

ALEX SANDRO BATISTA DOS SANTOS

**AS PRÁTICAS CORPORAIS EM EVIDÊNCIA NO
PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

FLORIANÓPOLIS-SC

2004

**AS PRÁTICAS CORPORAIS EM EVIDÊNCIA NO
PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

Por

Alex Sandro Batista dos Santos

**Dissertação Apresentada ao curso de Mestrado em Educação Física da
Universidade Federal de Santa Catarina
Como Requisito Parcial à Obtenção do Título de
Mestre em Educação Física**

**Florianópolis
Julho, 2004**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação:

AS PRÁTICAS CORPORAIS EM EVIDÊNCIA NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Elaborada por:

Alex Sandro Batista dos Santos

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área de Concentração:

Teoria e Prática Pedagógica

Florianópolis, 07 de Julho de 2004.

Prof^o Dr. Adair da Silva Lopes
Coordenador do Mestrado em Educação Física

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Ana Márcia Silva - UFSC
Orientadora

Prof^o Dr. Elenor Kunz - UFSC

Prof^o Dr. Ademir Damázio - FUCRI

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos professores, administradores, alunos e funcionários da Escola de Educação Básica América Dutra Machado por terem contribuído na realização de nossa pesquisa.

Agradeço ao Prof^o Dr. Alexandre Fernandes Vaz pelas colaborações e dicas importantes.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Márcia Silva, por ter acreditado nas minhas capacidades, pelos incentivos nos momentos de dificuldades que tive para elaborar a dissertação e, principalmente, pela competência, seriedade e disciplina com que vem desenvolvendo suas atividades de pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer ao incentivo dado pelos amigos de trabalho, meus amigos de Educação Física, minha família Florianopolitana e meus familiares Nanguenses. Amo todos vocês.

Sumário

A pesquisa enfocou os impactos do Programa Tempo de Aprender (PTA) nas práticas corporais dos alunos de uma turma de uma escola da rede pública de ensino. A partir das diretrizes do PTA, foram modificadas a organização da escola e seus princípios pedagógicos. Este Programa utilizou como referencial a *teoria da atividade*, fundamentada na concepção histórico-cultural. A análise dos códigos e normas presentes na escola contribuiu para um entendimento das relações dos profissionais da escola e suas implicações nas práticas corporais dos alunos. A pesquisa teve como objetivos: (1) investigar os processos de controle e apropriação presentes nas relações entre o Estado, as classes populares e a escola; (2) investigar as relações sociais ocorridas no cotidiano da escola onde o PTA estivesse em andamento. Buscamos, com estes objetivos, o relacionamento entre: (a) possíveis transformações das práticas corporais dos alunos e (b) novos ordenamentos do ambiente escolar decorrentes da implementação do PTA. Fizeram parte da amostra: professores(as) e alunos(as) da turma investigada. Foi realizada uma observação participante de agosto a novembro. Foram assistidas todas as aulas realizadas nesse período. Concluímos que as diretrizes presentes no PTA contribuíram para a transformação das práticas corporais dos indivíduos que se relacionam no cotidiano escolar.

Abstract

This study concentrates on the effects of the “Time to Learn Program” (Programa Tempo de Aprender - PTA) on the physical activities of a group of students from a public school in the state of Santa Catarina, southern Brazil. The guidelines of PTA have changed the school’s organization and pedagogical line. As a reference, this program utilized the *theory of activity*, grounded in the historical-cultural framing. The analysis of codes and rules present in school helped to form an understanding of the relations among the education professionals, and its implications in the physical activities of the students. The objectives of the research were: (1) to investigate the processes of control and appropriation present in the relations between the State, the lower social classes, and the school; (2) to examine the social relations that occur in the school routine where the PTA is in progress. We have searched, with these goals, to find the relation between (a) possible transformations in the physical practices of students and (b) new arrangements in the school environment resulting from the implementation of the PTA. Forming part of the sample were teachers and students of the class being researched. A participative observation was conducted from August to November. All the classes within this period were observed. We concluded that the PTA guidelines contributed to the transformation of the physical practices of the persons that participate in the daily processes within the school.

Índice

Capítulo I – Introdução	1
1.1 – Aproximações Ao Ambiente Escolar Pesquisado	2
1.2 – Aspectos Da Realidade Escolar	6
1.3 – Opções Metodológicas	13
Capítulo II – Vida Cotidiana Escolar: Conceitos Para A Construção Social Da Escola	19
2.1 – Aproximando-se Do Objeto	19
2.1.1 – Categorias Reguladoras Da Vida Cotidiana Escolar	21
2.1.2 – A Presença Do “Outro” Na Escola	22
2.1.3 – Processos De Construção Histórica Da Vida Cotidiana	24
2.1.4 – Relação Estado – Classes Populares: Os Processos De Controle E De Apropriação Da Escola	26
2.2 – As Práticas Corporais Na Vida Cotidiana Escolar	31
2.2.1 – Desenvolvimento Histórico Da Etnografia	33
2.2.2 – O Corpo Humano Na Perspectiva Da Antropologia Social	36
2.2.3 – Notas Sobre Os Conceitos De Práticas Corporais	39
Capítulo III – Aspectos Das Práticas Corporais No Programa Tempo De Aprender	43
3.1 - A Presença Do Estado Na Escola: Analisando O Programa Tempo De Aprender	44
3.1.1 – Notas Sobre A Proposta Curricular Do Estado De Santa Catarina	48
3.1.2 – Algumas Medidas Do Estado Para Implementação Da PCSC: O Surgimento Do Programa Tempo De Aprender	55
3.1.3 – A Hierarquia Nas Unidades Escolares No Estado De Santa Catarina	67
3.2 - Os Processos De Controle E De Apropriação Na Vida Cotidiana Escolar: Análises Das Práticas Corporais	72
3.2.1 – Os Processos De Controle	77
3.2.2 – Os Processos De Apropriação	84
Capítulo IV – Considerações Finais	96
Referências Bibliográficas	103
Anexos	106

Lista de Anexos

Anexo I - Roteiro Para Observação Das Aulas De Educação Física E Demais Disciplinas	106
Anexo II - Roteiro Para Observação Dos Alunos E Alunas Nos Demais Tempos E Espaços Escolares	107
Anexo II - Roteiro Para Observação Dos Alunos E Alunas Nos Demais Tempos E Espaços Escolares	108

Capítulo I

Introdução

O interesse por realizar uma pesquisa focada nas transformações das práticas corporais dos sujeitos que constroem a escola em sua cotidianidade a partir da implementação de um projeto político-pedagógico originou-se de estudos desenvolvidos durante o período em que participamos das disciplinas do curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Neste período trabalhamos com alguns artigos, livros, dissertações e teses tendo a temática do *corpo* como foco das análises. O aprofundamento dos estudos em torno desta temática possibilitou-nos conhecer um novo enfoque de pesquisa em educação que diz respeito aos papéis desempenhados pelas práticas corporais nas sociedades hodiernas e suas possíveis transformações em ambientes educacionais (Carvalho e Rúbio *et. all.*, 2001 e Soares, 2001).

Nesta perspectiva, estudar as práticas corporais requer diferentes olhares apurados sobre o corpo e sobre o diálogo que este realiza com o seu meio e com outros corpos, como sugere Sant'Anna (1998):

Pois estudar o corpo é, em primeiro lugar, confrontar-se com paradoxos e contradições na medida em que cada prática corporal exprime a persistência de valores e mitos antigos, assim como novas maneiras de definir e tratar a aparência e a saúde. (p. 172)

Estas leituras iniciais permitiram-nos apurar nossas primeiras observações realizadas em uma escola da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, na

cidade de Florianópolis, quando desenvolvíamos nosso trabalho com um projeto extracurricular de caráter artístico-cultural. Nesta escola, nos deparamos com uma realidade que, apesar de já termos informações a respeito, até então não havíamos experienciado: o prédio encontrava-se depredado; faltavam professores; não havia especialistas em seu quadro de funcionários; além de um elevado índice de evasão e fracasso escolares.

Contudo, os profissionais que trabalhavam nesse estabelecimento no final do ano de 2001 e os que foram incorporados ao quadro funcional no início do ano de 2002 assumiram como desafio transformar a escola. Para isso, utilizaram-se dos dispositivos legais para reivindicar e implementar o *Programa Tempo de Aprender*, cujos referenciais teóricos fundamentam-se na concepção *histórico-cultural de aprendizagem*, principalmente nos estudos feitos por Leontiev, denominados de *teoria da atividade*.

1.1 - Aproximações do ambiente escolar pesquisado

O primeiro contato com a escola na qual realizamos esta pesquisa deu-se no ano de 1995, quando ali desenvolvemos um trabalho para a Fundação Municipal de Esportes de Florianópolis, durante a gestão da Administração Popular, no período de agosto de 1995 a dezembro de 1996, com o Projeto Esporte Solidário. Este projeto foi uma iniciativa do Governo Federal, através do extinto Indesp (Instituto para o Desenvolvimento do Desporto), vinculado ao Ministério Extraordinário dos Esportes. Naquele momento, o Ministério tinha à frente Edson Arantes do Nascimento - o Pelé.

O Projeto Esporte Solidário foi o “carro-chefe” da administração Pelé. O objetivo do projeto era criar escolinhas de iniciação esportiva em comunidades

empobrecidas, para revelar talentos esportivos. O projeto foi desenvolvido em parceria direta com as secretarias e fundações municipais de esporte de todo o país. A secretaria ou fundação elaborava um projeto e o enviava para ser avaliado pelo Indesp. Os melhores projetos do país recebiam as verbas necessárias para o seu desenvolvimento. Naquele momento, a Fundação Municipal de Esportes de Florianópolis, sob o comando da Administração Popular, teve seu projeto aprovado.

Em Florianópolis, o projeto foi desenvolvido durante um ano e meio, nas seis comunidades do bairro Monte Cristo (Santa Terezinha I e II, Novo Horizonte, Nova Esperança, Nossa Senhora da Glória e Chico Mendes), tendo como participantes na elaboração e tomada de decisões do projeto os membros da Associação de Moradores da Comunidade Chico Mendes, as assistentes sociais do CEDEP (Centro de Educação e Evangelização Popular), professores(as) e o diretor da escola pública da região.

O projeto acontecia em forma de aulas abertas às crianças das comunidades, as quais foram cadastradas e organizadas por faixa etária em diferentes turmas. Os encontros ocorriam todas as segundas, quartas e sextas-feiras nas quadras de esportes da escola. O projeto contava também com a participação de alguns moradores na realização de oficinas de capoeira, confecção de brinquedos, brincadeiras e jogos.

A avaliação final do projeto mostrou que, apesar das limitações teóricas dos envolvidos, buscou-se superar a idéia de levar um projeto pronto. As atividades foram pensadas em conjunto com a comunidade, privilegiando a interação dos realizadores do projeto com os membros da comunidade, buscando valorizar a cultura e os costumes locais no que se refere às práticas corporais.

No início de 1997, mudou a administração do município e, conseqüentemente, as políticas públicas para esporte e lazer. O projeto Esporte Solidário foi extinto, entrando em seu lugar o projeto Ruas de Lazer. Esse projeto funciona de forma temporária, percorrendo os bairros da cidade nos fins-de-semana, atendendo um bairro de cada vez.

Percebe-se aí uma mudança de perspectivas quanto às políticas públicas para esporte e lazer. A perspectiva que vigora atualmente é a de uma iniciativa assistencialista, desprovida de qualquer traço de valorização das culturas das comunidades. Na realidade, privilegia-se com esse projeto a realização de práticas corporais que correspondem aos modelos desportivizados e da recreação tradicional. O projeto Ruas de Lazer desenvolve atividades pré-fabricadas, como cama-elástica, futebol de travinhas, dança da cadeira, corrida do limão, dança do balão etc. Todas estas atividades fazem parte de um “pacote” recebido pelas comunidades, que não têm o direito de opinar ou sugerir outras possibilidades.

Extinto o projeto Esporte Solidário por parte da Fundação Municipal de Esportes, restou à equipe de profissionais envolvidos no projeto despedir-se da comunidade e ir em busca de outras alternativas de trabalho. Passados cinco anos após termos participado deste trabalho pedagógico junto às comunidades do bairro Monte Cristo, surgiu a oportunidade de retornarmos ao local com a possibilidade de desenvolver um projeto denominado *Arte, Educação e Movimento: alternativas para o enfrentamento da evasão e do fracasso escolares*, no qual seriam realizadas oficinas a partir dessas temáticas.

O projeto apresentado era de caráter didático-pedagógico, não tendo intenção de se constituir como elemento desencadeador de uma pesquisa

científica. Contudo, esta foi uma forma que encontramos de vivenciar o cotidiano escolar de uma maneira *orgânica*, tendo acesso a informações e participando das discussões que decidiam os caminhos da escola. Apresentamos o projeto para os membros da Associação dos Amigos do Centro de Atividades Comunitárias Chico Mendes, os quais demonstraram interesse na realização do mesmo. Marcaram uma reunião com a diretora da escola na qual o projeto foi apresentado e em seguida aprovado, pois ia ao encontro da proposta político-pedagógico da escola, que prevê a realização de projetos que tratem de temas transversais, numa perspectiva interdisciplinar. De imediato, a diretora deixou à disposição para a realização do projeto uma sala de aula, além de outras dependências e materiais da escola, como sala de vídeo, aparelho de som, biblioteca, material de consumo em sala de aula etc.

Com mais dúvidas do que certezas, começamos a reunir alguns materiais didáticos que poderiam ser explorados nas oficinas pelos alunos e alunas da escola. Recorremos às produções relacionadas a oficinas de dinâmicas de grupo, educação artística, educação ambiental, música, teatro, histórias em quadrinhos, entre outras técnicas pedagógicas que possibilitassem explorar os limites e as possibilidades da imaginação e criatividade dos alunos, além das suas capacidades de elaboração coletiva.

Como ainda não conhecíamos os alunos e alunas com quem iríamos trabalhar, resolvemos não elaborar uma proposta didática, mas apenas algumas alternativas para início dos contatos, de modo que pudéssemos nos aproximar e conhecer seus interesses. Procuramos também estar atentos às formas de relacionamento entre eles e a algumas de suas necessidades de formação, como: capacidade de ler, escrever, interpretar textos; de utilizar outras linguagens para

se expressar, como o desenho e a dramatização. Experimentamos diferentes *técnicas pedagógicas*, como as dinâmicas de grupo, aulas expositivas, jogos e simulações, método da descoberta, etc., sendo que a principal forma de organização das mesmas foi a *oficina* (Ronca & Escobar, 1982 e Afonso, 2001).

A possibilidade de participação da vida cotidiana da escola possibilitou-nos fazer parte do processo de implementação do Programa Tempo de Aprender, onde pudemos discutir os seus fundamentos teóricos com professores e professoras, direção e especialistas da escola, evidenciando seus desdobramentos na vida cotidiana dessa escola.

1.2 - Aspectos da realidade escolar

A escola pública, situada no conjunto de comunidades que compõem o bairro Monte Cristo, constitui-se numa das poucas instituições públicas que atendem às pessoas que ali residem. A região é conhecida por ter um dos maiores índices de pobreza da grande Florianópolis (Melo, 1999). Essas comunidades enfrentam vários problemas sociais. Entre eles, destacam-se: poucas possibilidades de emprego; poucos espaços públicos para o lazer; grande parte dos moradores vive em moradias precárias; o lixo fica exposto nas ruas; há falta de saneamento básico e ausência de áreas verdes. Ali o Estado se faz presente pela escola e por um Posto de Saúde administrado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. A presença restrita de órgãos públicos faz com que a escola incorpore diversas atividades que normalmente não são realizadas por estabelecimentos de ensino da rede pública, como: servir de base de apoio e realização de projetos na área da educação, saúde e assistência social, tanto da iniciativa privada quanto dos Governos Federal, Estadual e Municipal. O prédio da

escola passou a ser referência para a comunidade na realização de várias de suas atividades cotidianas, mesmo que, em muitos momentos, essa relação não tenha sido amigável.

A escola é o único prédio da região que é cercado por muros de três metros de altura, tapando a sua fachada, impedindo o livre trânsito neste estabelecimento, destoando do restante das moradias que ali existem. A área da escola ocupa metade de uma quadra do bairro, com três quadras de esportes com dimensões de vinte e cinco metros de comprimento por dezessete metros de largura cada uma. Existe ainda um espaço desocupado de dez metros entre elas. Próximo às quadras foi construído um parque com brinquedos feitos de madeira, como: gangorras, balanços, ponte elevada, e outros. Esta parte está separada do prédio da escola por uma cerca de dois metros de altura feita com tela de metal, além de um portão de metal e uma escada que dá acesso ao portão utilizado por alunos e alunas para entrar e sair da escola. O prédio tem um pátio coberto de cinquenta metros de comprimento por quinze metros de largura. De frente para o pátio estão as cinco salas-de-aula de um dos lados da escola e outras cinco do andar superior. Do outro lado da escola estão mais cinco salas-de-aula do térreo e todas as outras do andar superior, sendo que uma sala térrea é utilizada como sala-de-vídeo. Em frente destas salas estão as salas de aula e o pátio utilizado para a educação infantil. Entre os dois lados da escola há um corredor que dá acesso à sala-dos-professores, biblioteca, sala-de-informática, sala da direção, sala dos especialistas, depósito, sala utilizada pela rádio escolar, secretaria, portão por onde transitam os trabalhadores da escola e pessoas da comunidade e o estacionamento da escola. Este tipo de construção permite o trânsito de muitas

peças ao mesmo tempo, podendo ter todos os seus espaços ocupados simultaneamente e, ainda assim, permitir uma boa circulação no seu interior.

A funcionalidade do prédio não confere necessariamente à escola uma melhor organização de seus tempos e espaços. A escola, que atende a maioria das crianças e adolescentes da comunidade no ensino básico, registrou o alarmante índice de 50% de reprovação no ano letivo de 2001. A diretora entendeu que os motivos de um insucesso tão grande seriam decorrentes do excessivo número de professores substitutos, os quais, em função de sua própria condição trabalhista de contrato temporário, além de sua baixa remuneração, preferiam faltar às aulas para se dedicar a fontes de trabalho alternativas, como fazer faxina em residências. A ausência de envolvimento por falta dos professores refletia-se na não efetivação de um trabalho coletivo que se fazia necessário para o melhor andamento dos trabalhos na sala-de-aula. De acordo com a diretora da escola, muitas vezes os alunos de 5^a à 8^a série não tinham aula pela falta de professores. Isso fazia com que aqueles professores que vinham trabalhar organizassem seus horários de modo a atender todas as turmas que estavam na escola. Ou seja, um professor, às vezes, atendia duas a três turmas ao mesmo tempo, como num “faz de conta” de que estava ministrando várias aulas no mesmo instante, durante quarenta e cinco minutos. Quando chegava no meio do período, logo após o recreio, os alunos eram dispensados, pois os professores que estavam presentes já haviam esgotado os seus temas para o dia. Várias vezes ocorria de uma turma chegar e já ser dispensada imediatamente, por não haver professores e recursos para atendê-las.

Obtivemos estas informações a partir da leitura do *Relatório de Planejamento Escolar*, documento que passou a constituir fonte desta pesquisa,

além dos relatos feitos por professores, professoras e direção da escola durante as reuniões pedagógicas ocorridas em fevereiro de 2002.

Nos relatos coletados a partir das reuniões obtivemos um esboço preliminar da rotina escolar. Os alunos chegavam à escola pela manhã, tendo o início das aulas às 7 horas e 45 minutos. Normalmente, demorava-se uns 10 a 15 minutos até que todas as turmas entrassem para as salas-de-aula. Alguns alunos sequer entravam para as salas, permanecendo pelo pátio, sem que ninguém conseguisse que os mesmos mudassem de idéia. Como as aulas tinham duração de 45 minutos, o tempo pedagógico efetivo de cada aula era em torno de 30 minutos. Os 15 restantes eram desperdiçados entre a entrada em sala, organização inicial da turma e verificação da presença (chamada). Ao término de cada aula, a turma tinha que esperar a troca dos professores. Durante este momento, iniciava-se um imenso tumulto entre as turmas, que resultava, novamente, em perda de tempo efetivo da aula. Um ritual parecido ocorria no período vespertino.

Contudo, o problema que parece ter deixado os professores mais preocupados era o da violência entre os alunos. As brigas eram constantes, tanto em sala-de-aula quanto no pátio, durante a entrada, o recreio e a saída, dificultando as possibilidades de se criar um ambiente em sala-de-aula propício ao diálogo e ao trabalho coletivo.

A escola encontrava-se depredada, suja, e com poucos profissionais (professores, administradores, psicólogos, assistentes sociais, etc.). A situação relatada pelos professores se mostrava caótica, pois a generalização da brutalidade e da desordem parecia imperar, contribuindo para a formação de um ambiente impróprio para a aprendizagem.

Os docentes e a direção da escola, preocupados com o ambiente negativo, procuraram estabelecer novas metas em conjunto, durante a realização do planejamento estratégico, realizado em fevereiro de 2002. Neste momento de planejamento foi apresentada a Portaria nº 009/SED de 19/12/2001, que instituiu a implementação do “Programa Tempo de Aprender”, de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. A partir das diretrizes desse programa, foi modificada a estrutura de organização da escola, além de seus princípios pedagógicos. Seguiram-se alguns encontros nos quais debateram-se os aspectos teórico-metodológicos do referido Programa.

É importante salientar que o Programa Tempo de Aprender foi elaborado por um coletivo de professores que participam do debate em torno das diretrizes da educação pública do estado de Santa Catarina há pelo menos uma década. De acordo com o relato da diretora da escola, a idéia de elaboração do Programa Tempo de Aprender surgiu a partir do projeto “classes de aceleração”, que trata do problema do descompasso entre série e idade. Em visita realizada pela diretora de ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação e do Desporto à escola, foram colocados os problemas ali vividos, além de ter sido enfatizado o sucesso do Projeto Classes de Aceleração. Entusiasmada com o projeto, a diretora de ensino fundamental da Secretaria de Estado levou a idéia de sua ampliação para toda escola (e não apenas para as classes de aceleração) para ser debatida junto às Coordenadorias Regionais de Educação.

A escola encontrava, pois, dificuldades em cumprir sua função social quando surgiu a proposta da Secretaria de Educação e do Desporto de implementar o Programa Tempo de Aprender em seis escolas da rede pública

estadual de educação, sendo uma de cada Coordenadoria Regional de Ensino (CRE).

Após a Secretaria ter constatado a necessidade, passou a viabilizar as possibilidades de elaboração e execução do projeto, constituindo um grupo de trabalho para elaboração da portaria que institucionalizaria o Programa Tempo de Aprender em algumas escolas da rede pública estadual, que seriam escolhidas com critérios definidos pelas próprias CRE's.

Este grupo de trabalho decidiu que os pressupostos teóricos do Programa Tempo de Aprender seriam aqueles que embasavam as classes de aceleração, a *teoria da atividade de aprendizagem*, sistematizados em dois livros: um contendo a proposta pedagógica, direcionado aos professores e administradores das escolas¹, e outro com sugestões de atividades de aula, direcionado aos professores e alunos².

No caso da escola que investigamos, ficou ao encargo de um professor, funcionário da 1ª CRE, realizar um curso de formação para discutir o referencial teórico do referido Programa, colocando-se à disposição e realizando reuniões bimestrais com o grupo de professores para aprofundar os fundamentos teóricos.

Desta forma, começaram a se configurar as condições para a implementação do Programa Tempo de Aprender nesta escola, com a participação daqueles que compõem o seu cotidiano.

A implementação do Programa Tempo de Aprender na escola modificou a sua forma de organizar o cotidiano. A presença neste ambiente permitiu-nos dois

¹ Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Tempo de Aprender: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola*. Florianópolis, DIEF, 2000.

² Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Tempo de Aprender: caderno do aluno, nº 1, 2 e 3*. Florianópolis, DIEF, 2000.

tipos de olhar: de aproximação para perceber o cotidiano escolar em suas partes constituintes e suas relações sociais, e de distanciamento, por meio da observação que trazia evidências do contraste entre os fatos que ali ocorriam e os documentos oficiais.

Buscávamos perceber e compreender as transformações às quais as práticas corporais são submetidas no ambiente escolar. Dessa forma, delimitamos o nosso problema de pesquisa, expresso na seguinte questão orientadora: *Quais são e como se dão as relações decorrentes da implementação do Programa Tempo de Aprender e como estas influenciam as práticas corporais de alunos e alunas ocorridas no cotidiano escolar?*

Partindo desta problemática estabelecemos como objetivos da pesquisa:

- (1) Investigar a construção teórica dos processos de controle e apropriação presentes nas relações entre o Estado, as classes populares e a escola;
- (2) Investigar as relações sociais ocorridas no cotidiano de uma escola da rede pública onde o Programa Tempo de Aprender esteja em andamento.

Buscamos, com estes objetivos, o relacionamento entre (a) as possíveis transformações das práticas corporais dos alunos e (b) os novos ordenamentos do ambiente escolar decorrentes da implementação do Programa Tempo de Aprender.

1.3 - Opções metodológicas

Na realização desta pesquisa utilizamos as sugestões de Ezpeleta & Rockwell (1986) quanto à orientação teórico-metodológica. Para estas autoras, a etnografia desenvolvida nos países anglo-saxões a partir da década de 70 constituiu-se rapidamente em opção diversa aos paradigmas dominantes na pesquisa educacional. Desde então, a etnografia tem sido definida por diversas perspectivas epistemológicas como “teoria da descrição”.

Há quem postule, em geral a partir de posições positivistas, o caráter empírico e ateórico da tarefa etnográfica, considerando-a como fornecedora de dados. A partir do estruturalismo, critica-se o trabalho etnográfico justamente por causa deste “empirismo”. Por outro lado, há quem defenda, com fundamentos fenomenológicos, o ateorismo (ou mesmo o antiteorismo) como traço essencial da descrição etnográfica, cuja meta seria a de “conhecer o mundo tal como o conhecem os sujeitos que o experimentam diariamente”. (p. 33)

Nestas concepções a etnografia é concebida como técnica de coleta de “matéria-prima” empregada na pesquisa de campo ou na descrição monográfica. Para estas autoras, a etnografia deve ser entendida como um “enfoque” ou “perspectiva”, onde método e teoria relacionam-se sem esgotarem os problemas que surgem a partir dessa relação. Desta forma, o trabalho etnográfico deve ser concebido a partir de questões teóricas que se articulam na construção do objeto de estudo, sustentando a tarefa de observação e interpretação das realidades desconhecidas. Para Ezpeleta & Rockwell (1986):

A pesquisa etnográfica permite um processo de construção teórica simultânea à pesquisa empírica. As possibilidades que daqui se deduzem são importantes para a construção de novos objetos de conhecimento. (p. 35)

Na busca de melhor delimitar o nosso objeto de estudo optamos pela pesquisa de caráter etnográfico que ocorreu numa escola da rede pública estadual de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, numa das quatro turmas de 5^a série, escolhida intencionalmente a partir de alguns critérios. O principal deles foi o fato dos professores e professoras com quem conversamos considerá-la a que mais exigia deles, tanto na dedicação para ensinar, quanto no esforço para manter um ambiente sereno, propício para o ensino-aprendizado. Além disso, a turma apresentava o problema de disfunção série/idade, o qual o Programa Tempo de Aprender propunha-se a resolver. Nos meses de fevereiro, março e abril trabalhamos com várias turmas da escola. Neste contato pudemos observar todas as turmas que iam 5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental.

Naquele momento, constatamos que a referida turma que viemos a escolher para a realização desta pesquisa foi a que mais apresentou resistências às mudanças implementadas pelo Programa Tempo de Aprender, tais como: repulsão ao trabalho em duplas dos professores, face ao desejo de voltarem a ter aulas com cinco professores por dia; recusa frente à possibilidade de construir normas de conduta para o funcionamento da classe; não participação em atividades que não envolvessem o trabalho de cópia de textos. Os alunos que compunham esta turma eram em sua maioria repetentes, sendo que a faixa etária variava entre 12 a 15 anos.

Também forneceram dados para a pesquisa as entrevistas e conversas informais que realizamos com os professores e professoras que ministram aulas na turma em questão, das seguintes disciplinas: Ciências, Educação Física, Português, Inglês, Matemática e Artes, além da diretora da escola. Todos os professores e professoras que participaram da pesquisa concordaram com nossa presença em sala-de-aula e nos demais locais onde os membros da turma estivessem.

O principal meio de coleta de dados da pesquisa, porém, foi a observação participante que ocorreu de agosto a outubro. Assistimos oito aulas de educação física realizadas nesse período, além de mais vinte e quatro aulas das demais disciplinas.

Procuramos compreender a observação como uma organização da visão, dado que utilizamos uma série de noções que possuíamos antes, estruturadas a partir de nossa questão de pesquisa. Ou seja, quando observamos, estamos nos utilizando de um modelo teórico já estabelecido. A partir desse entendimento de observação é que passamos à compreensão dos fatos ocorridos no cotidiano escolar. Como nos ensina Fourez (1995):

*Não se observa, portanto, passivamente, mas se estrutura aquilo que se quer observar utilizando as noções que parecem úteis visando a uma **observação adequada**, isto é, que responda ao **projeto** que se possui. E é então que dizemos observar “fatos” (de maneira um tanto pedante, a etimologia da palavra “fato” remete a seu caráter construto, mesmo se não for devido a isto que denominamos fato a um “fato”). (p. 40)*

Todas as aulas observadas foram descritas em diário de campo, numa espécie de relatório de cada aula (protocolo de observação - anexo 1). Foram realizadas observações participantes dos vinte e quatro alunos e alunas da turma

investigada durante a sua presença em sala-de-aula, nas entradas e saídas da escola, na utilização dos bebedouros, refeitórios, pátio, biblioteca, sala de computadores e quadras de esportes, de acordo com protocolo de observação (anexo 2) e diário de campo. Neste relatório, procuramos preservar a identidade dos envolvidos, dando-lhes nomes fictícios. Os protocolos de observação foram elaborados tendo como base aqueles utilizados por Vaz, Silva, & Bassani (2002) em sua pesquisa sobre “a escolarização do corpo nas aulas de Educação Física”.

A observação é sempre uma escolha, uma seleção, uma estruturação daquilo que parece emergir como significativo do objeto, implicando em abandonar aquilo que parece ser acessório, de acordo com nosso projeto (Fourez, 1995).

Assim, observar é estabelecer, em nome de uma percepção e de critérios teóricos, relações de equivalência entre o que eu poderia também considerar como diferente. A “semelhança” não é recebida de modo passivo na observação, mas é decidida em uma visão teórica. (p. 47).

Quando se descreve algo que não faz sentido num universo comum de percepção e comunicação, estamos utilizando uma linguagem subjetiva. Nesta perspectiva, “o mundo se torna objetos nas comunicações sociais” Nisso implica o fato de que a objetividade, assim compreendida, é relativa a uma determinada cultura (Idem, p. 48).

Além das observações, na tentativa de melhor compreender o movimento histórico que levou à criação e implementação do Programa Tempo de Aprender na escola investigada, realizamos uma entrevista semi-estruturada com a diretora desse estabelecimento. Os professores e professoras tiveram suas práticas e seus discursos observados em sala-de-aula, na sala-de-professores e nas

reuniões pedagógicas. Também fizemos levantamentos e análises de dados em documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina³ e da escola, referentes às políticas públicas relacionadas com o ambiente escolar pesquisado e ao planejamento das disciplinas investigadas.

Dessa forma, o Programa Tempo de Aprender coloca-se em curso, contando com o empenho dos professores envolvidos, além da direção da escola, tornando-se merecedor de estudos para avaliação dos impactos decorrentes de sua implementação, inclusive sobre as práticas corporais de alunos e alunas.

Interessou-nos na realização desta pesquisa captar um recorte desta realidade em transformação, partindo de conceitos como a noção de *vida cotidiana* (Heller, 1970). Para realizar as análises ao nível da vida cotidiana escolar recorreremos aos conceitos forjados por Ezpeleta & Rockwell (1986) a partir das leituras de Heller e Gramsci em pesquisa realizada nas escolas públicas mexicanas na década de 80, que teve como pano de fundo a relação Estado – classes populares.

As categorias elaboradas por estas autoras possibilitaram-nos um ponto de partida para realização de nossas análises do material empírico e das observações que ocorreram no período de agosto a outubro de 2002. Entretanto, no decorrer dos estudos fomos incorporando outros referenciais teóricos que possibilitaram-nos ampliar nossa visão sobre as transformações das práticas corporais na vida cotidiana escolar. Estas análises compõem a dissertação “AS PRÁTICAS CORPORAIS EM EVIDÊNCIA NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER”, que organizamos da seguinte forma, para além desta introdução

³ Este órgão do Governo Estadual foi reformulado na gestão 2003 - 2006, passando a compor duas secretarias distintas, denominadas de Secretaria da Educação e Inovação e Secretaria da Organização do Lazer.

que constituiu o Capítulo I. No Capítulo II apresentamos o conceito de vida cotidiana, as categorias derivadas do mesmo para a escala do cotidiano escolar e o percurso teórico que recorreremos para melhor compreendermos o sentido do conceito de *práticas corporais*; No Capítulo III fazemos nossas análises do cotidiano escolar investigado e, no Capítulo IV, apresentamos as considerações finais sobre o processo de pesquisa e os resultados obtidos.

Capítulo II

Vida cotidiana escolar: conceitos para a construção social da escola

2.1 – Aproximando-se do objeto

A ênfase desta pesquisa é a análise das práticas corporais captadas na vida cotidiana de uma escola da rede pública de ensino, a partir do processo de implementação do Programa Tempo de Aprender, de iniciativa estatal. Diferentemente das produções teóricas referentes à escola que buscam entendê-la sob o olhar do normal e do patológico, sempre enfatizando as deficiências e as carências da escola, balizamo-nos pelos estudos que questionam os conceitos considerados como clássicos, procurando sugerir novas possibilidades de abordar o universo escolar. Nestes estudos a escola aparece como um processo de construção, realizando-se em um mundo diverso, diferenciado, onde diferentes sujeitos criam as condições para sua existência, elaborando sua dinâmica particular, multiforme e complexa. Isso garante à escola uma identidade local e particular, mesmo estando ela inserida num amplo movimento histórico, onde o Estado assume o papel de administrá-la como uma instituição homogênea.

Nesta perspectiva, estudar as práticas corporais na escola tornou-se uma tarefa complexa e de difícil realização. Complexa no sentido de que as exigências teóricas deixaram de ser entendidas como direcionadoras do olhar *a priori*. Destacamos que a formulação teórica do problema como base para o início de um estudo do cotidiano é uma tradição científica cuja importância relevamos.

O olhar que nos propusemos a construir para que pudéssemos captar as práticas corporais em sua concretude, naquilo que não está documentado na história oficial elaborada pelo Estado, deu-se a partir do pensamento de Agnes Heller, principalmente no que está contido em seu estudo sobre a “estrutura da vida cotidiana”. Para Heller (1970)

*A vida cotidiana é a vida do homem **inteiro**; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. (p. 17)*

Para esta autora, a vida cotidiana é em grande parte heterogênea, principalmente no que se refere aos conteúdos e significados de nossas atividades. A vida cotidiana escolar constitui um nível específico de uma das esferas que compõem a “substância da sociedade”⁴. Para Ezpeleta & Rockwell (1986) devemos refazer os caminhos teóricos que servem de pano de fundo às análises da realidade escolar. Destas análises, consideradas pelas mesmas como positivistas, destaca-se sua existência homogênea. Nesta interpretação, a escola transmite conhecimentos e valores universais e realiza os direitos civis e da justiça social. Já as versões críticas elaboradas a partir da história documentada mostram uma reprodução da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Nestas duas versões a escola aparece de forma homogeneizada, determinada pelo poder estatal e estrutural. Contudo, podemos afirmar que existe uma **história não documentada**, a qual revela como a escola existe socialmente e em sua cotidianidade (Ezpeleta & Rockwell, 1986, p. 13).

⁴ “A substância não contém apenas o essencial, mas também a **continuidade** de **toda** a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a história” (Heller, 1970, p. 3).

De acordo com estas autoras, no resgate desta história não-documentada devemos “analisar a existência cotidiana atual da escola como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu” (Idem, Ibidem). Na tentativa de captar a história não documentada, tendo como foco a análise das práticas corporais desenvolvidas por alunos de uma turma de quinta série, fomos ao encontro de novas categorias, elaboradas a partir de conceitos das ciências sociais, que correspondessem ao nível das análises as quais nos ocupamos, a partir da seguinte questão teórico-metodológica: ***Como captar as transformações das práticas corporais ao nível da vida cotidiana escolar decorrentes da implementação das diretrizes estatais para a educação realizada em escolas da rede pública destinadas às classes populares?***

Como estratégia para tentar resolver esta questão optamos pela possibilidade de historiarmos a escola analisando sua configuração, na busca da complexificação do próprio conceito de Estado e, principalmente, na abordagem do Outro que também constitui a escola. Em nossa pesquisa buscamos focalizar a captação do Outro na vida cotidiana escolar, recuperando os conjuntos de atividades heterogêneas desenvolvidas por sujeitos individuais, notadamente naquelas compostas por suas práticas corporais.

2.1.1 – Categorias reguladoras da vida cotidiana escolar

Ao nível da realidade escolar, tradicionalmente vimos o que está no interior da escola sendo da esfera “pedagógica”, enquanto aquilo que se passa fora de seus muros pertencendo à esfera “política”. Em nossa concepção, o político e o

pedagógico interagem, assim como as outras dimensões que constituem a realidade escolar. Os conceitos clássicos acerca de instituições educacionais aparecem para enfatizar os fins, os objetivos e a organização hierárquica. Estas categorias são aquelas que operam como reguladoras da escola, revelando-se como “sensores” da qualidade do ensino ofertado pelo Estado. A análise da realidade escolar realizada a partir destas categorias não consegue fornecer elementos suficientes sobre a aprendizagem real que acontece na escola.

Para Ezpeleta & Rockwell (1986), a perspectiva positivista inaugurou uma história de fatos progressivos, que apagou a memória social. Ou seja, o observável estava colocado *a priori*, em categorias que direcionavam e aprisionavam o olhar. Estas categorias operam ainda hoje como reguladores da escola.

As categorias organizacionais e normativas aparecem e estão em jogo na escola. Mas a vida escolar, a partir delas, nem pode ser vista nem abrangida como um todo. A abstração e a parcialidade das mesmas constituem a medida precisa dos limites daquele senso comum que o sistema escolar produz a respeito de sua própria realidade. (p. 19)

O que escapa aos procedimentos administrativos e técnicos, à organização e às normas, são assuntos fundamentais que estão em jogo; são o Outro que também constitui a realidade escolar.

2.1.2 – A presença do Outro na escola

Durante o processo de observação ao nível da vida cotidiana escolar, alguns sujeitos podem se destacar, tornando-se importantes referências na busca

por pistas que nos ajudem a compreender a lógica implícita em algumas atividades da escola.

Neste processo analítico, o conceito de sujeito adotado é aquele reconhecido por Gramsci (apud Ezpeleta & Rockwell, 1986, p. 24) como “sujeito cognoscível através do conjunto de suas relações sociais”. O modo particular que vive o sujeito “concreto” pode ser percebido pelo caráter histórico e específico de suas relações. O estudo destas relações propicia uma leitura mais apurada do movimento social que a escola em particular inclui. Dessa forma, os sujeitos a serem buscados nas observações da vida cotidiana escolar são aqueles que se organizam em diferentes atividades, sem que estas, necessariamente, correspondam às normas ou delimitações institucionais. Para Heller (1970) o reconhecimento e valorização do caráter heterogêneo e da ordem hierárquica da vida cotidiana possibilitam uma leitura normal dos processos de produção e reprodução empreendidos pelos sujeitos individuais através de suas formas de intercâmbio.

A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa “explicitação normal” da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo. (p. 18)

Como exemplo desta questão podemos dizer que no ambiente escolar os sujeitos individuais integram práticas e saberes provenientes de âmbitos distintos, muitas vezes reelaborando os elementos do domínio escolar de suas práticas cotidianas. Este confronto entre saberes/práticas cotidianas e aqueles do domínio escolar não acontece de forma polarizada, pois estes são aspectos componentes

da heterogeneidade da vida cotidiana escolar. De acordo com Ezpeleta & Rockwell (1986)

Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar. (p. 23)

O que pretendemos de fato com a integração do conceito de *vida cotidiana* ao nosso objeto de estudo é recuperar **o aspecto heterogêneo** da realidade escolar, reconhecendo as atividades que se observam atualmente como produto de uma construção histórica.

2.1.3 – Processos de construção histórica da vida cotidiana

Para Ezpeleta & Rockwell (1986), “os processos constitutivos da realidade escolar são os eixos principais da análise”. As perspectivas sociológicas tradicionais tratam os processos referentes à realidade escolar de forma a-histórica. Na abordagem funcionalista entende-se que as normas definidas institucionalmente garantem sua permanência na escola durante gerações. Desconsideram, os seus defensores, que as normas podem variar em todos os níveis, dando margem à possibilidade de jamais encontrarmos duas escolas iguais. Nas abordagens sistêmicas e estruturalistas, os processos priorizados para análise são aqueles que dizem respeito às formas de transmissão da informação. Estas duas abordagens utilizam-se de conceitos a-históricos que não captam o que “está em jogo na luta social” (p. 27).

Assim, seguimos o caminho trilhado por estas autoras, procurando construir um objeto de conhecimento onde foi priorizada a construção de processos como eixo das análises. Em nossa busca por uma definição de processos ressaltamos seu sentido histórico, sua conformação e conseqüência, diferentes em cada época e contexto específico. De acordo com Ezpeleta & Rockwell (1986)

A reprodução e transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a criação, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social são alguns dos processos que chegamos a identificar. Estes processos não são funções exclusivas ou universais da educação. Acontecem, em cada lugar, em proporções e de maneiras diversas, permitindo por isso a aproximação da realidade heterogênea da escola. Mesmo assim, foi necessário cuidar de sua adequação à escala cotidiana, levar em conta o efeito de sua mútua interação no âmbito escolar, elaborar sua relação com o “observável” na escola. (p. 27)

Nos estudos sobre a escola, é freqüente o uso do conceito de reprodução servir para caracterizar a escola como aparelho ideológico de Estado. Uma leitura da escola atual, de um modo geral, permite que cheguemos a tal caracterização, dado o fato de que na escola convivem diferentes ideologias e práticas alienantes. Contudo, o conceito de reprodução por si só não abarca a heterogeneidade e a individualidade do cotidiano.

Para Heller (1970), a vida cotidiana é o centro da história, “a verdadeira essência da substância social” (p. 20). Podemos perceber nos tratados sobre história que as ações não cotidianas partem do cotidiano e, inevitavelmente, a ele retornam. A cotidianidade à qual **pertencemos** e **assimilamos** em uma determinada época traz em si aquilo que pertence ao passado da humanidade.

Este acúmulo histórico faz com que ao nascer o ser humano já se encontre inserido na cotidianidade. Este fato não implica numa relação do tipo ser – essência no sentido de que o papel social do sujeito individual esteja definido *a priori*. O indivíduo passa por um processo de amadurecimento impulsionado pela necessidade dos sujeitos individuais de adquirir “todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (Heller, 1970, p. 19).

Para Heller (1970), o amadurecimento do ser humano na cotidianidade depende dos processos de *assimilação* que ele desenvolve para sobreviver autonomamente em uma sociedade. Um adulto deve assimilar tanto a manipulação de objetos quanto das relações sociais. Por exemplo, quando o ser humano aprende a manipular talheres para fazer as suas refeições, ele assimila tanto o domínio sobre a natureza quanto os valores presentes nas relações sociais de sua época.

Para Ezpeleta & Rockwell (1986), *assimilação* é sinônimo de *apropriação*, sendo que esta corresponde a “um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social” (p. 28).

2.1.4 – Relação Estado – classes populares: os processos de controle e de apropriação da escola

Além das apropriações que ocorrem a partir dos sujeitos que tecem a teia de relações que compõe o cotidiano escolar, buscamos na instituição a história e o Estado. A continuidade histórica acontece nos vários setores da sociedade concomitantemente, mas, sobretudo, diferencia-se no conteúdo do projeto de continuidade. O Estado e as classes dominantes articulam-se para manter as

formas de dominação, inclusive a perpetuação das classes populares. Apesar do estatuto de entidades autônomas, o movimento de uma classe afeta diretamente a outra, assim como o movimento do Estado afeta as classes sociais.

Estado e classes populares encontram-se na escola assim como se relacionam em outras instituições. Contudo, este parece ser um espaço privilegiado, pois para ele convergem os interesses de ambas as partes. As classes populares buscam na escola tanto a qualificação para enfrentar o mundo do trabalho quanto as possibilidades de superação da exploração e de transformação das relações sociais que definem seu lugar na sociedade. O Estado mantém seus interesses ligados à educação principalmente por sua vinculação histórica com as classes dominantes. Nesta relação, o Estado busca consolidar um sistema educacional que possibilite a estabilidade social, como condição para a manutenção da dominação.

Os conteúdos escolares tornaram-se uma das principais formas do Estado implementar seu projeto de educação, absolutizando as formas da estrutura e do pensamento da vida cotidiana, não deixando muitos espaços para que o sujeito individual se explicita, contribuindo para a consolidação do processo de alienação. De acordo com Heller (1970)

*A vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que **mais se presta à alienação**. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares. Na cotidianidade, parece “natural” a desagregação, a separação de ser e essência. Na coexistência, e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária; o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses “papéis”. A assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, na medida em que aquele que assimila é um indivíduo sem*

“núcleo”; e a particularidade que aspira a uma “vida boa” sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com a sua fé. (p. 37-38)

Contudo, a própria autora alerta para o fato da vida cotidiana não ser necessariamente alienada. Apesar da investida do Estado, as classes subalternas apropriam-se dos conteúdos escolares, burlam as normas, passando a dar-lhes outros significados. O Estado estipula as políticas que delimitam e controlam a instituição escolar. As normas impostas pelo Estado procuram unificar e conduzir a organização das atividades escolares. Apesar da intencionalidade do Estado em homogeneizar as unidades escolares, podemos dizer que é impossível encontrarmos duas escolas iguais, pois na escola interagem diversos processos que compõem a trama social nas relações observáveis entre os indivíduos. As formas de relação entre Estado – classes populares podem assim ser captadas a partir do jogo entre o processo de controle e o processo de apropriação, cujo conteúdo deve ser buscado no nível do cotidiano escolar. De acordo com Ezpeleta & Rockwell (1986)

Interpretamos como expressão do processo de controle uma série de interações e mecanismos observáveis e recorrentes através dos quais se impõem, negociam-se ou se reorientam certas relações que constituem a realidade escolar. Como processo vinculado ao poder, o controle tende a articular as ações do poder estatal. Estas são observáveis, geralmente, como disposições técnicas, como rotinas aparentemente inócuas que se modificam com uma simples mudança de categorias ou de regulamentos. Só ocasionalmente aparecem como sanções, com o uso da força. O poder, porém, é também uma relação e, por isso, existe um controle implícito exercido conjuntamente pelos setores sociais dominados que exigem, limitam ou modificam a realização de projetos educacionais criados pelo Estado. A força histórica ou o potencial deste controle explica, em parte, a necessidade política da oferta estatal da educação pública. (p. 60-61)

São os processos de apropriação ocorridos no ambiente escolar que nos permitem perceber os mecanismos de controle e as políticas estatais que chegam até este nível do cotidiano (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

A reflexão sobre a “apropriação” (que empregamos no sentido que lhe atribuiu A. Heller) mostra também a relação do cotidiano com a história. Como um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, a apropriação subjaz ao conjunto de práticas e saberes que observamos. Diferentemente do conceito de socialização, que geralmente supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante “inclusão” na sociedade, a análise da apropriação concentra-se na ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Em cada âmbito institucional, e de modo contínuo, determinados sujeitos são os que se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições. Alguns sujeitos se apropriam também, sem necessariamente acreditar nelas ou aprová-las, das regras do jogo necessárias à sobrevivência neste âmbito. Outros se apropriam das normas vigentes e dão existência efetiva às sanções e mecanismos que asseguram o controle estatal. O encontro de diversas apropriações, mantidas no âmbito escolar, demonstra o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola, “refletindo e antecipando” sua história (p. 28).

Tanto o controle quanto a apropriação não esgotam a história da construção da escola. Na trama entre os dois é que podemos perceber os diferentes sentidos das relações entre Estado – classes populares. Algumas objetivações dessa trama podem ser captadas a partir da análise da construção do prédio da escola e seus usos, pelo trabalho dos professores, administradores, funcionários e através das relações entre os alunos.

Na análise do cotidiano da escola podemos elaborar concepções diversas sobre professores e alunos. O trabalho cotidiano dos professores está permeado pela articulação e reelaboração das práticas e saberes de modo bem diferente de como aparecem nas normas e funções docentes estabelecidas pelo Estado (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

Os múltiplos saberes construídos no trabalho e a integração do corpo docente asseguram a continuidade individual das escolas. Na vida cotidiana, o saber especializado do professor suplanta qualquer perfil ou programa formativo. No âmbito social imediato da escola, este saber é reconhecido e valorizado por aqueles que, dentro ou fora do sistema educacional, recorrem ao professor para uma infinidade de tarefas. (“Sabem que somos solicitados pelo povo para qualquer assunto”, afirma um professor.) Com variações históricas, vai-se formando uma exigência social para o professor, resultando em certos traços de “personalidade”, “voz”, “modo de apresentar-se”, “conduta inatacável” etc. Na versão dos habitantes, enfatiza-se, além disso, a posse real de conhecimentos (nem sempre coincidente com a preparação formal) e o bom tratamento dos alunos. (p. 67-68).

Outra construção específica observada no cotidiano escolar é a relação entre professores e alunos. A sala-de-aula entendida como parte de um processo de apropriação revela-nos o modo como ocorrem as relações entre as crianças (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

As crianças encaram a convivência dentro da escola com estratégias apropriadas e convertem este espaço num lugar onde a aprendizagem se dá conjuntamente. Entre as crianças, organiza-se boa parte das condições de interpretação do discurso do professor. Assim elas se mostram invulneráveis diante de temas alheios e tornam-se distraídas diante de discursos incompreensíveis. Animam-se e participam quando estão diante de tarefas e explicações que adquirem coerência ou sentido na trajetória de seu processo de construção de conhecimento, muito autônomo e social. (p. 70)

Dessa forma, o que se torna importante quanto à apropriação dos usos e conteúdos específicos é o conhecimento e as práticas concretas⁵ que cada escola produz. Ou seja, são as relações interpessoais ocorridas no cotidiano escolar que nos fornecem as pistas reais sobre o desenvolvimento do processo educacional, e não aquilo que está dito nos programas estatais. A relação entre os processos sociais, analisados através de sua hierarquização e dos seus conteúdos, permite

localizar as possíveis diferenças na aparente continuidade formal observável nas práticas corporais daqueles que compõem a vida cotidiana escolar.

⁵ De acordo com o posicionamento de Gramsci (Ezpeleta & Rockwell, 1986, p. 71).

2.2 - As Práticas Corporais Na Vida Cotidiana Escolar

Na realização desta pesquisa procuramos orientar nosso olhar para captar os *processos de controle e apropriação* que compõem a vida cotidiana da escola, buscando revelar não apenas aquilo que chamamos de controle estatal, mas o que está presente nas apropriações que os indivíduos realizam da estrutura e dos subsídios estatais para construir a escola em sua cotidianidade.

Os processos de construção da cotidianidade são as unidades de análises às quais privilegiamos, sendo que a captação deles, ao nível do cotidiano escolar, requer a explicitação dos conceitos utilizados na realização desta tarefa. O principal referencial que utilizamos para este fim foi aquele advindo da etnografia, cuja origem remete ao próprio desenvolvimento histórico da Antropologia. O termo etnografia tem sido utilizado para referir-se tanto a uma técnica de descrição dos dados coletados na pesquisa de campo, como ao produto final da pesquisa de campo, que é a monografia descritiva. (Rockwell, 1986, p. 32)

Partilhamos do entendimento desta autora, para a qual a etnografia é um *enfoque*, cujo método e a teoria estão presentes de forma imbricada. A teoria tem um papel fundamental, que é o de apontar as primeiras questões de pesquisa e, em seguida, durante o processo de observação participante, proporcionar uma análise minuciosa de onde poderão surgir novas categorias necessárias para compreender as informações obtidas da realidade pesquisada (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

A elaboração teórica é não apenas condição prévia da pesquisa etnográfica, mas se constitui – dadas as características particulares da

etnografia – num excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica. Não queremos afirmar com isto que os conceitos teóricos “surgem” dos dados empíricos, mas que o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico. (p. 49)

Em nossa pesquisa tivemos a necessidade de focalizar um conceito em particular, dado que os conceitos por nós conhecidos da Antropologia Social não abarcam as necessidades de nosso objeto de investigação. O conceito ao qual nos referimos é o de *práticas corporais*. Nossa tarefa neste capítulo consiste em apresentar o nosso entendimento sobre este conceito, partindo do referencial da etnografia, procurando mostrar os limites conceituais que encontramos para compor o nosso objeto de pesquisa.

O autor que mais contribuiu para ampliar nossa percepção das interações interpessoais foi Marcel Mauss (1872 – 1950), que trata dos conceitos de *fato social total* e, principalmente, o de *técnicas corporais*, sendo entendido como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (Mauss, 1974, p. 211). Outro autor que nos auxiliou na realização de nossa pesquisa foi Daolio (1995). Este autor trouxe para a escala do cotidiano escolar as categorias já difundidas na Antropologia Social, estudando especificamente a prática dos professores de Educação Física na rede pública do ensino fundamental, buscando construir uma nova forma de *olhar* a atuação destes profissionais, de modo a desvendar e compreender um pouco melhor a sua prática (Daolio, 1995, p. 15).

A seguir apontamos alguns aspectos do desenvolvimento histórico da Antropologia, principalmente quanto ao surgimento no seu âmbito da etnografia e das transformações provocadas pela mesma na realização de pesquisas em

educação. Em seguida falaremos do *corpo* como vetor de estudos no âmbito da pesquisa etnográfica e, por fim, apresentamos alguns entendimentos de *práticas corporais* nos quais nos baseamos para adequar este conceito de acordo com as necessidades surgidas na realização da pesquisa.

2.2.1 – Desenvolvimento histórico da Etnografia

Desde a sua criação, no século XIX, a Antropologia tem se ocupado do estudo das relações sociais que compõem o cotidiano das diversas sociedades. Surge, então, uma gama de novos conceitos que vem sendo forjada, enriquecendo as investigações de problemas de pesquisa que se detêm nas relações interpessoais da vida cotidiana. Foi justamente o confronto entre os europeus e os povos colonizados que propiciou as condições para o nascimento da etnografia (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

O aparecimento da vertente funcionalista da antropologia, no início do século, tem, neste contexto, uma série de implicações ideológicas, entre as quais se destaca a negação da história, tanto a dos povos estudados, como a das mudanças estruturais provocadas pela expansão do capitalismo. Mesmo assim, em sua época, o funcionalismo significou uma ruptura importante, tanto teórica como ideológica, com o evolucionismo linear que caracterizava a antropologia do século XIX. Esta perspectiva teórico-metodológica apoiava uma reconstrução do desenvolvimento das instituições humanas cujo ápice encontrava-se sempre nos modelos europeus. A partir da perspectiva imperialista, mesmo que essa antropologia justificasse o progresso e a superioridade européia, ela não gerou um conhecimento instrumental dos povos dominados, indispensáveis ao exercício da dominação (Leclerc, 1962). Não foi por acaso, portanto, que se deu o desenvolvimento dos instrumentos que o funcionalismo integrou na antropologia. (p. 35-36)

Foram os antropólogos Malinowski e Franz Boas, representantes do funcionalismo, que promoveram uma revolução conceitual e metodológica na

Antropologia. Eles criaram o princípio da alteridade, indicando que o pesquisador se coloca no lugar do Outro, tentando captar o máximo de detalhes presentes nas relações sociais dos indivíduos que compõem o grupo social investigado. Em outras palavras, eles propuseram que, para se conhecer realmente uma sociedade, era necessário viver nela, falar a língua do povo local e perceber como eles se relacionavam.

O conhecimento da nossa e das outras culturas que compõem o conjunto da humanidade permitiu a diferenciação entre as diversas culturas, não mais no sentido de buscar uma superioridade de valores de uma sobre a outra, como a Antropologia Evolucionista buscava justificar o imperialismo, mas no sentido de valorizar as diferenças como expressões da cultura de cada povo (Daolio, 2001, p. 28 e 29).

Marcel Mauss criou o conceito de “fato social total”, com o qual afirmava que as relações sociais dos homens eram dotadas por três dimensões - sociológica, psicológica e fisiológica - que formavam um todo complexo. Foi Emile Durkheim que primeiro formulou a idéia de fato social como “coisa”, influenciando de forma determinante a obra de Mauss. Contudo, a diferenciação principal entre ambos é que, para Durkheim, os fatos sociais só poderiam ser explicados quando relacionados a outros fatos sociais, e não na esfera da consciência individual. Já Mauss acreditava que a dimensão dos fatos sociais deveria ser relacionada com a esfera da experiência individual e também com a dimensão fisiológica. Estas abordagens desenvolvidas por Durkheim e Mauss elevaram a Antropologia ao *status* de ciência, pois a partir daí o estudo do homem como ser social passou a ter autonomia teórica. Esta mesma abordagem tem sido utilizada na realização de

estudos com grupos sociais contemporâneos, buscando reconstruir a lógica que ordena seus comportamentos (Daolio, 1995, p. 27).

Com isso, o pesquisador ganhou um lugar de relevância na pesquisa antropológica. Isso porque o seu papel central na leitura das observações passou a ser questionado. A partir daí considerou-se a cultura do próprio pesquisador e o seu olhar carregado de intencionalidade. Outro aspecto importante é que o pesquisador começou a exercer uma dupla tarefa: ele deve, num primeiro momento, perceber tudo aquilo que lhe parece estranho; e num segundo momento voltar o seu olhar para tudo aquilo que lhe é familiar, de modo a se perceber diante de um objeto que pode parecer-lhe tanto exótico como familiar. Isto começou a se tornar possível pela descrição densa das relações sociais para além de sua categorização, buscando o esboço do máximo de intenções presentes nas relações interpessoais. Estas inovações teórico-metodológicas mudaram drasticamente os caminhos da pesquisa etnográfica.

Ao nível do cotidiano escolar, a pesquisa etnográfica tem permitido a elaboração de conceitos para abordar os diversos tipos de problemas teóricos surgidos a partir do estudo das relações entre a escola, a sociedade e o Estado. Estes conceitos têm permitido aos etnógrafos elaborarem novos recortes teóricos a partir da vida cotidiana, delimitando unidades de análise no tempo e no espaço que os permitam observar e documentar os processos sociais nesta escala (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

Não é a natureza ou a distribuição destes dados que dá a possibilidade de reconstruir a estrutura ou os processos históricos de uma sociedade. Antes, esta possibilidade é dada pela construção teórica dos conceitos utilizados na análise dos dados. (p. 45)

Na escala do cotidiano escolar exigida pelo nosso problema de pesquisa, os conceitos para captação destes processos foram construídos, em boa medida, a partir dos pressupostos da Antropologia Social, principalmente no que se refere à ampliação da noção de *corpo* no âmbito da pesquisa educacional. A seguir apresentamos os pressupostos da Antropologia Social sobre a noção de *construção cultural do corpo humano* e suas respectivas categorias (Daolio, 1995). Desejamos com isso justificar a necessidade da (re)elaboração do conceito de *práticas corporais* que vem sendo difundido como um ponto de articulação teórica entre as áreas da educação e da educação física com significados diversos.

2.2.2 – O corpo humano na perspectiva da Antropologia Social

Como já foi dito anteriormente, a Antropologia foi fundada no século XIX, tendo seu referencial teórico elaborado a partir dos pressupostos das ciências naturais. A Antropologia Evolucionista considerava o ser humano como espécie animal no reino da natureza. Em oposição a esta perspectiva surge a Antropologia Social que, de acordo com Daolio (1995),

(...) propõe-se a estudar tudo o que constitui uma sociedade – seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, suas criações artísticas. Entretanto, a Antropologia consiste menos no levantamento sistemático desses aspectos do que em estudar a maneira particular como estão relacionados entre si e por meio dos quais aparece a especificidade de uma sociedade. (p. 21)

A Antropologia Social considera que ao longo da evolução do homem houve uma superposição entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento sociocultural, tendo na cultura o fator determinante para o desenvolvimento do aparato biológico. Podemos então falar que o homem não é preponderantemente um ser biológico.

Para Geertz (1989), um antropólogo americano contemporâneo, tributário da Antropologia Social, criou aquilo que intitulou de Antropologia Interpretativa, o homem pode ser definido pela união de duas particularidades: suas habilidades inatas e seu comportamento real. Ou seja, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo por meio de atuações específicas em situações culturais particulares. Esta seria a natureza cultural do homem, apresentando-se em situações culturais específicas de suas relações sociais.

Tornar-se humano é tornar-se individual, é nós nos tornarmos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (p. 37)

Essa singularidade inerente a cada homem permite que entendamos o corpo como uma construção cultural, pois cada sociedade expressa a sua diferença através de seus corpos. Dessa forma, podemos dizer que o que cada sociedade inscreve nos corpos de seus membros constitui um conceito de corpo particular para cada sociedade.

De acordo com Daolio (1995), o controle do uso do corpo é necessário para o surgimento da cultura, pois a ordenação de códigos de valores sobrepõe os instintos do ser humano, dominando, em si, o que ainda é natureza.

O corpo representa justamente esta indissociabilidade entre natureza e cultura. Se, por um lado, existe um patrimônio biológico universal, que torna todos os humanos membros de uma mesma espécie, por outro, há construções corporais diferentes entre as sociedades. Assim, mesmo o corpo que torna os homens iguais, também os torna diferentes, e não há nessa afirmação nenhum paradoxo. A conclusão é que a definição de corpo não depende de suas características biológicas, mas de sua especificidade cultural. Afirmar que um corpo humano possui cabeça, tronco e membros ou número definido de ossos ou uma mesma estrutura neural e celular, é tão óbvio quanto inútil. Quando tentamos definir uma certa sociedade com base em seu comportamento corporal, estamos o tempo todo falando de sua cultura, expressa no corpo e pelo corpo. Portanto o que vai ser determinante na definição de corpo para uma sociedade, além do conjunto de hábitos e posturas próprias desse grupo, será o próprio conceito de corpo construído e reconstruído na dinâmica cultural dessa sociedade. (p. 31-32)

Para Mauss (1974), os gestos e os movimentos constituíam-se como técnicas criadas pelas culturas. Mauss afirmava que para compreender os símbolos culturais que estão presentes no corpo deve-se estudar as *técnicas corporais* para além de qualquer tipo de classificação. Deve-se buscar o que tem de significativo nestas *técnicas corporais*, como os princípios que regem a lógica social do relacionamento desses indivíduos. Nesta perspectiva, entende-se o corpo como fruto da interação entre natureza e cultura (Daolio, 1995).

No fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura. Os fatos que nos interessam não são fatos especiais de tal ou qual parte da mentalidade; são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se possa imaginar. São aqueles para os quais proponho a denominação de fenômenos de totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material. (p. 44)

Dessa forma, Mauss permite-nos entender que *fato social total* é toda relação social captada através das relações interpessoais, como os interesses do grupo e a personalidade dos indivíduos que o compõe, além de seus valores morais, éticos, sociais, etc. Para organizar estas relações sociais em uma

categoria aglutinadora, Mauss recorreu à divisão de atos tradicionais em técnicas e ritos, chamando todos esses modos de agir de *técnicas corporais* (Mauss, 1974).

*Chamo de técnica um ato **tradicional eficaz** (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). É preciso que seja **tradicional e eficaz**. Não há técnica e tampouco transmissão se não há tradição. É nisso que o homem se distingue sobretudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral (p. 217).*

Para Mauss, as *técnicas corporais* são linguagens constituídas de gestos e movimentos, diferenciando, assim, da linguagem falada. Contudo, qualquer *técnica corporal* pode ser transmitida pela linguagem falada.

A noção de *técnica corporal* trouxe uma grande contribuição para os estudos em educação, principalmente aqueles que circunscrevem o seu objeto de pesquisa a partir da noção de *vida cotidiana*. A principal contribuição foi permitir estudar o corpo e o movimento humanos em sua expressão simbólica, “já que toda prática social tem uma tradição que é passada às gerações por meio de símbolos” (Daolio, 1995, p. 47). Apesar dessa contribuição, a noção de *técnica corporal* e seus respectivos *princípios de classificação*, desenvolvidos por Mauss, não abrangem as especificidades dos *processos de controle e apropriação* realizados no cotidiano escolar. Daí surge uma necessidade objetiva da busca de um conceito que abranja o conjunto das relações interpessoais que compõem estes processos específicos ao nível do cotidiano escolar.

2.2.3 – Notas sobre o conceito de práticas corporais

Ao pesquisar em textos das áreas da Educação Física e da História tivemos conhecimento do conceito de *práticas corporais*, o qual julgamos ser o mais adequado para reconstruir os processos sociais decorrentes da relação entre a escola, as classes sociais (sobretudo as classes populares) e o Estado. Rockwell (1986, p. 48) refere-se à reconstrução dos processos sociais ao nível do cotidiano escolar salientando que “o que importa é conhecer seu conteúdo histórico e social e não somente sua configuração formal ou estrutural”. Partindo da generalização deste princípio para a escala da vida cotidiana, nos colocamos a analisar as formulações para o conceito de *práticas corporais* que encontramos.

Grando (2001) apresentou os resultados analisados a partir das práticas corporais dos índios *boe*, principalmente aquelas realizadas com o intuito de integrar a criança àquela sociedade. Na perspectiva apresentada pela autora, as práticas corporais são entendidas como práticas sociais totais, pois “expressam o contexto das relações sociais que as materializam e cujo ‘momento síntese’ é a sua apresentação pública e coletiva, como ocorre com o jogo, a dança e a cerimônia em que a criança recebe o nome clânico” (Grando, 2001, p. 01). No referido artigo não encontramos a sustentação teórica que a autora utilizou para formular tal conceito. Contudo, parece-nos que este entendimento aproxima-se do conceito de *fato social total* de Marcel Mauss. Assim como Mauss, a autora direciona seu olhar para *técnicas corporais* específicas daquela sociedade, procurando entender as lógicas inerentes às relações sociais ocorridas em determinados rituais. Desta forma, a utilização da categoria *prática corporal* pela autora não

extrapola o conceito de *fato social total* empregado por Marcell Mauss, não se adequando ao nosso objeto de estudo.

Para Sant'Anna, o estudo do corpo está investido de paradoxos e contradições, pois cada "prática corporal" representa a perpetuação dos "valores e mitos antigos, assim como novas maneiras de definir e tratar as aparências e a saúde" (Sant'Anna, 1998, p. 172). De acordo com esta autora, os estudos dos corpos devem abordar diversos processos, tais como os fisiológicos, culturais e econômicos, sendo que para a reconstrução teórica dos mesmos é necessário que se realize um estudo das "técnicas corporais" no lazer, no esporte, na educação, na saúde, no trabalho e nas relações amorosas (Idem, *Ibidem*, p. 173). Na análise destas duas citações podemos perceber que a autora utilizou o conceito de *prática corporal* como sinônimo do conceito de *técnica corporal* desenvolvido por Mauss, apesar de não encontrarmos referência à obra deste autor no texto de Sant'Anna. A seguir a autora apresenta um entendimento das *práticas corporais* diferente do anterior, baseada nos estudos de Michel Foucault sobre as relações sociais, onde as relações de poder aparecem como vetor para realização dos estudos sobre o corpo, como citamos a seguir (Sant'Anna, 1998).

*Principalmente nos dois últimos volumes da **História da Sexualidade**, são as relações que emergem como constituintes dos corpos, são as práticas sociais, historicamente datadas, que produzem, ao longo da vida, sentimentos, preferências, aparências e fisiologias. Com Foucault fica evidente que o trabalho do historiador não seria aquele de buscar as transformações que um certo objeto sofreu ao longo dos anos e em cada cultura, pois esse autor não persegue o objeto, mas sim as suas "condições de possibilidade" que, em cada época, fazem emergir as designações, divisões, formas de controle e de resistência. Neste sentido, a pesquisa histórica não buscaria "o corpo", mas as práticas, as experiências, as relações sociais que visam fortalecê-lo ou enfraquecê-lo em cada circunstância. (p. 175-176)*

Acreditamos que esta noção de *práticas corporais* como práticas sociais historicamente datadas, de onde emergem os diversos sentidos dados pelos indivíduos às suas relações interpessoais, nos fornece uma ferramenta poderosa para entender os processos de controle e de apropriação que ocorrem nas relações estabelecidas entre o Estado e as classes sociais na vida cotidiana escolar. Neste sentido, encontramos em Vaz (2002) uma definição que acreditamos ser a que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa.

No que se refere ao ensino das práticas corporais, as perguntas são muitas, correspondendo, em grande parte, às diferentes posições que o corpo e suas expressões alcançaram no mundo contemporâneo: dos esportes convencionais à possibilidade de um tempo disponível para o lazer, da engenharia genética e dos clones aos modelos e estereótipos de beleza surgidos, impostos, invejados e desejados. (p. 85)

Para este autor, as práticas corporais correspondem às formas de expressão e organização da corporeidade, sendo que os papéis destas nos *ambientes educacionais* vêm mudando no decorrer da história, de acordo com as diferentes perspectivas éticas, projetos políticos e pedagógicos, em cada contexto específico.

Desta forma, colocamo-nos a investigar os processos de controle e de apropriação das políticas públicas para a educação no cotidiano escolar, focalizando os diversos sentidos assumidos pelas práticas corporais dos alunos de uma turma do Ensino Básico em uma escola da rede pública de educação de Santa Catarina.

Capítulo III

Aspectos das Práticas Corporais no Programa Tempo de Aprender

As diretrizes estatais para a educação podem ter diversas motivações para sua elaboração e implementação. Em grande parte das sociedades contemporâneas, a educação tem sido considerada como elemento necessário para a emancipação dos sujeitos em sociedade. A apreensão das linguagens escrita, oral, corporal, entre outras, além do raciocínio lógico e do estímulo à criatividade são elementos fundamentais para a compreensão e transformação do mundo no qual vivemos. Contudo, a emancipação parece ser possível apenas sob uma crítica permanente, onde possamos re-elaborar o passado para criticar o presente, de maneira a conferir-lhe o sentido da desbarbarização. Isso pode ocorrer a partir do momento que considerarmos os aspectos éticos da educação, e não apenas seus conhecimentos técnicos (Adorno, 2000). Os aspectos éticos são aqui entendidos como um momento de auto-reflexão, onde podemos esboçar uma crítica sobre as nossas ações e as de nossos pares nas relações cotidianas.

Em nosso estudo procuramos relacionar os instrumentos utilizados pelo Estado para elaborar, implementar e controlar suas políticas públicas para a educação com as formas que estas são apropriadas pela instituição escolar responsável por sua execução. Como estratégia metodológica, à medida que fomos realizando a pesquisa de campo, realizamos uma análise teórica dos materiais coletados. Além disso, concomitantemente ao processo de análise das diretrizes estatais, investigamos as relações sociais ocorridas no ambiente escolar

que pudessem sustentar a nossa hipótese de que essas diretrizes provocam transformações nas práticas corporais daqueles que vivenciam a escola em seu cotidiano. No caso específico desta pesquisa, as diretrizes estatais analisadas dizem respeito ao Programa Tempo de Aprender criado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, que apresentou como objetivo principal diminuir a defasagem entre série/idade de alunos pertencentes a escolas localizadas em comunidades empobrecidas. Centramos nossas investigações no cotidiano de uma escola da rede pública estadual na cidade de Florianópolis, localizada em um dos bairros cujo índice de pobreza é um dos mais elevados do Estado de Santa Catarina.

Salientamos que esta investigação tem o intuito de contribuir para que a escola e os agentes pesquisados possam realizar um processo de autocrítica com o auxílio das análises apresentadas, contando com mais uma fonte de informações para o redimensionamento de suas ações no cotidiano escolar.

3.1 - A presença do Estado na escola: analisando o Programa Tempo de Aprender

O Estado, as classes dominantes e as classes populares relacionam-se de modo que o movimento de uma implica no movimento da outra. Dessa forma, interessa ao Estado e às classes dominantes realizar a continuidade histórica, de modo que possam consolidar os instrumentos de sua dominação. O Estado tem ligações históricas com as classes dominantes, contribuindo para o fortalecimento do poder daqueles que detêm os meios de produção. As relações que o Estado trava com as classes populares dão-se de maneira que a organização autônoma dessas seja limitada. Isso porque o Estado dispõe de instrumentos de

implementação e controle que determinam *a priori* as formas de suas relações com a sociedade. Essas relações ocorrem em vários espaços de nossa sociedade, dentre eles, a escola pública é um dos mais disputados, pois para ela convergem diferentes interesses (Justa & Ezpeleta, 1986, p. 56).

No Brasil, a educação no ensino fundamental tem sido colocada como uma das metas principais dos governos federal, estadual e municipal. Alguns avanços têm acontecido, como o aumento do número de matrículas nas escolas do ensino fundamental e a diminuição dos índices de repetência e evasão (Caixeta, 2002, p. 537-8). Contudo, a qualidade do ensino público e sua eficiência no cumprimento dos objetivos estipulados na LDB têm sido questionados. Em dados publicados em 2001 pelo Ministério da Educação brasileiro a partir da aplicação do Enem - uma prova criada para avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros que estavam no ensino médio - foi constatado o pior índice dos três anos que este exame vem sendo aplicado. “Cinqüenta e sete por cento de 1,2 milhão de estudantes do ensino médio que participaram do exame tiveram classificação entre insuficiente e regular” (Idem, p. 552). Os estudantes brasileiros do ensino médio que participaram do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) amargaram o último lugar. Este outro programa de avaliação, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi realizado no ano 2000 contando com a participação de pelo menos 250 mil estudantes de 32 países. Nesta primeira avaliação foi focada a leitura, e nas próximas avaliações, que ocorrerão em 2003, será focada a Matemática. Em 2006 serão avaliados os conhecimentos sobre Ciências.

A conclusão a qual chegaram aqueles que analisaram os testes é a de que o estudante brasileiro consegue ler as palavras de um texto, mas não consegue

entendê-lo. Parece-nos que o aumento da quantidade de matrículas no ensino fundamental não estaria sendo acompanhado de uma melhoria na qualidade do ensino médio da rede pública. Apesar desses testes trazerem uma leitura parcial e fragmentada da realidade educacional do ensino público do país, seus índices apontam elementos importantes da mesma, sugerindo que as políticas públicas adotadas pelo Governo Federal do Brasil na última década não surtiram os efeitos desejados. Na realidade, os resultados destes testes, ainda que parciais, indicam um decréscimo na qualidade do ensino público brasileiro.

Em outro campo, encontramos o ensino privado, o qual tem sido favorecido com essa queda de qualidade do sistema público. De acordo com uma revista especializada em análises econômicas, a educação privada já movimentava mais de R\$ 90 bilhões no Brasil e deve ser o setor que mais crescerá no mundo em duas décadas⁶.

Porém, na escola pública são vários os indicadores que apontam uma situação alarmante. Os salários dos professores estão cada vez mais defasados, as instalações escolares ainda são deficitárias para a demanda de alunos e alunas; há insuficiência de programas de capacitação para professores; grande contingente de alunos fora da escola, elevado número de reprovações, etc. Outro dado fundamental para analisarmos a situação da educação no Brasil é o fato de que o nível de escolaridade dos professores no ensino fundamental é baixo. Apenas 27% completaram o ensino superior, além de termos cerca de 12 mil professores que não chegaram a cursar a 8ª série⁷.

O governo federal divulgou um relatório de pesquisa indicando que o Estado de Santa Catarina têm apresentado um perfil educacional com resultados

⁶ Revista Exame. *O meganegócio da educação*. Edição 763. Ano 36, nº 7, 3 de abril de 2002.

⁷ Folha de São Paulo, *Editorial*. Segunda-feira, 27 de maio de 2002.

melhores que a média nacional, tendo uma taxa de escolarização no ensino fundamental em torno de 98% da população total do estado⁸. O mesmo relatório indica que Santa Catarina mantém a mesma média nacional quanto à remuneração dos professores do ensino fundamental. Além destes dados, podemos destacar também outros aspectos que revelam a consonância entre as políticas públicas em nível federal e estadual: investimentos em educação pública que priorizam o ensino fundamental, aumento do investimento em infra-estrutura e material de consumo; os salários dos professores têm sido progressivamente desvalorizados (INEP, 2003, p. 33).

De acordo com Justa & Ezpeleta (1986, p. 58):

As sucessivas políticas estatais mantêm e delimitam a instituição escolar. Sua intencionalidade traduz-se em normas para conduzir e unificar a organização e atividades da escola. O Estado define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente assim as relações sociais. Infiltrando-se em tudo isto, implicitamente, dispõe de sistemas de controle.

Dessa forma colocamo-nos a investigar os instrumentos de controle do Estado na esfera da educação, a partir da análise dos documentos e programas da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, tais como: proposta curricular do Estado de Santa Catarina, documentos da Secretaria de Estado da Educação que versam sobre o Programa Tempo de Aprender e a hierarquia oficial adotada pelas unidades escolares da rede pública do Estado de Santa Catarina. Estes documentos serviram como pista inicial para chegarmos ao

⁸ Pesquisa da Atividade Econômica Regional – Paer do Estado de Santa Catarina, realizada entre fevereiro e abril de 2000, que coletou informações referentes a dezembro de 1999. A Paer, que tem representatividade para o conjunto dos municípios do Estado, utiliza-se de amostra selecionada entre as empresas existentes no Cadastro de Estabelecimentos Empregadores (CEE) do Ministério do Trabalho e Emprego.

surgimento do Programa Tempo de Aprender e seus desdobramentos na organização da escola que investigamos em nossa pesquisa de campo.

O nosso objetivo com a análise desses materiais empíricos é o de captar as formas de delimitação e controle do Estado referente à instituição escolar para, em seguida, expormos as análises feitas a partir das práticas corporais dos indivíduos que fazem a escola pública no seu cotidiano, buscando revelar os processos de apropriação utilizados pelos mesmos na sua relação com as diretrizes estatais.

3.1.1 – Notas sobre a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina

A harmonia existente entre as diferentes esferas do Estado brasileiro em relação às políticas públicas para educação mostra que, se por um lado o setor da educação pública está seguindo as diretrizes da União, através da LDB e seus desdobramentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, equipando as escolas com computadores conectados à *internet* e distribuindo livros didáticos com conteúdos regionalizados, por outro lado a categoria dos profissionais da educação, em particular professores e professoras, tem recebido um tratamento longe de ser considerado digno da importância de sua atuação na formação do cidadão. Outro aspecto importante é que os materiais didáticos (livro-texto, apostilas, etc.) e a infra-estrutura das escolas (arquitetura dos prédios, móveis, etc.) são, via de regra, tratados como elementos homogeneizadores, com o intuito de uniformizar as condições necessárias para a implementação da proposta curricular oficial.

Contudo, os professores, organizados em seus sindicatos e com participação direta nas esferas governamentais, têm conseguido estabelecer um

movimento de reestruturação da educação pública de Santa Catarina, inclusive com a reelaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, buscando resistir ao modelo de educação preconizado pelo Estado. Como nos ensina Heller (1970, p. 2) “a história é a *substância* da sociedade”. São os homens que determinam a objetividade social, através da construção e transmissão das estruturas sociais.

A heterogeneidade destas estruturas é a base da permanência dos valores já consolidados em nossa sociedade. Mesmo que em determinados períodos algumas estruturas sociais desapareçam - como ocorreu no Brasil com a democracia durante os governos ditatoriais - os valores construídos por ela não sucumbiram. Podem ter ficado esquecidos, intocados, sem, contudo, deixar de existir num estado de incubação, revelando a possibilidade de serem “aquecidos” novamente e voltar a transitar em outro tempo, em outras estruturas sociais.

*O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. **O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais.** Todo acontecimento é irreversível do **mesmo modo**; por isso, é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos “lentamente” e em outros “com maior rapidez”. O que se altera não é o tempo, mas o **ritmo** da alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é **diferente** nas esferas heterogêneas. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento, que constitui uma categoria central da concepção marxista da história. (Heller, 1970, p. 03)*

No nosso entendimento, as palavras de Heller ganham sentido quando nos perguntamos: como é possível que dentro da própria estrutura estatal possam ocorrer movimentos que buscam tratar o conhecimento como patrimônio social da classe trabalhadora e instrumento de superação de sua subalternidade como classe? (Hentz, 1998, p. 64)

Para entendermos como surgiu este movimento no Estado de Santa Catarina, nos reportamos a acontecimentos históricos ocorridos no Brasil no início

dos anos 80, onde a pressão da população, que foi às ruas reunidas no “Movimento Diretas Já”, em oposição ao regime ditatorial que vigorava naquele momento, provocou a volta da democracia como princípio para a formação de um novo sistema de governo chamado de “Nova República”.

Com o reestabelecimento do regime democrático e a volta das eleições diretas cresceu a participação de profissionais da educação nas diversas esferas estatais. Esta inserção possibilitou que o movimento de professores passasse por uma reforma curricular, além de conseguir abertura nas esferas governamentais. O pensamento histórico-cultural ganhou destaque nos debates sobre a educação, principalmente a partir dos textos de Antonio Gramsci (1891 – 1937). A educação pensada a partir deste enfoque reforça a ligação existente entre educação e política, principalmente no que diz respeito à importância da educação para as classes populares como alternativa para criação de uma hegemonia ligada aos seus interesses.

A década de noventa assistiu, no Brasil, a uma efervescência de novas experiências no campo educacional. A preocupação com o fracasso e evasão escolares, especialmente nas classes populares, constituiu-se como motivação principal para se criar novas formas de organização do trabalho pedagógico. Projetos político-pedagógicos implementados em diferentes partes do país preconizaram profundas mudanças na organização do tempo e do espaço escolares, nas formas de avaliação, nas relações de trabalho entre professores e no trato com o conhecimento. A forma tradicional de organização escolar, que pouco se alterou ao longo do século XX, foi posta em xeque em favor de práticas educativas que pretendem ser mais democráticas e socialmente inclusivas. (Mazzoni, 2001)

Foi nesse contexto que surgiu a primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), elaborada entre 1988 e 1991. Em Santa Catarina, esta preocupação em mudar a concepção de educação da rede pública de ensino foi

manifestada na realização de diversos fóruns, cuja temática *currículo* era o foco das atenções. Foram realizados vários eventos e encontros de trabalho de uma equipe selecionada e montada com professores e professoras da rede estadual de educação, os quais trabalharam na construção dessa proposta. Em 1995, outro grupo multidisciplinar foi formado pela iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto para reformular a PCSC, naquilo que resultaria em sua segunda edição, publicada em 1998 e que continua em vigor atualmente. A edição de 1998 da PCSC traz dois eixos norteadores que merecem destaque: uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem.

Pela primeira, decide-se que homem se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. Conseqüentemente, escolhe-se o que ensinar; pela segunda (que não está descolada da concepção de homem), escolhe-se a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o conhecimento. (Hentz, 1998, p. 15)

Destes dois eixos derivam o princípio de que o ser humano é social e histórico. Os seres humanos realizam a história e ao mesmo tempo são determinados por ela. Este entendimento busca sustentar o fato de que a história é uma elaboração humana. Um dos desdobramentos desta concepção é que o conhecimento produzido pela humanidade e, especificamente, aquele da qual trata a PCSC, é fruto do trabalho coletivo, devendo assim ser reconhecido como patrimônio coletivo e, conseqüentemente, socializado.

Falar-se em socialização do conhecimento implica em garanti-lo a todos. Não se socializa nada entre alguns. Isto tem implicações com políticas educacionais que devem zelar pela inclusão e não pela exclusão, tais como campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação, e com posturas dos professores diante do ato pedagógico, que zelem igualmente pela inclusão, tais como: zelar para que todos aprendam, não apenas os que tenham maior facilidade para tal, garantir que o conhecimento do qual o professor é portador seja efetivamente oportunizado a todos os alunos. (Hentz, 1998, p. 15)

Desta forma percebemos que um dos objetivos principais da PCSC é socializar o conhecimento, garantindo a apropriação do conhecimento das artes e das ciências e, também, da forma científica de pensar. Propõe como estratégia a

busca do relacionamento do conhecimento na perspectiva universal sem se prender a uma abordagem localizada do mesmo.

Isto, no entanto, não significa uma postura de desprezo para a realidade proximal dos alunos, apenas na necessidade de ir para além dela, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Exemplificando melhor: trabalhar com o conhecimento numa perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo dessa realidade com conhecimentos que a expliquem, mas expliquem ao mesmo tempo o mundo. Exemplificando: a história da vida individual de cada aluno pode adquirir um caráter universal, se for compreendida a carga da história universal que determina essa história individual. (Idem, p. 16)

No que tange às concepções de aprendizagem, a PCSC reconhece a convivência de duas concepções básicas desde a Antigüidade, sendo que cada uma delas tem ganhado relevo em diferentes momentos históricos em detrimento da outra. As concepções identificadas são o inatismo (gestaltismo) e o empirismo (behaviorismo, ambientalismo). A primeira entende que o conhecimento tem suas origens em estruturas mentais inatas. Enquanto que para a segunda o conhecimento é apenas transmitido, sendo que o sujeito recebe o objeto do conhecimento sem interferir nele.

A PCSC discorda destas concepções, optando por outra denominada histórico-cultural de aprendizagem, cuja origem remete à busca do entendimento de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas funções são consideradas como resultado de um processo histórico e social, ao invés de serem entendidas como uma determinação biológica. As interações sociais vividas pelas crianças são determinantes no desenvolvimento dessas funções.

Nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto) se relacionam por meio da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado

em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica também ter se apropriado desse conhecimento. (Hentz, 1998, p. 17)

A PCSC foi organizada de maneira que os educadores tivessem acesso aos conhecimentos que dizem respeito ao trabalho de todos os professores da escola. O livro traz em seu primeiro capítulo os eixos norteadores da PCSC já expostos anteriormente, que são desdobrados nos capítulos seguintes respeitando os níveis da educação básica. O segundo capítulo traz os fundamentos teóricos necessários para a educação infantil a partir da concepção histórico-cultural, tais como: concepção de infância, categorias fundamentais aplicadas à educação infantil (emoção, imitação e representação, movimento, o Eu e o Outro), relação entre pensamento e linguagem, formação de conceitos, organização do trabalho pedagógico no dia-a-dia. O terceiro capítulo traz o entendimento de alfabetização como uma apropriação de muitas vozes e não apenas da linguagem escrita. O quarto capítulo fala sobre a literatura e sua necessidade de participação no currículo escolar como instrumento principal na formação de leitores. Os capítulos seguintes foram organizados pelas diversas disciplinas curriculares do ensino fundamental e médio, disposto na seguinte ordem: língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências, a ciência e a tecnologia no ensino médio, física, biologia, química, o ensino de ciências e o livro didático, história, geografia, arte, educação física e educação religiosa escolar. Percebemos que todas as disciplinas foram contempladas com textos elaborados por professores de todas as partes do Estado, auxiliados por consultores de competência comprovada na área. Os textos foram elaborados a partir da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, tendo em vista que os

mesmos apresentam como eixo a necessidade de compreensão dos processos de interação entre pensamento e atividade humana.

Uma educação que se pautar apenas na adaptação das pessoas ao mundo é questionável, pois ela produziria nada além de pessoas bem ajustadas, o que implica numa ambigüidade do conceito de educação para a emancipação. Desta forma, a perspectiva de educação que está expressa na PCSC opõe-se àquela pautada no ensino através da experiência abstrata, sem relação com a realidade concreta, buscando constituir o processo pedagógico como um vetor ético, na direção da inclusão, pois considera que todos sejam capazes de aprender e de construir a sua própria história.

A questão da inclusão destacada na PCSC tem sido perseguida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina por meio de programas que visam reduzir as distorções entre série/idade e que buscam garantir a permanência daqueles que já estão inseridos no sistema de educação pública. Estes programas têm seguido as diretrizes expressas na PCSC, principalmente no esforço de realizar um trabalho interdisciplinar. O primeiro programa criado para dar conta desses desafios foi o Programa Classes de Aceleração⁹, que foi implementado em toda a rede pública nas escolas que apresentavam um alto índice de distorção série/idade. Apesar de não termos encontrado os dispositivos e possíveis resultados de uma avaliação deste Programa, acreditamos que a Secretaria gostou dos resultados, pois decidiu implementar um outro projeto, chamado Programa Tempo de Aprender, nas escolas de comunidades empobrecidas, com alto índice de distorção série/idade e que estivessem inseridas em áreas consideradas violentas, buscando suprir a ausência do Estado nessas

⁹ Apesar de terem sido regulamentadas pela Portaria nº 10/SED, de 19/12/2001, as classes de aceleração já funcionavam em várias unidades da rede como projetos especiais.

regiões, oferecendo condições para a permanência das crianças e dos adolescentes na escola.

3.1.2 – Algumas medidas do Estado para implementação da PCSC: o surgimento do Programa Tempo de Aprender

As Portarias constituem-se como um dos principais veículos de comunicação oficial entre Estado e unidade escolar. É por meio destas que o Estado institui seus mecanismos de controle sobre as escolas públicas. Em nossa pesquisa documental, encontramos a Portaria nº 09/SED, de 19/12/2001, que dispõe sobre a implementação do Programa Tempo de Aprender para 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental em Unidades Escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Procuramos analisá-la em seus artigos na busca de pistas sobre as possíveis determinações que, se implementadas, impliquem nas transformações das práticas corporais no cotidiano escolar.

*Art. 1º – Implantar o **Programa Tempo de Aprender** para 5ª a 8ª série no ensino fundamental em unidades escolares na rede pública estadual de ensino, objetivando reestruturar a organização e o funcionamento das séries finais do ensino fundamental.*

*§ 1º - O **Programa Tempo de Aprender** a que se refere este artigo deve viabilizar o trabalho coletivo e interdisciplinar permitindo a produção de atividades de aprendizagem, contemplando planejamento, desenvolvimento e avaliação compartilhada, qualificando assim o processo ensino/aprendizagem.*

§ 2º – no ano de 2002 o programa será desenvolvido nas unidades escolares selecionadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, segundo os critérios estabelecidos em orientação própria.

Neste artigo 1º vemos a ênfase dada à necessidade de um esforço coletivo para realizar um trabalho interdisciplinar, buscando qualificar o processo de

ensino-aprendizagem, demonstrando o interesse do Estado em implementar no cotidiano escolar a PCSC em seus princípios teórico-práticos.

Art. 2º – O processo de ensino/aprendizagem desenvolvido neste programa deverá viabilizar alternativas pedagógicas diferenciadas, como instrumento essencial ao exercício da cidadania, fundamentais na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Neste artigo 2º reforça-se o apelo aos princípios estipulados na PCSC como motivador para a realização de experiências pedagógicas diversas, engajadas com os interesses e as necessidades dos alunos.

*Art. 3º – Do funcionamento e organização do **Programa Tempo de Aprender**.*

*§ 1º – As unidades escolares que desenvolvem o **Programa Tempo de Aprender** utilizarão grade curricular específica, onde:*

I – todas as disciplinas do ensino fundamental, base comum, descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, terão igual carga horária, totalizando 5 aulas semanais;

II – o ensino religioso pode ser ofertado na forma da lei, como parte diversificada do currículo com carga horária de 1 aula semanal.

Neste artigo 3º, a ênfase é dada à organização do tempo e do espaço escolares e para sua distribuição uniforme entre todas as disciplinas curriculares, com exceção do ensino religioso escolar. Acreditamos que estas delimitações sejam tão importantes quanto a demarcação dos conteúdos e princípios pedagógicos, no que diz respeito à transformação das práticas corporais. Este artigo implicou em alterações importantes no cotidiano escolar, pois redimensionou o favorecimento em relação à carga horária que algumas disciplinas ainda recebem na grade curricular da maioria das escolas públicas. Todas as disciplinas passaram a assumir um papel de igualdade perante a distribuição no tempo e no espaço escolar. Acreditamos que a motivação para tal

alteração baseou-se na crença de que a escola iria assumir os princípios da interdisciplinaridade, como veremos a seguir.

Art. 4º – O regime de funcionamento de cada turma será de 20 horas semanais, da seguinte forma:

I – nas 8 (oito) disciplinas da base comum, as atividades de aprendizagem devem acontecer de forma interdisciplinar e coletiva, envolvendo a presença e mediação de mais de um professor em sala de aula ao mesmo tempo;

II – o horário escolar deve ser organizado de forma a permitir maior possibilidade de planejamento coletivo;

III – os especialistas em assuntos educacionais devem promover a articulação entre professores das diversas áreas do conhecimento para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas com os alunos;

Parágrafo único – na unidade escolar que não contar com especialista em assuntos educacionais, a articulação a que se refere o inciso III será desenvolvida pelo diretor da escola.

No artigo 4º, outra alteração provocada no cotidiano escolar é apresentada: as oito disciplinas da base comum devem ser distribuídas na grade horária da seguinte forma: duas disciplinas por dia, com carga horária de cinco horas-aula, totalizando 20 horas-aula para cada turma. Esta alteração determinou que o trabalho diário com cada turma deve ser realizado por duplas de professores de disciplinas diferentes e de maneira integrada, num esforço interdisciplinar. Isto é reforçado nos parágrafos II e III, onde fica explícito que a escola deve proporcionar um planejamento coletivo orientado pelas diretrizes presentes na PCSC.

Art. 5º – o professor da unidade escolar selecionada deverá atender todas as turmas de acordo com seu regime de trabalho, a saber:

I – as aulas a serem ministradas deverão ser distribuídas de acordo com o art. 11 da Lei n. 1139/92, ou seja, 08, 16, 24, 32, para os regimes de trabalho de 10, 20, 30 ou 40 horas semanais, respectivamente/

II – em havendo aulas excedentes, o professor com regime de trabalho de 10, 20, 30 ou 40 semanais poderá ministrar até 10, 20, 30 ou 40 aulas semanais, das disciplinas em que for habilitado/

III – o professor com regime de trabalho de 30 ou 40 horas semanais e que ministrar a totalidade de sua carga horária não poderá ultrapassar a 25 aulas por turno;

IV – em havendo necessidade, o professor com regime de trabalho de 10, 20 ou 30 horas semanais poderá ampliar seu regime de trabalho até 40 horas semanais, temporariamente, a cada ano letivo, nas disciplinas em que for habilitado;

V – na forma do inciso anterior, terá cessado a referida alteração o professor quando afastado da regência de classe, inclusive nas licenças tratamento de saúde, licença de gestação, licença prêmio, retornando ao seu regime de trabalho original.

Parágrafo único – em havendo necessidade, poder-se-á admitir professor em vaga excedente, na carga horária temporária a que se refere o inciso IV.

No artigo 5º estão dispostas as normas que permitem uma certa flexibilidade na disposição dos professores de acordo com as necessidades de carga horária estabelecidas especificamente para o Programa Tempo de Aprender (PTA). Do artigo 6º podemos deduzir que o Estado tem a intenção de transformar o PTA em uma referência para todas as unidades escolares da rede pública de Santa Catarina, de modo a superar o sistema disciplinar de forma gradativa. O texto é finalizado com os seguintes artigos:

Art. 6º – Durante o ano letivo a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto via Coordenadorias Regionais de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental e Diretoria de Recursos Humanos, fará acompanhamento e avaliação das unidades escolares envolvidas neste programa para posterior ampliação desta estrutura na rede estadual de ensino.

Art. 7º – Os casos omissos serão resolvidos pela SED.

Art. 8º – Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos a contar a partir do período letivo de 2002.

A partir das orientações determinadas pela presente Portaria, as Coordenadorias Regionais de Educação selecionaram quarenta e duas unidades escolares em todo o Estado de Santa Catarina. A seleção dessas escolas teve como principal critério os índices de fracasso escolar dos alunos regularmente matriculados na escola, analisados via avaliação diagnóstica: com múltiplas repetências (mínimo de 2 anos) e evasão; com distorção idade/série; com defasagem de conhecimento escolar; que não acessaram à escolarização em idade própria; sem comprometimento mental. Para exemplificarmos a aplicação destes critérios imaginemos um adolescente de 15 anos que ingressou na escola com 09 anos, foi reprovado duas vezes e está cursando a 5ª série do ensino básico junto com várias crianças de 11 e 12 anos de idade. Este adolescente poderia ingressar numa turma de aceleração e, ao final do ano letivo, ser promovido à oitava série. Caso ele estivesse cursando a 6ª série e fosse inserido numa turma de aceleração, ele poderia ser promovido para o ensino médio, caso seu rendimento escolar fosse condizente. O Projeto Classes de Aceleração e o Programa Tempo de Aprender têm as mesmas propostas pedagógicas e organização da grade curricular, sendo que se diferenciam pelo fato das classes de aceleração cumprirem o papel de diminuir a distorção série/idade, enquanto que o PTA teria como objetivo implementar o ensino-aprendizado numa perspectiva interdisciplinar para a toda a escola. As escolas que contavam com um índice elevado (acima de 40% do total de alunos matriculados) de alunos que se enquadram neste perfil puderam pleitear a implementação do PTA.

As medidas anunciadas pelo PTA chamaram-nos a atenção, pois acreditamos que elas poderiam produzir mudanças significativas no cotidiano escolar, principalmente no que tange às práticas corporais de seus alunos.

Procuramos, então, o referencial teórico da PCSC para verificar se existia de fato uma relação com o referencial do PTA e o que este referencial poderia dizer a respeito das práticas corporais.

A PCSC foi buscar em Vygotsky (1989-1934) e Wallon (1879 – 1962) os fundamentos para a compreensão do desenvolvimento infantil. Para ambos, a relação do sujeito com a realidade dá-se pela mediação - que, por sua vez, permite que, ao mesmo tempo em que o ser humano é transformado pela natureza, ele também a transforme.

Assim, a mediação se processa através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nesta relação: para Vygotsky é a linguagem, enquanto que para Wallon, é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação (Vieira apud PCSC, 1998, p. 23).

Os dois autores partem de uma abordagem concreta e multidimensional da criança, procurando analisar os diversos determinantes da realidade como fatores importantes para compreensão das interações sociais e maturação funcional. Procurando categorizar as etapas do desenvolvimento, Wallon elaborou um sistema de estágios, sendo que cada um caracteriza-se por uma atividade diferente. A PCSC prefere detalhar as categorias existentes nesses estágios, sendo elas: a emoção, a imitação e representação, o movimento e o eu e o outro.

Emoção – *Para Wallon (1981), a emoção é a primeira linguagem da criança, sua primeira forma de sociabilidade, através da qual são significadas as diversas situações (choros, espasmos,...), transformando, assim, os atos que eram puramente impulsivos e motores em atos relacionais de comunicação. (PCSC, 1998, p. 23)*

As reações motoras provocadas pela emoção na criança permitem que estes ganhem significados histórico-sociais perante os demais agentes da cultura como os pais, professores, amigos etc. Este significado dado pelos agentes da cultura aos gestos motores da criança manifesta-se na mesma de forma voluntária, havendo então elaboração mental. “A emoção promove o desenvolvimento da inteligência, que passa a determinar a ação humana” (Idem, ibidem).

A exploração do mundo material com o seu próprio corpo permite à criança a utilização da inteligência para se comunicar com o seu meio social. Esta exploração permitirá o surgimento da linguagem e, conseqüentemente, um salto qualitativo nos processos da consciência.

Imitação e representação – A imitação se diferencia das reações similares tais como gestos de acompanhamento, de contágio emotivo (mimetismos), caracterizadas pelos primeiros sorrisos, bocejos. Para Wallon (1981), a verdadeira imitação aparece em meados do segundo ano (estágio sensório-motor e projetivo), através das atividades de investigação, caracterizada pela exploração do mundo dos objetos e pela inteligência das situações. A inteligência das situações, também denominada de inteligência prática, refere-se ao momento em que a criança resolve problemas práticos e imediatos, como, por exemplo, apanhar objetos ou utilizar-se de instrumentos para a solução dos mesmos, ou seja, constituem-se em ações exteriorizadas pela criança, através do gesto motor. A imitação consiste em interiorização, composta de automatismo, caracterizada pelos gestos e pela invenção, nas quais a criança expressa sua criatividade. (Idem, p. 24)

No processo de imitação estão presentes elementos contraditórios como o automatismo e a criatividade, exigindo também a seleção e diferenciação dos gestos motores, elaborando-os de acordo com sua prática social. A imitação permitirá que a criança aprenda uma gama de ações que estejam além dos seus limites de aprendizagem num determinado instante. Isto se dá porque a criança

tem a capacidade de imitação intelectual consciente. Esta ação consciente da criança é que constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal, definida por Vygotsky como sendo a distância do desenvolvimento real - aquilo que a criança pode realizar sem o auxílio de outra pessoa - e o desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança só consegue realizar com o auxílio de outra pessoa mais experiente.

A representação surge a partir da imitação superando-a, pois enquanto esta age no plano motor, aquela age no plano simbólico. Este processo explica o surgimento da imitação inteligente, ou seja, a apropriação ativa representada por um simulacro (por exemplo, o jogo de faz-de-conta).

A representação é a capacidade de criar uma imagem mental que será articulada com outras imagens, permitindo o estabelecimento de relações, mesmo na ausência ou frente à inexistência do objeto representado. É através da representação que criamos e promovemos o nosso desenvolvimento enquanto espécie. Exemplo: Júlio Verne e Leonardo da Vinci representaram o avião antes dele existir. (Idem, p. 25)

Os gestos e movimentos corporais manifestados através da investigação da criança sobre o espaço e os objetos permitem que ela interiorize e exteriorize a sua tomada de consciência. Esta etapa do desenvolvimento é propícia para a utilização de jogos como objetos de mediação da criança com seu meio.

Para Vygotsky (1993) o movimento é sempre uma reação do organismo vivo a qualquer excitação, que atue sobre ele a partir do meio externo, ou que surge de seu próprio organismo. Diferentemente dos outros animais, o humano tem movimento intencional, na medida em que antes de existir na realidade, este movimento já havia sido planejado e regulado pelo seu psiquismo. Qualquer movimento se realiza, pela primeira vez, inconscientemente; depois ele se converte na base da consciência. A principal diferença na imitação da criança é que ela realiza movimentos que se encontram além dos limites de suas possibilidades. (Idem, p. 26).

Dessa forma, o jogo passa a assumir um papel decisivo na formação da consciência, pois propicia a constituição da Zona de Desenvolvimento Proximal, colocando a criança diante de situações que estão além de suas possibilidades reais de realização. Isto pode ser percebido quando as crianças, em seus jogos, assumem papéis de adultos, tais como: brincar de escola, brincar de médico, imaginar-se um jogador de futebol famoso, etc.

O outro é a condição necessária colocada por Vygotsky e Wallon para que o Eu possa ser construído. A interação desses indivíduos constitui a base para o aprendizado dos significados dos gestos e das atitudes.

O Eu e o Outro (Socius) – Tanto para Vygotsky (1989) como para Wallon (1981) o ser humano se constrói na relação com o outro. Para Wallon, a individualidade só se faz possível no social. Para Vygotsky, toda função psicológica superior evidencia-se em dois momentos: primeiro, no social e depois no individual, através de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. A apropriação é o processo de internalização das experiências que acontecem na relação, no social. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda função existente no sujeito apareceu antes no social, na relação. **Estabelece-se assim, entre a criança e o meio envolvente, um circuito de trocas mútuas que condicionam e modelam reciprocamente as suas reações.** (Tran-Thong apud PCSC, 1998, p. 26)

A individualidade só pode ser compreendida a partir das relações sociais, sendo que neste processo o outro é sempre o parceiro ou mesmo o modelo para construção da personalidade. Para Vygotsky, este processo ocorre a partir de dois processos que se diferenciam até a aquisição da fala: o pensamento e a linguagem.

Após a aquisição da fala, pensamento e linguagem se articulam, formando o pensamento verbal, ou a linguagem racional, sendo que neste processo de hominização, o biológico é reelaborado a partir do sócio-histórico. A conquista da linguagem representa um marco do desenvolvimento

humano, pois, além de expressar o pensamento, age como organizadora da própria atividade humana – espaço primordial para a construção do sujeito histórico. (PCSC, 1998, p. 26)

O PTA baseia-se na teoria da atividade, fundamentada nos aspectos da concepção histórico-cultural da aprendizagem, elaborada por Vygotsky, Leontiev, Luria e outros pesquisadores da Academia Soviética de Psicologia. O termo atividade é entendido como ação de um sujeito ativo e não uma ação qualquer, sem significado. O sujeito, para realizar determinada atividade, deve ser motivado e estar interessado em agir. Isso implica que uma relação de diálogo e interação deve acontecer no ambiente educacional, que nem sempre acontece de maneira harmoniosa. Acredita-se até que, na maioria das vezes, sejam relações conflituosas, pois ocorre uma tentativa explícita dos sujeitos de fazerem valer os seus interesses. O termo *atividade* ganha uma amplitude nesta perspectiva, pois deve apresentar uma finalidade, representada pela intenção do professor em possibilitar ao aluno aprender determinado conteúdo clássico de sua disciplina. A *teoria da atividade* está ligada a uma teoria de ensino-aprendizagem socio-interacionista a qual permite elaborar práticas pedagógicas voltadas para a socialização da aprendizagem. Percebemos, então, a relação direta dos referenciais teóricos do PTA com aqueles da PCSC. Em um dos aspectos principais dessa relação está presente a idéia da formação de conceitos elaborada por Vygotsky.

Para este autor, aprender implica em apropriar-se de algo novo. O que já se aprendeu situa-se no *nível de desenvolvimento real*. O ser humano só consegue aprender o que relaciona consigo mesmo e com suas referências, isto é, com sua realidade. O que está para além dessa capacidade de aprendizagem independente é chamado de *nível de desenvolvimento potencial*. O

desenvolvimento dessa capacidade de relacionamento do sujeito com os objetos do conhecimento deve ser reconhecida pelos professores como uma das principais dificuldades a serem enfrentadas no ambiente escolar.

Através do estabelecimento de relações com o que deve ser aprendido é que ocorrerá a apropriação e elaboração das significações dos conceitos. Esse é um processo ativo, pois implica sempre numa ação na direção de aprender. A formação de conceitos científicos é o processo pelo qual o desenvolvimento do pensamento pode ser demonstrado.

Os conceitos científicos são aprendidos em situações de educação sistematizada, ou seja, dependem de uma pauta interacional específica, partindo da abstração em direção ao concreto. Por outro lado, os conceitos espontâneos são formulados no processo de interação em momentos do cotidiano, nas experiências vividas, partindo do concreto em direção ao abstrato. (PCSC, 1998, p. 27)

Uma condição necessária para a apropriação das significações de conceitos é a mediação entre instrumentos e signos. “Por instrumentos, entendemos os objetos existentes exteriores ao sujeito, que são utilizados como meios para estabelecer a relação de um sujeito de aprendizagem com um conceito” (Santa Catarina, 1999, p. 15). A mediação realizada pelo sujeito entre o Eu e os instrumentos não se dá apenas *por meio* do corpo, mas *no* corpo, pois toda aprendizagem gravará no sujeito os seus signos, permitindo que este possa reelaborá-los, criando seus próprios signos. De acordo com Vigarello (apud Soares, 2001, p. 56),

[...] o corpo é o primeiro lugar onde a mão adulta marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos.

Os signos, por sua vez, podem ser compreendidos como instrumentos internalizados, operando no nível mental. Para apropriação/elaboração de conceitos podem ser utilizados os signos que remetem a determinado instrumento. Esse processo só ocorre se o sujeito tem um motivo para realizar tal atividade. O motivo, quando em ambiente escolar, geralmente tem que ser despertado pelo professor, de modo que seus alunos sintam a necessidade de realizar tal atividade. Para Soares (Idem, ibidem), este processo de intervenção dirigida tem sido possível através da elaboração de modelos técnicos que têm a clara intenção de educar os corpos.

Assim, toda atividade humana deve ser entendida como processo cultural, pois o ser humano age impulsionado por motivos, por finalidades que dizem respeito à sua vida cotidiana. Diferentemente de outras, a atividade com caráter e objetivo voltado à aprendizagem sistemática é uma atividade qualificada por remeter sempre a um motivo e/ou necessidade de aprender por parte do sujeito que aprende. Cabe aqui uma diferenciação importante: a atividade de ensino não se torna, necessariamente, uma atividade de aprendizagem. Isso porque a atividade pode atender às necessidades e motivos do professor e não corresponder às necessidades e motivos dos alunos. O fato da atividade de ensino estar vinculada aos interesses dos alunos para que seja caracterizada como atividade de aprendizagem não remete o trabalho do professor a um espontaneísmo, e sim, a uma intenção pedagógica fundamentada na teoria em questão.

Estes são alguns aspectos importantes da abordagem histórico-cultural, desdobrada na teoria da atividade de aprendizagem, que estão presentes na formulação teórica da PCSC e do PTA. Estes pressupostos subsidiaram algumas transformações na vida cotidiana da escola, inclusive no que se refere à organização da administração escolar.

3.1.3 – A hierarquia nas unidades escolares no Estado de Santa Catarina

A estrutura administrativa das escolas também segue uma tendência homogeneizadora, de modo que a disposição de seus cargos e a respectiva hierarquia são padronizadas para toda a rede pública de ensino. Os cargos de direção geral e adjunta - ao contrário das escolas públicas da rede municipal de ensino de Florianópolis, onde ocorrem eleições diretas para estes cargos - são preenchidos a partir da indicação política e nomeados legalmente pelo(a) Secretário(a) da Educação e do Desporto, demonstrando uma preocupação da máquina estatal em manter sob o seu controle as principais decisões que permeiam o cotidiano escolar. Esta atitude do governo do Estado de Santa Catarina, de não conceder àqueles que são responsáveis pela realização da escola em seu cotidiano o direito de escolher quem dirigirá a instituição, explicita-se como uma contradição, pois a proposta de educação do Estado tem como um de seus fundamentos o ensino e a prática da democracia.

Apesar do Estado administrar a escola como uma instituição homogênea, as diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações e as diferenças étnicas são traços de uma singularidade inerente a cada *locus* escolar que compõem a trama que se constitui a educação no cotidiano.

Assim, a escola realiza-se em um mundo diverso, onde diferentes indivíduos criam as condições para sua existência, elaborando sua dinâmica particular, multiforme, complexa. De acordo com Ezpeleta (1986, p. 11), “a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”.

Entre os aspectos administrativos que revelam-nos as diferenças entre os conteúdos e os significados do cotidiano escolar, temos a organização do trabalho escolar, que é fortemente influenciada pelo poder Estatal. Como já assinalamos anteriormente, ao Estado cabe a indicação da direção geral da escola, cujas funções são: administrar as questões pedagógicas (como a implementação da proposta curricular, a contratação de professores) e as questões de ordem técnico-administrativas (como o gerenciamento da verba do Fundef, dos materiais de consumo e da representação da escola junto à comunidade e ao Estado). À direção geral da escola cumpre o papel de fiscalizador e coordenador das ações necessárias para a implementação das diretrizes estatais.

Além da direção da escola, o Estado estipulou também o detalhamento de outras três funções consideradas essenciais para o funcionamento da escola de acordo com suas diretrizes: professor, administrador escolar e orientador educacional¹⁰.

Em contra-partida a este controle autoritário, o Estado transferiu algumas responsabilidades da administração da escola para a comunidade, através do repasse de quatro diferentes tipos de verbas. Contudo, apesar deste repasse direto, o controle do Estado dá-se pela determinação da forma como a mesma deverá ser utilizada pelas escolas.

¹⁰ De acordo com os anexos I, II e III da Lei nº 1.139 de 28/10/1992, do Estado de Santa Catarina.

O Programa Dinheiro Direto na Escola é uma verba do Governo Federal cujo valor varia de acordo com o número de alunos matriculados, sendo que a sua utilização estará sob a responsabilidade da Associação de Pais e Professores (APP), sendo que as rubricas determinadas e suas respectivas proporcionalidades ao montante da verba são as seguintes: material permanente (20%), material de consumo e serviços prestados por terceiros (80%).

O Programa Merenda na Escola e o Programa Verba Descentralizada são administrados pela direção da escola, tendo suas ações acompanhadas pelo Conselho Deliberativo, que é um órgão fiscalizador formado pelos membros da comunidade escolar (especialistas, professores, funcionários, pais e alunos).

A APP cuida da administração do prédio (contratando pessoal para realizar a limpeza e eventuais reformas, além do material de consumo para estes fins), da merenda (tanto da compra dos alimentos quanto da sua preparação e distribuição), além de poder comprar material permanente para a escola (televisão, vídeo, aparelhos de som, livros, etc.).

Apesar de considerarmos importante a autonomia da comunidade em administrar uma parte importante da escola, podendo determinar suas necessidades e as formas de supri-las, vemos que sua implementação apresenta outras conotações.

A APP é uma pessoa jurídica sem fins lucrativos que, ao assumir a contratação de pessoal, desobriga o Estado de tal função. O Estado repassa a verba para pagamento dos salários, mas isto é efetuado pela APP, que contrata e demite, assumindo todo o ônus de tais operações trabalhistas. Todas as despesas de manutenção da APP e quaisquer outras necessidades que a escola venha a ter e que não se enquadrem nas rubricas do governo, como taxas

bancárias, impostos, custos da administração contábil, devem ser assumidas por recursos próprios da associação. Sendo assim, pais, mães e responsáveis de alunos e alunas passam a ter que contribuir com o financiamento direto¹¹ de alguns elementos da educação pública que são obrigação do Estado, levando-se em conta os direitos adquiridos pelas classes populares.

Mesmo assumindo um papel importante na orientação do cotidiano escolar, a APP não participa das tomadas de decisões sobre as ações educacionais que são desenvolvidas na escola. Esta função continua sendo administrada pela direção, especialistas e professores.

Podemos dizer que na escola existia uma hierarquia não-oficial, legitimada pelo reconhecimento das ações que cada indivíduo realizava na escola, independentemente de seu cargo/função. De acordo com Heller (1970, p. 18), “a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica”. A hierarquia se modifica de modo específico de acordo com as estruturas sociais vigentes num determinado momento histórico.

A heterogeneidade e a ordem hierárquica (que é a condição de organicidade) da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação “normal” da produção e da reprodução, não apenas no “campo da produção” em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio. A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa “explicação normal” da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo. (Idem, ibidem.)

Reconhecemos a heterogeneidade do cotidiano escolar nas ações individuais, tais como o desenvolvimento de atividades específicas acordadas no planejamento, até mesmo nos momentos do recreio, em que alguns dos

¹¹ Considerando que já fazem isso de maneira indireta através do pagamento de impostos.

professores responsáveis por coordenar brincadeiras junto às crianças sentavam-se para conversar ou saíam para fumar, deixando a obrigação com o coletivo em segundo plano.

A heterogeneidade também podia ser percebida na hierarquia legitimada (não-oficial), onde o poder descentralizava-se da diretora para o administrador, diretora adjunta, coordenadora pedagógica e professores(as). Os papéis de cada um interpenetravam-se, principalmente nas questões relacionadas ao comportamento dos alunos e alunas. O administrador teria como função cuidar das finanças, materiais de consumo e contatos com instituições. Mas ele exercia outro papel importante no desenvolvimento das atividades escolares, conversando com alunos e alunas transgressores(as) das normas, conversando com pais, mães e/ou responsáveis dos(as) mesmos(as), além de ajudar os professores e professoras em casos que alunos e alunas se feriam. A diretora adjunta acumulava a função de secretária da escola, sendo responsável pela matrícula e demais encaminhamentos burocráticos referentes à avaliação dos alunos e alunas. Além disso, ela ajudava no trato com alunos e alunas. A coordenadora pedagógica tinha grandes problemas em encaminhar suas tarefas pelo volume das mesmas. Normalmente, estas se referiam às dificuldades nos relacionamentos entre alunos e alunas. Os casos mais graves tinham que ser encaminhados de maneira jurídica. Ou seja, não bastava apenas conversar com o aluno ou aluna, seu pai ou sua mãe, exigindo que fossem feitos encaminhamentos para o Ministério Público e para o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente. Esses encaminhamentos tinham que ser feitos, via processo, com relatórios detalhados das situações em anexo, além das ações já

desenvolvidas pela escola para tentar resolver os problemas. Enfim, existia a necessidade do compartilhamento dessa função com os(as) colegas de trabalho.

3.2 - Os processos de controle e de apropriação na vida cotidiana escolar: análises das práticas corporais

A singularidade concernente a cada ser humano permite que discutamos o corpo como uma construção cultural, pois cada sociedade expressa a sua diferença através dos seus corpos. Daolio (1995) denomina de *incorporação* o processo pelo o qual o homem se apropria dos valores, normas e hábitos sociais.

Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo. (p. 40)

Em todas as sociedades presenciamos diferentes práticas corporais que assumem um caráter específico em seu âmbito, podendo apresentar sentidos diferentes, hábitos específicos, presentes nas brincadeiras, brinquedos, discussões, lutas, gestos, constituintes das práticas corporais dos seus indivíduos.

Esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinário vêem-se apenas a alma e suas faculdades de repetição. (Mauss, 1975, p. 214)

A participação dos seres humanos em suas diferentes sociedades remete à necessidade de uma *educação do corpo*, que se sobrepõe à noção de imitação

por parte da criança dos gestos e movimentos dos adultos. A repercussão desta sobre o organismo é imediata, de modo que os diversos sentidos da criança são acionados, permitindo-lhe avaliar se foi bem ou mal sucedida em sua investida. O sucesso atingido leva o imitador a prestigiar aquele de quem toma emprestados os movimentos.

É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social. No ato imitador que segue, encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico. (Idem, p. 215)

A *educação do corpo* reúne estes três elementos indissociáveis: as relações sociais, as reações psicológicas e biológicas. Com isso buscamos ampliar o entendimento de técnica para além daquela na qual só há técnica quando há a utilização de instrumentos. Consideramos técnica como um *ato tradicional eficaz*, transmitido dentro de uma cultura, onde o corpo assume a dupla função de primeiro instrumento e primeiro objeto técnico do homem (Idem, p. 217)

De acordo com Louro (apud Fontana, 2001, p. 43), coube à instituição escolar o papel de desenvolver diferentes processos “refinados de aprendizado e de disciplinamento dos corpos” que estão vinculados aos interesses de outras instituições, como o Estado e a família. Pode-se verificar que os regulamentos escolares têm sido elaborados desde o seu surgimento com o intuito de limitar os movimentos voluntários e espontâneos, inculcando nos alunos e professores a necessidade de se apropriarem de ações e movimentos racionalizados, previamente planejados, distribuídos de forma fragmentada e abstrata como conteúdos disciplinares (Soares, 2001). Partilhamos da hipótese de que nos

ambientes educacionais as experiências sensíveis são preteridas frente à quantificação e a mensuração como instrumentos de interação e conhecimento do mundo. De acordo com Adorno (2000)

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado como aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. (p. 148 e 149)

Adorno também afirma que essa tendência generalizada à fetichização da técnica está ligada ao fato de que as pessoas que a valorizam de tal forma são incapazes de amar. Nessas pessoas, a capacidade de amar geralmente está direcionada às coisas, aos instrumentos, “numa tentativa de anular essa capacidade que ainda resiste”. A indiferença ao que acontece com os outros revela que o curso de nossa civilização repousa sobre os interesses próprios frente aos interesses dos demais. Contra a indiferença e a frieza que a acompanha nas relações pessoais (ou na ausência destas) como condição para a barbárie, devemos elaborar o conhecimento de seus pressupostos, para que possamos tratá-los nas esferas individual e coletiva. As chances de êxito no trato com a frieza parecem ser maiores à medida que for abordada na infância, fase em que as crianças deveriam ser mais bem tratadas. Contudo, o fato de melhor tratar as crianças não se torna necessariamente a solução para esse problema, pois elas terão que conhecer também a crueldade e a dureza da vida para entenderem a dimensão que as mesmas assumem em nossa história. Não esperemos das famílias a postura que condiga com as necessidades para

superação da frieza, pois elas são produtos desta sociedade (Adorno, 2000, p. 150). Esta postura contra a frieza deve, também, ser assumida pela escola, no intuito de construir uma nova consciência, pelo reconhecimento e valorização das práticas corporais.

Neste sentido a consciência surge na realização de experiências como forma de mediação do indivíduo com o seu *self*¹², no reconhecimento de possibilidades reais de manutenção da vida e nas relações de interação com o Outro. Esta concepção permite-nos invocar um outro sentido para a educação, pois a educação voltada para a experiência pode possibilitar a educação para a emancipação¹³.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam. (Adorno 1995, p. 150)

No Brasil, a maioria daqueles que participam do sistema educacional é submetida a um ensino que pouco faz, no sentido de criticar e contextualizar a realidade e os conhecimentos pertencentes aos indivíduos e à sociedade a que pertencem, principalmente no que diz respeito às condições de possibilidade de suas práticas corporais.

Como já foi dito, o Programa Tempo de Aprender surgiu como alternativa para enfrentamento da distorção série/idade em algumas escolas públicas estaduais, tendo em vista o desafio de construir uma educação para a

¹² O indivíduo representado em sua própria consciência.

¹³ De acordo com Adorno (1995, p. 142), emancipação corresponde à capacidade de “decisão consciente independente de cada pessoa em particular”.

experiência. A tentativa de entender este aspecto do cotidiano escolar parece ser uma condição necessária para penetrarmos no debate das transformações das práticas corporais decorrentes da implementação de uma proposta pedagógica. Partimos do olhar sobre as atitudes dos professores e professoras para com seus alunos e alunas, para depois falarmos de outro caminho e das relações entre os sujeitos da mesma ordem (professor-professor e aluno-aluno).

Fomos, então, em busca das práticas corporais motivadas pelas diretrizes do Programa Tempo de Aprender que compunham a vida cotidiana daquela escola, focalizando alguns aspectos relevantes na relação entre o Estado e o cotidiano escolar. Para tanto concentramo-nos em dois processos que se fazem presentes no jogo de relações entre Estado e escola: *os processos de controle e apropriação* (Justa & Ezpeleta, 1986, p.60). Os processos de controle podem ser percebidos nos mecanismos que orientam e regulam as relações que constituem o cotidiano escolar. Os processos de apropriação ocorrem por parte dos indivíduos que compõem a vida cotidiana da escola, agindo sozinhos ou coletivamente sobre os espaços, tempos e saberes veiculados no ambiente escolar. Além desses processos, pontuamos algumas questões pertinentes à intervenção da educação física no contexto do Programa Tempo de Aprender, pois esta disciplina configura-se como prática pedagógica que tematiza os elementos da *cultura corporal*¹⁴, os quais consideramos essenciais para apreender as práticas corporais como linguagem.

¹⁴ De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 62).

3.2.1 – Os processos de controle

O controle das práticas corporais continua sendo realizado de acordo com os interesses do Estado no cotidiano escolar. Mas o que temos percebido é que o Estado participa cada vez mais indiretamente do controle nesses ambientes, sem, contudo, perder a eficiência.

*Como lugar visível e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são objetos de intervenção do poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai consolidando-se como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma **educação do corpo e controle dos seus gestos**. (Soares, 2001, p. 56)*

As normas e regulamentos do ambiente escolar são alguns dos elementos necessários para a realização da *educação do corpo* e de seus *gestos*. Nossa observação das práticas corporais na vida cotidiana escolar focalizou a rotina de circulação dos indivíduos naquele ambiente (rituais de entrada, permanência e saída do prédio e suas dependências), numa tentativa de mostrar o cotidiano escolar no fluxo do tempo e nos espaços explorados no decorrer dos dias letivos.

A escola implantou as normas derivadas das necessidades do PTA de maneira gradativa. Apesar do PTA ser proposto como uma nova alternativa, algumas das normas utilizadas pela escola na sua implementação já são bastante difundidas no meio escolar.

A primeira norma que ficou estabelecida desde o início do ano letivo era a de que não seria permitido aos alunos e alunas ficarem fora da sala no horário das aulas. A punição para tal ato seria a impossibilidade de adentrar na escola, no dia seguinte, sem a presença do pai ou da mãe. Esta tomada de posição mudou o

ambiente inicialmente caótico em que a escola se encontrava. Alunos e alunas saíam das salas sem demonstrar o mínimo interesse ou respeito pelo conteúdo e/ou pelo professor(a).

A segunda norma foi a utilização de camiseta da escola como uniforme. Foi doado a cada aluno e aluna uma camiseta com o distintivo da escola, incentivando a todos o seu uso, para evitar que pessoas não matriculadas se misturassem com alunos e alunas.

A terceira norma foi decidida em conjunto com alunos e alunas em reuniões realizadas com representantes de turmas e professores(as) durante o horário do recreio. Tratava-se da adoção de uma carteira de identificação de alunos e alunas e sua forma de utilização, que seria emitida pela secretaria da escola. Para entrar na escola, alunos e alunas deveriam apresentá-la. Aqueles que eventualmente esqueciam a carteira eram encaminhados para a diretora adjunta, que, geralmente, permitia a entrada, solicitando para que o ato de esquecimento não se repetisse. Ao chegarem na sala-de-aula, as carteiras de identificação eram apresentadas e recolhidas pelo professor ou professora, que devolvia aos alunos no final da aula. Essa medida foi tomada no sentido de ter um controle daqueles(as) que costumavam sair da sala de aula ou da escola e não retornar. Caso isso ocorresse, a punição seria a de que só entrariam na escola os alunos e alunas que estivessem acompanhados do pai ou da mãe.

A quarta norma implementada diz respeito ao acompanhamento do trabalho pedagógico de professores e professoras das turmas. Para cada turma foi colocado um caderno para que o professor ou professora que fosse ministrar aula fizessem anotações do tipo: data, tema, objetivos, conteúdos, observações, alunos e alunas ausentes etc. As anotações serviam para que todos os

professores e as professoras que trabalhassem com a turma soubessem os conteúdos e atividades que estavam sendo desenvolvidas, evitando sobrepô-los. O caderno também servia como registro coletivo dos alunos e alunas ausentes, de modo que, quando percebida a ausência freqüente, fossem contatados os familiares dos(as) mesmos(as). Outra função do caderno era a de relatar o comportamento dos alunos para que a coordenadora pedagógica pudesse acompanhar e, se necessário fosse, tomar providências, como conversar com o aluno. Dependendo da situação, a coordenadora pedagógica repreendia-o através de advertência verbal ou escrita. A advertência escrita era enviada aos familiares com a condição que deveriam comparecer com o(a) aluno(a), para que ele(a) pudesse retornar às aulas. Esta atitude disciplinar geralmente surtia efeito, pois alunos e alunas não queriam a presença de seus familiares nessas reuniões, temendo represálias futuras em seu lar.

Percebemos que ocorreram algumas mudanças em relação à entrada e saída de alunos e alunas da escola. Anteriormente à implementação do PTA, era permitida a entrada de qualquer pessoa que dizia estar acompanhando algum aluno ou aluna. A partir de sua implementação, as normas de entrada e saída foram modificadas, sendo que passou-se a restringir a entrada de pessoas que não se identificassem e/ou não comprovassem que eram parentes dos alunos e alunas.

Pudemos perceber estas mudanças a partir de algumas observações do início do dia letivo da escola, com a chegada dos indivíduos à escola. Vimos que eles saíam de suas casas, becos e vielas, e iam se aglomerando na rua que dá acesso à escola. Chegavam com irmãos, irmãs, vizinhos, mães, pais, avós, avôs. Poucos eram os que vinham desacompanhados para escola e iam se juntando ao

grande volume de pessoas que invadia a rua da escola. Os grupos formavam-se na rua e aglutinavam-se no portão de entrada da escola.

Na entrada da escola iniciava-se uma divisão de papéis assumidos pelos indivíduos que compõem o ambiente escolar. Alunos e alunas tinham locais de entrada distintos de professores, professoras, administradores e administradoras. Estes entravam na escola pelo portão principal que dava acesso direto à secretaria da escola, à sala dos professores, à sala de apoio pedagógico, às salas dos administradores e à biblioteca. Aqueles entravam pelo portão lateral da escola, que dava acesso às quadras de esporte, às salas-de-aula e pátio. Esta divisão parece reforçar os papéis assumidos pelos indivíduos deste ambiente, estabelecendo uma relação de poder na qual o aluno é subjugado.

Os alunos e as alunas, além dos seus familiares e acompanhantes, entravam preenchendo o espaço do pátio. Aos poucos, iam tomando conta de todos os espaços, com suas brincadeiras de correr e pegar, brincadeiras de lutas, com seus brinquedos preferidos, como peão, bola de futebol e elástico. O pátio tornava-se pequeno para tanta movimentação. As quadras de esportes eram requeridas e tinham seus espaços ocupados em alguns momentos. O corredor de ligação entre todas as salas-de-aula do andar térreo ficava localizado em frente ao pátio. Este espaço era rapidamente tomado, tanto por aqueles(as) que brincavam, quanto pelos(as) que apenas conversavam. Desta forma, percebemos que as normas impostas pela escola para controlar a entrada e a saída dos alunos eram eficientes quanto à sua função, permitindo também que os alunos se apropriassem daquele espaço de uma maneira autônoma, mesmo que fosse por apenas alguns instantes antes que as aulas começassem.

Outra questão que chamou-nos a atenção em nossas observações foi a conduta das pessoas responsáveis por lidar com problemas de comportamento de alunos e alunas. Estes, geralmente, adotavam posturas e posicionamentos ríspidos, duros. Aos poucos, fomos percebendo que as estratégias foram sendo redirecionadas, ocorrendo uma ênfase no diálogo. Muitas vezes, alunos e alunas desafiavam a figura do administrador ou da coordenadora pedagógica, por dirigirem a eles uma atitude explosiva. À medida que foram mudando suas condutas, tratando os problemas com mais calma, passaram a ser legitimados em suas funções, pelos alunos e alunas.

Na sala de aula notamos um comportamento distinto dos alunos de acordo com os professores. Normalmente, os alunos falavam alto, conversavam com seus colegas, dirigiam a palavra direto ao professor. Algumas vezes, era preciso que o professor lhes chamasse a atenção para conseguir conduzir a aula. Contudo, existia um comportamento distinto dos alunos com apenas um dos professores. Com esse professor a turma costumava esperar em silêncio, sem barulho ou gritarias, pois temiam as represálias. Os atrasos eram evitados, sob pena de receberem castigos. O que podemos perceber nos castigos corporais impostos no cotidiano escolar é que eles sempre conduzem ao sofrimento. De acordo com Adorno (apud Vaz, 2002, p. 95), "o sofrimento é, *sempre*, corporal". Este professor utilizou um castigo chamado pelos alunos de "paredão". Aquele(a) aluno(a) que chegasse atrasado ficaria em pé, do lado do quadro-negro, de frente para a turma, até que o professor ordenasse que se sentasse. Um castigo recorrente pelos professores e professoras era o de chamar pais e mães para vir ao colégio. Nenhum aluno ou aluna encarava esta atitude de professores e professoras de outra forma senão como castigo.

O medo das conseqüências advindas das revelações de professores e professoras aos seus pais e/ou mães provocavam reações de submissão por parte dos alunos e alunas em algumas situações. Ouvimos alguns relatos de alunos que disseram ter levado surra de seus pais, quando sabiam que eles estavam fazendo bagunça, brigando ou mesmo desrespeitando algum professor. Com isso, muitos alunos(as) temiam que seus pais fossem chamados à escola para ouvir alguma reclamação. Em várias ocasiões, foi usada a ameaça de chamar os pais como artifício para conseguir repreender e controlar o aluno que estava tendo uma conduta indesejada pelo professor.

Como podemos perceber, o controle e o disciplinamento das práticas corporais no ambiente escolar está ligado às estruturas de poder presente nas sociedades hodiernas, que são reproduzidas na vida cotidiana escolar. De acordo com Gonçalves (1994, p. 33)

A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada ao mecanismo das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. As práticas escolares, segundo Rumpf, tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Para esse autor, a escola, nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as idéias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo. (Gonçalves, 1994, p. 33)

Uma das formas de controle mais eficiente adotada pela escola ainda é a avaliação. Este mecanismo, no nosso entender, deve ser utilizado apenas para mensurar o nível de aprendizagem dos alunos para que o professor possa redimensionar seu trabalho, visando a melhoria da mesma. Contudo, ela tem sido utilizada como forma de coerção por alguns professores.

Porém, a escola adotou um modelo de avaliação diferente da maioria das escolas de ensino fundamental e básico. A avaliação era emitida de forma dissertativa, complementando o sistema de notas. Partiu-se do princípio de que essa forma de emitir a avaliação permite expressar com mais amplitude o desenvolvimento das capacidades de apropriação/elaboração dos conteúdos e conceitos por parte dos alunos e das alunas. A avaliação era entendida como processo, organizada num sistema semestral. Para tal, os professores e professoras de cada turma reuniam-se e avaliavam aluno(a) por aluno(a) num conselho de classe participativo, chegando a um conceito comum que era repassado para o boletim. Ou seja, a avaliação oficial era fruto de uma tentativa de analisar a apropriação de conceitos, por parte de alunos e alunas, num fórum dos professores.

Esta experiência diferencia-se do modelo adotado pelas escolas do Sistema Público Estadual de Educação de Santa Catarina¹⁵. No Programa Tempo de Aprender, a avaliação está centrada na apropriação de conceitos pelos alunos, em conjunto com a aprendizagem dos conteúdos elaborados pelas duplas de professores e professoras que lhes ministravam as aulas. Como forma de objetivar a avaliação, foram apresentadas as seguintes categorias: leitura; compreensão e/ou discernimento das atividades propostas; análise e síntese; autonomia (decide, propõe); concentração; persistência; realização de tarefas escolares; sociabilidade; participação; assiduidade. O resultado da avaliação foi entregue no final de cada semestre aos pais, mães e responsáveis, que eram

¹⁵ Neste modelo, adotado pela maioria das escolas, a avaliação dá-se de maneira que cada disciplina emite um conceito baseado nos conhecimentos específicos da mesma. O aluno tem que atingir em cada disciplina, separadamente, um índice mínimo para não ser reprovado. Isto implica que se o aluno cursar dez disciplinas, conseguir o índice necessário para ser aprovado em nove delas e não conseguir em uma, corre o risco de não ser aprovado para a próxima série.

convidados por meio de comunicado impresso. Nas duas entregas de avaliação, presenciamos uma participação de pouco mais da metade dos responsáveis pelos alunos matriculados. Mesmo assim, era uma das poucas ocasiões em que os mesmos faziam-se presentes na escola.

Os processos de controle ganham contornos específicos no cotidiano escolar, adaptando-se às necessidades surgidas nas relações entre administradores, professores, alunos e pais/mães, não correspondendo, na maioria das situações, à intencionalidade do Estado. A seguir veremos como ocorrem alguns dos processos de apropriação no cotidiano escolar para, enfim, verificarmos as relações destes com os processos de controle.

3.2.2 – Os processos de apropriação

Começamos a perceber a escola como uma realidade multifacetada, formada por interesses diversos. Os interesses do Estado que dizem respeito ao cumprimento dos papéis assumidos perante a população e à Lei; os interesses dos professores(as) e administradores(as) de cumprirem a função profissional, geralmente utilizando a “lei do menor esforço” como diretriz; os interesses de alunos e alunas, que dizem respeito à realização dos seus desejos (que nem sempre correspondem às suas necessidades), além dos interesses da comunidade, que deseja um local apropriado para a realização da educação de seus filhos e filhas. Estes interesses tencionam-se mutuamente, dando origem a experiências na escola que acontecem de formas completamente distintas em outros ambientes. Neste jogo de relações destacaram-se em nossas observações as práticas corporais dos alunos durante sua permanência no ambiente escolar.

Apesar do controle implícito do tempo, dos comportamentos, da atenção e da ação das crianças, apesar do corte ideológico resultante das práticas materiais na escola e apesar da seleção escolar dos conhecimentos criados pela humanidade e de sua conseqüente exclusão, tanto do saber popular como da ciência mais avançada, ocorrem simultaneamente nas escolas processos de apropriação de saberes e práticas significativas para as classes dominadas. E, quando o controle estatal restringe estes processos de apropriação, as crianças encontram formas de resistir, formas de recuperar o sentido do encontro diário com seus colegas, que – historicamente – a escola também tem promovido e convertido em fato cotidiano. (Justa & Ezpeleta, 1986, p. 69-70)

Durante a permanência de alunos e alunas no pátio e nas quadras de esporte, antes do início das aulas, observamos uma brincadeira que parecia revelar o que Adorno (1995) chama de *propensão à violência*. Denominada pelos alunos e alunas de “hoje não”, era realizada apenas por algumas crianças da turma observada.

A brincadeira consistia em um pacto assumido entre aqueles que queriam participar da mesma. A regra era que cada um devia sempre pedir licença para sentar-se ou levantar-se enquanto estivesse dentro da escola. Aquele que fazia parte do pacto/brincadeira era considerado pelos demais colegas como “ligado”, ou seja, estava compromissado com os demais em usufruir as “vantagens e desvantagens” de pertencer a um grupo seletivo formado por aqueles que se consideravam “corajosos” por agüentar as possíveis “pancadas” decorrentes da brincadeira. Caso não fosse pedida licença aos colegas, estes poderiam desferir pontapés, tapas e até mesmo socos no participante distraído que não cumpriu a regra. Em uma de nossas observações, vimos que um dos participantes se levantou e, como não pediu licença para ficar de pé, foi alvo de dois socos. Apesar da expressão de dor no seu rosto ele não se mostrou irritado ou triste com seus colegas. Levantou-se e, junto com os demais, caminharam em direção ao

portão de entrada/saída dos alunos para esperar os colegas desprevenidos que faziam parte do pacto.

Nessas práticas corporais percebemos a intencionalidade do lúdico presente, mas suas representações só podem ser compreendidas quando a entendemos como produto da estrutura e consciência sociais. A violência na comunidade da qual a escola faz parte tem sido considerada um grave problema pelo Estado e por aqueles que vivem neste local. Observamos que eram constantes as brincadeiras que exprimiam esta energia primitiva de diversas formas, inclusive na sala de aula.

Para Ezpeleta & Rockwell (1986), o caminho para compreender o que acontece na sala de aula passa, necessariamente, pela observação das relações entre os alunos.

Ao observar e interpretar o que acontece na sala de aula, como parte de um processo de apropriação, torna-se significativa a relação entre as crianças. Entre os alunos dá-se, pelo menos nestas salas de aula, uma organização que não se deve subestimar, ainda mais se suspeitarmos da força de sua estrutura e de seus conteúdos. Em grande parte, é em função da mesma que as crianças se apropriam dos conhecimentos que aparecem na escola. As crianças encaram a convivência dentro da escola com estratégias apropriadas e convertem este espaço num lugar onde a aprendizagem se dá conjuntamente. Entre as crianças, organiza-se boa parte das condições de interpretação do discurso do professor. Assim, elas se mostram invulneráveis diante de temas alheios e tornam-se distraídas diante de discursos incompreensíveis. Animam-se e participam quando estão diante de tarefas e explicações que adquirem coerência ou sentido na trajetória de seu processo de construção de conhecimento, muito autônomo e social. (p. 70)

Vejamos um aspecto geral do comportamento desses alunos e alunas na entrada para a sala de aula. Assim que a sirene soava, os alunos começavam a se encaminhar para as portas da sala de aula, onde alguns deles ficavam esperando pelos professores(as). Se a sala já estivesse com sua porta aberta,

eles(as) adentravam e permaneciam aguardando a presença do professor(a). O que mais chamou-nos a atenção foi o fato de alguns alunos e alunas sempre entrarem após todos os colegas já estarem acomodados. Às vezes, era preciso que o professor ou professora fosse buscá-los no pátio para iniciar a aula. Muitos(as) entravam falando alto, e até gritando. Este “barulho” permanecia durante o desenrolar das aulas em vários momentos. Ezpeleta & Rockwell (1986, p.70) justifica este comportamento dos alunos como uma forma de resistência aos conteúdos impostos ou desinteressantes.

A imposição de conteúdos contrariava os princípios do Programa Tempo de Aprender, que coloca a necessidade do grupo de professores elaborar suas atividades coletivamente, realizando o diagnóstico do *nível de desenvolvimento real* do aluno como ponto de partida para elaboração das atividades para se atingir o *nível de desenvolvimento potencial* dos mesmos, tendo condições de tornar o processo de ensino-aprendizagem interessante e eficiente. Esse distanciamento da vida cotidiana do aluno tornava as aulas desinteressantes a ponto de alguns(mas) deles(as) recusarem-se a participar das aulas ou arranjam subterfúgios para participar o mínimo possível. Em algumas das aulas observadas da disciplina Educação Física ocorreu esta situação bem caracterizada, como veremos a seguir. Iniciamos com a transcrição das anotações do(a) professor(a) coletadas a partir do caderno de anotações dos professores da turma pesquisada para, em seguida, apresentar nossas observações e análises da aula.

Data: 19/08/02

Disciplina: Educação Física

- 1) *Conteúdos: continuação dos fundamentos de futsal, equipamento dos atletas e tempo de jogo.*
- 2) *Objetivos: dar aos alunos uma visão mais correta do futebol de salão tentando fazê-los jogar e entender melhor o esporte.*
- 3) *Alunos ausentes: Bruno Henrique, Eduardo Rocha, Franciele Cardoso, Jussara da Silva, Miquéio.*

Obs: Decorreu a aula muito bem, mas permaneceu fora de sala nos três primeiros períodos iniciais Robson de Lima, Cezar, Sidnei, Edson. Não copiaram nada do trabalho e este último aluno foi muito agressivo com os colegas, chutando os alunos nas costas e não atendendo muito às minhas chamadas sobre estas agressões.

O conteúdo da aula foi deliberado a partir de um debate entre o(a) professor(a) e os alunos, onde ficou acordado sobre o tema que seria desenvolvido naquele dia: o futsal. O(a) professor(a) escreveu no quadro as regras oficiais do jogo de futsal, que deveriam ser copiadas pelos alunos em seus cadernos. Metade da turma recusou-se a copiar, argumentando que em todas as aulas o(a) professor(a) os obrigava a copiar matéria do quadro. A outra metade copiou, apesar de protestar. Esta atividade durou três aulas (cada aula durava 45 minutos). A partir da metade da segunda aula a maioria da turma já havia terminado a tarefa. O(a) professor(a) colocou-se a corrigir a cópia dos que haviam terminado. Os demais alunos ficaram alheios à atividade proposta, brincando de “bater figurinhas”, jogo-da-velha, conversando em pequenos grupos ou apenas recostando a cabeça sobre a mesa e dormindo. Na segunda parte da aula, após o recreio, o(a) professor(a) levou a turma para as quadras, onde se desenvolveu um jogo de futsal balizado pelas regras oficiais. Nesta parte da aula, apenas parte da turma participou. Os demais ficaram desenvolvendo brincadeiras em torno da quadra, como jogar peão, bolinhas de gude, pular elástico, entre outras. O(a) professor(a) acompanhava aqueles que estavam presentes no jogo de futsal,

limitando-se a participar como árbitro(a) do jogo sem, contudo, dar qualquer instrução ou fazer questionamentos aos alunos que pudessem contribuir com o desenvolvimento do jogo. O presenciado nas aulas de Educação Física confirma o que afirma Ezpeleta & Rockwell (1986) sobre o desinteresse dos alunos perante os conteúdos impostos:

Entre as crianças existem também relacionamentos e situações tendentes a questionar, indagar e reelaborar as atividades e conteúdos que a escola lhes proporciona. A riqueza temática de suas conversas, do “barulho” típico das salas de aula, contrasta com a eventual pobreza do conteúdo proposto formalmente. Além disso, sabedoras das fronteiras existentes entre conhecimentos escolares e não-escolares, as crianças burlam o pretensão monopólio da escola como único acesso à cultura. Elas confrontam e integram continuamente o conhecimento adquirido fora da escola com a versão formulada dentro dela. (p. 70).

Percebemos também que o comportamento de alunos e alunas variava de acordo com o professor(a). Da dinâmica assumida no início da aula pelo professor(a) dependia o sucesso de seu trabalho naquele dia, em boa medida. Aqueles professores(as) que iniciavam a aula com um ritual de organização da turma em suas mesas, de diálogo para acalmar os ânimos ou mesmo para reprimir as conversas e os comportamentos exacerbados dos alunos e alunas, normalmente prendiam a atenção e, geralmente, conseguiam a participação mais ampla da turma em suas aulas. Vejamos dois exemplos dessa situação captados em nossas observações. O prof^o A esperou a chegada dos outros alunos. Chegou Fernando, que logo foi questionado pelo prof^o sobre o atraso. Pediu licença, perguntou se poderia entrar. Ao receber a permissão, entrou na sala, sentou e ficou quieto. Chegaram Joana e Carla, que logo foram questionadas sobre o atraso e convidadas a entrar. O prof^o fez questão de arrumar cadeiras e mesas para que as duas ficassem distantes uma da outra. Não houve contestação,

apenas Carla franziu o rosto numa atitude de descontentamento. O prof^o pediu que os alunos e alunas arrumassem suas carteiras em fileiras, deixando um corredor entre as mesmas. Aqueles(as) que não tinham um ritual definido de início, ou que nitidamente não planejavam suas aulas, sofriam para manter um ritmo de envolvimento e produção dos alunos e alunas em sua aula. O prof^o B teve alguma dificuldade em iniciar a aula porque Damião insistia em jogar peão na sala; Clóvis e Leandro davam alguns gritos; Gilda, ao mesmo tempo em que falava, ameaçava sair da sala. O prof^o falou alto, tomou o peão de Damião e conseguiu acalmar o restante da turma.

Todas as aulas observadas mostraram a ocorrência de determinadas situações que se repetiam por parte dos alunos e alunas da turma, no que diz respeito aos seus deslocamentos dentro da sala-de-aula.

A primeira situação foi o fato dos alunos e alunas sentarem-se próximos daqueles(as) com quem tinham afinidades. Na realidade, percebemos que esta estratégia era utilizada para facilitar o contato verbal. Normalmente, os professores e professoras censuravam as conversas “paralelas”, ou seja, os diálogos que ocorriam entre alunos e alunas enquanto a atenção estava voltada para o professor ou professora. Com a distância diminuída, os diálogos tornavam-se mais difíceis de serem interrompidos ou coibidos pelo professor ou professora.

A segunda situação dizia respeito aos constantes deslocamentos para pedir emprestado lápis, caneta, apontador ou borracha. Estes deslocamentos geralmente eram permitidos pelo professor ou professora. O consentimento instituído permitia que alunos e alunas andassem pela sala até as carteiras de colegas que estavam distantes para poder conversar, fazer algum tipo de

brincadeira ou mesmo algum tipo de provocação. Alguns professores coíbiam este tipo de “abuso” da norma, pedindo que o aluno ou aluna sentasse.

A terceira situação correspondia à forma de se comportar perante as dúvidas quanto ao que estava sendo tratado pelo professor(a). Fosse por não estarem entendendo o que estava escrito no quadro, ou mesmo por não conseguirem compreender o significado das palavras ou perguntas feitas pelo professor ou professora. Neste caso, alguns alunos e alunas reivindicavam a presença do professor(a) em sua carteira. A pergunta geralmente era feita à distância. Isso só ocorria se o professor ou professora se recusasse a ir até o aluno ou aluna ou se estes(as) não mostrassem disposição em levantarem-se para fazer a pergunta próximo ao professor ou professora. Tal procedimento também era muito utilizado por alunos e alunas para se movimentar na sala de aula.

No que se refere às ações educacionais da escola, percebemos que as diretrizes do PTA proporcionaram uma mudança que consideramos significativa na transformação das práticas corporais dos alunos da escola: a determinação do trabalho dos professores em duplas. Em vez de ter aulas de quarenta e cinco minutos cada, com um professor para cada disciplina, passou-se a ter uma dupla de professores de disciplinas diferentes, por dia, em sala-de-aula¹⁶. A intenção dessa medida foi a de promover uma ação interdisciplinar entre os professores, de modo que pudessem planejar as atividades em conjunto, desenvolvendo-as de forma cooperativa. A ação de dois professores em sala-de-aula facilitou o

¹⁶ De acordo com o artigo 4º, inciso I da Portaria nº 009/SED, de 19/12/2001, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina.

atendimento individualizado, quando necessário, para aqueles(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem.

Nossas observações revelaram que ocorreram esforços por parte dos professores em realizar esta interação em sala-de-aula. Contudo, percebemos a dificuldade que esses professores encontraram na elaboração de atividades de aprendizagem que contemplassem disciplinas distintas. As dificuldades foram referentes à superação das barreiras da disciplinaridade. Os professores procuraram superar esta dificuldade a partir do trabalho cooperativo, ajudando-se mutuamente na realização das aulas.

A explicitação das dificuldades de se realizar um trabalho interdisciplinar apareciam constantemente nas reuniões pedagógicas. Apesar do esforço de professores e professoras em discutir a realidade dos alunos e planejar atividades coletivamente, existia um certo “bloqueio” por parte destes em desenvolver as atividades que, de alguma forma, eles ainda não haviam experienciado na sua formação profissional. No decorrer do ano percebemos que alguns(mas) professores e professoras conseguiram superar a barreira do diálogo com o(a) outro(a) colega de trabalho com quem compunha a dupla.

Pudemos observar que os(as) professores(as)¹⁷ participantes da pesquisa assumiram diferentes dinâmicas em suas aulas, alternando-as no decorrer do período em que estivemos no campo: enquanto um comandava as atividades nas três primeiras aulas (antes do recreio) outro assumia a responsabilidade pelas duas últimas aulas (depois do recreio), sempre havendo cooperação na realização do trabalho; em outros momentos planejavam os conteúdos em conjunto e desenvolviam a aula de modo que os dois poderiam assumir

¹⁷ Participaram da pesquisa os professores e as professoras das seguintes disciplinas: Educação Física, Matemática, Português, Inglês, Ciências e Artes.

reciprocamente as responsabilidades em sala de aula, sem permitir a sobrecarga do(a) parceiro(a).

No desenrolar das aulas verificamos que apenas uma dupla conseguiu desenvolver as atividades de maneira cooperativa e interdisciplinar, conseguindo cumprir todas as expectativas do programa. Outras duplas agiram de maneira cooperativa, mas não conseguiram desenvolver aspectos de relacionamento entre os conteúdos de suas disciplinas.

Outra dupla observada não avançou na cooperação mútua na atuação em sala de aula, nem na disposição para o trabalho de elaboração interdisciplinar. Essas diferenças apresentadas pelas atuações dos professores não inviabilizaram o desenvolvimento da proposta.

A administração da escola propiciou algumas tentativas de superar as dificuldades dos(as) professores(as) em se apropriar dos elementos teóricos do PTA. Procurou articular o calendário escolar de modo que fosse garantida uma reunião pedagógica a cada mês, oportunizando momentos de estudo do referencial teórico que sustenta o programa, seguidos de momentos para o planejamento coletivo por séries de ensino.

Na segunda reunião pedagógica realizada no ano a diretora iniciou elogiando a mudança organizacional da 5^a a 8^a série, falando que foi uma alternativa acertada, pois todas as turmas foram atendidas. A prof^a de matemática disse que esta forma facilitou tanto o desenvolvimento quanto a avaliação dos conteúdos. O prof^o de ciências afirmou que foi perceptível o comprometimento dos professores com o processo educativo. Ele salientou que o momento interdisciplinar tem sido rico para que possa rever os seus conteúdos e as suas formas de ensiná-los.

Nas reuniões pedagógicas participaram todos os professores e professoras das turmas de 5ª a 8ª séries. Essas reuniões ocorriam durante um dia inteiro de trabalho. As turmas eram dispensadas das aulas para que fosse garantida a presença de todos(as) professores(as). Poucos(as) eram aqueles que faltavam a essas reuniões. A ausência de algum membro do quadro docente e administrativo da escola era punida com falta e resultava na subtração dos vencimentos, além de uma advertência. Este tratamento coercitivo possibilitou uma participação maior dos professores. A presença do grande grupo de professores permitiu que o debate fosse ganhando densidade, tendo em vista que os presentes buscavam se manifestar diante das questões que estavam sendo tratadas, que diziam respeito à dinâmica do cotidiano escolar.

Muitas vezes percebíamos uma certa apreensão nos rostos. Isso geralmente ocorria quando começávamos a discutir o que cada professor estava compreendendo do PTA e o que cada um estava procurando fazer para dar conta das exigências da sala de aula. Um ponto positivo nessas reuniões foi o diálogo respeitoso que ocorria dentro de um nível que consideramos adequado, com respeito às falas alheias, com intervenções ponderadas e com abordagens que visavam o conteúdo que estava sendo debatido e não as (possíveis) diferenças pessoais. Outra questão importante foi o fato das intervenções ocorrerem, muitas vezes, de forma contundente, procurando estabelecer uma situação de confronto entre os presentes. Ou seja, professores(as) e administradores(as) discordavam e anunciavam suas idéias assumindo um mesmo patamar de importância naquele momento.

Por fim, percebemos que a escola participa do cotidiano da comunidade em que está inserida através da implementação de sua proposta pedagógica e

seus projetos curriculares e extracurriculares que, geralmente, tematizam aspectos referentes à vida cotidiana na comunidade. Apesar disto, a escola mantém um nítido afastamento físico da comunidade. Este distanciamento começa pelos altos muros que a cercam e seus portões de aço. Em tempos anteriores, as quadras de esportes da escola serviam de área de lazer para os membros da comunidade e, atualmente, isto não ocorre. Além disso, as demais dependências da escola também não são abertas à utilização da comunidade. Outro fator importante é que todas as atividades festivas da escola, realizadas até o momento de nossas observações, não foram abertas à participação da comunidade, sendo permitida a entrada apenas de alunos e alunas. Em nossa entrevista com a diretora da escola ouvimos como justificativa para tal distanciamento, o fato de ser necessário reeducar a comunidade para a utilização democrática do espaço escolar, entendendo-o, primeiro, como meio de veiculação da educação e, depois, como meio de proporcionar o lazer e permitir as manifestações culturais da comunidade.

Deste contexto da vida cotidiana, com suas *heterogeneidades* e *hierarquias*, onde os aspectos da *atividade humano-genérica* fazem-se presentes naquilo que é de interesse coletivo, manifesto nas ações individuais para sua realização, e os aspectos da *individualidade* manifestos na personalidade, nas capacidades intelectuais, nas habilidades manipulativas, nos sentimentos, etc., é que surge o terreno para elaboração e socialização de uma outra perspectiva para as transformações das práticas corporais no cotidiano escolar.

Capítulo IV

Considerações Finais

De acordo com Freud (apud Adorno, 2000), a civilização origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Se a barbárie encontra suas condições de existência no próprio processo civilizatório, como se opor a isso?

Admitimos que parecem limitadas as possibilidades de transformarmos os pressupostos objetivos que geram a barbárie. As tentativas de se contrapor à barbárie parecem residir justamente nos aspectos subjetivos. De acordo com Adorno (2000), “é preciso que nos atenhamos à psicologia das pessoas que torna possível esse estado de coisas”. Temos que compreender os mecanismos psicológicos utilizados por essas pessoas para que possamos expô-los, dando condições para que elas consigam compreender a gravidade dos seus atos, de modo que não venham a repeti-los.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (p. 121-2).

Dessa forma, a educação tem como tarefa a atuação junto à educação infantil e ao esclarecimento geral, para que se crie uma cultura crítica a qual não permita a repetição da barbárie.

No início de nossa pesquisa diagnosticamos que, para os professores e administradores, as crianças e adolescentes da escola investigada não se encontravam preparadas psicologicamente para a autodeterminação, parecendo não estarem à altura da liberdade que lhes fora concedida no ambiente escolar, sendo isto demonstrado através da depredação das dependências da escola e dos altos índices de reprovação e evasão. Tal situação propiciou que professores e administrados da escola utilizassem-se de atitudes autoritárias e repressivas dos comportamentos indesejados.

O que não estava claro para estes é que as relações de respeito e tolerância no cotidiano escolar não dependem apenas das questões psicológicas, mas principalmente, das questões sociais. Para os mesmos, a recusa dos alunos em participar efetivamente das ações normatizadas da escola revelava tanto uma resistência quanto uma ausência de possibilidades perante as exigências da educação veiculada no cotidiano escolar. Para Adorno (2000, p. 149), “todas essas coisas não seriam apenas uma ausência de funções ou de possibilidades. Mas elas seriam provenientes de um antagonismo em relação à esfera da consciência”. Essa tentativa de se desvencilhar da consciência, por parte desses indivíduos, correspondem, no cotidiano escolar, às iniciativas como: algazarra, brigas, discussões ou, simplesmente, a passividade diante do que está sendo sugerido nas *interações sociais* que ocorrem no cotidiano escolar; ou seja, naquilo que corresponde à desobediência das normas impostas pela escola.

Por mais que os aspectos comportamentais e intelectuais estejam em evidência, sua assimilação ou não dependerá do grau de envolvimento corporal na atividade de ensino. Esta perspectiva chegou na escola investigada por intermédio do Programa Tempo de Aprender (PTA).

O PTA surgiu como resposta do governo do Estado de Santa Catarina à distorção idade/série, tendo como referencial a *teoria da atividade de aprendizagem*. A intenção era levar até as escolas nas quais o problema se apresentava de forma mais contundente uma perspectiva de *educação do corpo* pautada na construção da experiência para a vida. Dessa forma, a *teoria da atividade de aprendizagem* constitui-se como uma alternativa viável para a

realização da educação inclusiva, buscando a construção coletiva - incluindo a participação dos alunos neste processo - do projeto político-pedagógico e o desdobramento do mesmo em projetos didáticos como base para a atuação interdisciplinar dos indivíduos que conduzem o processo educacional na escola.

Como acreditamos ter demonstrado no decorrer do texto, o tratamento homogeneizador do Estado com as escolas da rede pública estadual encontrou formas de resistência tanto no nível dos alunos e alunas quanto nos próprios professores e professoras. Algumas contradições surgiram no decorrer da implementação do Programa Tempo de Aprender na escola que investigamos, como por exemplo: a ausência, em alguns casos, de planejamento coletivo e de cooperação na realização das atividades em sala-de-aula; as posturas autoritárias; a falta de relacionamento dos conteúdos com a vida cotidiana de alunos e alunas; a imposição de castigos corporais. Também percebemos que alunas e alunos mantinham relações distintas com cada professor, a partir da complexidade que compõe a natureza dessas relações, procurando criar suas próprias formas de apropriação da realidade, disputando com aqueles(as) que exerciam o *poder* no cotidiano escolar o direito de vivenciar o que *gostavam*, reivindicando o conhecimento sobre aquilo que tinha *utilidade* para os mesmos, confrontando-se com as *normas* estabelecidas (Lovisoló, 1997, p. 51). Houve um nítido declínio das sanções objetivas como a violência física, representando um declínio do poder das normas na instituição escolar. As punições foram sendo gradativamente substituídas pela idéia de autocontrole como necessidade para a vida em sociedade.

No decorrer de nossa pesquisa, percebemos iniciativas de debates com as crianças sobre a justiça das normas e suas punições. É neste processo que

começou a ser pensada a noção de democracia e de construção de novas normas necessárias para a formação do cidadão. Podemos notar que o critério do gosto na realização das atividades na busca do prazer começou a fazer-se cada vez mais freqüente nos processos de interação do cotidiano escolar.

Esta constatação convenceu-nos de que para as nossas crianças e adolescentes o valor da escola está nos seus conteúdos, principalmente quando estes parecem úteis para a vida daqueles e, além disso, prazerosos ao serem vivenciados. Em outras palavras, o controle por parte do Estado através das normas impostas em seus documentos oficiais (tais como as portarias e os livros da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina) influencia na transformação das práticas corporais daqueles que vivenciam o cotidiano escolar. Contudo, as formas de apropriação destas políticas públicas pelos professores, administradores e alunos geram outros ordenamentos, conhecimentos e resultados que se diferenciam das expectativas do Estado no momento em que fomenta tais políticas públicas para a educação.

Na escola investigada, o Programa Tempo de Aprender desencadeou um processo de atuação coletiva entre os professores, buscando ensinar os alunos a *gostar* e *desgostar* da escola, ampliando o leque de experiências dos mesmos, levando o gosto, a utilidade e a norma para o ato de ensinar/aprender.

As brincadeiras e os brinquedos mostraram-se como ótimos instrumentos para realização desta tarefa. A partir da análise dos mesmos pudemos perceber a construção de relações entre os diversos conhecimentos dos quais trata a escola. Nestas relações, percebemos um esforço coletivo em realizar um trabalho interdisciplinar que se apoiava tanto na especificidade de cada disciplina quanto

nas técnicas pedagógicas comuns a todas elas, como os trabalhos com linguagem textual, linguagem corporal e artes plásticas.

Neste contexto de novas exigências, a Educação Física passou a focalizar o desenvolvimento do lúdico nas crianças e adolescentes. A Educação Física deixou de ter como foco certos objetivos específicos, tais como: a formação de atletas, a melhoria das condições de saúde, a formação corporal e o desenvolvimento motor. Estes conteúdos passaram a ser tratados pedagogicamente como meios para a valorização da escola.

Dessa forma, acreditamos que o Programa Tempo de Aprender tenha atingido seus objetivos na escola pesquisada, pois vêm modificado sua organização, criando as condições para a transformação das práticas corporais dos alunos e professores envolvidos no cotidiano escolar.

Contudo, pensamos que a escola deve retornar ao Estado os resultados desta experiência, como forma de mostrar que a educação pública de qualidade pode ser realizada desde que as condições sociais de cada unidade escolar sejam reconhecidas e que as condições objetivas para o desenvolvimento da proposta sejam garantidas.

Por fim, cabe aos indivíduos que compõem a escola repensar seus atos individuais e coletivos, tendo como eixos articuladores tanto os princípios já estabelecidos no quadro da *teoria da atividade de aprendizagem*, como aquele pautado na construção de uma escola pública gratuita, laica e de qualidade, aberta para a participação da comunidade, na tentativa de se compreender e elaborar os diversos sentidos assumidos pelas práticas corporais na vida cotidiana, para que se possam constituir os elementos orientadores para uma outra *educação do corpo*.

Referências bibliográficas

- Adorno, T. W. (2000) *Educação e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Afonso, L. (org.) (2001) *Oficinas de dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.
- Carvalho, Y. M. & Rúbio, K. (org.) (2001) *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec.
- Caixeta, N. (2002) *Educação*. In: Lamounier, B. & Figueiredo, R. (org.) "A era FHC: um balanço". São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Coletivo de Autores (1992). *Metodologia de ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Daolio, J. (1995) *Da cultura do corpo*. Campinas-SP: Papyrus.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1986) *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Folha de São Paulo (2002), *Editorial*. Segunda-feira, 27 de maio.
- Fontana, R. A. C. (2001) *O corpo aprendiz*. In: Carvalho Y. M. e Rúbio K. (org.) Educação Física e Ciências Humanas, São Paulo: Hucitec, pág. 41 - 52.
- Fourez, G. (1995). *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Geertz, C. (1989) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

- Grando, B. S. (2001) *As práticas corporais no processo de constituição do corpo boe em Meruri: uma mediação intercultural*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gonçalves, M. A. S. (1994) *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas-SP: Papyrus.
- Heller, A. (1970) *O cotidiano e a história*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Hentz, P. (1998) *A proposta curricular de Santa Catarina e a educação no terceiro milênio*. In: Anais / II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação e do Desporto.
- Hentz, P. (1998a) *Eixos norteadores da proposta curricular*. In: Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (1998) Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN.
- INEP (2003) *Estatísticas dos professores do Brasil*. Relatório publicado no site www.mec.gov.br
- Lovisol, H. (1997) *Estética, esporte e educação física*. Rio de Janeiro: Sprint Editora.
- Mauss, M. (1974) *As técnicas corporais*. In: "Sociologia e Antropologia. Vol. 02". São Paulo: EPU.
- Mazoni, A. R. (2001) *A Educação Física no contexto de um projeto pedagógico inovador: o caso da Escola Plural*. In: Anais do XII CONBRACE, Caxambú-MG, 21 a 26 de outubro, Material bibliográfico apresentado em formato de CD-Rom.

- Melo, E. T. J. (org.) (1999) *Planejamento de organização escolar da E. B. E. América Dutra Machado*. Florianópolis: Relatório do projeto político-pedagógico.
- Mendes, C. L. (2001) *O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo*. In: Anais do XII CONBRACE, Caxambú-MG, 21 a 26 de outubro 2001, Material bibliográfico apresentado em formato de CD-Rom.
- Pádua, E. M. M. (1997) *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 4ª ed. Campinas: Papirus.
- Penin, S. (1995) *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Resende, L. M. G. (1995) *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus.
- Revista Exame (2002). *O meganegócio da educação*. Edição 763. Ano 36, nº 7, 3 de abril.
- Ronca, A. C. C. & Escobar, V. F. (1982) *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?* Petrópolis: Vozes.
- Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (1998) *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN.
- Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. (1999) *Tempo de Aprender: subsídios para as classes de aceleração nível 3 e para toda a escola*. Florianópolis: DIEF.
- _____ (2001) Portaria nº 009/SED, de 19 de dezembro.

- Sant'Anna, D. B. (1998) *Corpo, história e cidadania*. In: Anais do XIX Simpósio Nacional da ANPUH - Belo Horizonte-MG, julho de 1997, Humanitas: Publicações FFLCH/USP, São Paulo, Vol. 01, pág. 171 a 184.
- SEADE (2000) *Pesquisa da Atividade Econômica Regional – Paer do Estado de Santa Catarina*. Relatório publicado no site www.mec.gov.br
- Sennett, R. (2001) *Carne e pedra*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, A. M. (2001) *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Autores Associados, Campinas-SP; Editora UFSC, Florianópolis-SC.
- Silva e Silva, M. O. (1986) *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- Soares, C. L. (org.) (2001) *Corpo e história*. Campinas-SP: Autores Associados.
- _____ (2001a) *Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo*. In: Carvalho Y. M. e Rúbio K. (org.) Educação Física e Ciências Humanas, São Paulo: Hucitec, pág. 53 - 76.
- Vaz, A. F. (2002) *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Vaz, A. F., Silva, A. S. & Bassani, J. J. (2002) “Notas sobre a escolarização do corpo nas aulas de Educação Física”. Florianópolis: Relatório parcial de pesquisa financiada pelo FUNPESQUISA/UFSC/2000; PIBIC/CNPq-BIP/UFSC (mimeo.).
- Vygotsky, L. S. (1989) *A formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo I

Roteiro para observação das aulas de Educação Física e demais disciplinas

1) Características gerais: frequência de alunos e alunas, horário de início e término das aulas, distribuição por gênero, material e roupas pessoais dos alunos e alunas, idade cronológica, o conteúdo do lanche trazido de casa, material didático trazido pelos alunos e alunas.

2) Rituais dos sujeitos na sala de aula e/ou nas quadras de esportes (no caso das aulas de Educação Física):

- a) Entrada em sala dos alunos e alunas e dos professores e professoras.
- b) Momentos iniciais da aula: arrumação das carteiras, conversas dos alunos e alunas, falas dos professores e professoras.
- c) Os movimentos corporais dos alunos e alunas: brincadeiras, gestos, conversas “paralelas” com outros alunos e alunas, conversas com os professores.
- d) Participação nas atividades propostas pelos professores e professoras: opiniões, críticas, passividade, negação, elaboração, etc.
- e) Encaminhamentos das atividades no tempo e no espaço por parte dos professores e professoras.
- f) Quais os conteúdos e técnicas pedagógicas utilizadas pelos professores e professoras no decorrer da aula?
- g) Como se dão as relações corporais entre alunos, alunas, professores e professoras?
- h) Quais os alunos que mais se destacam na sala?
- i) Quais as alunas que mais se destacam na sala?
- j) Quais as falas mais significativas dos alunos e alunas?
- l) Existem grupos formados? Como ocorre a formação dos grupos?
- m) Ocorrem momentos de violência entre alunos, alunas, professores e professoras?
- n) Como ocorrem as punições?

Anexo II

Roteiro para observação dos alunos e alunas nos demais tempos e espaços escolares

1) Características gerais: horário de entrada e saída dos alunos e alunas da escola, início e término do recreio, lanches consumidos no recreio, comportamento dos alunos e alunas junto aos bebedouros, idas ao banheiro, utilização da biblioteca, da sala de vídeo e da sala de microcomputadores.

2) Rituais nos espaços escolares fora do horário de aula:

- a) Quais as brincadeiras e brinquedos dos alunos e alunas?
- b) Como eles se relacionam sem a presença dos professores e professoras?
- c) Existem relações afetivas entre meninos e meninas?
- d) Como acontecem as relações de gênero entre os alunos e alunas?
- e) Existem manifestações de racismo?
- f) O comportamento dos alunos e alunas modifica-se de acordo com o ambiente em que estão? Por exemplo, eles comportam-se de uma maneira no recreio e de outra na biblioteca? Por que ocorrem (ou não) essas modificações?
- g) Existe consumo de drogas na escola?
- i) Ocorrem momentos de violência entre alunos(as)?
- j) Como os alunos e alunas manifestam a sua sexualidade?
- l) Quais os cuidados com o corpo apresentados por alunos e alunas? Exemplos: se tomam banho para vir à escola, se penteiam e como penteiam os cabelos, se usam perfume, batom, se preocupam-se com a roupa que usam, se preocupam-se com o seu aspecto corporal etc.

Anexo III

Roteiro para entrevista semi-estruturada com a diretora da escola

A história de vida dessa professora deve ser considerada como fonte de dados importantes, pois é ela quem está tendo a iniciativa de coordenar as ações de implementação do Programa Tempo de Aprender na escola.

- 1) Que tipo de criança foi?
- 2) Como brincava?
- 3) De que modo era como aluna no primeiro grau? E nas aulas de Educação Física?
- 4) Qual a sua formação? Quando se decidiu pela carreira?
- 5) Qual a reação dos pais em relação a essa escolha?
- 6) Como se sente como professora?
- 7) Há quanto tempo atua na educação? E como diretora?
- 8) Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 9) Como e quando surgiu o Programa Tempo de Aprender para a E.E.B. América Dutra Machado?
- 10) Como era a escola antes da implementação do Programa? (organização, administração, avaliação dos alunos, resultados, comportamento dos alunos, relação entre os professores, relação professor-aluno, relação entre os alunos, etc.).
- 11) Quais são as principais características do Programa Tempo de Aprender?
- 12) Ocorrem mudanças na escola a partir de sua implementação? Quais?
- 13) Como você percebe atualmente as relações entre: aluno-aluno, professor-professor, aluno-professor, funcionários-alunos, administradores-alunos, administradores-professores, administradores-administradores?
- 14) Qual a sua percepção sobre as aulas de Educação Física na escola?
- 15) Como ocorre a participação das famílias no cotidiano escolar?
- 16) Qual é a relação estabelecida entre a escola e o Estado?
- 17) Faça uma avaliação do Programa Tempo de Aprender.
- 18) Fique à vontade para tecer qualquer comentário.

Obs: coletar informações específicas sobre a turma pesquisada, tais como: ficha de matrícula, ficha de avaliação, ocorrências, caderno de planejamento dos professores, etc.