativa para a educação física escolar parece estar relacionada a duas idéias centrais: considerar como objeto empírico de estudo uma realidade mais específica dentro deste universo denominado como cultural corporal e qualificar a linguagem de forma a aproximar nossa intencionalidade de uma comunicação que não represente uma contradição. Neste caso, a aptidão física estaria relacionada a um contexto mais limitado que é o desporto. E a linguagem estaria mais adequada se aproximasse daquilo que podemos chamar de aptidão desportiva.

Isto não significa que estaríamos equacionando todos os problemas. Mas estamos certos que estaríamos diminuindo a sua dimensão.

Na seqüência deste debate, teríamos que fazer uma discussão em torno da possibilidade ou da viabilidade de uma bateria de testes de aptidão desportiva conseguir expressar a complexidade das experiências desportivas na atualidade. Como todos, sabemos que o desporto se diversificou exigindo cada vez mais novos arranjos de

qualidades motoras. Hoje, por exemplo, a juventude não se seduz tão somente com os esportes tradicionais com bola. Estamos assistindo a popularização de práticas, como por exemplo, o *roller*, *skate* e *bicicross*. Os chamados esportes radicais. A indústria esportiva tem dado uma contribuição importante neste sentido colocando esses materiais a um alcance de um público cada vez maior de jovens.

O problema pode ser colocado da seguinte forma: como produzir uma bateria simples que incorpore o maior número de habilidades desportivas permitindo que ela se diversifique em função de algumas interferências culturais de uma região, comunidade ou modismo e permita que possamos traçar, no mínimo, um perfil comparativo das crianças? Para essa questão estamos ainda à procura de respostas. O que não podemos mais admitir é que tenhamos que construir conceitos tão amplos que acabam por desfigurar a especificidade de nosso fazer pedagógico.

2.2 Saúde: uma narrativa necessária para o desporto escolar?

As dificuldades que encontramos com o trato teórico do tema aptidão física não estão circunscritas as questões semânticas, lógicas ou operacionais do termo, como foi apresentado na parte anterior desse estudo.

Há um outro debate que necessita ser explorado. Apesar de estar localizado numa diferente perspectiva, que nós chamaremos aqui de contexto de produção de discurso, ele se torna fundamental para um melhor entendimento do conjunto de nosso trabalho.

O raciocínio que nos conduziu até esta análise é bastante simples.

Existe um certo consenso entre os professores e as professoras de educação física e um senso comum entre as pessoas que têm preocupações mínimas com a qualidade de vida que há uma relação natural entre a aptidão física e saúde.

Não é difícil encontrarmos nos textos que procuram definir os objetivos da educação física escolar um certo discurso orientado para o corpo com o intuito de garantir-lhe um determinado estado de saúde através do desenvolvimento da aptidão física. Os trabalhos de Freitas (1994), Gaya (1997), Guedes e Guedes (1994) e Matos (1992) trabalham nesta perspectiva.

Entendemos que, certamente, isto não se deva ao fato de que o corpo, que possui materialidade, exija para si cuidados que são inerentes a sua existência. Ele não é uma entidade autônoma capaz de autoconferir um discurso que proclame a sua essência e funcionalidade à margem do contexto histórico-social que o produz enquanto algo possuidor de significado ou representação expresso através de linguagem. Seria difícil pensar nas explicações feitas por Willian Harley sobre o fenômeno da circulação desconsiderando o paradigma cartesiano que, segundo Capra (1995), substrata o modelo conceitual da moderna medicina científica. Neste período, há toda uma concepção de homem de sua natureza sendo construída que se adequa as necessidades culturais e epistemológica de uma determinada época.

Geertz (1989), explica que:

“A perspectiva de homem era, naturalmente, a de que constituía uma só peça com a natureza e partilhava da uniformidade geral de composição que a ciência natural havia descoberto sob o incitamento de Bacon e a orientação de Newton. Resumindo, há uma natureza humana tão regularmente organizada, tão perfeitamente invariante e tão maravilhosamente simples como o universo de Newton”.(p.47).

É neste cenário que a moderna medicina científica se constituiu como a disciplina responsável por dizer a verdade sobre a saúde do corpo.

A educação física aparecerá, no contexto escolar, como a disciplina responsável por manter e ou desenvolver um determinado estado de saúde com base num determinado discurso sobre o corpo. Foi com base nessa preocupação que os movimentos ginásticos ganharam legitimidade social. Betti (1988). Para Foucault (1989), a preocupação com a saúde, pelo menos na sua concepção contemporânea, se confunde, se entrelaça e é produzida no exato momento em que o corpo passa a ser um objeto de investimento político na busca do controle de determinadas condutas do homem civilizado no início da idade moderna. Conforme o autor:

“... o corpo é uma realidade bio-política” e ‘foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista.’”(p.80)”.

A possibilidade de existência de um corpo saudável assume significado no momento em que esse passa a ser considerado como algo importante a ser tomado como objeto de conhecimento com vista a uma finalidade socialmente constituída. Neste caso, estamos falando das políticas sanitárias do século XVII que buscavam garantir uma contabilização positiva da força ativa das populações; e no século XVIII da medicina urbana que buscava, basicamente, garantir um funcionamento equilibrado e saudável das cidades. (Foucault, 1989).

A partir deste contexto, são produzidos discursos verdadeiros sobre o corpo saudável que ao mesmo tempo em que estabelece a verdade sobre ele, reforça um tipo de controle que tem na medicina moderna a agência responsável por essa produção.

Para entender melhor este contexto de produção, a noção de regime de verdade de Foucault nos é pontual à medida que ajuda a compreender a circularidade da relação saber-poder na constituição desta realidade.

“Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro”.(Foucault, 1985, p. 131).

Como já assinalamos anteriormente, pensar no corpo com uma certa regularidade fisiológica só pode ser possível com o nascimento da medicina moderna cujo modelo conceitual é extraído da ciência natural, em especial da biológica. Com isto, a concepção de vida fica cingida à unidade biológica.

Esta perspectiva de conhecimento não pode ser deslocada dos interesses que queriam contrapor a natureza como algo que possui regularidade, perfeitamente inteligível, da natureza como revelação.

Isto significa que ao quisermos definir o que é mesmo o corpo saudável estamos estabelecendo determinadas relações de poder que o faz prisioneiro dos interesses daquelas que buscam dizer a verdade sobre ele. Assim sendo, a possibilidade de uma existência natural para o corpo não se deve a uma característica ontológica, mas,

sim, a uma idéia carregada de interesses cuja necessidade é dada no devir histórico e tem a medicina como um das principais protagonistas.

São esses interesses que dão sentido ao saber. É a partir da configuração de determinada relação de poder que podemos conferir legitimidade a ele.

“Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de poder-saber não devem então ser analisada a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar o contrário que o sujeito que conhece, os objetos e conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil e arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento”.(Foucault, 1992, p. 30.).

É na configuração histórico-social da idade moderna que iremos encontrar os elementos que irão fazer do corpo saudável uma preocupação que tem como meta o corpo social.

É a medicina que será a disciplina responsável por dizer a verdade científica sobre este corpo. Definindo aquilo que constará como aceitável e aquilo que deverá ser abandonado como algo que produz riscos não ao corpo, mas aos interesses daqueles que reivindicam sua posse. Normas prescritivas são endereçadas a ele visando o melhor cuidado de si.

Sob esta perspectiva, o corpo, enquanto uma realidade biológico-insular, não passa de uma abstração que é referendada a cada vez que aceitamos a idéia de natureza-biológica.

Isso nos leva a uma reflexão importante que coloca corpo, saúde, medicina e educação física numa relação particular socialmente constituída atravessada por determinadas relações de poder.

Nesta perspectiva, não está em questão uma certa correspondência entre o que é dito sobre o corpo e aquilo que é possível de ser experienciado com ele. A linguagem traduz antes e acima de tudo os interesses daqueles que falam procurando legitimá-los com objetivo de configurar um quadro explicativo que ao mesmo tempo em que seduza e se justifique exija do outro sua filiação. Não é de se estranhar que boa parte do discurso justificador da educação física escolar esteja alicerçada sob essas bases.

Boa parte da literatura na área de aptidão física brasileira está inspirada em duas importantes obras da medicina esportiva: *Medicina Esportiva* de Hollmann e Hettinger (1983) e *Exercício Físico na Saúde e na Doença* de Pollock (1986).

Na introdução desses livros vamos encontrar o embrião de um pensamento determinista que rapidamente contagiou os discursos da educação física e foi facilmente absorvido pelo senso comum.

A tese parece ser bastante simples para justificar a medicalização do corpo por intermédio de uma ação meticulosa e que tem no elemento biológico o alvo de suas preocupações.

A partir da análise do comportamento corporal da civilização na idade moderna, aqueles autores irão estabelecer uma relação que imputa ao corpo uma natureza biológica essencialista e a sociedade moderna como sendo produtora de uma cultura corporal que degrada a sua essência.

Hollmann e Hettinger (1983) irão dizer que a sociedade moderna está a produzir um déficit orgânico, enquanto que Pollock (1986) irá dizer que a Revolução Industrial marca a passagem de uma sociedade fisicamente ativa para uma sociedade fisicamente inativa.

Feita a supressão do elemento cultural, que faz produzirem determinadas praticas a partir de necessidades corporais para o homem, em função de contextos históricos sociais, avalia-se que o volume total de atividade física diminui com a Revolução Industrial.

As estatísticas sobre a mortalidade por doenças do coração, que estão de uma certa forma relacionada ao tipo de cultura corporal que temos produzido ao longo da sociedade industrial, estão aí para tornar esse argumento quase que irrefutável.

Um mensageiro postal que no séc. XVIII levava 36 horas de carruagem para levar uma carta de Paris a Strasburgo hoje não demora mais que alguns segundos para enviar esse mesmo documento por fax-símile ou e-mail. Nos transportamos de um lugar para outro da cidade através de ônibus ou de carro quando, há algumas décadas atrás, este traslado era feito a pé ou a cavalo.

Numa sociedade que se desenvolve e se transforma com base na informação a agilização de todos os processos de produção, de bens e serviços, se torna um requisito fundamental para a vida nos grandes centros urbanos.

A máquina e, mais recentemente, o computador assumem um papel de destaque diminuindo drasticamente o volume total de energia do trabalho humano despendido no processo de produção. Em casa, assistimos a uma verdadeira invasão de aparelhos que funcionam automaticamente ou que são processados pelo simples toque no controle remoto. Descemos e subimos em prédios pelas escadas rolantes e elevadores. Por todos os lados a diminuição do volume da atividade física no trabalho e nas rotinas de casa é um fato inquestionável e, talvez, irreversível.

Isto não nos obriga a pensar que haja uma força sobrenatural com uma vontade avassaladora de poder que nos obriga submissamente a aderir a um não movimento corporal como algo inexorável.

Parece surgir deste pensamento um maniqueísmo que contrapõe otimização do tempo, conforto com volume de atividade. Os dois elementos citados estão aí para garantir uma melhor qualidade de vida.

Quando falamos de atividade física de maneira abstrata, assim como prescrevem os manuais de medicina desportiva, parece haver uma causalidade inquestionável entre sociedade moderna e sedentarismo.

Neste contexto de análise, a vida está circunscrita as tarefas no trabalho e na rotina da casa onde este fenômeno - volume de atividades diárias - tem trazido grandes transformações.

Vamos tentar reinterpretar este mesmo quadro fazendo um pequeno deslocamento na forma de análise dos fatos.

O número de academias de ginástica cresceu e se pulverizou de tal forma que atinge hoje todos os bairros da cidade e não somente aqueles privilegiados no início deste movimento, na década de 80. A rede municipal e estadual de ensino absorve um número de crianças nunca antes visto que passaram com isto a terem acesso a aulas de educação física com orientação de um profissional. O número de espaços *in door* estão contribuindo para a constituição de uma cultura desportiva mais efetiva. O frio rigoroso de nosso inverno, a possibilidade de escolha do horário para a prática desportiva (rotina não comum as praças públicas) e espaços adequados para higiene e alimentação (a maioria é formada de lanchonete e área livre para churrasco) permitem que as atividades possam ser desenvolvidas a qualquer tempo e horário. O número de profissionais de educação física que dão atendimento especializado nas praças públicas do município de Porto Alegre oferece uma nova qualidade de vida à população. Os esportes radicais urbanos têm buscado cada vez mais espaços assim como os espaços para a prática do *padle*. O número de ligas de futebol amador em Porto Alegre cresceu 60% nos últimos anos 10 anos (dados da Secretaria Municipal de Esportes de Porto Alegre). Podemos notar um crescimento vertical da prática desportiva atingindo a terceira idade.

Estes são alguns elementos ilustrativos que certamente não expressam a riqueza do processo que está levando a sociedade a uma ampliação cada vez maior da participação em atividades desportiva. Sabemos que elas não atingem a todos da mesma forma e nem na mesma intensidade e duração. Assim como as posturas sedentárias, cada vez mais difíceis de serem conceituadas de forma abstrata.

O que podemos estar assistindo é um duplo processo que para muitos parece incompatível. O crescimento de uma postura mais passiva no trabalho e em casa, elementos tão comuns aos discursos médicos, e uma maior desportivização da

sociedade, assistidas e vividas por muitos, mais alheios aos discursos dos professores e das professoras de educação física, estão a sedimentar este paradoxo.

Certamente, a sociedade moderna tem criado formas de satisfação passiva do tempo livre. Isto não significa que haja uma força sobrenatural que reprima as pessoas independentemente dos contextos e das histórias esportivas de cada grupo social ou indivíduo. Existem formas de resistência muito sutis que fazem com que o esporte seja buscado independentemente do conforto que as pessoas almejam. A saúde não pode ser o único elemento justificador do engajamento à prática desportiva. A excitação causada e buscada por quem pratica atividade desportiva não pode ser resumida numa narrativa eminentemente médica. A satisfação por uma jogada inesperada, pelo gol ou ponto ganho seguem o capricho cultivado no interior de cada um e não podem ser descritos sem perder a emoção do momento vivido. Nem ser presa a uma narrativa que transcenda ao ato desportivo.

Mesmo uma posição intermediária, não tão radical como a que estamos nos propondo a fazer, como a de Matos (1991) nos ajuda a visualizar um outro horizonte justificador para a educação física escolar.

“Em termos de saúde, mais do que atentar no produto importará valorizar o processo. Concretizando, importará mais que a pessoa hoje seja regularmente ativa do que obtenha classificação satisfatória nos testes de aptidão física”.(p. 312).

De alguma forma, acabamos por assumir o discurso médico enquanto o único regime de verdade capaz de justificar o nosso trabalho de sala de aula.

E, enquanto a educação física se adjetiva de física, dando abrigo a uma série de práticas em seu contexto de expressão que culturalmente não são matéria prima de seu fazer pedagógico, a medicina cria uma disciplina específica para estudar com maior propriedade as modificações orgânicas causadas por este fragmento da cultura chamado de esporte e que, muitas vezes, é tão desprezado pelos professores e professoras de educação física.

Não é de se estranhar, também, que venha da medicina esportiva os principais conceitos de aptidão física. O efeito colonizador de uma - a medicina - sobre a outra - educação física - é quase que inquestionável. Seja ela através de práticas que impõem à educação física escolar um grau de cientificidade, do ponto de vista biológico, e de controle inadequados às experiências cotidianas de sala de aula, seja através da valorização profissional da educação física a partir de sua aproximação das condutas e discursos paramédicos.

Este contexto acaba nos transformando em um subsistema da saúde conforme nos apresenta Gaya (1989).

Se pensarmos do ponto de vista histórico iremos perceber que a constituição dos sistemas ginásticos, movimento este que se confunde com a própria origem da educação física escolar na idade moderna, se deu dentro de um contexto histórico que colocou como necessidade um tipo de cuidado com o corpo que foi tecido a partir de relações sociais e, portanto, de poder, que tiveram início com o surgimento do estado de bem-estar-social e nas técnicas de governo das populações do século XVIII as condições de possibilidade de seu acontecimento. Em 1784 Guts Muths cria a ginástica natural. Natural porque parte de um corpo que tem necessidades naturais. Necessidades essas, definidas conforme o contexto científico e cultural da época.(Betti, 1988).

Isto significa que determinadas relações de poder foram estabelecidas para garantir um certo discurso sobre o corpo, pela medicina. E, de alguma forma, fomos seduzidos a nos prender a suas explicações.

Entendemos que a necessidade deste deslocamento da área médica e, por conseguinte, do discurso de aptidão física e saúde não pode ser interpretado como uma busca de uma essência perdida ou ainda não constituída.

Se faz necessário que outros regimes de verdade possam aumentar a reflexão em torno da educação física escolar. A aptidão desportiva parece ser um tema importante de ser desenvolvido. Mas, é preciso que os professores e professoras de educação física compreendam que o desporto, numa concepção contemporânea, pode ser matéria prima de nosso trabalho que se justifica plenamente pelo seu valor social e cultural já alcançado. Precisamos ser menos preconceituosos com o desporto. Não faz mais sentido a tese de Bracht (1986). As práticas desportivas são formas de comunicação que ampliam a nossa capacidade de intercâmbio com o mundo.

3 - HÁBITOS DE VIDA

3.1 A construção do rendimento desportivo

Nas discussões sobre a educação física escolar não é comum encontrarmos o tema rendimento desportivo como alvo de preocupações dos professores e das professoras.

Parte desta realidade se deve a um certo senso comum construído e disseminado a partir das críticas que foram endereçadas ao desporto na década de 80. Estas críticas, de uma maneira geral, procuravam elucidar as relações entre as políticas públicas, na área da educação e do lazer durante o regime militar, e as formas de dominação do tecido social. Por assumirem um modelo de investigação eminentemente intelectualista (Gaya, 1994) estas críticas produziram poucas alternativas para aqueles que continuavam em sala de aula.

Se, de alguma forma, no interior da educação física escolar esta discussão foi resfriada, em se tratando do desporto de alto nível elas não tiveram o mesmo caminho.

Foi a partir deste contexto, extra-escolar, que o desporto continuou se desenvolvendo.

Um dos alicerces fundamentais deste desenvolvimento foi a sua transformação, em larga escala na década de 70, em um objeto possível de ser interpretado de forma científica. O marco inicial desta nova fase do desporto foi dado pela introdução do método de *Interval Training* no início da década de 50. De lá para cá o desporto se tornou uma fonte de investigação que atraiu diversas áreas na busca por um melhor rendimento.

Com isto, os estudos sobre o rendimento desportivo se transformaram rapidamente na principal base teórica da produção científica da área.

A preocupação central destes estudos, basicamente, estava voltada para as adaptações orgânicas produzidas por novas metodologias para o treinamento desportivo.

A institucionalização destes estudos, através da criação de grupos de pesquisa ou instituições específicas para este fim, acabou por estabelecer uma diferença nos discursos sobre a prática desportiva.

O discurso científico produziu um distanciamento daquelas explicações típicas do senso comum. Os resultados desportivos passaram a ser justificados e explicados a partir de critérios incompreensíveis àqueles que não detinham o conhecimento específico sobre os complexos processos metabólicos do desempenho desportivo.

A falta de uma tradição no estudo do desporto, por parte da educação física, acabou por exigir a sua filiação a uma área de conhecimento com know-how e credibilidade em dizer a verdade sobre estes complexos mecanismos. Esta área foi a medicina, que acabou criando, inclusive, uma especialização que muito influenciou a educação física: a medicina esportiva. Como consequência deste processo, acabamos por absorver todo um modelo conceitual e filosófico que tem como perspectiva privilegiar a dimensão biológica do homem nas análises sobre o rendimento desportivo.

A partir deste contexto, nos acostumamos, predominantemente, a interpretar os desempenhos desportivos como resultados perfeitamente compreensíveis de uma cadeia exclusivamente biológica.

Do outro lado, transformado pelos cientistas do desporto em um terreno de superstição, está o caminho que, por não conseguir uma metodologia segura na

análise deste fenômeno, nos conduz ao engano fruto de nossas opções ideológicas ou de uma subjetividade que, assim entendem alguns, costuma falsear com a verdade dos fatos.

Sendo assim, o rendimento desportivo se transformou em vítima e refém de uma concepção científica que interpreta o atleta e o desportista como se eles fossem uma grande maquinaria biológica regida por leis naturais e universais.

Apesar de todo avanço conseguido por esta perspectiva, no que tange à produção dos resultados desportivos, suas análises já apresentam sinais de desgaste ou incompletude. O diferencial passa a ser estabelecido por outros elementos e condições cujo modelo científico aludido é incapaz de captar.

Hoje, muita importância é dada às condições econômicas, sociais, culturais e psicológicas na tentativa de melhor compreender o fenômeno desportivo. A enigmaticidade colocada por estas fundações repulsa as perspectivas insulares e nos coloca como possibilidade outras análises que procuram estabelecer uma visão mais integradora deste processo.

Se entendermos que o desporto é a matéria prima da educação física escolar, veremos que não é possível mais ficarmos à margem destas reflexões e estudos que poderiam nos auxiliar o compreender como são produzidos os desportistas.

3.2 Rendimento: entre a natureza e a cultura

Como já dissemos anteriormente, o rendimento é uma das categorias centrais para se compreender o fenômeno desportivo e sua natureza.

A sua importância pode ficar mais clara quando colocamos a capacidade da análise desta problemática frente a um questionamento simples que produz um certo

desconforto quando tentamos respondê-lo: como pessoas diferentes apresentam níveis diferenciados de rendimento?

Numa das perspectivas, as diferenças vão ser colocadas ao nível das capacidades orgânicas inatas, chamadas de naturais.

Na outra, estas diferenças vão ser respondidas ao nível das condições e possibilidades de seu acontecimento, denominadas de culturais. O fato inquestionável para este debate é que para que o desporto se desenvolva é fundamental que haja este desequilíbrio na capacidade de resposta aos esforços dos competidores.

Segundo uma análise histórica, parece ser impossível estabelecer o limite superior da capacidade de rendimento de nós humanos. A todo o momento estamos diante de quebras de recordes.

Grosso modo, o que podemos elaborar de consistente, analisando o fenómeno desportivo, é que o desporto acompanha aquilo que é próprio da natureza humana: buscar formas cada vez mais sofisticadas para superar desafios e satisfazer interesses.

Desta forma, de um elemento que, para alguns é estranho à natureza do homem, quando se parte de uma visão dicotômica entre o natural e o cultural de nossa construção, o conhecimento pode ser interpretado como uma extensão daquilo que nos constitui como seres humanos.

Este ponto fulcral para análise de rendimento desportivo, nos permite traçar um paralelo interessante, se não frutífero, entre a prática desportiva e as concepções de natureza humana.

Duas posições essencialista se apresentam de maneira bastante clara neste debate. Numa perspectiva, encontramos aqueles que percebem a natureza humana como produto de uma evolução biológica e o rendimento como catalisador deste

processo. No outro extremo, encontramos a perspectiva que, em oposição à primeira, tenta recompor esta natureza a partir de um outro elemento antítese do universo biológico, o cultural.

As duas formas de se interpretar a natureza humana nos conduzem a um pensamento fracionado sobre o rendimento na prática desportiva. Os resultados desportivos são interpretados ou como adaptações biológicas do organismo ou uma diferença estabelecida pelas condições sociais e culturais.

Se partirmos de uma concepção de natureza humana como produto de uma complexidade biológico-cultural, como aquelas que fundamentam os trabalhos de Geertz (1989) e Morin (1973), veremos que o rendimento poderá receber uma outra conotação, diferente da dualidade até então exposta.

Para estes autores, não é possível estabelecer uma diferença nítida e hierárquica entre os componentes biológicos e culturais da natureza humana. Há uma interferência mútua entre os dois e pensar um sem o outro nos conduziria a enganos.

“(…) a cultura, em vez de ser acrescentada, por assim dizer, é um animal acabado ou virtualmente acabado, foi um integrante, e um ingrediente essencial, na produção desse mesmo animal”.(Geertz, 1989, p59).

Mais adiante ele acrescenta:

“A fronteira entre o que é controlado de forma nata e o que é controlado culturalmente no comportamento humano é estreitamente mal-definida e vacilante. Para todos os intentos e

propósitos, algumas coisas são inteiramente controladas intrinsecamente: não precisamos de direção cultural para aprender a respirar mais que um peixe precisa para aprender a nadar. Outras são quase que inteiramente culturais. (...) Quase todo o comportamento humano complexo representa, sem dúvida, o resultado interativo e não-aditivo dos dois. Nossa capacidade de falar é inata certamente, nossa capacidade de falar inglês porém, é sem dúvida cultural. Sorrir ante um estímulo agradável e franzir o cenho ante estímulos desagradáveis são, até certo ponto, determinações genéticas, mas o sorriso sardônico e o franzir caricato são certamente predominantemente culturais, o que talvez seja demonstrado muito bem pela definição balinesa de louco como alguém, como um americano, que sorri quando nada existe para rir” (p.62).

Pensando a partir deste horizonte integrador, veremos que as adaptações biológicas ao treinamento são elas próprias produtos de necessidades simbólicas e, portanto, culturais. Neste sentido, não é possível se pensar um sem o outro.

Nos acostumamos a conceber este processo como uma didática que fraciona para isolar não para compreender as relações.

A partir de uma perspectiva interacionista é possível dar uma outra roupagem às análises sobre o desempenho desportivo. Ao lado do componente biológico do rendimento desportivo sempre estiveram lá, dificultando ou facilitando o desempenho dos atletas outros elementos que não são tão facilmente determinados ou controlados como o primeiro, mas que não deixam de fazer parte deste complexo

contexto. Esta dificuldade não pode ou não deve nos conduzir a uma alternativa metodológica que acabe por desqualificar o objeto em questão, o rendimento desportivo. O desafio está, justamente, em redobrar nossos esforços para tentar compreender como os componentes biológicos e culturais se articulam para produzir os resultados desportivos. Sob esta ótica, o tão protelado sucesso desportivo das análises centradas nas mudanças que se dariam ao nível biológico e da metodologia correspondente a estes estudos se tornam, eles próprios, resultados de seu próprio acaso.

Se, por um lado, esta perspectiva enfraquece a possibilidade de determinarmos com um certo grau de precisão os resultados desportivos, por outro, nos permite uma visão mais integradora das diferenças que se processam ao nível dos rendimentos.

Neste ponto, há um deslocamento para uma posição desconfortável daqueles que esperam precisão de um processo carregado de imprecisão. Sua condução inviabiliza a máxima positivista de Comte na medida que torna difícil prognóstico determinista.

A saída talvez esteja, tanto de um lado como de outro, em relativizarmos nossas certezas e nossas dúvidas. Não podemos produzir um atleta ou um desportista assim como se produz uma máquina. Nem podemos dizer que eles nascem de forma abrupta do nada. A forma como uma determinada cultura se apresenta para os cidadãos e as relações que os pequenos grupos e os indivíduos vão estabelecendo com este todo é que nos permite interpretar melhor os elementos que facilitam ou dificultam as experiências desportivas das crianças. Acreditamos que esta experiência é que se apresenta como o pano de fundo necessário e fundamental para que o atleta possa ser reconhecido como detentor de uma habilidade desportiva.

Neste sentido, entendemos que os estudos que têm como perspectiva compreender como os indivíduos interagem com as práticas desportivas, a partir de determinados contextos culturais, são de fundamental importância para constituirmos uma teoria sobre o rendimento desportivo. Malina (1986) e Prista (1995).

Quando falamos em contextos culturais estamos endereçando nossas reflexões para o local privilegiado onde ele - o desporto - é produzido e reproduzido, ou seja, no cotidiano. É no cotidiano que as culturas são construídas e tomam forma comunicando a cada um de nós aquilo que foi produzido pelas gerações anteriores e que se mantém como tradição. É no cotidiano, também, que esta mesma cultura é, muitas vezes minada, corrompida e transformada de forma sutil ou grosseira. Ele é palco e o cenário onde tudo acontece na vida das pessoas.

Portanto, são os fatos cotidianos que poderão nos auxiliar a compreender como é produzida a diversidade de comportamentos frente a prática desportiva. Esses comportamentos sinalizam, em última instância, os hábitos de vida.

Conseqüentemente é na análise dos hábitos de vida que poderemos encontrar um conjunto significativo de variáveis que interferem na estruturação de determinados hábitos desportivos. E este é o tema central de nosso trabalho: compreender como as diversas famílias e comunidades produzem seus hábitos de vida e como eles estão relacionados ao estímulo ou desestímulo da participação das crianças nas práticas desportivas.

3.3 Hábitos de vida e a prática desportiva

Os estudos sobre os hábitos de vida, grosso modo, procuram investigar de que forma os comportamentos sociais se apresentam no cotidiano a partir de elementos como, por exemplo: nível sócio-econômico, rotina de casa e local de

moradia. Estes elementos ao lado de outros como sexo e idade irão produzir uma complexa arquitetura de múltiplas combinações.

Compreender como os hábitos de vida de escolares são produzidos pode ser um importante instrumento para o planejamento da educação física escolar. Isto porque, estamos acostumados, dentro da melhor tradição humanística, a elaborarmos nosso programa a partir de uma idéia, nem sempre muito claro, sobre o aluno real. Um aluno sem história, sem corpo e, portanto, sem vida.

Esta inversão, no sentido de buscarmos uma representação com base nos hábitos de vida, poderá nos auxiliar a compreender as diferenças que se estabelecem ao nível do rendimento desportivo, entre os escolares, não para justificá-la mas para encontrar a forma mais adequada para desenvolvê-los.

Trabalhos produzidos na educação física, cuja temática são os hábitos de vida, têm trazido importantes contribuições para análise do fenômeno desportivo. No entanto é preciso salientar que, conforme Cardoso e Gaya (1997), estes estudos ainda se encontram numa fase bastante embrionária. São poucas as produções que têm procurado investigar esta temática.

Se formos fazer esta análise a partir da produção literária da educação física escolar brasileira, neste tema, chegaremos a uma realidade mais modesta. Hoje, o que podemos notar são apenas algumas experiências isoladas como as que estão sendo desenvolvidos pelo PRODESP-UFRGS².

Preocupados não só com a performance desportiva de alto nível, este grupo tem buscado solidificar o papel dos hábitos de vida como um ingrediente indispensável e fundamental, ao lado de outros, no estudo deste contexto: a prática desportiva.

² PRODESP- Projeto Desporto- Projeto integrado de cunho multidisciplinar e interdisciplinar do Laboratório de Pesquisa do Exercício da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Uma de suas áreas de investigação está voltada, especificamente, para compreender a relação entre os hábitos de vida de escolares e seus desempenhos desportivos.

Isto não significa que há uma busca em tentar fazer sínteses para extrair destes trabalhos uma lógica que oriente nossas análises sobre o rendimento desportivo. O que se persegue é justamente a complexidade deste tema. E por isto o cruzamento de áreas como hábitos de vida, aptidão física e motivação.

Esta abordagem se aproxima muito do que é apresentado por Morin (1992). Segundo o autor:

“(...) podemos, por método e provisoriamente, isolar um objeto de seu ambiente; mas não é menos importante, por método também, considerar os objetos e, sobretudo os seres vivos são sistemas abertos que só podem ser definidos ecologicamente, ou seja, nas suas interações com o ambiente, que faz parte dele tanto quanto eles fazem parte deste” (p.54).

No que concerne à realidade escolar, este grupo está preocupado em, partindo desta complexidade, estabelecer critérios e objetivos para estruturar os programas de educação física escolar.

Busca-se com este estudo conhecer quais são as vivências que são estimuladas ou desestimuladas em diversos contextos culturais e como cada um responde frente a estas experiências.

Quando falamos em experiência de alguma forma nossa atenção está voltada ao *locus* onde ela se desenvolve: o cotidiano.

Se pensarmos em termos teóricos o cotidiano nos impõe, ele próprio, algumas limitações que dificultam o desenvolvimento de nosso trabalho. A espontaneidade de suas ações foge da sistemática rigorosa de enunciados científicos. Nesta direção, faz-se importante citar Stein (1997, p. 57) que compreende que o cotidiano é:

“(...) esse mundo inesgotável ao qual estamos jogados, no qual vivemos, de onde tiramos a nossa segurança primeira e onde todos os sistemas se implodem”.

Diante desta encruzilhada, a alternativa que nos resta é fazermos uma opção condizente com as características do trabalho que estamos nos propondo a realizar. Mesmo que isto nos coloque frente a posições desconfortáveis como a que é apresentada por Geertz (1989 p. 127).

“O mundo da vida cotidiana, sem dúvida em si mesmo é um produto cultural, uma vez que é enquadrado em termos das concepções simbólicas do “fato destinado” passado de geração a geração é a cena estabelecida e o objeto dado de nossas ações. Tal como o Monte Everest, ele apenas está lá e o que resta fazer, se é que alguém sente a necessidade de fazer alguma coisa, é tentar subir nele. Na perspectiva científica, é precisamente este dado que desaparece. A dúvida deliberada e a pesquisa sistemática, a suspensão do motivo pragmático em favor da observação desinteressada, a tentativa de analisar o mundo em termos de conceitos formais cuja relação com as concepções informais do senso comum se tornam cada vez mais problemáticas - estes são os marcos da tentativa de apreender o mundo cientificamente”.

Atento às preocupações levantadas por Stein (1989), vamos buscar a forma como o cotidiano tem sido abordado por alguns autores, na tentativa de descobrir como se constitui esta realidade que não se prende integralmente a enunciados científicos.

3.4 Rastreamento as reflexões sobre o cotidiano

Se observarmos as produções sobre o cotidiano não há como identificar uma área que fez deste objeto um objeto de conhecimento científico. Historiadores, sociólogos, antropólogos e filósofos já realizaram incursões importantes nesta direção. Também não é possível localizarmos teorias ou alguma escola que tenha se proposto a fazer do cotidiano seu campo específico de investigação.

Por um lado, isto nos traz dificuldades na sistematização deste conhecimento mas, por outro, permite-nos pensar o cotidiano a partir de uma diversidade de perspectivas e intenções.

Neste sentido, o objetivo fundamental desta seção é buscar entre alguns teóricos como eles interpretam o cotidiano. Importante salientar que não há aqui uma seqüência lógica para colocação dos textos.

Schutz e Luckmann (1978) analisam o cotidiano como um elemento de mundo da vida. Neste mundo, a nossa experiência está ligada àquilo que nos é familiar. Somos movidos por um certo realismo ingênuo - na medida em que tomamos as coisas como naturais - característico de pragmatismo a que estamos envolvidos em nosso dia-a-dia.

O cotidiano seria um mundo pré-científico onde não há a necessidade de que seus problemas tenham que ser resolvidos por uma elaboração sistemática. A realidade aparece frente a nós como sendo evidente e por isto só necessita ser vivida.

Para Berger e Luckmann (1973) o cotidiano é a realidade por excelência. Não há nada de real fora ou além dela. Seus acontecimentos são dados como certos pelos homens comuns que pensam e agem nele. Isto porque a interpretação sobre os fatos e as coisas aparecem como algo não problemático. É com este pensamento que eles explicam a possibilidade de existir ações rotineiras. Ações que não se apresentam enquanto problema, apenas são.

A mudança vai ser colocada ao nível do acaso. São os elementos circunstanciais, não previsíveis de serem planejados por nenhuma agência que serão capazes de transpor a rotina. São os problemas criados circunstancialmente que exigirão novas atitudes e, talvez, novos hábitos.

Para os autores não faz sentido pensar num outro lugar fora do cotidiano, pois:

“A realidade da vida cotidiana é admitida como sendo a realidade. Não requer maior verificação, que se atenda além de sua simples presença... Embora seja capaz de empenhar-me em dúvida e respeito da realidade dela, sou obrigado a suspender esta dúvida ao existir rotineiramente na vida cotidiana. Esta suspensão da dúvida é tão firme que para abandoná-lo, como poderia desejar na contemplação teórica ou religiosa, tenho de realizar uma extrema transição”. (p. 41).

O cotidiano em Kosick (1976) vai receber uma conotação de repetição incansável de um mundo já pronto. Território de manipulação onde o homem permanece cotidianamente ocupado de uma forma prático-utilitária com a vida e com as coisas.

A ele não é dado o direito de romper com esta atmosfera natural, na medida em que já nasce “fisgado nas malhas das relações sociais” agindo, pensando e sentindo como um sujeito social (p. 74). Uma realidade constituída a partir da anonimidade. Um alguém - ninguém que justifica a ação de todos, o comportamento de cada um, o caminho a seguir.

“A cotidianidade se manifesta como anonimidade e como tirania de um poder impessoal que dita a cada indivíduo seu comportamento, modo de pensar, gosto e seu protesto contra a banalidade”. (p. 73).

A superação da cotidianidade não se dará de forma abrupta como obra da anonimidade. É preciso destruí-la num processo que se consubstancializa no nível existencial e social. Somente assim é possível romper com o fetichismo do mundo moderno.

A consciência é o lugar da emancipação do homem. Através da reflexão ela poderá levá-lo até uma relação de autenticidade com o mundo. No entanto, o autor salienta que isto não significa que a mudança a nível existencial signifique a mudança do mundo. É necessário que humanidade e indivíduo caminhem junto neste processo histórico.

Com uma frase simples Heller (1989) elabora uma complexa estrutura de compreensão da vida cotidiana. O cotidiano é a vida de todo homem. No mesmo texto a autora acrescenta que não é possível viver absorto nele nem se desligar inteiramente de sua vivência. Ele é o pano de fundo de qualquer análise que queira compreender os contornos e dissensos da própria história da humanidade.

O cotidiano é composto de uma heterogeneidade de elementos. Nele encontramos o trabalho, o lazer, a vida privada, a atividade social e o intercâmbio. Dependendo da cultura de cada grupo social estes elementos irão compor determinadas realidades onde a hierarquia - o valor que cada um tem - será diferenciada. Isto desloca o problema da análise comparativa de duas comunidades para um terreno onde a relatividade das proposições torna-se um importante elemento para não se cometer comparações inadequadas. Aponta ainda a autora que a diferença de valor que cada elemento tem numa determinada comunidade é histórica e, portanto, está sujeita a alterações.

O que torna complexa ainda mais a estrutura do cotidiano é que a comunidade não pode ser interpretada como possuidora de uma certa onipotência capaz de impedir diferenciações ou distanciamentos ao nível do indivíduo. Há um tensionamento permanente entre o particular-indivíduo- e o geral-comunidade. Muitas vezes este tensionamento não se dará ao nível de consciência.

Ao tratar sobre a liberdade do indivíduo Heller diz:

“Isso não significa que a particularidade se submeta a uma comunidade natural; nesse ponto, manifesta-se uma diferença de princípio entre a moderna estrutura da vida cotidiana e a explicitação da estrutura que precedeu o movimento da individualidade. Pois já não existem comunidades naturais. Com isso, aumentam as possibilidades que tem a particularidade de submeter a si o humano-genérico e de colocar as necessidades e interesses da integração social

em questão e serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo. (p. 23)”.

Falando sobre a comunidade Heller acrescenta:

“Esse aumento de possibilidade - essa oportunidade de vitória espontânea da particularidade - suscitou a ética como uma necessidade social. As exigências e as normas da ética formou a intimação que a integração específica determinada dirige ao indivíduo a fim de que ele submeta sua particularidade ao genérico e converte esta intimação em motivação interior”.(p. 23).

E é no produto deste tensionamento que se localiza o homem e a história cotidiana, cujas motivações responsáveis pela maioria de suas ações e escolhas são de ordem diversas.

Sendo assim, não é possível encontrarmos o motivo capaz de mobilizar a todos em torno de algo. Cada um dos indivíduos poderá escolher motivações particulares ou gerais para fazer escolhas comuns. E são estas escolhas comuns que garantem o patrimônio cultural de uma comunidade.

Foucault não procurou construir uma teoria sobre o cotidiano nem formas de interpretá-lo. A posição privilegiada que o cotidiano assume nas reflexões de Foucault se deve pelo fato de lá, para ele, ser o local onde as transformações da sociedade se processam.

“(...) para que o processo revolucionário não seja interrompido... (é preciso compreender) que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam... e um nível mais elementar, cotidiano, não for modificado”.(Foucault, 1989, p. 179).

Ele procura desfazer uma relação que transforma a comunidade ou o poder dominante como algo ou alguém capaz de modificar ou inibir as ações dos indivíduos. O poder assume uma perspectiva diferenciada em seu pensamento, ele não emana de um centro fixo. A sua mobilidade e a dinamicidade de seus enfrentamentos transforma todos os partícipes de uma relação de poder em sujeitos capazes de corromperem o instituído ou reforçá-lo.

Para que este processo não esfacelasse o tecido social é que surgiram formas específicas para garantir o governo das populações. A produtividade do poder está então na possibilidade dele estruturar ações que garantam, mesmo que de forma provisória, que o outro modifique sua conduta, conhecimentos e valores.

Conforme Marshall in Silva (1994) a arte de governar:

”... consistiria em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve individualizar e normalizar” (p.29).

Neste sentido, a todo o momento se entrecruzam no sujeito uma série de práticas que buscam construir a verdade sobre seu comportamento e sobre si próprio. Os comportamentos aceitáveis ou que devem ser reprimidos. Formas que buscam não o

governo externo, do tipo pastoral que precisa guiar o caminho a seguir, mas o autogoverno.

Sua materialidade (do poder) se dá no autogoverno. Um sujeição invisível que marca seu poder garantindo o princípio da visibilidade obrigatória.

“Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar”. (Foucault, 1973, p.67).

Estas práticas constituem o sujeito, mas não se apoderam dele. Há uma conexão bastante interessante com aquilo que constitui para Geertz (1989) um dos alicerces da natureza humana.

“... o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extra-genéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento” (p. 56).

Maffesoli foi um dos teóricos que muito se preocupou com este tema. A densidade de seu pensamento sobre o cotidiano está desenvolvida em três importantes obras: O conhecimento do cotidiano (1984) , A conquista do presente (1985) e o Tempo das Tribos (1987).

Em sua obra *O conhecimento do cotidiano* aparece como o lugar por excelência de sociabilidade. Um lugar que falseia as identidades, dos grandes valores, para dar vazão a microatividades que representam os *“pequenos modos da vida que constituem de fato o qualificativo”* (1984 p.152).

Uma seqüência sem fim de cenas efêmeras que mesmo que insignificantes ou isoladas constituem a cotidianidade.

Na obra *A conquista do presente*, buscou traçar as principais categorias para a análise da vida cotidiana. São elas: a aceitação da vida, a duplicidade, o silêncio e a astúcia.

Estas categorias estão recobertas por uma necessidade de se esvaziar o poder dos grandes discursos que buscam encobrir, de lado a lado, a capacidade criadora e de resistência dos indivíduos.

A aceitação da vida impinge uma circularidade no cotidiano que acaba por nos colocar diante do imutável. Um sentimento de permanência atravessa o corpo social. A duplicidade aparece através de uma metáfora importante que é a máscara. Uma forma de resistir, sem muito dispêndio de energia e enfrentamento direto, a situações desconfortantes. A astúcia, o silêncio e a aceitação de valores, muitas vezes contraditórias, aparecem como forma de melhor viver. Uma forma de sabedoria construída com a vida.

No *Tempo das tribos*, Maffesoli (1987) nos coloca diante das formas como as relações entre os grupos se processam no território.

“... estamos diante de uma antropologia que faz com que a agregação em torno de um espaço seja o dado básico de toda forma de socialidade” (p. 181).

O território é composto por diversas tribos que se agrupam por diferentes motivos e que têm um ciclo de vida variável. O que garante este agrupamento é um sentimento de pertença que os indivíduos estabelecem entre si, com uma ética própria e com uma forma de comunicação específica. Dependendo do contexto em que se encontra este indivíduo ele poderá participar de mais de um destes microgrupos. Não existe uma lógica para sua formação. Este tribalismo pode se formar de maneira casual e esgotar-se na própria ação como também já se estabilizar e formar sociedades mais permanentes como as sociedades secretas.

Nestas agregações em torno de uma comunidade o dissenso é fundamental para manter um certo poder de atração. Ele não pode ser interpretado como algo maléfico mas sim como uma concorrência que não tende ao dilaceramento.

3.5 O cotidiano da educação física escolar

O que buscamos em nossas salas de aula é garantir que os alunos possam construir uma relação prazerosa com prática desportiva independentemente das condições individuais. Talvez a forma como estejamos empreendendo nossos esforços não estejam conseguindo acompanhar a dinamicidade do cotidiano. A sua imprevisibilidade muitas vezes se choca com uma certa concepção de planejamento e de ensino que não contribui para a consecução de nossos objetivos.

Um passo importante que deve ser dado na direção do cotidiano é poder compreender que o cotidiano desportivo das crianças não está relacionado apenas às aulas de educação física. Existem outros espaços onde as crianças estão construindo certas posturas desportivas que podem contribuir de maneira positiva ou negativa com aquilo que traçamos como objetivo do nosso ensino. Neste sentido, um compromisso

importante que deve ser assumido pela educação física é poder pulverizar as formas de sedução e aliciamento às práticas desportivas. No cotidiano não há espaço para as determinações. Nossas expectativas devem ser mais modestas. Isto exige que tenhamos uma postura mais sensível e flexível com os diversos contextos que produzem subjetividades em nossas crianças. Apesar de estar institucionalizado o espaço da educação física não existe o lugar e o momento onde elas estão aprendendo a desportivizarem-se. Precisamos justamente colocar nossas assertivas no plural e fazermos de cada lugar e momento um elemento contingencial importante para nosso objetivo maior que é transformar nossos alunos em praticantes do desporto. Isto, por outro lado, não implica em tornarmos esta tarefa uma camisa de força capaz de prender a todos a partir de uma narrativa tão insólida como a de outras que pretendem ser onipotente no cotidiano. A natureza e a cultura não nos permitem operações conclusivas. Mas o cotidiano escolar nos dá alguns indicativos importantes de como o desporto se apresenta para cada uma das crianças neste contexto.

A escola como um espaço institucional deve empreender ações institucionais e isto implica, necessariamente, para nós, em conhecermos os mecanismos que estão a inibir ou a facilitar a participação do conjunto dos alunos e das alunas nas práticas desportivas. E é aqui que reside o paradoxo já apresentado por nós.

4 - DESPORTO COMUNITÁRIO E PARTICIPAÇÃO POPULAR

4.1 Introdução

O epicentro de nossa discussão, no que concerne à especificidade deste capítulo, está localizado no entrecruzamento de duas ações que possibilitaram constituir a comunidade do Parque dos Mayas II em uma referência em termos de preocupações com a prática desportiva.

Uma das ações é marcada por um traço de simplicidade na sua materialização. A outra, pela complexidade simbólica que fez garantir a existência da primeira. Estamos falando da construção, nessa comunidade, da Praça Esportiva e de Lazer Professor Jorge dos Santos Rosa.

Parece não ser difícil imaginar que naquele vazio urbano cercado por prédios fosse um espaço apropriado para a construção de uma área de lazer onde são oferecidas poucas opções de entretenimento.

Para o olhar apressado de um visitante ou transeunte daquele cotidiano, como também de algumas pessoas que residem neste local e não estabeleceram nenhum laço com as opções de lazer que a praça oferece, ela apenas existe, está lá. Usar os benefícios que o espaço oferece ou suas trilhas para encurtar distância não requer que se pergunte sobre a sua procedência, nem nos exige uma reflexão mais aprofundada sobre a relação que estabelecemos com ela.

O lado complexo desta realidade está relacionado ao processo que garantiu a sua existência. A Praça Professor Jorge dos Santos Rosa foi uma demanda da comunidade do Parque dos Mayas que se mobilizou para garantir a construção de um espaço que qualificasse a vida de seus moradores.

Aquele espaço onde antes havia arbustos e mato alto se transformou, através da mobilização popular, na maior praça esportiva e de lazer construída pela administração pública municipal, via Orçamento Participativo, na cidade de Porto Alegre.

Para que possamos compreender melhores os elementos que possibilitaram a constituição desta realidade, se faz necessário uma análise mais aprofundada desta trajetória. Neste sentido, este estudo objetiva-se a descrever os elementos que possibilitaram a configuração deste quadro.

Para tanto, o trabalho está dividido em três momentos. No primeiro, faremos um breve histórico sobre o processo de formação da comunidade do Parque dos Mayas II. No segundo, apontaremos a relação desta comunidade com o conjunto da cidade através do Orçamento Participativo. Por último, abordaremos a forma como o desporto se manifestou e se manifesta nesta realidade.

As informações que utilizamos para realização desse estudo são de diferentes fontes. Nos dados que a administração central da cidade tem sobre esta comunidade, através de suas secretarias de esporte, educação, cultura e planejamento. De relatos de moradores e de observações feitas a partir da convivência com esta comunidade.

Adensa estes diferentes textos um sentimento particular nosso de ter sido morador e professor da escola desta comunidade. Portanto, em alguns momentos, estarão lado a lado o pesquisador, no manuseio de seu objeto de investigação, com um integrante desta comunidade que busca nela, também, poder compreender um pouco de seu papel enquanto um cidadão engajado no processo de melhora da qualidade de vida.

Esperamos com isto conjugar aquilo que Berger e Luckmann (1978) apresentam como elementos materiais e simbólicos que nos fazem sujeitos culturalmente contextualizados no processo de construção da realidade.

4.2 A comunidade do Parque dos Mayas II

A comunidade do Parque dos Mayas II está localizada no complexo Parque dos Mayas na região Norte da cidade de Porto Alegre, no bairro Ruben Berta.

O complexo Parque dos Mayas se caracteriza por ser um conjunto habitacional destinado à moradia de trabalhadores assalariados. Sua estrutura foi pensada a partir de uma concepção de urbanização presa a um determinado contexto histórico em que a classe trabalhadora deveria residir na periferia da cidade, distante do centro econômico. Isto permitiria um melhor governo dessa população, à medida que ficaria fácil o controle do fluxo de circulação. Para garantir esta regulação, buscava-se dotar estas comunidades com uma infra-estrutura mínima que possibilitasse criar todo um vínculo comunitário.

Dentro desta concepção de urbanização, as diferenças sociais deveriam ter uma relação direta com o lugar onde as pessoas residem.

Hoje, este quadro ganhou uma nova configuração. O processo de urbanização e de crescimento das cidades produziu mudanças significativas que não nos permite estabelecer uma relação direta entre distância do centro e classe social.

Com o crescimento das cidades, principalmente das capitais, os lugares mais longínquos, conhecidos com o nome de periferia, foram incorporados a uma complexa arquitetura metropolitana cujas linhas demarcatórias entre o perto e longe foram relativizadas e diluídas. Os serviços necessários ao funcionamento da cidade descentralizaram-se, constituindo um novo cenário de serviços espalhados por toda a

cidade. Outra mudança importante, promovida por uma preocupação ecológica, é que, atualmente, alguns dos lugares da cidade que geograficamente se localizam na periferia estão sendo mais valorizados, tendo em vista aquilo que eles proporcionam em termos de qualidade de vida. Ficar longe da agitação da cidade transformou algumas áreas da periferia numa zona de crescente valorização. Portanto, esta metamorfose do cotidiano não nos permite credenciar uma determinada classe ou grupo social a partir do local de moradia. Isto seria uma imprecisão teórica ou um preconceito.

Neste sentido, fica mais fácil apresentar a comunidade do Parque dos Mayas, geograficamente, como fazendo parte daquela região da cidade mais ao norte que faz divisa com o Município de Alvorada.

O complexo habitacional Parque dos Mayas é formado pelo Parque dos Mayas I e II. Conforme dados apresentados pela associação de moradores do Parque dos Mayas, cada um dos conjuntos habitacionais possui 5000 (cinco mil) moradores aproximadamente.

O Parque dos Mayas I tem uma área geográfica maior. Ele é formado por dois tipos de residência. Um composto por um conjunto de prédios e outro por casas. O parque dos Mayas II é formado por um conjunto de prédios dispostos em sua maioria na forma de um círculo em torno da Praça Professor Jorge dos Santos Rosa. São prédios de 4 andares que abrigam em torno de 1500 famílias.

Conforme estudos realizados pela UFRGS-ACOPAM (1990), as famílias que ali residem são formadas, em sua maioria, de pessoas que vieram para a capital em busca de trabalho, 68%. Os outros 32% são de pessoas da própria cidade que encontraram ali uma forma de morar com dignidade. Para garantia deste direito elas se submeteram a lutar pelo direito à moradia. No dia 9 de maio de 1987, 1500 famílias ocuparam o conjunto habitacional Parque dos Mayas II.

4.3 A ocupação

Primeiramente gostaríamos de fazer um esclarecimento sobre a palavra ocupação, isto porque seu significado está carregado de todo um sentimento construído a partir de uma perspectiva bastante particular e de classe.

Para os moradores que lá residem, não houve a invasão à medida que a propriedade não cumpria o seu papel social. Para eles, apenas ocuparam um conjunto residencial financiado com dinheiro do governo que por má administração da construtora estava abandonado há seis anos. A não ocupação poderia significar uma degradação ainda maior daquele patrimônio.

Os prédios do conjunto habitacional Parque dos Mayas II se encontravam em fase final de acabamento quando se deu a falência da construtora responsável pela obra. Com a estrutura pronta o que diferenciava os prédios era o momento da fase de acabamento.

Em alguns prédios faltavam apenas detalhes de acabamento interno dos apartamentos como, por exemplo, a pintura. Enquanto que outros, não possuíam instalação elétrica, caixas d'água ou reboco externo dos prédios.

A inexistência de políticas sociais eficientes na garantia de moradias para à população assalariada, um contingente expressivo de sem teto e de inquilinos colocava a situação desta obra inacabada à beira de um conflito social.

Atentos a este contexto, no início do ano de 1987, grupos organizados de moradores daquela região, que não possuíam casa, começaram a tramar a ocupação do conjunto habitacional Parque dos Mayas II. Após dois meses de planejamento marcaram a data em que ocorreria a ocupação, dia 7 de maio. O frio intenso que fazia neste dia obrigou o comando a transferir a data de ocupação para o dia 9 de maio.

Um vazamento de informação acarretou à antecipação da ocupação em seis horas para evitar o confronto com a polícia. Para o comando do movimento, o fator surpresa era um importante passo na estratégia da ocupação. No dia e hora marcada se deu a ocupação.

No dia seguinte, a construtora responsável pelos prédios entrou com uma ação liminar pedindo a reintegração de posse. Concedida na manhã do dia 10 de maio, iniciou-se a desocupação feita através da polícia militar que teve uma ação enérgica, quebrando e queimando os pertences das famílias que ocuparam os apartamentos.

Sem terem para onde ir as famílias acamparam em frente aos prédios. Durante 26 dias lideranças do movimento, juntamente com políticos, vereadores e deputados estaduais buscaram judicialmente, garantir a ocupação dos prédios. No dia 6 de junho sai a primeira sentença judicial favorável aos ocupantes.

Terminada esta primeira etapa do movimento, todos sabiam que a garantia da moradia estava diretamente relacionada com a capacidade de mobilização deste grupo. Este processo começou a ser desencadeado com a constituição do AMOPAM (Associação dos Moradores do Parque dos Mayas).

Neste primeiro momento as atenções dos moradores estavam voltadas para duas coisas: à melhoria da infra-estrutura básica dos imóveis e dos prédios, como a instalação da rede elétrica, água e limpeza, e a distribuição dos ocupantes pelos blocos.

Divergências no processo de condução do movimento acabaram por constituir dois grupos que tinham o mesmo interesse, mas que optaram por estratégias distintas. O objetivo comum estava relacionado à regularização da moradia, ou seja, garantir a posse definitiva dos imóveis.

Diferentemente do que se possa imaginar, esta disputa pelo poder não era algo maléfico para aquela comunidade que ali se formava. Se interpretarmos este

fenômeno a partir de toda a dinamicidade que ela carrega, espelho do agir cotidiano veremos que o conflito garantia um certo poder gregário. Devemos enxergar nesta aparente diáspora uma condição necessária que marcou a civilidade deste grupo. Ou, como diz Maffesoli (1987):

“... a multiplicidade dos grupos, fortemente unidos por sentimentos comuns, irá estruturar uma memória coletiva que, na sua própria diversidade, é fundadora”.(p.171).

Um dos grupos tinha como único objetivo centrar as forças no processo de regularização. Para isto, exigia uma unicidade da comunidade. O outro grupo, avaliando que este processo levaria tempo, buscava uma alternativa para não fazer do tempo um elemento que desestimulasse e dispersasse a comunidade. Para essas pessoas, era necessário se criar microgrupos de mobilização que pudessem agregar um número maior de pessoas a partir de interesses específicos. É neste contexto que surge um grupo preocupado com a esportividade do público adulto e masculino. Primeiramente, suas preocupações estavam voltadas para aumentar o grau de sociabilidade entre os blocos.

Com a vitória da frente popular (conjunto de partidos formados pelo PT, PSB, PV, PCB) nas eleições de 1989, que tinha como programa de governo estimular a organização comunitária, essa comunidade passou para uma nova etapa de sua caminhada. Através de um instrumento de participação direta nas políticas públicas denominadas de Orçamento Participativo as reivindicações das comunidades promoveram importante ruptura com o modelo tradicional de gestão da cidade.

4.4 O Orçamento Participativo

O Orçamento Participativo surge como uma possibilidade de democratização do Estado. Sua meta era inverter prioridades e congestionar os recursos financeiros diretamente com a população organizada. Com ele, procurava-se mesclar a democracia representativa com a democracia participativa numa complexa simbiose que acabou por fazer de Porto Alegre uma referência nacional e internacional na condução das políticas públicas participativas.

De uma maneira bastante simples, podemos dizer que o Orçamento Participativo busca definir o plano de investimento da cidade. Nesta forma de gestão do Estado, a chamada peça orçamentária - os recursos financeiros disponíveis - deveria ser colocada à disposição da população para que através de um processo organizado permitisse uma interferência direta nas políticas públicas priorizando demandas, recursos e fiscalizando os investimentos e ações.

Há um compartilhamento da gestão municipal com a sociedade civil organizada. Para Giacomoni (1994), esta nova forma de poder comunitário busca, do ponto de vista político, hegemonizar uma determinada concepção de cidadania, uma cidadania que se materializa na participação efetiva de seus cidadãos.

Este processo gestou uma mudança cultural importante na cidade. A população, até então objeto das políticas governamentais se transforma em sujeito capaz de ser co-participe no gerenciamento da cidade.

Partindo de perspectivas, olhares, interesses e sentimentos diferentes os cidadãos são seduzidos a encontrarem uma solução negociada, entre as diversas comunidades, para equacionarem seus problemas, muitos deles históricos, e os da cidade. O caráter participativo desta estrutura inovadora de gestão pública obrigou não

só repensar a relação dos cidadãos com o Estado mas também dos cidadãos com eles próprios.

Deste contexto, surge uma diferenciação política dos cidadãos. Os cidadãos que são formados pelo conjunto da população, os delegados e os conselheiros, eleitos entre os cidadãos para atuarem como um canal de condução das aspirações da comunidade, fiscalizando a aplicação de verbas públicas.

Através da participação, ao longo dos anos, o Orçamento Participativo foi sendo aperfeiçoado para dar conta de novos problemas que foram surgindo. Esta dinamicidade foi importante para aproximar e absorver a cada ano um número maior de cidadãos.

Em 1989 eram pouco mais de 400 pessoas que reuniam em torno de 250 entidades. Passados dez anos desta experiência, conforme dados da Prefeitura Municipal, são mais de quinze mil pessoas e setecentas entidades.

Para poder estimular a participação de uma maneira mais próxima dos cidadãos, de suas características econômicas e culturais, a cidade foi dividida em 16 microregiões: Ilhas (5.163 hab.), Humaita/ Navegantes (54.077 hab.), Leste (102.329 hab.), Lomba do Pinheiro (38.243 hab.), Norte (89.243 hab.), Nordeste (51.785 hab.), Partenon (126.480 hab.), Restinga (35.270 hab.), Gloria (41.969 hab.), Cruzeiro (53.930 hab.), Cristal (29.215 hab.), Centro Sul (113.420 hab.), Extremo Sul (23.748 hab.), Eixo Baltazar (139.848 hab.), Sul (41.416 hab.), e Centro (306.599 hab.). Dados fornecidos pelo CRC (Coordenação das Relações com a Comunidade).

Num primeiro momento, a exigüidade dos recursos financeiros aliados a desassistência histórica das comunidades mais pobres, fez deste processo uma disputa cega por obras regionalizadas. Água, pavimentação e esgoto foram as principais reivindicações das comunidades.

Atenta a este problema, em 1993 a Prefeitura propôs o Projeto Porto Alegre Mais Cidade, Cidade Constituinte que culminou com um Congresso da Cidade. O objetivo deste projeto foi o de fazer um grande debate com especialistas sobre os problemas do desenvolvimento urbano. Após este processo, o Congresso da Cidade buscou estabelecer as grandes metas para o desenvolvimento da cidade. Com isto a Prefeitura introduziu no debate, até então regionalizado, uma nova categoria chamada cidade, que exigia uma reflexão mais complexa com o orçamento.

Em 1994 agregou-se aos 16 foros de discussão do Orçamento Participativo outros foros que surgiram como demanda do trabalho realizado no ano anterior. Surgem então as Plenárias Temáticas. O objetivo deste espaço é o de debater os problemas da cidade procurando distanciar-se das necessidades regionalizadas. Integram estes foros sindicatos, associações de categorias profissionais, organizações não-governamentais, empresários, partidos políticos e o movimento comunitário em geral. São cinco foros: as plenárias de Transporte e Circulação, a de Educação, Cultura e Lazer, a de Saúde e Assistência Social, Desenvolvimento Econômico e Tributação e, por último, a de Organização da Cidade e Desenvolvimento Urbano. As Plenárias Temáticas têm o mesmo peso político que as assembléias regionais. Em cada uma são escolhidos dois conselheiros titulares e dois suplentes que farão parte do Conselho do Orçamento Participativo.

Com esta estrutura a Administração Municipal procurou estimular a participação popular e qualificar as suas análises em termos de como se constrói uma melhor qualidade de vida tendo em vista a diversidade de interesses. A partir deste contexto, buscamos interpretar toda a mobilização realizada por um grupo da comunidade Parque dos Mayas II que conseguiu garantir a construção de um importante complexo poli-esportivo demandado pelo Orçamento Participativo.

4.5 A construção do projeto desportivo da comunidade do Parque dos Mayas.

Desde as primeiras reuniões do Orçamento Participativo a comunidade Parque dos Mayas II se fez representar. Para aqueles que foram forjados a partir de uma trajetória de luta, poder participar de um espaço institucional voltado à mobilização popular era uma possibilidade para novas conquistas.

Várias benfeitorias foram conquistadas para esta região. Dentre as principais e mais vultuosas podemos citar: a iluminação do Parque dos Mayas II, a construção de uma escola de 1. Grau e uma escola infantil, a construção de um posto de saúde, e a Praça Esportiva e de Lazer Professor Jorge Santos Rosa.

O grupo que acreditava poder agregar cada vez mais pessoas através da pulverização das formas de mobilização acabou tomando para si a responsabilidade de muitos projetos. Um deles foi a construção do complexo poli-esportivo Praça Professor Jorge Santos Rosa.

A praça é formada por espaços destinados ao público infantil, quadras poli-esportivas de cimento, cancha de bocha, campo de futebol sete, pista de 200m em volta do campo, uma pequena construção para administração, galpão e áreas livres.

A construção desta praça não se deu através de uma vontade coletiva dos integrantes de toda comunidade. A praça foi produto da ação de um grupo que se comunicava através de uma linguagem específica chamada prática esportiva. Na base da formação deste grupo está uma necessidade comum de construir um determinado estilo de vida em que o futebol se constituía numa importante forma de sociabilidade.

Os contornos da caminhada deste grupo na comunidade do Parque dos Mayas II parecem acompanhar aquilo que Maffesoli (1987) denominou de neo-tribalismo. Pequenos grupos que fragmentam de uma forma infinita o feudo social

capazes de, por interesses comuns, permanentes ou efêmeros, se aproximarem, se entrecruzarem e se afastarem construindo formas plurais de sociabilidade. A sintonia deste grupo era feita por intermédio do futebol. Foi através dele que esta comunidade conquistou espaços para a prática do desporto. Seu poder de mobilização garantiu que a maior praça esportiva construída pelo Orçamento Participativo viesse para esta comunidade.

Definido o local, para construção do campo de futebol, um grupo de técnicos da prefeitura apresentou um projeto para o conjunto da comunidade. Para descontentamento das pessoas que mobilizaram e viabilizaram a construção deste espaço, o campo de futebol com as dimensões esperadas não fazia parte deste projeto. O projeto procurava, sem poluir o ambiente, garantir uma pluralidade de espaços destinados a manifestações desportivas e de áreas de lazer.

Mesmo não tendo condições de optar por um projeto que contemplasse seus interesses, eles não deixaram de se mobilizar para garantir outras melhorias no quadro desportivo.

Descontentes com a forma de ocupação da Praça Professor Jorge dos Santos Rosa, os membros deste grupo visitaram o então Serviço de Recreação Pública (SERP), vinculado a Secretaria Municipal de Educação, e hoje transformado em Secretaria Municipal de Esporte, para exigir uma proposta de trabalho para aquela comunidade. Este movimento possibilitou a praça ter um grupo de profissionais de Educação Física à disposição da comunidade.

Inicialmente, dado o número pequeno de professores para atender aquele público, o objetivo dos profissionais era prestar assessoria às atividades esportivas e de lazer da comunidade.

Foi neste primeiro período que os professores passaram também a ministrar algumas aulas de esporte. Algumas lideranças comunitárias, do sexo masculino, se uniram a este projeto para trabalharem com as crianças a fim de estimular a prática do futebol.

O primeiro torneio de futebol infantil (de 07 a 10 anos) foi realizado através de uma parceria entre as lideranças comunitárias e os professores daquela Unidade Recreativa. Um dos objetivos deste campeonato, realizado em 1992, foi o de arrecadar alimentos para a Campanha pela Vida e Contra a Fome. A possibilidade de conjugar interesses de mobilização à prática desportiva foi um elemento central da sua trajetória. Apesar disto, este primeiro momento não trouxe resultados esperados. Os espaços e os professores eram sub-aproveitados.

No primeiro semestre de 1993 reuniram-se os coordenadores daquela micro-região juntamente com as lideranças comunitárias, a direção da SERP e os professores. Na pauta da discussão estava a avaliação dos trabalhos.

Para reverter o quadro de sub-aproveitamento, surgiu como resultado desta discussão a elaboração de um diagnóstico junto a esta comunidade para verificar o alcance do trabalho até então desenvolvido e conhecer as expectativas de seus moradores. Deste estudo apareceram os seguintes resultados: 50% disseram que conheciam o trabalho realizado pela SERP, 48% gostariam que tivesse mais escolinhas desportivas, 90% gostariam de ver na praça mais competições e 20% queriam mais brinquedos para o público infantil.

A partir deste estudo, passou-se a oferecer um número maior de escolinhas e de campeonatos.

De alguma forma, o público freqüentador da praça é que daria a intensidade destas atividades. A participação efetiva dos meninos fez do futebol a prática desportiva hegemônica.

O que notamos no relatório de atividades dos professores desta praça é que à medida que havia uma ampliação nas oportunidades de atividade em direção ao público adulto, se diminuía a participação feminina. A terceira idade também era pouco assistida. Basicamente suas atividades se resumiam a campeonatos de bocha oferecidos aos senhores.

Para atender a uma demanda forte por competições, as datas comemorativas passaram a ser importantes veículos para satisfação deste interesse. As duas maiores atividades competitivas ocorriam na comemoração do aniversário da ocupação e no dia da criança.

O ano de 1995 foi o período onde a atividade desportiva atingiu seu ponto máximo. Os moradores puderam participar de uma variedade enorme de atividades desportivas. Na praça funcionava aula de futebol de campo, salão, basquetebol, voleibol, ginástica, dança e caminhadas.

Uma mudança significativa de postura pode-se observar nos eventos desportivos. Nos três principais (aniversário de ocupação, dia das crianças e festival do futebol) houve uma participação bastante efetiva do público infantil feminino. Também neste ano se desenhou um outro fato que iria marcar profundamente a história esportiva desta comunidade. A possibilidade de despejo em massa produziu uma tensão que abalou a prática desportiva. Esta prática passou a ser secundarizada frente a interesses mais pragmáticos na defesa da moradia.

Este contexto fez com que a comunidade exigisse uma participação engajada dos professores na luta política que se travava. Os professores de Educação

Física se posicionaram à margem deste processo e o trabalho desenvolvido por eles passou a sofrer resistências da comunidade até ficar completamente esvaziado. No início do segundo semestre de 1996 a praça só possuía um professor. No final do ano já não havia mais atendimento de profissionais.

Apesar disto, o grupo que se mobilizava em torno do futebol de campo continuava a mobilização para a construção de um campo de futebol na região, se possível, próximo à comunidade.

Na frente dos blocos, havia um espaço que comportava a construção de um campo de futebol. O problema é que este espaço pertencia a uma outra comunidade, a comunidade da Max Geiss, Vila Fátima.

Este espaço era ocupado basicamente para instalação de circos e parques de diversões. Os traços de abandono também caracterizavam o local que seguidamente era depositário de entulho e lixo. A dificuldade de se transformar este quadro estava associada à capacidade de mobilização da comunidade Max Geiss. Por duas vezes esta já havia reivindicado junto ao Orçamento Participativo a transformação desta praça num espaço desportivo.

Atento a este contexto o grupo de esporte da comunidade do Parque dos Mayas II propôs uma parceria política, cujo sucesso poderia significar a constituição da liga de esporte possibilitando assim participar de campeonatos municipais e promover campeonatos de futebol na região. Em troca o grupo esportivo do Parque dos Mayas II garantiria a mobilização necessária para viabilizar a construção da praça. Foi assim que esta comunidade conquistou a construção de um campo de futebol com a dimensão oficial.

No final de 1995 com o cercamento parcial do campo, foi realizado o primeiro campeonato de futebol de campo que contou com a participação de seis equipes da região.

Alcançado o objetivo da parceria, no início de 1996 foi registrada a Liga de Futebol Amador Parque dos Mayas II e Vila Max Geiss. O objetivo maior era promover o futebol amador e participar do campeonato da cidade.

A falta de registros mais precisos tanto por parte da comunidade, através de seus livros e atas de reuniões e dos relatórios da Secretaria Municipal de Esporte, não nos permite uma descrição mais detalhada deste processo. Mas, os movimentos aqui apresentados são capazes de nos dar ou nos apresentar alguns indicadores para avaliar o valor da prática esportiva para comunidade.

Sem dúvida nenhuma o fato mais importante deste processo está relacionado ao poder de mobilização de um grupo de pessoas que buscavam construir espaços que possibilitassem a manifestação esportiva. Não podemos desprezar toda a dinamicidade deste processo, que num primeiro momento não conseguiu garantir a construção de um campo de futebol na Praça Professor Jorge dos Santos Rosa, e que, num outro momento, inviabilizou o trabalho de uma secretaria que fora seu parceiro na divulgação do esporte e que, no instante seguinte, permitiu através de uma ação conjunta com outra comunidade, constituir a tão esperada liga esportiva.

Sem poder falar por esta comunidade, nem captar os interesses mais íntimos de suas batalhas, ora contemplando uma variedade de grupos em ações comuns, ora dispersando estes interesses, talvez o mais importante seja seguirmos Maffesoli (1987) quando ele fala que *o povo é o gênio do lugar*.

5 - METODOLOGIA

5.1 População

A população deste estudo é constituída por estudantes de 1 a 4 séries da Escola Municipal Jean Piaget, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A amostra investigada foi constituída por 225 crianças (121 do sexo feminino e 104 do sexo masculino) com idades compreendendo entre 7 e 14 anos.

Os alunos desta escola moram, em sua maioria, (87.6%) na comunidade do Parque dos Mayas. Os outros (12.4%) são formados por alunos que residem em localidades vizinhas como Nova Gleba e Santa Rosa.

5.2 Descrição metodológica: método de abordagem

A presente investigação se caracteriza como sendo um estudo de caso que investiga o comportamento desportivo de crianças da comunidade do Parque dos Mayas II -estudantes da Escola Municipal Jean Piaget - e tem como objetivo estabelecer parâmetros para a determinação dos conteúdos da educação física escolar.

Para melhor apresentar as variáveis que compõem este estudo, trataremos, brevemente, de suas definições da seguinte forma:

a) Hábitos de vida: é o conjunto de vivências habituais que produzem o dia a dia das crianças constituindo determinados tipos de comportamento. Dados investigados: 1- características familiares; 2- o tipo de habitação; 3- atividades habituais; 4- os incentivos referentes aos espaços para a prática de atividades esportivas; 5- as formas de participação em atividades sócio-culturais. Estas informações foram

identificadas através do inventário Estilo de Vida na infância e adolescência - EVIA (Sobral, 1992) adaptado para a realidade brasileira por Cardoso (1995).

b) Aptidão desportiva: são os indicadores que expressam algumas capacidades esportivas. Dados investigados: 1- mobilidade da coluna lombar (sit an reach); 2- resistências dos músculos abdominais (sit-up); 3- velocidade de deslocamento (corrida de 50m); 4- agilidade (corrida de 10 x 5m); 5- capacidade funcional do sistema cardio-respiratório (corrida dos 9 minutos).

c) A prática desportiva na comunidade. Investigação realizada com objetivo de observar os rituais na ocupação dos espaços esportivos da Praça Professor Jorge dos Santos Rosa.

5.3 Seleção das técnicas e instrumento de coleta de dados

Definidas as áreas para esquadrihar o desenvolvimento do desporto nesta comunidade, enfocando aquelas ações que contribuem para a produção da personalidade das crianças, procedeu-se á seleção dos instrumentos de coletas de dados.

Foram selecionados os seguintes instrumentos:

a) do PRODESP

1- inventário de hábitos de vida em crianças e adolescente EVIA. (anexo1).

2- habilidades desportivas.

b) Para análise do desporto comunitário utilizou-se observações da rotina de ocupação dos espaços desportivos da Praça Professor Jorge Santos Rosa.

5.4 Descrição do instrumento de coleta de dados e definição da sua validade e fidedignidade

5.4.1 Hábitos de vida

O instrumento Estilo de Vida na Infância e Adolescência -EVIA (Sobral, 1992) foi adaptado à realidade brasileira a partir do projeto piloto realizado por Cardoso (1995).

O inventário utilizado na forma de entrevista é composto por dezessete questões que buscam evidenciar: (1) os indicadores para a caracterização econômica, questões de 1 a 9; (2) organização do cotidiano, questões de 10 a 17; (3) participação sócio-cultural, questões de 17 a 18; (4) prática desportiva, questões de 19 a 20. Para a análise de validade foram adotados os critérios de exaustividade 1 e de validade de conteúdo 2 (Cardoso, 1995).

1 O critério de exaustividade oportuniza os respondentes a acrescentarem itens que não constassem no instrumento original. Isto possibilitou que os pesquisadores modificassem o instrumento, incluindo itens ou modificando questões (Cardoso, 1995).

2 O instrumento foi analisado por cinco *experts* na área de estudo comportamentais, sendo considerado adequado para os fins a que se propõe (Cardoso, 1995).

Com o objetivo de determinar a fidedignidade do instrumento, por se tratar de um inventário que adota, alternadamente, escalas intervalares e nominais, foi efetuado um estudo de correlação entre teste e reteste com espaçamento de dez dias em um grupo de 227 alunos com idades compreendidas entre 7 e 14 anos com características semelhantes às da amostra estudada. Dessa forma, o instrumento foi

considerado adequado para os fins propostos, a partir dos seguintes procedimentos (Cardoso, 1995):

a)) Correlação linear de Pearson para itens em escalas intervalares, obtendo o índice de 0.98;

b) Análise de contingência para itens em escalas nominais, obtendo o índice médio de 0.90.

c) Atribuição de valores numéricos às escalas nominais e assumindo-as como tal a aplicação de teste de correlação linear de Pearson para todo o instrumento obtendo o índice de 0.98.

5.4.2 Aptidão desportiva.

As características da variável aptidão esportiva analisada neste estudo são: flexibilidade (mobilidade da coluna lombar), resistência dos músculos abdominais, velocidade, força de membros inferiores, agilidade e capacidade cardio-respiratória. Estes itens foram avaliados através de teste específico, conforme descrição dos protocolos no item a seguir.

5.4.2.1 Identificação dos protocolos de aptidão desportiva

Para avaliação das condições da aptidão desportiva, foram utilizados alguns testes que fazem parte da bateria de teste somatomotor e de aptidão física do PRODESP. A seguir será apresentada a descrição sumária dos protocolos:

a) sit and reach

Utiliza-se uma caixa (caixa de Wells) com o tabuleiro superior graduado em centímetros. O ponto zero, posição marcada pela base da planta do pé, representa pela graduação 15 centímetros. Em posição sentado o aluno deverá realizar a flexão de

tronco à frente com as mãos estendidas por cima da caixa deslocando o corpo para frente. O aluno permanecerá na distância máxima alcançada o tempo suficiente para a leitura da graduação. Será considerado o melhor de dois resultados.

b) força de membros inferiores

Como materiais necessários uma superfície nivelada que não derrape com a marcação de uma linha de partida, uma fita métrica e giz. Com a ponta dos pés atrás da linha de partida e braços projetados para trás. O aluno deverá lançar-se para frente o mais longe possível com um único impulso. A distância a ser medida deverá ser aquela entre a linha de partida e o calcanhar mais próximo desta. Será considerado o melhor de dois resultados.

O teste foi realizado nas condições apresentado acima numa área no interior da escola.

c) agilidade

Precisa-se de um terreno com quatro linhas demarcatórias na forma retangular com 2 metros de largura e 5 metros de comprimento e um cronômetro com precisão de décimos de segundo. Ao sinal de partida o aluno deverá percorrer, no menor tempo possível, à distância de 5 metros passando os dois pés da linha demarcatória por cinco ciclos.

O teste foi realizado no interior da escola e apresentava as condições descritas.

d) resistência cárdio-respiratória

O teste deve ser realizado numa pista com graduação com precisão de 1 (um) metro, um apito e um cronômetro. Ao sinal o aluno deverá correr e ou caminhar durante 9 minutos. Não é permitido parar.

Este teste foi realizado numa pista de 350 metros em volta de um campo de futebol localizado a uma distância de 200 metros da escola. Ao redor do campo havia uma cerca de moirões colocados com intervalos de 5 metros.

e) velocidade de deslocamento

Necessários uma pista com 50 metros mais um espaço para desaceleração e um cronômetro. O aluno coloca-se na linha de partida e ao sinal de um estímulo visual lança-se à frente. No momento deste lançamento é acionado o cronômetro. Quando o aluno ultrapassa a linha demarcatória dos 50 metros o cronômetro é travado. O tempo será avaliado em décimos de segundo.

Para a realização deste teste utilizou-se uma faixa de terreno, no interior da escola, com piso de areião.

f) resistência muscular localizada

O material necessário é o colchonete. O aluno deverá se colocar na posição sentada com o joelho flexionado em 90 graus e braços cruzados à frente do corpo com a ponta dos dedos apoiados nos ombros. Partindo desta posição, o aluno deverá deitar encostando os ombros no chão e levantando-se até a posição inicial encostando os cotovelos nos joelhos. Este movimento deverá ser repetido até o aluno não conseguir fazer um movimento completo.

Este teste foi realizado com dez colchonetes no interior da escola. Alunos e alunas das turmas mais adiantadas foram convidados para assessorarem sua realização.

5.4.2.2. Objetos e índices de fidedignidade dos testes de aptidão desportiva.

Apresentaremos, no quadro abaixo, os objetos e os índices de fidedignidade dos testes utilizados nesta pesquisa. Testados em sua fidedignidade com uma amostra de 30 escolares de características semelhantes às da população estudada.

A fidedignidade dos instrumentos de medida foi definida pelo critério de correlação interclasse. As correlações de Pearson entre teste e reteste, indicados por Safriti (1980) e Nunnally (1978), foi igual a 0.70.

5.4.3 - Prática desportiva comunitária

Para avaliação da prática desportiva comunitária procedeu-se a análise da rotina dos moradores da comunidade do Parque dos Mayas através de um diário de campo. O objetivo deste diário foi de observar como são distribuídos os territórios desportivos em função das idades, sexos e horários.

5.5 Apresentação e síntese dos resultados

5.5.1. Apresentação e discussão dos resultados sobre os hábitos de vida

Para EVIA foi utilizada uma análise de cunho qualitativo com objetivo de fazer uma descrição mais extensiva das características desta comunidade.

A análise dos dados sobre os hábitos de vida dos estudantes das séries iniciais (primeira a quarta séries) da Escola Municipal de 1º Grau Jean Piaget nos permite traçar um quadro cujas características principais passaremos a apresentar.

A maior parte dos estudantes que residem no Parque dos Mayas moram em apartamentos, cerca de 63.11%. Apesar de haver uma certa equidade na distribuição da população desta região, entre apartamentos e casas, o motivo pelo qual há uma potencialização dos apartamentos está relacionado a própria localização da escola Jean

Piaget. Neste complexo habitacional formado por casas e apartamentos, a escola está construída no centro do conjunto de blocos. E próxima ao setor onde estão as casas existe uma outra escola municipal.

As residências que possuem no mínimo quatro peças (um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro) correspondem 93.12% das moradias dos alunos e alunas, e estão distribuídas da seguinte forma: 17.20% possuem seis peças; 60.18% possuem cinco peças; 15.74% possuem quatro peças.

Quando cruzamos estas informações com aquelas que nos apresentam o número de pessoas das moradias temos condições de compreender melhor como vivem os estudantes. As famílias com até quatro integrantes correspondem a 70.98% desta população distribuída da seguinte forma: 10.01% moram duas pessoas; 27.27%, três pessoas; e, 62.72%, quatro pessoas. Isto garante, pelo menos em tese, uma certa mobilidade das pessoas no seu espaço de moradia, haja vista que as famílias não são numerosas.

Justamente por ser uma escola da comunidade, grande parte dos alunos e das alunas, cerca de 86.93%, dirigem-se até ela a pé. Esta proximidade permite também que eles e elas levantem perto do início da jornada escolar.

Analisando os hábitos de vida dos alunos e das alunas quando eles e elas estão em casa, podemos notar que não há uma diferença muito nítida entre o tipo de comportamento dos meninos e das meninas. Ver televisão, escutar música e conversar com os amigos foram as opções mais apresentadas pelos meninos (60.29%) e meninas (58.05%). Apesar de ver TV ser a opção mais citada pelos meninos e pelas meninas, não se destaca frente às outras atividades. No outro extremo estão as atividades cuidar de

crianças e ajudar os pais nas suas profissões como aquelas que obtiveram os menores percentuais. As meninas possuem 2.89 pontos percentuais a menos que os meninos nesta atividade, ajudar os pais na profissão. Isto pode estar relacionado aos pontos percentuais que as meninas possuem, cerca de 3.18%, acima dos meninos na realização das tarefas domésticas. Este certo equilíbrio entre os meninos e as meninas no que diz respeito ao trabalho infantil familiar demonstra que ambos têm seus tempos livres diminuídos.

No que diz respeito às atividades de lazer realizadas fora de casa, encontramos uma certa homogeneidade referente às três primeiras opções. Conversar com amigos, ir ao parque ou praça e andar de bicicleta são as mais citadas. A diferença entre os gêneros parece se estabelecer na opção com menor percentual. Apenas 1.45% das meninas assinalaram andar de *skate* enquanto que 1.65% dos meninos de patins. Os baixos índices apresentados pelos meninos (3.30%) e meninas (1.45%) no *skate* podem estar relacionado a pouca divulgação deste esporte junto à população infantil. Apesar da grande divulgação da patinação, principalmente através do *roller*, somente as meninas ou suas famílias parecem investir mais nesta atividade. Talvez isto se deva a uma certa tradição que faz da patinação uma atividade esportiva típica da população feminina. Ou seja, ela ainda está marcada, no imaginário desta comunidade, como uma prática de feminilização. Práticas estas que, segundo Connell (1995), estabelecem uma série de comportamentos que irão formar a subjetividade de meninos e meninas.

Os materiais desportivos que as crianças possuem parecem acompanhar a observação realizada no final do parágrafo anterior. Exceções feitas à bicicleta, material que mais aparece para ambos sexos. Um fato que ajuda a compreender este dado é a

existência de espaços urbanos amplos nesta região que, de alguma forma, estimulam ou não criam impedimentos para sua prática. A segunda e terceira opções das meninas são bolas de vôlei e de plástico. Para os meninos estão a bola de futebol e a chuteira.

Quanto ao local de preferência para realização de atividades esportivas podemos fazer algumas associações interessantes. Um número significativo de crianças possui bicicleta. Seria lógico imaginar a mesma pontuação para realização desta atividade no parque ou na praça. Mas não podemos deixar de assinalar que as bicicletas são bens de grande valor e que andar com ela, sem a presença de um adulto, pode comprometer a segurança das crianças. Como o conjunto habitacional possui uma grande praça central é de se esperar que os meninos de posse de sua bola e chuteira elejam este espaço como o principal para sua prática. Já as meninas apresentam um outro comportamento. A primeira e segunda opção colocam como local de preferência o pátio de casa e pátio do condomínio. Este comportamento evidencia a diferença em nível de comportamento exigido das meninas. O estar próximo de casa pode estar relacionado tanto às questões de segurança como a facilidade para ser chamada para contribuir com as tarefas domésticas. As bolas de plástico e de vôlei promovem atividades que não necessitam de uma grande extensão de terreno.

A grande maioria dos estudantes (84.89 % das meninas e 89.78 % dos meninos) não participa de atividades sócio-culturais em espaços institucionais. Das meninas que participam destas atividades 41.18 % fazem dança e 38.24 % atividades em clube social. Dos meninos 78.27 % participam de atividades em clube social.

A prática desportiva sistematizada, fora da escola, está alienada da cultura infantil destas crianças. Apenas 17.33 % estão praticando algum esporte com a orientação de um professor ou de uma professora. Destes, os meninos representam 64.10 %, enquanto que as meninas apenas 35.90 %. Na primeira e segunda série esta

participação está restrita a dois casos de meninos que jogam futebol. Às atividades realizadas pelos meninos há um predomínio da prática do futebol que envolve 88 % desta população. Os restantes 12% fazem lutas. Dos meninos que fazem futebol a maioria 77.27 % o realizam na comunidade, nas atividades oportunizadas pela Secretaria Municipal de Esportes e pela Associação Comunitária Parque dos Mayas (ACOPAM). As meninas que participam de atividades esportivas 11.48 % a maioria, 64.29 %, fazem atividades na comunidade onde moram (05 realizam voleibol, 01 realiza futebol e 03, dança). As atividades realizadas fora da comunidade pelas meninas são *ballet*, dança, luta e ginástica.

Dentre as mais variadas hipóteses que podemos tirar do cruzamento destes dados, duas questões se sobressaem: tanto para os meninos como para as meninas as possibilidades de intercâmbio cultural-esportivo são bastante restritas e, apesar de serem oferecidas atividades na praça da comunidade, o engajamento das crianças das séries iniciais é inexpressiva.

Quando perguntado quem já participou de atividades esportivas com orientação de professor apenas 17.86 % das crianças responderam que sim. Destas, somente 32.5 % eram meninas. As atividades realizadas pelos meninos são bastante diversificadas. Nelas encontramos futebol, capoeira, natação, voleibol, basquetebol, judô e karatê. Os motivos pelos quais as crianças abandonaram estas atividades são diversos. Encontramos desde questões estruturais da atividade como seu término, saída e troca de professor. Familiares, como mudanças e não ter quem levasse. Pessoais, como a atividade não interessou mais, mudança de horário da escola e por ficar na reserva. Nas meninas encontramos como atividades já realizadas natação, capoeira, futebol, voleibol, *ballet*, judô e karatê. Os motivos para o abandono também são

variados. Encontramos desde mudança de cidade, passando por cuidar da irmã até o pai não ter levado mais.

Tendo em vista a análise destes dados, algumas considerações se tornam importantes. Não é dada uma atenção devida tanto por parte dos familiares, da comunidade e da Secretaria Municipal de Esporte nas atividades esportiva direcionadas ao público infantil. Seja por falta de dados mais precisos sobre a vida esportiva das crianças, para estabelecerem as políticas ou estratégias de intervenção da comunidade, seja por uma certa construção de subjetividades feita pelas famílias que conduzem as crianças a certos comportamentos e práticas vinculados a formação da masculinização e feminilização. A liberdade que possuem os meninos não é a mesma desfrutada pelas meninas.

5.5.2. Apresentação e discussão dos resultados sobre a aptidão desportiva.

O teste de aptidão desportiva foi realizado com 118 alunos e alunas das turmas que tínhamos regência.

Não tivemos como preocupação fazer uma análise interna dos dados descrevendo as médias e desvios padrão com vista a um certo mapeamento das diferenças em seus rendimentos. Nossa preocupação esteve voltada para uma análise de cunho mais relacional. Buscamos, com isto, identificar como o conjunto dos alunos e das alunas se apresenta frente a seus colegas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, já avaliados, de forma a constituírem uma cultura desportiva regional (no âmbito de Porto Alegre). Em apenas dois momentos este procedimento não foi possível,

haja vista que se utilizou testes que não fazem parte da bateria do PRODESP-UFRGS (bateria utilizada para a análise dos alunos e alunas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre).

Tabela 1. Média e desvio padrão referente ao teste de flexibilidade por sexo e idade.

	PRODESP.ESC				E.M. JEAN PIAGET			
	masculino		feminino		masculino		feminino	
	média	dp	média	dp	média	dp	média	dp
6 anos					15.00	2.03	15.50	6.03
7 anos	19.56	4.95	17.69	5.65	15.74	3.49	14.48	4.09
8 anos	17.37	5.35	16.18	5.52	13.76	6.21	16.00	5.59
9 anos	16.53	5.79	17.83	5.16	13.07	6.12	15.03	6.01
10 anos	12.93	6.49	17.54	1.25	11.57	5.90	10.71	6.23
11 anos	14.48	6.27	17.67	6.27	19.50	7.25	13.64	8.81
12 anos	17.86	3.46	15.68	5.61	11.33	8.50	21.00	5.65
13 anos	15.14	7.05	20.72	7.11	11.60	6.92	15.00	5.01

Conforme pudemos avaliar na tabela 1 os alunos e as alunas da Escola Municipal Jean Piaget apresentam resultados inferiores ao conjunto da rede no teste de flexibilidade. Apenas nas faixas etárias dos 12 e 13 anos que as meninas da escola possuem um resultado superior as outras.

Tabela 2. Média e desvio padrão referente ao teste de salto horizontal por sexo e idade.

	PRODESP.ESC				E.M. JEAN PIAGET			
	masculino		feminino		masculino		feminino	
	média	dp	média	dp	média	dp	média	dp
6 anos					106.67	11.50	99.40	15.39
7 anos	116.58	18.70	100.30	20.17	102.92	11.84	96.97	18.77
8 anos	114.12	15.37	100.01	19.62	119.19	26.80	11.47	17.94
9 anos	122.41	4.22	105.48	14.75	126.33	19.76	115.32	18.35
10 anos	121.69	1.39	116.88	19.23	138.04	19.88	116.27	20.72
11 anos	137.00	18.55	126.82	20.46	142.25	22.78	119.25	27.32
12 anos	143.93	24.21	121.58	20.77	138.25	18.71	127.00	18.38
13 anos	148.10	27.56	122.03	20.63	145.25	23.52	125.50	24.75

No teste de salto horizontal notamos um crescimento no rendimento desportivo das meninas, até os 12 anos, e dos meninos, até os 11 anos. Quando cruzamos estes dados com o PRODESP-UFRGS, observamos que, entre os 8 e 11 anos, os meninos apresentam resultados superiores aos alcançados pelo conjunto da rede. As meninas intercalam períodos em que estão abaixo da média da rede, com períodos em que se encontram superiores.

Tabela 3. Média e desvio padrão referente ao teste de agilidade por sexo e idade.

	PRODESP.ESC				E.M. JEAN PIAGET			
	masculino		feminino		masculino		feminino	
	média	dp	média	dp	média	dp	média	dp
6 anos					28.46	4.08	26.07	1.30
7 anos	25.92	2.84	26.98	3.05	27.67	4.27	29.13	4.13
8 anos	26.53	3.08	27.01	2.68	26.45	4.49	27.03	2.19
9 anos	25.50	2.23	27.99	2.53	24.85	2.12	25.36	2.33
10 anos	25.27	2.15	26.79	2.08	24.19	1.96	24.59	2.29
11 anos	24.28	2.38	26.40	2.88	23.48	1.81	24.59	3.87
12 anos	24.06	2.59	26.73	2.74	23.51	2.59	21.61	5.44
13 anos	24.65	3.79	26.19	1.91	25.55	4.63	25.49	3.35

Podemos notar que tanto para os meninos como para as meninas da Escola Jean Piaget há uma diminuição progressiva do tempo até os 12 anos. Os seus tempos de execução não diferem muito daqueles apresentados pelo conjunto da rede. Ora eles e elas apresentam um resultado inferior, ora superior.

Tabela 4. Média e desvio padrão referente ao teste de resistência por sexo e idade.

	PRODESP.ESC				E.M. JEAN PIAGET			
	masculino		feminino		masculino		feminino	
	média	dp	média	dp	média	dp	média	dp
6 anos					1063	177.7	875	93.3
7 anos	1289	210.7	1231	157.2	986	146.2	940	163.8
8 anos	1345	155.5	1152	132.1	1144	233.6	1077	287.2
9 anos	1326	175.1	1218	133.8	1148	234	1072	200.7
10 anos	1352	193.4	1153	151.3	1329	203.9	1093	150.4
11 anos	1358	204.2	1150	182.9	1344	151.2	1182	167.9
12 anos	1442	211.8	1254	158.9	1383	276.5	1367	142.5
13 anos	1451	176.3	1271	182.4	1450	226.2	1037	180.3

Uma primeira observação importante é que os meninos, em todas as idades, têm um rendimento superior às meninas. Porém, quando comparados com seus colegas da rede apresentam em todos os momentos resultados inferiores. Já as meninas na faixa dos 11 e 12 anos conseguem um rendimento superior as sua colegas da rede.

Tabela 5. Média e desvio padrão referente ao teste de abdominal por sexo e idade.

	E.M. Jean Piaget			
	masculino		feminino	
	média	dp	média	dp
6 anos	40.33	22.81	37.00	16.07
7 anos	46.47	32.92	28.47	18.08
8 anos	36.95	19.87	31.88	12.40
9 anos	60.79	17.45	45.31	30.31
10 anos	49.67	27.33	33.21	19.91
11 anos	46.25	25.84	40.50	27.75
12 anos	75.60	19.76	25.50	17.77
13 anos	47.00	27.53	30.00	10.07

Não é possível identificar uma certa normalidade no desempenho dos meninos e das meninas tendo em vista a variação de seus resultados. O único detalhe é que as alunas apresentam índices inferiores aos meninos em todas as faixas etárias. Um outro dado interessante é que a diferença entre os rendimentos é muito grande. Alunos e alunas com uma formação aparentemente igual, do ponto de vista desportivo, têm desempenhos com grandes diferenças.

Tabela 6. Média e desvio padrão referente ao teste de velocidade por sexo e idade.

	E.M. Jean Piaget			
	masculino		feminino	
	média	dp	média	dp
6 anos	12.25	0.56	12.83	1.93
7 anos	11.92	1.85	12.44	1.64
8 anos	10.57	1.60	10.99	1.17
9 anos	10.31	0.95	10.75	0.99
10 anos	9.58	0.89	10.90	1.12
11 anos	9.54	0.70	10.61	1.79
12 anos	9.49	0.87	9.76	1.56
13 anos	9.15	0.64	10.07	0.17

O desempenho dos meninos apresenta uma melhora progressiva na velocidade até os 13 anos. As meninas apresentam uma variação maior entre as idades.

Uma avaliação com esta característica nos permite conhecer individualmente como cada aluno e aluna responde a estes estímulos desportivos e a sua relação com o conjunto da turma. Poderemos com isto estabelecer objetivos mais pontuais tanto para a turma como para um conjunto de alunos e alunas. A meta a se alcançar não seria em termos de uma definição abstrata do que as crianças são capazes

de render. Mas, naquilo que elas se distanciam ou se aproximam do conjunto dos seus colegas da rede municipal de ensino.

5.5.3.. Apresentação e discussão dos resultados sobre o comportamento da comunidade na ocupação dos espaços desportivos da Praça Prof. Jorge dos Santos Rosa.

Esta sessão de nosso estudo teve como objetivo estabelecer relações através de um diário de campo sobre a construção de significados públicos (esportivos) na ocupação dos espaços de lazer da Praça Professor Jorge dos Santos Rosa. Neste sentido, este trabalho caracterizou-se como sendo uma análise de cunho antropológico.

As observações que aqui apresentaremos foram feitas em quatro momentos. A preocupação central foi observar a forma como os integrantes daquela comunidade ocupavam a praça e estabeleciam sua relações com os outros.

A primeira observação, que durou três horas, foi realizada num sábado à tarde. Dia 07 de outubro de 1995.

Neste dia havia muito sol. Cheguei à praça por volta das três horas e trinta minutos. Num primeiro momento, fiquei sentado observando a forma de ocupação da área do *play-ground*. Cinco crianças brincavam acompanhadas de quatro pessoas adultas do sexo feminino que suponho sejam suas mães. Em torno deste espaço, dois meninos, de idades entre dez e doze anos, andavam de bicicleta. Num primeiro momento, acredito que estavam brincando de bandido e mocinho. Logo depois, quando os observei novamente, estavam brincando de corrida. Durante este período, somente mais duas pessoas, um casal de adultos, passearam de bicicleta. O estranho é o fato de que a praça possui boas dimensões para a prática desta atividade e não é utilizada para este fim. Meninas com idades entre nove e doze anos brincavam num canto da praça.

Parecia um ensaio de dança. Um grupo de jovens se organizava para jogar futebol numa das canchas. Numa das goleiras um pai brincava de chute a gol com uma criança de uns seis a sete anos. Quando o grupo de jovens conseguiu se organizar entrou na cancha provocando a saída do pai e da criança que lá estavam. Um dado importante foi que não houve comunicação, apenas uma atividade quase reflexa. Na outra cancha havia duas duplas de vôlei. Três dos integrantes eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. Eram jovens com idades entre dezesseis a dezoito anos. Este grupo foi renovado no período de observação e quatro duplas do sexo masculino passaram a ocupar este espaço. Em três áreas da praça grupos de meninos, que perfaziam vinte e um, jogavam futebol em campos improvisados. No *play-ground* da outra extremidade da praça oito crianças brincavam acompanhadas por três pessoas do sexo feminino.

No dia 08 de outubro foi feita a segunda observação. Ela foi realizada das dezessete às dezenove horas. Nos dois *play-ground* várias crianças brincavam. O número de acompanhantes, todas do sexo feminino, não correspondia aos das crianças que lá estavam. Havia menos acompanhantes. Muitos meninos, com idade entre sete e doze anos, estavam jogando futebol em campos improvisados por toda a praça. As meninas desta idade brincavam também espalhadas pela praça. Encontramos meninas brincando de casinha, jogando futebol, voleibol e de pular corda. Nesta última atividade dois meninos estavam junto com elas. A parte mais movimentada era as canchas esportivas. Numa das canchas várias equipes se revezavam para jogar futebol. Na outra cancha, o tempo foi dividido com futebol e voleibol. Quando estavam jogando voleibol notamos que sete meninas participavam dos jogos. Três equipes revezavam a participação. Dois senhores de idades acima de cinquenta anos jogavam bocha. Ao final da observação este grupo já era formado por seis. Outro grupo formado por jovens e adulto ocupava o campo de futebol de areia. Ao redor outras equipes se organizavam e

um grupo formado por crianças acompanhava a movimentação. Duas senhoras ficaram em torno de meia hora andando em volta da praça. Neste período, observei também que um número maior de pessoas andava de bicicleta. Elas tinham as mais variadas idades. Havia uma certa equidade entre os sexos.

No dia 14 de outubro de 1995, chegamos bem cedo à praça. Eram oito horas da manhã. A praça se encontrava quase que vazia. Seis senhoras, aparentando cinquenta anos, caminhavam em torno da praça. Quando eram dez horas começaram a chegar as crianças. Primeiro chegaram dois meninos carregando uma bola e algumas crianças que, trazidas por suas mães, brincavam no play-ground. Rapidamente outros grupos de meninos carregando bola ocupavam outros espaços. Numa das canchas dois pais brincavam de futebol com três crianças pequenas. Na outra, meninos de dez, doze anos se organizaram para formar equipes. O campo de areião não foi utilizado. Encontramos duas meninas andando de bicicleta. Outras meninas divididas em três grupos espalhadas pela praça brincaram sem utilizar material esportivo. Quando finalizamos a observação, por volta das onze horas, as características dos grupos que ainda utilizavam a praça permaneciam as mesmas. A única mudança se deve a um número maior de crianças. Encontramos adolescentes e adultos apenas conversando.

Optamos por fazer a quarta e última observação na parte de tarde, tendo em vista que a ocupação da praça neste horário se torna mais intensa. Eram duas horas do dia 21 de outubro de 1995 quando chegamos na praça. Havia apenas um grupo de oito meninos jogando futebol numa das canchas e três meninas brincando nos brinquedos do *play-ground*. Aos poucos foram chegando outras crianças das mais variadas idades. Quando eram quatro horas a praça estava com muitas pessoas. Ao todo, nos dois *play-ground*, havia em torno de vinte e seis crianças brincando acompanhadas de pessoas do sexo feminino. Muitos adolescentes, a maioria do sexo

masculino, se agrupava em torno das canchas. Numa delas, oito meninos jogavam basquetebol. Na outra, jogava-se voleibol. No campo de areião outros adolescentes jogavam futebol. Cinco outros pequenos campos de futebol foram improvisados para abrigar em torno de trinta crianças de sete a onze anos. As meninas desta idade parecem preferir os espaços mais periféricos da praça. Elas se agrupavam perto dos dois *play-ground*. Neste dia, notamos que cinco meninas jogavam futebol em um campo improvisado. Outras, sentadas, brincavam de bonecas. Das oito pessoas que passeavam de bicicleta, quatro eram meninas desta idade. As outras pessoas eram quatro adolescentes, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. A presença dos adultos era algo inexpressiva. Um grupo de quatro senhores jogava bocha. Encerramos a nossa observação por volta das seis horas.

As características desta observação não nos permitem tirar evidência do tipo conclusiva. Para isto, teríamos que estender um pouco mais nossa observação. Mas para nosso estudo os elementos levantados sinalizam uma espécie de rotina na ocupação dos espaços desportivos da praça.

Vamos fazer a análise de alguns dos pontos que acreditamos ser importante para nosso estudo.

Dentre aquelas crianças de até sete anos de idade, que foram levadas para recrearem-se, todas as pessoas do sexo feminino que as acompanhavam assumiam uma postura passiva. Limitavam suas atividades em apenas cuidar a movimentação das crianças. Ao contrário dos pais, que tinham uma participação mais desportiva. Por outro lado, estes pais não estavam acompanhando crianças do sexo feminino.

Pela manhã, aquelas crianças de até doze anos do sexo masculino tinham uma distribuição mais livre pelo espaço da praça. Isto porque os adolescentes não tinham uma aparição mais efetiva neste horário. As meninas estavam numa situação

ainda mais complicada. Mesmo pela manhã os espaços da cancha não eram utilizados por elas. Pela tarde estes dois grupos improvisavam espaços.

Já os adolescentes tinham o monopólio dos espaços reservados à prática de desportos com bola. Provavelmente o critério aqui esteja relacionado com a idade e força corporal. As meninas tinham uma participação mais modesta e se limitavam ao jogo de voleibol.

O grupo da terceira idade praticava atividades distintas para os gêneros. As mulheres basicamente caminhavam e os homens jogavam bocha.

O que está bastante nítido é que a ocupação dos espaços se diferencia em vários aspectos. Os principais são: sexo, idade e horário. Estes aspectos criam uma dinâmica que está a todo o momento evidenciando quais os lugares de cada um na praça. Critérios estes que, conforme o que já descrevemos anteriormente, estabelece o tipo de vivência desportiva que cada um pode ter na praça professor Jorge Santos Rosa. A própria relação que cada um estabelece com o conjunto da praça está implicada na permanência de determinadas relações sociais. Relações estas que podemos observar em outros espaços como a escola. Não devemos interpretar como coincidência o fato dos maiores em idade, tamanho, ano escolar e meninos determinem a lógica de ocupação do espaço de lazer da escola.

O importante aqui não é aquilo que passa em nível do subterrâneo ou do sentimento mais íntimo das pessoas de estarem ou não sendo felizes dentro das possibilidades que lhe foram determinadas. Mas, sim, aquilo que é gravado no imaginário como sendo o campo possível de felicidade de cada um e de todos. E para que isto ocorra critérios explícitos de exclusão e inclusão constitui o pano de fundo de determinadas expectativas desportivas neste espaço.

Por outro lado, este contexto privilegiado para a desportivização desta comunidade só pode ser possível tendo em vista a “(...) *capacidade que tem o meio físico de afetar o comportamento humano*”.(Sodré, 1988, p.12).

6 - OS CORPOS NA ESCOLA MODERNA

6.1 Introdução

Iniciamos esta sessão de nosso estudo - a conclusão - de uma forma pouco convencional. Primeiramente, vamos nos colocar na posição de espectador de um fato cotidiano que será o ponto de partida de nossas reflexões e logo após faremos uma discussão sobre currículo, corporeidade e educação física escolar.

Estamos diante de uma quadra, para prática de esporte. Ela possui marcação e aparatos materiais (goleiras, tabelas de basquete e postes para a rede de voleibol) para execução de algumas atividades desportivas com bola.

Há crianças dentro e fora dela. Provavelmente, elas tenham idades entre nove e doze anos. As que estão no interior da quadra são todas do sexo masculino. As que estão ao redor, a maioria também do sexo masculino, olham o que ocorre na quadra, enquanto que outros e outras circulam numa total indiferença com o acontecimento, como se aquele contexto não tivesse nenhum significado para eles e elas.

Parece existir ali dois mundos divididos por uma cerca. Algumas crianças estão credenciadas para entrarem e se desportivizarem, enquanto que outras apenas podem ocupar o papel de espectadoras.

Os alunos estão jogando futebol. Percebemos o encanto e a vontade de conduzir aquela bola por parte daqueles meninos. Observando sobre uma outra perspectiva, verificamos também que eles estão estabelecendo uma série de relações entre si, com o público que está observando e, conseqüentemente, com o mundo.

A disputa entre as duas equipes provoca diálogos que dão uma tonalidade especial ao jogo. Para descrevermos com maior precisão o que acontece, passamos a apresentar algumas passagens que consideramos importantes para as reflexões deste

estudo, na forma de pequenos recortes tão breves como são pronunciados: *passa a bola, merda; não, não, deixa que eu chuto; se continuar assim tu vai ver; foi falta, pode voltar; sai, tu não está jogando nada* .

Apesar destas formas de tratamento serem inadequadas, quando visualizamos determinadas relações de respeito e companheirismo, elas exprimem certas relações de poder que produzem verdades como aquelas que fazem com que algumas crianças que estão fora da quadra não entrem, mesmo quando não há orientação para tal procedimento.

A nossa preocupação se deve ao contexto onde estas práticas sociais ocorrem. Isto porque não estamos falando de qualquer espaço, mas, sim, da escola.

Reconhecida como um lugar de regulação do comportamento da população infantil, a partir da tutela da população adulta qualificada para este fim, estes atos comprometem a construção de utopias que pretendem nos constituir como seres fraternos e solidários.

A tradição crítica na área dos estudos curriculares coloca o fenômeno acima descrito como fazendo parte daquilo que a escola é, mesmo que não faça parte dos planejamentos escolares.(Silva, 1992). Portanto, não se constitui como um defeito é apenas o resultado de determinadas relações de poder que estão presentes a todo o momento na escola. E é justamente na trama destas relações que são produzidas determinada subjetividade na escola.

Neste sentido, os rituais cotidianos da escola estão diretamente envolvidos na fabricação de sujeitos e não somente aquilo que acontece no interior da sala de aula, quando planejada pela professora ou professor.

Estamos falando daquilo que se convencionou chamar de currículo oculto (Silva, 1992). Um currículo que não aparece nas normas, regulamentos e planejamentos,

mas que é capaz de produzir determinados tipos de sujeitos e identidades como aquela que separa os que podem e os que não podem entrar na quadra.

Existe uma lógica na orientação das condutas das crianças frente à autoridade das professoras e dos professores e outra nos espaços onde elas e eles não estão presentes, como por exemplo, o recreio. Este foi o momento do cotidiano escolar que escolhemos para propulsionar as idéias aqui presentes.

O recreio é reconhecido pelo jargão professoral como o espaço livre dos alunos e das alunas. É neste espaço livre que os corpos se relacionam de uma forma mais intensa. As divisões em salas e classes são eliminadas. Os corpos estão livres destas barreiras físicas, mas não possuem a mesma liberdade ao se expressarem. Portanto, os corpos livres na escola fazem parte, eles próprios, de um discurso carregado de interesses, vindo das professoras e dos professores, que, antes e acima de tudo, buscam constituir a realidade de uma determinada forma bastante singular para atender interesses particulares.

“Em uma perspectiva alternativa, a linguagem - na qual o conhecimento se expressa - não é tanto um mero transparente e neutro de representação de uma realidade que existe independentemente dela, mas um dispositivo ativamente implicado na constituição e definição da realidade” (Moreira e Silva, 1994b, p. 24).

Nesta perspectiva, a realidade não é uma coisa a ser representada como um espelho daquilo que acontece no cotidiano. A forma como a realidade é apresentada e representada é, ela própria, um mecanismo na garantia de determinadas relações de

poder. São estas relações que garantem a eficácia dos discursos. Quem é capaz de duvidar que o recreio não seja um espaço livre de recreação das crianças?

Mesmo de forma breve, é importante salientar que quando falamos de escola, neste contexto, não queremos interpretá-la com uma certa transcendência, inapropriada as reflexões que aqui seguirão. Entendemos como escola essas instituições modernas de ensino que têm por objetivo a educação de massas. Junto a este projeto, incorporamos uma determinada concepção de corporeidade na escola. Não de um corpo universal, porque abstrato. Nem de um corpo instrumental produtivo e útil a tarefas escolares. Mas de um corpo que carrega os traços de sua cultura. Neste sentido, quando falamos da escola, o mais correto seria nos dirigirmos a ele - o corpo - sempre no plural, ou seja, os corpos. Corpos que se moldam e são moldados no tempo e com o tempo ao se defrontarem com outras culturas corporais.

Sendo o currículo um terreno de produção e criação simbólica, suas práticas acabam por desnudar as diferentes concepções da vida social que também expressam determinadas relações que temos com nossos corpos.

A concepção moderna de escola, vinculada ao projeto iluminista, reserva um lugar bastante preciso para os corpos. Eles são elementos secundários que devem ser tematizados como subprodutos da formação intelectual. Como se tivéssemos que, para formar o cidadão crítico, desprover o sujeito do seu corpo. Desta matéria utilizada para locomover a consciência até a escola. Não estamos falando de um lugar de fato, estático, mas de um lugar compreensível a partir das relações de poder que se estabelecem entre estas duas entidades, o corpo e a mente, no interior da maquinaria escolar.

Para uma correta compreensão deste acontecimento, não podemos nos desprender da filosofia das luzes. Movimento que inspirou a constituição desta instituição - escola - no final do século XVIII.

Alguns subprodutos deste evento continuam bastante contemporâneos. Se pegarmos o histórico escolar de qualquer criança, rapidamente vamos identificar o seu desempenho intelectual. O que não conseguiremos decifrar, por maior que seja nosso esforço, são os desempenhos de seus corpos, as transformações que eles sofreram durante sua passagem pela escola ou como eles e elas se desenvolveram artisticamente. Ocultamos das crianças e da sociedade a história registrada pelos seus próprios corpos durante a trajetória escolar.

Para o movimento Iluminista, havia uma convicção de que a liberdade dos indivíduos estaria relacionada a um rompimento com o despotismo político, ignorância e, conseqüentemente, a miséria à medida que nos tornaríamos cidadãos livres e emancipados porque esclarecidos. Cidadãos capazes de decidir com conhecimentos de causa e não através de crenças. Forma de pensar incompatível com a organização da vida pública no estado democrático moderno.

É o bom uso da razão que possibilitará fazer juízos universalmente válidos, conduzindo-nos assim a formas mais civilizadas de relações. A educação escolarizada teria um papel fundamental nesse projeto.

Hoje, o conhecimento continua sendo um dos pilares fundamentais desse projeto. Não qualquer forma, mas a sua expressão científica.

Nesse sentido, a preocupação das professoras e dos professores e da sociedade em geral vai estar circunscrita a uma triologia que pode ser representada didaticamente em: ler, escrever e contar. Para muitos, não há um elemento limítrofe

capaz de distinguir a cultura letrada da cultura escolar. Outras formas de conhecimento são tratadas de maneira secundária.

A escola, descontextualizada dos debates contemporâneos, ainda não foi capaz de se debruçar sobre um fenômeno, no mínimo, paradoxal. As possibilidades técnicas de uma sociedade melhor, produzida pelo avanço do conhecimento científico, nunca estiveram tão longe das possibilidades políticas de sua efetivação e, por conseguinte, da construção de um mundo melhor para todos. (Santos, 1996). O conhecimento, através e pela ciência, ganhou uma força autopropulsora, cujo desenvolvimento não está, necessariamente, preso às necessidades sociais.

Não podemos pensar este projeto, mesmo que visualizando uma determinada concepção de sujeito cognitivo, como desprovido de outros elementos que também são fundamentais para a constituição das sociedades modernas. Produzir o cidadão implica também, a produção de determinados tipos de subjetividades através de estratégias de regulação e controle.

“... esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação e organização de conhecimento específico formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu.” (Popkewitz, 1994, p. 174).

Para Larrosa (1994), seguindo a mesma seqüência de raciocínio:

“... a educação é analisada como uma prática disciplinar de normatização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados e produção de sujeitos mediante a certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica de sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no panoptismo, e entre os quais o exame tem uma posição privilegiada”.(p. 52).

É na confluência destes dois elementos, o racional e o regulador, que a escola moderna constrói seu projeto educacional.

Nesse complexo contexto, é produzida uma determinada concepção de corpo na escola. Como diria Sodré (1996):

“Na atmosfera emocional de nossas salas de aula ou nas entrelinhas dos nossos manuais escolares, ainda ressoam os elos dos séculos de crença do Ocidente na mortificação da carne e na celebração da alma eterna, oposta e concretude temporal do corpo”.(p. 64).

Um corpo silenciado e regulado pelas professoras, professores e pelas próprias crianças.

Nem todos os corpos são atingidos com a mesma intensidade nem com o mesmo objetivo. É assim que eles e elas se identificam e se diversificam criando uma diversidade de microculturas.

Este corpo não tem sido reivindicado por ninguém. Quando muito, é alvo de um discurso carregado de emocionalidade com pouca ou nenhuma repercussão prática. O exemplo fica para a expressão formar o aluno como um todo tão comum nos cotidianos escolares.

Um dos caminhos ou descaminhos, pensado pela educação física escolar para o corpo, está relacionado a valorização que ele passa a ter enquanto um instrumento a serviço da racionalidade. Em algumas propostas de integração entre as disciplinas, cabe à educação física auxiliar, através de suas atividades, objetivos mais nobres. Neste sentido, quanto mais a educação física se valoriza na escola, ao auxiliar outras disciplinas, mais ela se distancia de um projeto que busca fazer desta instituição, um espaço multicultural. Um espaço onde não se estabeleçam hierarquias entre as mais variadas formas de desenvolvimento das capacidades humanas.

Grosso modo, parece que as reflexões que têm buscado dar um outro sentido à educação física escolar não têm conseguido aproveitar o potencial produtivo das discussões que, atualmente, estão se processando na área do currículo. A principal talvez esteja relacionada à compreensão do projeto cultural na qual a escola está presa. Precisamos, conforme Giroux e Simon (1994), re teorizar culturalmente a função político-educativa da escolarização.

A âncora para este movimento não existe. Talvez o que tenhamos nas mãos seja apenas alguns parâmetros construídos a partir de critérios como a justiça. Isto implica pensarmos naquelas experiências que têm sido alienadas das crianças, como por exemplo, a convivência sadia com seus próprios corpos no cotidiano escolar.

É dado o sinal que marca o começo do ritual de iniciação da cultura letrada. Este sinal parece ouriçar os corpos. O portão é aberto e os alunos e as alunas dão uma rápida corrida, meio que aos empurrões onde aqueles mais fortes ditam as regras, e vão em direção à fila. Dia após dia, o ritual prossegue gravando no imaginário de todos aqueles corpos que deverão ganhar passagem. Antes mesmo das crianças entrarem na escola ela já anuncia uma das “regras do pedaço”. Lá estão eles e elas a espera da professora ou do professor. Aqueles corpos mais rebeldes são rapidamente reprimidos. Conduzidos até a sala de aula, todos têm seus lugares já definidos. A classe determina as possibilidades corporais de cada um. Todos sabem o que fazer para que a aprendizagem ocorra. Durante o dia, lá se vão uma, duas, três e até quatro horas com os corpos na mesma posição. Nos intervalos eles se chocam, tocam, sentem, agridem e, por tudo isto, são reprimidos. A final de contas, tudo seria mais fácil se eles não precisassem acompanhar o espírito. Mas, a final de contas não há como separar os corpos da consciência.

Acostumamo-nos a pensar a parte séria da escola como aquela vinculada ao trabalho com o intelecto. Naquelas partes consideradas não sérias os corpos podem e devem estar livres. Neste momento livre, o que é produzido fora do currículo oficial acaba por constituir uma cultura subterrânea que orienta a distribuição dos corpos e as possibilidades de expressão de cada um produzindo diversas situações de injustiça.

O exemplo mais tácito e que será trabalhado mais adiante é o que acontece no recreio. Nele, alguns corpos estão habilitados a correrem, saltarem e jogarem enquanto que outros são condenados quase que ao imobilismo. Esta tem sido a pedagogia da liberdade do recreio que acaba constituindo grupos que se organizam e se diferenciam, na ocupação do espaço, em função de seus pesos, tamanhos, masculinidade, feminilidade e série.

Não podemos interpretar como natural que as meninas mais jovens prefiram ocupar espaços de pouca circulação no pátio da escola. Também não podemos avaliar como uma coincidência que os corpos das professoras, alunas e bonecas, objeto comum no recreio das alunas, se pareçam tanto e estejam tão resistentes ao suor. Situações como estas vão construindo em vários sentidos identidades e, portanto, subjetividades.

Neste sentido, acreditamos que a valorização da educação física escolar passa pela forma como interpretamos o lugar dos corpos na cultura escolar e não apenas no espaço institucional da disciplina. A desportivização tem que ser interpretada como um projeto cultural para a escola e não disciplinar.

Isto implica em compreendermos melhores os mecanismos pelos quais professoras, professores, alunos e alunas se produzem como sujeitos sociais no interior das práticas curriculares.

“... esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidos através de estilos privilegiados do raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação e organização do conhecimento. Corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu.” (Popkewitz, 1994,p.74).

6.2 Corpo, regulação e pedagogia

Onde acontece aprendizagem há, inevitavelmente, uma prática pedagógica acontecendo. Esta assertiva implode com uma noção, corrente no meio educacional, de que a aprendizagem escolar dá-se, quase que exclusivamente, quando

professoras e professores estão diante dos alunos e alunas com uma matéria a ensinar. Temos dificuldades de imaginar que a aprendizagem escolar possa estar acontecendo sem a presença da autoridade educacional, nem que ela estivesse se dando antes mesmo de iniciar a jornada escolar.

A aprendizagem escolar não está associada somente aos conhecimentos transmitidos pelas disciplinas. Valores, condutas e sensibilidades também são produzidos e reproduzidos constituindo alunos e alunas como sujeitos com uma certa identidade cultural.

Várias são as pedagogias em ação. Elas podem entrar em diferentes estratégias para um mesmo fim, ou comporem interesses opostos. Observando sob esta perspectiva, o importante não é aprender algo exterior, mas também fazer com que os educandos tenham uma reflexão consigo mesmos constituindo determinadas identidades. Esta parece, no dizer de Larrosa (1994), ser uma das inércias do campo pedagógico: a ocultação da própria pedagogia de ser interpretada como uma operação constitutiva das pessoas capazes de múltiplas realizações.

Na mesma perspectiva de análise das relações de poder, que se processam na escola, Gore (1994) salienta: *“a pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo (...) e produz e reproduz, em diferentes momentos, regras e práticas particulares”* (p.14).

Para compreender melhor este raciocínio, se faz necessário que possamos penetrar um pouco mais no pensamento foucaultiano, principalmente sobre as suas considerações sobre o tema da governamentalidade. Este pensamento permitirá verificar como somos atingidos pelo discurso do outro - poder saber - de forma a não sermos os formuladores autônomos de projetos individuais.

O governo das populações, a partir do séc. XVI, é pensado como uma alternativa que se opõe ao poder pastoral exercido pela igreja. Diferentemente deste, a constituição da sociedade moderna vai depender, também, de formas de governo que aumentam e ampliam a sua força à medida que se tornam invisíveis através de sua ação disciplinar. Para Foucault (1989):

“O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível em compensação impõe aos que se submetem um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina são os súditos que tem que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeitado o indivíduo disciplinar”. (p.167).

Uma simbiose perfeita entre o conceito de poder disciplinar apresentado e o cotidiano escolar pode ser caracterizado com aquela barreira invisível que separa as crianças que estão autorizadas a entrarem na cancha esportiva no horário do recreio.

É importante salientar que o poder não pode ser interpretado como uma força repressiva. Ele, utilizando as palavras de Gore (1994), *“...incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável.”* (p. 11).

“a grande importância estratégica que as relações de poder disciplinar desempenham nas sociedades modernas depois do

séc. XIX vem justamente do fato de eles não serem negativos, mas positivos quando tiramos desses termos qualquer juízo de valor, moral ou político e pensamos unicamente na tecnologia empregada” (Machado, 1981, p. XIX).

Neste sentido, a produção do cidadão, narrativa maior perseguida pela escola, está implicada em formas sutis de regulação e controle. Uma regulação e controle que envolve uma atenção sobre as crianças.

A escola é percebida como laboratório onde os alunos e alunas são transformados em cidadãos à medida que assumem determinados comportamentos importantes para a vida nas democracias ocidentais. Neste quadro, os corpos são importantes à medida que garantem um determinado governo sobre as crianças.

Através dos efeitos do poder é que foi possível construir determinados saberes sobre as crianças e sobre seu desenvolvimento, permitindo um melhor governo de si. A escola foi um dos espaços importantes para a constituição deste saber.

Conforme Marshall (1994):

“O poder não é mais uma presença onipresente e globalizante mas, em vez disso, um jogo aberto e estratégico (...). A governamentalidade está dirigida a assegurar a correta distribuição das coisas, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada um das coisas que devem ser governadas.”(p. 29).

Neste sentido, a instituição escolar está produzindo uma série de experiências para que as crianças façam uma adequada leitura do seu lugar e de si próprias.

Mais uma vez, vamos fazer uma ruptura com a estrutura discursiva do texto para exemplificar estas falas com fatos cotidianos. Certa vez estava em casa conversando com minhas filhas. Pedia-lhes para que descrevessem o que havia acontecido naquele dia na escola. A menor, que cursava o jardim de infância, me disse que no dia seguinte deveria levar uma boneca para a atividade livre. Disse-me que os meninos deveriam levar uma bola de futebol. Perguntei o porquê da diferença. Respondeu-me que os meninos podiam correr e cair. Entendi, então, que as meninas estariam livres deste perigo. Esta atividade, mais do que garantir a segurança corpórea de minha filha, estava fazendo com que ela estabelecesse uma certa relação com sua sexualidade que acaba constituindo uma determinada identidade no interior da cultura escolar problemática. Professora e aluna, a aluna e a boneca reproduzem uma forma de sentir, pensar e agir que obstaculiza a aquisição de outras identidades corporais.

Para Larrosa (1994), são estas práticas que garantem uma reflexão da aluna consigo mesma que dão sentido à pedagogia.

“A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual a natureza dos discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridad.” (p. 43).

Estas tecnologias, colocadas em movimento no interior da maquinaria escolar, permitem que se crie determinadas identidades que apenas são efeitos da arte de governar. Ao atuarem sobre os corpos elas produzem regimes corporais particulares que funcionam como regime de verdade.

“Se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe uma relação de poder e o poder em conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regime de verdade.” (Gore, 1994, p.10).

Muito dos mecanismos e das práticas que atravessam os corpos neste espaço privilegiado de aprendizagem institucional, funcionam sem o planejamento de uma agência. Apenas são conduzidos pelas culturas numa rede infinita de relações de poder. É assim que são reforçadas certas condutas que nós imputamos aos gêneros.

Numa perspectiva institucional, existe uma série de mecanismos que estabelecem regimes corporais particulares: a fila, o posicionamento dos corpos na sala de aula, festas, solenidades, recreio e as vestimentas que são consideradas adequadas. Numa outra perspectiva, estão aqueles mecanismos e práticas, fruto das relações de poder, que estabelecem intercâmbios entre as pessoas e não são administradas pela pedagogia oficial. Guardas, serventes, cozinheiros e as próprias crianças procuram governar os outros e a si próprias.

Giroux e Simon (1994) vêem estes movimentos como fazendo parte das tecnologias culturais. Práticas orquestradas por cada um que definem as possibilidades corporais do outro. Elas são difusas, se dão em diferentes intensidades, maneiras e contextos onde um indivíduo pode ocupar diferentes lugares espaciais e simbólicos.

Com isto, há um deslocamento daquilo que é tido como formação institucionalizada, onde a presença da professora e do professor é fator determinante para um espaço onde todos estão diretamente envolvidos e comprometidos nesta complexa arquitetura chamada construção de subjetividades.

Se pensarmos em dar um outro sentido as práticas corporais dos alunos e alunas na escola, faz-se necessário repensar os regimes corporais de verdade que regulam as possibilidades culturais de cada um/uma. Em todos os lados podemos encontrar mecanismos que estimulam ou reprimem a prática desportiva dos escolares a partir de determinadas leituras que as crianças fazem sobre sua própria corporeidade.

A exemplo do recreio, onde alguns corpos estão em desvantagem para desportivizarem-se, o cotidiano das crianças na escola está repleto de situações como esta.

Algumas destas práticas se apresentam como injustas à medida que estabelecem critérios vinculados a um tipo específico de sujeito. Neste caso, como apresenta Connell (1995) aqueles que estão em desvantagens tendem a permanecerem nelas.

Para pensar numa aprendizagem com mais justiça, do ponto de vista das experiências corporais, é fundamental que possamos compreender a positividade da regulação e do controle social. Este tem sido um ponto de muita resistência das professoras e professores. O controle e a regulação são interpretados como algo eminentemente repressivo. Por isto, as professoras e os professores reivindicam ampliar os espaços de liberdades das crianças na escola. O que é preciso entender é que a concepção de controle social não envolve, necessariamente, intenções conservadoras e coercitivas.

Precisamos estar atentos também para o fato de que saber das relações que regulam os comportamentos das crianças não significa, identificá-las. Este é o papel de professoras e professores críticos. Por outro lado, combatê-las (as relações que regulam o comportamento das crianças) não significa removê-las, mas criar outras, talvez não menos problemáticas.

Mas, para que mudanças ocorram é necessário conhecer estes movimentos.

“A regulação da conduta, o governo dos indivíduos e, portanto, o poder pressupõe seu conhecimento. Inversamente, o saber não está isento de intenções e efeitos de poder. Saber implica necessariamente em dominação”.(Silva, 1996, p.167).

6.3 Práticas corporais e saber escolar

Provavelmente, seria difícil identificar o núcleo irradiador de toda uma idéia que se alastra, numa velocidade nunca antes verificada, sobre as reformas curriculares. Esta discussão atende os mais variados interesses e projetos que buscam ganhar legitimidade, a partir de sua penetração e sedução no cenário escolar.

Para as professoras e professores, este tema ganha um sentido diferente quando o conteúdo escolar é elevado à posição de destaque nas análises educacionais. Duas posições se destacam neste debate. Numa, vamos encontrar aqueles que acreditam que este debate é técnico. Trata-se apenas de selecionar novos conteúdos a partir de critérios supostamente universais. Noutra, encontramos aqueles que vêem este debate como implicado em complexas relações de poder que desloca o elemento universal, do

primeiro, para o terreno da arbitrariedade, de onde todos figuramos como atores. Apesar das dificuldades levadas por todas as incertezas que a segunda posição nos causa, optamos, neste estudo, por esta alternativa.

O debate que aqui nos propomos a fazer se dará dentro de duas perspectivas que podem ser compreendidas separadamente, mas que aqui estarão lado a lado. Numa, estará o professor de educação física de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e, na outra, o pesquisador preocupado, mesmo que de forma modesta, em se distanciar dos fatos cotidianos para analisá-los, sem a tensão pragmática do primeiro.

Para tanto, vamos desenvolver o texto através de um debate com alguns temas fundamentais para se pensar os conteúdos na educação física escolar.

O primeiro ponto que achamos importante desenvolver está relacionado com o próprio conceito que temos do que seja conteúdo. Existe uma tradição, ainda referendada no cotidiano das escolas, que considera como conteúdo somente aquelas atividades planejadas pelas disciplinas escolares. Os conteúdos são aquelas informações que as professoras, professores ou livros didáticos acreditam ser importantes de serem aprendidos.

Os estudos críticos na área do currículo ensinaram que conteúdo é tudo aquilo que a escola ensina, se propondo ou não (Silva,1992). Neste sentido, os conteúdos são as informações transmitidas pelas professoras e professores e as relações sociais que são produzidas e reproduzidas no interior da escola.

Este fato cria uma nova complexidade na análise. Ao pensarmos em um, temos que, necessariamente, buscar compreender com os outros atravessam-no somando ou dificultando o seu desenvolvimento de uma forma bastante particular.

Dada a dinâmica destas relações, nenhuma alternativa para a transmissão de conteúdo pode se eternizar, apesar de todo o esforço da escola, professoras e

professores para que isso aconteça. Parece existir uma regra inviolável, em algumas aulas de educação física escolar, que, para haver aprendizagem de um determinado conteúdo, os alunos/as tenham que, primeiramente, se colocarem em fila, de menor a maior (o ritual), e escutarem passivamente as orientações das professoras e professores (as relações sociais). Em outras palavras, isso significa que a forma dá a direção ao que vai ser transmitido Silva (1992). É este elemento que torna problemática a existência dos modelos. Os modelos não podem ser reproduzidos em diferentes contextos repetindo os diversos mecanismos de produção de subjetividades que foram constituídos na sala de aula. Eles apenas podem servir como parâmetros para o trabalho escolar.

Acreditamos que não faz sentido pensarmos nessa bipolaridade, tão comuns aos discursos escolares, de algo ou alguma coisa que está escondido e de outra que aparece. As variáveis que compõem a aprendizagem escolar são de diversas ordens. Aquelas anunciadas como fazendo parte do campo das relações são, elas próprias, alternativas que buscam constituir a realidade, de uma determinada forma, carregada de interesses particulares. Quem diz que algo está oculto, tem a pretensão de se colocar num lugar acima de qualquer suspeita, incompatível com a perspectiva de verdade que se contrapõe a representação. Seria mais produtivo deslocarmos a discussão de uma análise sobre a realidade para outra onde pudéssemos compreender as múltiplas formas pelas quais ela é produzida, através de nossos olhares e conhecimentos. Não há uma hierarquia universalmente válida acima dos interesses que compõem a arena política das discussões educacionais, que possa valorizar mais ou menos aquilo que foi constituído como oculto. Neste caso, algo sempre estará oculto. O valor que damos às coisas que compõem o contexto da sala de aula é que muda. A exemplo das situações de injustiça que, muitas vezes, só recebem um determinado sentido à medida que atravessa o corpo das professoras ou professores.

O currículo oculto nos incentiva a uma busca permanente do que está atrás da realidade. Precisamos ter clareza que aquilo que selecionamos (conteúdos, rituais e relações sociais) faz parte de uma pequena parcela de uma infinidade de possibilidades culturais constituintes da realidade. Para Apple (1994):

“Ele é sempre parte de uma tradição, resultado da seleção de algum, da visão de alguns acerca do que seja conhecimento legítimo”. (p.59).

Desta forma, o currículo sempre transmite visões sociais particulares que acabam por produzir identidades sociais particulares. Silva e Moreira (1994).

Quando pedimos para que os alunos e as alunas se organizem em grupos, procedimento comum nas minhas aulas de educação física, podemos identificar alguns jogos de poder produzidos no cotidiano da sala de aula. Mesmo quando orientamos os grupos para um determinado fim, não temos a certeza de que estamos no caminho certo. Connell (1995) centrará este debate em termos daquilo que ele chamou de dilema curricular. Estamos diante de inúmeras possibilidades de ação e não temos a garantia nem a certeza de que qualquer processo de seleção esteja correto.

Noutra perspectiva, Silva (1995) acrescenta:

“Ao ver todo o conhecimento como contingente, isto é, como dependente de suas de produção, a perspectiva pós-moderna e

pós-estruturalista destrói a possibilidade de recurso a um abstraído reino epistemológico da verdade.” (p.247).

Como em nossa sala de aula há sempre algo a fazer, temos que ancorar nosso trabalho em algum critério para que possam justificar a validade da seleção do conteúdos que fazemos.

Diferentemente daquelas propostas que buscam através de recursos abstratos definir onde devemos nos debruçar para selecionar os conteúdos (cultura corporal, movimento corporal humano e motricidade humana) acreditamos que a fonte de nosso trabalho é dada pela prática desportiva. É o desporto a finalidade do ensino da educação física escolar. É no desporto, uma das mais importantes expressões culturais desta virada de século, que somos capazes de elencar, inequivocamente, aqueles movimentos que se adequam àquilo que queremos ensinar. Por mais que - apesar de exemplo grosseiro - escovar os dentes seja um importante movimento responsável para garantir a saúde bucal das crianças, não passa pela nossa cabeça ensiná-lo nas aulas de educação física, pela simples justificativa que é movimento.

Geralmente, aqueles que criticam o desporto assumem como verdadeira uma descrição do que ele significa a partir de interesses particulares que não têm o poder de reduzir os fatos a seus argumentos discursivos. Dentro deste regime de verdade, não há saída, apenas o abandono.

Neste regime, há algumas condições formais e arbitrárias para considerar alguma prática como desporto. Primeiramente, o mundo adulto se coloca como a referência para análise daquilo que é desporto e do que não é desporto. As formas infantis de desportivização, cuja excitação produz resultados muito semelhantes ao experienciado pelos adultos, são considerados como brincadeiras. Diferentemente do

caçador, pega-pega, jogos típicos da população infantil, algumas atividades, como futebol, atingiram um grau hegemônico que, mesmo quando praticado por crianças, são considerados desporto. Neste momento, o elo se dá por uma outra perspectiva: pela autoridade capaz de definir o que é desporto.

Um outro elemento que credencia algo como desporto é a sua institucionalização. Não estamos falando em institucionalização das regras, mas, também de sua organização em clubes, categorias, associações e federações. Afinal de contas, são estas regras que permitem a ascensão dos desportos para participarem de competições nacionais e internacionais. Os próprios eventos buscam constituir esta diferença. O exemplo fica com a primeira Olimpíada do séc. XX, em Saint Louis - EUA -, onde o Comitê Olímpico Internacional acabou reagindo contrário à inclusão dos jogos culturais na agenda do evento, com a desaprovação do Barão de Coubertin.

Formas de expressões da cultura corporal, local ou de um determinado grupo, podem, sob estes critérios, serem considerados como outra coisa e não desporto. É contra esta essência aceita por aqueles que a refutam que nós nos colocamos.

A prática desportiva, numa perspectiva contemporânea, é um elemento constituinte da sociedade moderna e, portanto, de alguma forma compõe as experiências de vida das pessoas. Todos, sem distinção de classe social, étnica, gênero e idade, têm condições em algum momento de suas vidas de desportivizarem-se. O que diferencia são a quantidade e a qualidade destas experiências em função de sua classe social, étnica, gênero e idade.

Um outro cuidado importante para o nosso estudo, é não fazer do desporto uma moeda necessária e fundamental para a qualidade de vida dos indivíduos, como se fosse uma obrigação. Assim tem se posicionado aqueles discursos que procuram vincular a prática desportiva com a qualidade de vida.

Recentemente, em uma palestra realizada em Porto Alegre, no ano de 1997, Agnes Heller apresentou sob o tema *O falso pássaro azul da felicidade* toda a mutação ocorrida com o sentido da felicidade e, conseqüentemente, com o que entendemos como sendo qualidade de vida. Na modernidade, as experiências vividas sobre a felicidade se diversificaram e encontraram no sujeito a razão medida para suas buscas. Não existe um lugar fora do sujeito capaz de determinar o que seja a felicidade. Assim como o discurso do músico, do religioso ou do político, o discurso desportivo é apenas uma alternativa entre tantas opções para se alcançar a qualidade de vida. Tentar sobrepor uma à outra ou estabelecer uma hierarquia entre as tantas opções pode se transformar num dogmatismo cujo único objetivo é o de reprimir outros interesses que não compõem uma determinada agenda de felicidade.

A qualidade de vida pode ser ampliada de inúmeras formas. Inclusive sem a necessidade de praticar alguma atividade desportiva. Com isto, nossas pretensões devem ser mais modestas com o desporto.

Essa perspectiva, longe de enfraquecer nossa abordagem, na realidade a fortalece. Quanto mais atividades as crianças puderem experimentar, maiores as possibilidades de que elas possam encontrar algumas que contemplem interesses particulares e/ou momentâneos para sua execução. Não é possível se criar uma grande aldeia global desportista. Como já dissemos anteriormente, possibilidades de acesso a alguma prática desportiva todos temos. A diferença está, justamente, nas possibilidades de intercâmbio que as atividades nos oferecem em função de nossa classe social, étnica, gênero e idade. Não é justo que estes elementos estabeleçam os limites de nossas possibilidades. Portanto, é condição de justiça distributiva poder oferecer algum bem cultural que foi ou está sendo alienado das crianças. Muitas vezes, o único momento da vida dos alunos em que eles terão acesso a outras aprendizagens desportivas é na escola.

Produzir um currículo para aqueles que estão em desvantagem torna-se um critério válido para que se garanta algumas experiências aos alunos e alunas. Connell (1995).

Injustiça, neste caso, não pode ser algo cuja definição se dê de maneira abstrata. Isto porque, as injustiças sociais que contaminam o nosso cotidiano não atingem todos com a mesma intensidade e forma. Giroux e Simon (1994).

Esta discussão, inevitavelmente, nos conduz a um debate histórico no campo do currículo: a transmissão da cultura popular e cultura erudita.

Aqueles que defendem a cultura erudita vêm nesta seleção uma forma de estabelecerem hierarquias entre os conhecimentos. Algumas, as mais superiores, são universalmente válidas e, por isto, devem ser distribuídas para todos.

De alguma forma, alguns desportos receberam esta credencial e se tornaram hegemônicos na cultura escolar.

No outro lado, estão as culturas populares que, para alguns, é fonte de resistência contra as culturas dominantes.

“É possível que a cultura popular contenha aspectos de uma imaginação coletiva capaz de fazer com que as pessoas transcendam o conhecimento e a tradição recebidas. Nesse sentido a cultura popular poderia revelar aspectos de um contradiscurso útil na organização de lutas contra relações de dominação.” Giroux e Simon (1994, p.109).

Diante da impossibilidade de rejeitar estas culturas que permitem um trânsito maior dos indivíduos no mundo, o discurso educacional progressista tenta contornar esta problemática com uma saída que coloca a cultura popular como o ponto

de partida para transmitirmos os conhecimentos historicamente construídos, a cultura erudita. Nesta perspectiva, a cultura popular é revestida de um caráter romântico de natureza boa.

Ian Chambers in Giroux e Simon (1994) faz um alerta importante sobre o fato de se trabalhar com a cultura popular nos espaços institucionalizados. Para ele, este acontecimento acaba modificando a própria natureza da cultura popular.

“A pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular oficial. Embora esta articulação possa fortalecer o poder do estudante e ao mesmo tempo constituir uma forma crítica às relações que silenciam, ocorre que a experiência do aluno também não é uma forma não problemática de conhecimento. Como podemos evitar o conservadorismo inerente ao simples ato de celebrar a experiência pessoal e confirmar aquilo que as pessoas já sabem”.(p. 117)

Trabalhar com a cultura popular permite que possamos interferir diretamente naquelas formas de relacionamento que impedem que alguns se desportivizem no interior da própria escola. Um dos problemas pode estar relacionado com as possibilidades de acesso que cada um tem em função do seu lugar no grupo. As mais variadas formas de discriminação não são experiências de vida nas quais a cultura popular está absolvida. Lá também se processam disputas entre interesses de grupos e se produzem exclusões.

Por outro lado, aquelas culturas consideradas como eruditas, por serem de acesso e produzidas por uma pequena parcela da população, podem permitir que as crianças ampliem a sua capacidade de intercâmbio com o mundo e isto não pode ser desprezado.

Não se trata da escolha de uma ou de outra. Incorporar as duas, de forma questionadora torna-se importante para que possamos apresentar alternativas às formas de relacionamento entre classes sociais, etnias, gêneros e idades diferentes contidas na cultura popular e, também, para se ampliar às possibilidades de intercâmbio com outras culturas. Para isto, precisamos conhecer como as práticas desportivas se apresentam na vida de cada uma das crianças.

Alguns traços de exclusão poderão ser notados na própria cultura escolar: na monocultura desportiva, na participação das meninas, dos gordos e dos alunos portadores de necessidades educativas especiais e em outras atividades corporais. A todo o momento estamos planejando e organizando nosso ensino incluindo e excluindo alunos e alunas. O mais importante, neste caso, é estarmos sempre nos fazendo esta pergunta: quem está sendo incluído e quem está sendo excluído.

As crianças são seres com rendimento desportivo diferenciados, com uma cultura desportiva familiar diferenciada. E estão situados dentro de um contexto comunitário que facilita ou dificulta o seu desenvolvimento nos desportos. Antes de elaborarmos qualquer teoria sobre a participação dos diferentes sujeitos na prática desportiva, temos que conhecer como cada um se constituiu em termos desportivos. Do contrário, a nossa perspectiva de inclusão e exclusão não passará de justificativas metafísicas para atender motivos pessoais que costumam aparecer como universalmente válidos e necessários.

Para a análise do rendimento desportivo, é preciso que tenhamos clareza do que as crianças são capazes de realizar. Os testes, encontrados nas baterias de aptidão física, nos dão alguns indicadores importantes. Mesmo que não reflitam todas as experiências desportivas possíveis. Eles servem como baliza para fazermos relações com as formas de movimento usuais em termos daquilo que se apresenta como realidade nos espaços de lazer onde estas crianças vivem. É comum observarmos nesses espaços atividades que envolvam velocidade, resistência, agilidade e flexibilidade. Atividades estas que compõem as mais variadas baterias de aptidão física.

É prudente dizer também que estas atividades só nos permitem analisar os resultados em comparação com eles próprios. Mas é possível fazermos aproximações bastante confiáveis com outras comunidades e estabelecermos as relações necessárias.

Os mais velozes e mais ágeis costumam ter uma predisposição para atividades que envolvam velocidade e agilidade, diferente daqueles com dificuldade de se locomoverem nestas formas de movimento. Sendo assim, uma bateria de testes desportivos permite identificar a individualidade de cada criança e do conjunto da classe. Com isso, podemos traçar perfis e apresentarmos um quadro de normalidade dentro de uma determinada cultura, que nos ajudarão a identificar aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada em função dos parâmetros levantados pelo seu próprio grupo.

Uma análise centrada nos hábitos de vida é fundamental para percebermos o lugar do desporto no interior da cultura familiar. Sendo este o primeiro espaço de socialização das crianças, é importante conhecermos: os incentivos materiais, as oportunidades de acesso à prática desportiva fora da escola, as responsabilidades com a casa e forma de organização do seu cotidiano. Tudo isto nos ajuda a analisar como as práticas familiares contribuem para a formação das experiências desportivas. Com estas

informações, a escola poderá oferecer atividades que contribuam para o aumento das possibilidades de intercâmbio desportivo das crianças em sua comunidade.

Com uma análise direcionada à cultura comunitária, poderemos identificar como se distribuem os espaços de lazer e o que ela propõe em nível de sua organização para a prática do desporto dos mais variados grupos (crianças, jovens, adultos e terceira idade).

Na confluência destas três análises, poderemos encontrar este sujeito com uma história individual e coletiva, do ponto de vista das experiências desportivas, que se diferencia daquelas abstrações promovidas pelas professoras e professores que estão na escola. Não só poderemos subtrair daí atividades, mas valores e condutas que produzem um acesso desigual ao desporto no interior da escola e comunidade.

6.4 Algumas considerações sobre os testes de aptidão desportiva, hábitos de vida e das observações da prática desportiva comunitária para o planejamento da educação física escolar

A partir dos dados apresentados, ao longo deste trabalho, algumas questões são importantes de serem pensados na elaboração dos conteúdos escolares (dizemos conteúdos escolares e não conteúdos de educação física porque nossa atenção está voltada para toda a cultura desportiva ensinada às crianças na escola).

Os testes são, na nossa interpretação, um pré-requisito fundamental para a elaboração de programas à medida que permitem uma adequada avaliação de como cada aluno e aluna se comportam frente alguns aspectos da cultura desportiva.

Observando o comportamento desportivo da comunidade do Parque dos Mayas II, pudemos analisar que na Parca Prof. Jorge dos Santos Rosa, há uma participação muito tímida das crianças e, principalmente, das meninas nas quadras

esportivas. Uma alternativa para, talvez, contribuir com um sentimento de pertencimento maior destas crianças com estes espaços seria desenvolver atividades da aula de educação física nesse local. Isto é possível tendo em vista sua proximidade.

É preciso criar mecanismos internos na escola para que haja uma discussão sobre a distribuição dos espaços esportivos. Muitas vezes a possibilidade de algumas crianças se desportivizarem fica restrita a sua capacidade de intervenção nas relações de poder constituídas no interior da escola. Este tipo de comportamento tem fortalecido grupos de meninos mais fortes e de turmas mais adiantadas.

Estrategicamente é preciso incrementar e valorizar as atividades desportiva extra- sala de aula para que o público feminino e às atividades integradoras entre meninos e meninas, possam forjar situações de parceria e companheirismo.

Realizar torneios ou competições cujas habilidades desportivas predominantes possam ser organizadas a partir de níveis diferenciados de rendimentos. Isto permitira criar categorias aglutinando grupos mais homogêneos que tenham a mesma capacidade para alcançarem a vitória. Estas atividades poderiam, em alguns casos e quando avaliado como procedente, eliminar a divisão entre os sexos.

6.5 Duas experiências escolares.

Passaremos agora a relatar duas experiências com objetivo de incentivar e valorizar a participação das crianças em atividades desportivas na escola. A concepção básica destas experiências tem como pano de fundo as discussões promovidas aqui em termos de currículo.

6.5.1 A corporeidade no recreio

Depois de passar algumas horas envolvidas com aquilo que é tido como a parte séria da escola, as crianças estão prontas para o recreio.

Rapidamente o cotidiano da escola se modifica e ouvimos um barulho quase ensurdecedor. Os corpos se excitam e se alegram com a chegada do recreio.

Lá estão eles - os corpos - se movimentando no caos. Não há, pelo menos à primeira vista, como identificar algum tipo de regularidade no comportamento das crianças.

As professoras e professores estão na sala dos professores para o período de “descanso”. É o momento que as crianças estão livres.

Se ficarmos um pouco mais atentos e observarmos o que acontece naquele ambiente caótico, iremos perceber algumas regularidades que quebram, em parte, com esta primeira impressão.

Aparentemente todas as crianças estão se movimentando. A intensidade e a rapidez com que alguns corpos cortam a nossa frente nos coloca frente a uma realidade virtual. A liberdade de movimento de alguns oculta as relações de poder que são estabelecidas neste espaço para garantir que outras vontades sejam reprimidas.

Estão lado a lado crianças de primeira a quarta série do ensino fundamental da Escola Municipal Jean Piaget. As idades dos alunos e das alunas envolvidas vão de seis a treze anos.

Várias idades, etnias, composições corporais e rendimentos desportivos produzem uma complexa arquitetura. Observamos que as crianças menores, principalmente as meninas, tendem a se localizarem próximas ao muro da escola. Parece existir uma força centrípeta de núcleo invisível que joga estes corpos para fora da escola e o muro trata de contê-los. Um número expressivo de meninas costuma fazer lanche,

conversar e brincar de boneca. Percebemos que a maioria está sentada. Alguns meninos cruzam a nossa frente numa velocidade que temos dificuldades em acompanhá-los com os olhos. Outros meninos estão jogando futebol num campo cujos limites fazem parte do imaginário deste grupo e que não somos capazes de descrevê-los. A bola é uma latinha de refrigerante. A primeira pergunta que faríamos é: porque eles não estão na quadra poli-esportiva. Caminhando em direção a ela encontramos outros meninos, maiores, jogando futebol.

Neste espaço livre, o que podemos notar é o abandono dos corpos. Há uma distinção nítida entre a distribuição dos corpos menores, mais leves e femininos dos maiores, mais fortes e masculinos. Algumas identidades são reforçadas e algumas leis “invisíveis” são aprendidas. Leis estas contaminadas de injustiça social e, muitas vezes, de violência.

Entendemos violência aqui como:

“Um dispositivo de poder no qual se exerce uma relação com o outro, mediante o uso da força e da coerção. Isto significa estarmos diante de uma modalidade de prática disciplinar, um dispositivo que produz um dano social, ou seja, uma relação que atinge o outro com algum tipo de dano”.(Santos, 1995, p.228).

Dano este que impede que todos possam usufruir com as mesmas condições de igualdade dos espaços privilegiados à desportivização das crianças no interior da escola. Diante de tanto dano a violência banaliza-se. A escola só se sente

incomodada quando a estética dos corpos agride nosso olhar com um corte ou hematoma.

Está ali, diante de nossos olhos, o evento banalizador tragicamente representado por um sorriso que humilha e, ao mesmo tempo, grava no imaginário dos que estão em desvantagem *o dono do pedaço*. A figura que se sobressai deste trágico evento é do menino mais forte, alto, velho ou violento. O recreio está implicado diretamente em práticas de masculinização e feminilização. Connell (1995).

Os que estão na quadra sorriem.

Parece que o primeiro passo para a construção de um projeto alternativo para a desportivização das crianças seria, conforme Santos (1996):

“... recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-la para formação de subjetividade inconformistas e rebeldes”.(p.117).

Foi com esta preocupação que elaboramos³ um projeto para o recreio que garantisse duas questões básicas: que todos tivessem condições iguais de utilizarem os espaços para a prática de atividades e que nós colocássemos a disposição dos alunos materiais para a prática do desporto.

Como necessitaríamos do engajamento do conjunto da escola, este projeto foi apreciado e aprovado pelas professoras. Entre os acordos firmados ficaram: a cada dez dias as professoras teriam que participar do recreio; cada dia teria, no mínimo, duas professoras; a direção indicaria alguém para distribuição dos materiais.

³ Eu e a professora Adriana Xavier de educação física.

Distribuímos as atividades pelo pátio e garantimos uma área às atividades não-orientadas.

As atividades eram as seguintes: na cancha poderiam jogar futebol, basquetebol e voleibol; ping-pong; frescobol; pular corda; roda de voleibol. Destes, o frescobol, pular corda e a roda de voleibol tinham dois espaços.

As professoras organizavam os alunos e alunas em sua sala de aula.

Havia apenas dois critérios. Quem participa de uma atividade só poderia participar de outra depois que todos tivessem já realizado uma e só passaria para a mesma, depois que todos já tivessem passado por ela.. Todos teriam igualdade de condições de participarem das atividades.

Um fato interessante deste projeto foi num dia em que a cancha estava reservada para a turma 21, segunda série. Ela havia ido a um passeio e ninguém ocupou aquele espaço. Aqueles que sempre jogavam na cancha não estavam se dirigindo para ela fora dos dias em que eles tinham direito. Isto significava uma mudança de hábito importante para a proposta.

Infelizmente o projeto não durou muito tempo. As professoras passaram a não circular no recreio e a entrega de material passou a ter problemas. A pessoa responsável acabou acumulando outras tarefas. O projeto foi esvaziando e as professoras passaram a não dar ouvidos a reivindicação dos alunos e das alunas.

Nós, da educação física, não impusemos nenhuma resistência. Acreditávamos que ele só funcionaria com a ajuda de todos. Não de uma ajuda burocrática, mas de um sentimento diferente de justiça.

A escola voltou a sua rotina. Neste momento faz-se importante lembra (1996), quando analisa que:

“Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até incluí-las a todos e até poder optar por ele (...). A pedagogia do conflito é uma pedagogia de alto risco contra a qual não há apólice de seguro”. (p.25).

Não é possível pensarmos numa outra cultura escolar sem os riscos de uma pedagogia do conflito.

6.5.2 Jogos escolares da exclusão à participação

A competição desportiva nas escolas não é interpretada como algo de positivo a ser experienciado pelos alunos e pelas alunas. Uma parcela significativa das professoras e dos professores que atuam no ensino público de 1º Grau, principalmente aqueles que trabalham de primeiras a quartas séries, vêem na recreação objetivos mais adequados a estrutura psicológica das crianças.

Um dos motivos constituidores deste contexto, foi a produção de críticas destrutivas ao desporto que se transformaram rapidamente em senso comum.

O núcleo duro desta argumentação está relacionado, por um lado, ao papel que o desporto e as competições escolares cumpriram durante os anos de repressão e, por outro, porque se acreditava que o desporto alongava as formas de exclusão e dominação que a sociedade capitalista impunha as classes populares.

As obras que marcaram este período e que se posicionavam sob esta perspectiva, apontada acima, foram a de Valter Bracht (1986) *A criança que pratica*

esporte respeita as regras do jogo... capitalista e de João Paulo Medina (1986) *A educação física cuida do corpo e “mente”*.

A própria realidade se encarregava de dar as munições para os ataques contra as competições desportivas nas escolas. A busca da excelência excluía a maioria da participação. O critério tão comum a outro contexto, os clubes desportivos, eliminava a possibilidade de se pensar este espaço de forma alternativa.

Se entendermos a escola como um espaço de formação de subjetividades sensíveis à justiça e a prática desportiva como importante elemento para a formação cultural dos alunos e das alunas é possível construir uma alternativa ao quadro das competições propondo a inclusão como critério de participação. Quando pensamos em realizar uma competição desportiva diferente na escola, o elemento exclusão veio como um desafio. Entendíamos que era importante produzir relações sociais mais justas e solidárias nas competições. Não acreditávamos que a única forma de se pensar este evento fosse através do incentivo à disputa predatória, onde o vencer se torna uma arma que cega.

Intuitivamente, tínhamos a certeza que era possível construir uma alternativa que buscasse a inclusão de todos e a disseminação de um espírito solidário.

Foi assim que elaboramos o I Jogos das Cores da Escola Municipal Jean Piaget, em 1995.

O planejamento dos jogos se deu a partir de alguns princípios balisadores:

Todos os alunos e as alunas que quisessem participar teriam seu direito assegurado e estimulado;

Cada aluno e aluna poderiam participar de apenas uma atividade de sua livre escolha;

As quatro séries disputariam a mesma quantidade de pontos;

As turmas seriam divididas por sorteio em três equipes (amarelo, verde e vermelho);

Todas as classificações receberiam pontuações;

A equipe campeã seria aquela que somasse o maior número de pontos.

Com estes princípios queríamos quebrar algumas lógicas da disputa desportiva no interior da escola.

O sorteio das equipes implicava em os alunos terem que se associar com outros colegas cujo rendimento eles desconheciam. Isto impedia que se transformassem as disputas entre turmas em um palco de batalha. Com a divisão da turma por sorteio deslocava-se a tensão promovida pela vitória e derrota para a esfera micro da sala de aula. Lá onde o adversário pudesse ser o seu melhor amigo ou amiga era o espaço para se trabalhar este tensionamento. Muitas vezes o adversário era aquele ou aquela colega que já havia construído relações fraternas. Na perspectiva tradicional uma turma perdia e outra ganhava, triunfava assim seu poder.

A autoridade educacional adulta, responsável pela turma, não poderia transportar para a disputa sentimentos, olhares e ansiedades que foram também construídos com um tipo de lógica que nós estamos criticando. Seu engajamento deveria ser imparcial.

A escolha da atividade, feita de maneira livre, permitia alimentar um sentimento de equipe e cooperação. Quando havia um número de interessados em uma determinada atividade que excedia os componentes possíveis significava que uma outra, estavam faltando atletas. Além de um número maior de componentes diminuir o tempo de jogo de cada atleta significava que em outra atividade, que também pontuava, a equipe não receberia estes pontos. Neste caso, as equipes dependiam da participação

solidária de todos. Alguém deveria ceder ou se submeter ao sorteio, critério de seleção utilizado.

Em vez de criticar aqueles considerados mais fracos, os alunos e alunas teriam que estimular a participação de todos e todas. Participar significava pontuar, não participar significava que a equipe estava colocando fora pontos que poderiam ser importantes.

A derrota não era uma situação de muito tensionamento. A combinação de todos os resultados é que iria resultar na vitória nos jogos.

Metodologicamente a formação das equipes acompanhava os seguintes passos:

1º Sorteio das equipes em sala de aula;

2º Reunião com todos os alunos e alunas de uma mesma equipe e série, para escolha das atividades;

3º Os conflitos na distribuição das atividades (quando duas ou mais crianças disputam uma vaga) seriam equacionados da seguinte forma: convencimento da responsabilidade de cada um com a equipe e, persistido o impasse, sorteio. As equipes não poderiam tensionar muito esta discussão na medida que aquele aluno ou aluna menos favorecidos, dispensado de uma atividade considerada excelência, poderiam desistir dos jogos. Neste caso, quem sairia perdendo seria a própria equipe. Quem não participa impede que sua equipe acumule pontos.

Para a primeira série foram escolhidas três atividades desportivas e uma de integração com a praça. Como eram poucas turmas, todos os alunos faziam todas atividades. Numa havia uma cerca que separava o local de disputa das duas equipes e em cada lado existiam vinte bolas dos mais variados tamanhos e pesos. Durante um tempo eles ficavam tocando de um lado para o outro estas bolas. Ao final a equipe que

tivesse um número menor de bolas ao seu lado ganhava. O número de bolas era anotado para servir como critério de desempate na triangular. As outras duas atividades eram de corrida, do tipo estafeta. A atividade de integração era uma competição de coleta de lixo seco da Praça Professor Jorge dos Santos Rosa. Durante um determinado tempo todos recolhiam o lixo em sacos grandes. O resultado seria medido pelo volume dos sacos.

Para a segunda série foram escolhidas três atividades: futebol masculino, futebol feminino e um futebol sem bola misto. A dinâmica do futebol sem bola era bastante simples. Todos alunos e alunas poderiam fazer gol com seus próprios corpos. A dificuldade estava em que se passassem pelo campo adversário poderiam ser pegos e, conseqüentemente, provocariam sua saída do hally.

Para a terceira série as atividades foram as seguintes: newcon misto, corrida de 50 m (masc. e fem.), revezamento 4X50 (masc. e fem.) e corrida de 200 m.

Para a quarta série foram escolhidas: basquetebol (mas. e fem.), corrida de 50 m (mas. e fem.), revezamento 4X50 m (masc. e fem.) e corrida de 200 m (masc. e fem.).

Como os jogos eram disputados em dias diferentes havia um placar que garantia que todos pudessem acompanhar o desempenho de sua equipe nas outras séries.

No final houve uma outra atividade que envolvia a participação de todos os atletas das quatro séries. Uma competição de dança.

Esta competição funcionava da seguinte forma: as três equipes teriam de dançar duas músicas. A pontuação estava dividida em dois quesitos: conjunto e evolução. O conjunto era composto por dois critérios. O número de crianças com roupas com a cor da equipe e do volume de adereços (fitas, balões, bandeiras, e etc). A

evolução também era composta de dois critérios. O volume de dança das equipes e a empolgação avaliada através do canto.

Cinco jurados eram responsáveis pelo julgamento desta atividade de fechamento: um aluno da quinta série, a direção, uma servente, uma mãe e uma professora.

Duas passagens ilustram o tipo de perspectiva que tínhamos com os jogos. Na atividade de revezamento feminino, três atletas de uma equipe não compareceram. Havia apenas duas alternativas. Penalizar esta atleta com a eliminação de sua equipe ou garantir sua participação em condições totalmente em desvantagem. Depois de uma reunião com a equipe de organização ela disse que ia participar para pontuar para sua equipe.

Um outro fato importante foi um atleta que além de ser obeso tinha necessidades especiais de aprendizagem. Ele participou da corrida de 50 m. Nas baterias que ele correu lá estava a sua equipe incentivando sua participação. Por mais que, pragmaticamente, o incentivo da equipe estava direcionado para a pontuação o sentimento vivido por aquele aluno era uma experiência que, talvez, ele não tivesse oportunidade de viver novamente. A vibração dele após participar das baterias foi uma das coisas mais bonitas do evento. A escola não poderia deixar de oportunizar esta experiência para este aluno.

Foram estas experiências que nos demonstraram que é possível construir novos horizontes quando pensamos em um novo projeto cultural para a escola onde a participação desportiva de todos possa ser garantida e estimulada. Onde a lógica dominante dos mais velhos, fortes e meninos, possam se transformar numa prática mais solidária. Não podemos alienar das crianças a possibilidade de vivenciarem experiências esportivas positivas.

7. BIBLIOGRAFIA

1. APLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-92.
2. ARIÈS, P. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman, 2 edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981.
3. BETTI, M. A educação física na escola brasileira de 1 e 2 graus no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica. USP. 1988. (tese de mestrado)
4. BERGER, P. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: 1978, 4 edição.
5. BOMBASSARO, L. C. As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
6. _____. Ciência e mudança conceitual: notas sobre epistemologia e História da ciência. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
7. BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... Capitalista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Rio de Janeiro, 7(2): 62-8. Nov. 1986.
8. CAPRA, F. O ponto de mutação. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1995, 14 edição.
9. CARDOSO, L.T. Estilo de vida e hábitos desportivos em alunos de escolas públicas de Porto Alegre. In.: Anais do IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa e V Congresso da Sociedade Portuguesa da Educação Física. Coimbra, Universidade de Coimbra, 1995.
10. CARDOSO, L. T. e GAYA, A. Hábitos de vida de alunos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Revista Perfil, ano I, n. 1, p. 24-34, 1997.
11. CONNELL, R.W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. (Org.) Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-35.
12. EIZIRIK, M.F. e COMERLATO, D., A escola (in): jogos de poder, saber, verdade. Porto Alegre: Editora da Universidade\UFRGS, 1995.
13. ELIAS, N., A sociedade dos indivíduos; organizado por Michael Schroter; tradução de Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.
14. EUROFIT, Conselho da Europa. Manual para os testes de aptidão física, Lisboa: Ministério de Educação, 1990.
15. FREITAS, D. Aptidão física da região autônoma da Madeira. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. 1994.
16. FOUCAULT, Michel; História da sexualidade I: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985, 7 edição.
17. _____. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987, 8 edição.
18. _____. Microfísica do poder, organização e tradução Roberto Machado, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1989, 8 edição.
16. _____. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
19. _____. Las redes del poder; Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1993.

- 20.GAYA, A. Educação Física. educação e saúde. Revista de educação Física da UEM. Maringá, n.1, p. 36-38, 1989.
- 21._____. As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica. Porto. Universidade do Porto. 1994.
- 22.GAYA, A. et alli. Indicadores para o planeamento de programas de educação física voltado à promoção da saúde. Movimento - ano IV, n.6, 1997.
- 23.GEERTZ. C., A interpretação das culturas, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.
- 24.GIROUX, H. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (Org.).Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.p.93-124.
- 25.GOODSON, I. F. Currículo: teoria e prática. Tradução de Atílio Brunetta. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- 26.GORE, J.M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. O sujeito da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.9-20.
- 27.GUEDES, D.P.; GUEDES, J. Sugestão de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionado à promoção da saúde. APEF- Londrina, v.9, n.16, p. 3-14, 1994.
- 28.HELLER, A., O cotidiano e a História, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.
- 29.HESSEN, J. Teoria do conhecimento. 8 edição, Coimbra, Arménio Amado, 1987.
- 30.HOBSBAW, E. A era das revoluções: Europa 1789-1848, tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- 31.HOLLMANN e HETTINGER 1983
- 32.HORN, C.D. (Org.) Porto Alegre o desafio da mudança. Porto Alegre, Ortiz, 1994.
- 33.KOSIK, K., Dialética do concreto; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 2 edição.
- 34.KHUN, T.S. A estrutura das revoluções científica. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- 35.LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA,T.T. O sujeito da educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994. p.35-86.
- 36._____. Pedagogia, experiência e subjetividade: uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística. In: SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. (Org.) Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p. 43-63.
- 37.LOURO, G.J. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. (Org.) Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p. 172-182.
- 38.MACHADO, R. Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michael Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- 39.MAFFESOLI, M. O conhecimento do cotidiano. Lisboa: Veiga, 1984.
- 40._____. A conquista do presente. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- 41._____. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maira de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- 42.MALINA, R. Racial\Ethnic variation children's Levels. Research Quartely for Exercise and Sport, v.63, p.107-111, 1992.
- 43.MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA,T.T. O sujeito da educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994. p. 21-34.

44. MATOS, Z. Criação de hábitos de actividade física regular: um objectivo central da Educação Física. Porto. Desporto, saúde, bem estar - Actas. p.311 - 317, 1991.
45. MEDINA, J.P.S. A educação física cuida do corpo e mente. Campinas, Papirus, 5 edição, 1986.
46. MESQUITA, Z., BRANDÃO, C. R. (Org.), Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências; Porto Alegre \ Santa Cruz do Sul ; Ed. Universidade \UFRGS\ Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul \UNISC, 1995.
47. MOREIRA, A.F. e SILVA, T. T. (Org), Currículo, cultura e sociedade, São Paulo: Cortez, 1994a.
48. MORIN, E. O paradigma perdido: a natureza humana. Tradução de Hermano Neves, Portugal: Publicações Europa-América, 1973.
49. _____. Ciência com consciência. Tradução de Maria Gabriela de Bragança, Portugal: Publicações Europa-América, 1982.
50. NUNNALLY, J. Psychometric theory. 2.ed., New York: McGraw-Hill, 1978.
51. POLLOCK, M. Exercício físico na saúde e na doença: avaliação e prescrição. Rio de Janeiro: Meosi, 1986.
52. POPKEWITZ, T.S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. O sujeito da educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994. p.173-210.
53. PRISTA, A. Influência da actividade física e aptidão física em países não industrializados: abordagem biocultural em crianças e jovens de Moçambique, Agon. Coimbra, n. 2, p.86-102, 1995.
54. SANTOS, J. V. T. O muro da escola e as práticas de violência. In: SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. (Org.) Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p. 228-234.
55. SANTOS, B.S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. (Org.). Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.15-33.
56. SCHUTZ, A. e LUCKMANN, T. Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973.
57. SILVA, A. S.; Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular; Edições Afrontamento, 1994.
58. SILVA, J. E. F. S., Esporte com identidade cultural: coletânea - Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996.
59. SILVA, L.H. (Org.). [et alli.], Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
60. SILVA, L. H. (Org.). [et alli.], Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais \ porto Alegre: Sulina, 1996.
61. SILVA, T.T. O que produz e reproduz em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
62. _____. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos - Petrópolis, RJ : Vozes, 1994..
63. _____. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política, Petrópolis, Vozes, 1996.
64. _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In. VEIGA-NETO, A.J. (Org.) Política pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.
65. SODRÉ, M. Capoeira e identidade. In: SILVA, J.E.F. Esporte com identidade cultural: coletânea. Brasília, Instituto nacional de desenvolvimento do desporto, 1996. p. 64-68.

- 66.____. O terreiro e a cidade. Petrópolis: Vozes, 1988.
- 67.STEIN, E. J. Paradoxos da racionalidade. Caxias do Sul\Porto Alegre, Pyr Edições, 1987.
- 68.UFRGS-AMOPAM.Universidade Federal do Rio Grande do sul: Faculdade de educação. Associação dos Moradores do Parque dos Mayas II. Nossa comunidadeParque dos Mayas II: comunidade organizada é comunidade forte. Coord. Carmen Baia de Solari, Porto Alegre, 1990.
- 69.VEIGA-NETO, A. J. (org)...[el al., Crítica pós-estruturalista e educação -Porto Alegre: Sulina, 1995].