

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Antropologia Social -
Mestrado**

**Reprodução, Inversão e Transformação: Uma
Etnografia do Esporte na Escola**

Fernando Gonçalves Bitencourt

Ilha de Santa Catarina, outubro de 2005.

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós Graduação em Antropologia Social -
Mestrado**

**Reprodução, Inversão e Transformação: Uma
Etnografia do Esporte na Escola**

**Dissertação apresentada ao
curso de Mestrado em
Antropologia Social da UFSC
como requisito parcial para a
obtenção do título de mestre.**

Fernando Gonçalves Bitencourt

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Silvia Rial

Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria José Reis

Ilha de Santa Catarina, outubro de 2005.

Banca de Avaliação de Dissertação

Profa. Dra. Carmen Silvia Rial (orientadora)

Profa. Dra. Maria José Reis (co-orientadora)

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires

Prof. Dr. Arlei Sander Damo

Índice

Introdução	01
Capítulo 1 – Considerações Teórico-Methodológicas	07
1.1 Pequeno Excurso metodológico: Antropologia Interpretativa e o conceito semiótico de cultura	11
Capítulo 2 – A Escola: Espaço Geográfico e Social	25
2.1 Escola e cultura	29
2.2 Da gênese do esquadramento à violência simbólica da escola	32
2.3 Escola: reprodução e transformação	36
2.4 ETF-SC: espaço geográfico	38
2.4.1 O Espaço físico da Educação Física	44
2.5 ETF-SC: espaço social	47
Capítulo 3 – Esporte: Reprodução e Inversão	56
3.1 O esporte moderno	57
3.2 Esporte: principal cultura de movimento contemporânea	61
3.3 Esporte e cultura de consumo	65
3.4 O Esporte como o principal conteúdo curricular da Educação Física	68
3.5 Educação Física e esportes na ETF-SC	70
3.5.1 – A Educação Física: A pedagogia tradicional	73

3.5.2	Esporte na ETF-SC	79
3.5.3	Mídia: ETF-SC e sociedade	83
3.5.4	Retomando a questão do espaço/tempo: uma visão escolar da casa e da rua	89
3.5.5	A estrutura de cursos: a questão da identidade	97
3.5.5.1	Futsal no tempo livre	97
3.5.5.2	Voleibol: Eletrônica X Mecânica	101
Capítulo 4 – Esporte e Inversão		106
4.1	Futsal feminino	106
4.2	Futebol de calças e sapatos	107
4.3	Futebol na grama	109
4.4	Inversões	110
4.5	Retomando as Inversões: corpo, jogo e mundo vivido	115
Capítulo 5 – Considerações Finais		122
Bibliografia		126
ANEXOS		131
Anexo 1 – Questionário sócio-econômico: questões e gráficos		132
Anexo 2 – Desenhos		150
Anexo 3 – Planta Baixa		154

RESUMO

O presente estudo consiste numa etnografia cujo objetivo foi o de investigar as representações sobre esportes dos alunos da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Apoiado na Antropologia Interpretativa proposta por Clifford Geertz (1989) argumento que o esporte é um fenômeno cultural cujos significados devem ser interpretados, aproximando, deste modo, as duas disciplinas centrais do trabalho, Educação Física e Antropologia, partindo do corpo e do movimento como categorias centrais. Para tanto, na perspectiva de estranhar o familiar e fazer uma “descrição densa”, realizo um trabalho de campo centrado na observação participante apoiada num diário de campo e em entrevistas semi-estruturadas. Descrevo a escola como um “Espaço Geográfico” e “Social” (BOURDIEU, 1996; 1998) esquadrinhado (FOUCAULT, 1997) no qual diversos sujeitos se apropriam para realizarem seus projetos (VELHO, 1994). Assim, descrevo o *locus* onde as representações sociais são produzidas e reproduzidas, baseando-me em um questionário sócio-econômico-cultural aplicado por esta instituição quando da realização do seu teste de seleção para ingresso de novos alunos. Observando os alunos praticarem esportes nas Aulas de Educação Física e nos momentos de tempo livre, lendo o jornal interno e os murais, e conversando com professores de Educação Física e a comunidade em geral, verifico que a ETFSC possui um amplo aparato material e representações que tendem a reproduzir o esporte hegemônico (KUNZ, 1994; BRACHT, 1997b). Entretanto, em certos momentos, normalmente vinculados à ruptura do espaço-tempo escolar cotidiano, os quais chamo de “inversão” (DAMATTA, 1997a), os alunos jogam com outras regras e outro espírito que não o dominante. Concluo, nestes termos, que apesar das diversas imposições sobre o corpo e o movimento, os alunos são capazes, mesmo inconscientemente, de recriar o esporte com outras normas, outros valores. Este estudo, por fim, insere-se na perspectiva de, ao tomar acesso ao mundo vivido de nossos alunos e de suas representações, poder conversar com eles no sentido do esclarecimento, e, ainda, atento às inversões, tomá-las como possibilidade pedagógica para a Educação Física e como ponte para a transformação.

ABSTRACT

This study is an ethnographic research that aimed to investigate sport representations among the students of Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETFSC (Federal Technique School of Santa Catarina, Brazil). Based on the interpretative anthropology proposed by Geertz (1989), I argue that sport is a cultural phenomenon whose significations must be interpreted. This way, I draw together the two disciplines that are central to this work, Physical Education and Anthropology, taking body and movement as core categories. For such, under the perspective of making the familiar strange and perform a “dense description”, I carry out a field work centered on a participant observation, based on a field diary and on semi-structured interviews. I describe the school as a “geographic and social space” (BOURDIEU, 1996, 1998), “divided in squares” (FOUCAULT, 1997), of which many subjects take hold in order to realize their projects (VELHO, 1994). Thus, I describe the *locus* where the social representations are produced and reproduced, based on a socio-economic-cultural questionnaire applied by the school to the students who are entering their courses. While observing the students practicing sports during PE classes and during their free time, reading the internal newspaper and the billboards, and also talking to PE teachers and the school community in general, I could verify that ETFSC possesses a large set of material resources and representations that tend to reproduce hegemonic sport conceptions (KUNZ, 1994; BRACHT, 1997b). However, under some circumstances, normally associated to a rupture in the school daily time-space, which I call “inversions” (DAMATTA, 1997a), students play according to other rules and another spirit than the dominant ones. I conclude that, in spite of the many impositions on their bodies and movements, the students, even unconsciously, are able to recreate sport with other norms, other values. This study, finally, assumes a perspective of, while taking access to our students’ lived world and representations, talking to them aiming a clarification, and, still paying attention to the inversions, take those inversions as a pedagogic possibility for Physical Education and as a way to transformation.

Introdução

Voleibol nas ilhas da Indonésia, beisebol no Brasil, automobilismo na Malásia e futebol em praticamente todo o mundo. Em tempos de Globalização, segundo Harvey (1992), com o encolhimento do espaço em relação ao tempo, possibilitado pela velocidade dos meios de transporte e comunicação, o mundo vive rápidas transformações. O circular de mercadorias, pessoas e idéias nos diferentes espaços do globo tem, no olhar de Appadurai (1996) e apesar das vozes otimistas como as de Toffler e McLuhan, produzido diferenças econômicas e sociais gravíssimas, na mesma medida em que tenta conferir ao mundo um ar cosmopolita; uma grande comunidade planetária, cujas características culturais parecem se pasteurizar na forma do consumo.

A nova ordem, esse discurso globalizante, deveria levar os diferentes Estados nacionais a um desenvolvimento conjunto e harmonioso. O que temos, entretanto, conforme Ianni (1996), é o aumento da concentração de renda dos países mais ricos e das grandes multinacionais e a conseqüente miséria dos países periféricos ou em desenvolvimento. Em concomitância, aumentam as intolerâncias política, racial, religiosa e cultural. No bojo das contingências econômicas, países se desorganizam, novas alianças se consolidam, conflitos se acirram e identidades são ativadas, na mesma medida em que outras são criadas.

Segundo Featherstone (1997), neste mundo sustentado pela expansão capitalista e suas mercadorias e pela circulação de pessoas e idéias, as diferentes culturas têm sofrido violento impacto, ao ponto de profundas transformações terem se operado. Para o referido autor, mesmo que a globalização não implique na homogeneização da cultura mundial, no processo contínuo de significação e ressignificação, tem tido peso significativo o estilo de vida ocidental, eficazmente difundido pela indústria cultural. Assim, do ponto de vista da cultura, há um jogo de forças que, mesmo parecendo (e sendo)

desigual, faz parte da própria dinâmica da cultura. Este é o tempo em que o esporte se consolida.

O esporte é, modernamente, a principal “cultura de movimento”¹. Sob a forma de mercadoria, tem sido um dos principais responsáveis por divulgar grandes indústrias e seus produtos, estando, deste modo, estreitamente ligado ao mundo dos sonhos e do consumo. Carrega, assim, valores importantes da sociedade moderna, o que alguns autores reconhecem como sendo valores capitalistas (Bracht 1997a).

Os atletas, novos “cowboys”², têm sua imagem associada ao sucesso, à saúde e à beleza. Multinacionais, assim como as diferentes nações “olímpicas”, patrocinam equipes e atletas, atrelando seus nomes aos sucessos (ou fracassos) do mundo esportivo. Do mesmo modo, o esporte é entendido, de maneira geral, como uma prática “boa e bela”, tendo-se pouca – quase nenhuma – dúvida de sua validade. Ronaldo, Jordan e Senna são personalidades mundiais. Heróis sem fronteiras.

A sociedade centrada na velocidade (VIRILIO, 1996, 1998) encontra no esporte um forte aliado. Ele se adapta perfeitamente, segundo Betti (1998: 34), à linguagem imagética da sociedade de consumo, pois *“tudo é instantaneidade, ação e velocidade”*. No fluxo contínuo e veloz de informações midiáticas, o esporte apresenta todos os dias novos ídolos – ou novas histórias de velhos ídolos -, heróis, conquistas, superações. O *show* não pára. Esse esporte é, por fim, um dos espetáculos mais assistidos hoje no mundo. Tanto pelas TVs quanto nos campos, estádios, ginásios, pistas ou onde quer que tenha alguém competindo, o esporte é um fenômeno de massas³.

Originado com a ascensão burguesa e com as transformações dos hábitos de lazer numa sociedade inglesa que se industrializava e urbanizava e desenvolvido a partir da escola para educação – mas também controle – dos jovens da elite aristocrática e burguesa, segundo Bourdieu (1983), expandiu-se para diversas instituições sociais e cresceu numa proporção jamais talvez imaginada.

¹ Há na Educação Física uma discussão em torno da melhor expressão para representar o objeto de estudo dessa disciplina, sendo as principais: “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento humano”. Entendo, entretanto, que não há movimento sem corpo, compreendendo, também, que a cultura só pode ser humana. Deste modo, salvo quando estiver me apropriando das idéias de algum autor, utilizarei o termo “cultura de movimento”.

² Os cowboys tiveram, e as vezes ainda o têm, sua imagem, construída a partir da indústria cinematográfica, associada às mercadorias através da publicidade, assim como os atletas hoje .

³ O conceito de massa é um tanto controverso e sugere algumas características como alienação, passividade e etc. Para o que nos cabe, aqui, penso-o apenas sob questão quantitativa do termo, que implica na quantidade de pessoas envolvidas como (tele)espectadora e/ou praticante.

É deste modo que, como principal cultura de movimento moderna, o esporte está nos bairros, nas ruas, nas casas e nas escolas. É conteúdo programático da disciplina Educação Física⁴. O principal, e quase o único, para alunos de segundo grau. Sua importância, além de sua associação originária à escola, nos move na direção de tentar compreendê-lo enquanto fenômeno cultural. Para tanto, mergulhamos no ambiente escolar para tentar interpretar as representações dos alunos sobre o mesmo. Por um lado, investigando como esse esporte hegemônico reproduz-se nos diferentes contextos possibilitados pela escola e, por outro, tentando demonstrar os espaços cotidianos de “resistência”, ou seja, quando e onde, na prática, um modo diferente de se movimentar esportivamente torna-se realidade.

No espaço escolar a manifestação esportiva se dá no âmbito do lazer, do treinamento e nas aulas de Educação Física. Os professores desta acabam por ser os responsáveis pela organização didática – e também espaço-temporal – do esporte na escola, em cruzamento com as especificidades da cultura esportiva socialmente estabelecida. Preocupada com estas questões, a Educação Física no Brasil, mais precisamente após a ditadura militar, tem procurado com insistência um auto-conhecimento epistemológico. Bases conceituais que possibilitem construir com consistência sua disciplina, caracteristicamente complexa. Esta complexidade intrínseca - que ainda se ousa justificar por sua “juventude”- revela-se ironicamente, em minha opinião, na questão central de toda filosofia, a saber: quem é o ser humano? Visto que tal afirmação pode gerar espanto ou acusações de exagero, vale sempre lembrar que, definitivamente, é com seres humanos que professores de Educação Física trabalham, com humanos em movimento e não com máquinas ou laboratórios biológicos ambulantes. Descobrir sobre quem é e de quais seres humanos estamos falando requer profundas reflexões, sendo que tais respostas podem nos ajudar a formar os seres humanos que queremos.

O estudo do seres humanos não é privilégio da Educação Física. Várias áreas de conhecimento também o fazem. Cada qual, dentro de seus referenciais teóricos e especificidades, tenta empurrar a humanidade para um futuro melhor. Dentre as formas de estudá-los a Antropologia aparece como um campo de conhecimento fundamental. Por

⁴ Conforme esclareço na metodologia, tenho minha formação básica em Educação Física, o que me permite fazer algumas afirmações *a priori* sobre este campo nesta introdução.

motivos que descreverei a seguir, esta área de estudo me parece apresentar características oportunas para colaborar com a Educação Física em seu desenvolvimento.

Em primeiro lugar, questão aparentemente simples, mas um tanto conflitante para os acadêmicos mais ortodoxos, a Antropologia apresenta certa flexibilidade e abrangência. Para um antropólogo, dados elucidativos podem vir de áreas diversas, ampliando o leque de possibilidades para a busca de informações. Como lembra Werner (1987; 13) – mesmo que hegemonicamente esta perspectiva metodológica não se configure mais como modelo investigativo – “é (era) muito comum antropólogos coletarem dados tão diversos quanto amostras de solo, testes psicológicos, provas de sangue e crenças religiosas”.

O segundo aspecto, o mais relevante, é que a Antropologia tem como categoria central de investigação a cultura. Tanto a Educação Física quanto o esporte são práticas culturais relevantes modernamente e merecem ser estudadas como tais.

Em terceiro lugar, em caráter estritamente pessoal, porém não menos importante, a afirmação de Da Matta (Werner, 1987; 14) de que “se os antropólogos se dedicam em parte em ‘transformar o exótico em familiar’ quando falam de outras sociedades, também acabam ‘transformando o familiar em exótico’ quando falam da nossa“, despertou-me para a Antropologia, transformando em inquietação e curiosidade o que era apenas vivência: quem são estes exóticos seres humanos com os quais nos relacionamos?

Gostaria, entretanto, de salientar, por via das dúvidas – ou seria por dúvida das vias? -, meu posicionamento diante deste estudo. É o de um professor de Educação Física/Antropólogo se utilizando das teorias e métodos antropológicos, em conjunto com conhecimentos da Educação, para tentar compreender a realidade - ou um pedacinho dela - na qual está inserido, na perspectiva de colaborar com sua disciplina de formação básica no amplo conhecimento que se exige ao tratar do movimento humano.

Meu problema, então, associado às representações coletivas de Durkheim e Mauss, ou seja, “*as categorias de percepção e apropriação da realidade que estabelecem delimitações e classificações, tanto em relação ao mundo natural, quanto ao social*” (Mauss apud REIS, 1999), compreender o sistema de significados coletivamente partilhado, no âmbito escolar, acerca deste movimento, a saber, o esportivo.

Há poucos dias, ainda se veiculava um comercial de televisão que se desenvolvia aproximadamente desta forma: um menino negro⁵, na pré-adolescência, ignorante das respostas de uma prova escolar ao qual é submetido, amassa o seu “complexo de inferioridade” - a prova – e, num salto mágico, transforma a prova em bola de basquete e a si num atleta espetacular, realizando uma cesta incrível. Era uma propaganda nacional que pretendia vender tênis.

Descrevendo deste modo, revelo que tenho uma impressão – uma representação -, uma forma de pensar sobre esta propaganda e sobre todos os seus componentes vinculatórios como: a escola, o esporte, os negros, os meninos etc. Assim também a agência de publicidade, a empresa contratante, os meios de comunicação e os telespectadores apresentam, conscientes ou não, impressões acerca do descrito acima e eventualmente assistido pela TV. Estas impressões são, obviamente, formas culturais de se relacionar com alguma coisa ou fato.

Enquanto nos deslocamos em diferentes universos e com eles nos relacionamos, vamos dando a eles significado e vamos ressignificando-os. É nossa forma de dialogar e compreender o que está ao nosso redor. Necessariamente, não precisamos ter consciência deste ‘diálogo’ e frequentemente não a temos. O que medeia esta nossa interação com o mundo é a *cultura*. É ela que vai estabelecer a relação entre nossa vivência e o esporte, a escola, os meninos etc..

A Educação Física, em suas representações, produz e reproduz uma concepção de esporte que veicula através de suas aulas na escola e em outras instâncias. Do mesmo modo, os alunos apreendem diferentes concepções de esporte nos diversos espaços de circulação, interpretando-as e sintetizando-as em suas práticas. A questão implícita neste jogo de representações, que se torna nosso objetivo, é saber quais os significados que permeiam a prática de esportes no universo escolar, tanto nas aulas de Educação Física quanto nos momentos de tempo livre.

Entendo que muito do que se tem pesquisado e proposto em Educação Física está relacionado ao que professores-pesquisadores pensam sobre a realidade, sendo que pouca atenção tem-se dado aos sujeitos de sua prática, ou seja, os alunos. Este estudo pretende discutir a Educação Física e o Esporte na escola, apoiado nas práticas culturais dos alunos de nossa disciplina. É com eles, inseridos neste contexto específico, que pretendo dialogar.

⁵ Entendo a complexidade das problemáticas discutidas em torno da noção de etnia (e/ou raça) e o cuidado que se deve ter com os termos que envolvem esta questão. Uso esta expressão por melhor traduzir a

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos. O capítulo I trata das considerações teórico-metodológicas. Nele procuro apresentar os fundamentos para a realização do trabalho, inspirado nas contribuições da Antropologia Interpretativa de Geertz (1989). Procuro, ainda, relacionar, através do conceito de cultura deste mesmo autor e da concepção de ser humano que permeia ambas as disciplinas, as duas áreas que se entrecruzam nesta empresa, Antropologia e Educação Física.

No capítulo II traço uma visão panorâmica geral da escola e da educação. Descrevo, lembrando que para Geertz (1989: 39) “*as formas da sociedade são a substância da cultura*”, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina, a partir de agora ETF-SC, em sua estrutura física e organizacional, seus diferentes ambientes e suas funções. Além disso, procuro traçar um perfil sócio-econômico dos alunos da Escola, seus projetos e interesses, tentando, apoiado em Bourdieu (1997b), tratá-la como um “espaço social”. Minha perspectiva é a de dar alguma organicidade à complexidade sócio cultural encontrada numa instituição do porte da ETF-SC.

O Capítulo III dedica-se às discussões específicas referentes à Educação Física e aos esportes. Pretendo demonstrar como os alunos de forma particular e a escola, de um modo geral, reproduzem o que chamamos de esporte hegemônico em diversas instâncias e diferentes momentos de suas práticas cotidianas. Para tanto, destaco o papel da disciplina Educação Física, a organização do tempo e do espaço e a mídia escolar. Além disso, demonstro como o esporte fortalece as identidades dos cursos, bem como, em certa medida, colabora para manifestações individualistas.

Por fim, no Capítulo IV, procuro refletir como momentos de inversão (Da Matta, 1997a) podem ser ricos para perceber formas diferentes de se praticar o esporte, podendo constituir-se em aspectos importantes para a sua transformação. Penso ainda sobre o lúdico como experiência, no sentido benjaminiano, e sua possibilidade de entendimento – no sentido do esclarecimento – sobre a cultura de movimento. Faço considerações finais sobre as possibilidades pedagógicas de transformação, refletindo sobre o caráter “subversivo” que podem ser decorrentes destas inversões. Minha esperança é que esse trabalho se constitua numa ponte para a prática, para ações pedagógicas críticas e emancipatórias.

Capítulo 1 – Considerações Teórico-Metodológicas

O Antropólogo Relativo

Oliveira (1997) argumenta, em um texto que procura apresentar em linhas gerais os modos de fazer antropologia atualmente, que, diferente de outros campos, paradigmas diversos coabitam o espaço epistemológico sem que haja a superação ou o abandono de um em relação ao outro. O culturalismo americano, o racionalismo francês, o empirismo britânico e o interpretativismo geertziano estariam em franca discussão e construindo a Antropologia em conjunto. Pensando com e contra os outros, a pesquisa antropológica segue esta pluralidade, talvez menos no diálogo do que no confronto, mas de todo modo em conjunto.

Este trabalho, reconhecendo esta diversidade e a complexidade do campo, opta pela hermenêutica proposta por Geertz (1989), ao tomar o esporte e as práticas escolares como símbolos, referentes que suportam uma trama de significados e que cabe ao antropólogo interpretar. Nestes termos, deixando para tratar da proposta geertziana na segunda parte deste capítulo, apresento as questões metodológicas que embasam esta pesquisa.

Uma primeira questão a ser levantada é a de que a Antropologia seria a invenção da tradição. Sua tarefa a tradução destas tradições no texto etnográfico. Haveria, numa certa perspectiva linear, uma pré-antropologia (Heródoto), uma proto-antropologia (Tylor, Frazer...) e finalmente uma antropologia fundada nas esteiras de Boas, Mauss, Rivers e mais reconhecidamente Malinowski. Esta perspectiva abriu o caminho para a idéia de exotização do outro. Conforme lembra Brumana (2003), a busca do exótico, da completa alteridade orientou os trabalhos de campo e compôs um quadro em três níveis, quais sejam: a) A alteridade absoluta no encontro com o outro, numa perspectiva de resgatar seu modo de vida antes do contato com os europeus; b) o tornar exótica regiões próximas aos centros produtores da antropologia, como o caso da antropologia do mediterrâneo; c) e por fim, a

Antropologia Urbana (ou das sociedades complexas) que produz o estranhamento do que nos parece ordinário em nossas próprias vidas. Reconheço-me nesta última perspectiva, salientando que, como sugere Geertz (1989), tornamo-nos todos nativos,.

Em outra perspectiva, talvez mais técnica, a questão é de como preparar-se para o trabalho de campo. Há uma receita para o encontro com o outro? Parece que alguns detalhes técnicos facilitam, entretanto, nos deparamos com o imponderável das relações humanas, tornando incontável alguns aspectos – o principal – do trabalho de campo e que por sua característica tampouco pode ser indicado num projeto de pesquisa. Assim, temos o trabalho de campo como uma abertura para o outrem. Esta abertura, entretanto, se dá sem uma “partitura” a ser lida, mas numa música totalmente nova a ser construída. Isso se deve ao fato de o objeto antropológico ser também sujeito.

Pensando nos diferentes paradigmas, independente aqui de se tratar da busca de invariantes ou do alargamento do discurso humano sobre o humano, o que está posto é a experiência cognitiva do encontro de diferentes subjetividades da apreensão perspectiva de que há no outro – ou no outrem, para lembrar Viveiros de Castro – a fundação de um mundo outro, do qual podemos tomar conhecimento (talvez apenas superficialmente) e travar relação. O cruzamento de perspectivas distintas – com o cuidado de não reduzirmos o outro à nossa percepção e nem o contrário, como sugere Merleau-Ponty (1991) – faz parte desta experiência cognitiva em que o antropólogo está metido e cujas marcas se alinhavam em seus escritos, suas reflexões e na vida dos nossos objetos-sujeitos.

Nestes termos, o trabalho de campo constitui-se como experiência imprescindível do trabalho antropológico, seja por sua natureza epistemológica – e ontológica – seja pela experiência existencial que incondicionalmente constituída quando diferentes sujeitos se põem em interação.

Tratando-se aqui de uma etnografia a respeito da prática e das representações dos alunos em um local específico, a escol, portanto de um outro não tão distante – nem no espaço nem no tempo – e configurando-se num estudo microscópico (Geertz, 1989), parti para o trabalho de campo. Esta pesquisa foi realizada em Florianópolis, na Escola Técnica Federal de Santa Catarina⁶, com alunos que freqüentam regularmente as aulas de Educação Física e praticam esporte nas quadras da escola em horários de tempo livre. Para este trabalho, considero “tempo livre” o espaço de tempo em que os alunos estão na Escola, porém sem estarem envolvidos com atividades curriculares ou extracurriculares – aulas,

⁶ De agora em diante, ao nos referirmos à Escola, utilizaremos sua sigla: ETF-SC.

laboratórios, oficinas, cursos etc. Este período envolve o recreio, o antes e o após as aulas, incluindo as de Educação Física, o espaço de tempo liberado pela ausência de algum professor ou pela simples permanência no ambiente escolar sem obrigações a cumprir.

Faço esta pesquisa em Florianópolis (SC), onde resido, por motivos claros. Primeiramente pela facilidade de acesso, já que se trata de meu domicílio e, segundo, pela possibilidade mais imediata de intervir na realidade em que vivo, trabalho e construo minha profissão, pois sou professor nesta mesma instituição, mas na Unidade de Ensino Descentralizada de São José.

A escolha por uma escola de segundo grau deve-se ao fato de os alunos deste nível escolar, por serem adolescentes, já apresentarem uma certa experiência em termos de esportes e, principalmente, por estarem mais envolvidos na trama de significados sociais (Geertz, 1989) que efetivamente nos interessam.

A opção por alunos que freqüentam as aulas de Educação Física e costumam praticar o desporto em seus momentos de lazer, apresenta-se como uma possibilidade importante para marcar diferenças (ou não) culturais nas diferentes práticas que estes momentos com limites estabelecidos podem suscitar, em outros termos, trata-se de investigar como as estruturas do espaço/tempo escolar interferem nas práticas, e nas representações sobre estas práticas, e podem estabelecer distinções entre elas. Isto, como aspecto metodológico, põe, frente a frente, a participação da escola e da disciplina Educação Física enquanto instituição responsável pela formação e ensino, com o que os alunos apreendem, interpretam do amplo universo de informações em que se movem, especificamente o do esporte.

Significativamente, a vivência no campo foi riquíssima em função de fatores diversos, destacando-se, entre eles, a convivência com os colegas de profissão, a alegria e vitalidade dos alunos, a atmosfera relativamente serena da ETF-SC e, mais especificamente, a oportunidade de aprender o que o tempo disponível à observação possibilita.

A partir deste encontro – e das demais questões formuladas – penso que o trabalho de campo constitui-se como um elemento estruturante do fazer Antropológico e há nele inúmeras implicações para a pesquisa, o etnógrafo e para os sujeito-objetos da pesquisa. Tradicionalmente temos refletido sobre o Antropólogo de gabinete e ‘modelo malinowskiano de pesquisa. É importante pensar que a Antropologia de gabinete jamais eliminou o trabalho de campo, mas, pelo contrário, construiu suas premissas em relatos de

diferentes personagens em contato com os “exóticos”. O que Malinowski vai marcar, ao que parece – além de seu modelo canônico de permanência em trabalho de campo – é a unificação do coletor de dados com o teórico que vai analisa-los.

O que importa nos termos propostos acima é que o trabalho de campo é muito mais do que uma coleta de material para escrever uma tese ou, mais radicalmente, mais também que um “mero” rito de passagem. Mas o que se tem no campo que ultrapassa as meras questões técnicas ou políticas do fazer antropológico? Há o encontro com o “outro” (mais ou menos exótico). Uma “astúcia antropológica” que põem em contato diferentes subjetividades – algumas radicalmente opostas – em uma relação dialógica. Não pretendo tratar aqui se este diálogo é horizontal, colonialista, imperialista ou não. Trato tão somente da premissa de pôr, em perspectiva, perspectivas diferentes sobre o mundo vivido, o que, no mínimo, amplia nossa possibilidade de compreensão do que é ser humano, alargando nossa humanidade.

Oliveira (1998) afirma que “talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica do seu olhar”. A maneira como cheguei ao campo, usando as “lentes” teóricas de minha formação profissional, não foi suficiente para dar segurança sobre o que ver, perguntar, ouvir e escrever. Esta adaptação necessária, um processo gradual de ajuste de olhar e idéias, de destruição de preconceitos e transformações no modo de ver as coisas, juntamente com os acertos advindos de hipóteses bem formuladas parecem não abandonar o pesquisador em campo, principalmente quando o tempo disponível para o trabalho é relativamente curto e, seguramente não o abandona, nem mesmo quando escrever se faz necessário. E assim foi.

Outras sensações perseguiram-me até conseguir perceber melhor meu papel a desempenhar e, em conseqüência, me organizar melhor. Um bom exemplo disto foi refletir sobre como os sujeitos viam este pesquisador. Inicialmente, optei por conversar apenas com os professores sobre meu trabalho, observando as aulas e outros momentos, sem me apresentar aos alunos. Certo dia, observando uma aula de basquetebol, uma ex-aluna minha desta disciplina⁷, viu-me e com uma expressão própria de falar ao campo esportivo perguntou: “oi Fernando, tás de ‘olheiro’⁸?”. Esta impressão equivocada da minha função, naquele momento, alertou-me para a necessidade de me identificar aos alunos, sob pena de

⁷ Ex-aluna da disciplina Basquetebol no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁸ Expressão comum no esporte, que caracteriza alguém que procura atletas para compor equipes desportivas. Um caça talentos.

ser confundido com um ‘olheiro’, ou com qualquer outro ator social, que não um pesquisador. Naquele momento, decidi apresentar-me para as turmas de Educação Física observadas.

Na mesma perspectiva, há uma dificuldade, que deve ser necessariamente superada, do duplo papel que cumpria em meu campo de pesquisa. Por um lado o de um antropólogo envolvido com os inúmeros problemas teórico-metodológicos que uma pesquisa suscita, por outro, a impregnância pedagógica que o *habitus* professoral se me assevera. Separar os dois olhares, cindir-me, árdua tarefa nem sempre, confesso, bem resolvida.

Esta dificuldade gerada pelo equilíbrio instável da “dupla profissão”, remete a relação entre o antropólogo e o nativo, podendo ser problematizada sob três rubricas quanto à possibilidade de tradução/traição do “modo de vida de um povo” para a sociedade do pesquisador: a do universalismo, que pressupõe uma equivalência entre as categorias, o que possibilitaria esta tradução; o relativismo, que compreende a distinção das categorias do antropólogo com as dos nativos e que impossibilitaria a tradução e; num olhar perspectivante, seria necessário refletir em que sentido as categorias do pesquisador e do pesquisado são diferentes e quem traduz/trai a quem no encontro forjado no trabalho de campo. Isto implica, sem aprofundar a questão, em tomar o “outrem” como estrutura *a priori*, gerando as condições de possibilidade de, na constituição das relações, compreender que há diversos mundos possíveis, tornando-se o objeto do etnógrafo o mundo possível que os conceitos nativos projetam. Em termos geertzianos, está implicada a possibilidade de interpretar a cultura, *a priori* interpretada pelos nativos.

A cultura é, entretanto, uma invenção (positiva) dos antropólogos, na mesma medida em que os informantes inventam a cultura nativa. Estas afirmações soam um tanto estranhas se pensarmos na complexidade que é investigar algo que “não existe” e que é então inventada para ser transformada em tese. Segundo Wagner (1981), o arcabouço teórico, ao construir – inventar – um olhar sobre uma cultura, inventa também a própria cultura do pesquisador e inventa, por fim, a Cultura. Só assim há plenitudes de cultura. A noção de invenção, que soa estranha neste contexto, não consiste em criar o inexistente, mas, no processo reflexivo em que as narrativas sobre a cultura se constroem, a fala inventa a cultura, inventa o mundo vivido.

Partindo desta constatação, tomaremos dois elementos para a análise, quais sejam: como no trabalho de campo o investigador se inventa e inventa sua cultura e; como os informantes inventam a cultura nativa.

Devereux (1980), numa perspectiva francamente “psicanalítica”, sugere que no trabalho de campo o cientista é o “corpo e alma” de sua própria pesquisa, sendo este resultado de projeções que o cientista faz sobre seus sujeitos num processo de transferência e contra-transferência. Em última instância o que o pesquisador faz é aprender sobre si mesmo – promovendo uma auto-análise. Brumana (2003) e Wagner (1981) partem de uma perspectiva mais sociológica e menos psicanalítica. Em termos específicos afirmam que ao conhecer a cultura e sociedade do “outro” estamos aprendendo sobre nós mesmos. De todo modo estas perspectivas não são excludentes, sendo o campo uma experiência cognitiva que abarca as dimensões humanas em sua totalidade, produzindo um conjunto de conhecimentos sobre esta totalidade em relação.

Nestes termos, a perspectiva positivista do pesquisador neutro que vai encontrar a “verdade espontânea (natural)” dos nativos está completamente descartada. O que se tem são subjetividades em perspectivas que na reciprocidade de invenção – pois tanto pesquisador quanto pesquisado estão formulando idéias sobre a vida – partilham conhecimentos e entendimentos sobre o mundo, tornando a escritura da cultura possível. Sob outra perspectiva, como sugere Geertz (1989) a subjetividade do autor é inalienável ao texto etnográfico por ele produzido, o que refuta, também, a possibilidade de escritura de um texto neutro e positivo sobre o universo pesquisado.

Um elemento metodológico fundamental para o pesquisador em campo é o caderno de campo. Neste, que se transforma num diário, as observações impressões, sentimentos, divagações, esboços teóricos e etc. devem ser anotados e lidos não só em campo mais em todo o processo da pesquisa. O diário de campo é onde aparece o contexto incontrolável da pesquisa – os elementos da vida cotidiana – enquanto os protocolos e documentos agrupam os controláveis. Sendo a etnografia uma empresa escrita (evidente que não se está a desconsiderar a antropologia visual), é o diário de campo que possibilita que o autor chegue às reflexões que dão fruto a tese, onde o texto e o extra-texto, aquilo que está nas bordas do texto, se fundem na “invenção da tese” e onde a memória do pesquisador se objetifica.

Este trabalho está configurado em dois momentos. O primeiro, quando da realização do primeiro trabalho de campo, no ano de 1998. O segundo, quando do retorno ao campo e a finalização deste relatório nos anos de 2004-2005⁹.

⁹ As circunstâncias que acabaram por gerar a necessidade destes dois tempos foram de ordem burocrática.

Fiz minha primeira incursão ao campo, após resolver questões burocráticas – visita à ETF-SC com entrega de carta-ofício solicitando autorização para a pesquisa, conversa com os professores de Educação Física, entre outras menos importantes – no dia 13 de julho de 1998. Gravei nos seguintes termos, em meu diário de campo, meu primeiro momento na escola: ‘Após o retorno às atividades escolares, suspensas por um longo período devido a greve das instituições federais de ensino, inicio meu trabalho de campo com alguma apreensão e certa expectativa. Hoje é uma segunda-feira, céu cinzento e clima agradável. Dia de ressaca após a derrota do Brasil na copa. O pátio da escola está completamente vazio. No ginásio, observo minha primeira aula: futsal feminino’.

Com a ajuda do diário de campo, observei e anotei questões importantes referentes ao comportamento dos alunos em aula e nos momentos de tempo livre, diferentes falas e diálogos, conversas informais com professores e alunos, sensações advindas da prática de atividades em conjunto com os alunos, os diferentes grupos, a ocupação dos espaços, as informações nos murais, as roupas e os estilos e demais impressões resultantes das entrevistas.

Posto que um método nunca é vazio, mas encerra em si uma visão de mundo, um modelo de pesquisa, além da subjetividade do pesquisador, temos então que registrar o problema da entrevista, da coleta, organização e análise dos dados sob a mesma ótica, numa tentativa de articular, de todo modo, um mundo objetivo/inventado que se exterioriza pela subjetividade posta na interlocução entre dois sujeitos, e a complexidade que reside na diferença de perspectivas sobre o mundo.

Rabinow (1977) entende a relação do antropólogo com o informante está inserido num conjunto partilhado de símbolos em projeção. Este conjunto, complexificado pelas diferentes perspectivas, ainda permite que uma “trama de significados” (Geertz, 1989) resulte numa possibilidade de entendimento mútuo. Vale lembrar que não é só o antropólogo que investiga, observa e interroga os nativos, o inverso também se realiza. É nestes termos que a relação informante/pesquisador se constitui numa perspectiva relacional. Da dupla intencionalidade posta em relação, esta perspectiva relacional instalada epistemologicamente num ponto de fuga de qualquer possibilidade de reduzir a pesquisa a uma objetividade positivista, instaura a objetivação intersubjetiva.

Deste modo, tomando como registro o aspecto cognitivo da relação, temos que o informante, o pesquisador e o contexto (cultural, social, político, etc.) formulam o quadro no qual as informações são produzidas e as culturas (do etnógrafo e do nativo) são

inventadas (WAGNER,1981) e/ou interpretadas (RABINOW, 1977). Surgem como reflexão sobre o mundo vivido e constituem-se em suportes narrativos da existência coletiva do grupo em questão. Apenas registrando, o que já deve ter ficado claro, o conjunto em relação interfere nas formulações propostas pelos investigadores tanto quanto pelos nativos, anulando a possibilidade de, no que se refere às entrevistas, o entrevistador desapareça, fique neutro ou se anule enquanto sujeito que interfere no quadro posto em questão.

Outro ponto que merece destaque, como toda a pesquisa é claro, diz respeito à questão epistemológica sobre o que se procura alcançar num estudo etnográfico – e conseqüentemente ao quadro teórico ao qual a pesquisa se filia. Buscamos as profundezas ocultas da “alma selvagem” e os universais que constituem a humanidade ou tomamos o microcosmo em análise como suficiente em si mesmo? Procuramos segredos ou aquilo que se apresenta como dado “imediatamente” da observação ou da entrevista? Estas questões merecem reflexões mais profundas e demoradas, pois retomam sinteticamente o problema do que e como se constitui o campo antropológico. Deixemos estas questões em aberto por ora. De todo modo, seja inventando, seja interpretando sua cultura, aqueles a quem nós antropólogos chamamos nativos formulam um discurso que, independente de sua veracidade, pode nos ajudar a compreender o grupo com o qual se está trabalhando, na medida em que o discurso nativo, posto em relação com o do etnógrafo, é sempre uma experiência culturalmente elaborada e nestes termos sugere acessos a questões importantes para a etnografia.

Nestes termos, a etnografia não procura “os grandes mistérios” inscritos na tessitura do social, mas também não está interessado em médias, em discursos regulares comuns. É preciso tomar os discursos desviantes – as grandes invenções – associado ao papel do informante mais o contexto das relações como um processo de invenção de relações significativas. Em suma, está-se preso a cultura tanto quando se mente quando se fala a verdade. Portanto tudo é dado que serve a reflexão.

Postas estas questões, preocupações técnicas aparecem. Quem entrevistar, quando, onde, sob que condições e qual atitude tomar diante do entrevistado pode ajudar a construir uma entrevista proveitosa (mesmo que não garantida). Nestes termos, os manuais clássicos sobre entrevista sugerem uma série de procedimentos que não pretendo reproduzir aqui. De todo modo, algumas questões são importantes, e implicam mais na relação que se trava com os informantes do que com técnicas rígidas.

Uma primeira questão é, selecionado o informante, consciente de que a posição social do mesmo interfere singularmente nos dados obtidos, é interessante travar conhecimento amistoso e fazer discussões mais abertas, deixando para o futuro, na medida em que se cria uma relação de mútua confiança para tratar de temáticas mais específicas ou controversas, com procedimentos mais fechados. É preciso, também, deixar o diálogo sempre aberto, sendo uma possibilidade a troca de informações – como vimos, os nativos também têm curiosidades sobre os etnógrafos.

Dos diálogos mais abertos, até os questionários mais fechados é importante saber ouvir (e ficar calado). Dar voz ao entrevistado, mostrar-se interessado, interrompendo pouco, tornando-o portador de um discurso importante, de um conhecimento, também implicam em estratégias importantes para a entrevista.

Seguindo estas premissas, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado, contando com questões que circulavam entre o esporte, a Educação Física e a escola. Inicialmente foram previstas 27 entrevistas. Três para um estudo piloto e o restante dividido em 4 alunos por fase – 1^a a 6^a - dos diferentes cursos. Na prática, isso se tornou inviável e desnecessário. O estudo piloto contou com apenas 2 entrevistas, pois, na terceira agendada o aluno não compareceu e a escola entrou, em seguida, num recesso de 15 dias.

Após reformuladas algumas questões, acrescentadas ou excluídas outras e mantido um bom número delas, parti para a segunda fase de entrevistas. Como se tratava de um roteiro e, para esta fase da pesquisa, não se pretendia um tratamento quantitativo dos dados, as questões, de acordo com o processo e o progresso das entrevistas, as condições de realização das mesmas – momento ‘histórico’, tanto da escola como fora dela – e as características dos entrevistados, modificações foram sendo feitas, algumas significativas. As diferenças de gênero, idade ou fase, bem como a evolução da própria entrevista, interferiram na formulação das questões. As entrevistas foram previamente agendadas com os entrevistados em local, data e horário de interesse e possibilidade dos mesmos e gravadas em K7. Tive a preocupação inicial quanto ao sigilo pessoal. Entretanto, a maioria dos alunos não se importava em falar abertamente, pedindo inclusive autorização ao professor para realizar a entrevista no próprio horário da aula de Educação Física. Houve, porém, de minha parte, cuidado rigoroso com o sigilo das informações prestadas, através da mudança dos nomes dos entrevistados para nomes fictícios no caso de reprodução de suas falas nesta dissertação.

Do total do número de entrevistas previsto, foram realizadas 17. O motivo principal para o encerramento das entrevistas foi a repetição nas respostas. Os alunos das diferentes fases¹⁰, cursos e perfis apresentaram um relativo padrão de respostas suficiente, assim, para encerrar esta fase da pesquisa.

A seleção dos entrevistados aconteceu de forma progressiva e intencional. Procurei respeitar a inclusão dos alunos de todas as fases e cursos. Entretanto, o número de alunos por fase e por curso acabou variando, por motivos simples. As turmas de Educação Física, a partir da 2ª fase, são compostas por alunos de diferentes fases e cursos, com idade variando entre 15 e 19 anos, com número equilibrado em termos de gênero e composta em sua maioria quase absoluta por brancos¹¹. Portanto, pareceu mais interessante diversificar meu universo de entrevistados, utilizando outros critérios. Através de conversa com os professores das disciplinas e observações diretas, foram selecionados alunos com características diversas e/ou antagônicas, tais como: liderança X introversão; bom desempenho esportivo X mau desempenho esportivo; gosto pelo esporte; gosto pela Educação Física; compleição física; relacionamento com o grupo, entre outras características gerais mas não menos relevantes para as representações sobre o esporte. Deste modo, procurei obter representantes de diferentes segmentos e grupos da escola. Esta rica diversidade contou com alunos que apenas fazem Educação Física, que fazem Educação Física e treinam alguma modalidade esportiva, atletas de Rugby, calouros, formandos, atores e atrizes de teatro, alunos da ginástica, alunos do Grêmio Estudantil, entre outras atividades. Minha intenção foi de abarcar, dentro do possível, o maior número de interesses diferentes, sempre preocupado com a relação dos alunos com os esportes e a Educação Física.

Além das entrevistas, foi solicitado aos alunos que desenhassem suas idéias sobre o esporte. Informações não verbais como estas, somadas às ações na prática dos esportes e da Educação Física revelam traços marcantes da cultura. Desta técnica resultaram informações importantes sobre as representações gerais dos alunos sobre os esportes, tais como a sua universalização e seu caráter socializador.

¹⁰ Os cursos da ETF-SC são organizados em regime semestral, sendo cada semestre chamado de fase. Normalmente os cursos são compostos de 7 fases, o que corresponde a 3 anos e meio de estudo. Os alunos da sétima fase não são obrigados a fazer Educação Física. No primeiro ano há um chamado Núcleo Comum de caráter propedêutico, sendo o ingresso nos cursos feitos a partir da terceira fase.

¹¹ Ver nota no. 5 acima.

Outra fonte importante de informações foram as conversas informais. Sem o peso da formalidade das entrevistas, as informações eram obtidas “desinteressadamente”, num “papo” mais solto e agradável. Assim também se fez com os professores da disciplina e outros profissionais que circulavam no ambiente da Educação Física. Apesar destes não serem sujeitos da pesquisa, suas idéias e conceitos ajudam a estruturar as representações dos alunos, o que tornou estas conversas indispensáveis.

Para o segundo capítulo deste trabalho, que trata da escola enquanto espaço social e geográfico, obtive os dados através do questionário formulado pela escola quando do teste de seleção para ingresso de novos alunos. Com a ajuda da estatística, as informações foram tabuladas, gerando a possibilidade de sua análise. Esta etapa foi fundamental para caracterizar a ETF-SC nos termos de sua função social, seu papel na reprodução e transformação referente ao ensino e a educação, seu caráter disciplinador, suas contradições e ambigüidades, servindo também para caracterizar sócio-culturalmente os sujeitos desta pesquisa.

Foram pesquisados um total de 2218 questionários de alunos que entraram nos quadros da escola nos exames seletivos de: 1996/1 (semestre), 1996/2, 1997/1, 1997/2 e 1998/1. Entre esses, então, temos alunos de todos os cursos e praticamente de todas as sete fases - três anos e meio - correspondentes ao tempo total necessário para a realização destes cursos de segundo grau¹². O total de alunos pesquisados é percentualmente significativo se considerarmos que a ETF-SC tem cerca de 3500 alunos matriculados, parte deles em cursos pós-segundo grau, que evidentemente não valem para este estudo. O tratamento estatístico utilizado foi bastante simples - percentagem - e está apresentado em gráficos.

As incursões ao campo continuaram, ainda que de modo esporádico, até próximo ao final desse trabalho, na medida em que informações sobre a escola, sobre os alunos e mesmo sobre as aulas e as atividades de tempo livre não se esgotaram, tornando, eventualmente, necessárias novas idas à ETF-SC.

¹² Um problema inicial foi que, nos dados arquivados, constavam as respostas de todos os candidatos que realizaram o teste de seleção, ou seja, inclusive dos que não conseguiram lograr êxito. Entretanto, como os dados foram organizados por matrícula, foi possível eliminar os alunos que não estavam estudando na escola - ou por que não tinham sido aprovados, ou por terem abandonado os cursos - e ficar apenas com os alunos regularmente matriculados nos cursos da ETF-SC

1.1. Pequeno Excurso Metodológico: A Antropologia Interpretativa e o Conceito Semiótico de Cultura

O conceito de cultura é, evidentemente, aspecto central para quem se propõe a uma abordagem antropológica. Objetivando melhor esclarecer os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho com referência à cultura, tratarei, inicialmente, de duas formas de conceituá-la que, atualmente, também permeiam as discussões acadêmicas e povoam o senso comum.

A palavra cultura, que em sua etimologia original significava cultivar e estava relacionada à agricultura, entrou nas discussões acadêmicas a partir dos intelectuais alemães “iluministas”. Elias (1994) traça a trajetória de como estes intelectuais se diferenciavam dos nobres da corte opondo cultura à civilização. Para o que nos cabe, cultura era vista como um aprimoramento das faculdades intelectuais, da filosofia e da ciência e num refinamento e conhecimento das artes – diferenciando-se dos “bons modos” civilizados. Tratava-se de cultivar o espírito. Permanecendo através dos tempos, estas idéias persistem. Entretanto, para uma nova disciplina emergente, a Antropologia, este conceito, que de alguma forma culmina num certo tipo de hierarquização - elitista - , em que se pode opor os intelectuais e os artistas, com cultura, ao “povo”, sem cultura, era extremamente limitante e limitado. O novo universo que se descortinava com o “conquista de novos mundos” e a descoberta de pessoas “exóticas” exigia algo mais amplo e menos excludente.

À antropologia coube, então, a tarefa de cunhar um conceito que alcançasse este novo universo, incluindo os “bárbaros” ou “animais exóticos”, “sem leis, nem moral”, no mundo dos homens. E. B. Tylor (apud GEERTZ, 1989: 14) chama então a cultura de “*o todo complexo*”, que inclui o universo de crenças, valores e normas, artefatos e outras produções dos homens como membros de uma sociedade. Assim como a noção anterior, esta abordagem do termo cultura foi bastante utilizada, tanto na antropologia como em outras ciências sociais, com sua conseqüente apropriação também pelo senso comum.

Se o primeiro conceito se apresentava extremamente limitado para a nova disciplina, Geertz (1989) entende a proposição de Tylor muito abrangente e, para sair do que ele chamou de “*pantanal conceptual*”, para o qual a Antropologia a seu ver enveredou ao longo de sua história, vai propor um conceito semiótico de cultura para uma Antropologia essencialmente interpretativa.

Afirma Geertz (1989: 15):

“Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

Em outros termos, cultura:

“é um sistema entrelaçado de símbolos e seus significados” (:24).

Os homens, em suas relações sociais, tecem uma trama de significados que vão conferir sentido ao mundo, sendo que os símbolos são:

“qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve de vínculo à uma concepção – a concepção é o significado do símbolo. (...) Formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixadas em formas perceptíveis, incorporações concretas de idéias, atitudes, julgamentos (...) ou crenças” (:105).

Para Cohen (1978), os símbolos evocam emoções e sentimentos e fazem o homem agir. Este autor chama a atenção para a diferença entre a função e a forma do símbolo. A mesma função simbólica pode existir em diferentes formas. Como exemplo, podemos tomar a função de ensejar um sentimento nacionalista. Este pode vir nas formas da bandeira, do hino, das forças armadas, ou de uma vitória esportiva. Inversamente, uma forma simbólica também pode gerar diferentes concepções, sendo estas diferenças explícitas nas diferenças culturais. As formas simbólicas podem ser apropriadas diferentemente por grupos de interesse, como, por exemplo, o futebol, que pode, por um lado, ser uma brincadeira, para as crianças e adultos em seu momento de lazer e, por outro, um ramo lucrativo de negócios para empresários, patrocinadores etc..

Vale ainda lembrar que o símbolo se diferencia do signo de maneira singular. O signo é estático em sua possibilidade de significação, é arbitrário e unívoco. Como exemplo, uma placa de trânsito não significa nada além do que nela se inscreve. Entretanto, se esta placa lembra um encontro a um casal, ela pode passar a ser um símbolo de um amor. O símbolo, então, é extremamente plástico, e pode assumir muitos

significados. Por fim: “Um signo não precisa evocar sentimentos, um símbolo sim” (Cohen, sd: 38), o que estreita os laços do símbolo com as crenças e valores sociais.

Seguindo adiante, para que fique melhor entendida a perspectiva de Geertz (1989), vamos imaginar a seguinte situação: três garotos piscando rapidamente o olho direito.

“Num deles, esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo (...) e o terceiro, ‘para divertir maliciosamente seus companheiros’ imita o piscar do primeiro garoto de uma forma propositada, grosseira, óbvia, etc..” (GEERTZ, 1989: 16)

Se observarmos os três garotos veremos o mesmo movimento, sendo que a possibilidade de tomarmos uma piscadela pela outra é realmente grande. “Numa observação ‘fenomenalista’, ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela” (:16) ou uma imitação. Entretanto, as diferenças entre um tique, uma piscadela conspiratória e uma imitação são grandes.

Imaginemos outro exemplo, este retirado do cotidiano escolar: A palavra “mala” é um substantivo que significa um objeto utilizado para transportar algo, geralmente roupas, quando saímos em viagem. Sabemos a diferença entre uma mochila ou uma valise e uma “mala” por seu tamanho, forma, uso, etc.. De outra maneira, utilizada como gíria pelas pessoas de minha idade e convívio, torna-se um adjetivo maldoso, sinônimo de “chato” (outra gíria), pessoa impertinente ou desagradável. Em meu local de trabalho, entretanto, via freqüentemente meus alunos ‘saudarem’ a mim, aos colegas e a outros professores com a expressão “que mala”, em tom jocoso. Rapidamente eu retribuía: “mala são vocês”.

Se isolarmos a palavra “mala” de um contexto, no que pensaremos? Na situação da escola, obviamente, eu não era uma “mala” de carregar roupas. Sendo assim, entendia que me chamavam de “chato”, coisa que de certo modo me indignava e eu retribuía. Entretanto, com o tempo e a observação, fui percebendo a diferença entre o que eles me diziam e o que eu compreendia (interpretava), descobrindo, mais tarde que, “mala”, para meus alunos, seria o que eu poderia chamar de “mascarado” ou “metido”. Alguém usando óculos escuros da moda ou outro acessório, algo que insinuasse um ar “superior”. Detectada a diferença eu continuei a chamá-los de “mala”, ainda ao meu modo.

Em ambos os casos supracitados, tanto a palavra quanto o gesto, quando mal interpretados, podem causar transtorno. Para Geertz (1989: 17) “o que encontramos é uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos dos quais” gestos e palavras

são produzidos, percebidos e interpretados por nós a todo instante, cabendo o mesmo ao pesquisador que pretenda estudar uma cultura.

Segundo Durham (1981), e em síntese, a conduta humana é ação simbólica cujo significado é público, sendo que prática social e universo simbólico se constituem numa mesma dimensão. Entretanto, a cultura não se constitui num poder autônomo que modela e determina o comportamento de um homem passivo. A cultura é um contexto onde os homens se movimentam dando significado ao mundo vivido. Ela reside justamente nas relações humanas e na significação de suas práticas, ela é social, portanto pública.

Além de ser pública a cultura é dinâmica. Dinâmica no sentido da possibilidade de sua constante transformação, a partir da ação humana. Nas palavras de Durham (1977: 34):

“A cultura constitui o processo pelo qual os homens orientam e dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana. Nesse sentido, toda análise de fenômenos culturais é necessariamente análise da dinâmica cultural, isto é, do processo permanente de organização das representações na prática social, representações estas que são simultaneamente condição e produto desta prática”.

Sahlins (1990: 7) lembra que para Geertz “um evento é uma atualização única de um evento cultural, uma realização contingente de um padrão cultural”. Entretanto, estas circunstâncias contingentes são ricamente significadas, podendo ser ressignificadas, pois os homens criativamente repensam seus conceitos – apesar de que, para Cohen (1978) sobra pouco espaço para criatividade individual, pois os padrões culturais são fornecidos pelo grupo social ao qual pertencem –, estabelecendo novos parâmetros para ação, sendo a cultura transformada no transcurso da história.

Como algo em movimento e com limites pouco definidos, as dificuldades para a análise cultural tornam-se evidentes. A “Antropologia Interpretativa” de Geertz (1989), assumindo as dificuldades e limitações dos estudos culturais, vai propor o que ele chama de “descrição densa”. Produzi-la é o papel do etnógrafo. É na compreensão do que é a etnografia que poderá ficar claro no que consiste a Antropologia Interpretativa.

Relembremos os dois exemplos anteriores, o das piscadelas e das “malas”. Como já vimos, um mal observador poderia tomar um gesto ou uma palavra pela outra – o que me aconteceu inicialmente no segundo caso. O etnógrafo se depara com este universo de significados incorporados em símbolos ao qual lhe cabe interpretar. “A análise (cultural)

consiste em escolher entre as estruturas de significação e determinar sua base social e sua importância” (GEERTZ, 1989: 19).

Fazer uma “descrição densa” é, em síntese, tentar ler os símbolos, apreender seus significados e por fim apresentá-los. É preciso lembrar que a trama cultural é extremamente complexa, um emaranhado de informações diversas, implícitas e dinâmicas. Por isso, se reconhece, a análise cultural é sempre incompleta. Sendo realizada num contexto em constante transformação e com limites não muito precisos, onde a realidade é apenas uma parte da totalidade, reconstitui-la é uma tarefa bastante complexa.

O que o etnógrafo realmente faz é inscrever o discurso social. Tornar o “texto” cultural inteligível, em forma de texto escrito – apesar de haverem filmes e outras formas de apresentação.

As interpretações antropológicas são, sempre, interpretações de interpretações. Em sentido restrito, só os partícipes de um grupo social fazem interpretações originais, pois é sua cultura. Os etnógrafos interpretam as interpretações. A idéia não é de tentar tornar-se um membro de uma sociedade ou grupo a ser estudado, o que geraria uma interpretação de primeira mão, tarefa extremamente difícil, mas sim, no dizer de Geertz (1989), tentar conversar com eles. Nesse diálogo, de interpretação de interpretações, tem-se acesso ao seu mundo vivido. O mundo das significações que realmente interessam.

O perigo que ronda a Antropologia Interpretativa é a possibilidade de, como a interpretação é subjetiva, cair num subjetivismo, transformar a etnografia em impressões estritamente pessoais do investigador. Isto é realmente um problema. Neste sentido é que o texto etnográfico deve tratar da interpretação dos sujeitos culturais. Como isto se dá por um lado, na explícita relação pesquisador/sujeitos – que não são objetos de estudo, mas pessoas – e, por outro, na cultura objetivada em símbolos, a interpretação ganha um caráter intersubjetivo, pois é construída mediante a troca subjetiva entre o etnógrafo e as pessoas e a objetividade da ação concreta dos sujeitos culturais. O acesso ao cotidiano significativo das pessoas se dá numa relação intersubjetiva.¹³

¹³ Segundo Azzan Jr (1993: 120): “O caráter objetivo da intersubjetividade, portanto, vem do fato de ela ser uma mediação necessária entre objetividade e subjetividade, sempre quando da situação da interpretação. A subjetividade de quem interpreta um texto tem apenas acesso ao significado cristalizado – pelo texto – que está objetivado, e não acesso à própria subjetividade do autor do texto. Como o processo interpretativo implica, necessariamente, uma visão subjetiva do intérprete – pois ele interpreta através de sua história de vida, de seus costumes, da tradição de seu pensamento; da sua visão de mundo pessoal, da qual nunca se desfaz -, ocorre um encontro entre tal subjetividade e a objetividade do significado expresso no texto. A resolução para esse dilema, entre uma subjetividade cognoscente e uma objetividade cognoscível, só pode ser alcançada numa mediação que, nascendo da subjetividade de quem interpreta, encontra, já cristalizada e

Retomando o problema das “descrições densas” e o contexto etnográfico, para que não se caia no subjetivismo, a despeito das dificuldades, o que importa é se estas descrições conseguem diferenciar uma expressão maldosa de uma jocosa, um “tique de uma piscadela”, se elas são realmente “densas”. A preocupação é a de descrever o significado das coisas e não as coisas em si. Isto traz implicações precisas para este trabalho. Deve ficar claro que não vou estudar a Educação Física ou o Esporte, mas na Educação Física e no Esporte. Ambos são práticas culturais, estruturas significantes cujos significados me interessam. Vale lembrar, conforme Geertz (1989), que o estudo antropológico deve ater-se ao discurso social, pois é na prática social, na ação, que o discurso social se realiza, se faz significante e onde as formas culturais encontram articulação.

Em síntese, Geertz (1989: 31) apresenta quatro características da descrição etnográfica, a saber:

“ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.(...) Ela é (também) microscópica”.

Abordamos, anteriormente, as três primeiras características elaboradas por Geertz (1989) mencionadas acima, tornando-se necessário tão somente esclarecer a assertiva de que a etnografia é “microscópica”.

Esta afirmativa se baseia no fato de que, para Geertz (1989: 23) o objetivo da Antropologia não é achar padrões de comportamento universais, mas sim “o alargamento do discurso humano”. O que importa é o que as pessoas, em diferentes situações, disseram e fizeram sob determinadas condições, com referência ao que estudamos. Contudo, a Antropologia se depara com os mesmos problemas universais (*status*, poder, religião, sexualidade, etc.) só que se concentra em estudá-los em locais menores, que não são nem o universo em escala reduzida, nem um laboratório. São pequenos espaços (ilhas isoladas ou, no nosso caso, escolas) e como tais devem ser estudados.

É preciso esclarecer que não se trata de negar as especulações filosóficas mais amplas, nem as abordagens macrossociológicas. As questões de poder, por exemplo, são geralmente analisadas com base nestas categorias. Entretanto, o poder se sustenta não só

objetivada, a subjetividade que dá origem ao significado interpretado. A esse processo chamado intersubjetividade, deve-se a possibilidade de objetivar a interpretação”.

por suas instituições, mas também, por seus ritos e imagens, através dos quais se manifesta. Tomar acesso ao mundo conceptual dos sujeitos, é compreender como estes símbolos se configuram e ganham significado num universo de escala reduzida. É a tentativa para além das macroexplicações, de saber como os sujeitos formulam suas idéias sobre as relações de poder que fazem parte do seu cotidiano. Ademais, o caminho do estudo microscópico ao macro quem deve fazer é a teoria. A teoria deve dar conta de inserir o discurso local no discurso universal. Todavia, conforme Geertz (1989: 38), para além de pensar “realista e concretamente *sobre*” este discurso, devemos pensar, “criativa e imaginativamente *com* ele”.

Capítulo 2 - A Escola: Espaço Geográfico e Social

Refletir sobre a escola é sempre um exercício fascinante e, como não poderia deixar de ser, requer extremo cuidado e atenção. Tal empresa fascina devido à complexidade da tarefa. Se, por um lado, as escolas têm entre si uma identidade inalienável que as caracteriza como instituição ímpar no seio da sociedade moderna é de se notar, por outro, que guardado o que as identifica cada escola é sempre particular, única. É um espaço com características próprias, mas que sempre evidencia – pela sua estruturação, ordenação e funções – sua similaridade com outras instituições de ensino sem, todavia, perder sua especificidade: é sempre uma escola *sui generis*. Neste capítulo, tentarei abordá-la sob dois enfoques gerais. Primeiro, descrevendo-a e caracterizando-a como o espaço físico-organizacional e, em seguida, dando contornos gerais da população alvo deste estudo. Esta dupla tarefa descritiva se realiza a partir da necessidade de se compreender o espaço social (Bourdieu, 1997b) no qual interagem e do qual fazem parte os atores centrais em análise. Assim, tomo o cuidado, premido pela necessidade de contextualização, de buscar a especificidade da cultura escolar que se desenrola através da função social do ensino e da educação, das formas institucionalizadas que estas assumem em termos de conteúdo, objetivos, organização do espaço e do tempo entre outros aspectos que a tornam escola. Para fazer juz à prática etnográfica, construo a ETF-SC como um espaço social único, com identidade própria e, por fim, como uma possibilidade histórica de se fazer educação.

Ressalto como questão preliminar, a importância do estudo do espaço físico-organizacional da escola. Entendo, a partir de Bourdieu (1997b), que as representações simbólicas, idéias coletivas que orientam a ação dos sujeitos, não são o resultado apenas da intersubjetividade dos diferentes atores mas, também, da força que o mundo espaço-temporal das estruturas, das organizações e dos objetos exercem sobre nossas idéias e ações, isto é, a cultura realiza-se de forma plural. O que as pessoas pensam e como elas

agem é resultado de múltiplas determinações. Tanto depende de relações intersubjetivas – a interação entre sujeitos – quanto das delimitações espaço-temporal que a nossa relação com as instituições, sua estrutura e organização e com o mundo dos objetos e das coisas, nos propicia. Como exemplo, observamos que as representações sobre o poder se constroem tanto nas interações com as "forças" policiais enquanto instituições, quanto nas instalações penitenciárias, assim como o sentimento religioso se reforça tanto ao receber a benção de um padre como ao entrar numa igreja.

Vale ressaltar, no entanto, que quem dá significado às coisas são os sujeitos e, portanto, também o espaço físico e social são culturalmente estruturados pelos sujeitos. Estes espaços, que permanecem vivos na memória coletiva apesar da ausência dos homens que o fizeram, adquiriram um significado que transcende aos sujeitos, reafirmando cotidianamente a novos sujeitos uma racionalidade própria, independente dos mesmos. Esta racionalidade própria é transmitida de sujeito para sujeito nas idéias coletivas, sendo que, estas representações, não mais partem exclusivamente destes agentes sociais, mas também, do espaço físico e social em questão. Estas instituições sobrevivem ao sujeitos que as criaram. É evidente que existe um processo de significação, ressignificação e transformação, porém o espaço físico é parte integrante deste processo. A escola é um bom exemplo destes processos.

Bourdieu (1997a), ao relacionar os espaços físicos e os espaços sociais, afirma que os corpos, tanto dos sujeitos quanto dos objetos, estão situados em um lugar, sendo o lugar, um ponto do *espaço físico* onde um sujeito ou um objeto se encontram. O lugar, quando ocupado, “pode ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um indivíduo ou uma coisa ocupa no espaço físico, suas dimensões. (...) O espaço físico é definido como a exterioridade mútua das partes”(BOURDIEU, 1997a: 160).

Estas exterioridades mútuas ganham significado na medida em que se relacionam com o espaço social que é constituído por agentes sociais e se define "pela exclusão mútua das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais" (BOURDIEU, 1997a :160). A posição relativa em relação aos diferentes agentes (acima, abaixo, entre, etc.) é que vai caracterizar o espaço social dos mesmos. O que é importante aqui, é que o espaço social também se manifesta em estruturas de espaço físico. Em síntese, afirma Bourdieu (1997a: 161):

“O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta, assim, como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens e serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e serviços mais ou menos importantes. (...) É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado”.

Estes espaços sociais, objetivados em espaços físicos, são progressivamente incorporados em estruturas mentais e sistemas de preferências. Estruturas e sistemas que manifestam-se através de representações que tipificam e relacionam espaço físico e social, tais como: centro (rico e bom)/periferia (pobre e ruim), Escola Técnica Federal (rica e boa)/escolas municipais (pobres e ruins) e etc. Acontece que para Bourdieu (1997a: 160) “não há espaço, numa sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima hierarquias e as distâncias sociais”.

Bourdieu (1997b: 19) afirma que se organiza o espaço social de acordo com as duas espécies mais importantes e eficientes de capital, a saber, o capital econômico e o capital cultural o que o autor chama de "*princípios de diferenciação*". As diferenciações configuram diferentes estilos de vida, funcionando o espaço social como espaço simbólico. As distinções aparecem concretamente nas práticas cotidianas dos agentes que compõem estes diferentes espaços. Os gostos por bebida, comida, roupas, diversão, praias e esporte são modelados de acordo com as possibilidades do capital econômico e os limites e vicissitudes do capital cultural. O próprio autor reconhece que apenas estes dois diferenciadores não são suficientes para organizar os espaços, pois questões étnicas, religiosas e nacionais e outros interesses são capazes de influenciar nesse processo.

Para Bourdieu (1997b), quanto mais próximos estiverem os agentes no espaço qualificado, maior deve ser a correspondência entre suas preferências e disposições, sendo o contrário também verdadeiro. Do mesmo modo, quanto mais próximos em termos de capital econômico ou cultural estiverem os sujeitos, maior a possibilidade de ter gostos e disposições comuns. A virtude de se trabalhar com a noção de espaço social, neste sentido, é a possibilidade de flexibilizar a categoria de classe, que nos dá uma idéia muito estática das vivências humanas e parece homogeneizar os sujeitos, aprisionando-os numa camisa de força, na qual todos teriam os mesmos gostos e necessidades. Estudos culturais a partir das classes esbarram na diversidade de modos de vida dentro de uma mesma classe e pouco podem nos dizer a respeito das diferenças encontradas entre os pobres do campo e

os pobres urbanos, ou entre camada média intelectualizada e a que não o é. A noção de espaço social, por sua vez, tenta apreender as características que unem um determinado grupo social em torno dos diversos interesses, mas relativiza as afirmações quando reconhece a pluralidade de elementos que interferem nas representações sobre o mundo dos diferentes sujeitos.

Estas idéias são o trampolim para a etnografia do espaço que pretendo desenvolver a seguir. Reafirmo a necessidade de conhecer a escola enquanto espaço social reificado, seu valor e reconhecimento enquanto instituição pública da e para a sociedade. Descrever sua estrutura e organização internas e sua importância relativa para as pessoas que a compõem é essencial para compreendermos o discurso dos agentes pesquisados.

Por fim, cabe afirmar, ainda, que parto da idéia de que nem a leitura objetivista, nem tampouco o subjetivismo são capazes de dar conta da realidade. Neste ponto, creio eu, tanto Geertz (1989) quanto Bourdieu (1997b) estão de acordo. Retomo aqui Bourdieu, para quem o real é *relacional*. Para este autor, os agentes sociais têm uma percepção ativa do mundo, são sujeitos. Porém, esta percepção é vivida sob coações das estruturas, que são historicamente construídas. Na mesma perspectiva, Geertz (1989: 40) afirma ser necessário

"tentar resistir ao subjetivismo, de um lado, e ao cabalismo do outro, tentar manter a análise das formas simbólicas tão estreitamente ligadas quanto possível aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas, o mundo público da vida comum"... "está sempre presente o perigo de que a análise cultural perca o contato com a superfície dura da vida - com as realidades estratificadoras políticas e econômicas, dentro das quais os homens são reprimidos em todos os lugares - e com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam estas superfícies".

Feitas estas reflexões, claro deve estar a pluralidade cultural do espaço escolar. Seu caráter universal por uma lado e sua identidade individual, por outro. Pessoas e estrutura formam um todo, cujo resultado da interação é, de modo geral, apenas uma aposta, imprevisível. Como ficou estabelecido anteriormente, construo, a seguir, questões gerais sobre a instituição escolar, para, em seguida, mergulhar na ETF-SC.

2.1 Escola e Cultura

Para traçar as linhas gerais que definem de modo amplo o papel da escola no seio da sociedade moderna, pretendo discorrer sobre dois pontos específicos. Como questão preliminar, refletir sobre o enfoque conservador e reprodutivista da educação institucionalizada para, em seguida, partindo dos aspectos culturais que a questão suscita, de forma menos pessimista, recortar a escola como campo de lutas, no qual, por ação histórica dos agentes sociais, a transformação é uma possibilidade. Estas breves considerações têm importância inquestionável sobre a possibilidade crítica da realização da cultura esportiva na escola, aspectos centrais deste estudo.

Começo esta reflexão a partir de Foucault (1997). Segundo o autor, aproximadamente no início do período chamado Iluminista, com o desenvolvimento do saber científico e do positivismo, do saber médico e jurídico, a nova ordem econômica e o crescimento da industrialização, suscitaram-se uma nova forma de estruturação e controle social que, definitivamente, viria a transformar os séculos seguintes sendo, por razões óbvias, marcas dos nossos dias. Uma nova *tecnologia de poder* - o esquadramento social - viria colocar uma nova ordem no mundo “desorganizado”.

A escola, como espaço social, além da sua responsabilidade pública de educação, está vinculada ao contexto social por uma série de representações que se orientam a partir dela mesma. Tentarei descrever como o processo de *esquadramento* se dá na escola e quais suas relações com o papel dos espaços sociais na estruturação das representações coletivas.

Preliminarmente, gostaria de mapear, sucintamente, a gênese deste processo. O pensamento científico, as idéias protestantes, a urbanização e a organização do trabalho na industrialização são, em conjunto, uma série de eventos que estão, como poderíamos dizer, no espírito do seu tempo. Porém, três elementos, segundo Foucault (1997), parecem essenciais para o desenrolar desta nova política social: um saber jurídico independente do poder feudal, a diferente organização dos exércitos e a implantação de uma medicina social.

O novo saber jurídico deu-se com a necessidade de se controlar não mais o corpo individual, mas sim, o espírito coletivo. As penas deveriam servir de exemplo aos demais e deviam possibilitar a recuperação dos infratores. Era preciso punir com rigor, porém somente o necessário. As prisões surgiram com o objetivo de possibilitar a reintegração

dos criminosos à sociedade. Para tanto, o trabalho, a religião e a moral passaram a fazer parte do cotidiano dos presos. Na prisão, o tempo e o espaço eram totalmente controlados.

Os exércitos, do mesmo modo, sofreram transformações importantes. Com a invenção do fuzil, fez-se necessário preparar melhor os soldados, adaptando-os e a seus movimentos à nova arma. A habilidade e a destreza necessárias para o uso do fuzil, além das novas técnicas de combate, exigiam treinamento rigoroso e maior organização. A hierarquia, com soldados profissionalizados e táticas de guerra diferentes, ganhou força. Os corpos eram cada vez mais treinados e classificados.

Por fim, o novo saber médico possibilitou esquadrihar o tecido social. As grandes epidemias obrigaram um controle rigoroso da população. Era preciso informar, separar, classificar e controlar os indivíduos, doentes ou não. Doentes eram excluídos ou enclausurados. Com a idéia de “normal”, a medicina se juntou ao saber jurídico, ampliando a série de artifícios que foram postos em prática para controlar o tecido social e o enorme aglomerado urbano.

Definitivamente, este controle sobre as vidas comuns, que se materializava nas diferentes instituições mencionadas, ganhou forma em outras instâncias. Nas fábricas, por exemplo, o tempo e o espaço foram completamente controlados. Horários rígidos de entrada, saída e intervalos, bem como localização dos diferentes empregados em diferentes funções com diferentes hierarquias são um exemplo acabado desta forma frenética de controlar os sujeitos no tempo e no espaço.

A palavra chave que traduz as novas idéias em relação ao tecido social é “disciplina”. É conveniente lembrar que, apesar de a nova proposta da justiça estar centrada sobre o espírito, é efetivamente sobre o corpo que ela vai atuar. É sobre o corpo que as novas políticas de poder vão atuar, disciplinando-o. Nas prisões, com seu tempo regido pelo trabalho, pelas orações e leituras sobre moralidade; nos exércitos, com os treinamentos exaustivos e as hierarquias rigorosas; nos hospitais, com a atuação dos médicos sobre os corpos de seus pacientes; nas cidades, com a vigilância, tanto médica quanto policial, com o registro, exclusão e reintrodução na sociedade de doentes e criminosos; nas fábricas, com o aperfeiçoamento da mão-de-obra, o controle do tempo e do espaço. Um corpo sempre controlado, vigiado e treinado – objeto e alvo do poder – é um corpo inteligível e fundamentalmente dócil. Segundo Foucault (1997: 118), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Cabe à disciplina fabricar estes corpos, submissos e exercitados – dóceis.

Afirma ainda Foucault (1997: 119):

“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente.(...) A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Como “*anatomia política do detalhe*” (FOUCAULT, 1997: 129) o papel da disciplina é exercido mediante dois aspectos fundamentais, com sérias interferências na estrutura escolar. O primeiro procedimento disciplinar é a disposição dos indivíduos no espaço. Ganha força o chamado *quadriculamento*. Onde antes havia espaço livre para a ocupação voluntária, deixado pela própria arquitetura, haverá uma ocupação ordenada. Cada indivíduo deverá ocupar um espaço, e em cada local deverá se encontrar um indivíduo. Esta disposição espacial não somente facilitava a vigilância como dava utilidade ao espaço. Dispondo em filas e colunas, a disciplina “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1997: 125)

Na escola, a transformação é visível. Uma antiga organização binária e maciça – a decúpia –, é gradualmente substituída por uma classe homogênea. Sob o olhar vigilante dos mestres e outros encarregados, os alunos agora são dispostos em fila: em sala de aula, nos corredores, nas entradas para as aulas. Além das disposições espaciais temos: a ordenação dos conteúdos em escala de complexidade crescente; a ordenação dos alunos de acordo com a complexidade dos conteúdos – classes por idade; as colocações semanais e mensais que classificam e hierarquizam o aluno. Não podemos esquecer que, além destas hierarquizações intra-escola, externamente a escola se divide entre periferia e centro, particulares e públicas, fortes ou fracas, o que fatalmente colabora para localizar espacial e socialmente os sujeitos. A escola entra, definitivamente, no universo da vigilância.

Além do esquadramento do espaço, o tempo passa a ser valorizado tanto para eficiência das atividades quanto para o controle. Deve-se garantir a qualidade do tempo empregado. A regularidade, em conjunto com a exatidão e a aplicação, são essenciais à disciplina.

Desta forma, um rigoroso controle sobre o corpo e os gestos é implantado no tecido social, através de um implacável controle do tempo. A escola aparece como um espaço social privilegiado para este controle. No século XIX, aparecem as seguintes propostas de horários:

“8:45 entrada do monitor, 8:52 chamada do monitor, 8:56 entrada das crianças e oração, 9:00 horas entrada nos bancos, 9:04 primeira lousa, 9:08 fim do ditado, 9:12 segunda lousa, etc” (FOUCAULT, 1997: 130)

Esta elaboração temporal da ação não apenas ensina e prepara gestos específicos, mas realiza uma melhor interação entre o movimento e a globalidade do corpo: eficiência e eficácia. Além desta interação gesto-corpo, as relações com os objetos também vão ser definidas. Deste modo, cria-se uma série de regulamentações em torno de como o aluno deve se posicionar para a escrita: como sentar, como apoiar o braço, como pegar a pena e assim por diante. Para que corpo, gesto e objeto se encaixem, é preciso treinar, utilizar o corpo exaustivamente. O exercício se transforma em uma tecnologia política do corpo e da duração.

Em síntese, o corpo é localizado no espaço e no tempo. Ambos são apropriados pelo poder que os controla e utiliza. “Um gesto disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1997: 130). Quanto mais o tempo e o espaço são subdivididos, esquadrihados, desdobrados e desarticulados em seus elementos internos, sob um olhar vigilante, melhor serão utilizados. O corpo docilizado é um corpo útil. Podemos, hoje, observar a inserção e o desenvolvimento desta política de poder, baseada na disciplina e todas as suas tecnologias, no conjunto da sociedade. As implicações destas transformações na organização espaço-temporal do tecido social na cultura moderna são evidentes. Tratarei, a seguir, destas implicações, mais precisamente na escola.

2.2 Da Gênese do esquadrihamento à violência simbólica na Escola

Enquadrar a escola no contexto da cultura moderna não é uma tarefa fácil. Podemos notar o contraste de uma instituição que se assenta na tradição – segundo Arendt (1992), a educação está voltada para o passado – com um mundo onde o efêmero ou a tradição do novo articulam as representações sobre a realidade. É justamente neste ponto, nas

representações sobre a realidade, que quero retomar a discussão sobre o esquadramento do tecido social. Vimos, na genealogia proposta por Foucault (1997), a escola sofrendo as transformações decorrentes do movimento anteriormente referido. Com Bourdieu (1997), poderemos observar a escola reforçando esse processo de esquadramento social, formando corpos dóceis.

Já muito cedo as crianças se vêm as voltas com uma série de medidas organizacionais que, em última análise, visam articulá-las ao mundo classificado, hierarquizado, dividido e registrado, parte da cultura moderna. Senão vejamos: por um lado, os alunos aprendem o controle do tempo e das atividades, o tempo das aulas, do recreio, da duração dessas aulas, da hora de chegar e ir embora, a hora de brincar e a hora de estudar. Esse controle do tempo, como vimos anteriormente, é transformado em controle e aprendizagem de hábitos e costumes. Isso constitui um processo civilizador, no sentido de Elias (1994), que se impõe no jeito de falar – com os colegas, com os professores, com o diretor –, no controle e regulação das necessidades fisiológicas – hora de ter fome, hora de ir ao banheiro –, além de hábitos de higiene e assepsia, entre outros. Os alunos aprendem a organizar e dividir tarefas e conteúdos.

Ao mesmo tempo, aprendem seus devidos lugares, que se configuram tanto no espaço físico quanto no espaço social. Colocam-se, então, em suas carteiras – devidamente organizados pelo ‘espelho de classe’ – em seus locais nas filas de entrar e sair – menores na frente e maiores atrás. Aprendem também a respeitar (temer) os professores, os inspetores de alunos, os orientadores educacionais e o diretor. Aprendem o que são escolas boas ou más, onde ficam e quem frequenta tais escolas. Os espaços são totalmente fragmentados e preenchidos com representações e ações que marcam a posição dos alunos no tecido social escolar.

O poder simbólico, “esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998: 7-8), ganha na escola uma estrutura poderosa. Através da escola, a violência arbitrária do tempo e do espaço é reforçada e lembrada aos membros mais jovens da sociedade como um valor inquestionável, como fazendo parte da natureza das coisas. Conforme Forquin (1993), a escola transmite menos saberes do que hábitos, apesar de ser o espaço de excelência para o ensino de saberes, ou ainda quem melhor o deveria fazer.

É a escola, como espaço social ritualizado, uma das primeiras formas de controle e vigilância nos moldes desenvolvidos nos fins do século XIX. Desde o acesso à escola¹⁴, que reproduz o sistema de exclusão e inclusão, passando pela entrada organizada nas salas, os lugares determinados, a chamada, as avaliações periódicas, até a vigilância dos professores, dos inspetores de alunos, coordenadores e diretores, essa instituição reproduz a sociedade esquadrihada, hierarquizada, controlada e ordenada a qual descreve Foucault (1997).

É preciso lembrar, entretanto, que segundo Forquin (1993), a escola – e a educação – apesar de transmitir a cultura viva de uma sociedade, não transmite toda essa cultura, senão uma parte significativa dela. Ela transmite elementos desta cultura que, pela própria ambigüidade da cultura, não são homogêneos. Isto remete a outras reflexões que serão feitas posteriormente, que dizem respeito à posição reducionista que seria ver na escola apenas um aparelho de reprodução.

Formuladas algumas considerações sobre a escola enquanto espaço social, é preciso pensar na escola como instituição de ensino, como entidade organizada com fins de transmitir às gerações mais jovens a gama de conhecimentos acumulados historicamente. Forçosamente a cultura entra em pauta novamente, pois é através da cultura, segundo Forquin (1993), que a sociedade vai conferir a legitimidade dos conteúdos e dos hábitos que toda a educação tem a responsabilidade de transmitir. Existe uma relação orgânica entre educação e cultura. Entretanto, se considerarmos que a cultura não é uma entidade una e plenamente coerente, mas sim um sistema de representações que organiza e controla a vida das pessoas (Geertz, 1989), que ela é ambígua, difusa – nem sempre muito clara – e necessariamente múltipla, pois se configura também a partir do conflito de interesses, é legítimo perguntar: Em qual cultura buscamos os conteúdos à ensinar e com que fins o fazemos?

Toda a educação, segundo Forquin (1993), baseia-se num processo de seleção do que um determinado grupo social considera importante transmitir às gerações futuras. Com a complexificação da sociedade, delimitar a cultura ou os interesses de um grupo social é tarefa difícil. Para Durkheim (apud Forquin, 1993), a tarefa da educação é de socializar os indivíduos, preparar as gerações mais jovens introduzindo-as, no sistema sócio-cultural ao qual pertencem. Esta visão funcionalista da educação esbarra novamente na questão anterior: A qual cultura pertencemos?

¹⁴ Na ETF-SC o acesso se dá por processo seletivo.

Na sociedade moderna, o ensino tem-se centrado nos conhecimentos desenvolvidos pelo pensamento ocidental, preponderantemente nos conhecimentos científicos. Esta abordagem epistemológica do currículo escolar, baseada na tradição do conhecimento ocidental, além de também ser uma construção cultural, não escapa à mesma dificuldade apresentada acima, a da precariedade das condições para se determinar o que se deve ensinar na escola. Vale salientar, lembrando que a escola transmite mais hábitos do que conteúdos, que os próprios conteúdos carregam valores e normas, assim como a estrutura da escola e a pedagogia adotada pelo professor. Para Forquin (1997: 147):

“Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de socialização”.

Como, deste modo, “o ensino é inseparável da idéia de valor inerente à coisa ensinada, e que beneficia, de algum modo, por efeito de contaminação ou assimilação, aquele a quem o ensino se dirige” (FORQUIN, 1997: 145), afasta-se a hipótese da neutralidade dos conteúdos, ficando a idéia de que nem culturalmente e nem epistemologicamente é possível definir com facilidade o que a escola deve ensinar. Esse é um dos motivos pelos quais a educação escolar – transmissão de hábitos e conteúdos – se realiza em constante conflito.

A educação, portanto, é uma relação de poder – justamente porque “toda a espécie de delimitação, quer seja material ou simbólica, supõe e condiciona ao mesmo tempo certas relações de poder” (FORQUIN, 1997; 88). Têm-se relações de poder em dois sentidos. Por um lado, a educação é sempre coercitiva, pois é no processo educacional que os conteúdos da cultura são impostos de fora aos indivíduos e por eles internalizados. Por outro, como nos lembra Apple (1997), a seleção do conteúdo escolar, ou o “*conhecimento oficial*”, se dá dentro do contexto histórico, político-econômico e cultural. Todo este contexto, que se realiza e se desenvolve no conflito entre os diversos interesses – de classe, de área de conhecimento, de divergências culturais, religiosas entre outras – define o que deve ser o currículo escolar, que é “tanto o texto quanto o contexto no qual a produção e os valores se cruzam; é o ponto de entrelaçamento entre imaginação e poder” (INGLIS apud APPLE, 1997: 82).

A seleção dos conteúdos efetuada no processo educacional, contribui para definir aquilo que o indivíduo vai ser dentro do contexto sócio-cultural, define parcialmente sua

identidade. Cada conteúdo excluído nega ao indivíduo a possibilidade de ser diferente, de ser outro. É assim que:

“O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino, reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN apud FORQUIN, 1997: 85)

Sabemos que o poder, enquanto força que se exerce (Foucault, 1997), se distribui desigualmente na sociedade sendo, conseqüentemente, o conteúdo da educação, o resultado da força de um determinado grupo social. Na sociedade de classes, o conteúdo seria definido pela classe hegemônica. Todavia, isto é uma compreensão limitada, pois a sociedade não se realiza somente através das classes e do capital econômico, mas também através de outros mecanismos, como o capital cultural, por exemplo. Ainda assim, mesmo que uma classe domine economicamente e hegemonicamente – política e culturalmente (GRAMSCI, 1991) – , “o estoque de bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais, mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual” (FORQUIN, 1997: 36). Em outros termos, a escola e a educação não são o resultado dos interesses de uma única classe dominante, mas um dos espaços sociais nos quais o jogo de forças – de saber e poder – se realiza. E apesar deste jogo de forças ser desigual, ele não é em hipótese alguma congelado, paralisado. Esta dinâmica pode gerar respostas diferentes do que o próprio poder dominante deseja, e é disto que vamos tratar a partir de agora.

2.3 Escola: reprodução e transformação

Tenho, até aqui, tentado apresentar a escola e a educação como campos de força, espaços onde se travam lutas de saber e de poder. Aparentemente, a escola, na forma como é estruturada, ou seja, realizando o esquadramento social e transmitindo conteúdos, valores e normas da classe hegemônica, tende a reproduzir o sistema de dominação. Conforme Bourdieu (1982), dissimulado sob a aparência de neutralidade do cumprimento

da função, o sistema educacional funciona preponderantemente no sentido de reproduzir tanto a cultura quanto a estrutura de classes, enquanto reforça as relações sociais de dominação através da transmissão hereditária do poder e dos privilégios. O estabelecimento da aparência de uma ordem natural e neutra no processo educacional sustenta o processo coercitivo e lhe dá a legitimidade necessária para parecer inevitável e por isso eficiente.

Por outro lado, essa interpretação do fenômeno educacional não considera fatores diversos, entre eles, e talvez o principal, o de que o jogo de forças, apesar de desigual, é sempre um jogo, onde os resultados das composições podem ser diversos. Outro aspecto fundamental é que o limite entre o que é cultura dominante e o que é cultura dominada é tênue sendo os valores sociais constantemente reformulados. Se existe uma *tendência* em reproduzir, também existe a possibilidade de transformar. O processo de significação e ressignificação é constante, e os resultados do exercício de uma pedagogia ou da aplicação de um conteúdo, regulados pela cultura, podem ser diversos. Insisto na idéia de que a cultura é dinâmica e ambígua e por isso mesmo passível de mudanças e novidades.

É neste contexto que, para Gramsci (1987), a escola, associação privada da “*sociedade civil*”, apresenta uma dupla função: a de conservar e, ao mesmo tempo, criar alternativas à cultura hegemônica. Esta capacidade dar-se-ia porque, no seio da sociedade civil, não existe apenas o discurso hegemônico – que ocorre na escola por um discurso pedagógico –, mas também idéias e atos contra-hegemônicos. Se compreendemos que os conteúdos escolares e seus inúmeros significados são construídos e legitimados no processo sócio-histórico e cultural e no conflito de interesses distintos dos diferentes grupos sociais, precisamos enxergar, apesar das imensas dificuldades, as possibilidades de subversão da ordem da escola e da educação e acreditar na possibilidade emancipatória do ato pedagógico.

A luta pela universalização da cultura, engendrada no interior da sociedade civil e, conseqüentemente, na escola, pode ser a luta contra as relações de dominação e contra as desigualdades sociais registradas nas sociedades de classes, que expropriam as camadas populares de seu papel social de colaborar no controle e benefício da produção coletiva da educação. Nossa opção pedagógica é sempre uma opção política. A construção de uma nova hegemonia passa pela desmistificação do papel da escola e dos conteúdos escolares. A transformação da cultura dominante, fartamente individualista, hierárquica e excludente, na direção de uma concepção mais humana e coletiva da sociedade, depende da opção

política – da prática pedagógica – que se consolida no processo educacional, no interior da escola.

Feitas essas considerações de caráter mais geral sobre a educação e a escola, mergulhemos, então, na ETF-SC.

2.4 ETF-SC: espaço geográfico

Partindo das idéias gerais expostas anteriormente, é possível fazer as primeiras aproximações acerca da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Começamos com um breve histórico. A ETF-SC foi criada em 1º de setembro de 1910 como Escola de Aprendizes e Artífices de Santa Catarina, localizada na rua Victor Konder – centro de Florianópolis – através do decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. À época, oferecia a escola um total de 100 matrículas nos cursos de Ferraria e Serralheria Mecânica, Carpintaria, Encadernação e Tipografia. Dez anos após sua instalação, transferiu-se para a rua Presidente Coutinho. Finalmente, em 1962, mudou-se definitivamente para a avenida Mauro Ramos, uma das principais avenidas do centro da capital catarinense.

No transcorrer deste período, a escola passou por profundas transformações estruturais que lhe valeram algumas mudanças de nome: Liceu Industrial de Florianópolis (1937); Escola Industrial de Florianópolis (1965); Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETF-SC (1968), constituindo-se em uma Autarquia Educacional mantida pelo Governo Federal. Através da lei nº 8948 de 1994, realizou-se o processo de transformação da ETF-SC em Centro Federal Tecnológico – CEFET-SC¹⁵. Transformada em CEFET-SC, a escola pode implementar cursos de nível superior, aumentando sua capacidade de captação de recursos e também seu *status*.

A partir de 1988, iniciou-se o processo de expansão da ETF-SC para outras cidades catarinenses, sendo criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (UnED), que são parte de um projeto de interiorização do ensino tecnológico lançado pelo Ministério da Educação. São escolas dependentes da escola central em termos financeiros, mas que gozam de autonomia pedagógica e para a administração de recursos. Criaram-se, então, as

¹⁵ Apesar da mudança de nome e de *status*, continuarei usando o termo ETF-SC por este estar ainda integrado ao imaginário dos grupos que a compõem.

UnED's de São José¹⁶ e de Jaraguá do Sul, cidade localizada ao norte do estado próximo a Joinville. Em Joinville, por sua vez, instalou-se a Unidade de Educação em Saúde. Em outros municípios de Santa Catarina, instalaram-se algumas escolas agrotécnicas.

Da pequena escola fundada em 1910 aos dias atuais, as transformações foram realmente profundas. O que nasceu como uma oficina de aprendizagens práticas, que contava com 100 matrículas iniciais, transformou-se numa escola de segundo grau que oferece, em sua sede em Florianópolis, onde se realizou este estudo, os seguintes cursos curriculares: Curso Técnico de Agrimensura; Curso Técnico de Estradas; Curso Técnico de Mecânica; Curso Técnico de Edificações; Curso Técnico de Eletrotécnica; Curso Técnico de Saneamento e Curso Técnico de Eletrônica, além de vários cursos pós-médios. Respeitada pela sua excelência na formação do profissional técnico e na qualidade do ensino propedêutico, a ETF-SC constituiu-se, na opinião pública, como uma escola de excelente nível de ensino. Conta hoje, em todo o conjunto (ETF-SC e UnEDs), com mais de 5 mil alunos, dos quais cerca de 3.500 estudam na ETF-SC – chamada também de “escola mãe”.¹⁷

A ETF-SC está localizada numa das três principais avenidas do centro de Florianópolis. A Avenida Mauro Ramos, que liga a Baía Sul à Baía Norte, fica no sopé de uma pequena cordilheira, conhecida como Maciço do Morro da Cruz, que contorna e separa o centro da cidade do restante da ilha. Nesta localização, ela alterna momentos de tranquilidade com outros marcados pela poluição sonora e visual dos horários de *rush*. A chegada e saída dos funcionários e alunos da escola cotidianamente caracterizada pelo burburinho, a fumaça e o barulho dos automóveis e ônibus e, freqüentemente, pelo silvo dos apitos dos guardas de trânsito. É o caos comum nos grandes centros urbanos que já há algum tempo incomoda as pessoas que circulam pelo pequeno centro de Florianópolis.

Suas instalações estão dispersas em um amplo terreno de 49.544,15 m² com 20.516 m² de área construída¹⁸. À sua frente descortina-se o centro urbano com seus prédios de apartamentos, repartições públicas e comércio em geral; ao fundo situa-se o Morro da

¹⁶ Município que faz parte da Grande Florianópolis e que conta com um importante parque industrial.

¹⁷ Para conhecer com mais profundidade as transformações ocorridas nas ETF ver: **Gariglio. O Ensino da Educação Física nas Engrenagens de uma Escola Profissionalizante**. Dissertação de Mestrado, 1997. Neste trabalho, ao descrever a história do CEFET-MG, guardadas suas particularidades, o autor traça com clareza o desenvolvimento do ensino técnico no Brasil em seus aspectos sócio-políticos e pedagógicos, já que o sistema federal de ensino se desenvolve com poucas diferenças nos diversos cantos do país.

¹⁸ Ver planta baixa no anexo 3.

Caixa, espaço outrora ocupado pela população pobre da capital mas que hoje recebe estratos diferenciados de classe média.

A construção mais antiga é um conjunto de dois pavilhões de dois andares, localizados transversalmente, tendo como apêndice as oficinas. A Ala Norte, situada à esquerda do terreno (vista frontal), estende-se do muro da frente até próximo ao final do terreno. Nesta Ala, no piso inferior, além de vários outros setores, encontramos os gabinetes de direção e administração da escola – no início do prédio -, bem como a sala da Coordenadoria de Educação Física – última sala do prédio, já nos fundos do terreno, próximo aos ginásios e ao campo de futebol. No segundo andar, encontramos principalmente as salas de aula e um mini-auditório. Há, também, uma das várias salas de professores, que pela sua localização, raramente recebe os professores de Educação Física.

Partindo do primeiro quarto da Ala Norte, e perpendicularmente a esta, encontra-se a Ala Sul. Este prédio separa a rua e o estacionamento interno do restante, cortando a escola transversalmente. Ao final deste pavilhão, à direita, numa ampla área quadrangular, ficam as oficinas, onde encontramos os laboratórios dos diferentes cursos da escola. A junção da Ala Sul com as Oficinas nos dá a imagem de um enorme cachimbo. No térreo deste pavilhão ficam, entre outros setores, o registro escolar, a direção de ensino e o setor de controle dos alunos. O acesso ao piso superior é feito por uma rampa em Z. Ali encontramos o acesso à Ala Norte superior, às salas de aula e às salas de desenho, ao SINASEFE (seção sindical do Sindicato Nacional dos Servidores Públicos Federais) e à Biblioteca.

Há, ainda, a chamada Ala Nova, prédio de dois pavimentos que também abriga salas de aula e que se localiza entre as oficinas, a lanchonete e o *hall*. Numa vista aérea da escola, sendo pouco rigorosos em relação à simetria, podemos notar que a lanchonete encontra-se em seu centro geográfico. Talvez por mera coincidência, o centro geográfico da escola também é um importante centro da vida social, como detalharemos mais adiante.

Na porção anterior do terreno temos, bem ao centro, a portaria, que demarca a passagem do mundo da rua para o da escola e vice-versa; o prédio da manutenção erguido à direita; uma grande área para estacionamento e uma praça – Praça dos Estudantes. Esta praça fica de frente à rampa que dá acesso às salas de aula das Alas Norte e Sul, tendo à sua esquerda a Direção da Escola. Neste ambiente encontramos bancos e mesinhas de concreto contrastando com a beleza natural das árvores, que suavizam a paisagem. Ao centro da praça, ergue-se o mastro do pavilhão nacional, do Estado e da Escola. Ali os

alunos descansam, conversam, namoram, jogam cartas, tocam violão, esperam o início das aulas etc.¹⁹. Um misto de indolência, “curtição” e paz sustenta o espaço, que por essas características é o preferido de um pequeno número de alunos. O trânsito de pessoas é tranqüilo e normalmente o lugar é calmo – exceto nas entradas e saídas dos alunos das salas de aula – contrastando com a agitação da rua.

Gariglio (1997) expressa-se muito bem ao relacionar os diferentes ambientes da escola com as vivências dos alunos e servidores. O autor chama a atenção para o fato de, nas salas de aula, o movimento, a fala e o sujeito serem esmagados pelo rígido controle do espaço, do tempo e a presença autoritária do professor. A sala de aula se torna o espaço de esquadramento e disciplinamento social, no sentido de Foucault (1997). Os corredores da ETF-SC, frios e sem vida como os de um hospital, são espaços de transição. Não devem ser ocupados pelos alunos, a não ser para deslocarem-se de um ponto a outro, principalmente quando há aulas²⁰. Já as oficinas são espaços de vivência mais ricos, apesar de tão coercitivos quanto as salas de aula. Dado o estreito vínculo e a organicidade entre as Escolas Técnicas e o mundo da produção, não há como fugir a este controle. Como aspecto positivo relevante, temos que, nos laboratórios e oficinas, o corpo não se dissocia da atividade em proposição; os deslocamentos, as manifestações e as falas são mais ricas e mais dinâmicas. Nos laboratórios é até possível entrar sem ser notado, tais as possibilidades espaciais e a riqueza dos contatos e movimentos, além de os alunos estarem absortos em suas tarefas. Entretanto, isto se enquadra perfeitamente no mundo do trabalho. Os movimentos são vivos mas “utilitários”, sujeitos ao ritmo e às necessidades das tarefas a serem cumpridas. A oficina, como toda a escola, dá, assim, seus sinais de ambigüidade. É, seguramente, um espaço de vivências mais rico do que as salas de aula, porém ainda sucumbe à mesma lógica. A concentração e a disciplina, necessárias às linhas de produção, estão tanto nas oficinas quanto nas salas de aula.

Há, no que podemos chamar de parte interna da escola, uma outra praça, a Praça Interna, limitada pelas Alas Sul e Norte, a Lanchonete e seu *hall* e ainda as quadras de esporte. Como os outros ambientes de permanência, é um pequeno arranjo de bancos de concreto, voltados para diferentes direções, cuja frieza é quebrada pelas várias floreiras existentes. Neste conjunto, podemos ainda encontrar um pequeno palco encostado ao *hall*

¹⁹ Tive a oportunidade de ver, algumas vezes, alunos enrolarem cigarros de maconha neste espaço.

²⁰ É certo que há uma certa flexibilização nestas normas, mas isso se deve ao fato de que apenas alguns alunos permanecem nas salas e nos corredores durante os intervalos. Caso muitos alunos pretendessem o mesmo, o perigo da desordem exigiria a radicalização do cumprimento da norma.

da lanchonete, preparado para espetáculos musicais, gincanas e outros eventos, porém utilizado no cotidiano mais como assento e local de descanso do que propriamente para o fim a que foi destinado. Sentado neste complexo, pode-se visualizar e perceber diferentes ambientes: o burburinho do bar, as aulas de Educação Física ou as peladas de Futsal, ou ainda a relativa tranqüilidade dos corredores administrativos.

Dentre todos os espaços de circulação e permanência, o que apresenta a atmosfera mais descontraída e democrática é, sem dúvida, o *hall* da Lanchonete. Situado no centro geográfico da escola, é para ali que ruma a grande maioria dos alunos, além dos muitos funcionários administrativos e professores. A lanchonete apresenta dimensões relativamente pequenas, considerando-se o número de alunos e funcionários, o que causa um certo congestionamento nas horas de lanche. O *hall* liga a lanchonete à parte interior e inferior da Ala Sul. É composto por um conjunto de mesinhas e banquinhos de concreto e ferro coloridos, que combinam com as estruturas de concreto da construção. Neste espaço, encontram-se pessoas conversando, namorando, tocando violão, cantando, estudando e, obviamente, lanchando. Os diferentes grupos da escola podem ser reconhecidas no local. O fluxo de imagens e o frenesi do som das gargalhadas, choros, abraços, carinhos, gritos, cantos e sussurros, resultam numa certa “esquizofrenia”, efeito da confluência dos diferentes tipos de linguagem que envolvem as falas de adolescentes e dos adultos, servidores da instituição. Neste ambiente, a vida política da escola é passada a limpo. Assembléias do SINASEFE e do Grêmio Estudantil, debates com candidatos à direção, além das mais variadas formas de manifestações – gincanas, pequenos shows, etc. – tomam lugar e corpo.

É interessante notar que a despeito de toda esta atmosfera de liberdade, a escola continua presente em seus largos braços de controle e disciplina, haja visto que, no piso inferior da Ala Sul, estão colocados o Departamento de Desenvolvimento do Ensino, a Unidade Especial de Administração do Ensino, o Departamento de Apoio ao Ensino e o Registro Escolar – novos nomes para o controle dos alunos (através de inspetores de disciplina), orientadores e supervisores educacionais, assistência social e todo um aparato burocrático que registra a vida escolar dos estudantes. Liberdade e vigilância, portanto, ocupando o mesmo espaço.

A sensação, quando se está no interior da escola, apesar de sua flagrante descontração, é de se estar num grande panóptico (Foucault, 1997), mesmo que invertido. Isto se deve ao fato de os controles da escola estarem sempre “desinteressadamente”

presentes nos espaços de vivência. Além disso, a formação do prédio reforça essa sensação. No piso inferior das Alas Sul e Norte as janelas das salas estão voltadas para os estacionamentos (parte externa), sendo, no entanto, muito altas, o que impede que se veja o que se passa no interior do prédio. Os corredores são abertos para o pátio interno. Deste modo, as portas das salas possibilitam a observação de tudo que se passa nesse espaço. Já no piso superior, o controle é mais sutil. Assim como no piso inferior, as salas têm as janelas voltadas para a rua. Os corredores, voltados para dentro, apresentam pequenas janelas (no máximo três pessoas conseguem olhar a rua) relativamente distantes uma das outras evitando que os alunos se aglomerem no corredor e, fundamentalmente, facilitando que se olhe sem ser visto já que, dadas as proporções e distância do prédio, passam um tanto despercebidas, vistas da rua. Também as portas das salas de aulas têm, na altura apropriada, uma janela de vidro que, inconfundivelmente, serve para vigiar seu interior. Sabendo-se que os inspetores de disciplina estão sempre nos corredores, mesmo que não estejam na janela, o efeito perverso do panóptico se realiza com perfeição e eficiência²¹. Ao contrário, entretanto, do panóptico de Foucault (1997), os olhos não estão fixos num ponto central, mas podem estar em qualquer lugar, escondidos nas inúmeras portas e janelas que cercam a vida no interior da escola.

Como se pode imaginar, isto não afeta apenas os alunos, mas também os servidores. Para ilustrar, recorro aos episódios dos movimentos de greve. As assembleias do SINASEFE, como já mencionei, ocorrem, entre outras opções, no *hall* da lanchonete. Em algumas destas assembleias, servidores contrários ao movimento costumavam ficar nas portas e janelas, observando os colegas mobilizados, no momento das votações, ou saíam de seus locais de trabalho em massa para vencerem a assembleia ou esvaziarem a plenária, dependendo da disposição (ou tática). Nos tempos da Ditadura Militar, quando a escola teve por dezenove anos o mesmo diretor, os vários olhos e ouvidos parecem ter sido eficazes em termos repressivos, a ponto, por exemplo, de limitar as possibilidades de organização e luta dos profissionais progressistas.

²¹ Para ilustrar, pude ver um aluno enrolando seu cigarro de maconha na Praça dos Alunos. A arquibancada do campo de futebol, localizada nos fundos da escola também é lugar de uso comum para tais “transgressões”. Ambos, como característica comum, fogem das vistas do imenso sistema de controle que o prédio escolar possibilita.

2.4.1 O espaço físico da Educação Física

O setor de Educação Física e Esportes da ETF-SC está dividido em duas coordenadorias: uma Coordenadoria de Educação Física, que organiza e regula toda a disciplina, e uma Coordenadoria de Esportes, que controla o Esporte de Competição na escola, tanto no treinamento e preparação para eventos extra escolares, quanto na organização e execução de jogos internos. Existem professores que só lecionam, outros que são apenas treinadores e outros, ainda, que exercem as duas funções. Neste ponto, necessidades e preferências se ajustam.

A Educação Física, em termos de espaço físico, é realmente privilegiada. Comparada a todas as outras disciplinas e mesmo aos diferentes cursos é ela que apresenta a maior área para sua atuação. Compreender os motivos deste privilégio não é tarefa tão difícil. Gariglio (1997) descreve com muita propriedade como a Educação Física conquistou tanto espaço e legitimidade no interior do CEFET-MG. É válido ressaltar que, em minha opinião, a trajetória da Educação Física na ETF-SC é praticamente a mesma. A função disciplinadora – e sua estreita relação com o trabalho – que a disciplina exercia, seus vínculos com a promoção e manutenção da saúde e o desenvolvimento do esporte de competição devem justificar tal benefício, além do senso comum de que o esporte apresenta valores educativos e morais benéficos ao sentimento patriota, tão caro aos “donos do poder”. Com tantas características “positivas”, as necessidades espaciais, relativamente grandes, para a prática de atividades físico-desportivas parecem ter sido uma das prioridades do desenvolvimento das ETFs em todo país.

Ghiraldelli Jr. (1988) descreve dois momentos importantes da Educação Física e dos esportes no Brasil, vinculados aos valores nacionalistas e ao trabalho. A eugeniização da raça, a elevação do moral e do caráter, a preparação de homens fortes e saudáveis, dispostos a tudo pela pátria, mais a preparação para o trabalho marcaram dois momentos importantes da política e da economia nacional, ambos vinculados aos militares e a industrialização. O que o autor chamou de “Educação Física Militarista” – demarcando um período de 1930 a 1945 – e de “Educação Física Competitivista”, esta apenas uma nova

roupagem da anterior – referente ao período pós 64²² – estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento da ETFs, talvez a seu apogeu²³.

A presença da Educação Física, ao se passar para a parte interna da escola, se faz notar, em primeiro lugar, pelas quadras de esportes localizadas entre a Ala Norte, a Praça Interna e a Lanchonete. Tem-se uma composição de três quadras, com as seguintes funções específicas: Contando da parte anterior do terreno para os fundos, temos a Quadra 1, que serve às modalidades de Futsal e Handebol, a Quadra 2 que, serve à modalidade de Voleibol, e a Quadra 3, onde se pode praticar Basquetebol, Futsal e Handebol. Nestas quadras, são ministradas a maioria das aulas de Educação Física, além de serem as mesmas ocupadas pelos alunos em momentos de tempo livre, bem como por profissionais da comunidade que, em seus intervalos de trabalho, vêm praticar esportes na escola.

Elevado a aproximadamente 1,70m do piso das quadras e do restante do terreno, encontramos o campo de futebol. É um campo com medidas oficiais, circundado por uma pista de atletismo e pelo complexo para saltos e arremessos. Ao fundo do terreno, na lateral do campo, temos a arquibancada. O campo de futebol abrigou, durante algum tempo, os jogos da equipe de servidores da escola e foi palco de vários eventos ligados ao futebol amador. Porém, durante o trabalho de campo, vi-o pouco utilizado para a prática deste esporte, visto que estava sem as traves²⁴. O campo tem recebido aulas de Educação Física de futebol com traves improvisadas, futebol suíço, com dimensões reduzidas, aulas de condicionamento físico e treinamentos de rugby. A pista de atletismo está em péssimas condições, sendo utilizada apenas para os testes de aptidão física dos alunos, principalmente de primeira fase e, geralmente, para jogging e caminhadas. As áreas para arremessos e saltos estão abandonadas. As arquibancadas servem mais como vestiário e local para bate-papo, namoro e descanso do que para assistir a eventos esportivos. Os alunos pouco se utilizam do campo nos momentos de tempo livre e não pude observá-los na pista de atletismo. Todo este complexo serve ainda aos alunos do curso de Agrimensura para o desenvolvimento de seus trabalhos específicos²⁵. Entre o campo e as quadras,

²² Os períodos mencionados servem apenas para referência histórica de sua aparição ou maior ênfase, visto que, de modo geral, estas tendências em Educação Física continuam a fazer parte da escola.

²³ O projeto desenvolvimentista dos governos militares parece ter impulsionado as ETFs. Por um lado, a crescente industrialização exigia mão-de-obra qualificada; por outro, o esporte ganhava dimensão mundial, apelo popular e “interesse nacional” (ver Gariglio, 1997).

²⁴ As traves estavam sendo consertadas nas oficinas da própria escola, estando os professores de Educação Física, bastante descontentes com a demora.

²⁵ Levantamento topográfico é um deles.

encontramos uma fileira de pequenos bancos de concreto. Ali, como de praxe, os alunos descansam, conversam, namoram e estudam, entre outras possíveis atividades.

Ao fundo, no canto esquerdo do terreno, encontramos o Ginásio 1. Ginásio poliesportivo com arquibancada para aproximadamente 350 pessoas, atende ao treinamento das modalidades de voleibol, basquetebol, futsal e handebol, além de “jogos oficiais”²⁶ e “não oficiais” das diversas modalidades e organizações, inclusive os jogos internos. Aulas de Educação Física também são realizadas neste local, principalmente de voleibol. É importante notar que a ETF-SC já foi um dos principais celeiros de atletas de Florianópolis. Entretanto, hoje parece não contar mais com o mesmo prestígio. Este fato incomoda alguns professores mais saudosistas. Não é de se surpreender que a preferência do uso do ginásio seja para o treinamento, ficando a Educação Física em segundo plano. Isto é, sem dúvida, uma clara demonstração da importância dada ao esporte de rendimento e suas conseqüências sobre a Educação Física. Além da prioridade para a ocupação do ginásio, o que seria um espaço “privilegiado”, a qualidade do material reservado ao treinamento é muito superior aos utilizados na Educação Física, fato este facilmente observado ao comparar-se o desenrolar das duas atividades e confirmado pelo descontentamento de um das professoras.²⁷

Neste Ginásio, encontram-se a Coordenadoria de Esportes, que organiza e controla as atividades esportivas dentro da escola, e o Laboratório de Atividade Física e Saúde, utilizado na disciplina de Educação Física com alunos da primeira fase. Quando os servidores se organizam para fazer alguma atividade esportiva – normalmente são os homens praticando futsal, ela acontece neste ginásio.

Desde o início do movimento sindical e da conseqüente organização dos servidores, o Ginásio 1, juntamente com o *hall* do bar, tem sido palco das mais diferentes manifestações da política interna da escola. Além das assembleias do SINASEFE e dos debates entre candidatos à direção, discussões acerca dos rumos da escola, nos mais variados níveis, são ali concentradas. Eventos culturais e tecnológicos também ampliam o leque de possibilidades de utilização de espaço tão privilegiado

²⁶ Chamo de jogos oficiais os torneios organizados por federações e associações esportivas. São exemplo de jogos ali realizados: Jogos Escolares de Florianópolis, Campeonato Metropolitano de Basquete, Campeonato Estadual de Basquete, etc.

²⁷ Esta reclamação, feita a mim em tom de confidência, não resulta na efetiva transformação desta forma de encaminhar a Educação física e o esporte na ETF-SC, mesmo que o autor das críticas faça parte do corpo de professores de Educação Física e participe das diferentes reuniões que organizam e decidem o andamento do setor.

À direita do Ginásio 1, abrigando quadras de futsal, handebol, voleibol e ginástica, encontramos o Ginásio 2. É um ginásio mais modesto, com preocupações menos espetaculares e mais pedagógicas²⁸ – já que não apresenta arquibancada e serve apenas para jogos de caráter interno –, dividido em dois espaços distintos. Cerca de 2/3 de seu espaço interno, talvez um pouco mais, é destinado às atividades desportivas convencionais já mencionados. Aulas de Educação Física e Treinamento Desportivo dividem os horários. Na outra porção, separada por uma parede que vai até o teto, fica a sala de ginástica. Ali são realizadas as aulas de ginástica em diferentes estilos: aeróbica, calistênica e acrobática, bem como o treinamento da equipe de ginástica acrobática da ETF-SC. A maior parte dos equipamentos utilizados – aparelhos de musculação, carpetes, cama elástica, aparelho de som, etc. – pertencem aos professores das disciplinas desenvolvidas no local.

Uma quadra de voleibol de areia fica ao lado do Ginásio 1. Não pude observar nenhum aluno utilizando-a mas apenas o treinamento de atletas, aparentemente de fora da escola²⁹. Há ainda uma sala para xadrez, localizada na Ala Sul, que serve também como sala de aula para o conteúdo teórico da primeira fase³⁰.

A sala da Coordenadoria de Educação Física é a última da Ala Norte. Nesta posição, os professores podem ficar mais próximos das quadras e ginásios e conseguem um espaço exclusivo para organizar o setor em atividades como matrículas, reuniões, estudos, conversas com alunos e também descanso. Apesar deste relativo isolamento geográfico, que favorece ao afastamento do grupo de Educação Física dos demais professores, as seguidas reuniões ampliadas (tais como reuniões pedagógicas e conselhos de classe) e o engajamento de alguns dos profissionais nos diversos espaços de discussão aproximam estes professores dos demais docentes da Escola.

2.5 ETF-SC: espaço social

Neste trabalho, que tem como objetivo o estudo da cultura escolar, no que se refere à Educação Física, especificamente a vinculada ao esporte, reconheço as

²⁸ Como não proporciona a possibilidade do espetáculo, têm dimensões reduzidas e é pouco aproveitado para o treinamento. Este ginásio serve para melhorar e ampliar as possibilidades das aulas de Educação Física e evitar que em dias de chuva não se dê aula.

²⁹ Os atletas em questão pareciam um pouco mais velhos do que a média dos alunos da escola.

³⁰ Tratarei do conteúdo da disciplina Educação Física na ETF-SC, no capítulo 3.

dificuldades intrínsecas de, a partir de uma sociedade complexa e particularmente numa escola de tais dimensões, conseguir caracterizar sua população-alvo do ponto de vista sócio-cultural. Para tal tarefa, todavia, recorro a um amplo questionário desenvolvido pela escola quando da realização do teste de seleção para ingresso dos novos alunos nos diferentes cursos oferecidos.

O referido questionário tem, na sua última versão, 52 questões do tipo “objetiva”, das quais escolhi 17 como fonte de informações para o objetivo proposto, a caracterização do universo sócio-cultural dos alunos. A razão da escolha prende-se, primeiro, ao fato de que eram estas as questões cujo conteúdo tinha vinculação mais direta com o objetivo em pauta e em segundo lugar, porque algumas das perguntas não se repetiam nos diferentes semestres, o que dificultaria o estudo estatístico.

Por último e sobretudo por isto, a escolha das questões acima referidas foi orientada para definir o “capital econômico” e o “capital cultural” disponível dos familiares a que pertencem os alunos da ETF-SC, o que, conforme Bourdieu (1997b) permitirá demarcar um determinado segmento social. Para Bourdieu (1997b: 30),

“o espaço social organiza-se de acordo com três dimensões fundamentais: na primeira dimensão, os agentes se distribuem de acordo com o volume global do capital possuído, aí incluídos todos os tipos; na segunda, de acordo com a estrutura desse capital, isto é, de acordo com o peso relativo do capital econômico e do capital cultural no conjunto de seu patrimônio; na terceira, de acordo com a evolução, no tempo, do volume e da estrutura de seu capital. Dada a correspondência que se estabelece entre o espaço de posições ocupadas no espaço social e o espaço de disposições (ou de hábitos) de seus ocupantes e também, por intermediação dessas últimas, o espaço de tomadas de posição, o modelo funciona como princípio de classificação adequado: as classes³¹ que podemos produzir recortando as regiões do espaço social agrupam agentes tão homogêneos quanto possível, não apenas do ponto de vista de suas condições de existência, mas também do ponto de vista de suas práticas culturais, de consumo, de *suas opiniões* políticas etc.”.

Deste modo, o questionário apresenta perguntas que giram em torno de questões sobre a renda familiar, o número de pessoas que compõem a família, a escolaridade dos pais, o motivo da escolha da ETF-SC como escola para realização do segundo grau, além

³¹ Há uma dificuldade no conceito de classe, apresentado pelo próprio Bourdieu (1997) ao formular a idéia dos “campos”. Utilizarei este termo raramente, preferindo, com base nas idéias de Velho (1997) a noção de camadas, quando este autor formula a noção de “projeto”.

dos diversos interesses dos alunos que, em conjunto com as demais informações, são importantes para a configuração de um segmento social e uma condição para a sua caracterização. Tratemos, então, destas questões.

Segundo a questão 15 do questionário (Gráfico 1)³², que trata de saber qual a renda familiar, aproximadamente 54% dos alunos vivem em famílias com renda entre 5 e 15 salários mínimos. Cerca de 26% têm renda inferior a 5 salários, enquanto os outros 20% pertencem a famílias com renda superior a quinze salários mínimos. O gráfico apresenta a forma de pirâmide, sendo que as extremidades – baixa renda e alta renda – são pequenas e crescem progressivamente para o centro até os níveis entre 7 e 10 salários mínimos³³. Pode-se verificar que esta deve ser a média de renda das famílias às quais pertencem os alunos em pauta. Definir um nicho cultural no espaço social a partir do nível de renda, porém, não parece ser possível. Não que o nível de renda não exerça influência e colabore na estruturação das representações sobre o mundo, mas é preciso ter claro que o mesmo nível de renda pode ocorrer nos grandes centros urbanos, nas pequenas cidades ou no campo, com pessoas em idades diferentes e diferentes níveis de instrução, entre muitas outras variáveis possíveis. Assim, novas questões precisam ser somadas.

A questão da renda, relacionada ao número de pessoas da família que residem na mesma casa, pode nos dar uma aproximação das condições em que vivem esses alunos. As respostas dadas à pergunta 10, que trata desse assunto, ajudam a caracterizar as famílias dos alunos como sendo nucleares urbanas (Velho, 1987), pois 63% das famílias são compostas por 4 ou 5 membros, sendo 15% com 3 pessoas e 13,66% com 6 ou mais indivíduos (Gráfico 2).

Associado a este quadro temos as questões 11 e 12 (Gráficos 3 e 4) referentes à profissão dos pais e mães. Cerca de 44% dos pais trabalham por conta própria ou em empresas particulares, e em torno de 27%, em empresas públicas ou de economia mista. Os demais dividem-se entre agricultores, aposentados, militares, etc. Os dados sobre as mães apresentam um equilíbrio percentual interessante. O número de mulheres que trabalha por conta própria ou em empresas privadas é praticamente o mesmo das que estão no serviço público ou em empresas mistas (cerca de 22%) e ambos somados estão próximos das que são donas-de-casa, aproximadamente 40%³⁴. O índice de desemprego é baixo se

³² Os gráficos encontram-se em anexo.

³³ O valor referido compreende os períodos entre 1996 à 1998.

³⁴ Como apenas na questão feminina consta a opção "do lar", parece evidente a percepção de mundo machista que permeia o universo de quem formulou o questionário - ao que parece, na sua maioria, mulheres.

comparado à média nacional, que aumentou significativamente nos últimos anos, perfazendo um total de 2,6% para os homens e 2,16% para as mulheres.

O nível de formação destes profissionais é, conforme as questões 8 e 9 (Gráficos 5 e 6) - tanto para pais quanto para mães - de modo geral, aproximadamente e em média: 20%, o primário³⁵ completo; 8%, o primeiro grau incompleto; 9%, o primeiro grau completo; 7%, o segundo grau incompleto; 22%, o segundo grau completo; 8%, nível superior incompleto e; 20% nível superior completo. Se considerarmos o padrão nacional de educação, com grande número de analfabetos e analfabetos funcionais, observamos que 50% dos pais apresentam boa formação escolar, o que deve gerar uma expectativa sobre a realização escolar dos filhos. Não temos, apesar dos dados sobre o local de trabalho dos pais, informações precisas sobre o tipo específico de trabalho por eles realizado. Todavia, os dados sobre renda familiar e escolaridade (“capital econômico” e “capital cultural”) são, em conjunto com outras informações, dados essenciais ao que se propõe aqui.

Os alunos são, na sua quase totalidade, adolescentes, sendo que aproximadamente 50% deles entram na escola com idade entre 14 e 15 anos (Gráfico 7). Quanto ao gênero, em torno de 75% são do sexo masculino e o restante do sexo feminino (Gráfico 8). Associado à estas questões, temos que 77% dos alunos nasceram em Santa Catarina, sendo que cerca de 80% residem na Grande Florianópolis – 57% na capital (questões 4 e 5 - Gráficos 9 e 10).

Uma síntese possível, mesmo com as limitações advindas das poucas informações, nos dá a orientação inicial de que a população – alunos regularmente matriculados na ETF-SC – é formada por adolescentes do que se costuma chamar de camada média urbanizada, embora de extratos mais baixos, que integram famílias nucleares de aproximadamente 4 pessoas, residentes na Grande Florianópolis. O fato de esses alunos estudarem em uma escola pública parece estar associado às necessidades econômicas, haja visto os dados já mencionados.

Para reforçar esta idéia, temos a questão 17 (Gráfico 11), que trata da origem escolar dos ingressos na ETF-SC. Pode-se constatar que 46,66% dos alunos cursaram o ensino fundamental na escola pública e mais 16, 50% passaram a maior parte de seu tempo nestas escolas. Do restante, 24,12% estiveram durante todo o ensino fundamental na escola

³⁵ A reforma do ensino modificou o nome das diferentes fases por que passam os alunos até completarem seus estudos em nível de terceiro grau. Mantenho, porém, durante todo o trabalho, o nome dado à estas fases pelos elaboradores do questionário e que, de modo geral, ainda são utilizados no cotidiano.

particular e 11,72% dividiram o tempo entre a escola privada e a pública, com predominância para a primeira. Com a média salarial dos pais, aliada ao número de pessoas por família, é pouco provável que se possa almejar o ensino em escola particular³⁶. Esse pode ser um dos motivos pelos quais os alunos “optam” por estudar na ETF-SC. Mesmo com a constante pressão sobre o ensino público e a propaganda nefasta sobre o que é público, a Escola ainda goza de um conceito positivo nas representações sociais (o que parece uma exceção) e parece ser a melhor alternativa em termos de ensino.

A questão 28 (Gráfico 12), que trata de investigar quem mais influenciou o aluno a optar pela escola, mostra claramente o círculo de relações familiares e de proximidades em que os sujeitos estão envolvidos. Caracterizados pela família nuclear, como vimos anteriormente, os alunos de classe média sofrem importante influência dos pais na decisão do seu futuro, e de modo geral, a aceitam como válida. Isto se confirma quando temos que 39,09% dos pais influenciaram na decisão da escolha pela escola. Somado à outros parentes (5,82%) e aos amigos (12,53%), este item revela quão importante é o mundo afetivo que envolve estes adolescentes. Conforme Velho (1987), estes círculos de amizade e parentesco parecem ser característicos da classe média urbanizada, que, no processo de individuação e formação de seus núcleos, ainda guarda contato importante com os parentes próximos e cria fortes laços de amizades, que lhes ajudam a conquistar identidade e prestígio, o que não é diferente na adolescência. A mídia revela-se muito menos importante do que o conjunto das relações sociais de proximidade (10,73%), enquanto a soma dos profissionais especializados, professores e orientadores educacionais é insignificante (somados, aproximam-se de 4%) para escolha desta instituição de ensino como opção de educação.

Estes dados corroboram a idéia de que a ETF-SC goza de imenso prestígio no meio social, pois, mesmo com um papel insignificante da mídia, a Escola consegue preencher seus quadros de alunos com extrema facilidade, inclusive com muita concorrência. O prestígio da escola está vinculado aos excelentes resultados na formação do profissional técnico, um ensino propedêutico respeitável e, não menos importante, uma estrutura física e organizacional só encontrada em escolas particulares. Comparada às escolas públicas estaduais e municipais, a ETF-SC tem uma área física significativamente superior, professores com boa formação acadêmica (muitos com mestrado e alguns com doutorado) e nível salarial melhor, apesar de, como funcionários públicos federais, não receberem

³⁶ O preço médio das escolas particulares hoje parece estar em torno de R\$400,00.

aumento salarial desde 1995. Além disso, apresenta equipamentos e material didático aos quais as escolas públicas das esferas estadual e municipal dificilmente tem acesso. Já com relação a Educação Física, os recursos de que a ETF-SC dispõe, tanto em termos de qualidade e quantidade de material didáticos, quanto em termos de instalações para a prática da disciplina, são apenas um sonho para as escolas públicas em geral.

Por outro lado, é sabido o desempenho positivo que os alunos da ETF-SC têm no vestibular – mesmo não sendo o objetivo da escola –, comparado às outras escolas públicas, assim como as possibilidades profissionais dos técnicos ali formados. Tudo isso somado, mais a tendência no imaginário social de achar que o que é central é melhor do que o que é periférico³⁷ – a ETF-SC fica no centro da cidade – podem interferir na opção dos alunos em estudar nesta instituição.

A noção de “projeto” utilizada por Velho (1987: 26) parece importante neste momento. Podemos entender que os projetos são “elaborados e construídos em função das experiências sócio-culturais, de um código, de vivências e interações interpretadas”, constituindo-se em ações conscientes. Estes projetos são definidos dentro de um *campo de possibilidades*, formuladas em virtudes de condições históricas e culturais e postos em prática também sob estas condições. Deste modo, existe um relativo controle dos projetos, que, por um lado, são frutos de ações conscientes – subjetivas – mas que também são limitados por este *campo de possibilidades*, que são espaços de atuação circunscritos às possibilidades historicamente construídas em termos sócio-culturais, econômico, etc. Existem, assim, dentro do quadro anteriormente traçado através das questões levantadas, uma série de representações vinculadas a este *campo de possibilidades* que colaboram para levar estes alunos para a ETF-SC. A importância contemporânea dada ao conhecimento, que apresenta sua melhor organização na escola, as crescentes exigências do mundo do trabalho, somadas à preocupação familiar com o futuro dos filhos, parecem empurrar os adolescentes para a ETF-SC em busca destas realizações. Na medida que a escola pública há muito perdeu seu prestígio educacional, a ETF-SC ainda consegue se destacar no cenário da educação – característica geral das Instituições Federais de Ensino (IFE’s).

A questão 29 (Gráfico 13) pergunta: "Qual fator que mais o influenciou na escolha da ETF-SC?". Mais de 50% dos alunos responderam que a ETF-SC apresenta o melhor curso pretendido, contra aproximadamente 25% que responderam apenas que é a única

³⁷ Sobre a ocupação do espaço e suas representações ver Bourdieu (1997) e Velho (1997).

escola que oferece este curso. Parece estar presente, dentro das condições de possibilidade destas famílias, a busca do melhor, a expectativa de um futuro promissor.

Velho (1987) identifica nas famílias das camadas médias uma necessidade de se diferenciar. E a maneira mais eficiente de se alcançar este projeto é através da ascensão social. Para isto, vale o esforço de entrar numa escola cujo reconhecimento é histórico e que, por ser pública, se aproxima do campo de possibilidades em que a família de classe média está imersa. A escola, para manter sua qualidade, seleciona os melhores através de uma prova, participando ativamente do estressante processo de exclusão e inclusão a que, de modo geral, estamos todos sujeitos, interferindo na realização ou não dos projetos firmados pelas diferentes famílias. Estes projetos, conforme a questão 34 (Gráfico 14), que pergunta os motivos que levaram à escolha do ensino profissionalizante, podem ser resumidos em três aspectos centrais: satisfação pessoal, estabilidade econômica e de emprego e continuidade dos estudos, visando às duas anteriores. Dos alunos, 44,72% deles, optaram pelo curso profissionalizante por este se adequar melhor às suas aptidões e interesses; 18,44% porque podem continuar seus estudos na área; 11,54% pela facilidade de se obter emprego; e 9,24% porque o curso escolhido oferece possibilidade de boa situação econômica. A aposta no futuro estável e satisfatório parece orientar as opções escolares, ainda dentro do *campo de possibilidades*, haja visto que apenas 1,94% acreditam que poderão obter grande prestígio econômico e social. Este reconhecimento, explicita o caráter consciente e limitado do projeto. Os pais, cujo grau de escolaridade é razoável, baseado na expectativa de poder dar um futuro melhor para os filhos, jogam suas esperanças na educação profissionalizante, que pode responder pelos anseios destes jovens, tanto no futuro mais imediato – ao se formarem técnico – quanto no futuro distante - se continuarem seus estudos em nível de terceiro grau.

As respostas à questão 35 (Gráfico 15), que pergunta sobre o que os alunos esperam do curso técnico pelo qual optaram, indicam que 75,52% destes têm expectativa de obter formação profissional para futuro emprego, enquanto apenas 7,71% esperam formação necessária para realizar vestibular. Entretanto, o fato de ter como expectativa adquirir conhecimento para o trabalho, não se limita, necessariamente, ao objetivo de ser um profissional técnico, na medida que, mesmo que a escola não prepare para o vestibular, a formação técnica pode colaborar para o futuro engenheiro – o que é muito comum acontecer.

Estas questões, que envolvem objetivo futuro calcado nas possibilidades da Escola, entretanto, devem ser observadas com muita cautela: O objetivo da escola é formar técnicos de nível médio, e este questionário é realizado no teste de seleção. Assim, os alunos podem sentir-se pressionados a responder o que a Escola deseja – que os alunos queiram tornar-se técnicos –, em virtude do medo de que, não se enquadrando nos parâmetros traçados pelos cursos, sejam eliminados da concorrência por uma das vagas.

Assim, mesmo tendo que relativizar as informações obtidas e as generalizações elaboradas a partir desses dados, entendo que parece ser possível obter pistas mais ou menos consistentes a respeito da caracterização do espaço social dos alunos que buscam a ETF-SC para realizarem seus projetos. Se, por um lado, a ETF-SC pouco serve às classes altas, que preferem seus filhos nas "boas" escolas particulares da região³⁸, ela também pouco serve às camadas mais pobres, pois estas não têm possibilidade de ingressar nos cursos da Escola devido à fraca formação escolar adquirida no ensino fundamental e à dificuldade do teste de seleção aplicado pelo Sistema Federal de Ensino nas escolas técnicas. Isto se comprova empiricamente e tem suporte no próprio histórico da escola: Das oficinas para treinamento de adolescentes carentes do início do século, ao internato dos anos 60 que servia aos estudantes pobres do interior do Estado, à invasão da classe média nos anos 70 (GARIGLIO, 1997), devido à expansão industrial, a Escola tem feito o trajeto rumo à elitização de seus quadros de alunos, seja por sua competência escolar ou por suas condições financeiras.

Dentre outros indícios de que a Escola em pauta contribui para reproduzir o espaço social de onde provêm seus alunos, gostaria de destacar dois, um vinculado ao ponto-de-vista sócio-econômico e outro ao ponto de vista cultural. Em primeiro lugar, podemos observar o reduzido número de negros que freqüentam a escola. Não é necessário fazer um grande esforço para constatar que a maioria destes estão historicamente alijados da plena cidadania, relegados aos guetos miseráveis da sociedade brasileira. Como segundo aspecto, temos, em comparação com outras escolas e com a sociedade de modo geral, um pequeno número de mulheres estudando na ETF-SC. Isto, em primeira análise, pode dever-se ao fato de os cursos oferecidos estarem nas representações sociais diretamente ligados ao mundo masculino, o que fica mais evidente quando se observa, por exemplo, o curso de Mecânica – prática profissional destacadamente masculina –, onde o percentual de mulheres é ainda menor. A seleção que parece ser realizada apenas por mérito, através do

³⁸ Escolas tais como: Colégio Catarinense, Colégio Coração de Jesus entre outros.

teste de conhecimento, envolve questões sociais, econômicas e culturais que fazem parte de todo o contexto ao qual os alunos estão vinculados e que, segundo Bourdieu (1997b), a escola tende a reproduzir.

Em síntese, creio ser possível afirmar, seguindo as intuições de Velho (1987) – não sem dificuldades e com o cuidado já apontado de relativizar as possibilidades de aproximação entre diferentes sujeitos no mesmo espaço social e geográfico – que a ETF-SC serve, principalmente, à camada média da população catarinense, significativamente aos extratos mais baixos. De modo especial atende a famílias da Grande Florianópolis, cujo projeto de busca do melhor para os filhos, passa por uma educação eficiente, que consiga, dentro do contexto geral das dificuldades por que passa esta camada média, produzir efeitos positivos na realização do futuro emprego, da estabilidade econômica e, no mínimo, da manutenção das suas condições de vida. Caracterizou-se, em consequência, com todo esse capítulo, o *locus* onde as diferentes representações, inclusive sobre o esporte, também se assentam.

Capítulo 3 - Esporte: O Sistema de Reprodução

Tentei, até aqui, demonstrar como a ETF-SC exerce função de reproduzir a realidade social à qual pertencem seus alunos. Podemos notar seu caráter reprodutor, sobretudo no acesso aos seus cursos, na preparação para o trabalho, na dominação e manipulação do tempo e do espaço, além dos aspectos gerais vinculados aos projetos (Velho, 1987) que orientam as ações dos familiares desses alunos. Porém, ao discutirmos em linhas gerais a Educação, lembramos as possibilidades de transformações engendradas na escola enquanto campo de diferentes lutas. Assim, a ETF-SC, como uma escola marcada pelas lutas políticas, educacionais e sociais em seu contexto mais amplo, favorece possibilidades de ações com perspectivas críticas e democráticas, como demonstram um Grêmio Estudantil relativamente organizado e atuante, um sindicato forte e outras formas de organização mais ou menos independentes por parte dos alunos e funcionários.

Em termos de esporte, isto não é diferente. Pretendo, a partir deste ponto e na primeira parte deste capítulo, explicitar como o esporte na ETF-SC aproxima-se do sistema esportivo moderno. Ou seja, inspirado em Bourdieu (1994), pretendo demonstrar como a escola segue o esporte hegemônico em suas diversas variantes. Já na segunda parte, pretendo demonstrar que, na prática cotidiana, existem momentos de transgressão, onde a ordem se inverte e o comum se desfaz, revelando possibilidades de movimento pouco observadas. Uma noção importante para lidar com estas possibilidades é a de inversão (DA MATTA, 1997a). Com ela, quero salientar momentos em que os padrões são quebrados – mesmo que inconscientemente e, por isso, com certas contradições – e um jogo diferente, que “brinca” com o esporte hegemônico, manifesta-se em gesto e risos. A idéia geral, deste modo, é refletir sobre as pressões que o esporte escolar sofre para seguir o modelo

paradigmático e buscar nas inversões (DA MATTA, 1997a) possibilidades pedagógicas, pontos de apoio para se pensar modos diversos de fazer.

Todo este capítulo está apoiado na proposta de realização de etnografia de Geertz (1989). As fontes são as mais diversas possíveis, incluindo entrevistas, conversas com grupos de alunos, participação em jogos, observação direta, conversas com professores e desenhos feitos por alunos. Pretendo, dentro do espírito da "descrição densa", ser o mais fiel possível aos fatos para melhor compreendê-los – visto que os significados a serem apresentados, como vimos, são "interpretações de interpretações" (Geertz, 1989). Na medida do possível, descrição e discussão, interpretação e explicação ocorrerão, assim, simultaneamente.

3.1 O Esporte Moderno

Para dar início a esta empreitada, faz-se necessário esclarecer o que é o “esporte hegemônico”, suas nuances e vicissitudes, seu poder e presença no tecido social. Como observamos anteriormente, conforme Betti (1998), a expressão “esporte” vem tendo seu alargamento conceitual. Deve-se este fato a duas questões principais: a espetacularização da cultura corporal de movimento e, como temos uma cultura mais ampla do que palavras para representá-la, a possibilidade de a mesma palavra passar a significar diferentes coisas. É assim que “esporte” hoje designa práticas corporais cujos modos de ação e objetivos são muito distintos; futebol, jogging, caminhadas e ginástica de academia têm o mesmo “status” de esporte. Entretanto, é necessário precisar melhor o conceito de esporte que utilizo neste trabalho, pois seu demasiado alargamento, que é um dos reflexos da importância que o “Esporte Moderno” adquiriu, mais visivelmente nos últimos trinta anos, dificulta o entendimento, transformando em esporte uma gama muito ampla de movimentos que não têm características especificamente esportivas.

Para Bracht (1997c), apesar de guardar algumas características dos jogos na Grécia do período clássico e dos jogos na Idade Média européia, o esporte moderno evoluiu a partir do início do nosso século e alcançou proporções jamais imaginadas. Por volta de 1800, a cultura de movimento popular e também a da nobreza inglesa transformaram-se. Os jogos populares, inúmeros deles com bola, e nobres – entre eles a caça – sofreram um

processo de esportivização. As transformações no estilo de vida, causados pela industrialização e a urbanização, segundo Dunning (1992), levaram a estes novos padrões de movimento.

Cabe distinguir que, enquanto os jogos antigos estavam inseridos numa cosmologia na qual jogos, guerras, danças e crenças não se dissociavam, o esporte moderno se desvinculou das tradições, desenvolvendo-se à partir de quatro aspectos fundamentais, conforme Brohm (1972):

“(a) o desenvolvimento do tempo livre e das atividades recreativas; (b) mundialização dos intercâmbios através dos transportes e dos meios de comunicação de massa; (c) revolução científica e técnica; e (d) advento e aperfeiçoamento da revolução burguesa ‘democrática’ e o confronto entre nações”.

Na mesma perspectiva em que se inscreve o pensamento de Bracht, Bourdieu (1983) considera que o esporte moderno teve sua gênese na Inglaterra, mais precisamente nas escolas destinadas à aristocracia e à alta burguesia. Nestas escolas, os jogos populares foram descontextualizados e ressignificados dentro de um sistema de valores e normas que interessava a formação dos “futuros líderes”. Deste modo, os jogos populares, que estavam vinculados à cosmologia e ao calendário social, passam a ser uma prática dissociada das demais vividas no cotidiano, convertida em exercícios corporais com um fim em si mesmo. Os futuros líderes, educados nos valores da elite burguesa, com seu orgulho, seu desinteresse e distanciamento das rudezas da vida aprendiam no “fair play” a jogar por jogar e a vencer por vencer (dentro das regras), treinavam a coragem, a masculinidade e formavam o caráter, diferentemente da plebe, que perseguia a vitória a qualquer custo.

O esporte tornava-se um ideal moral. Além da oposição entre elite e plebe, pode-se observar o contraste entre a educação burguesa e a educação da pequena burguesia. Educação *vs.* instrução, caráter ou força de vontade *vs.* inteligência, esporte *vs.* cultura afirmariam as hierarquias educacionais entre as classes e frações de classes, espaço em que a legitimação dos usos do corpo, através do esporte vai também operar.

Assim, Bourdieu (1983) entende que a definição social do esporte é um campo de lutas onde há o embate pelo monopólio da capacidade de imposição e legitimação dos usos do corpo e das funções da prática esportiva: amadorismo *vs.* profissionalismo, praticante *vs.* espectador, esporte de elite *vs.* esporte popular entre outras definições. Nestes termos, a luta pela legitimidade dos usos do corpo e do significado do esporte envolve uma série de especialistas. Seriam hoje: os médicos, professores de educação física, educadores em

geral, religiosos, psicólogos e diversos “intermediários culturais” (Featherstone, 1995) que se utilizam de uma autoridade específica para impor suas concepções sobre as práticas corporais de modo geral. Para além disso, os gostos e os valores éticos e morais das classes e frações de classe estruturariam distinções na percepção dos usos do corpo de forma a gerarem distinções na prática dos esportes, que se manifestariam em ascetismo, hedonismo, esteticismo etc.

É preciso pensar, entretanto, como o esporte se tornou tão popular. Neste ponto, Bourdieu se aproxima de Foucault – conforme discuti anteriormente e mesmo que o olhar destes autores não resolva toda a questão – ao perceber no esporte uma forma de controle dos jovens dentro da escola, a partir do esquadramento do tempo e do espaço e do controle dos corpos através dos gestos. O esporte passou das escolas de elite às da classe trabalhadora, colaborando na disciplina. Ao engajarem-se nestas práticas os jovens davam vazão à violência que tendia a ser usada contra os professores e os prédios. Nestas instituições, que tinham responsabilidade sobre os jovens, “full time”, o esporte tornou-se uma maneira econômica de controle. Estas estratégias se dissolveram no tecido social, passando o esporte a ser um importante meio de controle das comunidades (ligas desportivas locais e religiosas) e dos trabalhadores (através dos clubes de empregados).

Em síntese, para o autor, os valores educacionais e o controle dos jovens e dos trabalhadores associam-se à competição (importante meio de reforçar laços e identidades), e apoiadas pelas diversas organizações públicas e privadas formam um conjunto que, sob a aparente neutralidade que o esporte suscita, estrutura a sua disseminação na sociedade. A autonomização do campo se dá no âmbito do processo de racionalização que caracteriza o desenvolvimento da sociedade capitalista.

Por fim, Bourdieu (1983) enquadra o esporte em seu modelo de análise da reprodução e distinção das classes e frações de classes, classificando as modalidades esportivas e os usos do corpo de acordo com o tempo disponível, o capital econômico e o capital cultural destas classes, argumentando que as percepções e apreciações do esporte estão vinculados ao *habitus* – disposições incorporadas, mais ou menos duráveis, para a prática e para representação destas práticas – e servem para auferir ganhos imediatos ou futuros em termos hierárquicos e distintivos dentro do campo esportivo e corporal. Deste modo, relaciona diferentes práticas esportivas – tênis, golf, rugby, futebol, ginástica entre outras – e percepções sobre o corpo – ascetismo, hedonismo, preocupações estéticas ou

com a saúde, etc. – às classes e frações de classes, reforçando suas teses sobre o processo de diferenciação e reprodução destas.

Pensando o desenvolvimento do esporte moderno, Guttmann (apud BRACHT, 1997c: 10) apresenta sete características básicas de seu desenvolvimento, quais sejam: “1. secularização; 2. igualdade de chances; 3. especialização dos papéis; 4. racionalização; 5. burocratização; 6. quantificação; 7. busca do recorde.” Muitos desses aspectos, de acordo com o autor são, sem dúvida, alguns dos alicerces da modernidade e estruturam, também, o desenvolvimento do capital.

Diegel (apud BRACHT, 1997c: 13) resume assim os principais pontos do esporte moderno:

“possui um aparato para a procura de talentos normalmente financiado pelo Estado. Além disso, este aparato promove o desenvolvimento tecnológico, com o desenvolvimento de aparelhos para a utilização ótima do material humano; possui um pequeno número de atletas que tem o esporte como principal ocupação; possui uma massa consumidora que financia parte do esporte-espetáculo; os meios de comunicação de massa são co-organizadores do esporte-espetáculo; possui um sistema de gratificação que varia em função do sistema político-societal.”

Kunz (1994) identifica, em meio aos diferentes aspectos já apresentados sobre o esporte que podemos considerar hegemônico, dois princípios que regem esta prática cultural: o princípio da sobrepujança e o princípio das comparações objetivas. Ambos são condições necessárias para que o esporte se realize e colaboram, mesmo em última instância, para estruturar uma forma de pensar competitiva.

Falo, assim, do esporte que está diariamente nos meios de comunicação, que envolve quantias elevadas de capital, arrasta legiões de espectadores (fãs), cria ídolos, mitos, “intermediários culturais especializados” (Featherstone, 1995), tais como cronistas esportivos, jornalistas, professores de educação física, e está vinculado à produção e ao consumo de bens, produtos e serviços, principalmente via publicidade. Este é o esporte que leva vários nomes como: Esporte de Alto Nível, Esporte de Rendimento, Esporte de Competição, Esporte Espetáculo, Esporte Mercadoria, entre outras possibilidades. Trato deste tipo de esporte por ser paradigmático e, como tal, nortear a prática do esporte em outras instâncias que, teoricamente, deveriam (ou poderiam) ser diferentes, tais como no lazer e na escola.

3.2 Esporte: principal cultura de movimento contemporânea

Para Santin³⁹, o esporte moderno se caracteriza por dois pólos distintos, não separáveis em seu desenvolvimento: um político, outro econômico. O término da Segunda Guerra e a nova configuração geo-política mundial, bipolarizada em capitalistas e comunistas, fomentou a Guerra Fria que, dentre outras armas, se utilizou do esporte para fortalecer os Estados nacionais e medir forças entre estes Estados. A base da relação ocorria de maneira direta: obter o maior número de medalhas correspondia a ser melhor nação (melhor povo, melhor economia, melhor política). No Brasil, isto se refletiu também nas diferentes esferas do Estado, como nos níveis estaduais e municipais. O fim da Guerra Fria, todavia, não pôs fim ao caráter ideológico do nacionalismo exacerbado nas competições desportivas, como as próprias competições demonstram, mas implicou uma nova lógica ocidental contemporânea, a crescente mercadorização. Nacionalismos, localismos e racismos à parte, o esporte se curva ao capital. Simson & Jennings (1992) desvelam o submundo do jogo de interesses econômicos que permeiam as duas maiores entidades organizadoras do esporte em nível mundial: FIFA e COI. Mais recentemente, temos como exemplo o escândalo gerado pela acusação de corrupção na organização para a Olimpíada de Sidney. Um outro exemplo foi fornecido pelas Olimpíadas de Atlanta, em 1996, que marcou o centenário dos Jogos Olímpicos da era moderna e que, por razões não econômicas, mas históricas, deveria ser realizada na Grécia. Venceu, entretanto, o poder das multinacionais americanas. Outros casos podem ser descritos, como a prova de atletismo que foi o principal evento internacional em 1997, que envolvia não dois países, mas dois “super-atletas” – o americano Michael Johnson e o canadense Donovan Bailey, campeões e recordistas, respectivamente, dos 200 e dos 100 metros rasos – com super-patrocínios diferentes; ou o da seleção brasileira de futebol cujos torneios e amistosos – quando e contra quem – são definidos pela empresa patrocinadora, à revelia dos interesses meramente técnicos.

Bracht (1997a) afirma que, fruto de uma cultura erguida sob o capitalismo, o esporte inculca valores capitalistas. Desta forma, o saber vencer e perder, o individualismo⁴⁰, a cooperação estratégica, o respeito as regras e a autoridade, o conformismo diante da seleção excludente (sempre sob a idéia liberal tranquilizadora de

³⁹ Santin apresentou estas perspectivas no I Encontro Nacional de Professores de Educação Física de Instituições Federais de Ensino Profissionalizante, realizado em Ouro Preto (MG), em novembro de 1997.

que as chances são iguais para todos, basta aproveitá-las) permeiam uma atividade humana cuja moral já conhecemos.

Conforme os conceitos vistos anteriormente de que a cultura é constituída de estruturas de significados incorporadas em símbolos e que símbolos estão em qualquer objeto, ato ou acontecimento que carrega consigo um signo, temos que o esporte, seja como objeto, ato, ou acontecimento, é um símbolo onde a cultura moderna imprime seus inúmeros significados. Por um lado, o esporte carrega significados estruturados em suas práticas e que se reproduzem – ou não – quando este se realiza. Por outro, ele reflete significados outros, circunscritos a sua esfera, mas referentes a outras instâncias sócio-culturais, que são menos resultado de sua prática (realização do esporte) do que dos valores e normas que sustentam culturalmente um grupo social. Com isto, quero dizer que, apesar de estar entrelaçado ao espírito da cultura moderna ocidental, o esporte não se limita a isto; ele pode carregar mais do que isto.

A cultura caracteriza-se por ser localizada historicamente, ou seja, circunscrita em termos de tempo e espaço. A transmissão de idéias, bens e estilos em escala global, possibilitada pelos poderosos meios de comunicação e pela velocidade dos transportes (Ortiz, 1994 e Featherstone, 1995), gerou transformações fantásticas no seio das culturas. O que antigamente parecia ter fronteiras inteligíveis e definidas se complexificou, tornando as considerações acerca da cultura difíceis. Desde que Adorno e Horkheimer (1985: 113) afirmaram que “a cultura moderna confere a tudo um ar de semelhança”, em sua crítica à Indústria Cultural, refletir sobre os localismos e particularismos da cultura frente a esta evidente universalização nos remete a uma questão, dentre outras não menos contundentes: Cultura ou culturas?

Ao partirmos do conceito antropológico de cultura – exposto anteriormente – chegaríamos à conclusão de que não há uma única cultura, comum a todos. Os diferentes conjuntos simbólicos e seus inúmeros significados nos infindáveis espaços do globo sugerem como resposta mais adequada: culturas. Entretanto, vemos práticas e estilos de vida sendo incorporados em escala mundial; as pessoas bebem, comem, vestem e sonham com coisas semelhantes. Num relance, poderíamos responder: cultura. Precisamos, todavia, refletir um pouco mais a respeito.

Para Featherstone (1995), o que parece mais evidente é que a moderna possibilidade de informação e comunicação tem expandido determinados aspectos

⁴⁰ Para saber sobre a categoria individualismo, ver Dumont (1993).

culturais até seu limite, que é o global, enquanto culturas locais são transformadas e comprimidas. Entretanto, neste jogo ocorrem hibridações, justaposições e ressignificações geradas no choque entre as diferentes culturas. O paradoxal é que, na mesma medida em que uma cultura mundial se desenha, as singularidades e particularidades são, por vezes, mantidas, num complexo jogo de formação e transformação de bens culturais, valores e símbolos. A mundialização da cultura não é exclusivamente um processo unilateral de achatamento das culturas localizadas por culturas mais poderosas, até sua extinção (embora isto possa acontecer, como sugere o imperialismo americano), mas sim, dentro da dinâmica própria da cultura, um processo contínuo de significação e ressignificação, um imbricado jogo de forças entre o “global” e o “local”.

Sintetizando, compreendemos que, conforme (Featherstone, 1997: 31):

“O processo de globalização, não parece produzir a uniformidade da cultura. Ele torna, sim, conscientes de novos níveis de diversidade. Se existir uma cultura global, seria melhor concebê-la não como uma cultura comum, mas como um campo na qual se exerçam as diferenças, as lutas de poder e as disputas em torno do prestígio cultural”

O que está em jogo, para além deste paradoxo, é um conflito gerado pelo choque entre as culturas locais, históricas, centradas nos indivíduos que formam o conjunto social, e a cultura lançada via meios de comunicação – TV, cinema, rádio, revistas e etc. A cultura se configura nessa dupla direção: de um lado, a tradição e do outro, as incorporações feitas a partir da exterioridade. Para DurhaM (1977), a tentativa homogeneizante da Indústria Cultural esbarra na característica heterogênea da cultura, onde cada grupo apreende e interpreta diferentemente os produtos desta indústria, criando novas heterogeneidades. Os conteúdos transmitidos “sofrem necessariamente uma seleção, reordenação ou mesmo transformação de significado” (DURHAM, 1977 :35), apoiados nos padrões de representações locais.

O esporte é, nesse sentido, um exemplo paradigmático para se compreender o exposto acima, pois seu caráter mundializado é incontestável, ao mesmo tempo que espelha o imediato da cultura local. Apesar de a maioria dos esportes conhecidos ser praticada nos cinco continentes, subjetividades contextuais, elementos e significados particulares (regionais, nacionais) caracterizam sua prática. Da mesma forma, apresenta estruturas de significados própria e também envolvem um mundo de significados exteriores ao que se designa ser do campo estritamente esportivo.

Um exemplo interessante é o futebol. O futebol brasileiro é particular (local) e ao mesmo tempo universal (global). Seus movimentos, suas paixões, sua organização são particulares, caracteristicamente brasileiros, ao mesmo tempo em que movimentos, paixões e organização também são elementos encontrados em todos os outros lugares em que se pratica o futebol. Podemos tomar características peculiares da cultura brasileira que interpenetram o nosso futebol e que em outros países estão vinculadas a outras práticas, ou articuladas diferentemente ao futebol. Como exemplo – reconhecendo que é preciso pensar nas nuances do próprio processo e arriscando-me a um certo esquematismo – podemos tomar o machismo característico que se revela na sociedade brasileira, que pode ser reconhecido no preconceito vinculado ao futebol feminino e no velho chavão chauvinista “futebol é pra macho”. Nos Estados Unidos, 52% dos praticantes de futebol são mulheres (eram inclusive as campeãs mundiais à época). Lá, ao inverso, futebol é coisa de mulher⁴¹. Assim, nos EUA, este machismo deve se configurar em outras instâncias – como em um programa de TV a cabo, cuja comédia se baseia em dois comentaristas de basquetebol feminino que, durante os intervalos comerciais fazem gracinhas quanto à chatice do jogo e as maravilhas do jogo masculino. Outros exemplos podem ser arrolados, como o paternalismo político e o paternalismo da cartolagem, os problemas da violência, da corrupção, da malandragem, entre outras aproximações possíveis permitidas pelo estudo do esporte com o universo mais amplo da cultura em diferentes contextos.

Finalmente, o esporte chegou ao limiar do milênio como um dos eventos mais assistidos via televisão em todo o mundo. Ao mesmo tempo que exprime uma cultura que se mundializa, é prenhe de localismos, bairrismos e circunstancialidades advindas dos pequenos universos culturais. Cada espetáculo esportivo, cada grande evento (Olimpíadas, Copa do Mundo) é um novo ritual (DA MATTA, 1997a) que atualiza, reforça e reproduz os valores éticos, morais, educacionais, sociais e nacionais vinculados ao mundo esportivo, encarados positivamente pela sociedade, mas que também ensejam conflitos, descontentamentos e divergências. Eis o paradoxo e eis uma de nossas possibilidades.

⁴¹ Valor estatístico veiculado pela mídia no final dos anos oitenta, início dos anos noventa.

3.3 Esporte e cultura de consumo

Conforme assinala Featherstone (1995), as manifestações de consumo não são exclusivas do período industrial ou pós-industrial. Há exemplos de consumo em sociedades tribais, bem como nos festivais e feiras da Idade Média. No entanto, o processo de industrialização e a produção em massa transformaram as mercadorias e o significado do ato de consumir. Ortiz (1994) reforça esta idéia, descrevendo como a indústria base, o cinema, as produções culturais afins e a publicidade criaram uma atmosfera propícia para que uma sociedade consumista se desenvolvesse até os padrões atuais. Esta nova ética,

“celebrava a vida e o momento presente, o hedonismo, a auto-expressão, a beleza do corpo, o paganismo, a liberdade em relação às obrigações sociais, o exotismo dos lugares distantes, o desenvolvimento do estilo e a estilização da vida”. (Featherstone, 1995: 159)

Através da publicidade, da mídia e das técnicas de exposição das mercadorias, a noção de uso original foi substituída por novas imagens e significados. As mercadorias se tornaram livres, podendo associar-se a desejos e sentimentos.

A análise do consumo, segundo Featherstone (1997), durante muito tempo ficou restrita à economia. Porém, novas perspectivas sob o assunto vêm-se desenvolvendo. Três teses têm-se destacado. Como primeira concepção, a cultura de consumo é entendida como necessária à expansão da produção capitalista. Através da Indústria Cultural, as pessoas são educadas para o consumo, num mundo de sonhos onde as mercadorias perdem seu valor de uso e ficam livres para associações culturais. Servem, em última instância, à manipulação e controle das massas atomizadas. Na segunda concepção, numa abordagem mais sociológica, a cultura de consumo vincula-se à manutenção de *status* e de relações sociais. O consumo e a exibição de mercadorias marcam fronteiras e estabelecem relações mais ou menos fixas, por onde circulam os diversos grupos humanos. O consumo, como cultura, dissocia-se da produção e se reproduz independente, o que é próprio da sua dinâmica. Partindo de uma matriz antropológica, observa-se que o consumo já se evidenciava muito antes do processo de produção capitalista, quando formas eficientes de marcar prestígio e de exclusão já se configuravam. Sob um terceiro prisma, são focalizados os prazeres emocionais e estéticos e excitações físicas derivados do consumo. O prazer e a vida boa são o marco de um estilo de vida onde o consumo realiza sonhos e desejos.

O que entendo é que as três teses são complementares e não incompatíveis, sendo extremamente difícil optar por uma interpretação ou outra. Corremos o risco de, ao optar exclusivamente por uma delas, não compreendermos o fenômeno de forma mais ampla. Acredito, sim, que a cultura de consumo é derivada de múltiplos fatores, compondo um complexo quadro interdependente, respaldado nas diferentes formas de abordar o fenômeno apresentadas. O que nos interessa, após esta breve explanação sobre a cultura de consumo, é estabelecer suas relações com o esporte moderno. Pretendemos demonstrar em que aspectos este se sujeita ao mercado e se integra ao imaginário consumista da sociedade global.

O “esporte hegemônico”, como fenômeno moderno, está associado diretamente ao mundo dos sonhos da cultura de consumo. Esta cultura, que, independentemente de sua origem, assumiu proporções inimaginadas e também se assenta na lógica da globalização, apropriou-se radicalmente do esporte globalizado, a ponto de ter poder incontestável sobre seus rumos. O esporte globalizado é uma mercadoria, manipulada pela Indústria Cultural. Seus destinos fogem à decisão estrita do campo esportivo e se curvam aos interesses das grandes corporações transnacionais.

Segundo Ortiz (1994) quando se desenvolveu a cultura de consumo, a partir dos Estados Unidos, uma indústria de cultura proliferou, associada à transnacionalização das corporações e à publicidade. Esta indústria, principalmente o cinema, criou ídolos e mitos, que, apoiados na imagem do galã, mocinho ou “*cowboy*” viril, ajudou a vender cigarros, carros, calças e sanduíches em escala global. Com a ascensão do esporte como valor incontestável dos nacionalismos, educação e estilo de vida, descobriu-se um novo filão, no qual os atletas passaram a integrar o mundo da associação da imagem aos produtos industrializados.

Conforme Featherstone (1995: 100), a estetização da vida cotidiana é um elemento central para a cultura de consumo. “O fluxo veloz de signos e imagens que saturam a trama da vida cotidiana na sociedade contemporânea” através da indústria cultural, com sobrecarga de informações, imagens e simulações fascinantes, resulta na perda de referenciais, então realidade e imaginário se confundem. A isso Baudrillard (1970) chamou de hiper-realidade.

O esporte hegemônico, globalizado, se alimenta desta hiper-realidade e a reproduz. Gestos, lances, corpos, feitos fantásticos são estetizados e adorados. O real se confunde com o imaginário; o homem e o mito, o feito atlético e o sobre-humano. O mundo

imagético da televisão e da vida estetizada nos conduz ao esporte e seus derivados pois aparência, status, estilo de vida e talento permeiam nossos sonhos diários.

Os mitos, para Adorno & Horkheimer (1985), criados pela própria indústria cultural, são “talentos” que, mesmo antes de surgirem, já pertencem a ela. Assim sendo, já carregam sua lógica. Sua veneração estimula o consumo de materiais esportivos e artigos vinculados a sua imagem, tais como leite, cerveja, bancos, etc. Nossa sensação, enquanto consumidores, é a de podermos adentrar ao mundo dos ídolos e com eles nos assemelharmos. Isto acontece porque as mercadorias ficam livres para associações culturais diversas (BAUDRILLARD, 1970). Nessas livres associações, um tênis perde seu valor de uso, fazendo-nos saltar mais alto ou chutar mais forte, ou sermos mais belos e mais inteligentes. Em nosso hedonismo narcisista, não somos o que somos, mas o que o carro, o tênis ou o cigarro nos tornam.

Ainda, segundo os referidos autores, a estes ‘talentos’, em contrapartida, apesar de sua aura de superioridade, é dado um ar de facticidade. Assim como a mocinha do filme se parece com todas as loiras e no entanto não é nenhuma delas, passando a idéia de que poderia ter sido qualquer uma e não ela. Com o atleta ocorre situação semelhante: o fato de que qualquer um poderia “chegar lá” e, no entanto, nunca chega. Quanto mais perto de nós ele (o atleta herói) é criado, mais nos identificamos com ele e maior a sensação de que poderíamos ter sido nós os escolhidos, felizardos, abençoados ou talentosos. Conformados por ser ele e não um de nós, consumimos sua imagem e seu talento, apesar de estarmos sempre esperando nossa vez, alimentados pela ilusão de que nosso dia também chegará. Na verdade,

“Só um pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor risca-lá de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio, e no entanto, jamais é” (Adorno e Horkheimer, 1985: 136).

Deste modo, a felicidade burguesa, até então baseada nas compensações do trabalho, desloca-se para o consumo e o acaso. A falsa democracia a que a ideologia do esporte hegemônico nos submete, de que todos temos chance e opções, esconde uma dura realidade: a de que nós estamos livres para escolher o que se repete, isto é, permanecermos nas mesmas condições, via de regra, de exclusão social, o que reflete sempre a coerção econômica. Exemplo disso foi a tentativa de popularização do tênis após a primeira vitória do tenista brasileiro no torneio de Roland Garros. O que se sabe, apesar de raquetes, bolas

e redes improvisadas tenham surgido em diferentes espaços, é que a popularização mal atravessa os muros dos clubes de/para classe média.

Diante deste fluxo permanente de imagens e idéias, de mitos e símbolos, cabe-nos a resignação, o “*descontrole controlado das emoções*” (WOUTERS apud FEATHERSTONE, 1995: 45). Diante das vitrines dos *shopping centers*, diante do ídolo em pleno espetáculo, nas feiras e festivais, no campo de futebol no instante do gol, é permitido este “descontrole controlado das emoções”, forma de agir que aprendemos no processo civilizatório (ELIAS, 1994). Caso não consigamos nos conter diante do mundo inatingível das mercadorias e ídolos, os controles externos estarão sempre por perto, nas câmeras de vídeo, nos seguranças, nos policiais e nas leis, sempre para nos lembrar o nosso lugar de espectadores, consumidores ou empregados, objetos da indústria do consumo.

Como último aspecto, deve-se destacar que atletas e equipes esportivas, enquanto mercadorias, estão sujeitos aos desejos da produção e do consumo, aos interesses das grandes corporações. Entrevistas, compromissos com o patrocinador, roupas, o que fazer e como falar são controlados e manipulados. Estilos e modos de vida são criados (“bom menino”, “bad boy”, “manezinho”), reforçados e explorados pelo mercado de roupas, carros, artigos esportivos, chiclete, cerveja, etc. Na mesma medida, tudo passa pelo filtro da Indústria Cultural onde não há nada que já não tenha sido classificado. A atrofia da imaginação se dá onde tudo já está pronto. Todos, em síntese, fazem parte do sistema comum do mercado e do consumo, mesmo os excluídos, pois a exclusão também faz parte do processo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

3.4 O Esporte como o principal conteúdo curricular da Educação Física

Após o exposto acima acerca da importância do esporte na cultura contemporânea e da série de valores a ele agregados, é pouco provável que se possa contestá-lo como principal conteúdo da Educação Física, mesmo com a série de críticas contundentes formuladas tanto por profissionais de Educação Física como por filósofos e sociólogos⁴², algumas delas reproduzidas aqui. Enquanto cultura de movimento, o esporte se tornou hegemônico. Enquanto veículo ideológico, uma máquina avassaladora.

Historicamente os conteúdos da Educação Física são a dança, a ginástica, os jogos e o esporte. Apesar das diversas possibilidades do movimento humano, pois é disso que a Educação Física trata, o esporte é, hoje, sem dúvida, o assunto mais importante a ser ensinado. Sendo assim, se é fato que a Educação Física tem tendido, quase que exclusivamente, a reproduzir os padrões do esporte moderno, em nível de segundo grau, o esporte tornou-se, praticamente, o único conteúdo a ser lecionado, sobrando pouco ou quase nenhum espaço para as diversas manifestações de movimento possíveis.

Vimos com Forquin (1993) que, como lógica, uma sociedade ensina o que lhe é conveniente, culturalmente interessante e que agregue os valores positivos pertinentes.

Deste modo, em se tratando de esportes, temos que, para Betti (1998: 19),

“a principal tarefa da Educação Física na escola é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida”.

Uma das preocupações centrais, deste modo, decorrente da importância assumida pelo esporte, é como pedagogizá-lo. Tradicionalmente, o esporte escolar têm sido reproduzido de forma mecânica e acrítica. A repetição exaustiva dos gestos técnicos, somada à afirmação positiva dos valores esportivos já mencionados, transforma a pedagogia do esporte escolar em mera reprodutora deste sistema cultural. As propostas pedagógicas mais progressistas, que vingaram a partir do final dos anos setenta e que se sustentam, entre outras coisas, na crítica ao modelo esportivo existente, têm tido pouco sucesso em penetrar no cotidiano da prática do professor de Educação Física. Dentre uma série de fatores para que isso ocorra, estão os fatores culturais (Daolio, 1995).

O conhecimento em Educação Física, segundo Betti (1991), se traduz num conhecimento que só se realiza pela vivência concreta. Uma ação pedagógica que vivencia a cultura – em nosso caso a cultura esportiva, que tem sido a mais vivenciada no contexto escolar – necessita preparar os indivíduos para sua interpretação. Esta vivência, no entanto, quando se limita à repetição mecânica dos gestos técnico-esportivos dificulta a possibilidade crítica da ação, inclusive a pedagógica.

Este, todavia, é um lado da moeda. Estariam nossos alunos mais inclinados a reproduzir o esporte socialmente estabelecido, anteriormente descrito, ou em suas ações o

⁴² Para uma síntese das principais críticas feitas ao esporte moderno ver Bracht (1997c).

esporte ganha conotações diferentes? O professor de Educação Física capta o que os alunos dizem quando praticam o esporte? As pedagogias progressistas, abertas ao diálogo, constituem-se na possibilidade de ação prática para a transformação do esporte escolar, pois estão mais perto de, através da “ação comunicativa” (KUNZ, 1994), interpretar o mundo vivido dos alunos e, através deste diálogo, propor uma forma mais humana de se movimentar.

Se, por fim,

“quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica (educacional), para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz” (AdORNO e HORKHEIMER 1985: 47),

cabe ao professor de Educação Física, já que o esporte faz parte deste sistema, ampliar as possibilidades de vivência corporal dos alunos, seja ressignificando os espaços e os movimentos esportivos, seja pela sua radical transformação ou seja pela incorporação de outras práticas de movimento como conteúdo escolar.

3.5 Educação Física e esporte na ETF-SC

Rosana, 16 anos, é uma adolescente extrovertida, comunicativa e perspicaz. Sua ligação com o esporte e a Educação Física, ao olharmos sua participação nas aulas e nos demais momentos, é recheada de conflitos internos; alterna desinteresse e empenho. Efetivamente, Ana, não é o que poderíamos chamar de atleta exemplar. Sua performance, especificamente no voleibol, onde foi observada, é sofrível. Sua altura não “ajuda”, sua técnica é “péssima”, não tendo, aparentemente, força física para executar um saque.

Manuel, 17 anos. Magro, estatura média, fala rápida, torcedor do Avaí Futebol Clube. Adora futebol. Vê-lo em quadra nos remete ao típico futebol aguerrido, de bolas divididas e técnica razoável. Gosta de cobrar rendimento dos colegas, o que já lhe rendeu algumas encrencas:

“Já, já puxei algumas encrencas (rindo)... Tem gente que não aceita conselho, né?”

Paulo (15 anos), Tânia (15 anos), Clóvis (19 anos), Darlene (16 anos) e tantos outros, com características físicas distintas, temperamentos diversos, perspectivas de vida inconciliáveis, performance atlética e habilidade desportiva díspares, participam de forma diferenciada do contexto esportivo e da Educação Física. Apesar de apresentarem performances e interesses distintos com relação ao esporte, pretendo demonstrar que suas representações sobre o mesmo são basicamente as mesmas, sustentadas por um senso comum em torno do assunto, que se manifesta nos seus discursos e práticas e, por vezes, na contradição entre ambos.

Partindo da descrição dos espaços (feitas anteriormente), pretendo discutir o papel da Educação Física, dos discursos em torno do esporte presentes na mídia interna – jornal *Fala ETF-SC* e murais – e dos discursos e práticas dos diferentes agentes envolvidos com o esporte na ETF-SC, na reprodução do esporte hegemônico. Através desses aspectos específicos, somados à estrutura escolar – os cursos -, sustento a idéia de que o esporte tem, na escola em estudo, veiculado valores e normas já discutidos anteriormente e amplamente abordados por Bracht (1997a).

Antes, porém, quero utilizar duas questões importantes para este trabalho e que também aparecem no questionário desenvolvido com os alunos no teste de seleção. A primeira, a questão 45, trata de saber quais as ocupações predominantes dos estudantes nas horas de lazer. Entre os alunos do sexo masculino, aproximadamente 35% praticam esportes enquanto cerca de 13% preferem assistir televisão. Ouvir música e conversar com os amigos estão próximos de 9,5% cada. Já para as meninas, o esporte é apenas a terceira opção com 12%, precedido por ouvir música 18,3% e conversar 15,73%. Assistir TV é apenas a quarta ocupação preferida, com 11,3%, seguida de ler, com 10,8%. Podemos inferir que o esporte tem uma importância relativa muito maior para os homens do que para as mulheres: que estas preferem a conversa e a música. A importância da TV é praticamente a mesma, haja vista que ambos apresentam percentual em torno de 12%. Vale ressaltar que esses percentuais giram apenas em torno das preferências, sendo bem provável que estes adolescentes exerçam muitas destas diferentes atividades durante a semana e, por exemplo, assistam muito mais televisão do que indica o percentual. Como veremos a seguir, a prática de esportes também é um bom exemplo disto.

Esta preferência relativa dos homens pelo esporte se confirma com a questão 50, que pergunta qual o esporte mais praticado pelo entrevistado. Entre os homens, apenas 4%

responderam nenhum esporte, enquanto 14,16% das mulheres deram esta resposta. Se, por um lado, o esporte não é a ocupação preferida da maioria das mulheres e homens, por outro, ele é praticado em algum momento por quase 93% do total dos alunos, o que aumenta sua importância no contexto escolar e de vida da população estudada, mesmo que esta importância tenha que ser relativizada pelas considerações da questão 45.

Os esportes mais praticados pelos alunos são o futebol⁴³ (48,2%), o voleibol (8,2%), o basquetebol (6,1%) e o ciclismo (5,8%). Podemos notar que se mantém a tradição cultural brasileira de preferir o futebol e também se mantém a hierarquia dos esportes ensinados na escola. É possível dizer, também, que estes esportes são o que ocupam o maior espaço na mídia. Apenas o ciclismo destoa dos demais, mas, este ciclismo parece estar ligado a diversas modalidades diferentes, muito mais vinculados a passeios e trilhas (*mountain bike*) do que propriamente ao ciclismo desportivo. Para as alunas, o voleibol é o preferido (32,3%), enquanto a ginástica vem em seguida (8,7%), precedendo ao ciclismo (7,5%).

Nesse ponto cabe esclarecer que a designação “esporte” utilizada na pergunta – conforme vimos anteriormente com Betti (1998: 83), ao caracterizarmos o esporte hegemônico – escapa à tradição da sociologia do esporte. Relembrando, isso se dá na medida em que “a cultura corporal de movimento tem mais práticas do que palavras para expressar”. Com a espetacularização do esporte, o termo exigiu seu alargamento conceitual, incluindo-se como “esporte” diversas atividades de academia e para fins de melhoria da condição física, como andar, correr, pedalar, fazer ginástica, além da superação de desafios como nos “esportes radicais” (*body jump*, alpinismo). Assim como **“esportista é também o gordo dirigente enfiado num terno, o telespectador, o torcedor fanático”** (Betti, 1998: 81). Outro aspecto é a tendência em se esportivizar “tudo”, transformando diferentes práticas corporais em competição. Como exemplo, vale lembrar que a dança de salão teve sua estréia como modalidade olímpica nos Jogos Olímpicos de 2000.

De modo geral, podemos afirmar que estes adolescentes manifestam sua adesão à cultura de movimento característica das sociedades urbanas modernizadas, desenvolvida tanto pela escola, quanto pela mídia e pelo Estado, movendo-se dentro dos limites de modelos de preferência mais ou menos vinculados a interesses (gostos) e possibilidades.

⁴³ Futebol é, normalmente, o nome genérico para diferentes esportes e práticas, tais como: futebol de campo, futsal, futebol suíço etc.

Os adolescentes reconhecem a importância da cultura de movimento quando, na sua grande maioria, afirmam exercer a prática de uma das atividades desportivas destacadas, mesmo que o esporte não esteja entre suas preferências, principalmente das mulheres. Desta forma, respondem, conforme os percentuais apresentados acima, como a cultura de um modo geral e a escola e a mídia, em particular, orientam as práticas coletivas em termos de preferências, gostos e estilos à cultura de movimento especificamente esportiva, com a primazia do futebol e do vôlei (enquanto esportes nacionais) e da ginástica (enquanto atividade ligada à saúde e à estética).

3.5.1 A Educação Física na ETF-SC

Já tive oportunidade, anteriormente, de descrever o espaço físico ocupado pela Educação Física na ETF-SC, além de posicionar os professores desta disciplina dentro do contexto geral da escola. Minha tarefa aqui é, partindo do pressuposto de que os professores, em suas aulas, são os maiores veiculadores do esporte na escola, descrever e caracterizar a organização e estrutura, bem como as aulas de Educação Física.

Vimos que a Educação Física está dividida em duas coordenadorias distintas: a de Desportos e a de Educação Física (aulas). Interessa-nos aqui tratar da segunda, que agrupa os professores que lecionam a disciplina e que, na época da pesquisa, contava com dois coordenadores, atuando em períodos distintos. As reuniões do grupo aconteciam, normalmente, às sextas-feiras e tratavam de assuntos diversos, predominantemente os burocráticos e pedagógicos.

Descrevo agora, em linhas gerais, partindo da Organização Didática, a Educação Física no contexto da ETF-SC e suas relações com a prática e o conhecimento desenvolvido por esta disciplina de forma mais ampla.

Segundo a *Organização Didática* (1998: 19-20) da ETF-SC, a Educação Física tem quatro objetivos:

“I – desenvolver o gosto e a cultura pelas práticas físicas e esportivas, auxiliando na formação integral do educando;

II – incentivar o aperfeiçoamento técnico das modalidades esportivas bem como, estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos e a prática esportiva;

III – propiciar oportunidades através de conhecimentos teóricos para uma escolha saudável e a prática regular de atividades que possam ser continuadas após os anos escolares;

IV – promover independência em termos de aptidão física relacionada à saúde.”

Com estes objetivos mais gerais, as aulas de Educação Física são realizadas no período oposto ao das aulas regulares, em duas sessões semanais de 1h e 10min, preferencialmente com, no mínimo, um dia de intervalo entre uma sessão e outra. Deste modo, os alunos que estudam pela manhã têm aula à tarde e vice-versa. Existem ainda aulas no período noturno, para situações chamadas especiais: alunos com residência distante, trabalho ou estágio com duração inferior à seis horas diárias, entre outros.

As turmas, separadas por sexo, são compostas por alunos de diferentes fases, exceto os de primeira, e tomam por base um total de 20 alunos. Pode haver turmas mistas, nas quais adolescentes de ambos os sexos cursam a aula conjuntamente. As turmas especiais, que ocorrem no turno noturno, podem contar com até 30 integrantes. Existe uma relativa flexibilidade quanto ao número máximo de alunos por turma, o que gera alguns protestos por parte dos professores cujas turmas ultrapassam o limite base acordado.

Para a primeira fase, o conteúdo é distinto do restante do curso. Os alunos têm, no mesmo semestre, aulas das diferentes modalidades esportivas (basquete, futsal, voleibol, handebol e xadrez), além de um conteúdo teórico específico que trata de questões gerais sobre atividade física e saúde e que gera aulas práticas de ginástica, caminhadas e jogging.

A partir da segunda fase, o aluno passa a optar pela modalidade esportiva que mais lhe agrada ou convém. As modalidades mais comuns são o futsal, o voleibol, o basquetebol e a ginástica. Os horários das aulas são fixados pelos professores, e os alunos devem matricular-se de acordo com seus interesses. Caso a turma de interesse já esteja completa, o aluno deve tentar outro horário, e/ou, inclusive, praticar uma outra modalidade que não a de sua preferência. Um aspecto importante é que, desta fase em diante, as aulas teóricas deixam de existir.

De modo geral, as aulas práticas têm a seguinte estrutura: Após a chamada, faz-se um aquecimento inicial composto de dois tempos: primeiramente, realizam-se os alongamentos e outros exercícios calistênicos ou específicos da modalidade em aprendizado e, em seguida, uma corrida leve, sempre em (ao) redor da quadra (ou do campo)⁴⁴. Logo após este período, duas práticas são as mais comuns: exercícios – processos pedagógicos – para aprendizado da modalidade e, em seguida, jogo; ou somente jogo.

A aula é toda conduzida pelo professor. Ele determina os diferentes exercícios de aquecimento, o ritmo da corrida, a forma de se organizar para o jogo, além de conduzir todo o processo de aprendizagem das modalidades. No caso específico dos processos pedagógicos para aprendizagem das diferentes modalidades, cabe ao aluno repetir “infinitamente” os gestos propostos (o que se resume numa mecanização do movimento) além de, comumente, atender as orientações do professor, aceitando todos os seus comandos. As experiências ficam restritas à repetição do gesto técnico, imposto como padrão para os alunos.

A Educação Física, como observamos na prática e conforme os objetivos traçados na *Organização Didática*, sustenta-se em duas bases centrais. A primeira destas bases é voltada para o rendimento – execução do gesto técnico e aprendizagem da prática esportiva com competência. Isso pode ser comprovado na tendência a se buscarem talentos esportivos para as equipes da escola e no saudosismo de alguns professores com referência às melhores qualidades técnicas dos alunos de “antigamente”, em relação aos atuais⁴⁵. A outra base está vinculada à atividade física e saúde: teoria sobre o assunto, diferentes testes para avaliar a qualidade atlética dos alunos, além de outras medidas e avaliações que estão atreladas ao “boom” da qualidade de vida e muito próximas da estetização e mercadorização do corpo.

É fácil notar que o trabalho realizado pelos professores em questão está amplamente atrelado ao discurso hegemônico em Educação Física. Rendimento atlético e saúde, além de permearem o discurso escolar, ganham legitimidade sócio-cultural e um certo domínio público. As diferentes mídias despejam diariamente informações sobre o

⁴⁴ A mecanização dos gestos e ações pode ser facilmente verificada na tendência, a despeito de qualquer orientação no sentido da corrida, de se realizá-la em sentido anti-horário.

⁴⁵ Segundo alguns professores, os alunos de antigamente (sendo “antigamente” algo relativamente impreciso) eram “bons de bola”, ou seja, melhores em desempenho desportivo do que os de hoje, que são ruins. Inclusive as próprias equipes de competição são consideradas fracas, o que rende a saudade das inúmeras conquistas esportivas realizadas pelas equipes da ETF-SC.

assunto, no qual os especialistas somos nós professores, entre outros. Mais importante é que os currículos de formação das universidades têm privilegiado, historicamente, as técnicas desportivas e a área biológica, o que em certa medida justifica a orientação dada à disciplina⁴⁶.

Em termos práticos, portanto, a Educação Física na ETF-SC apresenta características pedagógicas da educação Liberal-Tecnicista (Libâneo, 1985). Centrada no professor, esta tem o esporte como conteúdo principal, com forte preocupação quanto à realização do gesto técnico e ao rendimento, além de justificar-se, em última instância, no “mito da atividade física e saúde” (Carvalho, 1995). Estas, entretanto, não são características exclusivas da Educação Física da ETF-SC. O que está claro na literatura sobre o assunto é que estas são as principais características desta disciplina na ampla maioria das escolas brasileiras. Daolio (1995) verificou que os professores por ele entrevistados tinham sua formação calcada no esporte, reproduzindo-o de forma acrítica, uma vez que o esporte está nas bases de sua formação e culturalmente legitimado. O esporte e os resultados dele esperado são “incontestáveis”.

Já esta pedagogia a que nos referimos, centrada no professor, parece estar ligada historicamente à nossa herança militar, cujas relações são fortemente hierarquizadas. Essa hierarquia é facilmente reproduzida pelo esporte e fartamente ilustrada em expressões populares como canhão, capitão, xerife, artilheiro, matador, etc. A relação assimétrica entre professor e aluno, somada ao contexto imaginário que envolve o esporte e também a escola, onde o professor/treinador manda e os alunos/atletas obedecem, ajuda a reforçar essa tese. Entretanto, um misto de autoridade moral e uma certa dose de *laissez-faire* são necessários para a condução do ensino, haja vista que o conteúdo e a própria Educação Física são questionados a todo momento pelos alunos. Além disso, os critérios de avaliação, sempre importantes numa escola, raramente estão claros. Isto se evidencia na afirmação de Rosana (4ª fase) sobre o assunto:

Uma pessoa que se forma pra fazer Educação Física e passa um aquecimento e fica lá sentado não é professor nenhum, sabe. Isso eu podia fazer. Porque aquele aquecimento todo mundo está cansado de saber e decorar... Não sei pra que que serve a Educação Física. Eu não

⁴⁶ Diversos trabalhos têm-se ocupado em discutir os currículos das universidades. Para obter informações sobre a questão da esportivização dos currículos, ver Daolio (1995) e para a biologização, ver Carvalho

aprendo nada, sabe, assim, pra mim é inútil. Eu prefiro ficar lendo ou estudando”⁴⁷.

Já Pedro (4^a fase) afirma:

“Eu gostava era do X (professor). O X era engraçado pra caramba... Pena que ele falava demais, mas era engraçado e ... tirava sarro da galera (...)”.

Esta “amizade autoritária” reforça o caráter hierárquico da relação e as bases autoritárias em que se sustenta a disciplina, bem como o campo nebuloso em que o aluno está envolto, pois não reconhece com segurança a relação travada com o professor e com a disciplina.

O significado do conteúdo também aprisiona os alunos na incerteza, visto que estes não sabem para que serve a Educação Física, não se lembram do que já aprenderam e pouco conseguem vislumbrar o que de significativo aprenderam ou gostariam de aprender. Quando reconhecem um significado, as respostas são tão díspares que, ou a Educação Física é realmente muito ampla, ou não consegue traçar objetivos nítidos e inteligíveis, como a própria insegurança nas respostas, ressaltadas as preocupações metodológicas, podem sugerir. Alguns exemplos são sugestivos:

“Olha, nada, porque quase tudo eu já sabia, eu não peguei nenhuma... Não saí da Educação Física com uma... Não sei, nada, à toa né, não saí inteiro, com nada assim de especial, com alguma lição, não, nada demais” (Manuel, 1^a fase).

“É, aprender assim em modo geral, eu acho que... eu já sei isso né, que atividade física é importante para todos, que se não fizer atividade física, traz muita doença. E isso aí eu aprendi na primeira fase, porque tive toda aquela parte de teoria... E é importante por quê? Porque tira... deixa a pessoa mais ativa, com mais vontade de trabalhar, não só no

esporte mas em outras... ir trabalhar e dá... Ajuda mais no psicológico pra receber a família de braços abertos” (Paulo, 2ª fase).

“Ah, em geral, assim, eu aprendi tudo, de tudo um pouco. Hum... jogar bem, né? Fazer amizade, saber respeitar o ... quem está perdendo, e ser respeitado por que se está perdendo ou ganhando e... mais um convívio social, né? (rindo) Para saber lidar com as pessoas” (Mara, 3ª fase).

“Aqui? Acho que a importância de a gente não ir jogar futebol direto... a gente primeiro se aquecer, pra gente não se machucar...” (João, 3ª fase).

A incerteza e o desconhecimento, além de toda estrutura escolar, parecem garantir ao professor um poder “mistificado”, exercido no controle de um conteúdo incerto e pela manipulação destes conteúdos frente aos alunos durante as aulas. O professor, para justificar suas ações pedagógicas, acaba por utilizar o senso-comum sobre o esporte e a atividade física, o que, de modo geral, já está amplamente divulgado pela mídia. As justificativas envolvem noções variadas e nem sempre claras tais como: a saúde, a sociabilização, o aprendizado de valores e normas, o lazer, a estética, entre outras mais ou menos difundidas, sempre de acordo com a ocasião.

Em síntese, a Educação Física na ETF-SC, conforme as observações das aulas, a estrutura do planejamento e as falas dos alunos, tende a lecionar o esporte hegemônico, através de uma pedagogia liberal e tecnicista, baseando-se numa relação pouco clara entre professor e aluno e num conteúdo que se não é de pouco significado e importância para os alunos, é pouco claro. Fica o registro, entretanto, que essas são características gerais que ainda fazem parte da Educação Física no Brasil, haja vista os trabalhos de denúncia dessas práticas pedagógicas pouco significativas em autores como Bracht (1997a) e Kunz (1991), entre outros.

⁴⁷ Procurei traduzir as falas para o que se chama língua culta. Entretanto, quando considero uma passagem

3.5.2 O Esporte na ETF-SC

Durante o trabalho de campo, juntamente com as entrevistas, solicitei aos alunos que fizessem um desenho⁴⁸ que, em suas concepções, representasse o esporte. Partindo destes desenhos, que de modo singular sintetizam o que significa o esporte para eles, apoiado também nas entrevistas e outros dados do campo, pretendo traçar uma panorâmica das representações sobre o esporte na ETF-SC.

Temos constatado, em nosso cotidiano profissional de professores de Educação Física, que o esporte é, para os alunos da ETF-SC, “bom e belo”. O que quero dizer com isto é que o esporte tem valor positivo incontestável e inquestionável. É um bem universal cuja prática só pode trazer benefícios. Isto parece óbvio à medida que observamos o esporte, como principal cultura de movimento moderna, avançar dos países industrializados para todas as partes do globo, as vezes de forma invasiva, transformando em muito as práticas corporais dos diferentes grupos humanos. Esta afirmativa é constantemente evidenciada pela mídia, em casos muito famosos como a introdução do futebol no Japão, ou menos espetaculares, mas não menos significativos, como um jogo de volei entre surfistas brasileiros contra habitantes de uma das “remotas” ilhas da Indonésia⁴⁹. Outra assertiva que reforça a hegemonia do esporte é o fato de que FIFA (Federação Internacional de Futebol) tem mais países filiados do que a (ONU) Organização das Nações Unidas.

A mundialização da cultura (Ortiz, 1995) através meios de comunicação, no caso específico do esporte, tem sido poderosa no tocante a justificar o esporte como uma forma – a melhor forma – de integração dos povos. Este discurso, que vimos anteriormente com Santin (1997), ainda serve, ou serve melhor ainda, na era do mercado globalizado. Os alunos da ETF-SC, manifestam-se, sinteticamente, em seus desenhos e inscrições sobre este assunto, desta forma:

“Paz → Infinito: Sempre querendo chegar mais longe” (Marcos, 4^a fase);

reveladora, mantive a transcrição da fala.

⁴⁸ Os desenhos encontram-se no anexo 2.

“Esporte, sinônimo de vida e paz” (Darlene, 3ª fase);

“O esporte caminha em cima do mundo” (João, 3ª fase).

Essas três frases que foram utilizadas nos desenhos para ajudar, ao que parece, a compreensão do que os próprios autores queriam dizer, não deixam dúvidas. O fenômeno esportivo está associado a idéias universais de confraternização e de paz. Para estes adolescentes é um instrumento importante da humanidade para a felicidade universal e, conforme podemos observar nos desenhos, parece algo quase divino, transcendental.

O esporte serve, ainda de acordo com os alunos, à integração e à socialização, quando aproxima praticantes e torcedores de países, estados, cidades, bairros ou classes sociais diferentes. Para Pedro (4ª fase),

“o legal é a integração com as outras pessoas”.

Já para Manuel (1ª fase) o esporte é importante para dar mais

“entrosamento entre o pessoal dali, né? O pessoal, por exemplo, que mora numa localidade e vai jogar com um pessoal que mora em outra localidade vai conhecer, vai aproximar mais o pessoal dali. Não vai deixar tão individualista a sociedade assim, dividir. Junta mais, aproxima...”

E continua Leonardo (1ª fase),

“porque quando tem torcedores do outro time, tem do mais pobre ao mais rico. Nessa hora... isso é uma coisa que, aliás, até por isso o brasileiro gosta tanto de futebol, porque nessa hora, as diferenças se acabam, porque, a não ser a diferença de que um tá na geral e o outro tá na coberta, todos estão torcendo pra mesma coisa. Os interesses são iguais ali, naquele momento”.

⁴⁹ Neste programa denominado Trip apresentado pelo canal a cabo Sport TV, onde surfistas praticam o Free Surf, afirmou-se que voleibol é o principal esporte da ilha, hoje.

Perguntados sobre a importância dos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo, as respostas foram invariavelmente as mesmas:

“É, as Olimpíadas é a integração das nações. Vão pro estádio dois times lá, um africano e... Por exemplo, teve na última Copa do Mundo (Copa de 1998) um jogo do Iraque contra os Estados Unidos, o jogo da paz. Isso aí é confraternização. Pros atletas, pros povos isso aí é importante... Eu acho que tinha que ter, tem que ter mesmo isso aí” (João, 3ª fase).

“(...) mas a Olimpíadas é importante, principalmente as Olimpíadas e a Copa do Mundo, porque ela unem os países. Isso aí melhora porque pode tirar aquele problema de guerra. Por exemplo, na Copa do Mundo, Irã e Estados Unidos, que teve aquela divergência entre eles. Aquele jogo foi motivo pra eles declararem a paz naquele jogo entre eles. Então, é muito importante pra união dos países e ... Sempre é respeito, né ?” (Paulo, 2ª fase).

“São um pouco importantes pra unir os países né, porque ... nós temos vários jogadores de futebol lá fora. Já é difícil ver um de fora aqui dentro, porque nós estamos lançando os talentos do futebol, mas ... acho que ... é importante mais para unir os países” (Tânia, 1ª fase).

Às considerações sobre a ação pacifista e universalizante do esporte, capaz de unir os povos e as classes sociais, somam-se outros aspectos não menos importantes e que de modo geral correspondem ao discurso produzido pela mídia, especializada ou não, sobre o assunto. Um deles é a questão da saúde. A vinculação do esporte com a saúde é referendada como um dos aspectos mais relevantes da sua prática. Apesar de apenas um desenho expressar esta tendência, seu significado é forte, pois entrelaça os símbolos olímpicos com a prevenção ao uso de drogas. Segundo Leila (4ª fase), o esporte é importante

“ (...) pra saúde, pro lazer (...)”,

enquanto Darlene (3ª fase) e Clóvis (5ª fase), respectivamente, afirmam:

“Bom, pra mim, esporte é sinônimo de vida, de saúde (...)”.

“É a movimentação. A pessoa não fica parada. Por exemplo, eu tenho problema no joelho, no joelho direito, problema de ligamento, mas, se eu parar, aí me dói mais ainda, aí eu gosto de estar em movimento. Ó, tenho problema de ligamento no joelho, problema de coluna. Se eu ficar parado... Imagina como eu ia estar se eu não fizesse esporte. Eu ia estar o que? Eu ia estar andando todo assim curvado, talvez até puxando uma perna, por causa do joelho. Aí, fazendo esporte, eu estou me movimentando. Eu antes andava assim, eu andava curvado. Agora eu estou fazendo esporte, estou andando melhor, estou me movimentando melhor, aí... A pessoa cria até mais massa muscular, tudo, fazendo esporte.”

Somado ao caráter integrador e às questões da saúde, um outro elemento importante reconhecido pelos alunos é o aspecto lúdico⁵⁰ e prazeroso dessa atividade. Seja praticando ou assistindo, a percepção de que o esporte é uma atividade de lazer, que diverte, distrai e ameniza a dureza da vida também é comum entre os entrevistados. Com suas características de jogo, o inusitado, o movimento e as expectativas, de modo geral, são fontes de prazer desta atividade. No entanto, chama atenção o fato de que o prazer da prática esportiva, talvez como seria de se esperar, está atrelado ao rendimento, às vitórias e a execução correta dos gestos técnicos. Para Marcos (4ª fase) o que dá prazer no esporte é:

“(...) tudo. Se eu estou jogando futebol, pode ser de goleiro, defender a bola, ou de zagueiro, roubar a bola de alguém, fazer o gol, passar para alguém fazer o gol... Ou no vôlei, levantar para alguém cortar, ou cortar... tudo.”

⁵⁰ Sobre a ludicidade humana, ver Huizinga (1996).

Da mesma forma, Clóvis (5ª fase) e Manuel (1ª fase) dão suas impressões, falando sobre o que é mais gostoso no esporte:

“Mais gostoso? É tu poder ganhar da outra equipe. É o mais gostoso. Perder todo mundo tem que aceitar, mas é ruim perder. Gostoso é ganhar. Tu, depois de acabar o jogo, ir gozar da cara do teu amigo – ‘ó, ganhei de ti, mesmo o teu time sendo mais forte’...”

“Por exemplo, no futebol (...) o que eu mais gosto é de fazer o gol (...) o gol é o fruto do teu bom trabalho. Além disso, a competição, (...) ela me atrai assim porque é uma maneira de tu vencer alguma coisa, competição além de envolver disputa pelo prêmio, tu estás disputando pra ser melhor que os colegas, no caso. Isso aí eu também acho que é interessante...”

Como é possível perceber, se, por um lado, há a concepção de que é possível fazer amigos através do esporte, por outro, há uma enorme alegria e satisfação em poder derrotá-los. A assimilação da competição como valor positivo, possibilita a idéia de “fazer amigos para superá-los”.

Por fim, paz, harmonia, sociabilização, saúde são valores que se somam às vitórias, superações, rendimento e perfeição para caracterizar, de modo geral, as representações sobre o esporte dos alunos da ETF-SC.

3.5.3 Mídia: ETF-SC e sociedade

A Educação Física e o esporte na ETF-SC estão, como todo sistema escolar, integrados num amplo sistema de correlações sócio-culturais mutuamente determinantes. Como espaço social, a escola recebe informações de diferentes contextos e, ao mesmo tempo, difunde conhecimento para esses mesmos contextos. Esta troca se dá de forma contínua, podendo as informações que circulam entre os diferentes contextos serem reproduzidas ou transformadas.

Temos, no caso da ETF-SC, dois problemas cercando as informações sobre o esporte. O primeiro, que não é exclusivo da escola em questão, refere-se ao duplo sentido que as informações sobre o esporte tomam nesta troca de informações acima mencionada. Trata-se, assim, do embate (se é que há algum) entre os conhecimentos passados pelos professores de Educação Física e os demais meios de informação sobre o esporte, principalmente a mídia. O segundo, de caráter interno, é do papel que as “mídias” da escola têm na estruturação das representações sobre o esporte na ETF-SC.

O esporte midiaticizado está em todos os lugares. Ele não aparece apenas nos espaços específicos guardados para fins de transmissão, apresentação, discussão e debate do mesmo. Além das programações e espaços esportivos originalmente organizados, o esporte ainda está nas novelas, filmes e seriados, nos noticiários políticos – vide era Collor –, nos programas de auditório, nos filmes publicitários entre outros. Isto se deve, como mencionamos anteriormente, à valorização do esporte como bem social. Seu caráter nacionalista e seus valores ligados à educação, à saúde e à moral – os mesmos valores que o colocam como principal cultura de movimento moderna, inserindo-o no currículo escolar – lhe conferem importância enquanto prática humana voltada para o “bem”.

Como vimos anteriormente, a TV é apenas a quarta opção de lazer dos alunos da escola com 12% de preferência. Entretanto, esse baixo índice apenas indica a preferência em lazer, não sendo adequado para definir o número de alunos que assistem ou não televisão. É de se supor que o percentual de alunos que assiste televisão seja bem maior, haja vista que, durante as entrevistas, todos os alunos confirmaram assistir televisão freqüentemente – quase todos diariamente, mesmo que por pouco tempo. Incluindo rádio, jornais, revistas e *internet*, parece lógico que todos os alunos participam, de uma forma ou de outra, do universo informacional com o qual estamos todos sintonizados. Estando o esporte em ‘todos’ os lugares da mídia, não é difícil imaginar com que facilidade estes adolescentes recebem informações de diferentes tipos sobre os inúmeros esportes e sobre o que se acostuma chamar de esporte, com o alargamento do conceito produzido pela própria mídia. Vejamos alguns exemplos:

“Ah, eu chego em casa depois do outro colégio: Eu gosto de ver aquela minissérie que está passando, *Labirinto*, e de manhã eu ligo mais o rádio, fico ouvindo música.” Perguntada se assiste esporte, responde:

“Não (rindo), de jeito nenhum...”. Eu insisto, falando sobre jogo de futebol, de vôlei: **“Só do Vasco!”** (Tânia, 1ª fase):

“Ah, eu gosto mais de ver futebol, né? Eu gosto bastante de esporte. Só que como futebol dificilmente passa na televisão, eles passam mais jornal, novela essas coisas, aí... Porque eu não tenho TV a cabo, né? Porque se for na TV a cabo tem um canal só pra esporte, mas... Ah, eu também gosto de ver jornal assim, notícia, mas é mais esporte assim, né? Agora eu estou vendo uma novela, né? (risos)” (Manuel, 4ª fase).

Com uma série de intermediários culturais (FEATHERSTONE, 1997), especialistas em informar e ensinar sobre determinado assunto, no caso específico o esporte – locutores esportivos, comentaristas, ex-atletas, professores de Educação Física, jornalistas entre outros –, a mídia cumpre a função de disseminar informações sobre o esporte, seus valores e normas, e suas correlações com a educação, o corpo, a saúde, a beleza, a natureza e etc.. Produzindo e reproduzindo, neste caso, a cultura esportiva, realiza associações entre o mundo dos esportes e o sucesso, a riqueza, a juventude, a vida ao ar livre, a beleza, o corpo, o erotismo, entre outras correlações, principalmente vinculadas às mercadorias. Considerando, como sugerem Adorno e Horkheimer (1995), que normalmente as pessoas não encarnam uma postura crítica frente às mídias, os alunos da ETF-SC e as pessoas em geral absorvem um fluxo de informações oriundas das diferentes mídias, que se caracteriza, em suma, por uma informação, por princípio verdadeira, dada a autoridade do emissor – o “âncora” da TV, o narrador esportivo, o especialista em *dopping*, a professora de aeróbica, o ator na pele de professor de Educação Física, de jogador de futebol ou de lutador.

Para Betti (1998) e Pires (1997), um dos papéis que cabe à escola é o de se posicionar criticamente frente aos conteúdos vinculados pela mídia. Porém, no ambiente circunscrito da ETF-SC, esta tarefa não se realiza. A ação dos professores de Educação Física e dos editores dos jornais escolares acaba por reproduzir o modo hegemônico de informar, tanto em termos de forma quanto de conteúdo. Senão, vejamos estes dois aspectos:

Em primeiro lugar, perguntados sobre o que os professores de Educação Física falavam dos acontecimentos esportivos apresentados pela mídia, os alunos foram unânimes

em responder que “nada” ou quase “nada”. Se formos tomar uma perspectiva crítica, é possível afirmar que realmente não falam sobre nada. Conforme nos conta Vilma (3ª fase), os professores

“(…) não comentam (sobre o esporte). Acho que fica só assim, né? O professor dando aula e o aluno fica ali fazendo. Não tem muita conversa sobre como é o esporte fora do colégio, sabe?”

Quando comentam, restringem-se a provocar os alunos que torcem por um time derrotado no jogo do dia anterior, ou discutir os lances polêmicos, os jogos importantes etc. Segundo Pedro (4ª fase)

“os professores de Educação Física não comentam nada, só esse daí, o Prof. Y, né? eu acho que ele é flamenguista, né? Não sei... parecia, né? ”

Do ponto de vista pedagógico, estas atitudes adquirem um caráter conservador, pois reforçam a forma pela qual o esporte é organizado e gerido no seio da sociedade, sem uma interferência da escola na interpretação crítica dos diferentes eventos apresentados. A mídia faz a pauta de discussão, sobre a qual há reduzido espaço para a crítica, o que se reproduz na escola.

Se os professores de Educação Física não fazem a apreciação crítica dos conteúdos sobre esportes veiculados pela mídia, a mídia interna da ETF-SC, por sua vez, reproduz fielmente o modelo hegemônico de comunicação esportiva. Os parâmetros modernos de comunicação sobre esportes já foram traçados e seguem a mesma lógica da cultura consumista a que chegamos: o narcisismo, o hedonismo, o individualismo, a busca desmedida do sucesso. As duas principais mídias da escola – o jornal *Fala ETF-SC* e os murais – seguem esta mesma lógica.

O jornal *Fala ETF-SC* foi introduzido em 1995. Tem por função divulgar as atividades da escola nas diferentes áreas: administrativa, pedagógica, política, entre outras, além das esportivas. Neste período, foram lançadas 42 edições⁵¹. Destas, 20 tinham pelo menos uma nota sobre esportes. O mais importante é, porém, o conteúdo destas notas. Na

⁵¹ Foram pesquisados os jornais até Dezembro de 1998. Apenas um servidor tinha arquivado os exemplares deste período e não me deixou muito a vontade para fazer o trabalho desejado, que, no entanto, pude realizar.

sua grande maioria versavam sobre os excelentes resultados do esporte da escola em alguma competição externa, ou exaltavam os campeões das competições internas, sejam as esportivas, sejam as “esportivizadas”, como as gincanas. As notícias sobre Educação Física foram raras. Registrei apenas uma delas mencionando uma viagem de estudos de alguns professores. Outras formas de abordar o esporte, que não a tradicional acima mencionada, não foram observadas.

Vejamos alguns exemplos de manchetes e títulos de matérias:

“Prof. Z volta da Tailândia campeão” (capa);

“Prof. Z é campeão mundial com a seleção brasileira de vôlei”; **“ETF-SC de bola cheia”**;

“Aluno destaque ganha mais duas medalhas no atletismo”;

“Eletrotécnica campeã da VII gincana da ETF-SC”(capa).

De modo geral, como podemos observar a partir das manchetes, os conteúdos não fogem à regra, limitando-se a exaltar os feitos e conquistas dos vitoriosos. Em nenhum momento, neste jornal, há uma discussão sobre a necessidade das disputas esportivas para a Escola – disputas internas ou externas – mesmo que seja para apoiá-las. Neste caso, o mérito não se discute. É assim que deve ser, está dado e por isso nem precisa de justificativa, tampouco cabe crítica. A comunicação no jornal escolar, mesmo fugindo do âmbito esportivo, reforça insistentemente a lógica do sucesso, em qualquer área, não havendo lugar para os “fracassados”. Desta forma, além de exaltar os “heróis”, colabora, por um lado, para fundamentar a razão individualista, alimentando, inclusive, estereótipos e, por outro, mas não na contramão do primeiro, colabora para o acirramento das identidades dos cursos.

No *Fala ETF-SC* número 5, por exemplo, quando da vitória em um campeonato internacional por um dos professores da escola, a nota conclui:

“valeu professor, o bom profissional tem que ser reverendado (sic)”.

É significativo que as representações sobre a Educação Física fora de seu próprio campo tendem a valorizar o perfil atlético e desportivo destes professores, o que acabou por tornar-se um estereótipo. Há, por um lado, a valorização do corpo magro e bem cuidado e por outro, como anuncia o jornal da escola, da performance atlética, mesmo que seja como treinador. Sendo o professor um vencedor, é fica mais torná-lo notícia. Os demais, que não obedecem a este perfil, conclui-se que não sejam tão bons profissionais como o primeiro. Pouco importam os métodos utilizados para se alcançar os objetivos. O importante é o resultado.

Os murais, apesar de um pouco mais democráticos, pois neles os alunos se manifestam de forma mais espontânea e livre, obedecem, institucionalmente, a mesma lógica. Avisos sobre torneios, resultados de jogos e competições, além de chamados para compor as equipes da Escola fazem parte das estratégias de comunicação da escola. Destacarei este:

“Convocamos os praticantes e simpatizantes da modalidade de xadrez a comparecerem no núcleo de Educação Física e Desportos (...) estamos a procura de novos talentos”.

Com estas características, mesmo que o xadrez não seja um esporte midiático, os espaços “públicos” da Escola destinados à comunicação estão dominados pela informação tradicionalmente transmitida via meios de comunicação de massa, reproduzindo sua lógica.

Se a lógica é a mesma, torna-se evidente a importância que os resultados esportivos da Escola têm para garantir as futuras gerações de alunos da ETF-SC. O esporte é, neste caso, também uma estratégia de marketing. Se ele está associado ao mundo das mercadorias como fator positivo, a Escola se associa ao esporte com a mesma lógica. Se internamente ela faz a propaganda da sua força, externamente aguça o interesse de alunos e pais preocupados não só com o ensino, mas também com a saúde, a boa forma ou o sucesso esportivo.

Assim, a maioria das matérias publicadas pelo *Fala ETF-SC* fala de voleibol, o maior vencedor dos últimos tempos. Algumas modalidades são mencionadas apenas quando vencem ou quando estão atreladas a uma competição maior e estão associadas a outras vitórias e/ou vitórias de outras modalidades. Já os professores de Educação Física, talvez para justificarem seu trabalho, ou o fraco desempenho esportivo dos últimos anos,

são unânimes em dizer, como já mencionamos anteriormente, que os alunos de “antigamente” eram melhores e que hoje para se encontrar um aluno “bom de bola” é difícil. Segundo eles, antes era fácil. Por isso os times da escola estão tão ruins. É preciso voltar a ter bons times.

3.5.4 Retomando a questão espaço/tempo: uma visão escolar da casa e da rua e suas implicações para o esporte

O cotidiano escolar é marcado por diferentes ritmos. Os alunos vivenciam, “estáticos”, as aulas em salas, com seus locais marcados – esquadrihados (Foucault, 1997), onde cada qual ocupa seu espaço, muitas vezes determinado pela própria escola, através do espelho de classe. Circulando nos corredores, nos momentos de transição, experimentam o ritmo moderado da troca de ambiente, na passagem da sala de aula para as oficinas, as salas de desenho, os laboratórios e o pátio. Apenas o tempo – ou o atraso no tempo – é capaz de modificar esse ritmo. No pátio – nas diferentes praças e no *hall* do bar, entre outros espaços – os movimentos ganham liberdade, em termos espaciais, em relação aos outros momentos, mas continuam à mercê do tempo ditado pela escola. O recreio, entretanto, é marcado pelo frenesi do deslocamento em massa e pela aglomeração. É a desordem, mesmo que os olhos da escola estejam próximos para controlá-la.

Parto do pressuposto que tempo e espaço são construções sociais, ao mesmo tempo que as estruturam e constróem. “Não existe uma medida orgânica, natural ou fisiológica de uma categoria de pensamento e ação tão complexa quanto o espaço, do mesmo modo que não há um órgão do corpo para medir o tempo” (DA MATTA, 1997b: 32-3). Diferentes sociedades estruturam tempo e espaço de maneira distinta da nossa, moderna ocidental, principalmente por não terem relógio. Assim, medimos com o “tempo de um padre nosso”, ou no bar, com os amigos, “o tempo de uma cerveja”. Os Nuer, por exemplo, não tinham, ‘a época da pesquisa realizada por Evans-Pritchard (1993) uma palavra para designar tempo, como em nossa língua, ficando o ritmo de suas vidas sujeito às condições ecológicas. O tempo percebido está sujeito a sensações, mesmo que regularmente marcado. É o caso da rapidez com que passam as coisas que gostamos e a eternidade duradoura de eventos que nos desagradam. O espaço segue a mesma regra, pois depende de nossa idade

(e tamanho) e das nossas possibilidades de deslocamento. Assim, a pedra enorme da infância não tem mais do que um metro de altura hoje, enquanto que, a pé, nossas praias eram ‘inalcançáveis’.

O espaço e o tempo na escola, ou da escola, são categorias importantes para estruturar e organizar o cotidiano. Deste modo, que tipo de espaços são a quadra de esportes, os ginásios e o campo de futebol? De ordem, quando há aulas, de desordem, nos momentos de tempo livre, ou de transição, visto que também são passagem?

Sennet (1997; 241), contando a história das cidades através da experiência corporal dos povos, relaciona os projetos urbanísticos e arquitetônicos às concepções de corpo e movimento vigentes na ocasião. É assim que, após a Revolução Francesa,

“todas as plantas desenhadas para o centro da cidade propunham um lugar sem vegetação ou quaisquer outros obstáculos, uma vasta plaza de superfície dura” pois, “o espaço total, sem obstruções nem limites, onde tudo fosse transparente e nada fosse escondido, definia a imaginação revolucionária da mais ampla liberdade, segundo o crítico Jean Starobinski”.

Neste momento histórico, o corpo se liberta. Da mesma forma, partindo das concepções sobre trabalho e descanso, com a “descoberta” da fadiga e seus prejuízos ao capital, a cadeira foi transformando-se, até a imobilidade corpórea dos estofados. Grandes avenidas foram abertas com a descoberta da circulação sanguínea, assim como vastas áreas arborizadas representaram os pulmões do mundo. A trajetória dos homens e suas cidades até hoje é rica em transformações poderosas, baseadas na concepção de mundo e de homem, corpo e movimento. Dos tempos remotos até a velocidade circulante de hoje, corpos e cidades têm-se modificado. Os espaços dedicados aos esportes não devem ficar fora desta perspectiva.

Partindo destes pressupostos acima mencionados, baseados em Sennet (1997), que concepções de homem e de movimento teriam criado as quadras de esportes, ginásios, pistas e campos?

A analogia feita entre o mundo e uma máquina - um relógio - que os modelos matemáticos suscitaram à partir da revolução científica, refletiu sobre a concepção e modelo de homens modernos. A comparação constante do corpo com a máquina - ou o homem tornado máquina - extremamente difundida nos dias atuais, principalmente no mundo esportivo, desde a implantação do trabalho moderno, pode ter contribuído para se criar espaços desta natureza.

Esta analogia vincula-se de forma estreita ao esporte que, segundo Trebels (apud KUNZ, 1994), é uma “interpretação técnica do movimento”. Esta interpretação técnica exige espaços delimitados, regulados e regulamentados para sua prática, pois apenas desta maneira é possível fazer as comparações objetivas necessárias ao sucesso desta forma de movimento. Tanto a máquina quanto a técnica transmitem a idéia de ordem e controle. Nascidas sob a égide do Iluminismo, estas idéias dão suporte e estruturam-se através do capitalismo moderno e suas concepções individualistas e competitivistas. Transformados, a competitividade (baseada nas comparações objetivas), os modelos de homem-máquina e o movimento técnico-desportivo em concepção fundamental de corpo e de gesto humano, os espaços irregulares e desordenados dos campos sem medidas, praças e bosques são substituídos pelo espaço esquadrihado próprios do esporte moderno, em consonância com o concreto dos grandes aglomerados urbanos. Nas pequenas cidades, construir ginásios tornou-se um bom programa político⁵².

Müller (1996) lembra que o esporte moderno está cada vez mais limitado pelas ações do tempo e do espaço. A corrida é contra o tempo, em milésimos de segundo e a distância de centímetros, sendo que a mesma tecnologia que desenvolve o atleta, aperfeiçoa os aparelhos de medição, tornando o esporte cada vez mais dependente de máquinas. Para esse autor,

“no passear, andar de bicicleta, jogar bola, etc., abre-se também para nós um mundo para o desempenho de diferentes capacidades a partir de um repertório significativo de movimentos. Porém, se essa capacidade se estabelecer no reduzido âmbito do esporte de rendimento, outros critérios tornam-se visíveis. Trata-se, então, de rendimentos máximos possíveis, para a eficiência máxima e as melhores possibilidades de sobrepujar em competições. As condições para isso derivam das interpretações tecnológicas do movimento, onde os homens colocam o corpo em ação. Ações humanas concretas, são assim hipostasiadas. Mais veloz, mais alto e mais longe são as novas devoções, que tem seu Olimpus, sem dúvida, também, no mundo do trabalho industrial” (216).

É assim que Virilio (1998: 137), ao tratar da velocidade, chama os espaços como as pistas de atletismo, os hipódromos e autódromos (podendo-se incluir neste *hall* também as quadras e campos de futebol) de espaços puros, “marcados por linhas retas e curvas. Trata-

⁵² Conforme declarou o ex-governado Ivo Silveira, em palestra proferida ao curso Escola de Governo em 1997.

se de um espaço instrumental, pois (...) eliminou as asperidades, as pequenas flores, os acidentes da paisagem”.

Enquanto espaços construídos e com significados pré-definidos, as quadras pouco são questionadas pelos alunos em sua necessidade e função. Perguntados sobre os espaço físico da Educação Física na Escola, consideram-no bom e acham que não é necessário nenhuma transformação, talvez apenas sua ampliação. Rafael (2ª fase) e Darlene (3ª fase) afirmam, respectivamente:

“Pra mim não, né? Depende. Pra outras pessoas que gostam de outra coisa... Pra mim, o que eu quero tem”;

“(...) de repente, um novo ginásio, uma nova área.”

Um problema sério em Educação Física é, para muitos profissionais atuantes em escola, a falta de espaços físicos e materiais adequados – fato que não se observa na ETF-SC, como já mencionamos anteriormente. Pois, quando o movimento humano limita-se, cada vez mais, ao gesto técnico-desportivo, e a Educação Física, de modo geral, é uma das veiculadoras desta idéia, observamos a desportivização completa de nossas aulas, já a partir dos primeiros passos da criança na escola, e a substituição de espaços irregulares e naturais pela lógica racional do espaço instrumentalizado. A construção do corpo dócil (Foucault, 1997) se dá desde cedo, através do tempo, do espaço e das normas reguladas pelo esporte.

Outras considerações são importantes para esta discussão. Apesar de as quadras de esporte comportarem um sentido de ordem, dentro de uma escola esta posição é relativa. No imaginário escolar, a quadra – espaço da rua – é o mundo da desordem. Numa conversa com um professor de Educação Artística, este me disse que, incomodado com os alunos, mandou-os embora da sala usando esta expressão: **“Vão para a quadra, vão!”** Esta alusão pejorativa da quadra de esportes enseja algumas considerações.

Da Matta (1997b: 29), partindo da idéia de que “o espaço é como o ar que se respira”, formula um contraste, além de suas implicações dialéticas, entre a casa, espaço da ordem, versus o mundo da rua, espaço da desordem⁵³. Extrapolando as idéias expostas pelo

⁵³ Neste ponto, sem querer ser excessivamente rigoroso no que tange à proposta de DaMatta e compreendendo os problemas resultantes das inúmeras análises propostas entre o público e o privado,

autor para pensar os espaços da Escola, considero a quadra de esporte equivalente à rua, e a sala de aula à casa. Vale dizer, no entanto, que as possibilidades desta comparação são limitadas, visto que a relação casa/rua é muito complexa, não sendo possível transportar toda esta complexidade para uma relação específica e só encontrada no ambiente escolar. Seja como for, esses espaços, mais do que separar contextos e configurar atitudes, expressam concepções ou éticas particulares.

Cabe ainda um último esclarecimento, no sentido de lembrar que estas interpretações advêm das representações dos alunos sobre os espaços escolares. Há, em termos gerais, uma liberdade nas quadras que as salas de aula não propiciam. Todavia, o que foi dito até aqui, da quadra como um espaço esquadrinhado, permanece válido.

Segundo Da Matta (1997a: 90), a casa é “*controle e autoritarismo*”. Neste espaço, as relações pessoais estão bem demarcadas e os papéis sociais definidos. O tempo também é organizado e deve ser cumprido por seus membros. O café, o almoço e a janta; o sono e as visitas têm hora e local apropriados, que devem ser respeitados, assim como a autoridade do pai. A sala de aula, referência de ordem na escola, também agrega valores de ordem e de controle. Não é a toa que Foucault (1997) se detém atenciosamente sobre o esquadrinhamento social também a partir da escola. O tempo e o espaço estão dados. Cada aluno, no seu lugar, recebe as orientações do professor, que carrega o poder de autoridade. O tempo de ouvir e de falar, de escrever e prestar atenção, até o tempo de brincar e trabalhar são designados pela posição inquestionável do professor frente aos alunos. Estes, por convivência continuada, travam relações mais ou menos seguras, onde todos se conhecem, impostas pela ação coercitiva da estrutura da sala de aula e a posição do professor. Assim como na casa, a ordem em sala de aula também é quebrada, por exemplo, com a saída ou falta de autoridade do professor ou com a insolência dos alunos, porém, em ambos os casos, esta desordem tende a ser controlada por força de algum tipo de autoridade.

A rua, por sua vez, é “*descontrole e massificação*” (DA MATTA, 1997a: 90). As relações travadas são pouco seguras e é preciso estar atento para reconhecer as hierarquias e estratificações. A malandragem e o engano fazem parte desse universo, cuja tendência é de operar ações para o reconhecimento dessas posições hierárquicas. O tempo e o espaço da rua são fluidos e menos determinados que os da casa. A durabilidade de uma ação ou

assumo algumas simplificações, aqui necessárias, para dar fruto a esta relação metafórica que penso ser rica neste contexto interpretativo.

seu local depende da disposição dos sujeitos ou outras variantes menos rígidas. A quadra é isto. É o “olho da rua” para o aluno malandro, que não cumpre suas tarefas ou cria desordem em sala. O esporte praticado no tempo livre tem duração determinada pelos participantes, sendo as regras menos rígidas do que o esporte organizado ou mesmo as aulas de Educação Física.

Os jogadores das diferentes turmas e salas travam conhecimento de si por meio das equipes, formulando posições hierárquicas a partir de seu desempenho e atitude em quadra – como veremos mais adiante. Pode-se pensar numa homologia entre o engano e o logro do malandro na rua e o do driblador e sua ginga, cuja função é ludibriar o adversário. O esporte coletivo com bola é a arte do engano. O risco ao se driblar um adversário hierarquicamente mais importante em *status* – mais forte, mais bem relacionado, etc. – é o de receber o troco imediatamente, inclusive em forma de violência consentida, a falta.

É interessante salientar também que, com todas as ressalvas que um olhar relativizante se nos impõe, segundo Da Matta (1997a), a rua é o universo do masculino, enquanto a casa do feminino. Quadra e sala parecem operar a mesma distinção. O esporte guarda características relacionadas ao universo masculino: força, velocidade, esperteza, malandragem. Para a sala: organização, cuidado, atenção, paciência etc. É muito comum, no cotidiano escolar, alunos desdenharem dos “CDFs” e tornarem público, até com certo estardalhaço e com certa ponta de orgulho, que foram mal numa prova, enfatizando que não dão a menor importância a isso. Já as meninas não apresentam bom desempenho na rua - quadra, pois seu mundo é o da sala, do aprender e das provas. Não que os alunos não se importem com seu rendimento escolar, pois na sua maioria se importam. O que vale é a imagem de malandro, impetuoso e despreocupado com o cumprimento das obrigações impostas pela ordem escolar, representada pela sala de aula.

Uma última aproximação possível com o modelo de DaMatta (1997) é a relação professor-aluno. Como as relações na rua são menos nítidas e o jogo de forças importante para estabelecer as posições no espaço, nota-se que os professores de Educação Física estão muito mais próximos dos alunos – o *laissez-faire* visto anteriormente – do que os professores em sala de aula. Não que não haja uma hierarquia, pois esta, como vimos, depende também da burocratização e organização da escola, mas ela é menos nítida. Na prática, professores de Educação Física parecem amigos dos alunos – e muitos o são,

porém muitas vezes os alunos confundem os papéis, fato que a ordem interna escolar tende logo a pôr no lugar.⁵⁴

Assim como na rua, diferentes forças se organizam para dar ordem e segurança aos sujeitos, notadamente as forças do Estado; a quadra sofre o mesmo efeito. Como vimos, a escola está coberta de aparelhos para controle dos alunos em diferentes contextos – os diferentes olhos da escola. Entretanto, ninguém ordena melhor a quadra do que os professores de Educação Física e suas aulas.

Segundo um dos professores, os alunos, apesar do espaço da quadra impor uma série de regras a cumprir e, de modo geral, muitas das regras dos esportes fazerem parte do saber comum, nas aulas de Educação Física, os alunos tendem a exigir o cumprimento das regras; já nos momentos de tempo livre, elas podem ser flexibilizadas, o que confirma o aluno Rafael (2^a fase) quando afirma:

“porque aqui (na Educação Física), assim, a gente joga tudo certinho, bate lateral em cima da linha, bate o pênalti certo, bate o meio de campo... Lá (no tempo livre) a gente já joga tudo do modo da gente, é ...bater lateral a gente bate fora do campo, na hora de sair, bater e sair jogando (na hora do gol), a gente nem vai pro meio de campo, já sai com o goleiro mesmo, faz as nossas coisas lá. Sei lá, é engraçado isso, né? A gente inventa nossa regra, faz o jogo do jeito como a gente... do jeito da gente”.

Mesmo reconhecendo a cobrança cada vez maior, exercida por praticantes de esportes, pelo cumprimento das regras e perfeita execução técnica nos momentos de tempo livre, nas aulas de Educação Física esta tendência se avoluma, seja pela ação de uma pedagogia centrada no rendimento e a possibilidade de fazer parte da equipe da escola, seja pela presença do professor e a pressão da nota. Manuel (1^a fase) afirma:

“Ah, a diferença é que, ali na Educação Física, tu tá querendo mostrar o teu melhor pro professor, né? Tu sempre vai querer ser melhor do

⁵⁴ Numa das aulas observadas, houve um desentendimento entre o professor e um dos alunos, que acabou com o segundo na orientação de turno. Credito este fato à dubiedade da relação professor-aluno apontada.

que os outros alunos pra ter uma nota melhor, ser convidado pra jogar no time do colégio, alguma coisa assim.

Apesar de alguns alunos reconhecerem estas diferenças, outros não a percebem e acham que jogar na Educação Física e no tempo livre são, em termos práticos, a mesma coisa, exceto por um fator, a obrigação. Conforme Tânia (1ª fase):

“A Educação Física é obrigação, tu tens que fazer. O esporte não. Se tu quiseres, ‘não, estou saindo (rindo), vou sentar, descansar um pouquinho, depois eu volto’. Fora isso? Ah! Não vejo muita diferença, tirando isso.”

Há, ao que parece, certa ambigüidade por parte dos alunos quando se trata de comparar o esporte na Educação Física e o esporte no “tempo livre”. Questões pedagógicas como a avaliação, a presença do professor, além da obrigatoriedade da aula de Educação Física, parecem concorrer para que as práticas sejam diferentes nos dois espaços citados. Porém, como pude observar, no cotidiano tais diferenças não ocorrem de maneira a se poder considerar as duas práticas como distintas. Tanto o “tempo livre”, como a Educação Física, estão sujeitas, de modo geral, às concepções do esporte hegemônico. Se a percepção das práticas é ambígua e uma diferença sutil pode ser percebida, como ressaltai anteriormente, no todo predomina a prática do esporte considerado hegemônico.

Por fim, mesmo que no interior da escola a quadra tenha essa relação com a rua, com descompromisso e liberdade, cabe ressaltar que mesmo a rua tem seus sistemas de controle, e as quadras, como vimos no início deste item, carregam uma série de significados, a maioria estruturando uma forma exclusiva de se movimentar. Vale, enfim, lembrar Adorno (1996: 41) que afirma: “os parques tornam as prisões mais suportáveis para quem não está dentro delas”. As quadras parecem mais divertidas e livres para os que estão nas salas de aula. Quando a quadra vira sala de aula, a liberdade pode ou parece ter fim.

3.5.5 A Estrutura de cursos: a questão da identidade

Ao tratar de algumas características gerais do esporte moderno, abordei o aspecto nacionalista que o mesmo assumiu, principalmente no período da Guerra Fria e que perdura até hoje. O esporte foi, e continua sendo, uma das forças principais na construção e forja da identidade nacional, sendo isso também verdadeiro para diferentes níveis: estadual, municipal, local e, por que não, escolar. Assim, pretendo discutir como o esporte, ao possibilitar as comparações objetivas mencionadas por Kunz (1994), interfere na formação e manutenção das identidades dos diferentes cursos da ETF-SC.

Inicialmente, porém, tentarei demonstrar como a identidade esportiva é construída no plano individual sob as mesmas regras do esporte hegemônico para, em seguida, destacar suas conseqüências sobre a estrutura dos cursos.

3.5.5.1 Futsal no tempo livre

Os alunos chegavam, aleatoriamente, para jogar futsal. Os dois primeiros times foram formados e logo já havia equipes esperando. Normalmente os jogos são organizados da seguinte forma: Duram até dois gols; o perdedor sai para dar lugar à outra equipe; o vencedor permanece, não importando quantas equipes estejam esperando. Quando um grupo que está fora não é suficiente para formar um time completo, esse escolhe um ou mais jogadores da equipe derrotada. Com relativa flexibilidade, as regras utilizadas são, no geral, as do esporte em questão.

O que observei no primeiro jogo foi interessante e pode ser, para o nosso caso, esclarecedor. No início da partida, os jogadores, ao receberem a bola, tentavam driblar os adversários – se possível a todos. Fazer o gol seria apenas a conseqüência de uma jogada “brilhante”, construída, toda ela, individualmente. Quando todos – ou quase todos – já tinham feito suas tentativas, a partida passou a ter um caráter mais coletivo. Vencer se tornou importante. Significativo, também, foi o fato de um aluno ter chegado após algumas partidas já terem acontecido. Quando chegou sua vez de jogar, teve a mesma atitude dos demais no início dos jogos, driblar os adversários, prática que os outros já haviam abandonado por um futsal mais coletivo e objetivo do ponto de vista do resultado.

O que quero demonstrar com o relato deste evento é o fato de que o drible, longe de ser apenas um gesto técnico do futsal, caracterizava-se como tentativa de os alunos serem reconhecidos por suas habilidades, e assim criarem uma estrutura, mais ou menos hierárquica de rendimentos, na qual suas identidades fossem reconhecidas.

Em primeiro plano, ao demonstrar habilidade e competência, cada um deles mostrava aos demais companheiros da equipe que era confiável e poderia receber passes, pois sabia o que fazer com a bola. Em relação aos adversários, adquiria respeito – talvez despertava temor. Já com referência aos jogadores da espera, era a forma de demonstrar-lhes que, caso seu time perdesse e tivesse que abandonar a quadra e a equipe de espera estivesse incompleta, poderia ser convidado para dela participar num novo confronto.

O jogo descrito anteriormente caracterizou-se pelo fato de os alunos serem oriundos de diferentes fases e cursos, como pude comprovar pela conversa com alguns deles. Assim sendo, muitos não se conheciam. Neste caso, a lógica estabelecida para processar a identificação foi a esportiva. Mais precisamente, a do rendimento. Esta lógica que, como caracterizamos anteriormente, também permeia a sociedade moderna em seu caráter mais individual, facilita, em primeiro lugar, que a identidade se desenvolva em confronto com o “outro” e, em segundo lugar, que, naquele momento, outras formas de identificação – talvez mais personalizadas, como a amizade, por exemplo – sejam desprezadas, conforme nos diz Mara (3ª fase) sobre os jogos contra amigos :

“Aí não (risos). Aí tem um pouco de diferença assim, porque tu estás defendendo o teu lado, defendendo o teu time para não fazer feio. Na maioria das vezes pra não fazer feio, então tu esquece aquele lado assim um pouco da amizade pra ti conquistar o teu lado primeiro.”

Em conversas informais com alunos que, em algum momento, na aula de Educação Física ou no tempo livre, foram responsáveis por escolher os times, fica um pouco mais clara a tendência acima mencionada, ou seja, a de privilegiar o rendimento. Conforme meus informantes, as equipes são formadas sendo os jogadores escolhidos na seguinte ordem: inicialmente os bons jogadores, primeiro os amigos depois os “conhecidos”; em seguida os amigos maus jogadores; e, por fim, os maus jogadores “conhecidos” e os demais alunos completamente desconhecidos, dependendo da situação.

Segundo Velho (1994), a sociedade moderna é centrada no indivíduo e o sucesso é um valor incondicional. Assim as identidades são construídas sobre o sujeito empírico: sua carreira, seus triunfos, sua singularidade, etc. A proposta liberal da igualdade de chances, confortavelmente adequada ao modelo esportivo, acompanhada por valores como a maximização do rendimento e a vitória a qualquer preço, com a conseqüente idolatria ao sucesso e a mitificação do atleta herói, é reproduzida na escola em formas óbvias – como pudemos observar no caso da mídia escolar – e na sutileza das diferentes exclusões. Essas exclusões se dão de maneira direta, quando os alunos são preteridos na escolha dos times, ou disfarçada, sob a forma do “eu não gosto de esporte”.

Ao observar uma determinada aula de futsal, percebi que alguns alunos tinham ficado de fora do jogo inicial. Como de praxe, o que se evidenciou logo foi que eram os piores tecnicamente. O número de alunos era suficiente apenas para compor duas equipes completas, sobrando três para a espera (total de 13 alunos). Após o término do primeiro jogo, repetiu-se a tradição: o time vencedor ficou para jogar novamente, enquanto os dois melhores do time derrotado compuseram o novo time. Como esse novo time contava com os três piores jogadores da turma, foi rapidamente derrotado. Sendo os piores, os três preteridos inicialmente ficaram de fora da nova escolha. Este caso demonstra, em certa medida, o peso da performance nas relações de companheirismo e de solidariedade dentro da prática do esporte. Todos, era visível, gostavam de futebol, entretanto o rendimento atlético determinava quem jogava mais, ou quem jogava menos tempo. Infelizmente, o professor, como responsável pedagógico pela aula, não interferiu nessa desigualdade, estabelecendo um sistema equânime para o rodízio.

Os alunos justificam que, como gostam de jogar, fazem qualquer esforço para vencer, pois assim permanecem na quadra. Entretanto, a vitória é um valor maior do que a permanência na quadra. Vejamos o seguinte exemplo: Numa aula em que o número de alunos era muito grande, foram formadas cinco equipes. A estratégia do “quem ganha fica” não funcionaria, pois talvez não houvesse tempo para todos jogarem. Sendo assim, o professor improvisou uma estratégia para que todos jogassem, fazendo com que ambas as equipes deixassem a quadra. A forma de montagem dos times foi a tradicional: através da escolha. Os jogos seriam até 2 gols ou com 5 minutos de duração. Uma equipe muito forte fez, então, um jogo contra uma equipe fraca. No início desse jogo, um dos integrantes da equipe forte (no primeiro ataque fizeram 1 a 0) reclamou que a outra equipe era ruim e que se fizessem o segundo gol logo teriam que sair. Mesmo reconhecendo isso, logo marcaram

o segundo gol, acontecendo o esperado. Isso demonstra o quanto a vitória é mais importante do que a permanência numa atividade, segundo os alunos, prazerosa. O prazer de vencer é maior.

Alguns depoimentos podem ajudar a esclarecer estas questões:

“Aqui (na quadra) é feio. Tem que dar o máximo de si e aí a cobrança é direto, né? Errou, toma esporro, mas é legal isso. Tu tem que tomar um puxão ou, sei lá, enfrentar uma ocasião assim onde tu estás sobre pressão dos amigos, dos colegas. É bom. Eu acho bom isso.” (Pedro, 4ª fase)

“Ah, não é que eu goste, mas se tem outros que joguem melhor, têm maior chance de ganhar. O importante não é participar; o importante é ganhar.” (Manuel, 1ª fase)

Observemos a percepção de Luciano (2ª fase) sobre a forma como os times são montados e as exclusões a que nos referimos:

“Justo não é, né? Mas fazer o quê? Sempre foi assim. Quando eu jogava outro esporte assim ... jogava não, eu não gostava muito de futebol (Luciano prefere basquete), aí eu ficava sempre por último assim. Eu ficava pensando, ‘tudo bem’, porque eu já tinha mais ou menos uma opinião, não me importava se eu jogava ou não. Mas outras pessoas, eu via assim que estavam meio chateadas assim, desanimavam com o esporte.”

O que temos então, de modo geral, é que os participantes de um momento esportivo exigem máximo rendimento dos colegas, aceitam com naturalidade que os vencedores permaneçam na quadra, em detrimento dos derrotados, e conformam-se ainda na montagem das equipes, na maioria das situações, com a exclusão dos inferiores tecnicamente. Essas dificuldades impostas pelo próprio grupo afastam os alunos da prática esportiva pela sensação – incorporação – de “incompetência”, gerada na incapacidade de

cumprir o que estabelece o grupo, sugerem a segunda forma de exclusão que mencionei, também relacionada ao rendimento, o disfarce do “eu não gosto de esportes”.

Nestes termos, os alunos apostam geralmente, por fim, no caráter individual das realizações esportivas, indicando aos excluídos o futuro como possibilidade de redenção: “Treinando a gente chega lá”, conforme afirmam Paulo (2ª fase) e Mara (3ª fase) respectivamente.

“Deixa eu ver. Ah, não sei. Eu acho queo cara tem que saber que ele... poderia deixar pra outro ano e melhorar sua qualidade em certo esporte, né? Então começar a treinar pra chegar a melhorar e ano que vem jogar...”

“Principalmente que tu tens que melhorar bastante pra voltar de novo e ser titular”

O que tentei demonstrar, até aqui, é que o esporte cria um tipo de identificação cuja relação está baseada no rendimento e no sucesso, seja individual ou do grupo, estando apoiada também na idéia de igualdade de chances que as comparações objetivas exigem do espaço, do tempo e das normas esportivas. Sendo assim, esta maneira de formar grupos tem sérias implicações na estruturação da identidade dos diferentes cursos.

3.5.5.2 Voleibol: Eletrônica X Mecânica

Era uma manhã agradável de sol e breve o calor de dezembro se fazia notar. Viviam-se os últimos dias de aula do ano e muitas turmas já não tinham atividades. Quando isso ocorre é comum um número elevado de alunos ocuparem as quadras. Num desses muitos momentos, um jogo de voleibol me chamou muito a atenção.

Jogavam os alunos da sétima (e última) fase de Eletrônica quando chegaram à quadra alunos da quarta fase de Mecânica. Com o fim da partida que se desenrolava, como é de praxe – se houver uma equipe “de fora”, ou seja, esperando a vez para jogar –, o time de Mecânica, escolhendo os melhores jogadores disponíveis, entrou em quadra para enfrentar os alunos de Eletrônica. Esses, por sua vez, reforçaram sua equipe com colegas

que estavam no time adversário do jogo precedente (colegas de turma). As equipes eram mistas, contendo duas meninas cada.

Embora de fases e cursos diferentes, alguns alunos se conheciam, principalmente as meninas. Isto tornou o jogo, inicialmente, “amistoso”. A medida que o jogo avançava, a superioridade do time de Eletrônica se acentuava. A vitória veio fácil. O sabor da vitória, ficou evidente. Foi muito melhor do que o do jogo disputado apenas entre colegas de turma. As comemorações se acentuaram e um sorriso “sacana” já estampava o rosto dos vencedores.

Como não havia mais times para jogar, um novo *set* foi disputado entre os times. No grupo de Mecânica alguns alunos desistiram do jogo, provavelmente devido ao enorme fracasso no primeiro jogo, entrando novos participantes. Não foi difícil perceber que a equipe piorou. A de Eletrônica permaneceu como estava. A partida foi fácil como a anterior. Entretanto, as comemorações do time vencedor aumentaram muito. A cada ponto, vibração, “aviãozinho”, gargalhada, deboche. Do outro lado, um sorriso “amarelo”, indignação. No lado de fora, alunos das duas turmas se posicionavam ao lado de suas equipes – como um verdadeiro banco de reservas – e, alguns, vibravam e sorriam ou calavam-se amargos.

Num dos lances da partida, houve um choque entre jogadores adversários na rede. Estes não se desculparam, tampouco se olharam, comprovando uma certa animosidade decorrente das condições do jogo. Terminado o “confronto”, os alunos de Mecânica deixaram rápido a quadra enquanto os vencedores riam, deliciando-se com a “surra”. Quando os alunos vencedores jogavam apenas entre si, na primeira partida da manhã, o comportamento era outro, sendo as comemorações pelos pontos ou pela vitória muito mais comedidas e as brincadeiras ou gozações muito mais individualizadas.

Segundo Velho (1987), a construção da identidade é um problema universal. Geertz (1989: 228-9) afirma que:

“Todos os povos desenvolveram estruturas simbólicas nos termos das quais as pessoas são percebidas exatamente como tais, (não?) como simples membros sem adorno da raça humana, mas como representantes de certas categorias distintas de pessoas, tipos específicos de indivíduos. Em cada caso em separado, surge, inevitavelmente, uma pluralidade de tais estruturas. Algumas são centradas no ego, como por exemplo as terminologias do parentesco: isto é, elas definem o status de um indivíduo em termos de sua relação com um ator específico. Outras se concentram em um outro

subsistema ou aspecto da sociedade, e são invariáveis no que diz respeito as perspectivas dos atores individuais: categorias nobres, status de grupos de idade, categorias ocupacionais. Alguns – nomes pessoais e apelidos – são informais e particularizantes; outros – títulos burocráticos e designação de castas – são formais e padronizados. O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, seu campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidades, mas por homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas simbólicos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas – eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente”.

Com essa citação um pouco longa de Geertz, pretendo esclarecer o ponto de partida de meus argumentos. Nos diferentes grupos, categorias sociais são definidas e classificadas. As subdivisões e diferenciações podem ser muitas e dependem dos agentes empíricos e das situações em que estão envolvidos. Deste modo, na ETF-SC, as identidades foram construídas historicamente, são mantidas cotidianamente em inúmeros eventos (sendo o esporte um deles) e aplicadas individualmente.

A característica estrutural da ETF-SC, com seus diferentes cursos e fases, parece oferecer as condições necessárias para que a formação de grupos e o aparecimento de identidades seja uma marca significativa do ambiente desta escola. Este fato não afeta somente aos alunos, mas, também, aos professores e seus diferentes departamentos. Os cursos já carregam um peso construído socialmente em termos de importância e *status* frente às demais profissões e este aspecto adquire peso significativo na construção das identidades no interior da ETF-SC. Além disso, minha hipótese é de que o esporte, além de outras formas competitivas como as gincanas e feiras, colabora na construção e reforço da identidade dos diferentes cursos. Entretanto, ao contrário do que apontam as representações dos alunos sobre o esporte, apresentadas anteriormente, ou seja, de que o esporte teria um caráter socializador, as identidades são construídas e reforçadas pelo confronto, constituindo-se numa forma negativa de relação. “Monos”, “formandos”, “graxeiros”, “macacos de poste”, e outras formas de identificação mais ou menos pejorativas fazem parte deste universo.

Segundo Bezerra de Menezes (1987: 183) “o processo de identificação é um processo de construção de imagem; por isso terreno propício a manipulações”. Esta imagem é construída, por um lado, no contraste e percepção do “outro” – a alteridade – e

pela percepção de “si”. A percepção de “si” se dá historicamente na vivência e convivência com os membros do grupo a que se pertence e se sustenta na memória desta coletividade. O esporte alimenta de duas maneiras diferentes as relações de grupo, ao estruturar a identidade social. Por um lado, através das comparações objetivas possibilitadas pelo esporte, acirram-se as diferenças entre os cursos. Por outro, é estabelecida uma memória destas diferenças, colaborando na formação e reforço da auto-imagem.

Apesar de a identidade ser construída, ser um processo, segundo Brandão (1986), já encontramos um mundo onde o que somos, onde estamos, o lugar que percebemos está dado e já foi, historicamente, denominado e classificado. É assim que os alunos chegam à ETF-SC. Os diferentes cursos já existem e têm uma memória que abarca o próprio curso e a sua relação com os demais e com toda a Escola.

As percepções dos alunos quanto às relações dos diferentes cursos varia relativamente. Entretanto, tem-se sempre a impressão de que este não é um terreno muito confortável. Os alunos de primeira fase, chamados de “monos”, e os de segunda, “bifásicos”, são hierarquicamente inferiores aos das demais fases. Principalmente os “monos”, que são, em outros lugares chamados “calouros”. Por não fazerem parte de nenhum curso, parecem ficar separados dos demais. Tanto é assim, que a Praça dos Estudantes também é conhecida como “praça dos calouros” ou “monobosque”⁵⁵. Quando se trata de esportes, a “inferioridade” dos “monos” se evidencia e fortalece esta percepção. Sendo mais jovens e fisicamente menores, raramente têm algum sucesso esportivo frente aos demais, tornando objetiva e palpável esta inferioridade.

Quanto aos cursos, estes poderiam ter uma identidade resultante apenas da diferença das profissões, seus conteúdos e práticas, que são de certo modo incomparáveis, ou incomensuráveis, e um tanto subjetivas. No entanto, através do esporte, colocam frente a frente suas diferenças, tornando-as objetivas. Numa escola onde a forma de pensar o esporte legitima o rendimento e o sucesso, como vimos acima, as sensações de superioridade e inferioridade advindas destes encontros esportivos tendem a acirrar as diferenças entre os cursos, a ponto de um simples jogo de voleibol tornar-se um confronto em que se demarcam as diferenças através da superação do outro. Vale lembrar Adorno (1995), para quem o esporte tem um potencial de barbárie, que se evidencia na predisposição que o “confronto” e a competição, geradas pela aproximação no espaço, podem suscitar.

⁵⁵ Apesar de nem todos os alunos entrevistados conhecerem essa designação.

A mídia escolar, ao exaltar os vitoriosos nas gincanas e torneios esportivos, reforça este processo, saudando os melhores e diminuindo os derrotados. Esta é uma faceta, no entanto, que os alunos não reconhecem, assim como poucos reconhecem o acirramento das diferenças entre Brasil e Argentina a cada vez que a “rivalidade” é posta em jogo. Mecânica X Eletrotécnica, Eletrônica X Saneamento, Agrimensura X Edificações são um pouco mais que um simples evento esportivo. São um bom momento para se provar qual é o melhor curso.

Cabe, por fim, ressaltar que o sistema esportivo da ETF-SC, a maior parte do tempo, tende a legitimar a superioridade “natural” dos vencedores e continua a justificar sua estrutura calcada no sucesso, na exclusão e no rendimento, em detrimento de critérios mais humanos e menos “técnicos”.

Capítulo 4 – Esporte e inversão

Apresentei até aqui como, de forma sistemática, a Escola reproduz o esporte hegemônico em suas diversas variantes. Observamos que, desde os objetivos da Educação Física, passando pela prática pedagógica da mesma, incluindo ainda a mídia interna, entre outros fatores, as representações sobre o esporte estão vinculadas aos valores descritos anteriormente, ao caracterizarmos o Esporte Moderno. Há, entretanto, momentos nos quais a lógica deste esporte é transformada. Estes instantes, nos quais um olhar atento pode revelar preciosos espaços de resistência à cultura hegemônica de movimento, são os caminhos à seguir até o fim deste capítulo.

Gostaria, então, de descrever três eventos ocorridos durante o trabalho de campo que caracterizam o que considero de “inversão” (Da Matta, 1997a). Vamos a eles.

4.1 Futebol feminino:

Durante a observação de uma das aulas de Educação Física, mais precisamente de uma turma feminina de primeira fase, logo no início de meu trabalho de campo, tive a primeira oportunidade de observar o que passei a chamar de “inversão”. A aula era de futsal. É senso comum no Brasil e em outros lugares, que o futebol é “coisa para homem”. Sendo assim, o futebol feminino ainda é considerado algo estranho, folclórico ou até mesmo bizarro. Esta forma de encarar o futebol não é uma visão exclusivamente masculina, haja vista que uma parcela significativa das mulheres não se interessa por este esporte, mesmo que o número de aficionados esteja aumentando. O fato é que, ao que parece e isso identifico na vida escolar, as próprias mulheres ainda acham estranho

mulheres jogando futebol. Entretanto, o número de praticantes do futebol feminino tem aumentado e as escolas têm oportunizado com maior frequência esta prática.

A aula seguiu os padrões já descritos anteriormente (aquecimento, processos pedagógicos e jogo). A turma, composta por 14 meninas, era animada e participativa. O material (bolas) e o espaço físico (ginásio) eram suficientes e adequados. Tudo organizado para que a aula ocorresse como todas as demais: exercícios repetitivos do gesto técnico e, ao final, um jogo, no qual a disputa pela vitória seria acirrada. Entretanto, o andamento foi diferente.

Durante os exercícios, que basicamente se resumiram a dois tipos – trocas de passes e chutes a gol –, o erro caracterizava-se como mais “saboroso” do que o acerto. Professora e alunas divertiam-se com os equívocos e dificuldades na execução dos gestos propostos. Erros “grosseiros” para os padrões do esporte de rendimento, como errar o chute na bola ou pisar nela, com conseqüente queda, chutes tortos e passes equivocados eram encarados com alegria. O rendimento, a performance e a perfeição não eram importantes. A diversão se dava na construção de uma vivência corporal pouco ou nunca experienciada pelas alunas, o que transformava o esporte futsal em apenas um jogo, lúdico e divertido.

A partida que veio a seguir reforçou a lógica diferente que o jogo tomou neste primeiro momento. As equipes contavam com sete jogadoras cada, informalmente distribuídas pela quadra. Sem conhecimento tático e técnica ínfima, as jogadoras se agrupavam em torno da bola formando um “bolo” onde tudo podia acontecer. Os erros continuaram sendo mais divertidos do que os acertos. Os gols, que foram saindo aos poucos, eram festejados por praticamente todas as alunas – ou pelo menos não eram importantes ao ponto de provocar qualquer alteração na equipe que o sofreu.

O fim da aula ocorreu com uma sessão de alongamentos e pequenas observações. O esporte ali praticado não foi o mesmo que estamos acostumados a ver.

4.2 Futebol de calças e sapatos

Os alunos reuniram-se na quadra de esportes (quadra 3) para jogar futebol. Naquele momento, entretanto, normalmente estariam em sala de aula assistindo a uma das diferentes disciplinas do currículo escolar. O professor faltara, sendo os alunos, então,

liberados para o pátio. Nestas horas é muito comum que optem pela prática de esportes para preencher o tempo e esperar a próxima aula. Todos vestiam o uniforme escolar – calça *jeans* e camiseta. Não estavam, deste modo, adequadamente trajados para a prática desportiva, visto que muitos deles usavam sapatos ou botas. Foi assim que chegaram à quadra.

Uma observação preliminar é importante. Quem vive o cotidiano escolar conhece a alegria com que a grande maioria dos alunos recebe a notícia da falta de um professor. Esta quebra de rotina e a conseqüente transformação do tempo destinado ao trabalho em tempo livre gera uma satisfação muito grande nos alunos. No caso em questão não foi diferente. Entre sorrisos e brincadeiras os alunos adentraram a quadra que estava sendo ocupada por três outros da mesma turma praticando basquetebol e foram aos poucos e sem a resistência dos demais ocupando todo o espaço. Ao todo, depois de devidamente retirados os ‘intrusos’, permaneceram 12 jogadores para a prática do futsal. Assim se deu o jogo.

Sem excluir os interessados em jogar, dividiram-se em duas equipes com 6 componentes. O jogo foi o que, em linguagem popular, chamar-se-ia de “avacalhado”. A roupa inadequada, principalmente por causa dos sapatos, gerava movimentos um pouco grotescos. O número de jogadores em quadra era excessivo. Some-se ainda a ausência de uma das traves – improvisada com uma pasta e o suporte da tabela de basquete (o que alterou a estrutura da quadra pois o suporte da tabela fica fora dos limites da quadra). Tudo isso era significativo. O mais importante, porém, estava na ação.

Como característica inicial, os jogadores tentavam driblar o máximo possível. Diferentemente do jogo descrito anteriormente, o drible não servia para a identificação dos praticantes num sistema mais ou menos hierárquico em torno do rendimento, mas era a forma de prazer encontrada num jogo cujas regras eram flexíveis e cujo objetivo era a diversão. Driblar era “tirar um sarro” do colega, divertir-se na possibilidade lúdica do drible, com a certeza de que não haveria problemas, pois as relações pessoais de amizade, os lugares de cada um diante do grupo eram demarcados fora do esporte. Era uma turma que já estava havia mais de um ano junta. O objetivo comum do esporte, a vitória, parecia ser, assim, periférico em relação àquele anteriormente mencionado.

Como decorrência desta forma diferente de lidar com o jogo, as diversas características do esporte eram, então, representadas de forma caricatural, um brincar contínuo com todo o jogo, com as regras formais e com os padrões de comportamentos comuns, no caso, próprios do futebol. Desta maneira, as faltas ganhavam contornos

jocosamente dramáticos quando, por exemplo, o jogador faltoso exagerava a ação de cometer a falta, como se fosse ser extremamente violento, enquanto o “agredido” simulava uma contusão gravíssima. Tudo isso entre muito riso, num jogo que continuava de forma frenética.

Outro aspecto caricatural era o de apelidar os colegas com nomes de jogadores famosos, sempre em tom jocoso e nas situações de erro grosseiro ou na tentativa de uma bela jogada. Nos dois casos, brincava-se com o imperfeito. Não se tratava de idolatrar as estrelas esportivas, mas, de maneira ímpar, ao brincar com os colegas, brincar com a imagem destas estrelas, com o esporte hegemônico e seus ídolos – mesmo que isso ocorresse de forma inconsciente.

O fim do jogo aconteceu quando do término do tempo livre. A volta à sala foi a retomada do cotidiano.

4.3 Futebol na grama

Era uma manhã movimentada nas quadras de esporte. Todas estavam ocupadas. Muitos alunos estavam dispersos pelo pátio. Ao sair da observação de uma aula no ginásio, descendo em direção às quadras, vi algo realmente diferente. Improvisado na grama, entre as quadras e o campo de futebol, num espaço de aproximadamente 30 metros quadrados, acontecia um jogo de futebol.

O espaço não era, do ponto de vista convencional, o mais adequado: na grama, espremido entre o alambrado da quadra, de um lado, e a elevação do campo de outro (como mencionamos anteriormente, o campo se eleva à aproximadamente 1,70 das quadras formando uma descida com algo em torno de 45°). Ao fundo, de um lado, um pedaço da escada de acesso ao campo. Uma pequena árvore e uma pedra faziam, praticamente, parte do campo. No outro extremo, o fim da grama. As traves improvisadas com as pastas dos jogadores formavam o popular “gol fechado”⁵⁶.

Sete alunos participavam da partida, três dos quais eram meninas. Uniformizados para as aulas de sala, trajavam calça *jeans*, camiseta e tênis. A bola era de volei. O jogo transcorria com muita alegria, companheirismo e respeito. As limitações técnicas e as

condições espaciais, longe de serem um empecilho ao jogo, faziam parte da diversão. Foi uma partida curta, cujo resultado mal os jogadores sabiam e que terminou pela intensidade da brincadeira e o conseqüente cansaço das meninas. Aquele, seguramente, não tinha sido um jogo comum.

4.4 Inversões

A inversão, segundo Da Matta (1997a: 79-80), é um processo que provoca “um deslocamento completo de elementos de um domínio para o outro do qual esses elementos estão normalmente excluídos”. É assim no carnaval, quando as fantasias põem lado a lado ladrão e policial, dona-de-casa e prostituta, freiras e diabos, quando pobres se tornam reis e burgueses; homens se vestem de mulheres e mulheres de homem. Neste caso, o ritual atualiza e põe em foco os valores sociais, produzindo a conjunção do que normalmente está afastado no tecido social. Entretanto, segundo o autor, estas inversões, longe de serem ações críticas e conscientes, com vistas a transformação das relações, reforçam estas relações. Pela jocosidade e pelo grotesco, o que é marginal vem à baila, deixando de lado o que é sistemático e rotineiro. Por isso, as relações sociais podem ser vistas invertidas no carnaval. A ênfase, já que o cotidiano é trabalho e hierarquia, é dada na alegria, na música e na dança, e por fim, na “humanidade” de cada ser humano.

Os três casos apresentados acima, longe de serem raridade ou de se caracterizarem como um momento especial, fazem parte do dia-a-dia das pessoas. Quem nunca viu futebol, voleibol ou qualquer outro esporte improvisado com bola de meia ou meia furada, chinelos fazendo as traves, números diferentes de jogadores nas equipes, crianças grandes e pequenas na mesma partida, jogo misto, regras flexíveis, campo irregular, corda como rede de voleibol? Afinal, como sugerem os “especialistas”, o importante é praticar esporte, não importa quando, como ou onde. Mas, vejamos o que interessa para este estudo.

No caso do esporte, como já vimos, os momentos rituais tendem a reforçar os valores hegemônicos do esporte. É no cotidiano que as situações de inversão podem ser ricamente observadas. Não quero dizer que o esporte hegemônico não apresenta ludicidade, alegria e descontração, companheirismo, amizade, fanfarronice. Caso contrário,

⁵⁶ Jogo de futebol cuja trave é pequena, não existindo, assim, goleiros.

provavelmente ele nem seria possível. Entretanto, seus elementos estão muito carregados de pressões pelo rendimento, pelo resultado. Apresenta um caráter ligado a reprodução da vida ordinária, aproximando, o esporte, muito mais do trabalho do que do lazer. A satisfação e o lúdico, parecem estar muito mais vinculados ao resultado – no caso a vitória – do que propriamente ao jogo em si. Gostaria de frisar que o achamos lúdico é construído culturalmente nas relações sociais.

No caso do futsal feminino descrito acima a inversão ocorreu, ao que parece, pelo “carnavalesco”. Assim como homens desfilam grotescamente vestidos como mulheres no carnaval, o futsal praticado toma o ar de uma inversão cultural que toma o gênero como significante. O universo predominantemente masculino do futebol é invadido de forma lúdica. Os movimentos são quase caricatos. O rendimento é o ridículo. A conjunção do “jogo para macho” com a “delicadeza feminina” gera uma dinâmica provocativa ao gesto e ao jogo. Talvez por incompetência geral, o rendimento é eliminado, não porque mulheres não sejam competitivas, mas porque, nesse instante, o que importa menos é o jogo e muito mais a farra de adentrar a um mundo que parece não lhes dizer respeito, talvez como crianças frente ao novo.

Mas este contexto não é crítico de modo consciente. Ao contrário, por exemplo, de ridicularizar o machismo no futebol, o próprio espaço feminino nesse esporte é questionado. Seria algo como: “como ele não nos pertence, vamos apenas nos divertir”.

Infelizmente, como isso foi apenas um momento, aos poucos o futsal feminino da referida turma foi aproximando-se do modelo hegemônico. Ao observar novas aulas, constatei que, com o aprendizado, pequenas cobranças de rendimento começaram a surgir. Aos poucos, as piores jogadoras, que a princípio não eram bem identificadas, foram passando para as posições defensivas, já que não tinham habilidades para fazer o gol, até ocupar um lugar neutro na quadra. Esse espaço neutro do campo de jogo, que também identifiquei em minhas aulas de Educação Física, é a lateral da quadra, próximo ao centro. Aos poucos o aluno abandona o jogo. Isso não se dá só no futsal, mas é possível se observar também no basquetebol. Os gols, outrora simples aspecto do jogo, se tornaram importantes. As melhores jogadoras começavam a se impor e dominar as partidas, passando a comandar praticamente todas as ações, principalmente de ataque. A exclusão, o rendimento e as ações individuais se tornaram, não lentamente, parte integrante do jogo. A alegria já não era mesma. O encanto foi desfeito. O que era um brinquedo virou esporte.

O “futsal de calças” parece ter operado uma inversão interessante. O jogo foi um reflexo da situação criada na falta do professor. Talvez possamos chamar isso de uma inversão de tempo. Os alunos deveriam estar trabalhando: estudando. Não tiveram também tempo de planejar seu tempo livre. Saindo para as quadras, extravasaram as pressões do tempo esquadrihado da escola. Cair num outro esquadrihamento seria um equívoco. Fizeram do jogo de bola uma festa. Brincaram com a violência das faltas, teatralizando-as. Os “Ronaldos” e “Roberto Carlos”⁵⁷ colocavam no terreno do conhecido e próximo o distante. Punham no lugar, também, os alunos que se destacavam, ou com habilidade e provocações, ou com jogadas desastrosas. Dava-se a conjunção do ídolo⁵⁸ com as pessoas comuns, de forma pejorativa. Além do mais, os sapatos e botas não permitiam, para alguns, um desempenho atlético razoável. Em vista disso, sobrava a atitude cômica.

Todas as falseações, brincavam, de modo irônico, com os valores do esporte hegemônico e seus mitos. Ao mesmo tempo, era uma resposta ao universo regrado da escola. Naquele momento, na quadra, estava dado um espaço de liberdade no qual, duvidando das regras e valores, no caso os do esporte, brincou-se com algumas estruturas opressoras. Mais do que uma ruptura consciente das regras esportivas, parece ter havido uma predisposição à “avacalhação”, gerada pelo fato de, naquele momento, haver uma quebra da rotina do trabalho e a conseqüente utilização do tempo de forma a mais folgada possível.

Todavia, da mesma maneira que o futsal feminino, o jogo foi aos poucos ganhando contornos de normalidade: reclamações por erros, seriedade nas jogadas, além de alguns lances mais violentos, só que agora sem dramatização. José (2ª fase) perguntado em entrevista, sobre o jogo realizado, definiu-o assim:

“Aquilo foi só avacalhação”.

O espírito do esporte moderno se impôs.

Por fim, o último momento descrito, o futebol na grama, revela a riqueza de possibilidades de movimento no ambiente escolar. Totalmente fora dos padrões, em termos de tempo, espaço, organização e estrutura, este exemplo de inversão poderia ser considerado uma ruptura completa com o sistema desportivo e seus princípios de

⁵⁷ Jogadores da seleção brasileira de futebol mais mencionados nos jogos de futsal, na ETF-SC.

sobrepujança e comparação objetiva apontados por Kunz (1991). A sutileza e despreensão com que os gols eram contados; o número ímpar de atletas e a comunhão dos gêneros (além, como vimos anteriormente, do próprio futebol feminino, de modo geral, ser uma inversão); o espaço do campo e as traves; o tempo livre gerado pela falta de um professor – a ruptura do ciclo cotidiano; tudo parecia concorrer para que apenas se jogasse. Deu-se jogo no sentido de uma entrega lúdica dos participantes, algo muito próximo da fantasia.

De maneira, então, um pouco mais comum, Paulo (2ª fase), um dos participantes deste jogo, põe os pés na realidade e assume seu desconforto. Perguntado sobre esse acontecimento, revela:

“Ah (rindo)! É que a gente ia jogar numa quadra, né? Aí não tinha quadra, aí a gente ia jogar só vôlei, aí podia arranjar qualquer lugar só para jogar. Aí acabamos jogando futebol ali na grama, pagando mico, mas jogamos, não tinha quadra. Tinha pouco tempo pra jogar... Não tinha aula, aí jogamos”.

Perguntado por que “pagaram mico”, Manuel não soube dizer :

“Ah! Não sei. Todo mundo vendo ali nós jogarmos na grama. Assim, as quadra estavam todas cheia. Não sei. Acho que é um mico, né?”

A idéia de “pagar um mico” revela o desconforto da situação. O fato de estar fora da quadra é um fator que incomoda. O que podemos perceber é, caso fosse um jogo de voleibol, não haveria problema. O voleibol jogado fora das quadras e misto é melhor aceito. Jogar futebol é que foi o “mico”. Entretanto, segundo o entrevistado, todos gostaram da experiência, inclusive as meninas:

“Ah! Eu acho que é só um momento pra brincar, né? Pra descontrai. Porque agora as aulas são todas faixa. Aí né, aquela... agüentar o professor duas aulas. Aí, é uma paciência, ainda mais numa matéria chata lá... Acho que foi legal.”

⁵⁸ Neste caso, vale lembrar que a mídia esportiva insistentemente aponta atletas como “heróis”, “ídolos” ou “mitos”.

Decorrente dessas considerações, algumas questões sobressaem em relação às inversões. A primeira delas é que nem sempre é o que gostariam de fazer. Foge ao planejado. Resulta de uma ocupação do tempo e do espaço circunstancial. Para Adorno (1993: 121),

“o tempo de lazer exige que se o esgote. Ele é planejado, utilizado para que se empreenda alguma coisa, preenchido com toda a espécie de espetáculo, ou ainda apenas com locomoções tão rápidas quanto possível”.

O tempo de trabalho, parece, tem a mesma característica. Ambos, o tempo de lazer e o tempo de trabalho, parecem seguir a mesma lógica, a lógica utilitarista. É preciso planejá-lo para que se faça algo de bom e útil. Entretanto, como esse tempo – o das inversões – não foi planejado, pode-se nele fazer qualquer coisa.

É indispensável lembrar que o esporte, como toda prática humana, apesar de carregar valores próprios e seguir alguns princípios, em última instância, pode ser atualizado e ressemantizado pelos seus praticantes. Lembremos também que os símbolos recebem significados contextuais, mesmo que uma gama de possibilidade seja dada historicamente. Uma piscadela pode muito bem ser um tique nervoso ou uma imitação. Assim, um jogo assume os “ares” do momento, das conotações que a circunstancialidade lhe impõe. O fato é que nos três momentos descritos o esporte tomou conotações diferentes, impostas pela trama situacional tecida daquele momento. Em outros termos, se a prática do movimento esportivo é universal e dominante, seus contornos mais peculiares se dão na conjunção de um espectro de possibilidades, que vão desde os valores próprios do esporte, passando pelas possibilidades estruturais, até as expectativas e predisposições dos indivíduos no momento de sua prática.

É assim que o futebol feminino ou misto – provavelmente por ser jogado por iniciantes, mas também, neste contexto revelarem um se-movimentar não usual –, por exemplo, mesmo sofrendo pressões para copiar o hegemônico, pode, de modo muito particular, incorporar significados diferentes do usual. Da mesma maneira, um jogo de voleibol entre “Mecânica” e “Eletrônica”, nem sempre terá o caráter agonístico do apresentado anteriormente, apesar de a tendência maior ser essa. O que temos é, em suma, o resultado da soma das forças compostas do momento que se configura no espírito das pessoas para a ação prática.

As inversões do cotidiano podem ser, deste modo, um passo para a transformação das práticas da Educação Física e dos esportes em geral, pois já incorporam em suas ações, mesmo que com contradições ou ambigüidades e, em alguns casos, um pouco a contragosto dos praticantes, significados diferentes do esporte praticado hegemonicamente. Esses significados, de modo geral inconscientes, podem alavancar, dentro do processo pedagógico da Educação Física e no universo escolar de um modo geral, novas práticas e novos significados para o esporte.

4.5 - Retornando às Inversões: corpo, jogo e mundo vivido

Após as reflexões expostas anteriormete, principalmente quando tratei do esporte, seja no plano da reprodução, seja no das inversões, se faz necessário postular uma nova chave interpretativa com o objetivo de escapar de uma aporia, qual seja, a de que ao se realizar o esporte no âmbito escolar, em qualquer um dos espaços-tempos tratados, não é possível escapar-se das imposições incorporadas do esporte de rendimento, impossibilitando um ponto de fuga de qualquer ordem: prática ou simbólica (ou mesmo dia-bólica).

Para pensar os conjuntos de práticas e representações aqui etnografados, pretendo rediscutir os problemas colocados sobre dois enfoques. Primeiramente retomarei as questões que denominei de inversões para mostrar que, como propõe uma análise relacional, não era apenas o esporte que estava em questão, mas outros aspectos da vida cultural e escolar. Em seguida, procurando novos pontos de análise que se faça pensar a partir do próprio esporte, tomar a vivência dos alunos na ludicidade praticada como contexto interpretativo para os fenômenos relatados.

Quando tratei das inversões no capítulo anterior, afirmei com DaMatta (1997a) que estas provocariam um deslocamento de práticas e representações para contextos diferentes dos habituais, mas que isto poderia se dar em diversos contextos da vida cotidiana, em momentos liminares ou de passagem, mas, neste ponto ao contrário do autor, não exclusivamente em processos rituais. Tentei pensar as inversões, no contexto desta pesquisa, como se estas falassem do esporte, e que os alunos, através do jocoso, do brinquedo e da ludicidade deslocassem componentes fundamentais da estrutura do esporte para fazer algo diferente.

Nos termos anteriormente analisados, o espaço e o tempo de duração de jogo, o uniforme, a composição dos times com números desiguais de participantes e de ambos os sexos, além do descompromisso com o resultado e a performance, das infrações consentidas e da teatralidade resultariam de uma ação, não necessariamente consciente por parte dos alunos, para romper com uma lógica de movimento que, extremamente tecnicada e reificante, funcionaria como um sistema de classificação e exclusão dos agentes. Esta análise permanece válida, mesmo com limites.

Pretendo agora alarga-la, e argumentar que uma ação num determinado plano, como sugere Levi-Strauss (1975), pode estar falando de outra coisa, em outro plano. Sustento, deste modo, que para além de um discurso sobre o esporte, estava em jogo também, nas inversões estudadas, questões postas contra a estrutura escolar em seus diferentes planos: culturais, espaciais e temporais. Destaquei o sistema esquadrinhado que o modelo panóptico de controle das pessoas no interior da escola se configura, tanto para alunos quanto para servidores (administrativos e professores). Inverter através da prática esportiva, então, sugere um nível a mais de análise, que ultrapassa o próprio esporte e remete a um novo contexto relacional.

Um outro caminho para pensar as práticas descritas, ainda em conexão com a perspectiva damattiana, pode ser tomada em Turner (1974), do qual parte significativa da teoria até aqui explicitada o primeiro é devedor. Este aluno de Gluckman, formado na tradição britânica de antropologia, cujas preocupações políticas constituíam um dos focos centrais das análises, principalmente das sociedades africanas, trata da perspectiva apontada ao transportar as premissas formuladas no estudo dos ritos para processos sociais mais gerais, nos quais uma crise estaria instalada.

O que descrevi como inversões, cujas características insistentemente remetem ao prazer e ao ludus, sugerem um momento de *communitas* – de anti-estrutura –, em contraponto ao universo escolar estruturado em suas diversas dimensões. Claro está que esta apropriação que ora faço, de Turner, quanto fiz de DaMatta, promovem um deslocamento de suas teorias do ritual para o da vida cotidiana. É evidente, também, que há riscos nesta transposição. Acredito, porém, no caráter heurístico destas perspectivas para interpretar o esporte escolar em uma de suas configurações. Tratemos de ver em que consiste a idéia de *communitas* e sua relação com as inversões apontadas.

Turner sugere que as sociedades, que não são nem coisas nem estados, mas processos, apresentam em suas configurações momentos estruturados e de anti-estrutura –

ou *communitas* –, sendo a segunda um momento de suspensão da ordem no qual um drama social se desenrolaria. Os momentos críticos são tratados pelo que se concretizou como teoria da liminaridade e os ritos, conforme Rivière (1996), estariam associados ao teatro, ao drama e ao jogo. Seriam, no sentido dado por Geertz (1989), uma história que um grupo se narra a si mesmo. Tomadas estas perspectivas, parece interessante pensar que as inversões descritas neste trabalho são momentos liminares nos quais através do jogo, do drama ou do teatro – em última instância, do *ludus* – a estrutura é posta em cheque. Como momento de anti-estrutura, estas práticas reorganizam as relações dos grupos, suspendendo por um determinado período as imposições hierárquicas e esquadrihadas da cultura, do espaço e do tempo da escola, mas também do esporte.

Refletindo sobre os exemplos tomados para descrever os modos diferentes de se praticar o esporte no espaço-tempo escolar, é possível perceber que eles nascem de momentos em que a estrutura da escola perde o controle dos grupos de alunos. A ausência de um professor, que cria um lapso de tempo fora da ordem; o jogo de futebol em um espaço não convencional e em condições configuracionais incomuns; bem como a prática do futebol por meninas pouco acostumadas a este esporte sugerem momentos liminares nos quais as práticas observadas surgiram como possibilidades simbólicas de organizar o desestruturado.

Não se trata, todavia, de uma ação funcional, no sentido de retomar a ordem estrutural da escola e do esporte. Ao contrário, configura-se, enquanto *communitas*, em práticas simbólicas através das quais “elementos improvisados e variáveis que exprimem a criatividade do social e, por vezes, um lado anárquico e conflitante” (Rivière, 1996) tomam forma. A partir destas assertivas, considero importante recuperar este aspecto fundamental do social, qual seja, o fato de haver no mundo vivido práticas criativas que rompem com as pressões reprodutoras das estruturas sociais e inventam modos de fazer vivos, que podem produzir espaços-tempos sociais críticos.

Os argumentos apresentados acima acabam por nos encaminhar a uma discussão necessária, que nos coloca novamente em contato como o corpo e, finalmente, com o movimento. Se, sob um determinado enfoque, especificamente o foucaultiano, o corpo é o local de inscrição do poder – em um determinado tempo através dos suplícios, depois, no encarceramento, seja na prisão, seja na escola – e para Bourdieu é o espaço de aprendizagem do *habitus*, uma incorporação de disposições, quero refletir agora sobre o

corpo como possibilidade do ser-no-mundo e o movimento sendo aquilo que promove o diálogo entre os seres humanos entre si e com o próprio mundo.

Para Merleau-Ponty (1994: 122), o corpo é o veículo do ser-no-mundo. É nossa possibilidade de juntarmo-nos com o meio em que vivemos, de nos confundirmos com o mundo e com as pessoas, de fundarmos nosso mundo e nele realizarmos projetos. Em outras palavras, “meu corpo é o pivô do mundo”. Sou, em minha corporeidade, o sujeito da percepção, não objeto percebido, pois o corpo enquanto afetividade é o espaço de sensações cinestésicas: movimento que dialoga. Deste modo, o espaço corporal relaciona-se com o espaço exterior através de sua motricidade. No espaço exterior encontro também um outro, que encarna em sua experiência do mundo as singularidades constitutivas da minha própria experiência, que se sustenta no fato de o mundo estar aí, antes mesmo de eu poder falar dele. Desde esta perspectiva, Merleau-Ponty (1994: p.8) sugere:

Se o outro é verdadeiramente para si para além do seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus; é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo –, uma perspectiva do Para o Outro – minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim.(...) É preciso que eu seja meu próprio exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo.

Isto significa também, como já mencionamos ao tratar da metodologia, que ao reconhecer o outro como participante do mesmo mundo e partilhando a mesma “fé perceptiva” de que estamos no mesmo mundo, não o reduzamos a nossa própria lógica – e vice e versa – mas constituamos diálogo para o mútuo entendimento. Estas questões que ora coloco, e que podem se traduzir por abstrata demais, parecem ganhar concretude na experiência de movimento gerada nos momentos de inversão, e que, se antes traduzi como limitada do ponto de vista transformador do esporte, aparece agora como uma dimensão fundamental da apreensão do mundo – através do diálogo pelo movimento –, da invenção criadora da corporeidade que funda o mundo e comporta, para além daquelas imposições culturais – e estruturais – um modo de reinventar o mundo, de refundar a experiência não apenas através do incorporado bourdiano, mas também do corpo próprio, que se faz movimento transgressor, inventivo, criador.

Segundo Buytendijk (1977: 66)

“Todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões,

capacidades e disposições, condições e estados de ânimo, e também com o inexplicável elemento criador de cada atividade.”

O jogo inscreve-se em nosso ser desde a mais tenra infância. Quando estamos envolvidos neste “fora do mundo”, o jogo nos joga enquanto nós o jogamos. Vivemos um movimento pendular entre o jogo e a realidade. É por isso que, seguindo Gadamer, Buytendijk (1977) reconhece que o ser humano sabe que joga, o que é o jogo e que aquilo que realiza é apenas jogo, entretanto, envolvido com o jogo, acaba por não saber o que é isto que sabe, não refletindo sobre o ‘como’, o ‘quê’ e o ‘porquê’ de seus procedimentos.

Mas o jogo encerra em si uma linguagem, assim como todo objeto lúdico. Nesta linguagem, encontra-se descolado de qualquer situação que se configure como séria, necessária, penosa ou obrigatória. Divertir-se é perder-se, desviar-se num sentido de extroversão ou expansão. Ora, os momentos de inversão descritos são marcados por esta característica essencial do jogo. Os modos irônicos de viver as práticas descritas demonstram a zombaria para com o mundo, uma inteligência encerrada no conhecimento de quem joga.

Nesta mesma perspectiva, para Merleau-Ponty (1994), “pensar é tentar”, do mesmo modo que para Gadamer, segundo Buytendijk (1977: p. 85), “um jogo é a *compreensão*” (grifo do autor). Estes dois aforismos aludem à linguagem como jogo que nos envolve – como todos os jogos – e, portanto, ao pensamento em sua unidade como imaginação, projeção e conhecimento, levando o lúdico à esfera do humano. A espontaneidade do jogo é manifestação do cogito. Assim, sugere Trebels (Buytendijk, 1977: p. 85) que a ilusão é como nível de realidade do jogo, mas, como atividade do pensamento, temos que “no jogo, sucumbimos à aparência e à ilusão e, porém, ao mesmo tempo, conhecemos a realidade”.

Como tratamos até aqui, a dimensão lúdica do jogo não é, tão somente, o puro resultado do processo liminar que instaurou a crise para a qual as inversões foram respostas. A ludicidade se configura como um modo específico de se viver a corporeidade – muito próprio da infância e da juventude, mas também do ser em sua continuidade histórica – e de instaurar no mundo vivido espaços prazerosos de vivência. Esta fenomenologia do vivido que recuperei até aqui carece, apesar de suas positivities, de uma reflexão complementar exposta por Benjamin (1987), pois recoloca a questão do mundo vivido na necessidade de seu entendimento.

Nos termos em que descrevemos as aulas de Educação Física e a lógica de rendimento que atravessa o esporte em quase seu todo, temos que os princípios estruturais

da razão instrumental que operam sobre o movimento – ou sobre as técnicas corporais no sentido maussiano – decompondo os gestos em “micro” eventos apreensíveis e incorporados posteriormente em uma totalidade, esta fragmentação, encontrada também no processo de trabalho industrial, é para Benjamin (1989, 1994), a impossibilidade da experiência na modernidade.

Para este pensador frankfurtiano, a experiência é termo fundamental para a existência humana. A vida, termo para nossa existência biológica, e a vivência, modo de estar no mundo sem que haja necessariamente a compreensão deste são dimensões do humano em sua condição existencial. Entretanto, estas esferas do ser são limitadas. Para Benjamin, a fragmentação da sociedade sob o regime capitalista, resultou na perda da experiência. Por experiência o autor entende a capacidade de compreensão do mundo vivido, das relações sociais e dos bens culturais produzidos por uma sociedade. Nestes termos, as perdas de conexão entre as várias partes que compõem o trabalho, a cisão da relação geracional, além de outros aspectos que caracterizam o modo de vida contemporâneo implicam na perda desta experiência.

A experiência seria fruto da capacidade de narrar o vivido, apreende-lo e transmiti-lo em nossas relações sociais. Esta experiência estaria vinculada ao mundo comum partilhado pelos agentes sociais, apoiada na comunidade entre vida e palavra. Narrar uma experiência é compartilhar um saber inscrito na história – que não distingue o macro do micro evento em termos de importância, e procura fazer ver no presente aquilo que a narrativa busca no passado (seria uma história estrutural a de Benjamin?). A atrofia da experiência, hoje, decorre do fato de o narrado não estar mais integrado à vida do narrador devido as condições fragmentárias das relações sociais.

Por outro lado, Benjamin (1987) vê no lúdico uma possibilidade concreta de viver e narrar uma experiência. A criança – quiçá todos nós – quando joga (entra *in lusio*), quando toma o brinquedo e se transforma em um outro, numa *mimicry*, vive esta experiência em sua totalidade. Em Rua de Mão Única, o autor nos apresenta sua infância em Berlim, carregada de surpresas e emoções que o conectavam as pessoas e as coisas e que se transformam em experiência através da narração incorporada. O que são os momentos de inversão senão a possibilidade mesma da experiência?

Sujeitos, tanto nas aulas da Educação Física quanto nos momentos de tempo livre, às imposições do esporte de rendimento, os momentos de inversão aparecem como *ludus*, como prática não fragmentada e possível de converter-se em experiência, em compreensão

do mundo. Vivida com intensidade, estas práticas exprimem com alegria a totalidade do movimento, tornando-se forma de narrar e apreender o corpo, o gesto o jogo e o esporte numa dimensão diferente das exigências mudas do gesto puramente instrumental.

Afirmo, por fim, que a ludicidade imanente às inversões por mim etnografadas, sugerem que há nestas práticas muito mais do que o desconforto de ‘pagar um mico’. Se elas ainda comportam esta característica e são mais ou menos rapidamente substituídas pelas práticas tradicionais do esporte performance, e não se consolidaram como experiência, é porque tramam contra o hegemônico, propõem um espanto, convidam, através do jogo, ao entendimento do mundo, ao esclarecimento que o diálogo proposto entre movimento e mundo comporta e do qual as inversões – traduzidas em *communitas* e ludicidade – são plenas.

Capítulo 5 - Considerações Finais

Parece ter ficado claro que este trabalho fundou-se numa problemática formulada a partir de dois olhares. O olhar antropológico, que perscruta a sociedade na busca da compreensão dos fenômenos sócio-culturais, investigando através do trabalho de campo quem são, o que pensam e o que fazem estes sujeitos estranhos chamados “nativos”. E também o olhar pedagógico, chamado a intervir no mundo, em minha perspectiva, para a formação para o esclarecimento dos nativos que chamamos de alunos. Estes dois olhares se cruzam, ora se confundem, ora se esgrimam, construindo o texto deste estudo.

A Antropologia almeja o universal. Seja buscando as estruturas imanentes do pensamento humano, seja, como prefere Geertz (1989), para alargar o conhecimento sobre o humano através de suas diferenças, procurando aquilo que o nativo desta ou daquela ilha – ou escola – fez, disse ou pensou, investigamos nos detalhes da vida ordinária aquilo que nos leve ao outro e, quiçá, a nós mesmos. Este estudo inclui-se nesta perspectiva, de, interpretando o significado das práticas dos agentes sociais poder, repetindo Geertz – e me repetindo –, conversar com eles.

Para tal tarefa, foi preciso recortar do amplo espectro de técnicas corporais e seus muitos sentidos que se configuram no tempo presente uma fração ínfima, mas significativa, das práticas corporais vividas pelo humano. Deste modo, perscrutando no microcosmos escolar as práticas esportivas nos momentos de tempo livre e nas aulas de Educação Física, procurei cruzar o local com o universal, sugerindo que ainda que sob a égide do esporte de rendimento – francamente hegemônico –, aspectos da cultura local, a saber o modo singular de organizar a escola e de vive-la, e modos específicos de se-movimentar, que por opção interpretativa chamei de inversões, há modos diferentes de viver a corporeidade, mesmo sob regime de técnicas corporais semelhantes.

Assim, retomando a questão das piscadelas, tão caras a Geertz, pude descrever como uma mesma prática, o esporte, ganha significados contextuais e, enquanto ludicidade, diálogo com os outros e com o mundo através do movimento pode gerar as experiências que ao sujeito esclarecido se exige. Nestes termos, prefigura-se esse duplo espectro de meu olhar sobre o objetivo por mim proposto. Por um lado, a antropologia me dá as bases teórico-metodológicas para, no limite do conhecimento, entender o humano, suas relações consigo, com os outros e com o mundo. Por outro, radicado na perspectiva pedagógica, este conhecer se transforma em intervenção sobre o mundo.

Neste conflito amigável entre ver/intervir tentei traçar um panorama da ETF-SC em suas diferentes esferas, procurando colocar os alunos num plano inteligível e apreensível como objeto (que é sempre sujeito) de pesquisa. Marcamos, deste modo, a escola como um espaço social permeado pela luta político-pedagógica: disciplinamento e reprodução de um lado, resistência, inversão, transformação por outro.

Na esteira destas formulações, discutimos sobre o esporte na escola através de sua prática em diferentes contextos e da trama de significado nele inscritos. Ficou claro neste ponto que o estudo da cultura não é tarefa fácil. Perceber o mundo vivido dos sujeitos, partindo de seu universo simbólico, exige que mergulhemos em seu cotidiano, para podermos decifrar as representações que sustentam suas práticas. Vimos com Bourdieu que, do mesmo modo, o universo cultural escolar é muito complexo. Produzido a partir de uma estrutura historicamente construída e dos encontros de agentes sociais provenientes de diferentes espaços culturais, esta complexidade, característica das sociedades modernas, exprime-se na fragmentação das percepções da vida social e da própria escola.

Entretanto, como pudemos observar quando nos referimos ao esporte, incluindo aí o escolar, a tendência a reproduzir o esporte hegemônico fica evidente. Parte significativa da organização da ETF-SC em termos de infra-estrutura, bem como a pedagogia adotada pela própria disciplina Educação Física concorrem para este fato. Acresçam-se a isso as mídias, que destacam o “feito heróico”, a performance e a vitória e reforçam valores fundamentais do esporte. Seus efeitos podem ser observados tanto individualmente quanto coletivamente, seja na percepção dos alunos sobre sua prática, seja na configuração das identidades dos diversos cursos.

Mas se por um lado estes elementos de reprodução estiveram presentes, por outro, do meu ponto de vista, ao demonstrar os momentos de inversão, reconheço a riqueza do movimento lúdico que ali se investe, e da riqueza de sentidos que esta vivência – que pode

tornar-se experiência – assinala. Estas práticas lúdicas existem na escola em momentos que podem ser observados com cuidado, mas também estão presentes nas praças e campos dos bairros e cidades.

Pode-se, por um lado, na esperança de que a dinâmica cultural dê conta da transformação pretendida com relação ao esporte escolar, haja vista as inversões e demais ambigüidades, ficar aguardando tal fato, confortavelmente, lecionando o que culturalmente a sociedade tende a exigir em termos de esporte. Por outro lado, e aqui início minhas conclusões de caráter pedagógico, pode-se engajar no projeto de transformação que uma postura crítica frente às práticas esportivas exige, optando por uma (ou mais) das diferentes pedagogias progressistas em trânsito hoje na Educação Física.

Uma das premissas de Paulo Freire (1987) é de que é preciso utilizar a própria realidade das pessoas na construção da educação das mesmas. Assim, apreendemos que há um problema em Educação Física: A realidade esportiva apresentada é quase que exclusivamente a hegemônica. No cotidiano, entretanto, nem sempre é assim que se joga. Pudemos observar a riqueza lúdica de jogos cuja lógica era parcialmente outra, o simples prazer da atividade em grupo, o jogo pelo prazer de jogar. Mesmo que estes momentos sejam esporádicos e de curta duração, eles estão aí. Com contradições e limites, a resistência à opressão do esporte hegemônico é vivida no cotidiano, caso contrário não ouviríamos nunca a expressão **“calma cara, isso é só uma brincadeira”**⁵⁹. O reconhecimento de que se pode brincar, evitando os problemas que identificamos nos valores esportivos tradicionais, é uma brecha que a pedagogia do esporte não pode desperdiçar.

Sabemos, com Durhan (1997), que a cultura é dinâmica. Entendemos também que, nessa dinâmica, a cultura pode tomar qualquer direção. É uma conjunção de forças e interesses sobre a qual temos algum controle, temos poder de interferência. Para Gramsci (1995) é papel do intelectual orgânico agir para uma transformação da cultura, para sair do senso comum e chegar ao bom senso. O papel do professor de Educação Física engajado no processo de transformação social está intimamente ligado à transformação das práticas corporais. Especificamente, neste caso, à transformação do esporte. Há, na Educação Física da ETF-SC, a necessidade de reformular suas concepções sobre o movimento humano e o esporte, para que se almeje alguma transformação dentro desta instituição, assim como

⁵⁹ Ouvida durante um jogo de futsal quando a equipe adversária fez um gol.

Kunz (1994) aponta a necessidade de rever os currículos em Educação Física de modo geral.

Se o movimento humano, entretanto, pode carregar o sentido da cooperação e solidariedade, se pode abandonar o caráter individualista e competitivo, se pode abandonar a tendência à competição e à sobrepujança de forma inconsciente nos momentos de inversão, pode fazê-lo conscientemente, pode fazer-se experiência, como quer Benjamin (1989). Cabe à Educação Física a tarefa de tornar as “circunstâncias” da prática esportiva favoráveis ao movimento mais humano.

É, então, na formação crítica dos educandos, no esclarecimento, no sentido dado por Adorno (1995), que pode estar a possibilidade de transformação. Entretanto, esse discurso crítico, com vistas à autonomia dos sujeitos, não precisa ser uma abstração, um algo fora da realidade. Ele pode, e deve, incorporar o cotidiano e o mundo vivido das pessoas. Pode mostrar que as práticas diferentes almejadas, pelos professores de Educação Física preocupados com a forma que o esporte moderno tomou, já existem, estão em vários lugares. E se elas já existem, também podem se tornar hegemônicas e contribuir para uma sociabilidade mais prazerosa e solidária.

Se há uma concepção de ser humano que sustenta a estruturação e as representações do movimento humano moderno, que se dá através da manipulação e significação do tempo, do espaço e das regras, temos de apostar na possibilidade de ressignificação da idéia de ser humano que subjaz a perspectiva de movimento, através da valorização de humanidades um pouco desprezadas quando da realização da prática esportiva, ressignificando também o papel da Educação Física na construção da cultura de movimento.

A emancipação dos sujeitos, construída a partir de um saber crítico e através do diálogo, pode ser o caminho para tornar as inversões práticas voluntárias e conscientes. Aos professores, ampliando seu espaço de intervenção tanto dentro quanto fora da escola, cabe a tarefa de organizar pedagogicamente o livre “se-movimentar”, dando bases para uma nova cultura de movimento. À nós, antropólogos, exorcizar, pela razão sensível constituinte de nossa disciplina, as fantasmagorias que assombram e obnubilam o humano.

Bibliografia

- ADORNO**, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1995.
- _____. Minima Moralia. São Paulo (SP): Ática, 1993.
- _____. Mensagens Numa Garrafa. In.: ZIZEK, Slavov. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro (RJ): Contraponto, 1996.
- ADORNO, T & HORKHEIMER M.** Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.
- APPADURAI**, Arjun. Modernity at large : cultural dimensions of globalization. London: University of Minnesota Press, 1996
- APPLE**, Michel W. Conhecimento Oficial: Educação Democrática numa Era Conservadora. Petrópolis (RJ): Vozes1993.
- ARENDT**, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo (SP): Perspectiva, 1992.
- AZZAN Jr**, Celso. Antropologia e Interpretação: Explicação e Compreensão nas Antropologias de Lévi-Strauss e Geertz. Campinas (SP): UNICAMP, 1993.
- BAURILLARD**, Jean. La Societé de Consommation. Paris: Gallimar, 1970.
- BENJAMIN**, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras Escolhidas)
- _____. Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.– (Obras Escolhidas; v II)
- _____. Charles Baudelaire Um Lírico no Auge do Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.– (Obras Escolhidas; v.III)
- BETTI**, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo (SP): Movimento, 1991.

_____. A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física. Campinas (SP): Papyrus, 1998.

_____. Mídia e Educação: análise da relação dos meios de comunicação de massa com a Educação Física e os esportes. In.: Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte: funções, tendências e propostas para a Educação Física Escolar. Santa Maria (RS): Anais, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1982

_____. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. O Poder Simbólico. – 2. Ed. – Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 1998.

_____. A Miséria do Mundo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

_____. Pierre Bourdieu. São Paulo (SP): Ática, 1994 – Coleção Sociologia.

_____. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

BOURDIEU, P. & EAGLETON, T. A *Doxa* e a Vida Cotidiana: uma entrevista. In.: ZIZEK, Slavov. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro (RJ): Contraponto, 1996.

BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre (RS): Magister, 1997a.

_____. Educação Física: Conhecimento e Especificidade. In Trilhas e Partilhas. Belo Horizonte (MG): Cultura, 1997b.

_____. Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução. Vitória (ES): UFES, 1997c.

BRANDÃO, Carlos R. Identidade e Etnia: Construção da pessoa e resistência. São Paulo (SP): Brasiliense, 1986.

BROHM, Jean-Marie. Deporte, Cultura y Repression – Colección Punto y Línea. Barcelona: Gustavo Gili, 1972.’

BRUMANA, Fernando G. Sentidos de La Antropologia: Antropologia de los Sentidos. Universidad de Cadiz: Servicio de Publicaciones, 2003.

BUYTENDIJK, F. J. J. O Jogo Humano. In. **GADAMER, H-G.** Nova Antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural - v 4. São Paulo: EPU, 1977.

CARDOSO, Ruth (Org). A Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1993.

CARVALHO, Yara M de. O “Mito” da Atividade Física e Saúde. São Paulo (SP): Hucitec, 1995.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: A História que Não se Conta. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

CAVALCANTI, Katia B. Esporte Para Todos: Um Discurso Ideológico. São Paulo (SP): IBRASA, 1984.

COHEN, Abner. O Homem Bidimensional: A Antropologia do Poder e o Simbolismo em Sociedades Complexas. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1978.

DA MATTA, Roberto. Carnavais, Malandros e Heróis: Para Uma Sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1997a.

_____. A Casa e a Rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil. Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1997b.

DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

_____. Cultura: Educação Física e Futebol. Campinas (SP): UNICAMP, 1997.

DEVEREUX, George. De l'angoisse a la methode dans les sciences du comportement. Paris: Aubier, 1980.

DUMONT, Louis. O Individualismo. Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1993.

DURHAM, Eunice. A Dinâmica Cultural na Sociedade Moderna. Ensaios de Opinião. Rio de Janeiro (RJ), nº 4, 1977, Págs 33-35.

ECO, Humberto. Como se faz Uma Tese. São Paulo (SP): Perspectiva, 1999.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes – V1. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1994. 2V

_____. O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização – V2. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1993. 2V

ELIAS, Norbert & **DUNNING**, Eric. A Busca da Excitação. Lisboa: Difel, 1992.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. Os Nuer : uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FEATHERSTONE, Mike. Cultura de Consumo e Pós Modernismo. São Paulo (SP): Studio Nobel, 1995.

_____. O Desmanche da Cultura: Globalização, Pós-modernismo e Identidade. São Paulo (SP): Studio Nobel, 1997.

FOURQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: As Bases Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1989.

_____. O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

GONÇALVES, M. A Salin. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação. Campinas (SP): Papyrus, 1997. (Coleção Corpo e Motricidade)

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1991.

_____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho. Sociologia Crítica: alternativas para Mudança. Porto Alegre (RS): Mundo Jovem, 1998.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo (SP): Loyola, 1992.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo (SP): Perspectiva, 1996.

IANNI, Otávio. "A Racialização do Mundo". Tempo Social - Revista da Sociologia da USP. São Paulo (SP), 1996. Págs 1 a 23.

KUNZ, Elenor. Educação Física: Ensino e Mudanças. Ijuí (RS): Unijuí, 1991.

_____. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí (RS): Unijuí, 1994.

LEAKEY, Richard. A Origem da Espécie Humana. Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Antropologia estrutural. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1975.

_____. Antropologia estrutural dois. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo (SP): Loyola, 1985.

MAFFESOLI, Michel. No Fundo das Aparências. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAUSS, Marcel. Antropologia e Sociologia. São Paulo: EPU, 1974.

MENESES, U. b. de. Identidade Cultural e Arqueologia. In: Bosi, A. Cultura Brasileira. São Paulo (SP): Ática, 1987.

MERLEAU- PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1994. (Coleção Tópicos)

_____. Signos. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991. (Coleção Tópicos)

MÜLLER, Uwe. Esporte e Mídia: Um pequeno Esboço. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Vol 7 - Número 3 - Maio/1996

OLIVEIRA, Roberto C. Sobre o Pensamento Antropológico. Rio de Janeiro (RJ): Tempo Universitário, 1997.

_____. O Trabalho do Antropólogo. Brasília (DF) Paralelo 15; São Paulo (SP): Editora UNESP, 1997.

OLIVEIRA, Vitor M. O Que é Educação Física. São Paulo (SP): Brasiliense, 1990 – Coleção Primeiros Passos.

Escola Técnica Federal de Santa Catarina: Organização Didática. Março de 1999.

ORTIZ, Renato. Mundialização e Cultura. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994.

PIRES, Giovani de L. Globalização, Cultura Esportiva e Educação Física. Revista Motrivivência. Florianópolis (SC): Ano IX, nº10, dezembro de 1997.

RABINOW, Paul. Reflections on fieldwork in Morocco. Berkeley: University of California Press, 1977.

REIS, Maria José. O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC. Centro de Ciência da Educação. Florianópolis (SC). Ano 17, nºespecial, jan/jun de 1999.

RODRIGUES, José Carlos. Antropologia e Comunicação: Princípios Radicais. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

SAHLINS, Marshall. Ilhas de História. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Ed., 1990.

_____. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Mana*, Abr 1997, vol.3, no.1, p.41-73. ISSN 0104-9313

_____. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II). *Mana*, Out 1997, vol.3, no.2, p.103-150. ISSN 0104-9313

SANTIN, Silvino. Uma Abordagem Filosófica da Corporeidade. Ijuí (RS): Unijuí, 1987.

SENNETT, Richard. Carne e Pedra: O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental. Rio de Janeiro (RJ): Record, 1997.

THOMPSON, John B. Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990.

TURNER, Victor W. O processo ritual; estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: Notas para uma Sociologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Ed.1987.

_____. Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1994.

VIRILIO, Paul. A Arte do Motor. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. Os Motores da História. In.: ARAÚJO, Hermetes (Org.). Tecnocência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente. São Paulo (SP): Estação Liberdade, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, Apr. 2002, vol.8, no.1, p.113-148. ISSN 0104-9313.

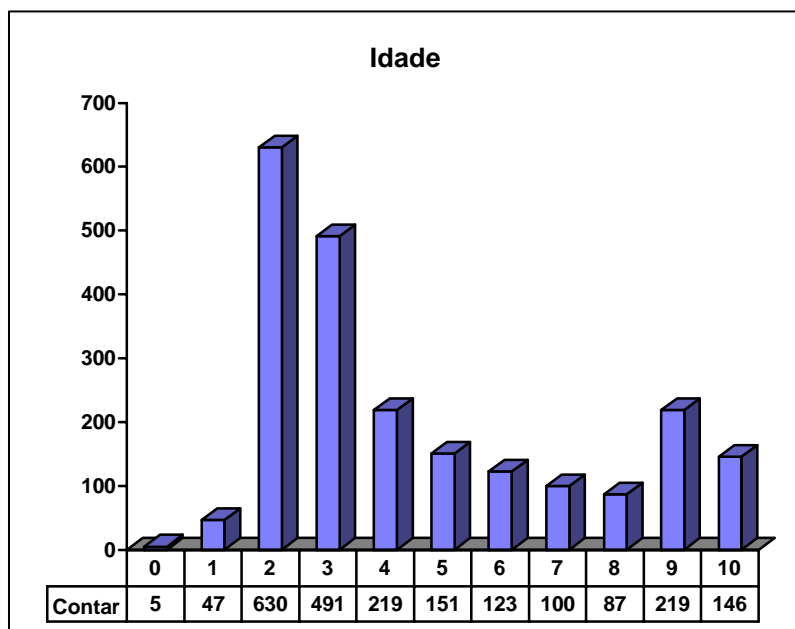
WAGNER, Roy. The invention of culture. Ed. rev. and expand. Chicago: The University of Chicago, 1981.

WERNER, Dennis. Uma Introdução às Culturas Humanas: Comida, Sexo Magia e outros Assuntos Antropológicos. Petrópolis: Vozes, 1992.

ANEXO

Questionário Sócio-Econômico: questões e gráficos

Questão 1

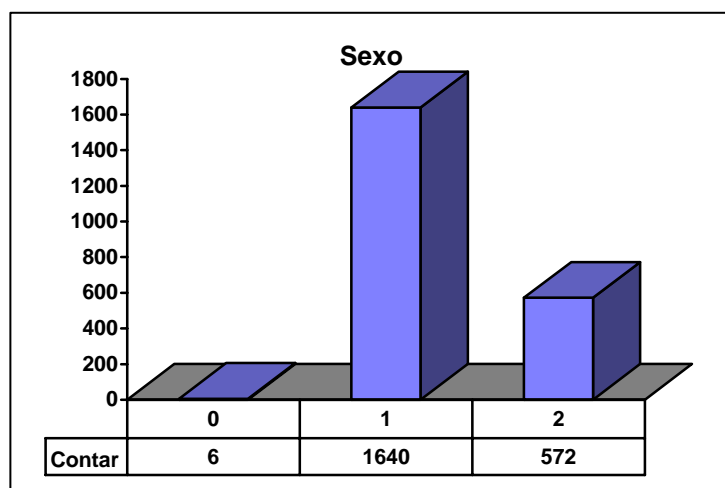


P01	Contar	%
0	5	0,23
1	47	2,12
2	630	28,40
3	491	22,14
4	219	9,87
5	151	6,81
6	123	5,55
7	100	4,51
8	87	3,92
9	219	9,87
10	146	6,58

01 – Qual a sua Idade?

1. 13 anos ou menos
2. 14 anos
3. 15 anos
4. 16 anos
5. 17 anos
6. 18 anos
7. 19 anos
8. 20 anos
9. 21 a 25 anos
10. 26 ou mais anos

Questão 2

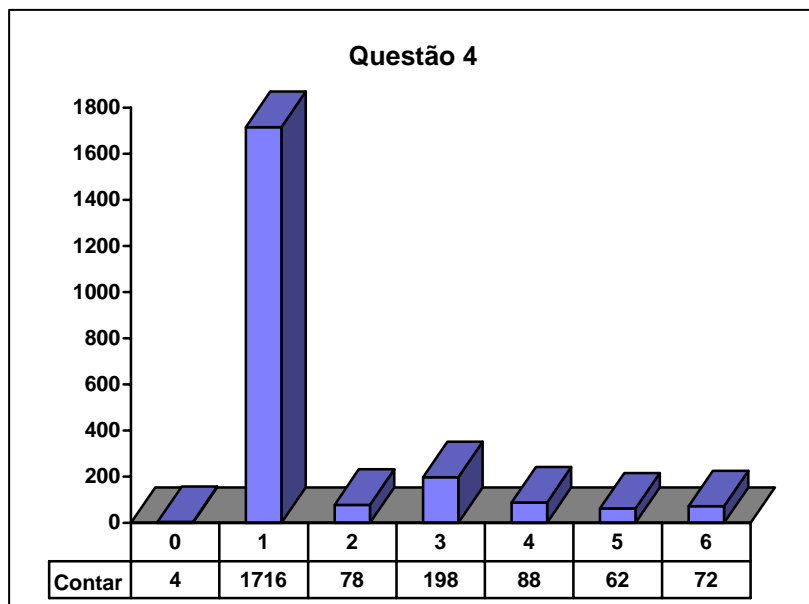


P03	Contar	%
0	6	0,27
1	1640	73,94
2	572	25,79

3 – Qual seu sexo?

1. Masculino
2. Feminino

Questão 4

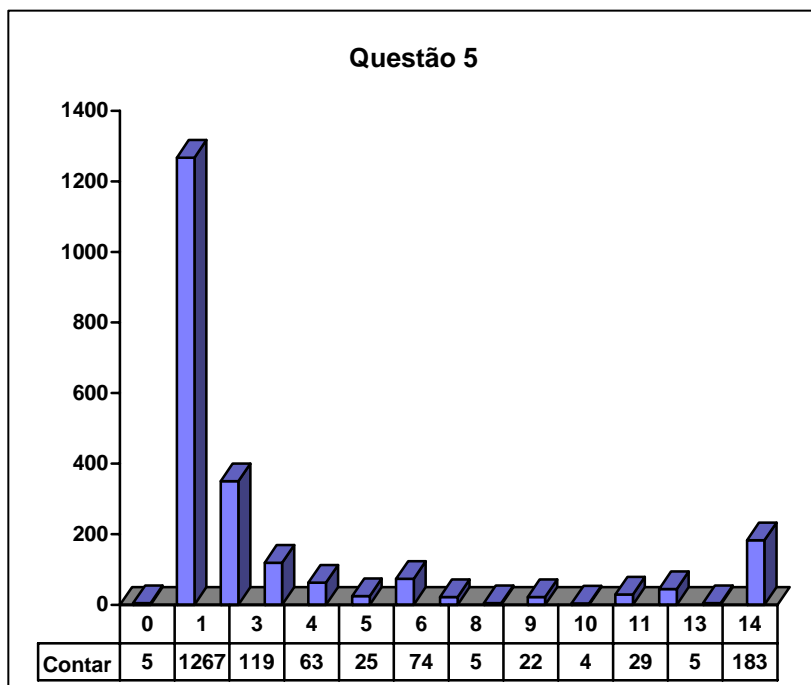


P04	Contar	%
0	4	0,18
1	1716	77,37
2	78	3,52
3	198	8,93
4	88	3,97
5	62	2,80
6	72	3,25

4 – Em que estado você nasceu?

1. Santa Catarina
2. Paraná
3. Rio Grande do Sul
4. São Paulo
5. Rio de Janeiro
6. Outros Estados

Questão 5

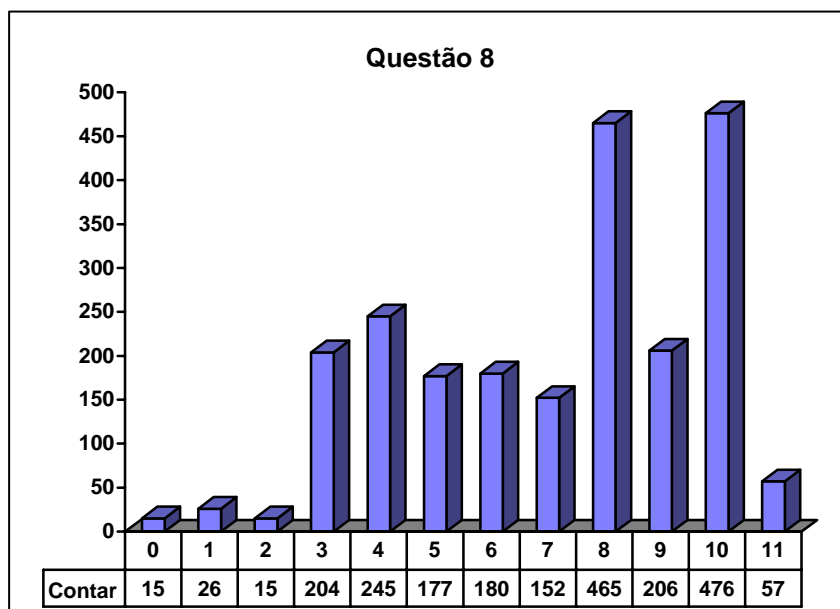


P05	Contar	%
0	5	0,23
1	1267	57,12
2	350	15,78
3	119	5,37
4	63	2,84
5	25	1,13
6	74	3,34
7	22	0,99
8	5	0,23
9	22	0,99
10	4	0,18
11	29	1,31
12	45	2,03
13	5	0,23
14	183	8,25

5 – Qual a cidade que você reside atualmente?

- | | |
|------------------|---------------------------------|
| 1. Florianópolis | 8. Paulo Lopes |
| 2. São José | 9. Santo Amaro da Imperatriz |
| 3. Palhoça | 10. Criciúma |
| 4. Biguaçu | 11. Tijucas |
| 5. Garopaba | 12. Joinville e redondezas |
| 6. Imbituba | 13. Jaraguá do Sul e redondezas |
| 7. Tubarão | 14. Outras Cidades |

Questão 8

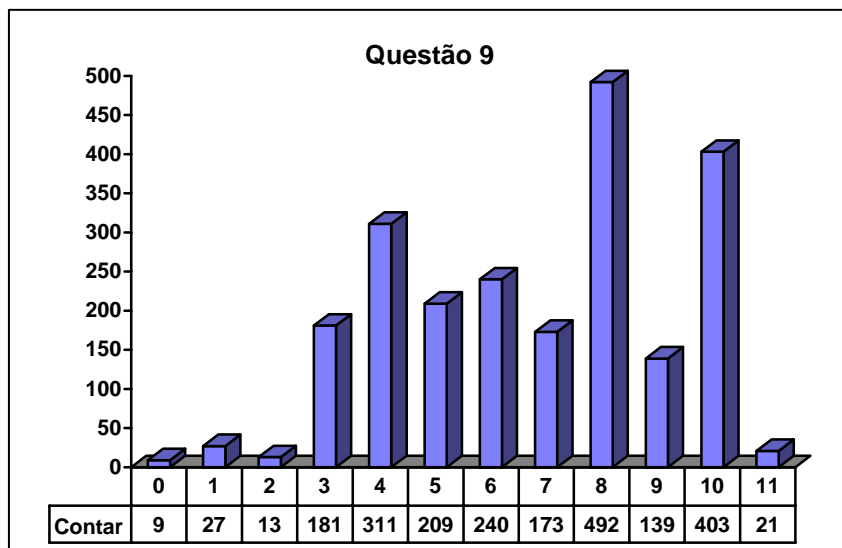


P08	Contar	%
0	15	0,68
1	26	1,17
2	15	0,68
3	204	9,20
4	245	11,05
5	177	7,98
6	180	8,12
7	152	6,85
8	465	20,96
9	206	9,29
10	476	21,46
11	57	2,57

8 – Qual o nível de instrução do seu pai?

1. Sem instrução
2. Lê e escreve, mas nunca esteve na escola
3. Primário incompleto
4. Primário completo
5. 1º Grau incompleto
6. 1º Grau completo
7. 2º Grau incompleto
8. 2º Grau completo
9. Curso superior incompleto
10. Curso superior completo
11. Não sabe informar

Questão 9

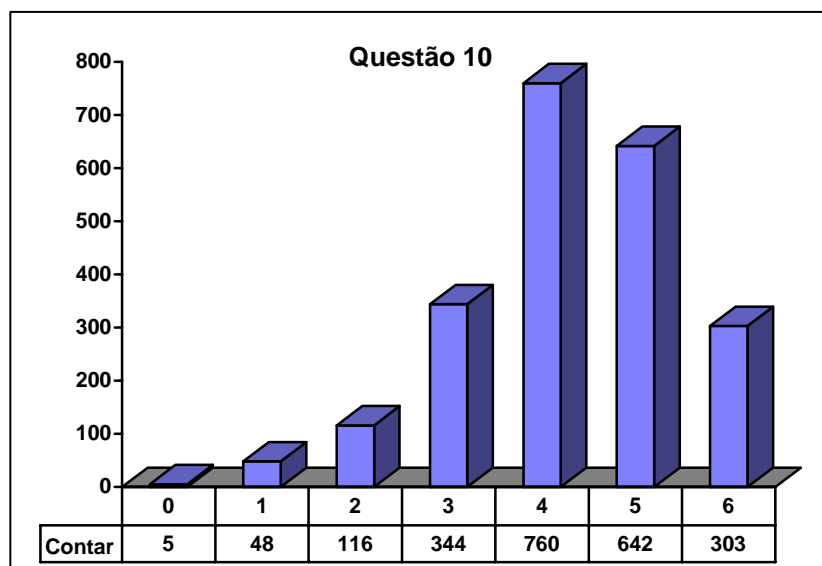


P09	Contar	%
0	9	0,41
1	27	1,22
2	13	0,59
3	181	8,16
4	311	14,02
5	209	9,42
6	240	10,82
7	173	7,80
8	492	22,18
9	139	6,27
10	403	18,17
11	21	0,95

9 – Qual o nível de instrução do sua mãe?

1. Sem instrução
2. Lê e escreve, mas nunca esteve na escola
3. Primário incompleto
4. Primário completo
5. 1º Grau incompleto
6. 1º Grau completo
7. 2º Grau incompleto
8. 2º Grau completo
9. Curso superior incompleto
10. Curso superior completo
11. Não sabe informar

Questão 10

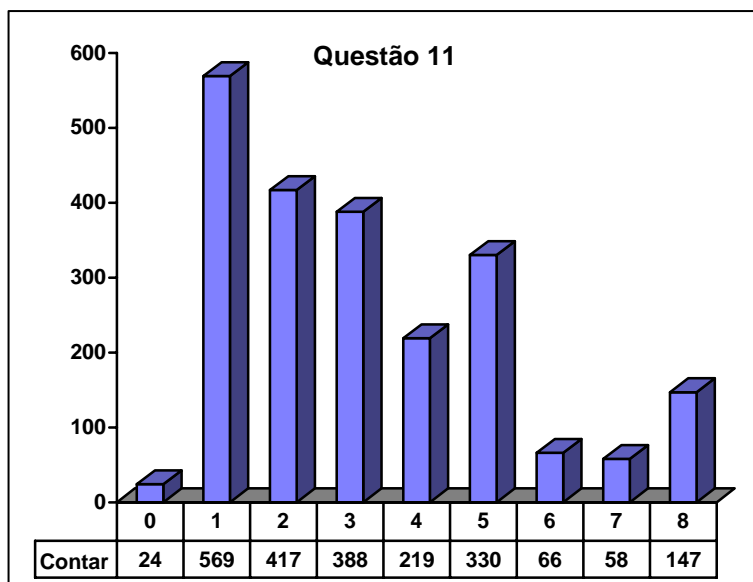


P10	Contar	%
0	5	0,23
1	48	2,16
2	116	5,23
3	344	15,51
4	760	34,27
5	642	28,94
6	303	13,66

10 – Qual o número de pessoas na sua família? (Refira-se apenas às pessoas de sua família que moram em sua casa)

1. 1 pessoa
2. 2 pessoas
3. 3 pessoas
4. 4 pessoas
5. 5 pessoas
6. mais de cinco pessoas

Questão 11

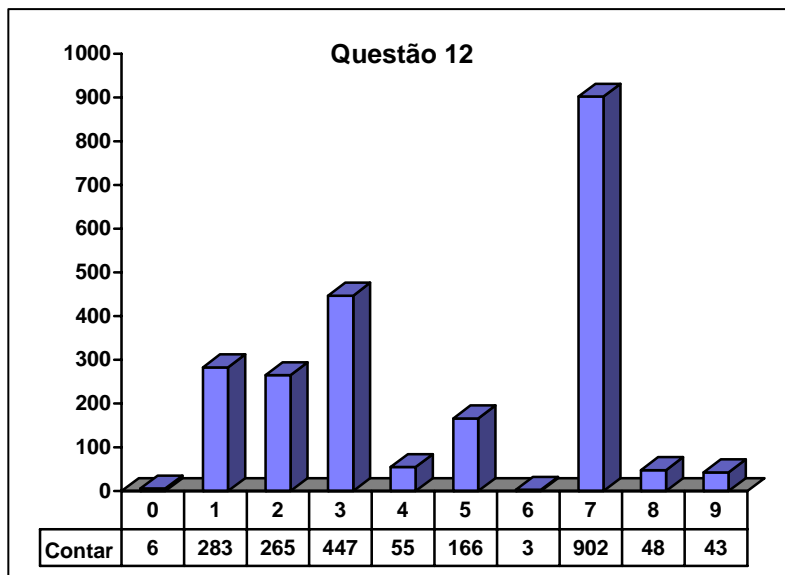


P11	Contar	%
0	24	1,08
1	569	25,65
2	417	18,80
3	388	17,49
4	219	9,87
5	330	14,88
6	66	2,98
7	58	2,61
8	147	6,63

11 – Onde trabalha seu pai ou responsável?

1. Trabalha por conta própria (autônomo, agricultor...)
2. Em empresa particular
3. Em empresa pública
4. Em empresa de economia mista (CASAN, CELESC, TELESC)
5. Aposentado
6. Militar
7. Está desempregado
8. Outros (falecido, inválido)

Questão 12

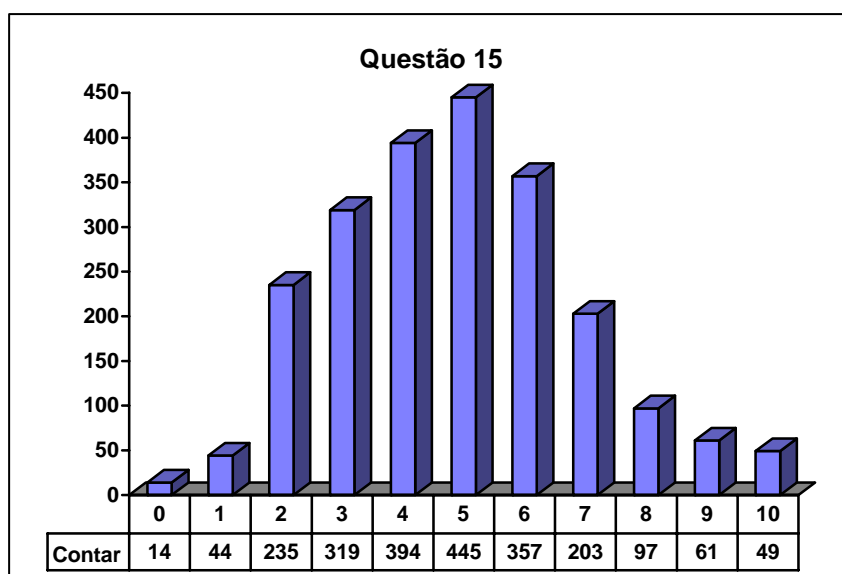


P12	Contar	%
0	6	0,27
1	283	12,76
2	265	11,95
3	447	20,15
4	55	2,48
5	166	7,48
6	3	0,14
7	902	40,67
8	48	2,16
9	43	1,94

11 – Onde trabalha sua mãe?

1. Trabalha por conta própria (autônoma, agricultora...)
2. Em empresa particular
3. Em empresa pública
4. Em empresa de economia mista (CASAN, CELESC, TELESC)
5. Aposentada
6. Militar
7. Do lar
8. Está desempregada
9. Outros (falecida, inválida)

Questão 15

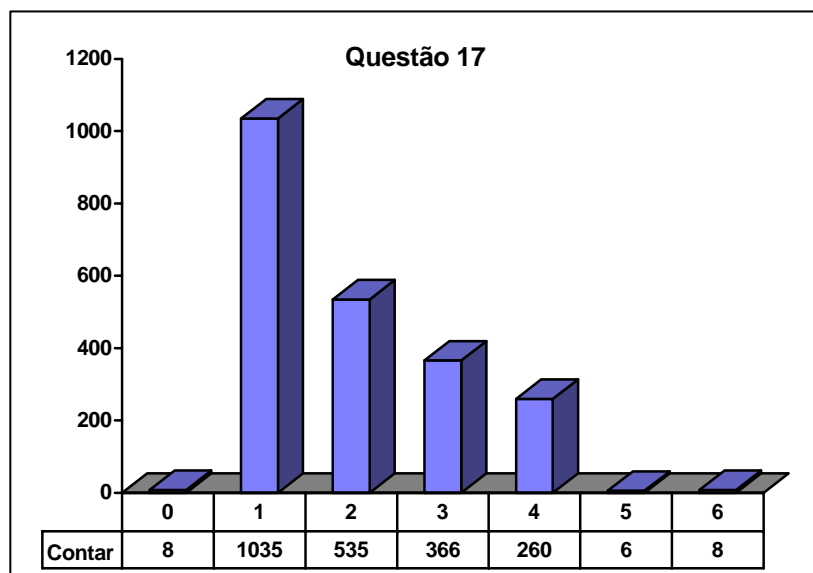


P15	Contar	%
0	14	0,63
1	44	1,98
2	235	10,60
3	319	14,38
4	394	17,76
5	445	20,06
6	357	16,10
7	203	9,15
8	97	4,37
9	61	2,75
10	49	2,21

15 – Em que faixa de renda se enquadra sua família?

1. Até 1 salário mínimo (SM)
2. De 1 a 3 SM
3. De 3 a 5 SM
4. De 5 a 7 SM
5. De 7 a 10 SM
6. De 10 a 15 SM
7. De 15 a 20 SM
8. De 20 a 25 SM
9. De 25 a 35 SM
10. Acima de 35 SM

Questão 17

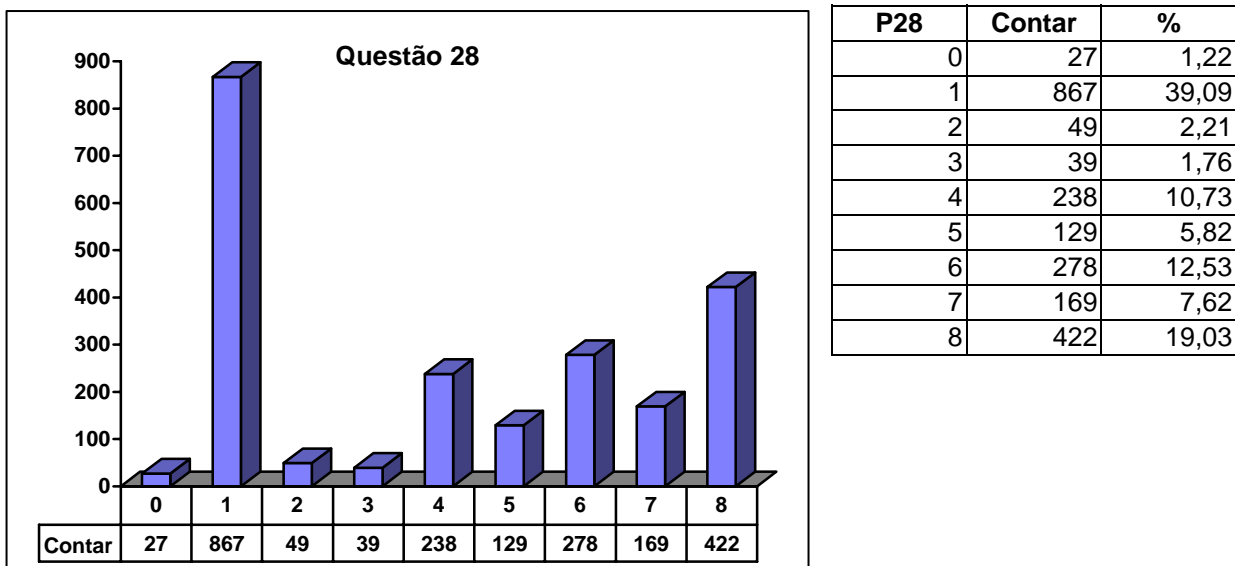


P17	Contar	%
0	8	0,36
1	1035	46,66
2	535	24,12
3	366	16,50
4	260	11,72
5	6	0,27
6	8	0,36

17 – Como cursou seu ensino fundamental?

1. Todo em escola pública
2. Todo em escola particular
3. Maior parte em escola pública
4. Maior parte em escola particular
5. Escolas comunitárias
6. Outros

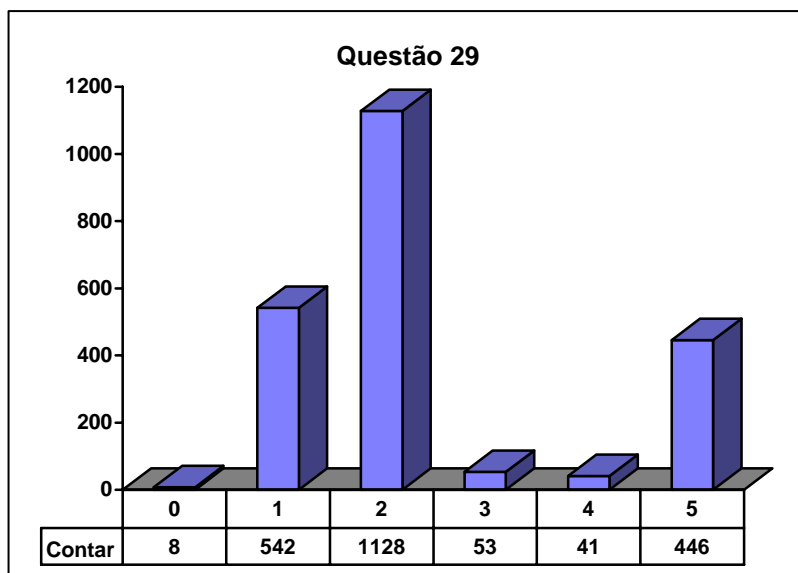
Questão 28



28 – Quem (ou o que) mais influenciou na escolha do curso técnico profissionalizante a que você está concorrendo?

1. Os pais
2. Os professores das séries anteriores
3. Orientadores educacionais
4. Informações obtidas de leituras, rádio ou TV
5. Outros parentes
6. Amigos
7. Ambiente de trabalho
8. Outros

Questão 29

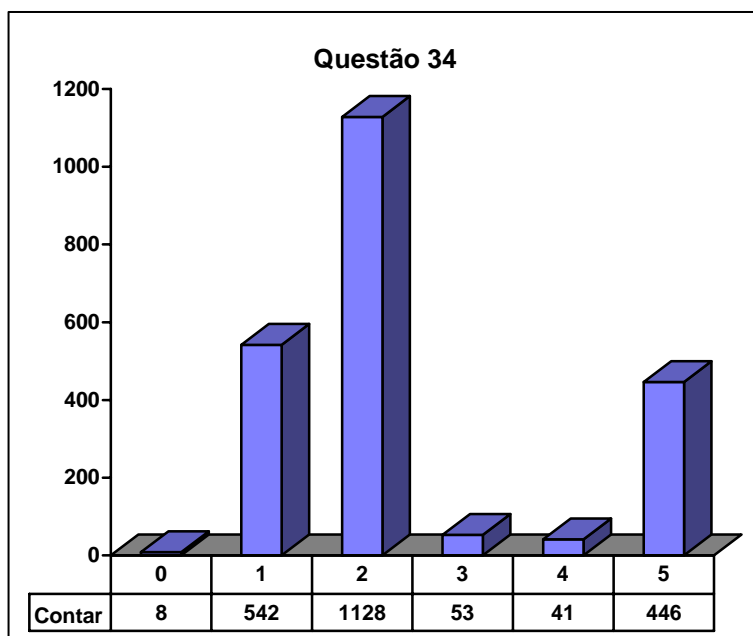


P29	Contar	%
0	8	0,36
1	542	24,44
2	1128	50,86
3	53	2,39
4	41	1,85
5	446	20,11

29 – Qual o fator que mais influenciou na escolha da ETF-SC?

1. É o único que oferece o curso pretendido
2. É o que oferece o melhor curso pretendido
3. É o que oferece o horário mais adequado
4. É o de mais fácil acesso (proximidade de casa, condução)
5. Outros

Questão 34

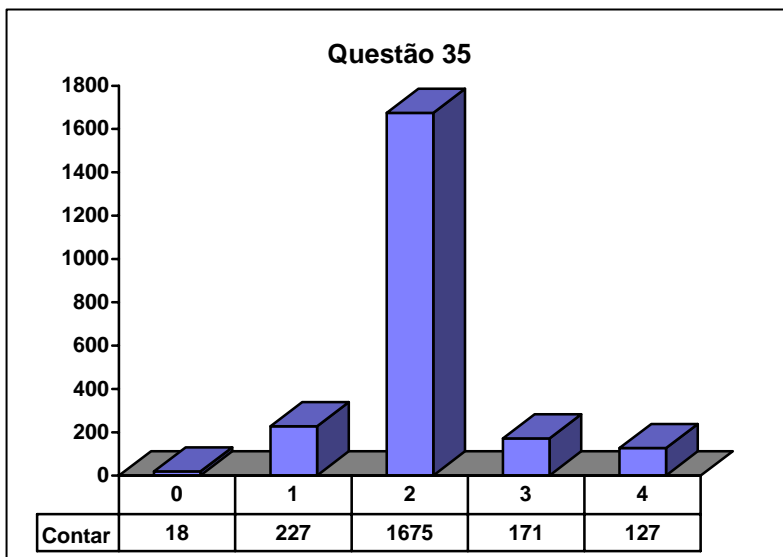


P29	Contar	%
0	8	0,36
1	542	24,44
2	1128	50,86
3	53	2,39
4	41	1,85
5	446	20,11

34 – Qual dos seguintes motivos o levou a escolher o curso profissionalizante?

1. A concorrência pelas vagas é menor do que nos demais
2. Oferece a possibilidade de boa situação econômica
3. É fácil de obter emprego
4. Possibilita grande prestígio econômico e social
5. É mais adequado às suas aptidões e interesses
6. Permite exercer trabalho remunerado durante o curso
7. Permite prosseguir estudos em grau superior na área
8. Outros

Questão 35



P35	Contar	%
0	18	0,81
1	227	10,23
2	1675	75,52
3	171	7,71
4	127	5,73

35 – O que você espera do curso técnico pelo qual está optando?

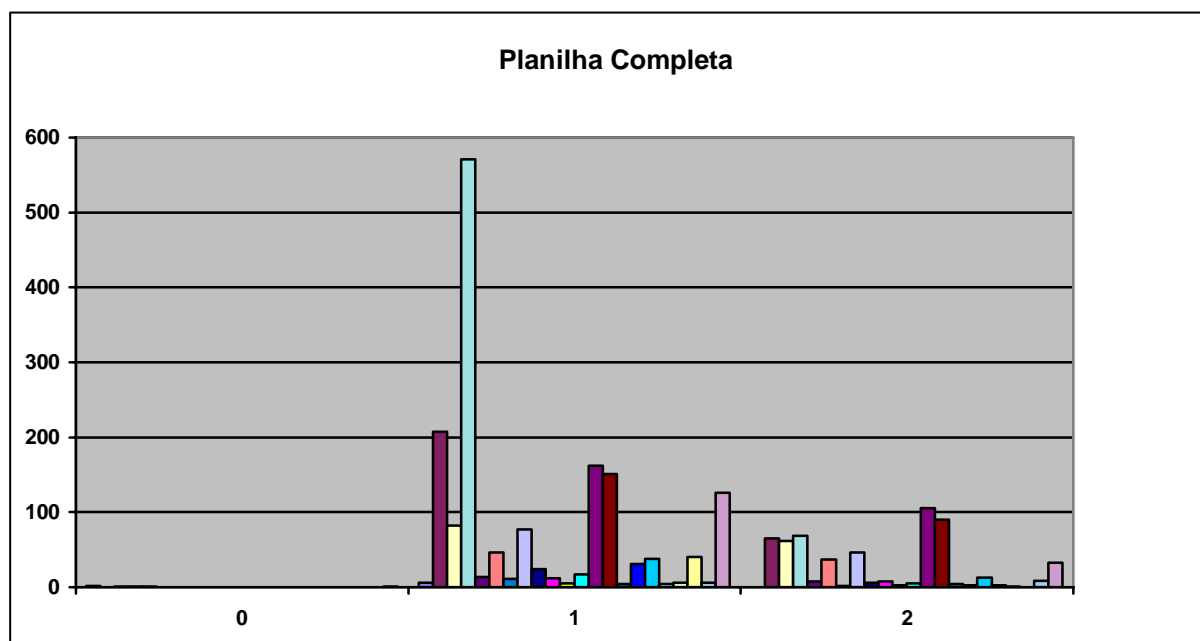
1. Aumento do conhecimento específico de cultura geral
2. Formação profissional para o futuro emprego
3. Formação teórica necessária para realizar vestibular
4. outros

Questão 45

P03	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15	16	17	18	19	20	21	22
0	2		1	1	1																	1
1	6	207	82	571	14	46	11	77	24	12	5	17	162	151	4	31	38	4	6	40	6	126
2		65	62	69	8	37	2	46	6	8	3	5	105	90	4	3	13	3	1		9	33

45 – Qual a sua ocupação nas horas de lazer? (indique a predominante)

- | | | | |
|----------------------|---------------------|--------------------------|----------------|
| 1. Assistir à TV | 6. Visitar parentes | 11. Dormir | 16. Pescar |
| 2. Ler | 7. Namorar | 12. Ouvir Música | 17. Ir à praia |
| 3. Praticar esportes | 8. Ir à igreja | 13. Conversar com amigos | |
| 4. Ir a festas | 9. Dançar | 14. Ir ao teatro | |
| 5. Passear | 10. Viajar | 15. Ir ao Shopping | |



Questão 50

P03	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
0	2			2				1								1	
1	2	791	136	101	22	62	21	15	13	27	43	64	64	23	96	67	93
2	1	26	185	24	31	41	2	50	1	8	13	12	2	3	43	81	49

50 – Qual o esporte que você mais pratica?

- | | | | |
|----------------|--------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Futebol | 5. Natação | 9. Tênis de mesa | 13. Esportes Náuticos |
| 2. Voleibol | 6. Atletismo | 10. Xadrez | 14. Ciclismo |
| 3. Basquetebol | 7. Ginástica | 11. Artes marciais | 15. Nenhum |
| 4. Handebol | 8. Tênis | 12. Surf e Body-Board | 16. Outro |

