

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Faculdade de Ciências e Letras – FCL

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**CABEÇA, TRONCO E MEMBROS: A CONSTRUÇÃO DA HÉXIS
CORPORAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS
RELAÇÕES COM O COTIDIANO ESCOLAR.**

FÁBIO TADEU REINA

ARARAQUARA – SP

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Faculdade de Ciências e Letras - FCL

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

**CABEÇA, TRONCO E MEMBROS: A CONSTRUÇÃO DA HÉXIS
CORPORAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS
RELAÇÕES COM O COTIDIANO ESCOLAR.**

FÁBIO TADEU REINA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Educação Escolar.

ARARAQUARA

2009

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Caren Elisabeth Studer

Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz

Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto

Prof. Dra. Roberta Cortez Gaio

Prof. Dra. Luci Regina Muzzeti

DEDICATÓRIA

À minha Esposa Ana Lúcia.

As minhas filhas Bárbara e Júlia.

E ao filho que ganhei de Deus Willian Gabriel.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra Luci Regina Muzzeti por ter acreditado na minha capacidade para o desenvolvimento deste trabalho, encorajando-me e orientando-me sempre com muita dedicação e generosidade, fato este que muito me motivou na busca do saber.

Ao Professor Dr. Edson do Carmo Inforsato (Tamoio), que me impulsionou e incentivou a prestar o processo seletivo e caminhar na carreira acadêmica.

Aos Professores Dr. Darwin Ianuskiewtz, Dr. Mauro Carlos Romanatto, Dra Caren Elisabeth Studer e Dra. Roberta Cortez Gaio pela disponibilidade em participarem das bancas de qualificação e de defesa e também pelas valorosas contribuições para com este trabalho.

Aos professores, funcionários, direção, alunos e pais da escola Ricardo C. C. Monteiro (Caic do Vale do Sol), que colaboraram para a realização das entrevistas.

Aos professores que ministraram as disciplinas que realizei no pós - graduação e que muito me ajudaram para que este trabalho fosse realizado a contento: José Vaidergorn, Luci Manzolli, Edson do Carmo Inforsato.

À minha irmã Alexandra, que sempre colaborou com as questões burocráticas e a minha amiga Maria José Romanatto pelo carinho.

A todos os meus familiares e amigos que sempre torceram para que este trabalho pudesse ser realizado com sucesso.

RESUMO

Este estudo tem a intencionalidade, verificando o itinerário social de cinco professores de Educação Física que ministram aulas na EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro, na cidade de Araraquara- SP, identificar as disposições assimiladas por eles, principalmente na construção social do seu corpo, exteriorizado na postura corporal, ou seja, segundo Bourdieu(1979) na sua héxis corporal e sua relação com o cotidiano escolar.

Estabeleci como pressuposto para este estudo que a construção social da héxis corporal do professor de educação física é um processo em constante construção, pois é resultante de sua trajetória de vida com intervenções provenientes do contexto social da qual vive.

Nesse enfrentamento diário, o agente e ou o seu grupo social tende a tornar visíveis os aspectos de dinamicidade e permanência de sua ação. Em tal dinâmica, o agente e ou o grupo a qual pertença, incorpora os elementos constituintes da realidade social e, a seu modo, exterioriza os conteúdos simbólicos interiorizados, compartilhando os traços de uma cultura comum que pode ser examinada através do conceito de *habitus*. Bourdieu (1984) debita esse trabalho de inculcação e construção de uma héxis corporal à instância da educação primária, realizada primordialmente pela família e pela classe social a qual pertença essa família.

Essa primeira educação acontece pela absorção, e por meio das relações sociais, de uma matriz de práticas contidas em um código, a héxis corporal expressa à motricidade, enquanto esquema postural que é ao mesmo tempo singular e sistemático, pois é solidário de todo sistema de técnicas do corpo e de instrumentos, e carregado de uma miríade de significações e de valores sociais.

Em seguida, essa educação primária tende a passar pelo trabalho pedagógico, institucionalizado no sistema de ensino, que está em constante construção e reconstrução, sendo estruturante e estruturado pelas experiências vivenciadas nos grupos de amigos, cultura de massa, entre outros.

A héxis neste sentido é a dimensão que possibilita a internalização das conseqüências das práticas sociais e, também, a sua exteriorização corporal, através do modo de falar, gesticular, olhar, andar, uma postura de cabeça, caretas, maneiras de sentar-se, de manejar instrumentos, cada vez mais associado a um tom de voz dos agentes sociais. As crianças são particularmente atentas, em todas as sociedades a esses gestos e a essas posturas onde se exprimem a seus olhos, tudo aquilo que caracteriza um adulto.

Palavras-chave: Héxis corporal, Educação física, Habitus, Trajetória, Patrimônio, Práticas culturais.

ABSTRACT

This study has the intentionality, verifying the five physical education teachers' social route that supply classes in EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro, in the city of Araraquara - SP, to identify the dispositions assimilated by them, mainly in the social construction of your body, uttered in the corporal posture, in other words, second Bourdieu (1979) in your corporal hexes and your relationship with the daily school.

I established as presupposition for this study that the social construction of the physical education teacher's corporal hexes is a process in constant construction, because it is resulting of your life path with coming interventions of the social context of the which lives.

In that daily effacement, the agent and or your social group leaves visible the dynamics aspects and permanence of your action. In such dynamics, the agent and or the group which belongs, incorporates the constituent elements of the social reality and, to your way, it utters the internalized symbolic contents, sharing the lines of a common culture that can be examined through the habitus concept. Bordieu (1984) it debits that inculcation work and construction of a corporal hexes to the instance of the primary education, accomplished primordially by the family and for the social class which belongs that family.

That first education happens for the absorption, through the social relationships, of a head office of practices contained in a code, the corporal hexes expresses to the motility, while outline postural that is at the same time singular and systematic, because it is solidary of every system of techniques of the body and of instruments, and loaded of a myriad of meanings and of social values.

Soon after, that education primary raisin for the pedagogic work, institutionalized in the education system, that is in constant construction and reconstruction, being structuring and structured by the experiences lived in the friends' groups, mass culture, among others.

The hexes in this sense is the dimension that makes possible the internal process of the consequences of the social practices and, also, your corporal outside, through the way of speaking, to gesticulate, to look, to walk, a posture of head, grimaces, ways to sit down, of handling instruments, more and more associated the a tone of the social agents' voice. The children are particularly attentive, in all the societies the gestures and the postures where express to your eyes, all that characterizes an adult.

Keywords: Corporal hexes, Physical education, Habitus, Path, Patrimony, Cultural practices.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 13 |
| 1.1 Educação Física: do plano mundial global a realidade brasileira | 13 |
| 1.2 Educação Física escolar: construindo sua identidade..... | 19 |
| 1.3 A Educação Física e as práticas esportivas no Caic do Vale do Sol | 22 |
| 2. CABEÇA, TRONCO E MEMBROS:A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CORPO..... | 25 |
| 2.1 A concepção de corpo no percurso histórico | 26 |
| 2.2 Percurso histórico do corpo no Brasil: sob um olhar higienista..... | 29 |
| 2.3 Trajetória histórica do corpo: um olhar voltado ao tecnicismo..... | 37 |
| 2.4 O corpo na Educação Física: visto na perspectiva da cultura corporal | 40 |
| 2.5 Um olhar sobre o referencial teórico de Pierre Bourdieu: A relação do “habitus feito corpo” (a héxis corporal do professor de Educação Física) e a disciplina de Educação Física escolar..... | 42 |
| 3. O REFERENCIAL TEÓRICO: As condicionantes que originaram a construção da héxis corporal dos professores de Educação Física..... | 45 |
| 4. A CONSTRUÇÃO DA HÉXIS CORPORAL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE..... | 53 |
| 4.1 Os passos da pesquisa | 53 |
| 4.2 A história de vida professora E: a construção da sua héxis corporal. | 56 |
| 4.3 A história de vida professora G: a construção da sua héxis corporal..... | 72 |
| 4.4 A história de vida professora M: a construção da héxis corporal | 84 |
| 4.5 A história de vida professor O: a construção da sua héxis corporal..... | 98 |
| 4.6 A história de vida professora P: a construção da sua héxis corporal | 106 |
| 4.7 A etapa final da pesquisa..... | 114 |
| 4.7.1 Cabeça: (FAMÍLIA)..... | 115 |
| 4.7.2 Tronco: (ESCOLA)..... | 116 |

| | |
|--|------------|
| 4.7.3 Membros (ASPECTOS SOCIAIS) | 116 |
| 4.7.4 A Héxis Corporal construída..... | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 119 |
| REFERÊNCIAS | 122 |
| ANEXOS | 129 |
| ANEXO I - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: professores de Educação física..... | 130 |
| ANEXO II - “MORADA DO SOL”: O percurso da Educação física | 132 |
| ANEXO III - CAIC DO VALE DO SOL: A valorização da Educação física escolar | 146 |
| ANEXO IV - FOTOS DA ESTRUTURA FÍSICA: CAIC do Vale do Sol..... | 155 |

INTRODUÇÃO

A intencionalidade desse estudo é avançar em relação à minha dissertação de mestrado, momento em que estudei a importância da disciplina de Educação física no processo de inclusão escolar dos alunos provenientes das camadas populares da EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro (popularmente chamado Caic do Vale do Sol), escola localizada na região periférica da cidade de Araraquara-SP. Neste momento ainda, verifiquei como se processa a reestruturação do habitus primário adquirido no interior da família, por meio das práticas culturais desenvolvidas na escola oportunizadas pela disciplina de Educação Física.

Particularmente nesse novo trabalho de pesquisa, tratei de analisar como se dá a construção social da héxis corporal dos professores de Educação Física ao longo de sua trajetória de vida, com o objetivo de verificar sua materialização no interior da escola. Utilizando-se de outras palavras, o objeto de estudo do atual trabalho poderia ser definido como uma tentativa de identificar como a héxis corporal adquirida ao longo da sua trajetória de vida, primeiramente construída no seio familiar e reestruturada pelas experiências vividas na escola e de que maneira essa héxis corporal se relaciona com o modus operandi no interior da mesma.

Para fundamentar essa pesquisa utilizei os estudos de Pierre Bourdieu, pois desenvolve um referencial teórico que possibilita analisar essas disposições assimiladas pelos professores de Educação Física da EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro, (popularmente chamado Caic do Vale do Sol), escola localizada na região periférica da cidade de Araraquara-SP, em relação ao habitus adquirido por eles no decorrer de suas trajetórias de vida.

Como já dito, o objetivo desse estudo é analisar como os professores de Educação Física utilizam da sua héxis corporal principalmente no interior da escola (Caic Vale do Sol) e, nessa direção, observar a relação dessas disposições com a prática no interior da escola. Todos esses professores são graduados e efetivos na rede municipal de ensino.

Esses professores foram escolhidos, pois quando realizei minha pesquisa de mestrado, observei que os mesmos trabalhavam de maneira diferenciada com os alunos, não só no cumprimento e desenvolvimento das tarefas diárias, mas também nos aconselhamentos, na linguagem utilizada, na maneira de exteriorizar um gesto, no interesse pelo rendimento dos alunos e principalmente pelo favorecimento da inclusão deles diante das práticas culturais desenvolvidas no interior da escola.

Cabe ressaltar, a importância da escola para a comunidade local, pois se trata de uma escola localizada num bairro periférico, onde a clientela é proveniente da camada popular, como verificado por uma pesquisa sócio-econômica realizada pelos próprios funcionários da escola e da qual eu tive acesso quando realizei a pesquisa de mestrado.

Distante de clubes, teatros, museus, praças esportivas e perto de toda espécie de violência material e simbólica, tais como, drogas, prostituição, falta de higiene, carência afetiva, entre outras; a escola desempenha papel fundamental na vida daqueles alunos,

com a realização e participação em eventos que possibilitam práticas culturais importantes na reestruturação do habitus.

E nesse sentido, a disciplina e os professores de Educação física são peças fundamentais na transformação do estilo de vida, nas mudanças de atitudes, de gostos, de escolhas, que os alunos estão edificando na sua trajetória social, e mais ainda por serem eles prejudicados no conjunto de seu patrimônio herdado no interior de suas famílias.

Portanto, meu objetivo ao empreender o presente estudo foi o de analisar, por meio de depoimentos fornecidos pelos professores, suas trajetórias sociais, principalmente, as disposições adquiridas no interior da família e depois reestruturadas pela ação escolar e sua influência nas maneiras de atuação diante das tarefas escolares a serem desenvolvidas no cotidiano.

O ponto inicial do trabalho deu-se primeiramente, pelo estudo das principais obras de Pierre Bourdieu e sua equipe, com o intuito de embasar teoricamente a pesquisa para posteriormente realizar as entrevistas e os questionamentos com os professores de Educação Física. Professores estes, já mencionados e entrevistados quando da realização da minha dissertação de mestrado.

Diante disto, alguns dados coletados naquele momento como por exemplo, sua formação acadêmica, o status adquirido por eles e pela disciplina de Educação Física no interior da escola e mais as práticas pedagógicas que realizam cotidianamente, são informações importantes e pertinentes, por isso serão reaproveitadas, para este novo estudo de pesquisa.

Além disso, retomei alguns conceitos fundamentais de Pierre Bourdieu como, por exemplo, héxis corporal, habitus, capital cultural, capital econômico, capital social, estratégias de reprodução, entre outros, pois se tornam categorias de análise sociológica fundamentais para essa pesquisa, como também, constituem aspectos essenciais de sua teoria.

A etapa seguinte, após a fundamentação teórica foi procurar os professores de Educação física para realizar as entrevistas. Recorri à direção da escola, para informar da pesquisa e solicitar a minha permanência durante o período estipulado para tentar observar como se dá a materialização da héxis corporal dos professores de Educação Física no âmbito escolar. Entrei em contato com todos os professores de Educação Física, marcamos o horário, local, que melhor os facilitariam para responderem as perguntas por mim elaboradas.

O roteiro das entrevistas foi composto por questões elaboradas de acordo com a problemática que pretendia desvendar: a construção da héxis corporal e suas relações no interior da escola. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro (anexo 1) composto por perguntas abertas, isto é, questões que possibilitavam respostas amplas. Todos os professores de Educação Física da escola foram entrevistados.

Optei pelas entrevistas porque segundo Ludke e André:

“... a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assunto de natureza estritamente pessoal e íntimo, assim como temas de natureza complexo e de escolhas nitidamente individuais. (1986, p.34)

Informo ainda que, como literatura complementar utilizei estudos sobre a história do corpo nos vários momentos históricos, realizados por pesquisadores tais como: Betti(1999), Daólio(1998), Bracht(2003) Medina (1988); Le Breton(2001), Mello (2004); etc. e que muitas das características sobre a importância da Educação Física que encontrei e das conclusões a que cheguei são similares às deles ainda que não tivéssemos as mesmas preocupações e nem o mesmo referencial teórico. Utilizei ainda estudiosos brasileiros, tais como: Catani (1989), Nogueira (1998), Muzzeti (1994) que embasados no referencial teórico elaborado por Pierri Bourdieu, utilizam de sua teoria e de suas categorias sociológicas de análise nas suas pesquisas e com isso muito contribuíram para este estudo.

A partir desses estudos sobre o tema, acredito que a contribuição da minha pesquisa para essa área de estudo consiste na tentativa de identificar os mecanismos de apropriação e de construção das posturas corporais, principalmente no interior da escola, e a relação existente entre esta formação com a prática realizada no cotidiano escolar.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola, mas de antemão quero dizer que todos foram muito receptivos para com o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas tiveram em média quatro horas de duração, apenas eu e o entrevistado.

Todas as entrevistas foram gravadas, fato este que facilitou a coleta de dados, pois todas elas tinham um teor abrangente e flexível nas respostas. Ao final de cada entrevista, as fitas eram ouvidas, analisadas e transcritas na íntegra, corrigindo-se apenas os erros de português. A análise das entrevistas perdurou durante todo o trabalho, visando detectar todos os aspectos relevantes, caso houvesse dúvidas as informações eram retomadas.

Afirmo ainda, que as entrevistas apontaram à origem da fração de classe a qual pertencem os professores de Educação Física, fato este que facilitou o agrupamento das entrevistas.

As entrevistas foram rearranjadas de acordo com a fração de classe de cada um dos professores, visando identificar os aspectos mais relevantes, tais como: o habitus primário adquirido no seio familiar em relação às posturas corporais assumidas em contextos diversos, o papel do corpo na sociedade atual, a utilização do vestuário, as informações dadas pelos membros da família sobre as escolhas de práticas esportivas, a reestruturação do capital cultural no âmbito escolar, aos comportamentos cultivados na graduação e sua materialização na escola, dentre outros.

Para transcrever os dados coletados com as entrevistas, levando-se em consideração as normas da comissão de ética, todos os professores tiveram sua identidade preservada, os nomes que aqui se apresentam são nomes fictícios, portanto, fica garantida a fluidez do trabalho.

Este estudo é composto de quatro itens. No primeiro, apresento uma síntese da Educação física escolar ao longo de vários momentos históricos, no mesmo item através de análise documental faço uma caracterização da EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro (CAIC do Vale do Sol), apontando sua importância para a comunidade que a permeia, e para finalizar este item apresento como a disciplina Educação Física é desenvolvida no interior da escola e o status que apresenta e sua importância na reestruturação do habitus primário dos alunos que ali freqüentam.

No segundo item, fundamento as questões relacionadas ao corpo, seus vários significados ao longo da historicidade da sociedade, seus signos e valores, e finalmente verificar como a Educação Física trabalha com as questões da corporeidade em âmbito escolar e como se dá a fundamentação teórica da héxis corporal.

No item três, apresento, a partir da fundamentação teórica das categorias sociológicas de análise de Pierre Bourdieu, tais como: habitus, capital cultural, econômico e social, estratégias de reprodução, como se concretiza as disposições adquiridas pelos professores de Educação Física na construção de suas héxis corporal.

No quarto e último item, analiso a partir de seus depoimentos, o itinerário de vida dos professores de Educação Física, graduados e efetivos na rede municipal de educação, na cidade de Araraquara-SP, lotados na EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro, popularmente chamado CAIC do Vale do Sol, a partir de seus depoimentos.

Por meio desses depoimentos procuro analisar o seu capital econômico, cultural e social, o habitus adquirido no seio familiar e reestruturado nas várias agências socializadoras (escolas onde estudou e deu aulas, até chegar ao Caic do Vale do Sol), e nessa direção verificar como se processa e sistematiza a construção social da héxis corporal e suas relações com o cotidiano escolar.

Após este item apresento as considerações finais desta pesquisa e as referências bibliográficas utilizadas neste estudo de pesquisa.

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para Castellani Filho (1991), a Educação Física no Brasil possui certas tendências que a caracterizam, mas três delas são de fundamental importância: uma que se apresenta na sua Biologização; outra que se percebe na sua Psicopedagogização, e a última, que reflete na Educação Física sinais que possam vir a apontar a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada, ou seja, na concepção Histórico-Crítico da Educação.

Mas o entendimento dessas tendências, só é possível por meio do resgate de seu percurso que será percorrido sinteticamente, desde a sua origem até a sua sistematização e institucionalização no sistema educacional brasileiro.

1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA: do plano mundial global a realidade brasileira

Neste subitem utilizo autores que pesquisam a Educação Física como, Castellani Filho (1988), Ghiraldelli (1988) e Bracht (1987), que me permitem, por meio de seus estudos, caracterizar a construção da Educação Física no cenário mundial até chegar as especificidades no Brasil.

A Europa foi o epicentro do movimento chamado Educação Física, refletido na educação escolar, aparecendo primeiramente com o nome de sistemas ginásticos por quase todo o continente; só na Inglaterra surgiu um movimento similar chamado de esportivo.

Essa dicotomia deve-se justamente porque a elaboração e a institucionalização desses sistemas confundem-se com a própria história do nacionalismo europeu e principalmente pelo militarismo sempre presente no século XVIII e XIX, originários da Alemanha, Dinamarca, Suécia e França que se vinculam aos processos de afirmação da nacionalidade nesses países e a constante preocupação de preparar-se para a guerra.

Essa realidade filosófica nacionalista não influenciou a Inglaterra, já que sua posição geográfica isolada e sua poderosa Marinha livraram-na das invasões estrangeiras; por isso sua maior contribuição na área da Educação Física é o enfoque dado aos esportes. A Inglaterra foi a pioneira em divulgar o esporte entre a população industrial e urbana.

O movimento esportivo inglês do século XIX formou o outro pilar da moderna Educação Física e guarda relações com as transformações sócio-econômicas produzidas pela revolução industrial a partir de 1760.

Com o Bloqueio Continental imposto por Napoleão Bonaparte e o enfraquecimento da situação política de Portugal, a Inglaterra financia a saída da família real de Portugal para o Brasil.

Com a chegada da família real ao Brasil, e para garantir a sua segurança e proteção, em 1808, foi criada por D. João VI a Escola Militar, que adotou o método de

ginástica alemão mantendo as mesmas concepções e princípios filosóficos, ou seja, voltado para o preparo dos homens para a guerra.

Dessa forma, a Educação Física no Brasil teve suas origens marcadas pela forte influência das instituições militares, entendidas desde o século XIX, como elemento de extrema importância para forjar o indivíduo forte, saudável, indispensável à implantação do processo de desenvolvimento do país que, saindo da condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida.

Esse fato acabou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à saúde corporal; assim aproximou-a dos médicos, que vincularam aos princípios da Medicina social de índole Higiênica, redefinindo padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira.

Rui Barbosa, quando recria em 1882 o projeto de ensino primário em várias instituições complementares de instrução pública, propõe: instituir uma sessão especial de ginástica na escola normal. Desse modo equipara em categoria e autoridade os professores de ginástica aos outros de outras disciplinas e, por fim, a inserção da ginástica nos programas escolares como disciplina obrigatória.

Dizia Rui Barbosa (apud Castellani Filho, 1991, p.51) em um de seus pareceres sobre o ensino da Educação Física: “Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie ...”

Sem sombra de dúvida, a semente lançada com a proposta de Rui Barbosa torna-se referencial a todas aquelas que notadamente, nos primórdios do período republicano e, nos primeiras décadas do século XX, vieram a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro.

Fernando de Azevedo (1930, p. 24), educador, autor de densa obra a respeito da Educação Física compartilhando os mesmos pensamentos e idéias de Rui Barbosa, considera premente a necessidade de eliminar a dicotomia ensino intelectual-Educação Física e com isso reforça a necessidade de desenvolver harmonicamente, todas as energias e faculdades que completam o indivíduo. Também está presente em suas idéias a importância da Educação Física na eugeniação da raça brasileira, já que se preocupa com o envolvimento da Educação Física e os novos padrões de condutas definidas pelos higienistas, harmonizados aos interesses da classe dirigente. Desse modo as famílias de baixa renda ficaram impedidas de usufruir os benefícios da Educação Física condição básica para o desenvolvimento de um perfil de sociedade.

Dizia Fernando de Azevedo (1930) sobre Rui Barbosa: “*Rui Barbosa foi a primeira voz a ecoar no deserto em defesa da Educação Física*”.

E mais

[...] “à nova orientação da Educação Física, não tem sempre correspondido, mesmo em alguns países em que a questão mais se

ventila, uma orientação nova na formação do pessoal do ensino e na escolha de diretores de Educação Física. Da seleção destes, no entanto, e da preparação daquele, é que depende o maior êxito desta grande obra de recuperação da saúde e robustez, e que ficará baldada estéril, quando não contraproducente, se de todo cientes da completa missão que lhes compete, não tiverem os professores, sólida instrução teórica e prática, e não forem superiormente orientados por um educador que, deve ser, além de um psicólogo avisado, um engenheiro biologista, teoricamente documentado e de competência técnica acima de toda crítica..”

Ainda,

[...] “Ao professor de Educação Física compete, pois dirigir, orientar os exercícios de modo que influam enérgica e eficazmente sobre cada organismo, ordená-los em série gradual, harmonizá-los com o período de evolução orgânica, inculcando o prazer ou, ao menos, evitando o tédio, e constatar, enfim, pelos processos vários de mensurações corporais, os resultados de seu ensino, fazer em uma palavra, o registro dos benefícios que proviam dos exercícios, e dos inconvenientes que determinaram. São as atribuições que todos os entendidos lhes demarcam...”

Segundo Castellani Filho (1991), o processo inicial de implantação da Educação Física escolar brasileira, iniciou-se oficialmente em 1851 com a Reforma Couto Ferraz e se efetivou realmente nos primeiros anos da década de 30.

Na segunda fase do Brasil República (1930–37), as reformas educacionais realizadas em diversos estados brasileiros, nas décadas de 20 e 30, contemplam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário.

Somente em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a primeira em nível nacional, a Educação Física é instituída com maior sucesso no sistema de ensino. Mas a Constituição de 1937, chamada de ditadura Vargas, traz novamente à tona as questões de segurança nacional e o reforço do civismo, implicando novamente nos princípios filosóficos da Educação Física, fazendo com que esta assumisse um caráter de militarização do corpo mais acentuado (moralização do corpo, aprimoramento eugênico, preparo ideológico do indivíduo por meio do físico e adestramento físico).

Segundo Castellani Filho (1991, p.103), após o Estado Novo, busca-se a continuidade da ordem sócio-econômica e, com a evolução da República, o positivismo vai sendo aos poucos superado pelo tecnicismo, daí termos como “Ordem e Progresso, sendo substituído por Segurança e Desenvolvimento”.

Já no período pós Segunda guerra mundial (após1945), começa a despontar no Brasil a influência do caráter esportivo que vai firmando-se, paulatinamente, a partir do Método de Educação Física Desportiva Generalizada, fazendo com que até hoje os esportes determinem o conteúdo da Educação Física escolar.

Sancionada a lei 5692/71 (Lei do ensino de 1º e 2º graus) pelo poder Executivo e aprovado pelo Legislativo, intensifica-se a tendência tecnicista da Educação Física, que se traduz na ênfase dada ao esporte, promovido pelo governo brasileiro no regime

militar (década de 60, 70 e 80), pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

No tecnicismo, a proposta pedagógica em Educação Física passa a ser a competição. Com isso, o conteúdo esportivo na Educação Física veio a atender com plena eficiência, aos interesses do poder vigente, em formar jovens dóceis e saudáveis e preparados para uma sociedade competitiva.

Assim, o tecnicismo busca, por meio do esporte, um campeão promovendo a seletividade reproduzindo valores dominantes, como disciplina e obediência.

Como meio de resistência e contraposição ao tecnicismo e à ditadura militar, começam a ganhar adeptos, no início dos anos 70, as correntes pedagógicas centradas na dialética e nas teorias críticas da educação, que ganham força e maior solidez por volta dos anos 80; são propostas de cunho progressista voltadas para a maioria da população e democratização da sociedade.

No plano cultural global, instaura-se nesse momento o paradigma do conflito; a sociedade é entendida como algo constituído por grupos sociais conflitantes, onde um exerce dominação sobre os outros. Com isso os grupos dominantes impõem-se aos demais grupos.

Em consequência, a educação passa a ser vista como um instrumento de dominação e de dissimulação do caráter dessa dominação. (GOMES, 1983). Tais pontos de vista são defendidos principalmente pelos estudos realizados por Marx, Weber, Gramsci, Pierre Bourdieu, Althusser e outros. (MUZZETI, 2000).

Como se vê, tende-se paulatinamente a entender a educação e as disciplinas, de maneira geral, como um meio de dominação simbólica das classes populares.

Na década de 80, iniciou-se uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais e, com isso novas tendências começam a surgir.

Surge, assim, a necessidade da compreensão da Educação Física enquanto processo educacional no interior do processo histórico de desenvolvimento da sociedade (atuação da Educação Física no processo de transformação social). Na mesma linha considera-se que o patrimônio cultural que se expressa nas possibilidades corporais, no acervo de conhecimentos sobre a cultura corporal, se diferencia de acordo com a condição de classe dos alunos. Os conteúdos são integrados, os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo são vistos de uma forma globalizada, visando à expressão corporal do aluno, em uma formação crítica.

Segundo Bracht (1987), as aulas de Educação Física na escola reproduzem e transmitem os valores e regras das classes privilegiadas. Além disso, como os professores da área exercem um papel fundamental, reforçando determinados comportamentos em relação ao gênero que valorizam o adestramento físico, a obediência a regras, entre outros.

Ainda, outro fato que pode ser apontado vem de um estudo sobre o conteúdo sócio-educativo dos jogos desportivos nas escolas, que constata que os jogos praticados reforçam a dependência ao detentor do conhecimento. Explicitamente, o professor tem o poder de tornar o aluno um mero praticante. Nesse caso reforça-se o individualismo e a concorrência pela comparação dos resultados, ressaltando exacerbadamente a obediência a regras.

Ghiraldelli Júnior (1988), em seus estudos, tenta identificar, entre outras coisas, as possibilidades da construção de uma nova Educação Física escolar que valorize os conteúdos. Ele objetiva superar a prática espontaneísta da Educação Física popular. (MUZZETI, 2000).

Já Castellani filho (1991), a partir do estudo que desenvolveu sobre as concepções pedagógicas dominantes na Educação Física, conclui, entre outras coisas, que essas concepções têm por base o culto à disciplina, à submissão.

A situação da disciplina Educação Física no âmbito escolar, na maioria das instituições escolares, tende a ficar relegada a planos inferiores, por possuir uma infraestrutura inadequada ao bom desempenho do processo ensino-aprendizagem, com professores desatualizados. (CASTELLANI FILHO, 1991)

Enfatizando o fato de que a maioria dos professores tem uma formação inadequada e não concebe a Educação Física como uma disciplina que também contribui para a formação do cidadão. No entender geral, ela é concebida apenas como um “passatempo” e adestramento físico.

A partir dessa constatação propõe-se um novo enfoque para a disciplina Educação Física como meio de desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando as suas individualidades e necessidades.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394) que, no artigo 26 parágrafo 3º, refere-se à Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos.

Com essa referência na nova lei, a Educação Física passa a focalizar as diferenças e particularidades de cada escola. Com isso, ao delegar esta autonomia, tem a intenção de buscar uma proposta pedagógica integrada à realidade do local e responsabilizam-se, tanto a escola quanto o professor, pela adaptação da ação educativa escolar às diferentes demandas sociais.

Verifica-se, contudo, o vicejar de um novo pensamento na área da Educação Física. E no ano seguinte a promulgação da lei, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCNs) que trazem uma proposta que proclama a democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

Os PCNs (Brasil, 1997) sistematizam, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, correspondentes à inclusão, à diversidade cultural e à eficiência na elaboração e execução dos conteúdos da área.

Ainda em relação aos PCNs, nota-se a distinção entre organismo (no sentido estritamente fisiológico) e corpo que se relaciona em um contexto sociocultural, abordando os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos.

Tais explicações mostram que o objetivo do PCNs é apontar a integração do aluno na cultura corporal, formando-o como cidadão que vai produzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino aprendizagem e avaliação convergem para a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultantes da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (BRASIL, 1997, p.19).

Ainda sobre a inclusão, lê-se no PCNs que a:

[...] aula de Educação Física deve favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do portador de necessidades especiais, e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, respeito e aceitação, sem preconceitos. (BRASIL, 1998, p.57).

E mais

[...] O professor de Educação Física deve ser flexível, fazendo as adequações necessárias no plano gestual, nas regras das atividades, na utilização de materiais e do espaço para estimular, tanto o portador de necessidades especiais como no grupo, todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão. (BRASIL, 1998, p.57).

Em 2000, com o Manifesto Mundial de Educação Física (FIEP-2000), uma nova tendência surge nessa área. A revisão da conceituação da área é um ponto fundamental a ser considerada nessa nova perspectiva. Antes se observava uma delimitação e uma terminalidade de atuação da área em relação aos seus benefícios e apenas a infância e a adolescência aproveitavam esses benefícios.

Com o Manifesto, a abrangência do público alvo se amplia e a Educação Física passa a constituir-se como um processo de Educação ao longo da vida das pessoas, isto é, passa a ser uma atividade para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Nessa nova concepção, a Educação Física passa a objetivar o desenvolvimento nas pessoas, de um estilo de vida ativa, exercido como um direito.

Neste processo, a Educação para a Saúde e Lazer passam a ser prioritários. Em nível escolar, o professor deverá buscar um ensino voltado para a criação, de habilidades motoras, atitudes e conhecimentos.

Segundo Matsudo e Matsudo (2000), os benefícios à saúde advindos da prática regular de atividades específicas da Educação Física, como por exemplo: exercícios físicos regulares, referem-se aos aspectos antropométricos, neuromusculares, metabólicos e psicológicos. Os efeitos metabólicos correspondem segundo os autores ao aumento do volume sistólico; da potência aeróbica; da ventilação pulmonar; do perfil lipídico; da sensibilidade à insulina e à diminuição da frequência cardíaca em repouso e no trabalho sub-máximo, bem como de pressão arterial.

Com relação aos efeitos antropométricos e neuromusculares ocorre, segundo os autores, a diminuição da gordura corporal, o incremento da força e da massa muscular, da densidade óssea e da flexibilidade.

Já na dimensão psicológica, afirmam que a atividade física, atua na melhoria da auto-estima, do auto-conceito, da imagem corporal, das funções cognitivas e da socialização, na diminuição do estresse e da ansiedade e na diminuição do consumo de medicamentos.

Conforme Guedes e Guedes (1995), por sua vez, afirmam que a prática de exercícios físicos habituais, além de promover a saúde, influencia na reabilitação de determinadas patologias associadas ao aumento dos índices de morbidade e da mortalidade.

Sendo o estilo de vida a questão fundamental dessa nova tendência da Educação Física, é evidente que, de um simples passatempo ou funcionalista que outrora se apresentava, com o Manifesto (FIEP) temos um processo que melhora a qualidade de vida desejável e as oportunidades de entretenimento saudáveis; além disso, a Educação Física propicia o desenvolvimento integral do agente social, melhorando as convivências humanas.

1.2 Educação Física escolar: construindo sua identidade

Segundo Marinho (1952), a Educação Física escolar foi idealizada enquanto prática pedagógica escolar com o intuito de atender a necessidades profiláticas, morais e culturais.

Percebe-se uma proximidade conceitual entre Educação Física e Educação Física escolar por parte da sociedade, tornando-as etimologicamente como sinônimos. Paira uma dúvida de quando foi que a escola incorporou a Educação Física como integrante do processo pedagógico da mesma.

Vê-se nos dias atuais vários adjetivos atrelados a Educação Física: Exemplificando chamamos a Educação Física infantil para alunos de zero a seis anos, Educação Física fundamental para crianças e adolescentes de sete a quatorze anos,

Educação Física adaptada para portadores de necessidades especiais , Educação Física para gestantes, dentre outros.

Diga-se de antemão que pessoas denominadas pertencentes a essas duas últimas categorias acima elencadas são na sua maioria ainda, desprovidas da prática da Educação Física escolar. A sua denominação mais específica surgirá nas academias e em clínicas de Fisioterapia.

Por meio de estudos bibliográficos, verifiquei que autores como Azevedo (1960) e Miranda (1972), já pensavam que a Educação Física deveria extrapolar os muros escolares, sendo sua prática realizada em parques, ou em outros locais adequados como por exemplo: centros comunitários, centros esportivos e educacionais.

Percebi que, nesse contexto histórico são construídas várias quadras poliesportivas, cujo objetivo principal era atender as crianças, adolescentes e jovens da época.

Neste contexto histórico, instaura-se o paradigma militarista da Educação Física escolar, cujo conteúdo prático eram as aulas de ginástica, as mesmas aplicadas nos quartéis militares.

Cria-se nesse período um conflito ideológico, enquanto uns defendiam essa metodologia de ensino, outros viam na recreação o conteúdo ideal no âmbito escolar. A recreação enquanto prática pedagógica pensada para a formação de valores físicos e morais da criança foi o carro chefe da estruturação da Educação Física nos quatro primeiros anos do ensino primário.

Além do seu caráter preventivo, quando pensada como lazer, ou seja, ocupação sadia do tempo livre da criança. Segundo Marinho (1957) a necessidade da recreação faz-se imprescindível por conta da limitação temporal da criança no interior da escola. Anteriormente a criança permanecia no interior da escola por um período de 6 horas, depois a sua permanência foi restringida para até no máximo quatro horas.

Com essa medida, fica implícita a necessidade da criança aprender a ocupar seu tempo livre.

Fica caracterizado para esse período histórico (primeira metade do século XX) o grande avanço científico e publicações sobre a importância e metodologias voltadas à recreação escolar.

Como exemplo de estudos e publicações da época temos: nos anos 40 e 50 estudos de Inezil Penha Marinho com a obra literária Os jogos: princípios e teorias, em 1956 e Educação Física: recreação jogos, 1957; Nicanor Miranda com técnica do jogo infantil em 1957; organizado, separata da Revista do Arquivo Municipal, e outros. Hoje em dia, percebe-se vários outros estudos sobre recreação, embora muito pouco se apropria das obras citadas.

Como já visto, Azevedo (1920), creditava a Educação Física escolar uma possibilidade de intervenção social de modo a ensinar hábitos higiênicos aos alunos e ao mesmo tempo desenvolver um corpo sadio, período chamado de higienista (que vai

desde a metade do século XIX e início do século XX, década de 20), como modelo de Educação Física escolar.

Sua ideologia consagrava a Educação Física escolar como integral, pois seus conteúdos eram constituídos pela somatória de jogos, ginástica e esportes (Azevedo, 1920, p.142). Esses conteúdos perpassam a história e hoje (2008) são os grandes pilares metodológicos das aulas de Educação Física no cotidiano escolar.

De acordo com os estudos realizados por Beltrami, (1992) e Caparroz, (1996), a Educação Física tem uma finalidade, uma direção educativa, e essa condição está presente nas obras sobre essa área do conhecimento voltadas para o ambiente escolar, por isso justifica-se sua presença no currículo escolar.

Nos anos 70 de acordo com nossa retrospectiva histórica e pautada para as questões políticas da época, verificamos uma Educação Física escolar voltada unilateralmente para o desporto, como prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas.

Tal prática privilegiou, tanto o esporte que o mesmo tornou-se o único meio educativo porque a sua prática poderia inspirar o “espírito de disciplina” e a lealdade dos alunos, instaura-se com isso o paradigma da esportivização da área de Educação Física escolar.

A lei n. 6251, de 8 de outubro de 1975, que trata da Política Nacional de Educação Física e Desportos, reza o que segue em seu art. 5: Aprimoramento da aptidão física da população; elevação do nível dos desportos em todas as áreas; implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; elevação dos níveis técnico-desportivo das representações nacionais; difusão do desporto como forma de utilização do tempo de lazer.

Essa lei revoga a anterior de 1941, considerando que a maior deformação institucional é a dicotomia percebida entre Educação Física e o desporto. Anterior a esta lei, retrocedendo no percurso histórico da Educação Física pudemos constatar a obrigatoriedade legal da prática da Educação Física escolar com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, mas sem nenhuma regulamentação, fato que ocorrerá em 1971 com o decreto n. 69.450 de 1 de novembro do mesmo ano.

Neste período, os conteúdos da Educação Física escolar era pautado por exercícios de ginástica ou calistênico, sendo aplicados em qualquer espaço físico, além de se constatar o despreparo dos professores (também chamados de instrutores) no desenvolvimento desses conteúdos (BELTRAMI, 1992).

A partir dos anos 80, com o apogeu dos estudos científicos da área, verifica-se constantes debates em torno da temática sobre a Educação Física escolar, fato este consumado com as publicações surgidas dessa época, em eventos científicos, em conteúdos de outras áreas do currículo escolar e também em concursos públicos específicos da área para ingresso no magistério do ensino da educação básica (ensino fundamental e médio).

Como obras relevantes deste período, citamos os estudos de Medina (1983), Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Júnior (1992) e Bracht (1992).

Ideologicamente Medina (1983), defendeu uma Educação Física voltada para a corporeidade. Para ele a Educação Física escolar é entendida como Educação do movimento, e ao mesmo tempo, educação pelo movimento, implicando uma perspectiva da cultura corporal nas escolas.

Segundo Castellani Filho (1988), sua proposta de pensamento para a Educação Física escolar deveria estar respaldada na concepção histórico crítico da Educação. Resgata-se aqui a tomada de consciência corporal do ser humano.

Reafirma Bracht (1992), com sua ideologia para a área de Educação Física escolar uma proposta revolucionária, na qual as classes oprimidas seriam as grandes interlocutoras do pensamento crítico a ideologia burguesa contida na Educação Física, além da crítica a domesticação do corpo. Para entender essa vinculação com as classes oprimidas podemos declarar que o mesmo vê a Educação Física como uma prática social e não uma área do conhecimento escolar.

Segundo Soares (1992) afirma que a Educação Física escolar, é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área do conhecimento que tem uma perspectiva camada de cultura corporal.

Com isso, entende o pesquisador que a Educação Física como uma disciplina no currículo escolar tem seus conteúdos próprios, conhecido e entendido como cultural corporal materializado enquanto linguagem corporal.

Esta realidade voltada a Educação Física escolar fica explicitada na nova LDB de n. 9394/96 de 15 de dezembro do mesmo ano. Podemos constatar por meio dos PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais) da área da Educação Física todos esses conteúdos, incluindo-se as lutas como parte integrante desses grandes conteúdos didáticos, buscando assim a construção das práticas pedagógicas, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da formação da criança e do adolescente na busca da efetivação de sua cidadania.

1.3 A Educação Física e as práticas esportivas no Caic do Vale do Sol

O Caic do Vale do Sol, possui além das aulas regulares de Educação Física o projeto SEMEAR e ambos não são desvinculados, são tratados pelos professores e alunos como se fosse uma só e mesma coisa.

Conforme o documento analisado, o projeto de esportes do SEMEAR logo na sua introdução diz no parágrafo II que “tem como pretensão romper com os paradigmas tradicionais das aulas de Educação Física, procurando atingir a democracia e a qualidade de trabalho sem qualquer tipo de exclusão” (2004, p.01).

Entendo que, apontar alguns paradigmas torna-se relevante neste momento, já que o documento analisado não trouxe tal esclarecimento; então pontuá-los poderá facilitar o entendimento da proposta pedagógica da escola.

Ressalto ainda que, a intenção não é fazer nenhuma análise mais profunda dos paradigmas, pois os mesmos já foram contextualizados na abordagem da história da Educação Física no plano mundial global, contida na primeira sessão desta pesquisa.

Quero apenas, como já dito, tentar esclarecer melhor a quebra de paradigmas que o projeto SEMEAR (projeto de esportes) se propõe a fazer, na tentativa de alcançar a democracia preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) específico da área de Educação Física.

Historicamente a higiene e a eugenia do final de século XIX ou o militarismo nacionalista do Estado Novo ou o modelo esportivo característico do regime militar, são alguns desses modelos que a Educação Física assumiu no Brasil, influenciando as concepções que nortearam o seu rumo no âmbito escolar.

Segundo Oliveira (2002), a Educação Física escolar, até décadas atrás apresentava um modelo em que o físico (corpo), a aptidão física e desempenho era o mais importante, desprezando muitas vezes os aspectos sociais, cognitivos e afetivos. O relevante nas aulas de Educação Física escolar era o Esporte-Rendimento, ou seja, o aluno deveria apresentar um bom desempenho e habilidades não só nas aulas, mas também nos jogos e em determinadas modalidades esportivas, fato que levava o aluno a ser quase um atleta.

Dessa forma, a Educação Física escolar apresentava um modelo excludente, por apresentar aulas com métodos de ensino que, caracterizados por repetição, tornavam o ensino monótono e indiferente à participação de todos os alunos.

Neste sentido, na tentativa de superar os paradigmas mencionados, a escola, por meio da Educação Física escolar e mais o projeto SEMEAR poderá oferecer condições para a inclusão dos alunos provindos das camadas populares no espaço escolar.

Possivelmente a inclusão deva-se dar pela mudança de comportamentos dos alunos por meio da intervenção dos professores durante a aplicação dos conteúdos específicos da Educação Física desenvolvidos nas aulas; intervenção esta, feita pelos professores de Educação Física por meio de sua héxis corporal (jeito de falar, gesticular, andar, demonstrar um exercício), como fator determinante para que eles possam alcançar os objetivos propostos com uma prática pedagógica eficiente e que garanta a inclusão dos alunos no interior da escola.

E com isso a Educação Física torna-se uma estratégia profilática e educativa ao mesmo tempo, pois além de oferecer um ensino com diversidade de práticas culturais esportivas também afasta os alunos da marginalidade, violência e o abuso sexual infantil e das drogas, fatores sociais presentes avilmente em nossa sociedade, principalmente em populações de bairros periféricos e provenientes das camadas populares.

Portanto, concluo que o desenvolvimento do educador como pessoa plena é um componente curricular fundamental, já que, a Educação Física inserida na grade de

disciplinas da escola, lida mais explicitamente com o corpo dos escolares, com isso o corpo do professor, suas sensações, percepções, razões, afetos, sentimentos, emoções, prazer, são partes indissociáveis da estrutura desse agente social que se reconhece no mundo com outros seres e pode, assim, tornar o coletivo melhor.

2. CABEÇA, TRONCO E MEMBROS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CORPO

Na história da humanidade, vários são os olhares sobre o corpo, seu significado e sua importância para as sociedades.

Portanto, no bojo dessa complexidade de vertentes de pensamentos sobre o corpo, pretendo com esse item apontar, por meio de uma síntese histórica, como o corpo assumiu significados específicos na sociedade, seus signos e valores, até chegar às representações do corpo no Brasil, para em seguida apontar como o corpo é visto na Educação Física, principalmente na perspectiva da cultura corporal.

Finalizando esse item, por meio dos estudos de Bourdieu, procuro vislumbrar as contribuições para o estudo da héxis corporal. Por sua definição a héxis corporal é: “o corpo feito habitus” (Bourdieu, 1989, p.65), visto como um elemento atrelado às condições materiais de existência, em que, para as classes populares, é o instrumento de trabalho e, assim sendo, elas se orgulham-se nunca tiveram de se afastar das atividades de trabalho. Ao passo que, para as classes sociais mais privilegiadas, há valorização dos cuidados de beleza e da estrutura física, em detrimento da força física para o trabalho.

Segundo Bourdieu (1989, p.74):

"A valorização da força lhes confere a uma maior tolerância à dor, eles não admitem, sobretudo, sentirem-se doentes. Certamente, nunca ter sido afastado por doença foi, durante muito tempo, motivo de orgulho e valor respeitado por inúmeros operários".

Parto desta maneira então, do princípio que o corpo do qual me inclinei a pesquisar não é o corpo constituído de ossos, músculos, tendões, articulações, mas sim um corpo que se constitui pela sua trajetória de vida, que tem uma história, que é produto e produtor de cultura, e que acima de tudo traz registros e marcas sociais dos vários contextos com os quais se estrutura e reestrutura.

Portanto, a partir desse momento, não falo mais na singularidade do corpo e sim na pluralidade de corpos, pois cada agente social, pertencente a frações de classes diferentes, terá sua história, concepção, visão, e construção específica do corpo social. Embora, presenciemos a todo o momento um modelo padrão de produção social de corpo, aquele veiculado pelos meios de comunicação, e na escola.

Modelo esse, geralmente de um corpo jovem, branco ou negro, magro com musculatura definida, e que assume lugar de destaque e prestígio social, e de forma direta e linear associa-se ao sucesso e a felicidade. Com isso, passa a ser referência para desqualificar e hierarquizar corpos que fogem desse padrão.

Daólio (2005), por exemplo, um dos estudiosos da Educação Física, considera que os alunos, independente de suas diferenças, são iguais quanto ao direito à prática de atividades físicas, pois a valorização excessiva do rendimento corporal nas aulas privilegia apenas um grupo de alunos que possuem melhores aptidões físicas, incentivando a competição e a formação de elites, nas aulas.

Nesse sentido, a Educação Física escolar enquanto área de conhecimento e prática social, que tem com seu professor o desenvolvimento dessa cultura corporal de movimento nos alunos (forma de andar, correr, saltar, gesticular, falar, etc.), precisa saber perceber criticamente essas representações corporais hegemônicas e procurar desmistificar esses estereótipos corporais para efetivamente possibilitar e oportunizar a prática pedagógica a todos os alunos, sem excluir ninguém do processo de aprendizagem dos conteúdos específicos da área, apenas porque não detêm certos padrões corporais.

2.1 A concepção de corpo no percurso histórico

Neste subitem ao pensar nesse processo histórico de como o corpo assume significados diferentes e para não incorrer em erros, encarando essa diferenciação com o olhar puramente biológico, deixaria de analisá-lo como um patrimônio universal sobre o qual a sociedade escreveria histórias diferentes. Com isso, cada sociedade tem construído nos corpos de seus agentes sociais um conjunto de códigos que os legitimam ou o excluem.

Encontra-se num primeiro momento um pensamento dual sobre o corpo. Sobre o olhar filosófico o corpo se confunde com a noção de coisa, já num segundo momento também filosófico o corpo é visto como sinal da alma, instrumento do espírito. Com esta dualidade instaurada entre corpo-alma é que a sociedade se impregna de separações, onde o homem separa-se do mundo, divide-se.

Os grandes filósofos como Plantão, Aristóteles, São Tomaz de Aquino entre outros pensaram o corpo como instrumento da alma e esse paradigma perdurou durante muito tempo como doutrina. A ruptura desse modelo de pensamento dá-se com o paradigma cartesiano o qual se abandona o conceito de instrumentalidade do corpo.

Segundo Descartes, nesse modelo o corpo e a alma constituem-se duas substâncias diferentes e independentes, onde há um status da mente em relação à matéria, concluindo que os dois eram separados e diferentes na sua fundamentação e conceituação.

Medina (1998) acena para essa divisão cartesiana entre matéria e mente como pressuposto básico do pensamento ocidental, mostrando que somos individuais dentro de nossos corpos e, levou ainda a atribuir um status maior ao trabalho intelectual sobre o trabalho braçal.

Esse pensamento emergente propiciou o surgimento de uma grande quantidade de indústrias voltadas à construção de um corpo, preconizado como ideal. Essa condição seria alcançada com a venda de produtos cosméticos, principalmente para as mulheres.

Além disso, percebe-se também a influência desse pensamento no campo da medicina, na atuação do médico que se tornou impossibilitado de atuar nos corpos de seus pacientes.

Já nas ciências humanas, instaurou-se um conflito entre cérebro e mente, e finalmente nas ciências exatas, mas particularmente na física quântica, dificultou a interpretação das observações dos fenômenos atômicos.

Com isso, pode-se verificar que esse pensamento cartesiano perdurou hegemonicamente na sociedade ocidental por mais de três séculos subsequentes. E segundo Medina (1998), levar-se-á muito tempo para que seja substituído por uma atitude realmente diferente em face dos problemas reais.

Para tentar solucionar este problema instaurado pelo pensamento cartesiano, Medina (1998), aponta quatro tendências filosóficas modernas, preconizadas por Abbagnano no seu dicionário de Filosofia que são: a primeira que desconsidera o corpo como uma substância por si só, mas um aglomerado de substâncias, reduzindo com isso a sua constituição corpórea a uma substância espiritual.

Já a segunda tendência, aponta o corpo como uma manifestação exteriorizada da alma, nesta recupera-se o pensamento dos filósofos gregos apontados no início deste item (Órficos, Platão, Aristóteles, dentre outros).

A terceira tendência unifica corpo e alma como manifestação de uma mesma substância. Como interlocutor desse pensamento, Medina (1998) cita Spinoza, que dizia que a alma e o corpo são modos ou manifestações de dois tributos fundamentais de uma única substância divina.

Finalmente, a última tendência, vê o corpo materializado nas experiências vividas, e, portanto, individualizado na sua constituição, assumindo um caráter específico. Exemplificando essa tendência, Medina (1998) cita Husserl, Sartre, mas como expoente maior retrata-se a Merleau-Ponty, quem mais avançou nesta concepção.

Dizia Merleau-Ponty (1996, p.203): “Quer se trate do corpo de outrem, ou quer se trate do meu, não tenho outro modo de conhecer o corpo humano, senão o de vivê-lo, isto é, de assumir por minha conta o drama que me atravessa, e confundir-me com ele”.

Para o filósofo Francês, as tendências acima enunciadas, mantêm a visão dualista reducionista do ser humano. Por esse motivo, ele crítica ferrenhamente o paradigma cartesiano de corpo. Na sua concepção há uma unificação de mundo e sujeito, considerando o corpo instrumento mediador entre o ser e o mundo, o ser e o outro e o outro e o mundo.

“O corpo é o carro que move o ser no mundo, e possuí-lo significa transitar em um lugar específico com a responsabilidade decorrente dessa aplicação, pois ele interliga o gesto a sua constituição corpórea e a recíproca se estabelece”. Neste pensamento, a gênese cultural é o corpo do outro: eu o olho, ele vê que eu o olho, eu vejo que ele vê, ele vê que eu vejo que ele vê.

Dizia Merleau Ponty (1996, p.473):

“Meu olhar recai sobre um corpo vivo prestes a agir, e imediatamente os objetos que o circundam recebem uma nova camada de significações”.

De certa maneira, essas tendências, tornaram-se importantes referências teóricas para um aprofundamento epistemológico sobre o corpo, principalmente nos séculos XIX e XX, e paralelo a isto, observam-se suas influências nas transformações sociais ocorridas neste período histórico, principalmente com o término da Segunda Guerra Mundial (1945).

Após este fato, eclode a proliferação dialética sobre a preocupação com o corpo, vê-se a prática de diversas manifestações corporais, tais como: a sexualidade, as terapias, as danças, as atividades esportivas, consumidas hegemonicamente em larga escala, pela classe dominante, tornando-se um consumo de lucratividade econômica.

Portanto, essa periodização histórica nos aponta um embate entre o idealismo e o materialismo, entre a metafísica e a dialética, e foi justamente nesse confronto de idéias que a racionalidade humana, ancorou-se para ler e interpretar a realidade social.

Podemos então dizer, embasados em Medina (1998), que esse modo de interpretar a realidade social tem como nutriente principal esse dualismo corpo e alma, retratados sob a ótica plural de pensamentos no mundo ocidental. Mesmo o reducionismo daqueles que diluem a substância corpórea à espiritual, encontram empecilhos lingüísticos para unificar seu pensamento.

Exemplificando a condição acima verificada, o próprio Medina (1998) nos coloca alguns questionamentos sobre essa complexidade de idéias que é falar sobre o corpo, suas concepções e representações assumidas ao longo de vários momentos históricos, que ratifica a pluralidade instaurada.

Para se falar da integralidade da constituição humana, necessariamente temos que nos recorrer a suas instâncias materiais, biológicas, psicológicas, neurológicas, espirituais, sociológicas. E mais não tem como falar da alma excluindo o corpo; e por fim o que é o corpo sem a sua transcendentalidade?

Todo esse emaranhado de idéias, tem como pressuposto básico o método cartesiano, que fragmenta o pensar, levando a conceber que para se ter uma fundamentação teórica sobre o corpo necessita-se compreender e reduzir as suas partes formadoras.

Surge a partir da segunda metade do século XIX, uma nova concepção ideológica do corpo, que ultrapassa o limite do pensamento cartesiano, que o considera um instrumento da racionalidade e do desejo dos homens. Esse novo paradigma emergente concebe o corpo como a construção histórica das relações sociais entre o ser humano e o meio ambiente, na formação de seus gostos, escolhas e estilos de vida.

Segundo Melo (2004), com o surgimento desse paradigma, chamado de materialismo histórico-dialético, o ser humano também começa a ser visto como consciência histórica inserida no corpo, estruturado e reestruturado na rede de relações sociais estabelecidas na sua maneira de produzir a vida.

Neste sentido, Melo cit.(Muraro,1996,p.22) afirma que “é na materialidade do corpo que todos os poderes, todos os saberes, todos os prazeres e desprazeres se cruzam.

O corpo é a sede tanto da sexualidade como do trabalho e de qualquer outra atividade humana”.

Ao contextualizar o século XX, vários críticos apontam o quanto a dualidade corpo-alma, embora tacitamente velada, prossegue atual em nossa cultura contemporânea. Nunes (1987), entende que a mentirosa liberdade corporal dos tempos pós- modernos, apareceu como um aparelho utilizado pelo sistema, para moldurar a conduta humana e se alastrou pelo nascer do século XXI.

Reescrevendo esse itinerário histórico sobre o corpo, pode-se verificar como foram concretizadas em nossa cultura atual, sob múltiplas facetas, as dicotomias corpo-alma. Por tudo isso, estudar essa construção social da héxis corporal de professores de Educação Física, tornou-se um desafio, já que a complexidade de experiências vividas e as relações estabelecidas ao longo de suas trajetórias de vida são fatores intrínsecos nesta formação, que faz do agente social e do seu habitus individual, bem como aqueles comportamentos por ele esperado na difícil teia de relações que se aflora com outros agentes sociais e com o meio na qual vive, nessa estrada conceituada de vida.

2.2 Percurso histórico do corpo no Brasil: sob um olhar higienista

“O corpo se tornou o lugar da identidade pessoal. Sentir vergonha do próprio corpo seria sentir vergonha de si mesmo (...) mais do que as identidades sociais, mais caras ou personagens adotadas, mais até do que as idéias e convicções, frágeis e manipuladas, o corpo é a própria realidade da pessoa. Portanto, já não existe mais vida privada que não suponha o corpo” (Prost, 1987, p.105).

Corpo é uma palavra polissêmica, constituiu-se em objeto da história, privilegiado pela possibilidade de se estudar as conexões entre as ordens biológicas, sociais, morais. Recai sobre ele expressões psicológicas e fantasmas culturais. Sant’Anna (1995) é emblemática ao descrevê-lo.

“O corpo é um processo, um resultado provisório das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos”. Para a autora, ele pertence menos à natureza do que à história, não nos é dado de forma pronta, registra e expressa os códigos e leis de cada cultura, as soluções e limites científicos e tecnológicos. O corpo é um “corpo histórico” é a matéria prima de uma dada sociedade (p. 51).

Essa ênfase na noção de corpo enquanto linguagem, culturalmente adquirida, inserida num universo simbólico pode, muitas vezes, nos escapar. A presença do social está presente tanto nas chamadas ações corporais básicas como, por exemplo, o andar quanto nas diferenças entre os sexos masculinos e femininos, também chamados de diferenças biológicas.

Especificamente, as diferenças anatômicas entre os dois sexos serviram em muitos momentos para justificar como naturais diferenças socialmente construídas entre os gêneros e, entre a divisão social do trabalho (BOURDIEU, 1999).

Ao feminino, desde tempos remotos, se associa a imagem de beleza, o papel da mãe, da esposa, da anfitriã, enquanto ao masculino a força física associada à figura do herói, e da sexualidade pulsante.

Neste trabalho recorri a história do Brasil para entender de que forma lidamos com os corpos, os significados, sentidos, valores e imagens a eles atribuídos estão marcados por um sistema de transformações na cultura ocidental moderna da qual a posição ocupada pelo corpo na atualidade é herdeira.

No Brasil, só podemos falar em uma relação dos cidadãos com o corpo e de uma vida privada dos costumes a partir do século XVIII, época em que a colonização se estabelece por definitivo, ocasionando em um crescimento das cidades e uma “dinamização da economia”, fazendo entrever mudanças nas formas de sociabilidade e costumes domésticos.

Destaca-se uma valorização da intimidade dos indivíduos, dos corpos e das famílias, principalmente entre as elites (ALGRANTI, 1997).

Como analisou Costa (1979), nota-se, neste período, uma mudança de atitude da administração portuguesa em relação às cidades brasileiras. De uma quase indiferença em realizar uma política de povoamento e urbanização a um investimento em controlar aquelas cidades e suas populações, particularmente a cidade do Rio de Janeiro.

Esta se torna o principal entreposto comercial, ocupando uma posição destacada na economia e na política do país, atraindo pessoas atrás de oportunidades de emprego. É nesse cenário, associada à chegada da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, que surge uma elite composta por negociantes, homens de letras, militares, funcionários religiosos que se opuseram à extorsão econômica do reino.

De acordo com Nunes (1982), essa modificação no conjunto da sociedade gera uma série de reformulações institucionais para adequar a cidade a uma nova ordem industrial e capitalista.

Destacam-se novas necessidades de higienizar à cidade, exigidas pela nova camada urbana como diplomatas e comerciantes estrangeiros. A medicina com os seus métodos objetivos e técnicas aprimoradas supera a inoperância da burocracia. Inúmeras experiências foram postas à prova nos centros urbanos.

Porém, sem uma estratégia precisa, a desordem na cidade prevaleceu devido à ineficiência de um aparelho jurídico-policial que não conseguiu conter o caos urbano que se estenderia para o século seguinte.

Um fator que contribuiu para esse fracasso foi à existência, no cotidiano da cidade, de disputas entre Governadores, Igreja, Senado da Câmara que tentavam manipular a justiça em seu benefício e o fato de a justiça-policial exercer a lógica repressiva, limitando a punir, inexistindo a idéia de prevenção ou reintegração do criminoso à sociedade (COSTA, 1979).

O Estado nacional, representado pela elite agrária, estabeleceu uma nova estratégia com novos agentes de coerção para fazer com que os indivíduos compactuassem com a ordem estatal: a medicina higiênica.

É através da higiene que a cidade e a população são incorporadas ao campo do saber médico. “Administrando antigas técnicas de submissão, formulando novos conceitos científicos, transformando uns e outros em táticas de intervenção, a higiene congregou harmoniosamente interesses da corporação médica e objetiva da elite agrária” (COSTA, 1979, p. 28).

A primeira atitude tomada refletiu diretamente na reorganização da vida privada de todos os segmentos sociais da cidade. O controle das ruas transformou-na em um espaço público, regido por leis.

A população aos poucos perdeu um espaço central de sociabilidade e de convívio entre a elite e o povo. Se até o início do século XIX, era desconhecida a existência de leis públicas que regulamentassem a limpeza com o reordenamento do espaço público, o uso da cidade passa a ter um significado oposto ao espaço privado da casa. (D’ INCAO, 1997).

A modernização da cidade como salientou D’Incao (1997) transformou radicalmente a maneira dos indivíduos em lidarem não só com o espaço público mais também com as relações sociais, seus corpos e as intimidades das pessoas.

Era preciso ser civilizado como os europeus. Com a desagregação da organização social brasileira - caracterizada pelo sistema senhorial - foi necessário buscar novas formas de enquadramento social da população.

Diferentes procedimentos de contenção e disciplina foram instaurados. Diversos mecanismos disciplinares se multiplicaram na transição do Império para a República. É nesse contexto que surge no Brasil pautado em intervenções na cidade e nas condições de saúde de seus habitantes, a questão da higiene da população.

A higiene foi no século XIX, o ponto de partida para a mudança das relações entre a medicina e o Estado. De acordo com Nunes (1982), foi através da intervenção nos fatores de produção da doença que a instituição médica estabeleceu sua presença na sociedade.

A autora considera ainda que a cidade com a sua desorganização, seu crescimento econômico e populacional caracterizava-se como um problema político. Fez-se necessário surgir nos discursos médicos a proposta de uma medicina social voltada para a atuação em focos de transmissão de doenças.

Esse projeto, além de seu caráter higiênico, marcado por uma “higiene pública”, teve por finalidade preservar o nascimento e a vida, através da prevenção de doenças e da mortalidade.

Mais tarde, ela ganha um aspecto de uma “higiene social”, já que não pretendia apenas garantir a vida, mas formar um determinado tipo de população através da promoção do corpo social dos indivíduos, agora adestrados e disciplinados.

“Um controle que deve operar diretamente sobre os seus corpos para adestrá-los e discipliná-los, a fim de obter simultaneamente sua docilização e o aumento de sua produtividade. Um projeto médico que faz parte de uma tecnologia de gestão populacional calcado numa perspectiva de disciplinarização e normalização da população” (ibid, 22).

Assim, a medicina através de uma postura higienista que num primeiro momento pretendia combater as possíveis condições de deterioração da saúde da população, com intervenções sanitárias sobre a organização da cidade e dos indivíduos e sua relação com a disseminação de epidemias, formula um discurso sobre as diferentes formas de relações sociais através deste contexto.

Verifica-se a implantação de um projeto de intervenção nos costumes e hábitos familiares. A luta entre a doença e a mortalidade deveria ser iniciada desde a constituição do feto, prolongando-se por toda a vida. As relações entre homem e mulher também forma alvo de atenção especial por parte do discurso médico.

O compromisso essencial do casal deve ser com os filhos, suas atividades domésticas, sexuais e sociais devem estar voltadas para a proteção da vida e da saúde das crianças.

O casamento começa a ser tema privilegiado já que, de acordo com a ideologia médica da época, é através dele que se poderia produzir e garantir os nascimentos. Casar passa a ser visto como um ato natural e necessário à manutenção da vida” (COSTA, 1979; p. 19).

Costa (1979) nos fornece argumentos que a medicina social, através de sua política higienista, reduziu a família a um estado de dependência e foi sob o argumento de salvar os indivíduos do caos em que se encontravam que a higiene se instaurou na intimidade das pessoas e do lar.

A família foi apontada como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos estampados no alto índice de mortalidade infantil e precárias condições de saúde dos adultos. A higiene é imposta à família através de uma educação física, moral, intelectual.

Através da higiene, os indivíduos aprenderiam a manter o gosto pela saúde, exterminando os velhos hábitos coloniais. A higiene modifica o perfil sanitário da família e sua feição social, transformando-se em uma instituição conjugal dos nossos tempos.

O corpo, o sexo, os sentimentos parentais e filiais tornam-se instrumentos de dominação política e sinais de diferenciação social. A burguesia atrela politicamente a vida privada dos indivíduos e, a ética, propalada no convívio social, é transportada para o convívio familiar.

As relações sociais foram modificadas, festas e serenatas sofrem restrições, os cultos populares e religiosos foram banidos das ruas. As formas de solidariedade representadas pela vizinhança, pela família, pelo compadrio e camaradagem foram

dissolvidas. As antigas formas de uso das ruas foram banidas, o que ocasionou uma reorganização do espaço privado.

À medida que se ampliava a intimidade da família, as mulheres da elite foram especialmente submetidas à avaliação e opinião dos outros. Suas condutas morais, seu prestígio social perante outras famílias ricas estavam em jogo, e não os contornos de seu corpo físico.

Recaiam sobre elas exigências de uma imagem social como anfitriãs, esposas e mães exemplares, mantenedoras de um *status* familiar. O corpo da mulher deveria passar uma imagem de recato, passividade, delicadeza próprias de sua tão argumentada natureza, fundamentando-se, principalmente, por dispositivos como a virgindade, passando por um controle rígido do corpo sob a égide do comportamento social e do seu movimento D’Incao (1997).

O homem pertencente à camada rica da época que era, em geral, um rico negociante, um profissional liberal, um grande investidor ou alto funcionário do governo, também não era julgado pela imagem de seu corpo físico, mas sim pela sua imagem enquanto pessoa pública, tendo que assegurar e prover financeiramente sua família, detendo a autoridade sobre seus entes.

A mulher, principalmente da elite, desconhecia o próprio corpo, reprimia sua sexualidade. A ela era destinada uma fragilidade “natural” do mesmo modo que a domesticidade, o recato, a exacerbação de faculdades afetivas em detrimento as intelectuais e a subordinação da sexualidade à vocação maternal.

Tais sentimentos eram reforçados por redes de informações sobre o corpo mulher e o corpo homem, que transmitia conhecimentos de caráter restritivo e punitivo, moldando um sistema de dominação familiar e social.

De acordo com D’Incao (1997), as distinções do corpo feminino e masculino passariam por questões de ordens morais e sociais amplamente associados com as ordens médicas. Através da educação higiênica vê-se redesenhar seus corpos que devem ter saúde, significando *status* social ao mesmo tempo em que são manipulados política e economicamente.

O corpo saudável é criado e designado como um “corpo robusto e harmonioso, organicamente oposto ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial” (COSTA, 1979, p. 13).

O pesquisador aponta ainda que o corpo construído pela higiene foi um corpo burguês higienicamente urbanizado e disciplinado, representando uma classe e uma determinada raça, servindo para incentivar o racismo e os preconceitos sociais.

Nunes (1982) defende a idéia de que a organização de um Estado brasileiro industrial, capitalista tem com o advento da medicina social um projeto que tenta reordenar o indivíduo dentro da sociedade, através de um processo de medicalização ora preservando os nascimentos ora pela tentativa de formação de um novo tipo de nacionalidade.

A intervenção no modelo de família pela medicina deparou com um tipo feminino menos valorizado: a escrava. Situada no interior da casa, encarregada dos serviços domésticos fazendo parte integrante desse núcleo familiar dos mais ricos, a escrava se tornou um objeto de preocupação médica ganhando importância nos seus discursos apenas enquanto seu papel de agente de contaminação social, principalmente pelas amas de leite.

Com a desestruturação do sistema senhorial, uma parcela da população feminina se situa à margem do binômio senhor-escravo e não tem um tipo de vida restrito como as mulheres da alta sociedade.

À mulher pobre recai não só a ordem médica com o seu discurso legitimador, mas o código penal e a ação policial como recursos utilizados a fim de disciplinar, controlar e estabelecer normas para elas, que agora com o trabalho livre também pertenciam à vida pública.

Embora, estas mulheres fugissem ao estereótipo da mulher frágil, fossem mais desinibidas na forma de falar e tivessem maior liberdades de locomoção, assumiam de forma integral o papel de mãe.

Mostrando que suas condutas eram marcadas por valores dos segmentos dominantes, pois também aspiravam ao casamento formal e aceitavam o predomínio masculino, apesar de mostraram maior reação a este poder (SOIHET, 1997). É no final do século XIX, que o projeto de civilizar o país ganha força, amplamente influenciada pelas idéias francesas.

Nesta remodelação da capital da República uma luta é travada de um lado o progresso, a civilização, a regeneração estética e sanitária, e do outro a cidade colonial, atrasada, suja doente e antiestética. Era preciso iniciar um “processo civilizador”.

“Centenas de prédios foram rápida e implacavelmente demolidos, deixando ao desabrigo dezenas de milhares de pessoas - trabalhadores e gente pobre sobretudo - para que, em lugar da secular estrutura material herdada da colônia, mas já transfigurada em suas funções desde a desagregação do escravismo, surgissem largas e extensas avenidas, ladeadas de prédios suntuosos, formando uma paisagem decalcada no ecletismo europeu, que tentava dar ao Rio de Janeiro o aspecto imponente e opulento das metrópoles burguesas do Velho Mundo” (BENCHIMOL, 1990, p. 316).

O Brasil entra no século XX com a modernização instaurada, com a higienização do país, com a imitação dos hábitos civilizados, similares ao parisiense durante a *Belle Époque* (1890–1920).

Com este projeto de civilizar os brasileiros, os hábitos dos segmentos populares camponeses, pessoas comuns, mulheres - foram alvo de controle, sendo inculcados neles novos valores e formas de comportamento, pertencentes às classes dominantes. Uma disciplinarização de todas as esferas de suas vidas foi imposta.

Aos homens e mulheres cabia obedecer a leis, costumes e regras convencionais de uma nova sociedade, seus hábitos considerados grosseiros representavam uma preocupação no processo de civilização da cidade (SOIHET, 1997).

Vemos um país que está impregnado pelas idéias de civilizar o povo brasileiro. Há um recrudescimento do enquadramento científico do padrão específico de beleza, fazendo recair a ordem social sobre o biológico, o “naturalmente dado”.

A eugenia será sem dúvida, nesta época, o representante da instância legitimadora de práticas sociais em que sujeitos foram enquadrados a partir de padrões estéticos, classificados segundo um padrão de corpo saudável.

Deppe (2001) identifica na figura de Renato Kehl, o maior representante da eugenia no Brasil, que teve por objetivo divulgar o corpo plasticamente perfeito, de proporções cientificamente sancionadas ao corpo ideal para o desenvolvimento do povo brasileiro.

Assim, o corpo que era até então apreendido como um corpo mediado por preceitos religiosos, morais e biomédicos, passa a ter peso sobre ele primordialmente, em nome de construção de um aprimoramento da raça, questões estéticas. Surge legitimado pelas descobertas da biomedicina, o chamado corpo ideal.

Essa hipervalorização da construção corporal seja pela musculação, por intervenções de cirurgias estéticas, pela cosmetologia, dietas e práticas de exercícios faz surgir à idéia de que o corpo agora é factível de intervenções sem limites.

A busca tão presente nas sociedades ocidentais por uma imagem exterior ideal fez surgir à noção de que o corpo agora é “maleável”, negando “a particularidade do corpo de cada um”. “O médico tira pequenas quantidades (de gordura) em determinadas partes e acrescenta em outras, fazendo a lipoescultura e conseguindo um melhor aspecto estético, ao modelar o corpo”.

O corpo se configura como uma “medida de desempenho do indivíduo” e mais do que isso, passa a revelar a busca pela perfeição, em uma sociedade pautada pelo narcisismo. A “imagem do corpo ideal é acompanhada de conotações simbólicas de sucesso, autocontrole, autodisciplina, liberação sexual, classe e competência. O fracasso em atingir este ideal passa a ser equacionado com falta de força de vontade, preguiça e fraqueza” (MORGAN E AZEVEDO, 1998, p. 89).

Outra característica do século XX é a presença do *body modification*, prática baseada na tecnologia da cirurgia plástica e da tatuagem, passando pela química dos esteróides. É um fenômeno da pós-modernidade, como aponta Góes (1999), que tem por característica confundir as identidades étnicas, problematizar as fronteiras entre o masculino e o feminino, realizando verdadeiras revoluções em antigos valores culturais:

“Nas sociedades primitivas as interferências eram parte de rituais de passagem, terapêuticos, etc. Ajudavam a criação de um novo corpo que se abria e irradiava para a sociedade, a natureza e os deuses. Agora, o que se observa é que os *body modification* não irradiam senão para

eles próprios, fechando-se em tribos, grupos que se comparam apenas na própria imagem” (GÓES, 1999, p, 30).

Além disso, o século XX, foi marcado por complexos e acelerados processos de transformações, de acordo com Ibañez e Marsiglia (2000). Palco de duas guerras mundiais, revoluções socialistas, uma enorme expansão urbana, de consumo e demográfica da história.

Esse período teve como característica uma sociedade disciplinar, conectada ao capitalismo de produção através de técnicas disciplinares que deveriam separar a força e o produto de seu trabalho, seja por tornar aceitável a exploração, seja por permitir o uso potencializado da força. Um corpo dócil e eficaz economicamente e politicamente submisso foi produzido (VAZ, 1999).

O autor explora a idéia de que, agora, há um mundo globalizado onde as peças publicitárias asseguram que o indivíduo deva ser feliz e a felicidade requer o consumo, entram em jogo os ideais do capitalismo de superprodução.

O século XX apresentou um rápido desenvolvimento econômico com ampliação da intervenção do Estado na regulação econômica e nos sistemas de proteção social, principalmente a partir da segunda guerra mundial.

Não podemos deixar de mencionar uma característica importante desse período: a revolução tecnológica, presente principalmente na medicina moderna. Com um processo acelerado desde a década de 50, traz repercussões diretas para a concepção de corpo, vida e morte.

Agora já é possível reformar qualquer corpo individual, qualquer órgão pode ser transplantado. A tecnologia burla a morte. Os efeitos da ciência têm um efeito na prática médica (IBAÑEZ E MARSIGLIA, 2000).

Se na Idade Média cristã o manto da castidade devia cobrir as vergonhas, na corte dos séculos XVII e XVIII, os artifícios como perucas, jóias etc eram sinais de aristocracia e riqueza, devendo ser expostos.

O século XIX trouxe uma nova veste burguesa, com a “estetização artificial” que deveria recair no corpo dos indivíduos. O século XX nos imprimiu a marca da indústria da moda e o seu “império efêmero”, onde a metamorfose é prevista, requerida, produzida e imposta (TUCHERMAN, 1999).

Embasada principalmente pelas descobertas da biomedicina, entramos no século XXI, com as reminiscências do século passado, onde o corpo esbelto é entendido e veiculado na cultura ocidental como o padrão de corpo ideal, padrão que é ainda mais visível em relação ao que é supostamente esperado para o corpo feminino (SUDO E LUZ, 2007).

2.3 Trajetória histórica do corpo: Um olhar voltado ao tecnicismo.

O Brasil endurecido e profundamente marcado pela ditadura militar dos anos 70, período em que é possível constatar a emergência e a proliferação discursiva das vantagens e da importância de espaços de descanso e de diversão do trabalhador, uma preocupação mais acentuada com os usos do tempo livre e deste tempo voltado para a prática de atividades físicas e esportivas; período que promove uma cultura esportiva, um modo esportivo de ser e cultura também certo tipo de descontração e certo tipo de corpo, saudável e produtivo.

Haja vista que, ao corpo da mulher, neste momento, a mídia apresenta um corpo de mulher sofisticada, uma imagem de mulher feita em estúdio, vestida com uma marca de material esportivo de alta qualidade para a época, pernas em evidência, seios seminus, maquiagem pesada.

A década de 70 é aquela que gera o Plano Nacional de Educação Física (PNED), e é também a década das campanhas em prol da saúde e do lazer pela atividade física orientada, como a "Esporte para Todos" (EPT) e a "Mexa-se". Estas campanhas traduzem em grande medida a ambição dos governos militares de abrir espaço, dar visibilidade e estimular a existência de corpos velozes, úteis e saudáveis.

Num certo sentido, estas campanhas "atualizam" aquelas feitas por médicos e educadores nos anos 20 do século XX, quando o tempo fora da fábrica ou da escola passou a ser uma preocupação. Também lá nos anos 20, como ali nos anos 70, o esporte e os exercícios físicos, re-significados pela sensibilidade de cada época, possuíam semelhantes vantagens "educativas".

Cabe lembrar que no Brasil do PNED, por exemplo, o desporto é definido em lei (n. 6.251, de 8/10/75) como "[...] um dos mais valiosos elementos de apoio à formação do homem e de coesão nacional e social, podendo solucionar problemas gerados pela moderna sociedade industrial".

Nos anos 20, médicos e educadores viam a Educação Física e os esportes como importantes fatores de higiene pessoal e de coesão social e os campos de recreação e de esportes como possibilidade concreta de saneamento do meio. A Educação Física e os esportes eram "problemas de saúde pública" e vistos como uma necessidade.

No caso específico da Educação Física, afirmavam os médicos que ela deveria ocupar lugar de evidência porque, quando bem dirigida, fortifica e disciplina o caráter e o corpo, ao mesmo tempo em que dirige a população para diversões saudáveis, constituindo-se, portanto, em fonte de profilaxia em suas origens, demarca já um momento bem definido da vida da entidade, revelando permanências e rupturas, receios, crenças e certezas, e traz consigo as marcas muito particulares que foram lentamente construídas pelos conhecimentos de natureza científica desde fins do século XVIII, mas, sobretudo, do século XIX.

O conteúdo dos seus registros configura e permite apreender um modo específico de olhar o corpo e a educação do corpo a partir de parâmetros fornecidos pela ciência social.

A educação que se constrói lentamente no Ocidente, e que vai, paulatinamente, ocupando um lugar central e, deste modo, desenvolvendo inúmeras pedagogias que, conforme afirma Vigarello, [...] "são portadoras de preceitos que dão ao corpo uma forma e o esquadriham para submetê-lo à normas, de um modo muito mais seguro ainda que o pensamento".

Os exercícios físicos e mais tarde o esporte podem, assim, ser compreendidos como pedagogias voltadas à educação do corpo, sua preservação e manutenção da saúde individual e social.

A idéia de que o corpo em sua exterioridade traduz uma posição moral interna tem sido largamente tratada no Ocidente, mais acentuadamente a partir do século XIX, pelos discursos médico, jurídico, pedagógico e literário. Esse é um tempo de especialização de discursos sobre a educação do corpo voltados para a construção de uma retidão de posturas e comportamentos.

Portanto, a ciência deveria encontrar soluções para educar o corpo adequadamente, endireitá-lo. É adequado recordar quais eram as referências que tornavam os discursos sobre o corpo cada vez mais especializados e que embasaram essa cruzada físico-moral. Eram os tratados de higiene, fisiologia, anatomia e mecânica, acrescidos de uma boa dose de convencimento sobre a necessidade de pôr o corpo em movimento como pressuposto fundamental de um bem-estar geral.

Há, nesse momento, um claro desejo de que o indivíduo aprenda a agenciar suas próprias forças para lograr a obtenção do físico requerido e da sociedade ordenada e civilizada. É necessário registrar ainda que, ao final do século XIX e início do século XX, as preocupações em torno do corpo e de sua funcionalidade estiveram diretamente ligadas aos problemas relativos à degeneração física e moral das populações.

Essas preocupações não eram novas, o novo era a forma de investimento sobre os corpos. É o caso da anatomia, capaz de perscrutar, nomear e tornar visíveis os órgãos debaixo da pele. É a anatomia que vai precisar os desenhos e, assim, criar uma objetividade do olhar.

Elabora-se com requinte um modelo novo de corpo útil e uma tecnologia do orgânico conceitualiza-se com a finalidade de fazer crescer a chamada eficácia funcional. Os exercícios físicos e, mais especificamente, a ginástica, passam a ser percebidos como capazes de revelar, a partir de sua apurada sistematização, uma visão totalmente nova do movimento corporal, e também de sua aplicação no trabalho.

A imagem, como resultado técnico da utilização de diferentes aparelhos, torna-se parte integrante das explicações e constitutiva dos discursos sobre o movimento humano, este novo objeto da ciência experimental que potencializa o rigoroso esquadrihamento do corpo, realizado ao longo de todo o século.

O médico e fisiologista Etienne-Jules Marey (1830-1904), juntamente com seu auxiliar, o biólogo Georges Demyen, realizaram os estudos mais precisos e rigorosos, nos limites dados pelo desenvolvimento do conhecimento científico de seu tempo sobre a locomoção humana, o vôo dos pássaros, o galope do cavalo na água que corre.

Esses dois cientistas criaram os processos precisos do método gráfico, cronográfico e cinematográfico para a compreensão do movimento humano com base em estudo do movimento de aves e animais.

Os experimentos⁷ cronofotográficos realizados por esses cientista passaram a funcionar também como uma espécie de "olho mágico" da ciência sobre os corpos, porém não se tratava apenas de dar visibilidade aos órgãos internos, algo já conquistado pela anatomia, mas sim de desvendar e registrar os segredos do corpo em deslocamento.

Eficiência dos gestos, precisão e economia de forças eram demandas das novas configurações dos espaços de convivência social e do mundo do trabalho.

O século XX se fez como o século de legitimação dos exercícios físicos como práticas informadas e respaldadas pelo pensamento científico evidentemente, completamente ressignificadas pelas condições de desenvolvimento do pensamento científico do presente e, sobretudo, pela tecnologia, pelos instrumentos e materiais que constituem as condições de construção e de trabalho nos laboratórios de análise do exercício dos anos 70 e 80 no Brasil, assim como de seus objetivos.

A criança e a atividade física, o trabalho e a prostituição infantil, faziam parte deste contexto histórico, além dos altos índices de evasão e repetência escolar; a miséria secular da sociedade brasileira nunca deixou de existir e a criança brasileira era também expressão deste quadro.

Já olhar para o corpo criança, neste momento, tornou-se olhar as curvas de desenvolvimento motor de escolares, ou seja, a antropometria: as dobras cutâneas de escolares. Esta concepção de Educação Física para a infância estava em conformidade com a teoria educacional em voga naquele momento: o chamado tecnicismo.

Para esta concepção de Educação, a criança era vista como passível de uma educação motora, cognitiva e afetivo emocional; à então recente Educação Física escolar destinada a esta "faixa etária" caberia ocupar-se do domínio motor, que sempre deveria estar vinculado aos outros "domínios", o cognitivo e o afetivo-emocional.

Deste modo a educação trataria de um desenvolvimento integral: biopsicossocial. Esses discursos da Educação Física para o escolar ou para a infância eram também expressão de outro fenômeno extremamente forte na educação do período: a medicalização da escola e, sobretudo, da infância.

No âmbito específico da Educação Física, os exames médicos para a sua prática constituíam-se em obrigatoriedade fornecida no plano legal pelo Decreto Federal n. 69. 450/71 e a presença do médico na escola, uma necessidade imperiosa; mais amplamente, Nesse quadro referencial da pedagogia tecnicista, em sua aliança com a Educação Física escolar dos anos 70, estão também presentes os chamados objetivos operacionais, e em sua formulação, a avaliação das habilidades motoras, dos testes motores, entre outros aspectos pedagógicos que merecem maior análise.

A avaliação das habilidades e capacidades materializavam, deste modo, uma compreensão da Educação Física escolar sintonizada com as teorias de educação do

momento, nas quais a importância a ela atribuída estava vinculada à sua capacidade de melhorar o desempenho cognitivo; a Educação Física estava instrumentalizada para auxiliar a matemática, a língua portuguesa, os estudos sociais.

Ela servia para, o seu conteúdo era, por um lado, meramente instrumental e funcional para a vida escolar e, por outro, funcional para a futura vida esportiva. Os seus conteúdos clássicos transformaram-se em meios para desenvolver lateralidade, coordenação fina, orientação espacial etc.

Mas para tal é necessário indagar sobre esta prática, não considerar natural o que ela apresenta em suas múltiplas dimensões, muitas das quais não querem ser vistas.

É interessante o que vai afirmar o músico Jacques Dalcroze em 1920 acerca da "esportivização" e da importância cada vez mais alargada da higiene nos rumos da Ginástica; diz-nos ele: "[...] Se a educação é essencialmente esportiva, ela excederá seu objetivo e criará gerações destituídas de sensibilidade".

O corpo era também uma inscrição viva, um texto no qual as sociedades escrevem sua história conforme antropólogos, sociólogos, historiadores e filósofos já afirmavam havia décadas. Talvez naquele momento tenhamos compreendido em profundidade algo já dado desde o século XVIII e que é alargado por Rousseau, ou seja, que "[...]" a arte da educação é, de algum modo, a arte de substituir um corpo por outro".

A Educação Física escolar, por exemplo, poderia construir-se a partir de outros modelos e não mais apenas a partir do referencial da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade.

A ginástica, o jogo, os esportes, a dança, deste modo, ganharam a possibilidade de ser problematizados como conhecimentos clássicos que se ensinam na escola para crianças e jovens; os conhecimentos da Educação Física escolar não seriam exclusivos para meninos e para meninas, muito menos para faixas etárias; esta era apenas uma abordagem, não mais a única possível.

De um mesmo modo, o conhecimento não necessitaria mais ser definido e autorizado por médicos e a Educação Física escolar não precisaria mais ser, exclusivamente, uma questão médica, ela poderia ser uma questão pedagógica.

2.4 O corpo na Educação Física: visto na perspectiva da cultura corporal

Na perspectiva da cultura corporal a Educação Física constitui-se numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes, conteúdos estes presentes nos parâmetros curriculares, são os pilares dessa perspectiva.

É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento.

Mas do que o movimento pelo movimento, na perspectiva da cultura corporal é imprescindível que a Educação Física escolar, oportunize o conhecer e o desenvolver das manifestações corporais.

Na perspectiva cultural tem-se como pressuposto básico o fato de que temos conhecimentos historicamente que precisam ser transmitidos para as novas gerações por meio da escola.

Segundo Daólio (1993) Educação Física Escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Ela ocorre historicamente em certo cenário, com certo enredo e para certo público, que demanda certa expectativa.

É justamente isso que faz a Educação Física Escolar ser o que é. Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores.

Em outras palavras, existe certo estilo de dar aulas de Educação Física, segundo Bourdieu é a héxis corporal do professor de Educação Física, e é justamente este estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola.

Portanto nesse novo paradigma, a variedade de atividades deve ser proposta pelo professor que deve criar atividades que valorizem todas as características de seus alunos para que este amplie o seu repertório motor por meio de experiências práticas vivenciadas na sua trajetória escolar.

Nesse momento, as aulas de Educação Física devem propiciar então uma ampla gama de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimentação, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras com novos implementos, com ritmos variados, etc.

Para Bracht (1999) A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania.

Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da Educação Física.

Por cultura corporal de movimento entende-se "aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos materiais e simbólicos, mediante o exercício da motricidade humana - jogo, esporte, ginástico e práticas de aptidão física, atividades rítmico-expressivas e dança lutas/artes marciais". (BETTI, 2001, p. 156).

2.5 Um olhar sobre o referencial teórico de Pierre Bourdieu: A relação do “habitus feito corpo” (a héxis corporal do professor de Educação Física) e a disciplina de Educação Física escolar.

Na Educação Física, há uma prática essencialmente corporal e codificada, cuja lógica, só pode ser apreendida em ação e corresponde um modo de inculcar implícito, prático e coletivo.

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus, segundo Bourdieu(1979) entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

As práticas culturais, cujo esporte é uma delas, praticados por agentes de um mesmo grupo ou numa sociedade diferenciada, de uma mesma camada social, são dotadas de um sentido objetivo ao mesmo tempo unitário e sistemático, que tendem a transcender às intenções subjetivas e aos projetos conscientes, individuais ou coletivos.

A transmissão dos conteúdos da disciplina efetua-se de uma forma gestual, visual e mimética, sob o valor de uma manipulação regulada pelo corpo. Essa regulação é devido às exigências motoras culturalmente regradas que o professor apresenta na execução correta de um gesto motor de qualquer habilidade motora básica ou especializada.

Portanto, todas essas disposições inculcadas pelos alunos diante dessa ação prática motora planejada pelo professor, conduzem a soma do saber coletivamente enraizado e exteriorizado pelos professores a cada patamar de sua trajetória de vida.

Neste sentido, as experiências vividas pelos professores se integram na unidade de uma biografia sistemática, que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar.

Portanto, esses itinerários de vida percorridos por esses professores, tendo sua gênese no seio familiar determinarão as primeiras experiências motoras herdadas na socialização primária adquirida na família e, segundo Bourdieu(1979) constituem o habitus do agente social (neste caso professores de Educação Física).

Para Bourdieu o habitus, sendo um sistema de disposições duráveis, é apropriado pelos agentes por meio do processo de socialização vivenciado pelos agentes sociais primeiramente no interior da família que funcionará como “estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”.

Ou seja, o habitus, adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar por meio da educação depositada em cada agente social pela família, constituir-se-á como esquema de percepção e de apreensão de todas as experiências posteriores.

Neste sentido, as disposições herdadas no seio familiar, serão os condicionantes que caracterizarão o agente pelo seu modo de andar, falar, vestir-se, escolher uma prática esportiva, sua aproximação com os conteúdos específicos da área da Educação Física,

enfim sua construção social da héxis corporal, ou seja, segundo Bourdieu “seu habitus feito corpo”.

Neste sentido, os alunos tendem a aprender as habilidades motoras desses conteúdos da área da Educação Física preconizada pelos PCNs (parâmetros curriculares nacionais) e desenvolvidos na escola, por meio da héxis corporal desses professores, ou seja, pela maneira como os professores demonstram os exercícios, como eles realizam tais demonstrações, vendo seus gestos motores, imitando sua seqüencialidade de movimentos, percebendo suas respostas ao movimento proposto, tudo isso consciente ou inconsciente sem a intenção muitas vezes explícita do professor para que isso ocorra.

Assim, de acordo com Bourdieu(1984), podemos dizer que a visão de mundo de um professor de Educação Física, sua maneira de ganhar sua rentabilidade financeira, sua ascensão social, seu tempo ou seu corpo, seu uso da linguagem e suas escolhas indumentárias estão inteiramente presentes em sua práxis em sala de aula e quadra, pois para se efetivar as necessidades e as exigências da profissão docente, planejar e organizar os conteúdos para que haja um aprendizado correto por parte dos alunos, precisa-se ter um cuidado especial com sua héxis corporal.

Se há uma imitação consciente ou inconsciente por parte dos alunos em relação ao professor, posso deduzir então que este professor deve, em suas aulas, estar trajando um vestuário apropriado para a realização da prática diária (calça de ginástica, shorts ou bermuda, tênis, camisetas), seu modo de falar deve ser num tom onde todos possam ouvi-lo bem, suas expressões faciais devem proporcionar alegria e motivação nos alunos para a realização das atividades propostas, as escolhas das atividades devem favorecer a inclusão dos alunos no interior da escola.

Com isso, essas particularidades exigidas na construção da héxis corporal poderão proporcionar-me condições de aferir que o desenvolvimento da disciplina de Educação Física e a pratica de seus conteúdos por parte dos alunos, está intrinsecamente relacionado com a maneira com que foi construída a hexis corporal dos professores de Educação Física do CAIC do Vale do Sol ao longo de suas experiências vividas, primeiramente como já dito, originárias no seio familiar e reestruturadas nas outras agências socializadoras, tais como: escolas, faculdades, clubes, igrejas, entre outras das quais estes professores são frutos.

Nas palavras de Bourdieu (1992, p.89)

“As condições materiais de existência próprias de um tipo particular de meio, ou seja, próprias de um determinado grupo social ou fração de classe e sua objetivação no contexto familiar, constituem, segundo ele, uma mediação fundamental na produção das estruturas do habitus, que gera a exteriorização dessas disposições duráveis e transponíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto”.

Com isso o habitus sendo um operador prático dessas preferências, vai determinar o estilo de vida de cada agente social. Esse estilo de vida que caracteriza particularmente cada agente social e determinado pelas condições materiais de

existência, vai se manifestar nas distinções e nos gostos, escolhas dos esportes, dos jogos, ou seja, do desenvolvimento dos conteúdos da área de Educação Física no âmbito escolar.

Além dessa condição específica do gosto e escolha por um determinado conteúdo para ser consumido, esse estilo próprio de vida leva também a distinção, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, nas vestimentas, linguagem, ou seja, na héxis corporal.

3. O REFERENCIAL TEÓRICO: As condicionantes que originaram a construção da héxis corporal dos professores de Educação Física

Neste item meu objetivo principal é tentar identificar no processo de socialização, como professores de Educação Física constroem as relações com seu corpo, não o corpo biológico (aquele formado de tendões, articulações e músculos), mas sim o corpo social (aquele formado pelo modo de falar, vestir, andar, gesticular), ou como diz Bourdieu de sua héxis corporal, e se essa exteriorização corporal influencia de alguma forma a sua prática docente no interior da escola.

Em outras palavras, este item pretende identificar como se dá a construção dessa héxis corporal dos professores de Educação Física do Caic do Vale do Sol (modo de falar, andar, gesticular, vestir-se, entre outros) entendida, segundo Bourdieu como, “habitus feito corpo”.

Bourdieu (1984) debita esse trabalho de inculcação e construção de uma héxis corporal à instância da educação primária, realizada primordialmente pela família e pela fração de classe a que pertença essa família.

Em seguida, essa educação primária passa pelo trabalho pedagógico, institucionalizado no sistema de ensino e, está em constante construção e reestruturação, sendo estruturante e estruturado pelas experiências vivenciadas nos grupos de amigos, cultura de massa.

Essa primeira educação acontece pela absorção, por meio das relações sociais, de uma matriz de práticas contidas em um código, a héxis corporal expressa à motricidade, enquanto esquema postural que é ao mesmo tempo singular e sistemático, pois é solidário de todo sistema de técnicas do corpo e de instrumentos e, carregado de uma miríade de significações e de valores sociais.

As crianças são particularmente atentas, em todas as sociedades a esses gestos e ou a essas posturas corporais onde se exprime a seus olhos, tudo aquilo que caracteriza um adulto, um caminhar, uma postura de cabeça, caretas, maneiras de sentar-se, de manejar instrumentos, cada vez associados a um tom de voz, a uma forma de falar, a todo um conteúdo de consciência.

Essas disposições e percepções para Bourdieu (1984) é fruto do habitus primário adquirido pela criança no seio familiar desde a mais tenra idade.

Segundo Bourdieu (op.cit) o habitus é um conjunto de disposições estruturadas no agente segundo a maneira pela qual ele interiorizou as estruturas objetivas em que viveu um processo de socialização determinado. Essas disposições estruturam as categorias de percepção e apreciação que, por sua vez, orientam a ação dos agentes.

O habitus interiorizado no seio familiar pode ser reforçado ou enfraquecido por outros processos de socialização vivenciados pelo agente na escola, por exemplo, fato este que nos leva a acreditar que por meio da disciplina de Educação Física, os professores conseguem com sua héxis corporal, estruturar e reestruturar nos seus alunos, consciência corporal, ou seja, seus gostos esportivos, seus modos de andar, vestir-se,

gesticular, maneiras de falar, códigos simbólicos, importantes e legitimados pela escola e como concluído na minha dissertação de mestrado na sua permanência e maior longevidade escolar. (REINA, 2006)

Com isso, quero apontar a partir de fundamentação teórica, como se processa a construção desse habitus (adquirido primeiro no seio familiar) e depois na escola, principalmente pela disciplina de Educação Física e como se materializa na sua prática docente.

Nesse processo de socialização, Bourdieu (1989) ressalta a importância da escola, enquanto força hegemônica de reestruturação e formação do habitus e ressalta ainda a importância das disciplinas.

Neste item, procuro analisar a disciplina Educação Física e a reestruturação do sistema de disposições (adquiridos no interior da família) nas outras agências socializadoras para que eu possa vislumbrar a construção da héxis corporal dos professores de Educação Física.

O habitus, fruto da socialização dos indivíduos com o meio no qual estão inseridos, se dá inicialmente nas relações familiares e depois nas diferentes agências de socialização, em particular a escola, interesse desta pesquisa.

Definido por Bourdieu (2003, p.53-54), o habitus se apresenta como:

“Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas e regulares” sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente”.

Para Bourdieu (op.cit), habitus é um sistema de disposições duráveis, isto é, uma interligação de tendências, de comportamentos que vão sendo adquiridos pelos agentes através das experiências práticas e das condições materiais de existência, que são as normas, os ensinamentos, as preocupações, produzidas primeiramente nas relações familiares e, a posteriori nas demais agências de socialização com as quais, os agentes irão se deparar no transcurso de suas vidas, tais como a escola, os clubes, a igreja, a vida profissional, etc...

Essas disposições, norteiam as atitudes, os gostos, os costumes, as escolhas, as ações, enfim, todos os movimentos dos agentes na sociedade, em seu agir e reagir diante das exigências do cotidiano. E tudo isto pode ser consciente ou inconsciente e sempre estará em constante reformulação, pois o habitus:

“...funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma e as

correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados. (BOURDIEU, 2003, p.57).

Na perspectiva de Bourdieu(1979), o habitus, sistema de disposições duráveis, resultado de uma longa etapa de aprendizagem, se estrutura e reestrutura constantemente, primeiro pelas experiências vivenciadas pelos agentes no interior da família e conseqüentemente, com a fração de classe na qual está inserido, e com a sociedade como um todo.

Para o autor, todos os agentes sociais possuem um patrimônio que os caracterizam em uma determinada fração de classe. Esse patrimônio é constituído pelo capital cultural, econômico e social que o agente detém. O capital cultural tem, na posse de títulos escolares, uma das suas manifestações institucionais; já o capital econômico tem sua fundamentação na apropriação de bens materiais e o capital social está baseado nas relações humanas.

Quando existe semelhança das condições materiais de existência ocorre a homogeneização do habitus que é relativo, pois não se pode descartar a intencionalidade do agente, e é essa homogeneização que caracteriza os agentes pertencentes de uma fração de classe das demais. Mas, a partir do momento em que se constata a reestruturação do habitus, o agente adquire um novo comportamento e tende a não mais reconhecer o seu grupo de origem.

Nesse estudo em particular, os agentes são procedentes de famílias pertencentes as camadas médias e populares, pois segundo Bourdieu, os agentes pertencentes as camadas médias baixas e populares, possuem um patrimônio baixo. Essa condição os leva a ser totalmente subordinados à classe dominante (aquela que detém um grande patrimônio). E por essa subordinação são obrigados a aceitar os valores morais, os códigos simbólicos e lingüísticos, as práticas culturais impostos por esta fração de classe que legitimam todas as condutas dos agentes na sociedade.

Portanto, as famílias originárias dessa fração de classe, na condição de desprovidos de perspectiva de melhoria de seus patrimônios pouco tem a oferecer de concreto à sua prole para reverter a realidade, depositam na escola, toda a esperança para que seus filhos consigam, no futuro, uma situação social diferente da que as oprimem, ou seja, confiam à escola a tarefa de promover a ascensão social possível.

Em suas palavras:

...“(as camadas populares) não contentes em não deter pelo menos alguns dos conhecimentos ou maneiras valorizadas no mercado dos exames escolares ou das conversas mundanas e em não possuir senão habilidades ou saberes que não têm nenhum valor nesses mercados, não contentes, em resumo, em estar despojados do saber e da boa Educação, eles são ainda aqueles que não sabem viver, aqueles que mais sacrificam pelos alimentos materiais e pelos mais pesados, mais grosseiros e os que mais engordam: pão, batata e gorduras pelos mais vulgares também, como o vinho; aqueles que destinam menos no vestuário e aos cuidados corporais, aos cosméticos e à estética: aqueles que não sabem descansar, que encontram sempre alguma coisa para fazer, que vão fincar sua barraca nos camping superpovoados, que se

instalam para fazer piquenique à beira das estradas...(BOURDIEU, 1983, P.102,103).

E ainda:

...“A parte dos indivíduos desprovidos de qualquer diploma (ou nascidos de um pai, ele mesmo sem diploma) decresce fortemente quando vamos dos operários sem qualificação aos contramestres, passando pelos trabalhadores especializados e os qualificados, e os índices de uma disposição ascética com a taxa de fecundidade (ou a prática de ginástica e da natação) variam no mesmo sentido, assim como os índices de boa vontade cultural, tais como a visita a museus ou a monumentos, a freqüência a teatros, ou a concertos, a posse discos...”(BOURDIEU,1983, P.103).

Em outro trecho Bourdieu continua:

...“a escola uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita, que se exercem nas famílias cultivadas, os instrumentos necessários para, assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e por essa via, o monopólio desta cultura. (BOURDIEU, 1974, P.307).

Com isso, a escola como instrumento da classe dominante que tende a garantir a manutenção da hegemonia social, acaba sendo uma barreira social aos agentes pertencentes as classes populares, haja vista que a assimilação dos valores impostos pela escola tende a depender do grau de familiaridade que a família mantém com a escola, ao incentivo e ao investimento que os pais oferecem para a escolarização de seus filhos, ou seja, a família deve possuir um bom patrimônio (acúmulo de capital cultural, econômico e social).

Mas, como diz Bourdieu, o grau de instrução escolar das famílias pertencentes às classes populares e médias baixas é muito pequeno e a sua familiaridade com os códigos e com os valores impostos pela escola também é pequeno. Esse fato torna-se um diferencial no sucesso de seus filhos dessas frações de classe, em muitos casos culminando com uma trajetória escolar muito curta.

O que não foi o caso desses professores de Educação Física, que chegaram com um esforço tremendo da família a se formarem. Inclusive privando a família de outros gastos familiares importantes para uma melhor qualidade de vida, em detrimento da elevação e da longevidade do nível de escolaridade de seus filhos.

Segundo Bourdieu (1979), cada família transmite à sua descendência uma herança cultural, que difere em cada fração de classe, segundo seu meio social. Herdado diretamente do meio familiar, essa cultura pode ser interpretada como o conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos lingüísticos, que difere, segundo a origem social dos agentes, e é responsável pela escolhas dos esportes,

pela valorização que os agentes atribuem a práticas esportivas, como também pelo êxito e fracasso que experimentam na escola.

Bourdieu (1979) afirma que a escola tende a valorizar não só os conhecimentos dos agentes, mas também a relação que mantêm com tais conhecimentos, que deve ser natural e familiar, ou, em outras palavras apropriada pelos agentes no interior de suas famílias por meio do acesso cotidiano à cultura das camadas sociais cultas.

Portanto, é importante que no interior de suas famílias ocorram práticas culturais como, por exemplo, visitas a museus, freqüência a cinemas, teatros, eventos esportivos e ginásios de esportes, leituras, entre outros. O privilégio cultural tende a tornar-se mais rico e extenso, quanto mais elevada é a origem social dos agentes.

Segundo Bourdieu (1979), é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada, quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola. Isso fica claro, quando exemplifica Bourdieu(2003) que as diferenças se acentuam quando se passa do teatro clássico para o teatro de vanguarda ou para o teatro de boulevard, ou ainda para a pintura que não é diretamente objeto de ensino, ou para a música clássica, o jazz ou o cinema.

Segundo suas palavras:

“A escola tratando a todos com a mesma equidade, tende a proteger melhor os privilegiados, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”, (BOURDIEU, 1983,P. 55)

Em outras palavras:

“Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, a escola é levada a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 1983, P.56)

Da mesma forma que a escola tende a privilegiar os mais privilegiados e desfavorecer os mais desfavorecidos, ela mesma tem a condição de reduzir as desigualdades culturais que impôs aos agentes das diversas frações de classe, já que a escola enquanto instituição pode oferecer à todos os membros das camadas populares, o acesso e a freqüência as práticas culturais, tais como idas a museus, teatros, bibliotecas, participações em eventos esportivos (idas a ginásios de esportes).

Neste sentido, é imprescindível que as disciplinas escolares, com seus planejamentos e procedimentos metodológicos, possam garantir aos agentes sociais, a oportunidade de familiarizarem-se com a cultura dominante, por meio da apreensão de seus códigos simbólicos e valores.

E nessa perspectiva, em contato com os novos códigos simbólicos, os agentes provindos desses meios desprivilegiados, podem reestruturar seu habitus primário,

adquirindo novos hábitos cultivado pela ação escolar, manifestos em posturas comportamentais.

Assim, como Bourdieu, pode-se dizer que o habitus é um sistema de disposições “duravelmente armado de improvisações regradas”, ou seja, o habitus entendido como “transferências analógicas de esquemas” permite ao agente comportar-se de maneiras diferentes perante uma nova experiência, mas a conduta do agente a essa nova experiência não será calcada como um imprevisto ou uma novidade, pois estará embasada no sistema de disposições adquirido nas experiências passadas e nele terá sua sustentação.

Portanto, esse comportamento novo será, enquanto tendência reconhecível e previsível por todos os agentes que adquiriram o habitus sob as mesmas condições materiais.

Em suas palavras:

... ‘o habitus é o produto de incultação e de apropriação necessários para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas(...) consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (se podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos colocados, portanto nas mesmas condições materiais de existência. É dizer que a sociologia trata como idênticos todos os indivíduos biológicos que, sendo o produto das mesmas condições objetivas são suporte dos mesmos hábitos: a classe social, enquanto população, isto é, enquanto soma de indivíduos biológicos quantificáveis e mensuráveis, mas com o hábitos de classe enquanto sistema de disposições (parcialmente) comum a todos os produtos das mesmas estruturas’(BOURDIEU, 1983, p.78,79)

E ainda:

“...Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do hábito de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo hábitos, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe...”(BOURDIEU,1983, p. 80-81).

Diante do exposto até aqui, posso afirmar que o habitus enquanto “sistema de disposições” duráveis gerador de condutas, produz ações e práticas que funcionam, mesmo inconscientemente, como estratégias de reprodução que visam manter ou melhorar a posição do grupo na estrutura social.

O habitus está no princípio de encadeamento das ações que são objetivamente organizadas como estratégias, sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira

intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como uma estratégia entre outras possíveis).

Muzzeti (1997) baseado em Bourdieu especifica as estratégias de reprodução, classificando-as em:

1. Estratégias de fecundidade: visam, em última instância, a diminuir os pretendentes ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas como o casamento em idade avançada, o celibato, ou até mesmo, o encaminhamento dos filhos ou das filhas ao sacerdócio;
2. Estratégias sucessórias: fundadas principalmente no costume e no direito, têm por objetivo transmitir o patrimônio da família para seus descendentes com o mínimo de desperdício; correspondem à compra de quadros e os mais variados bens;
3. Estratégias culturais: envolvem as estratégias escolares que constituem um caso particular; são conscientes ou inconscientemente orientadas para a reprodução do grupo, incluem a transmissão precoce do capital cultural pela família, o investimento escolar, as atividades extra-escolares (professores particulares, etc...), o apelo a estabelecimentos escolares particulares, entre outras;
4. Estratégias profiláticas: que são orientadas diretamente para manter a saúde dos agentes pertencentes ao grupo;
5. Estratégias econômicas: que incluem as operações de crédito, poupança e os investimentos econômicos em geral, e visam, primordialmente, a reproduzir ou aumentar o patrimônio econômico do grupo; estratégias de investimento social: visam a garantir ao grupo relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis, funcionam como ponto de apoio entre os agentes, e incluem, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles;
6. Estratégias matrimoniais: conscientes ou inconscientemente orientadas para assegurar a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social na estrutura de classes, por meio do casamento com outros grupos equivalentes no que se refere aos aspectos sócio-econômico-culturais; e por fim,

7. As estratégias ideológicas: visam a naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação.

As estratégias de reprodução são várias, mas as que importam para esse estudo são as estratégias educativas. Segundo Bourdieu, as estratégias educativas abrangem a escolha de estabelecimento de ensino. Local onde essa héxis corporal se materializará no trabalho docente desses professores que tem no corpo seu instrumento de trabalho.

4. A CONSTRUÇÃO DA HÉXIS CORPORAL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Para melhor elaboração e desenvolvimento deste item importante a concretização deste trabalho de pesquisa, optei pelo método de história oral como coleta de dados.

Segundo Thompson (1978), o método da história oral possibilita o registro de reminiscência das memórias individuais, enfim a reinterpretação do passado. Segundo o autor, a história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores.

Por meio da história oral as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças porque passam em suas próprias vidas: atitudes comportamentais, mudanças tecnológicas, entre outras. (THOMPSON, 1978)

Quando fiz o resgate da história familiar, pude observar nos agentes sociais (professores de Educação Física), um forte sentimento de uma duração muito maior de vida pessoal.

Com essa evidencia oral, pude, de fato, descobrir muita coisa, quer sobre os contatos comuns da família com os vizinhos e parentes, quer sobre suas relações internas. Os papéis dos pais na educação das meninas (professoras) e do menino (professor), os conflitos e dependência emocionais e materiais, a luta enquanto jovens e outros aspectos sociais relevantes para este estudo e que serão apontados no desenrolar da pesquisa.

Nesta direção, para colher todas as informações necessárias a cerca da história de vida dos professores de Educação Física do Caic do Vale do Sol, o instrumento utilizado, foram às entrevistas, com a finalidade de apontar as condicionantes para a construção de suas héxis corporal.

E, para fundamentar teoricamente essas entrevistas, utilizei do referencial teórico sociológico de Pierre Bourdieu e colaboradores exposto no item anterior, com isso, decidi delimitar meu campo de estudo, optei, como já enunciado, pesquisar a construção da héxis corporal de professores de Educação Física do Caic do Vale do Sol, e suas relações com o cotidiano escolar.

A opção pela escola Municipal acima descrita é devida eu ter feito meus estudos de mestrado nesta escola, momento em que procurei verificar a inclusão dos alunos provenientes das camadas populares no interior da escola, pela disciplina de Educação Física.

4.1 OS PASSOS DA PESQUISA

Neste estudo em particular, foram entrevistados, os cinco professores de Educação Física da escola, sendo quatro professoras e um professor. Acreditei como de fato constatei que poderia haver semelhanças de respostas, pois segundo Bourdieu, agentes sociais originários de uma mesma fração de classe, tendo as mesmas condições materiais de existência e sujeitos as mesmas ações práticas, tendem a ter a

homogeneização de seu habitus, portanto, a regularidade das disposições aqui encontradas, me leva a crer que os resultados desta pesquisa se ratificam e tornam-se relevantes em outras unidades de ensino que possuem características semelhantes.

Quando optei por realizar essa pesquisa no Caic do Vale do Sol, e por ser as aulas de Educação Física fora do período regular de aulas, apenas os alunos do ciclo I do ensino fundamental é que tem suas aulas de Educação Física no mesmo período de aulas das demais disciplinas do currículo escolar, pensei que haveria preferência de escolhas de turmas por parte dos professores, sendo que preferencialmente o professor quisesse dar aulas para os meninos e as professoras para as meninas, mas isto não ocorreu.

Como percebi encontrei professor e professoras, aleatoriamente com turmas masculinas e femininas ou mistas, portanto percebi não serem significativas as eventuais escolhas dos professores pela questão de gênero dos alunos.

A EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro está localizada num bairro periférico da cidade de Araraquara SP, e segundo uma pesquisa realizada pela direção da escola para apontar a fração de classe da qual pertenciam os alunos, chegou-se a conclusão que são alunos provenientes das camadas populares, e de acordo com o referencial teórico sociológico de Pierre Bourdieu, alunos provenientes das camadas populares, possui um baixo patrimônio herdado do seio familiar, ou seja, um prejudicado capital econômico, cultural e social, alicerçado pelas condições materiais de existência.

Diferentemente da fração de classe dos alunos, todos os professores de Educação Física da escola, são provenientes da classe média, segundo seus depoimentos, fato que me leva a inferir que suas disposições, e seus patrimônios herdados do seio familiar são melhores em termos de capital econômico, cultural e social da realidade encontrada dos seus alunos.

Porém, antes de aprofundar, analiticamente na construção da héxis corporal dos professores, é preciso relatar os critérios que me levou a escolher esta escola para realizar minha pesquisa de doutorado, já que ela é proveniente de inquietações geradas por observações constatadas, durante a pesquisa realizada no mestrado, momento em que verifiquei a inclusão dos alunos das camadas populares no espaço escolar por meio da disciplina de Educação Física, naquele momento chamou-me atenção os comportamentos dos professores no trato com os alunos antes, durante e após as aulas de Educação Física.

Dada a estrutura escolar da rede pública, tanto Municipal como Estadual, da cidade de Araraquara, esta escola possui um diferencial das demais, quando se fala em Educação Física, pois os cinco professores que ali trabalham, são todos efetivos, aprovados em concurso público, e além das aulas de Educação Física a escola também desenvolve junto a esses professores um projeto de esporte chamado SEMEAR, no qual os alunos têm oportunidades de participar de mais onze modalidades esportivas, exemplificando: Atletismo, ginástica artística, Tênis de Mesa, dentre outras, fato este que intensifica a aproximação dos alunos com essa área do conhecimento e com seus conteúdos.

Além dessa dinâmica instaurada pela escola com a Educação Física, os professores são na maioria pós-graduados, os materiais utilizados nas aulas são

comprados em grande volume, além de a prática ter o favorecimento de espaços físicos proporcionados pela arquitetura da escola.

Os contatos com a escola para realizar a pesquisa, me fez primeiramente procurar a direção, até para respeitar hierarquicamente a estrutura e funcionamento da instituição escolar. Esse procedimento visou facilitar minha entrada na escola e ultrapassar possíveis obstáculos por parte dos professores em relação à pesquisa.

Conversei pessoalmente com a diretora da escola, que se mostrou receptiva e permitiu a realização do trabalho, sem ao menos discutir com profundidade o projeto a ser desenvolvido. A tarefa seguinte foi procurar os cinco professores da escola, para marcarmos as entrevistas. Pedi a secretaria da escola que me fornecesse o quadro de horários dos professores e os horários do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo). Conversei diretamente com todos eles, que solícitos a minha necessidade, predispueram-se a responder as questões referentes às entrevistas, que foram realizadas todas na escola em horários por eles determinados e que não atrapalhariam o andamento normal de suas atividades docentes e nem particulares.

Um fator a ser considerado, quando da identificação do professor é algo a ser comentado. O professor de Educação Física apresenta-se diferentemente dos outros funcionários da escola, tanto pela suas vestimentas, ocupação de espaços físicos para suas aulas, como em termos de horários, só essas questões já apontam caminhos importantes para pensar na construção de sua héxis corporal e de sua relação no âmbito escolar.

Em relação à vestimenta, na maioria das vezes encontrei professores trajando agasalhos esportivos e de tênis como calçado. Suas atitudes comportamentais de um modo geral apontam para professores extrovertidos, alegres, simpáticos e muito falantes e preocupados com suas estéticas corporais.

Observei, também, uma aproximação maior dos alunos da escola com os professores de Educação Física, em relação a outros professores das outras disciplinas. Essa aproximação eu percebi pelo tipo de cumprimento, pelas expressões faciais que os alunos manifestavam quando encontravam seus professores de Educação Física e, também, pelo carinho e pela atitude tanto paternal como maternal dos professores para com seus alunos.

A identificação do professor de Educação Física também se dá pelo seu horário que algumas vezes é diferente do horário seguido pelos horários das aulas regulares da escola. Em relação aos locais em que esses professores ficam quando não estão dando aulas nas quadras e nos espaços físicos designados para a prática das aulas, também são diferentes dos demais professores da escola, eles geralmente costumam ficar na sala de materiais esportivos ou numa sala reservada perto da quadra, dificilmente encontrei os professores na sala dos professores, embora a de salientar que seus relacionamentos com os demais professores da escola é muito amistoso.

Os cinco professores entrevistados, como já dito, quatro professoras e um professor, todos com idades entre 30 e 45 anos, são formados em Educação Física em faculdades do Estado de São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990, faculdades localizadas em cidades próximas a cidade de Araraquara, e pertencentes à mesma região do Estado.

Para preservar suas identidades, optei, por nominá-los com letras do alfabeto, caracterizando-os como agentes sociais pertencentes a classe média, conforme verifiquei com seus depoimentos.

Também quero ressaltar que resolvi individualizar a análise das entrevistas, porque considero que cada agente social tem sua trajetória de vida particularizada de acordo com suas condições materiais de existência e que, embora todos sejam pertencentes à mesma fração de classe, mesmo que haja uma regularidade nas disposições assimiladas ao longo desta trajetória, suas experiências vividas, suas vestimentas, seu modo de falar, gesticular, e suas relações com o corpo são únicos e sendo reestruturados no âmbito escolar, particulariza mais ainda a sua héxis corporal.

4.2 A história de vida da professora E: a construção da sua héxis corporal.

Ao iniciar a entrevista, o objetivo primeiro foi detectar por meio de seu depoimento, a qual fração de classe era originária. Pois tendo essa caracterização, começaria a decifrar as disposições primárias assumidas por esta professora no seio familiar, pois para Bourdieu (1989) a inculcação e construção de uma hexis corporal deve ser debitada a instância da educação primária, realizada primordialmente pela família e pela fração de classe a que pertença essa família.

Proveniente da classe média baixa, a professora, tem por parte materna e paterna, avós provenientes do meio rural, pequenos proprietários de terra de onde tiram seu sustento e o sustento de toda a família.

Em suas palavras:

“Os meus avós são sitiantes tanto maternos como paternos, trabalham na roça, meu avô por parte de pai até hoje é vivo e mora no sítio, onde ele tira a renda dele”.

O fato de serem criados no meio rural, seus avós não possuem um bom nível de escolaridade, diria quase nenhum nível de escolaridade, fato este que me leva a inferir que não existe por parte deles quase que nenhuma proximidade com o sistema de ensino.

Isto é comprovado em seu depoimento:

“Meus avós não têm nem o ensino fundamental completo, porque eles tinham muito pouco acesso à educação escolarizada, meus avós paternos moravam no sítio em Mato Grosso do Sul, e meus avós maternos moravam num sítio na fronteira do Mato Grosso, em Santa Fé no Estado de São Paulo”.

Outro fator a ser considerado é que essas famílias têm uma prole numerosa, geralmente constituída de mais de cinco filhos, chegando até doze filhos como é o caso dos avós maternos desta professora.

Essa condição leva muitas vezes os filhos mais velhos a ajudarem os pais nos serviços domésticos, privando-os de freqüentarem a escola. Cabendo este privilégio de estudar aos filhos mais novos, no caso da professora, aconteceu justamente isto:

Em seu dizer:

“A minha mãe é a décima filha de uma família de doze irmãos, ela e meu pai fizeram vários cursos técnicos, eles têm o ensino fundamental completo”.

Essa realidade educacional de seus pais os levou a sair do contexto familiar que vivia no sítio e traçando uma nova trajetória para suas vidas, mudaram-se para São Paulo, onde com a reestruturação do seu capital cultural, econômico e social, tiveram seus três filhos; diga-se de antemão três filhas.

Segundo as palavras da professora:

“Sou filha de um pequeno comerciante, e minha mãe é funcionária pública de uma escola Estadual”.

Pude observar na sua fala que, embora os pais não tenham um grande nível de ensino, mas como reestruturaram seu patrimônio que ora haviam sido herdados no seio familiar, eles apresentavam esse patrimônio em condições que garantiriam a longevidade escolar de suas filhas, como me relatou a professora:

“Nós somos três irmãs, eu sou a mais nova da família. Minha irmã mais velha está terminando pós-doutorado, a minha irmã do meio não quis continuar os estudos, mas terminou o ensino médio e eu que sou professora de Educação Física e tenho pós-graduação Lato Sensu”.

Percebi por meio do depoimento acima que a ascensão social desta família a qual pertence à professora, deveu-se ao seu patrimônio herdado no seio familiar. Para Bourdieu, todos os agentes sociais possuem um patrimônio que os caracterizam em uma determinada fração de classe.

Esse patrimônio é constituído pelo capital cultural, econômico e social que o agente detém. O capital cultural tem, na posse de títulos escolares, uma das suas manifestações institucionais; já o capital econômico tem sua fundamentação na apropriação de bens materiais e o capital social está baseado nas relações humanas.

Esse capital social, no caso da professora constituiu-se na sua infância através das visitas dos parentes que vinham nas férias escolares e ao círculo de amizade de seu pai, amigos que freqüentavam seu estabelecimento comercial e aqueles formados em torno do time de futebol da qual jogava aos finais de semana.

Falando dessa época nos relata a professora:

“Meus pais enquanto eles foram casados, eles recebiam muita gente, a família da minha mãe era muito grande, nós recebíamos os tios que vinham nos visitar e também nos os visitávamos muito, alguns deles também moravam em São Paulo, cidade onde cresci, meu pai tinha um barzinho, tem esse bar até hoje, então ele

recebia muita gente, tinha inclusive os amigos que jogavam futebol com ele, às vezes eles faziam churrasco lá em casa, coisa de brasileiro (risos)”.

Percebi com esse depoimento que as primeiras experiências socializadas pela professora no seu seio familiar estão intimamente relacionadas com a condição de classe a qual pertença sua família e que estruturará o seu habitus.

Para Bourdieu, *habitus* é um sistema de disposições duráveis, isto é, uma interligação de tendências, de comportamentos que vão sendo adquiridos pelos agentes através das experiências práticas e das condições materiais de existência, que são as normas, os ensinamentos, as preocupações, produzidas primeiramente nas relações familiares e, *a posteriori* nas demais agências de socialização com as quais, os agentes irão se deparar no transcurso de suas vidas, tais como a escola, os clubes, a igreja, a vida profissional, etc...

Nessa trajetória de vida, a professora, lembra com orgulho de brincadeiras e jogos em praças públicas, clubes e na rua, e do passeio a Santos (litoral norte de São Paulo), estas suas primeiras experiências práticas produzidas pelas suas condições materiais de existências que, mas tarde serão as disposições que estruturará sua héxis corporal.

Em seus dizeres:

“Ah! Eu tenho lembranças de Santos que eu fui uma vez, eu era bem novinha, eu também lembro que eu ia muito num clube que tinha em São Paulo, nós passávamos o dia todo, às vezes o final de semana todo, era um clube de campo”.

Ainda nessa direção, a professora fala de uma época que brincar livremente, com autonomia dos movimentos era possível. Fala de uma naturalidade de movimentos, gestos, expressões, posturas e atitudes corporais que certamente será o alicerce na construção de sua héxis corporal.

Nesta direção, Bourdieu (1984) debita esse trabalho de inculcação e construção de uma héxis corporal à instância da educação primária, realizada primordialmente pela família e pela fração de classe a qual pertence essa família.

Quando fala desse habitus, exteriorizado no corpo, nesse momento ela fala do próprio corpo infantil, fala de movimentos improvisados, construídos sem nenhum rigor técnico, de um prazer incondicional. E nesse contexto aponta a diferença que se estabelece entre esta sua fase de vida com os dias atuais, onde as crianças pouco freqüentam praças públicas, ruas para brincar nem pensar com a violência e a marginalidade instaurada no nosso cotidiano.

As palavras que comprovam o relato acima:

“Eu morava numa rua sem saída, nós tínhamos uma área nesta rua que era destinada a construção de uma praça, mas acabou nem sendo construída, nós ficávamos neste espaço brincando de: esconde-esconde; balança caixão; bolinha de gude; pular corda; pular elástico; tinha muitas brincadeiras de bate-palma;

de cantigas de roda; brincávamos nós as meninas e os meninos; andávamos de bicicleta”.

Além dessas primeiras experiências práticas ligadas as questões motoras, outras práticas culturais foram realizadas no seio de sua família que também foram importantes na estrutura de seu habitus primário, mas diga-se de antemão sempre alicerçadas pelas condições materiais de existência correlacionada a fração de classe de sua origem.

Nesta mesma direção Bourdieu, ressalta que agentes sociais pertencentes a frações de classe popular ou média baixa da sociedade, é importante que no interior de suas famílias ocorram práticas culturais como, por exemplo, visita a museus, frequência a cinemas, teatros, eventos esportivos e ginásios de esportes, leituras, etc... Mas o privilégio cultural tende a tornar-se mais rico e extenso, quanto mais elevada é a origem social dos agentes.

Assim quando perguntada se iria com frequências a livrarias, bibliotecas, museus, teatros, eventos esportivos as respostas foram bem claras e embasado em Bourdieu pude desvelar que agentes sociais pertencentes a fração de classe média baixa tem em suas disposições um prejudicado acesso a bens de consumo culturais; bens estes legitimados pela classe culturalmente dominante, tendo assim um capital cultural também prejudicado.

Seus depoimentos sobre práticas culturais:

“Muito raro eu frequentar livrarias, muito raro mesmo, eu nem tenho lembranças sobre isso. Sobre ir a teatros meu pai trabalhava nos finais de semana também, só me lembro que uma vez compramos ingressos para assistir ao show do Rolling Day on Ice, mesmo assim chegamos tarde e sentamos nas ultimas cadeiras quase não dava para ver o espetáculo”.

Segundo Bourdieu (1990,p.86), os membros das frações menos ricas em capital cultural das classes médias recusam sistematicamente a sofisticação propriamente estética quando encontram em espetáculos que lhe são familiares. É assim que o gosto que esse público popular manifesta pelos espetáculos mais populares, e pelo aspecto mais espetacular desses espetáculos, trajes, música, ação, movimento fantástico, é diversão, riso, alegria.

Em relação à precocidade a outras práticas culturais, quando perguntada sobre a utilização de bibliotecas, notei que neste caso a herança herdada no seio familiar, condicionou o consumo dessa prática cultural importante na ampliação de seu capital cultural, pois sua mãe sendo funcionária de escola, a levava constantemente à biblioteca, enquanto cumpria seu horário de trabalho na escola.

Em suas palavras:

“Olha eu frequentei muito a biblioteca, porque minha mãe era funcionária pública, ela não era professora, então as férias dela era diferente das minhas, e quando ela não estava em férias e eram férias escolares, eu passava grande parte das minhas férias na biblioteca com ela, esperando acabar seu serviço e cumprir seu horário de trabalho”.

A fala acima me leva a inferir que o consumo dessa prática cultural (ida a biblioteca), deve-se mais a sua realidade social familiar, do que propriamente à espontaneidade natural em consumi-la.

Neste caso, a escola para esta professora, tornou-se mesmo que inconscientemente um veículo importante para um acúmulo de capital cultural, esta condição me fez deduzir que essa realidade poderá favorecer seu rendimento escolar, e com isso aumentar seu itinerário escolar, levando-a à buscar uma possível ascensão social por meio do capital cultural.

Com esta fala fica caracterizada a sua condição de fração de classe, que vê na escola a única possibilidade de ascensão social e consumo de práticas culturais legitimadas pelas classes dominantes. A sua condição me leva a inferir que não existe uma naturalidade em consumir esta prática cultural, o que há é uma condição familiar que a leva circunstancialmente a esta realidade, o gosto, a escolha neste momento.

Outro aspecto referente às disposições incorporadas pelo acesso a práticas culturais deveu-se ao fato da sua entrada a uma escola Municipal de dança em São Paulo que oportunizara a ida dos seus alunos a teatros para assistir a apresentações de outros bailarinos da mesma e de outras companhias de danças.

Nota-se com isso que esta prática não está engendrada no seio familiar, portanto essa reestruturação do habitus e o aumento do capital cultural estão intimamente ligados a esta instituição. Torna-se assim uma incorporação metódica de consumo dessa prática cultural.

Nas palavras da Professora:

“Olha eu freqüentei uma escola Municipal de dança em São Paulo, e nós tínhamos apresentações semestrais, tínhamos os próprios recitais da escola Municipal de dança, além disso, havia as apresentações dos colegas que faziam parte dessa escola, então os nossos professores de dança levavam a gente para ir assistir no teatro”.

Fica constatado por esta fala, que o consumo de práticas culturais importantes para o aumento do capital cultural e para a reestruturação de seu habitus em relação a gostos, escolhas, preferências não são tidos como naturais para essa professora, pertencente à classe média baixa, já que não faz parte da herança cultural herdada no interior de sua família, e de acordo com Bourdieu estas práticas só se tornam possíveis graças à oportunidade de outras instituições, neste caso em particular a escola Municipal de Dança de São Paulo.

Neste sentido, é imprescindível que essas agências socializadoras como no caso a escola Municipal de Dança, com seus planejamentos e procedimentos metodológicos, possam garantir aos agentes sociais, a oportunidade de familiarizarem-se com a cultura dominante, por meio da apreensão de seus códigos e valores simbólicos.

E nessa perspectiva, em contato com os novos códigos simbólicos, os agentes provindos desses meios desprivilegiados, podem reestruturar seu *habitus* primário,

adquirindo novos hábitos cultivados pela ação escolar, manifestos em posturas comportamentais.

Assim, como Bourdieu, pode-se dizer que o *habitus* é um sistema de disposições “duravelmente armado de improvisações regradas”, ou seja, o *habitus* entendido como “transferências analógicas de esquemas” permite ao agente comportar-se de maneiras diferentes perante uma nova experiência, mas a conduta do agente a essa nova experiência não será calcada como um imprevisto ou uma novidade, pois estará embasada no sistema de disposições adquirido nas experiências passadas e nele terá sua sustentação.

Portanto, esse comportamento novo será, enquanto tendência reconhecível e previsível por todos os agentes que adquiriram o *habitus* sob as mesmas condições materiais.

Em suas palavras:

... ‘o *habitus* é o produto de incultação e de apropriação necessários para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas(...) consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (se podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos colocados, portanto nas mesmas condições materiais de existência. É dizer que a sociologia trata como idênticos todos os indivíduos biológicos que, sendo o produto das mesmas condições objetivas são suporte dos mesmos hábitos: a classe social, enquanto população, isto é, enquanto soma de indivíduos biológicos quantificáveis e mensuráveis, mas com o hábitos de classe enquanto sistema de disposições (parcialmente) comum a todos os produtos das mesmas estruturas’(Bourdieu,, 1983, p.78-79)

E ainda:

“...Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do hábito de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo hábitos, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe...”(Bourdieu,,1983, p. 80-81).

Outro momento importante a ser destacado quando perguntada sobre a frequência a eventos esportivos, a resposta veio, ratificar a teoria de Bourdieu, em pesquisa realizada quando ele diz que agentes sociais pertencentes a camadas populares ou médias baixa da sociedade, vêem com mais frequência as transmissões esportivas, e se mostram muito menos preocupados em distanciar-se desses divertimentos e passatempos mais tipicamente populares como o são os eventos esportivos.

E essa condição acima fica ratificada em sua fala:

“Fui muito a eventos esportivos, principalmente eu assisti a muitas São Silvestre (corrida de pedestrianismo realizada na cidade de São Paulo, na passagem do ano dia 31/12), e na época esta corrida acontecia a meia-noite do dia 31 de Dezembro, para nós era um evento familiar, nós gostávamos de aplaudir”.

Essa disposição incorporada no seu habitus primário, deveu-se também devido ao pai que praticava esta modalidade esportiva, além dessa prática pertencia também ao seu habitus disposições e gostos relacionadas à ida a campeonatos de futebol, pois seu pai participava de alguns deles aos finais de semana.

Neste sentido ressalto que o gosto pelas atividades físicas, tais como o atletismo, o futebol começam a fazer parte de seu sistema de disposições, mediante a herança herdada do seu pai que as praticavam.

Em suas palavras:

“Outra coisa que eu me lembro muito bem, eram os campeonatos de futebol que meu pai freqüentava aos finais de semana com seu grupo de amigos, nesses campeonatos nós íamos junto, até hoje eu gosto de futebol por conta disto”.

E ainda:

“Minha mãe não tinha o hábito de competitividade esportiva, ela nunca foi atleta, mas ela nos levava para participar de passeios ciclísticos lá em São Paulo. Eu fui muito ao Ibirapuera praticar atividades esportivas, não para assistir algum evento esportivo especificamente, mas sim para realizar atividades físicas”

Com isso posso inferir que as disposições, gostos, escolhas, preferências, arraigados no seu habitus primário em relação a Educação Física começa a se estruturar por estas condições materiais de existência de sua família, e pelo acesso a essas práticas culturais.

Já em relação ao acúmulo de capital cultural em consumir outras práticas culturais, no sentido de estruturar seu capital lingüístico, por exemplo, vai ficar sob a sorte da escola em fornecer na sua prática pedagógica, condições para reestruturar tais disposições, já que se percebe por meio de suas falas que estas práticas culturais estão prejudicadas.

E nessa perspectiva, em contato com os novos códigos simbólicos, os agentes provindos desses meios um pouco desprivilegiados, podem reestruturar seu *habitus* primário, adquirindo novos hábitos cultivados pela ação escolar, manifestos em posturas comportamentais.

Neste momento a escola será hegemonicamente esta agência incumbida de realizar neste agente social esta reestruturação do habitus primário. Pois a partir daqui começa o itinerário escolar dessa professora.

Quando perguntado sobre a qual tipo de escola havia freqüentado a sua resposta foi a seguinte:

“Eu freqüentei escola pública na maioria da minha trajetória escolar, em me lembro que bem novinha no infantil eu freqüentei uma escola particular em São Paulo, só que era muito longe”.

E ainda:

“Quando eu entrei no ensino fundamental eu só estudei em escolas públicas municipais em São Paulo e quando me mudei para Araraquara(SP) eu estudei em escolas estaduais”.

Pude então constatar com o fala da professora que o seu ingresso a esse tipo de escola não foi uma estratégia educativa de sua família, foi sim devido a sua condição econômica familiar e classe social que a levou a freqüentar o ensino público e gratuito.

Os níveis de escolaridade que seus pais possuíam, mostram o distanciamento que eles têm com o sistema de ensino, mesmo sendo sua mãe funcionária pública de uma escola, como ela mesma diz:

“A minha mãe não é a professora da escola é apenas uma funcionária pública que tem apenas o ensino fundamental, o mesmo nível de escolaridade de meu pai”.

Embora sua mãe tenha uma escolaridade baixa, pelo seu depoimento fica claro que há um acompanhamento efetivo e constante dela e de suas irmãs mais velhas em relação ao seu trajeto escolar.

Em suas palavras:

“A minha família sempre participou da minha vida escolar, por eu ter duas irmãs mais velhas, uma bem mais velha, quase dez anos mais velha do que eu, e outra dois anos mais velha, com isso muita coisa era aproveitada de um ano para o outro em relação aos materiais didáticos, elas me ajudavam muito, facilitavam a minha vida escolar, portanto elas e minha mãe eram pessoas atentas ao meu comportamento escolar”.

Segundo as palavras de Bourdieu isso se estabelece por ser ela uma tendência da classe média, e crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um comportamento de buscar ascensão social e de aspirações ao êxito na escola e pela escola, que lhes permitem compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

E Bourdieu continua:

“Os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais escolares.”

Vê-se neste aspecto que a professora tinha incorporado tanto essas condutas escolares, de tantos conselhos, interditos e sanções recebidas da mãe que o seu

comportamento condicionado a isso, trouxe-lhe a garantia para a mãe que não mais se preocupasse em saber como ela estava estudando, se estava fazendo as tarefas escolares, pois ela cumpria muito bem esses afazeres.

Essa condição se concretiza na sua fala:

“Minha mãe era uma pessoa que sempre esteve atenta ao meu comportamento, se ela percebesse que eu tinha deixado uma tarefa para fazer muito tarde da noite, já sentava na cama, antes de dormir e perguntava como tinha sido o meu dia, e porque eu tinha deixado para fazer aquela tarefa naquele momento, com isso ela me fazia refletir sobre o meu comportamento”.

E ainda:

“Ela não ficava me cobrando nota, nem se preocupava com o meu comportamento escolar, eu sabia da minha responsabilidade diante dos estudos, diante dos conteúdos das disciplinas escolares, orientava para procurar sempre tirar as dúvidas com os professores, ficar sempre atenta a isso, portanto eram atitudes que ela não precisava se preocupar, porque também tinha as minhas irmãs que me orientavam”.

Tem-se com isso comprovado que os comportamentos aqui descritos justificam conforme diz Bourdieu a origem, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média nutrem esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Todas as condutas aqui descritas poderiam ser entendidas, então, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social.

Bourdieu destaca ainda, como componentes desse esforço, o ascetismo. O ascetismo se caracterizaria pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro.

Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens materiais, redução de gastos com passeios etc.) que essas famílias realizam para garantir uma boa escolarização da prole.

E mais, fica justificada essa afirmação nas palavras da professora:

“Os meus pais nunca se preocuparam em ter um carro, um carrão, nunca se preocuparam com as aparências, esse jeito de pensar deles sempre ficou muito claro para nós”.

Esse ascetismo se traduziria, ainda; em termos da forma de educar os filhos, num "rigorismo ascético", numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos.

Assim fala a professora:

“A minha mãe tinha uma visão de que o professor fazia o melhor por mim e que a minha obrigação era estudar muito, eu deveria ter uma educação correta na

escola, se eu fosse mal, não tirasse nota, não era culpa do professor, era minha própria culpa que não estudei o suficiente”.

E mais:

“Eles sempre nos incentivaram em relação ao estudo, para que nós fizéssemos uma faculdade”.

Percebo que essa maneira de olhar para a longevidade escolar segundo a professora sempre esteve presente em todos os momentos de sua vida.

E isso fica comprovado em sua fala:

“A minha mãe mesmo quando eu me formei na faculdade ela disse para que eu não parasse os meus estudos; eu achando que estava bem, ela sempre estimulou mais, inclusive a minha irmã mais velha atualmente está fazendo pós-doc, eu além da graduação fiz uma especialização Lato Sensu”.

Portanto, observei que o êxito escolar dessa professora e a sua longevidade escolar estão diretamente ligados a atitudes da família a respeito da escola, já que a escola para esta família torna-se ela mesma função das esperanças objetivas desse êxito escolar.

Nas palavras de Bourdieu, referindo-se a escola ele diz:

...“a escola uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas, os instrumentos necessários para, assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e por essa via, o monopólio desta cultura. (BOURDIEU, 1974, P.307).

Fica assim justificado o grande esforço realizado pela professora, enquanto aluna pertencente a uma fração de classe que não detém essa disposição natural para consumir esses bens simbólicos na busca de cumprir com as exigências que a escola lhe impõe por meio do aprendizado dos conteúdos das disciplinas e por meio de práticas culturais, desenvolvidas e planejadas pela escola.

Nas palavras de Bourdieu:

A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à sua ascensão, atitudes estas de ao chegar à escola, aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito, e isso por intermédio de esperanças subjetivas, que não são senão oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

Neste sentido as disposições até aqui assimiladas e engendradas pelas ações práticas desenvolvidas pela professora no cumprimento de todas as exigências constatadas no intuito de se ter êxito no interior da escola, reestruturam seu habitus primário e conseqüentemente a fazem adquirir uma héxis corporal específica à essas necessidades.

Essa exteriorização de atitudes, gestos, escolhas, gostos, refletem no corpo de maneira disciplinada e domesticada, pois somente atitudes comportamentais coerentes com o proclamado pela escola, podem lhe garantir a longevidade escolar e com isso alcançar à tão sonhada ascensão social.

E quando por algum motivo utilizou-se de atitudes comportamentais que não eram condizentes com o esperado tanto pela família como pela escola, foi veemente advertida.

Em seu depoimento isto fica muito claro:

“Eu me lembro que uma vez eu briguei na escola, minha mãe me repreendeu dizendo que não foi assim que havia me ensinado a se comportar”.

Então, nesse sentido torna-se fundamental, dirigir-se corretamente aos professores e colegas, falar de maneira correta, realizar todas as tarefas escolares, vestir-se corretamente para ir às aulas, envolver-se com todas as disciplinas, como já dito, de maneira a tirar delas o máximo que elas podem lhe oferecer e consumir todas as práticas culturais pedagógicas planejadas e organizadas pela escola.

Além dessa incorporação de atitudes exteriorizadas na sua hexis corporal e arraigadas em seu habitus reestruturado pela ação escolar, também fica tacitamente implícito ao seu êxito escolar a figura do professor e sua prática docente; pois atenta aos seus conselhos, sua maneira de viver, seu jeito de falar, seus gostos, suas escolhas, puderam tornar “espelhos” importantes na construção de sua carreira profissional.

Sobre esta questão lembra a professora:

“Eu não me esqueço de professores que foram exemplo para mim, tanto na minha vida profissional como professora que eu sou hoje, como também alguns exemplos negativos que não devo seguir. Mas eu tive professores principalmente no ensino médio que foram maravilhosos, se preocupavam conosco, perguntavam como estava a preparação para o vestibular, meus professores desde o primeiro colegial já estavam preocupados com o aprendizado dos conteúdos, só para exemplificar essa situação, tinha um professor de física, ele era engenheiro, e dizia assim para nós: se vocês não querem ver toda a matéria, será pior para vocês, vai fazer falta lá na frente e tantos outros professores, de química, ciências, nossa! todos maravilhosos, até hoje eu os encontro em vários lugares, mantenho aquele respeito de sempre me dirigindo a eles, chamando-os de professor, são pessoas muito queridas para mim”.

Embora esses professores tenham sido importantes no seu percurso escolar, é a atitude da família a respeito da escola que lhe dá a garantia de continuidade desse percurso, inclusive na orientação de qual profissão escolher, mas esta escolha consciente

ou inconscientemente está diretamente ligada às condições materiais de existência dessa família, e a função da escola segundo Bourdieu é a de fornecer esperanças objetivas desse êxito alicerçado pelo patrimônio familiar e característico da fração de classe a qual pertence.

Isso fica claro quando a professora diz

“Minha mãe e meu pai não ficavam direcionando, mas davam a entender que ficariam satisfeito se eu seguisse tais profissões. Nunca houve uma imposição, como por exemplo: você não vai fazer tal coisa”.

E ainda:

“Em termos de escola e por minha mãe trabalhar em uma, ela sempre direcionou, você aprofunda nisso, porque isso você vai usar mais tarde, mas nunca foram pessoas que determinaram veemente o que era melhor ou pior para mim”.

Mas antes de alcançar seu objetivo de vida, do qual se tornou professora de Educação Física, passou ela por várias escolas e em cada uma obteve experiências importantes e diversas que foram consolidando a construção de sua héxis corporal.

Fala assim a professora sobre esse percurso escolar:

“Quando eu morava em São Paulo, os primeiros anos eu estudei em uma escola de tempo integral, então nós tínhamos muitas atividades esportivas, não somente esportes, mas várias outras atividades da área de Educação Física, eu gostava muito de GRD(ginástica rítmica desportiva) e ginástica olímpica”.

E continua falando sobre essas disposições assimiladas no interior dessa escola:

“Eu tinha uma professora de música muito boa, ela dava muitas atividades ligadas à expressão corporal”.

Após mudar para Araraquara (SP), por motivos familiares, veio à professora a estudar em uma escola onde os conteúdos ligados a disciplina de Educação Física eram ligados a esportivização. Modelo este da Educação Física que se tornou hegemônico nos anos 80 e 90 e até hoje está presente no plano de ensino de muitos professores de Educação Física.

O caráter elitista dessa perspectiva da Educação Física, contempla o corpo atlético, a aptidão física como condição para realização da prática, excluindo das aulas aqueles agentes sociais que porventura não tinham o privilégio de um corpo atlético.

O depoimento da professora sobre esta questão mostra o quanto ela teve que esforçar-se para poder adaptar-se a essa nova realidade e prosseguir no seu itinerário escolar. É a aceitação pacífica dos valores impostos e legitimados pela escola como condição de garantia de um percurso escolar com êxito.

Nas palavras da professora:

“Quando eu vim para cá com doze anos, eu senti uma diferença brutal, porque nas escolas daqui os professores de Educação Física só trabalhavam com esporte, foi assim que eu comecei a praticar efetivamente as modalidades esportiva tais como o voleibol, basquetebol, futebol de salão e o handebol”.

Esse gosto pelas atividades ligadas a Educação Física, vem das disposições assimiladas desde a infância, das atitudes dos pais em relação a prática de atividades física e de quando os pais a levava a eventos esportivos, além das experiências vividas nas brincadeiras na rua.

Dizia a professora:

“Acredito que desde pequena eu já gostava de Educação Física, porque eu via meu pai jogando bola, eu sentia prazer em fazer aquilo, eu tive várias vivências em clubes, eu gostava de fazer tudo o que era ligado a Educação Física”.

Portanto essa identificação com a disciplina e seus conteúdos parece ser instantânea, e de acordo com suas condições materiais de existência essa professora teve em seu habitus primário a incorporação de um capital esportivo que lhe garantiu uma aproximação direta com as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física e teve na figura de seus professores verdadeiros exemplos e inspiradores da escolha profissional.

Dizia a professora:

“Eu me lembro com carinho de todos os meus professores de Educação Física, de suas aulas, dos conteúdos que desenvolviam nas aulas, eu guardo na memória todas as coisas que vivenciei, eles eram muito bons, foram inspiradores nisto que eu sou hoje”.

Todas essas experiências vividas fora e no interior da escola reestruturaram seu habitus primário e o acúmulo desse capital esportivo contribuíram decisivamente para a escolha da Educação Física como profissão:

Suas palavras:

“Olha eu desde o começo quizei prestar Educação Física, passei no vestibular logo após concluir o ensino médio”.

Já na faculdade essa professora se identifica logo de cara com o currículo que tem na sua grade curricular o predomínio de disciplinas de caráter esportivo. Ela mostra não ter dificuldade em acompanhar o curso, pois todas as práticas já lhe eram familiares e já era de seu conhecimento as habilidades esportivas exigidas por essas disciplinas:

Essa condição é ratificada com seu depoimento:

“Eu gosto de todos os esportes, eu gosto de jogos, de recreação, lazer, brincadeiras, lutas, ginástica, tanto é, que era difícil eu escolher estágio, eu queria aprender sempre tudo”.

Além das disciplinas ligadas a prática esportiva a professora fala também de outras disciplinas importantes do seu curso e que embora exijam uma dedicação maior em relação ao tempo de estudo, não lhe trazia nenhum desconforto em termos de rendimento escolar.

Em suas palavras:

“As matérias biológicas são as mais difíceis: anatomia, fisiologia e cinesiologia, elas são disciplinas que exigem um pouco mais de você, mas elas são tão aplicáveis, são conteúdos tão aplicáveis na nossa área que acaba se tornando um conteúdo fácil, eu gosto muito dessas matérias também”.

Percebo com esta fala que aquele comportamento adquirido ao longo de sua trajetória de vida, as suas atitudes por demais escolares, são transferidas analogicamente agora para a faculdade; aquelas disposições, os gostos, as escolhas e as preferências outrora estruturadas no seio familiar e reestruturadas nas escolas da qual estudou, poderão trazer-lhe rentabilidade no mercado profissional.

Cita ainda no curso de Educação Física a presença de uma professora que se tornou uma espécie de ídolo pela sua competência no trato com os conteúdos de sua disciplina.

Em seu depoimento:

“Eu tinha uma professora da disciplina de educação e sociedade na faculdade que ela era muito além do normal, tanto é que ela não ficou na Federal, ela foi para a USP, eu tive o prazer de tê-la como professora”.

E finaliza essa fala sobre a faculdade dizendo que:

“Eu tive uma graduação em Educação Física muito boa, numa perspectiva filosófica, nos tivemos muita parte de discussões, tive também as matérias teóricas, resumidamente para mim foi um curso excelente”.

O fato de estudar numa universidade pública caracteriza-se com uma estratégia educativa, pois estudar num centro de excelência e tendo um diploma altamente privilegiado socialmente, pode lhe garantir uma possibilidade rentável no mercado profissional. E segundo Bourdieu, fora do campo escolar vale o diploma quanto vale seu portador em capital social e econômico.

Bourdieu diz ainda que as estratégias educativas abranjam a escolha do estabelecimento de ensino. Local onde essa héxis corporal se materializará no trabalho docente e que tem no corpo seu instrumento de trabalho.

Nas palavras da Professora:

“Olha eu escolhi estar aqui, antes de fazer licenciatura eu fiz bacharelado, na Federal tinha essa opção, eu fiz exatamente o bacharelado primeiro antes da licenciatura, porque se eu tivesse feito licenciatura primeiro, talvez eu não faria bacharelado depois.”

E continua:

“Como eu fiz bacharelado primeiro eu comecei a trabalhar voltado para o bacharel, eu fui preparadora física de um grupo de atletas de formação, nada de alto nível, não cheguei a isso não. Também trabalhei em academias com atletas, com terceira idade, inclusive minha monografia de curso foi com idosos. Fui aprovada num concurso para trabalhar em um clube.”

E termina dizendo:

“Não me realizei nesses trabalhos todos, você tem que “matar um leão por dia”, isso quer dizer provar sua competência o tempo todo. Então eu me preparei, prestei um concurso municipal fui aprovada e escolhi o CAIC do Vale do Sol como minha escola, agora em relação ao Estado eu não presto concurso, porque não considero as escolas estaduais em condições de fazer um bom trabalho, também dei aulas em escolas particulares, achei que falta um pouquinho de valor para com a Educação Física; então quando falo que escolhi estar aqui é porque estou onde eu gosto, eu me sustento aqui, eu não ganho rios de dinheiro, mas é o jeito que eu escolhi viver, e também eu não tenho que provar todos os dias que eu estou aqui porque eu quero”.

Assim, de acordo com Bourdieu, posso dizer que a visão de mundo dessa professora de Educação Física, sua maneira de ganhar sua rentabilidade financeira, sua ascensão social, seu tempo ou seu corpo, seu uso da linguagem e suas escolhas indumentárias estão inteiramente presentes em sua ética profissional, pois para se efetivar as necessidades e as exigências da profissão docente, planejar e organizar os conteúdos para que haja um aprendizado correto por parte dos alunos, ela precisa ter um cuidado especial com sua héxis corporal.

Esse cuidado especial com sua héxis corporal foi observado por mim durante toda a entrevista e durante o tempo em que fiquei na escola, ou seja, durante dois meses de observação direta das aulas.

Em todas as aulas pude verificar que a professora trajava sempre roupas apropriadas para quando necessário demonstrar os exercícios, suas roupas eram na maioria calças de agasalho, usando tênis como calçado e camisetas de lã traziam liberdade de gestos.

Quando algum aluno não tivesse com a indumentária apropriada para a prática, ficava sem fazer a aula, nos dois meses que ali estive isso aconteceu muito raramente. Seus alunos já tinham incorporado essa condição, pois percebi que havia uma incorporação muito efetiva dos alunos em relação a estas questões do vestuário.

Em suas palavras:

“Eu sou uma professora muito chata com relação a vestuário na aula de Educação Física, principalmente com o tênis, senão tiver tênis não faz a aula. Se um aluno me fala não tenho, eu pergunto qual o seu número que ele usa de tênis e tento arrumar algum para ele”.

Em relação à linguagem utilizada nas aulas, verifiquei que utiliza sempre de um vocabulário simples de fácil entendimento por parte dos alunos. Percebi também que há uma preocupação grande da professora com a questão do cuidado com o corpo. E essa preocupação se justifica porque na sua família há casos de obesidade mórbida.

Dizia a professora:

“Nós tínhamos problemas graves dessa natureza em casa, eu tive uma família muito grande, várias tias eram obesas. Eu tenho uma irmã que até hoje sofre com obesidade mórbida, isso traz problemas sérios para ela, eu aprendi muito com a obesidade dela e das minhas tias”.

Essa condição presente na sua vida levou-a a criar um comportamento em relação a hábitos alimentares regrados no intuito de manter sempre um corpo esteticamente magro e em condições de poder exercer sua profissão com eficiência, já que na Educação Física o uso do corpo por parte do professor é instrumento importante no aprendizado dos conteúdos propostos, portanto, isso a leva a trabalhar esta questão do corpo com seus alunos de maneira teórica e prática.

Em suas palavras:

“Na minha casa é raro ter refrigerante, a comida a mais natural possível, muita fruta e pouca fritura. Eu acho muito importante conscientizar os alunos sobre a importância de como o corpo é visto na sociedade, a imagem corporal que você transmite é a visão de mundo que você vive. Eu trabalho isso teoricamente e praticamente”.

De maneira teórica a professora aborda a questão de gênero, mostrando a diferenciação do corpo do menino em relação ao corpo da menina e nesse sentido aponta a preferência dos meninos em relação aos esportes, e das meninas com relação às expressões corporais e a estética corporal. Utiliza-se de filmes para trabalhar essa temática.

Já de maneira prática, como conteúdo utiliza-se do futsal para os meninos e de ginástica postural com as meninas.

Outro aspecto a ser mencionado é a consciência que a professora tenta inculcar em seus alunos sobre a postura comportamental que devem ter na utilização da hexis corporal quando vão a vários locais, e que em cada um deles lhes é solicitado uma postura corporal regrada para poderem ser incluído naquele espaço de maneira efetiva, por exemplo, no cinema, ou a um evento esportivo e utiliza como exemplo uma torcida que não se comporta direito num evento esportivo.

Com isso todas essas disposições transmitidas aos alunos pela sua hexis corporal fazem com que eles fiquem atentos. Segundo Bourdieu as crianças são particularmente atentas, em todas as sociedades a esses gestos e ou a essas posturas corporais onde se exprime a seus olhos, tudo aquilo que caracteriza um adulto, um caminhar, uma postura de cabeça, caretas, maneiras de sentar-se, de manejar instrumentos, cada vez associados a um tom de voz, a uma forma de falar, a todo um conteúdo de consciência.

Portanto, todas essas disposições inculcadas pelos alunos diante dessa ação prática motora, planejada e organizada pela professora conduzem a soma do saber coletivamente enraizado e exteriorizado que forma a sua hexis corporal a cada patamar de sua trajetória de vida.

4.3 A história de Vida Professora G: a construção da sua héxis corporal

Embasado no referencial teórico de Bourdieu, tem-se que agentes sociais pertencentes à mesma fração de Classe, possuindo as mesmas condições materiais de existência, tendem a ter um habitus homogeneizado.

Diz ainda Bourdieu, que cada agente social tem sua intencionalidade, embora essa intencionalidade na maioria das vezes esteja alicerçada pelas condições materiais de existência, vinculado a fração de classe a qual pertença esse agente social.

Mesmo assim, como já dito, preferi conduzir o meu trabalho particularizando a análise de trajetória de vida dos professores entrevistados e sujeitos desta pesquisa, por considerar que cada um em particular tem as suas próprias experiências de vida, e isto me leva a inferir que a construção de sua héxis corporal, vai particularizar-se em seu trabalho na escola, definindo-o como uma identidade única no grupo de professores de Educação Física.

Outro fator importante a considerar é que individualizando o trabalho e na tentativa de analisar as disposições em que a héxis corporal foi se constituindo, mesmo sabendo que em muitos momentos se ratificaria a semelhança de disposições herdadas no seio familiar e reestruturada no âmbito escolar, pois todos os professores, como já abordado, são provenientes da camada média.

Nesta direção embasado em Bourdieu, quero dizer que a ascensão social de um agente de uma determinada fração de classe pode acontecer de duas maneiras: ou pelo capital cultural ou pelo capital econômico. Quando ocorrido à ascensão pelo capital cultural a valorização dada à escola pela família tende à ser muito grande.

Estas considerações foram importantes de serem feitas, pois embora pertencente a fração de classe média, percebi que em relação a professora E, a professora G provem de uma fração de classe onde o pai é metalúrgico e a mãe dona de casa.

Em relação aos seus pais eles são provenientes de famílias onde o pai é filho de um comerciante de gás e a mãe do lar. Já sua mãe tem o pai proprietário de uma olaria e a mãe também é do lar.

Nesta direção observei que a proximidade existente com o sistema de ensino por parte dos seus avós tanto paterno como materno são distantes, pois o nível de escolaridade deles é baixo, sendo que eles apenas possuem o ensino primário incompleto, como ela mesmo diz em seu depoimento:

“Meus avós tanto materno, como paterno, não têm nem o primário completo”.

Assim embasado em Bourdieu, posso afirmar que a herança cultural herdada no seio familiar pelos seus pais no que diz respeito à ascensão social por meio de uma longevidade escolar também foi prejudicada.

A escola para os membros dessa fração de classe no momento histórico(década de 40 e 50, séc. XX) em que seus pais efetivavam-se no percurso escolar, segundo Freitag(2005), encontrava-se em conflito, pois com o advento da II guerra mundial(1945), inicia-se no país uma correspondente aceleração e diversificação do processo de substituição de importação.

A economia dos países beligerantes passaram a produzir material bélico e a limitar a produção de bens de consumo para a exportação. Dessa forma a indústria nacional viu a sua grande oportunidade de expansão e ascensão sem a concorrência estrangeira, com isso a demanda no mercado industrial aumentou.

Aumentou também a necessidade de uma mão de obra mais qualificada para atender as necessidades do mercado, essa mão de obra seria recrutada da classe operaria, formada principalmente pelos trabalhadores urbanos, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi ou desqualificados.

Nesta visão, segundo Freitag (2005), surge o exercito industrial de reserva, as escolas técnicas vão ser “a escola para os filhos dos outros”, ou seja, a única via de ascensão permitida ao operário.

Foi nesta perspectiva histórica que os pais desta professora tiveram acesso à escola, seu pai cursou até a oitava série e sua mãe até a quarta série, conforme demonstrado em seu depoimento:

“Meu pai fez o fundamental até a oitava série, e minha mãe até a quarta-série”.

Em relação à questão profissional, verifiquei por meio de seu depoimento que o pai é metalúrgico, trabalhador de uma usina de hidrelétrica e a mãe do lar. O sustento da família provinha toda de seu pai. Como preconizado pelo momento histórico, havia uma valorização financeira que garantia a subsistência da família por parte do rendimento de seu pai, ficando a mãe responsável pelos afazeres do lar e pela criação direta dos filhos.

Em suas palavras:

“Meu pai trabalhou numa usina hidrelétrica, mas ele é marceneiro, e minha mãe é do lar”.

Diante desta constatação acima descrita, posso inferir que para seus pais a escola, cumpriu perfeitamente o seu papel, possibilitou por meio desta escolaridade alcançada, uma profissão que lhes daria a condição de criar seus filhos.

Mas o que me chama atenção nessa trajetória de vida, é que todas as suas disposições herdadas no seio familiar têm uma particularidade importante de ser registrada neste momento do seu percurso histórico. É que morando em uma cidade pequena como ela mesma diz em seu depoimento, tudo gira em torno da hidrelétrica.

Portanto, as condições materiais de existência, dos agentes sociais que ali vivem o patrimônio herdado da família, ou seja, o acúmulo de capital econômico, cultural e social são praticamente eles todos, determinados pelas condições de vida oferecidas pela hidrelétrica.

Segundo Bourdieu, neste caso em particular, as disposições constitutivas do habitus que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições e previamente adaptadas às suas exigências objetivas.

Para ratificar esta condição, percebo por meio da fala da professora, que o seu habitus primário adquirido no interior de sua casa, será reestruturado pelas ações práticas desenvolvidas e oportunizadas pela hidrelétrica, manifestadas em seu corpo como princípio norteador de sua héxis corporal.

Em outras palavras, a hidrelétrica passa então a constituir nesse momento, uma agência socializadora importante que influenciará a construção de sua héxis corporal, pelas práticas culturais que ela proporcionava mesmo antes da sua entrada na escola.

Como mesmo relata a professora em seu depoimento:

“O laço de amizade do meu pai era constituído por amigos que trabalhavam com ele, nós íamos às casas deles e eles vinham na nossa”.

E ainda:

“Todo funcionário da usina freqüentava o mesmo clube, e nós desde pequenininhas freqüentávamos este clube”.

Esse fato é importante, pois se percebe que seu acesso a práticas esportivas são engendradas em suas disposições muito precoces, o gosto, as escolhas pelas atividades esportivas já começam a surgir desde a mais tenra idade. Como também a ida ao cinema era uma prática cultural regularmente freqüentada pela professora e subsidiada pela direção da usina.

Em seu depoimento:

“Eu ia ao cinema, uma vez por semana, porque onde nós morávamos o cinema era de graça, a direção da usina sempre proporcionou essa diversão para os funcionários e seus filhos, nós assistíamos filme infantil”.

Embora tratado como uma diversão e não como uma prática cultural que pudesse reestruturar seu capital cultural, já que os filmes que ali passavam eram filmes massificados pela classe popular e média baixa da sociedade, mesmo assim o acesso freqüente levava a professora a ter condutas comportamentais no interior do cinema importantes que incorporadas a seu habitus lhe proporcionaria exteriorizar-se em sua héxis corporal consciente ou inconscientemente. Esta condição a faz incluída nesse espaço, ou seja, modo de sentar correto, manter-se quieta durante o filme, levantar-se

sem atrapalhar as demais pessoas, encontrar o melhor lugar para assistir o filme, prestar atenção, disciplina e etc.

Já em relação a reconhecer e apropriar-se desta prática cultural legitimada socialmente, o gosto e a escolha de filmes importantes para ampliar este capital cultural ficarão segundo Bourdieu vinculados a distância que a família tem em relação ao sistema escolar.

E segundo Bourdieu(1998, p.44-46) existem dois modos de aquisição da cultura:

“Existe dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio familiar, e o aprendizado tardio, metódico e acelerado que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura”.

Posso dizer que no caso desta professora, é uma aquisição cultural proveniente das condições materiais de existência de sua família, reforçada pelo entorno cultural em que vive. Segundo seu depoimento só tem um cinema na cidade, portanto uma única opção, e os filmes que são exibidos são determinados pelo pensamento hegemônico da hidrelétrica, os chefes do seu pai.

Ainda segundo seu depoimento a frequência com que ia a eventos esportivos ratifica a condição que acima descrevemos dizendo que todos os gostos, escolhas, eram devido às ações práticas desenvolvidas pela hidrelétrica.

Em suas palavras:

“Eventos esportivos, só os realizados na usina pelo pessoal que lá morava, todo ano tinha um evento que envolvia todos os funcionários e nós íamos”.

Percebi com tudo isso que, as disposições adquiridas pela professora no seio familiar, muitas delas foram alicerçadas pelas disposições transferidas pelas ações práticas desenvolvidas pela usina hidrelétrica.

Portanto, seu estilo de vida, sua héxis corporal estava vinculada muitas vezes, pelas regras sociais impostas simbolicamente e determinadas pela usina hidrelétrica, atrelada as condições materiais de existência.

Segundo Bourdieu as diferentes posições no espaço social correspondem estilo de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições materiais de existência, aquilo que Bourdieu chama estilo de vida porque é o produto de um mesmo operador prático o habitus.

De acordo com Bourdieu habitus é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto.

Outro aspecto importante nessa estruturação do habitus e sua exteriorização no corpo (sua héxis corporal) é a igreja com princípios de valores morais e de conduta social, torna-se importante instrumento de inculcação de disposições que engendradas no habitus primário o reestrutura tornando sua héxis corporal harmonizada com as condutas comportamentais regradas e considerada corretas pelo pensamento predominante daquela pequena cidade, como ela mesmo diz:

“Meus pais são muito religiosos, então eles sempre preocupavam-se como íamos nos comportar nos lugares, como íamos falar, o que as outras pessoas iriam pensar de nossas posturas, como íamos agir a determinadas situações.

E ainda:

“Penso que a nossa vida inteira foi direcionada por esse lado religioso, então tudo que nós fazíamos, eles sempre se embasavam na religião”.

Nesta direção, vislumbra-se uma héxis corporal, onde seus gestos, posturas, modo de falar, agir, gesticular são dóceis, disciplinados, domesticados ao extremo. Desta forma todas estas disposições herdadas e incorporadas seriam para garantir o prestígio social e poder usufrir dos valores simbólicos impostos a esta fração de classe da qual sua família pertence, para uma possível ascensão social.

Essa condição acima descrita se materializa nas vestimentas e no cuidado com o corpo e podem ser observadas na própria fala da professora que diz:

“Então, nós sempre cuidamos do corpo, as roupas que usávamos estava sempre de acordo com os bons costumes”.

Segundo Bourdieu, a disposição acima, não pode ser chamada de subjetiva, já que ela é objetividade interiorizada e só pode constituir-se em condições de existência relativamente liberadas da urgência, dependendo por sua vez de toda a trajetória de vida até então contextualizada.

Ainda nessa trajetória de vida, quando perguntado a professora sobre com qual frequência ia à livraria e se comprava livros, as respostas foram negativas.

Em suas palavras:

“Não freqüentava nenhuma livraria, e tampouco comprava livros”.

Esta pergunta teve como objetivo, verificar se naturalmente os pais detinham essa prática cultural no seio familiar, como não possuíam pude concluir que embasado em Bourdieu o seu capital lingüístico poderia ser prejudicado.

Diz ainda Bourdieu:

O patrimônio herdado da família, como se vê também condiciona a frequência dos agentes não só a eventos esportivos como também a compra de livros ou a leitura sistemática dos mesmos, já que estão mais preocupados em se manterem, pois, nessa fração de classe, há

pouca segurança em relação à moradia, à alimentação e à saúde. Para os agentes dessa fração de classe, o baixo patrimônio herdado, fará com que as necessidades diárias, substituam o consumo de bens culturais ficando estes, portanto, a cargo da escola.

Portanto, para Bourdieu a escola para os membros pertencentes a essa fração de classe (seus pais), tendem a depositar na escola o destino futuro de seus filhos, transformando-a no único meio de acesso a essas práticas culturais.

E mais

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio menos favorecido não podem adquirir, senão a duras penas, o que é herdado pelos filhos das classes mais favorecidas. Segundo Bourdieu o estilo de vida, o bom gosto, o talento, em síntese essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe privilegiada, porque constituem a cultura dessa classe.

E ainda:

Com isso os filhos da classe média, como esta professora, não recebendo de sua família nada que lhe possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade vazia, ela é forçada a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeita ainda por cima a ser repreendida por suas condutas por demais escolares.

Em suas palavras:

“Eu sempre estudava muito. Minha mãe sabia que eu era boa aluna, que eu me saía bem na escola, só tirava notas boas”.

Verifiquei com esta resposta, que a escola será uma agência social extremamente importante na reestruturação do habitus primário herdado no interior da sua família. As disposições engendradas no estilo de vida, nas escolhas de vestimentas, nas atitudes e nos gestos corporais, deste momento em diante serão sistematizados pela ação escolar.

A sua trajetória escolar sempre foi percorrida em escolas públicas, por morar sempre no mesmo lugar, concluiu o ensino fundamental na mesma escola, só transferindo de escola no ensino médio.

Esse itinerário escolar, sempre marcado pelas disposições ascéticas da família em relação ao seu sucesso no interior da escola, leva seus pais há intervirem o tempo todo em suas condutas escolares, orientando, aconselhando, caminhando lado a lado numa fervorosa ânsia que sua filha alcance o sucesso esperado na busca de uma ascensão social favorecida pelo diploma alcançado nos níveis superiores de ensino.

Essa constatação acima descrita pode ser percebida em suas palavras:

“Meus pais sempre participaram da minha vida escolar, sempre verificaram minhas tarefas escolares, sempre foram muito preocupados e queriam que eu estudasse cada vez mais, sempre pensavam no futuro”.

Segundo Bourdieu, as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente toda a sua atitude com relação a escola.

Quando perguntado sobre reprovação, disse à professora que jamais pensaria nesta situação naquele momento, pois ela não queria em hipótese alguma desagradar os pais, nem desapontá-los. Com isso, fica comprovado que as disposições ascéticas herdadas no interior do seio familiar foram extremamente incorporadas e interiorizadas em seu habitus reestruturado pela ação escolar e ratificado em casa, fazendo de seu gosto, de seu estilo de vida, da sua héxis corporal ser parecido com o modelo preconizado e imposto pela escola.

No seu depoimento isto fica bem claro:

“Nossa! Reprovação jamais, nós sempre estudávamos muito para não desapontar nossos pais, naquela época sempre tinha essas coisas, é de criação mesmo”.

Uma héxis corporal construída dessa maneira, com rigor de condutas comportamentais impostas e estabelecidas como legítimas pela classe favorecida, e reestruturada pelas ações escolares, só poderia gerar nessa professora um corpo dócil, disciplinado, com um tom de voz baixo, suave, com limitações de gestos posturais, modo de andar lento, sempre utilizando do uniforme escolar e de roupas que a mantinham aceitável em qualquer ambiente social, e principalmente incluída no interior da escola, proporcionando sua longevidade escolar.

Essa longevidade escolar lhe garantia de certa maneira a possibilidade de ascensão aos níveis superiores de ensino, objetivo este traçado pela família desde sua entrada no sistema escolar como comprovado em sua fala:

“Meu pais tinham uma visão futurista, queriam o melhor para mim, então por meio da escola, eu iria conseguir atingir os objetivos, só por meio da escola, o que eles não tiveram, porque tiveram que trabalhar muito cedo, eles estavam me proporcionando”.

Quando de alguma atitude comportamental desviante e preconizada pela escola como atitude indisciplinar, como mesmo percebido no caso da primeira professora a ser entrevistada imediatamente ela era chamada atenção pelos pais, porque este tipo de atitude poderia comprometer os objetivos traçados pela família em relação ao seu sucesso escolar e possível ascensão social pela escola. Aqui fica caracterizado a tendência da homogeneização do habitus desta fração de classe.

Em suas palavras:

“Minha mãe chamava a atenção quando vinha alguma reclamação dos professores por eu conversar demais na sala de aula, por andar na sala, fazer o povo rir com palhaçadas, portanto, ela pedia para que eu parasse de andar na sala de aula, parasse com as brincadeiras e principalmente parasse de conversar durante as aulas.”

Observei com isso a pulverização da liberdade de expressão e de uma autonomia de movimentos em prol de uma condição regrada de movimentos estabelecidos e codificados no interior da escola, definidos como valores simbólicos a serem consumidos pela professora, até para garantir uma proximidade junto aos professores que lhe poderia ser benéfica em termos de aconselhamento em relação ao seu destino escolar.

Segundo Bourdieu esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou de êxitos parciais das crianças do seu meio e também mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares.

Como era considerada uma boa aluna como próprio descrito em suas falas, conseqüentemente mantinha um bom relacionamento com seus professores. Já com os professores de Educação Física a que se notar um fato importante.

Por ser uma cidade pequena e geograficamente distante de um grande centro(cidade de maior porte), por meio de sua fala fica comprovado a carência de professores de Educação Física, pois eles precisavam viajar muito para chegar até lá, então havia uma rotatividade estabelecida.

Fato este comprovado em seu depoimento:

Eu tive vários professores de Educação Física, quase não parava nenhum professor lá onde nós morávamos, porque era muito longe. Eu tive professores de todo jeito, assim aquele que usava salto para dar aula, um monte de jóia, mas nós não nos preocupávamos com isso, o importante é que nós gostávamos de jogar voleibol”.

Mas o que compensava este fato é que ela gostava demais dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, principalmente do voleibol como ela mesma relatou. Deve-se a isso o fato primeiro que na aula de Educação Física terem-se possibilidades de uma maior liberdade de movimentos, ou seja, estes poderiam ser ampliados, permitindo ocupação de um espaço maior do que aquele regrado pelas normas escolares estabelecidas em sala de aula e também pelas disposições corporais herdadas no interior de sua família.

A carência de praticas esportivas verificadas na sua trajetória de vida, principalmente no interior de sua família, me leva a inferir que realmente a escola por meio de suas ações pedagógicas e pela disciplina de Educação Física é a grande responsável de inculcar nesta professora as disposições de gostos, escolhas esportivas que serão engendradas no seu habitus reestruturado na escola, importantes para construção de sua héxis corporal.

Ainda em relação às experiências adquiridas no interior da escola pela disciplina Educação Física, me relata a professora, por meio de seu depoimento que as aulas eram bem específicas, os professores trabalham muito na perspectiva da esportivização. Paradigma este apontado na contextualização histórica do primeiro item desta tese.

Em suas palavras

“As aulas deixavam a desejar somente era desenvolvido o esporte, poucas vezes nós fazíamos alongamento, trabalhávamos muito pouco com o corpo”.

Fica claro a partir desse depoimento que essa unilateralização de conteúdos desenvolvidos nas aulas, empobrece o repertório motor vivido pela professora no âmbito escolar, prejudicando assim a construção de uma héxis corporal exigida para se trabalhar com uma linguagem corporal necessária para desenvolvimento dessa área do conhecimento escolar.

Essas disposições adquiridas no âmbito escolar ao longo de seu itinerário por meio da disciplina Educação Física não foi um fator motivacional para que ela de imediato pensasse na carreira docente, pois num primeiro momento a sua escolha no vestibular foi para psicologia, mas como não passou prestou logo em seguida para o curso de Educação Física numa instituição particular e mais próxima de sua cidade, em sendo aprovado cursou Educação Física mesmo.

Em suas palavras:

“Eu tinha outras opções, primeiro prestei para psicologia não passei, aí foi que eu prestei para Educação Física, só que ela era paga e a psicologia era estadual, e a Faculdade de Educação Física por ser mais próxima da minha casa, dei um jeito de pagar”.

Embasado em Bourdieu neste caso, a concordância das expectativas com as probabilidades das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de realismo com ele mesmo diz, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver de acordo com a sua condição, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável.

Alie-se também a condição acima descrita o fato da professora gostar muito de esporte como ela mesmo relatou em seu depoimento, essa interiorização incorporada mesmo que inconscientemente tornou-se importante aspecto de inclusão no interior do curso e principalmente na sua trajetória docente.

Em sua fala, este fato fica comprovado:

“Eu sempre gostei muito de educar, de ensinar. Sempre gostei de ensinar alguém alguma coisa a alguém e juntando ao esporte que eu gostava de fazer, poderia aliar as duas coisas: ensinar e praticar esporte com a aula de Educação Física, então me incluí nesse curso”.

No interior do curso essa professora identificou-se logo de imediato com o currículo predominantemente esportivo. Relata ter dificuldades com as disciplinas mais teóricas tais como Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia que exigem um acúmulo maior de capital cultural, pois a proximidade maior com essas áreas do saber lhe garantiria segundo seu depoimento, conhecimento científico de muitas coisas que ocorrem na prática, como ela mesma relata em seu depoimento:

“Tive muitas dificuldades com Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia, pois achava essas disciplinas difíceis, tinha que estudar os ligamentos, funções dos órgãos e músculos. Sinto muita falta dessas disciplinas no meu dia a dia, deveria ter estudado mais, porque saberia entender mais sobre um treinamento seus efeitos, quando o aluno se machuca o que realmente ocorreu, qual o músculo que ele machucou e quais as condições fisiológicas que ele se encontra num treinamento”.

Fica comprovada com esta fala, que o curso de Educação Física proporcionou uma lacuna que se tornaria prejudicial a sua formação, pois em não entendendo esses fatores acima descritos pela sua fala, penso que compromete o seu trabalho docente dentro da escola, pois o processo de conhecimento do qual legitima o saber fica bloqueado por uma falha na sua formação acadêmica.

Este fato vai refletir no conhecimento adquirido pelo aluno que apenas terá um conhecimento superficial de mecanismos importantes na aquisição de saberes da área de Educação Física, como por exemplo, o gasto calórico durante uma aula, e tantos outros mais conhecimentos cientificamente embasados nas disciplinas apontadas pela professora como difícil de aplicação em aulas práticas.

E mesmo com essa má formação a professora concluiu seus estudos da graduação e tão logo, prestou concursos e aprovada ingressou na carreira pública municipal primeiramente na cidade de Franca que é a cidade mais próxima de sua cidade de origem.

Deste contexto tinha orgulho, pois um emprego público lhe garantiria certa estabilidade financeira, pois lhe ofereceria condições materiais de existência melhores daquelas encontradas no seio familiar.

Desta maneira, posso inferir que ela está falando de uma ascensão e prestígio social.

Em suas palavras:

“Eu trabalhei em Franca durante cinco anos, lá eu sentia esse orgulho de ser uma funcionária pública e dar aulas, porque lá eu era valorizada, inclusive pelos pais dos alunos que valorizavam nosso trabalho, lá você sente-se importante, inclusive é valorizada financeiramente”.

É significativo o modo como a professora fala de sua valorização profissional, pois o contexto educacional atual reflete outra realidade no quadro do magistério público.

Segundo Paro (1996): a diminuição salarial compromete a eficiência no processo de formação educacional dos alunos, pois essa desvalorização faz com que haja contratação de uma mão de obra desqualificada, que leva a comunidade a desvalorizar o trabalho do professor.

Após estes cinco anos em Franca a professora, veio morar em Araraquara, prestou concurso na Prefeitura de Araraquara, foi aprovada e ingressou no CAIC do Vale do Sol.

Seu trabalho neste espaço escolar fica voltado na sua maior parte ao desenvolvimento do conteúdo esportivista como ela própria relata e como comprovado pela observação direta que fiz em suas aulas em dois meses que fiquei na escola.

“Nas séries iniciais do ensino fundamental eu trabalho brincadeiras, mas nas demais séries eu trabalho o esporte, divido um esporte por bimestre”.

Portanto, com essa fala fica ratificada a questão hegemônica do esporte em suas aulas, exatamente como incorporado em seu habitus primário reestruturado pela escola no percurso escolar. O objetivo do ensino destes conteúdos é ensinar habilidades motoras específicas dos esportes e para isso trabalha durante todo o ano com seqüências pedagógicas para alcançar tal objetivo.

Usa da sua héxis corporal construída ao longo desse processo histórico, para explicar como o exercício deve ser executado, sempre com um tom de voz baixo, como constatado nas observações diretas nas aulas, tenta na maioria das vezes realizar os gestos motores que devem ser apreendidos, muitas vezes com limitações de movimentos, facialmente sempre sorridente.

Essa exteriorização de estar sorrindo vem desde os tempos de escola, quando ainda era aluna, pois como mesma relatou fazia palhaçadas na sala de aula para os colegas rir.

Sempre veste roupas apropriadas para a prática de Educação Física, ou seja, calça de ginástica usa tênis como calçado, camiseta de manga ou regata apropriada para executar os movimentos exigidos nos determinados conteúdos.

Percebi que há uma interação muito grande entre essa professora e seus alunos, inclusive observei várias vezes que muitos alunos quando a encontravam dirigindo-se a quadra; a abraçavam, beijavam, pegavam em sua mão, e a retribuição a estes gestos pela professora era imediato e de forma carinhosa também.

“Mantenho com meus alunos uma relação harmônica, tranqüila. Muito raramente tem horas que é tumultuada, mas na maior parte do tempo é tranqüila”.

Preocupada com as questões ligadas a saúde de seus alunos, pude verificar que a professora sempre estava orientando-os sobre questões alimentares, sobre obesidade, e também para isso mantém uma estética corporal aceita como ideal para os padrões de corpo veiculados pela mídia e imposto socialmente pelas classes favorecidas.

“Nas minhas aulas falo direto sobre obesidade, tenho várias crianças obesas, dou dicas sobre que tipo de alimentação é mais saudável, além de regularmente pelo menos três vezes por semana eu faço ginástica, vou a uma academia”.

Essa condição corporal da professora possibilita que a sua demonstração de exercícios sejam constante em suas aulas, fato este que leva na maioria das vezes os alunos imitarem os seus gestos.

Verifiquei então que houve uma reestruturação de seu habitus primário incorporando agora uma héxis corporal que lhe propicia um melhor desenvolvimento dos conteúdos propostos e planejados em aula.

“A maioria dos exercícios eu mesmo faço, se são simples de executar apenas peço para eles mesmos fazerem, mais se são difíceis de realizar eu mesmo faço para que ao me virem realizar eles também realizem”.

A professora cita com muita propriedade ainda que por meio desses conteúdos esportivos desenvolvidos em sua aula os alunos mudam seu comportamento, e essa mudança de comportamento torna-se importante para a trajetória de vida deles, pois lhes serão ensinados regras sociais legitimadas e aceitas no âmbito escolar.

Traça portanto, o seu objetivo profissional de reestruturação do habitus primário adquirido no seio familiar pela ação escolar, mas precisamente pela disciplina de Educação Física.

Em suas palavras:

“Percebo uma mudança nos meus alunos quando eles chegam no começo do ano e quando saem no final do ano, por isso vale a pena ser professor, o que eu busco neles não é só ensinar o esporte é dar uma lição de vida sempre para melhorá-los”.

Desta maneira, toda essa trajetória de vida percorrida por esta professora, leva-me a concluir embasado no referencial teórico de Bourdieu e por meio de seus depoimentos, que embora as disposições herdadas no interior da sua família em relação à prática da Educação Física tenham sido limitadas, houve por meio da escola uma grande reestruturação nestas disposições, pois o fato de realizar os movimentos com autonomia e segurança para os seus alunos já é um exemplo claro dessa reestruturação.

Além disso, percebi também que a ascensão social tão almejada por essa fração de classe da qual pertence essa professora aconteceu no seu caso muito mais por intermédio do acúmulo do capital cultural do que pelo capital econômico. Em outras palavras, por meio da legitimação da escola simbolicamente materializado no diploma.

Daí as disposições ascéticas de sua família para com a escola e, diga-se de passagem, por ela mesma quando senta para conversar e dar conselhos para os alunos sobre a valorização que devem ter com escola como possibilidade de ascensão social.

“Quanto aos valores que eu transmito, ou melhor, tento passar para eles de comportamento, de família de como eles vão se comportar lá fora, eu estou

sempre sentando com eles e conversando sobre isso, converso principalmente com os alunos do nono ano do ensino fundamental que são adolescentes de quatorze, quinze anos de idade. Muitas vezes eles não querem ter aula prática querem ficar conversando comigo sobre a minha infância, aí eu conto para eles como ela foi, que eu tive uma criação religiosa, essa educação religiosa eu tento transmitir a eles, o valor que tem que ser dado ao corpo. Falo desse corpo, que nós temos que cuidar, eu sempre trago coisas minhas do meu passado, eles sempre escutam, alguns torcem o nariz. Com isso percebo que algumas vezes eu alcanço resultados bons com essas conversas e assim com a minha vivência e com s valores que sempre acreditei serem corretos”.

Fica claro também a meu ver que construída sua héxis corporal há uma transmissão das disposições adquiridas pelos alunos pelas imitações de seu gesto, modo de andar, tom de voz e suas vestimentas, mesmo que inconscientemente pensado que um dia podem ter a mesma sorte que a sua professora que com muito esforço conseguiu alcançar a tão almejada ascensão social, e com isso eles também pudessem consumir bens de consumo legitimados pela classe favorecida e que lhes causariam prestígio social na fração de classe da qual são originários.

Assim nada melhor do que seu depoimento para justificar toda essa trajetória de vida concretizada com êxito profissional.

“Hoje minha situação de vida é bem melhor do que aquela que eu tinha, já que tinha uma vida muito regrada, muito regrada mesmo e muito simples, meu pai trabalhava para tentar sustentar a família e lá onde nós morávamos, não pagava nem água nem luz, mas o que ele mais pensava era no futuro, era construir uma casa, porque de alguma forma teria que sair um dia de lá. Hoje a regalia que eu tenho é muito maior, hoje a facilidade de comprar as coisas é maior também”.

4.4 A história de vida professora M: a construção da héxis corporal

Proveniente de família de trabalhadores rurais, o pai era sitiante e a mãe do lar. Seus pais tinham ao todo três filhas, e a professora era a segunda filha gerada no seio desta família de classe média.

E segundo seu depoimento seus pais detinham certo capital econômico.

Este capital econômico herdado dos seus avós tanto materno como paternos, tem sua gênese nos próprios sítios que são propriedades da família e a renda financeira advém toda do trabalho executado na lavoura.

No que diz respeito à escolaridade esta sim é baixa, pois a herança cultural herdada no seio de suas famílias leva os filhos a não se interessarem pela escola, o trabalho braçal executado no campo exige um mínimo de mão de obra qualificada.

“A profissão de meus avos maternos e paternos são relacionadas ao meio rural. Eles são sitiantes. Portanto, o grau de instrução deles é apenas o primário incompleto”.

Justifica-se esta resposta, pois de acordo com os estudos de Freitag (2005) no contexto histórico em que seus avós estavam em idade escolar, quase não se tinham escolas e as que tinham destinavam-se aos filhos dos grandes latifundiários, ficando aos filhos dos outros apenas o ensino primário.

Então essas disposições adquiridas pelos seus pais e repassadas dos seus avós, fizeram com que eles não vissem na escola aquela agência social importante para se ter ascensão social.

Em não existindo essa proximidade com o sistema escolar, as disposições aqui interiorizadas estavam voltadas a mão-de-obra braçal, no plantio e colheita da lavoura. O aspecto motor e a capacidade física eram prioritários nesta família, pois para cumprirem as pesadas tarefas do dia a dia no sítio seria necessário um corpo condicionado e forte.

Nessa perspectiva posso inferir que os corpos dos seus pais estavam entrelaçados as condições materiais de existência herdada no seio familiar, já que o patrimônio herdado no seio da família correspondia o quanto de tarefas os filhos executavam no campo, desse modo originaria a subsistência da família. A compra de roupas, calçados, até mesmo de outros tipos de comida, ou seja, de bens de consumos para se ter uma qualidade de vida melhor.

É nesse contexto que nasce esta professora, as disposições herdadas estavam condicionadas a vida que seus pais levavam no sítio. Uma vinculação religiosa muito forte e relações de amizade compartilhadas pelos moradores dos sítios vizinhos.

Segundo Bourdieu não há formas de interação, que não toma emprestada a linguagem da transferência intencional sobre o outro, como a simpatia, a amizade até o amor, e que não estejam, dominadas pela estrutura objetiva das relações entre as condições e as perfeitas posições que perpassa a harmonia do habitus ou, mais precisamente dos gostos, pressentido a partir de índices imperceptíveis da héxis corporal.

Nesta direção verifiquei que o laço de amizade de sua família era na maioria das vezes construído em função dos eventos que ocorriam no sítio, tais como festa junina ou quando se rezava o terço em sua casa e na casa dessas pessoas.

As festas juninas são manifestações culturais inclusive preconizadas pelos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para serem desenvolvidas nas escolas com os alunos e proporcionam por meio das quadrilhas o desenvolvimento de movimentos rítmicos que norteiam o bailado das coreografias criadas.

Desta maneira, surge no seio desta família às primeiras práticas culturais que irão estabelecer disposições que incorporadas constituirão a formação de seu habitus primário e que serão exteriorizadas em seu corpo, ou seja, em sua héxis corporal.

Estas práticas culturais, neste caso em particular, além das questões ligadas a expressão corporal, é a incorporação de atitudes e comportamentos relacionados ao convívio social daquelas pessoas que ali moravam, maneira de vestir-se, o gosto pelas comidas típicas, a busca pelo relacionamento amoroso, até pelo jeito de falar.

Dessa maneira peculiar do falar das pessoas do campo, baseado em Bourdieu posso dizer que o distanciamento que existe entre estas pessoas e o sistema de ensino é muito grande, daí o seu capital lingüístico ser prejudicado.

Segundo Bourdieu (1998,p.52) o uso correto da língua se afasta cada vez mais, principalmente para os filhos da classe média, pois herdam de seus pais uma atmosfera lingüística distante daquela usada e solicitada no interior da escola, como código simbólico legítimo e imposto pela classe favorecida.

E ainda:

A linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturais mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência.

Outras experiências práticas que poderiam ser consumidas como práticas culturais legitimadas socialmente, e desenvolvidas pela família no intuito de se tornar princípio norteador do seu agir no mundo regrado e disciplinado, e que exige uma forma de conduta já estabelecida pela classe favorecida não acontece frequentemente ou quase nunca, e isto pode ser notado pela fala da professora, que tem um escasso acesso a estas práticas culturais, pois as disposições herdadas e incorporadas no seio familiar não lhes são peculiares e isto se tornará um fator determinante na especificidade de sua héxis corporal no âmbito escolar.

“A minha família por eu morar no sítio não freqüentava nenhuma livraria, não ia regularmente à biblioteca e muito menos a algum clube”.

Então pude verificar com a sua fala que realmente as disposições herdadas culturalmente estão referendadas nas condições materiais de existência da sua família e como diz Bourdieu, as primeiras experiências, na medida em que são as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência que, por meio da necessidade econômica e social que elas fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo das relações familiares, ou melhor, no interior das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (por exemplo, o gosto, as lições de moral, preocupações etc.) produzem as estruturas do habitus que estão por sua vez no princípio da percepção e de apreciação de toda experiência posterior.

O modo de vida que se tem no campo, leva os agentes sociais ali estabelecidos a restringirem essas práticas culturais que só trazem benefícios e lucros quando socialmente lhes forem solicitadas como exigências para ascenderem nas frações de classe. O comportamento aceito no campo deve seguir os preceitos ditados pelas famílias e que são características próprias das tarefas que porventura venha a realizar.

Então ir ao clube, ao cinema, à biblioteca, ou mesmo numa livraria, não traria para a professora neste momento de sua vida benefícios ou vantagens sociais, pois as solicitações comportamentais estavam voltadas a colheita, as brincadeiras peculiares do sítio, a vinculação a crença religiosa, o preparativo das festas juninas, essas práticas sim trariam lucratividade econômica e social, e particularizaria sua héxis corporal.

Fala a professora sobre isto:

“Enquanto pequena e morando no sítio meus pais não me levaram ao cinema, nunca fui a uma livraria, nem a biblioteca e muito menos a eventos esportivos porque no sítio não tinha eventos desta natureza.”

A precocidade em usufruir essas práticas culturais como visto não existe, mas as experiências em relação à exteriorização de gestos motores ocorriam frequentemente, devido às brincadeiras tradicionais próprias daquele entorno cultural e da qual era participante.

Em suas palavras:

“Quando eu era criança eu brincava de boneca que era construído de espiga de milho, de carrinho feito com caixinha e tantas outras coisas que nós conseguíamos no sítio e transformávamos em brinquedo, nunca brincávamos com brinquedos comprados”.

E, relacionado a esta condição encontra-se no sítio espaços físicos suficientes para que esses gestos motores ocorram de forma natural e não de forma metódica como os gestos realizados nas aulas de Educação Física que regrados limitam a espontaneidade do aluno em executá-lo, padronizando os gestos e preconizando o que é certo e o que é errado.

Ainda nesta direção, quando perguntado a professora sobre como então era visto o corpo no interior de sua família.

Respondeu assim a professora:

“O corpo na família era algo que não se falava; meus pais não discutiam sobre esta questão. O que eu sei é que nós não podíamos se despir na frente deles, tudo o que eu sei sobre sexualidade foi aprendido fora de casa, nunca com a família”.

Verifiquei que há uma vinculação do corpo como algo divino, pois no começo desta trajetória de vida, percebi que sua família detinha práticas religiosas constantes, como rezar o terço na casa dos vizinhos e na sua própria casa.

Estas práticas traziam consigo percepções que incorporadas ao habitus primário da professora, materializava-se com um silêncio que denuncia o pensamento hegemônico da igreja sobre como o corpo deve ser visto na sociedade.

Um corpo dócil, recatado e cujo principio único é a semelhança divina, portanto puro e utilizado para a perpetuação da espécie humana.

Depreendi então com esses depoimentos que as experiências primeiras motoras anteriores a sua entrada na escola, constituem-se fundamentalmente nas brincadeiras infantis realizadas naturalmente no sítio.

O prejuízo por não consumir práticas culturais importantes para aumentar seu capital cultural devido as suas condições materiais de existência como, por exemplo: a não frequência a cinema, eventos esportivos, livrarias, teatros, estruturará de forma

reducionista sua héxis corporal, ou seja, seu modo de falar, vestir-se, gesticular, andar, que agora com a entrada na escola deverá ser reestruturado para que ela possa ser incluída neste espaço por meio do consumo de valores simbólico impostos e legitimados socialmente pelas classes favorecidas.

Segundo Bourdieu:

“...“a escola uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas, os instrumentos necessários para, assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e por essa via, o monopólio desta cultura. (BOURDIEU, 1974, P.307).

Com isso, a escola como instrumento da classe privilegiada que tende a garantir a manutenção da hegemonia social, acaba sendo uma barreira social aos agentes pertencentes as classes populares e média, haja vista que a assimilação dos valores impostos pela escola tende a depender do grau de familiaridade que a família mantém com a escola, ao incentivo e ao investimento que os pais oferecem para a escolarização de seus filhos, ou seja, a família deve possuir um bom patrimônio (acúmulo de capital cultural, econômico e social).

“A minha mãe estudou até a o ensino médio, meu pai é quem não estudou, fez somente o primeiro ano do primário”.

Pude verificar com seu depoimento que existe um grande distanciamento entre a escola e sua família, neste sentido e embasado em Bourdieu a escola tende a privilegiar os mais privilegiados e desfavorecer os mais desfavorecidos, ela mesma tem a condição de reduzir as desigualdades culturais que impôs aos agentes das diversas frações de classe, já que a escola enquanto instituição pode oferecer à todos os membros das camadas populares, o acesso e a frequência as práticas culturais, tais como idas a museus, teatros, bibliotecas, participações em eventos esportivos (idas a ginásios de esportes).

Com a entrada na escola e a mudança do sítio para a cidade, fez com que todas aquelas disposições adquiridas no sítio, fossem reestruturadas, novos comportamentos, novas relações sociais, novas experiências motoras, inclusive consumo de outras práticas culturais foram introduzidas no interior dessa família. Fato este comprovado pelo seu depoimento:

“Comecei a freqüentar o cinema quando me mudei para a cidade assistia filmes de aventura e ação, também ia a shows de violeiros que tocavam no bairro que eu morava, além de assistir jogos de futebol organizados de bairros contra bairros”.

O distanciamento comprovado da família com a escola e o reducionismo existente no consumo de práticas culturais legítima, leva a professora a usufruir de certas práticas culturais desvalorizadas e tardias, pois o acúmulo de conhecimento e reconhecimento está vinculado ao seu passado e as perspectivas de futuro, com isso ela investe sua boa vontade desarmada nas formas menores de práticas e dos bens culturais legítimos.

Portanto a escola pode tornar ainda possíveis as práticas culturais que são o produto do conceito e da regra em lugar de surgir da pretendida espontaneidade da vontade natural, oferecendo, assim, um recurso para aqueles que esperam recuperar o tempo perdido.

Com isso as disposições ascéticas herdadas do meio familiar em relação a valorização e importância da escola na construção de uma héxis corporal, lhe trará lucros econômicos e sociais, pois agora passam a fazer parte do seu habitus reestruturado pela força hegemônica da escola por meio da aceitação incondicional dos valores simbólicos impostos e legitimados pelas classes sociais favorecidas.

Mas para poder consumir e entender o que a escola preconiza como legítimo e aceitável no seu interior a professora em questão precisou assumir posturas comportamentais diferentes daquelas herdadas no seio familiar enquanto vivia no sítio, pois se as mantivessem poderia comprometer seu êxito escolar e assim conforme diz Bourdieu comprometer sua longevidade nos níveis educacionais.

Essas condutas devem perpassar o seio familiar, embora seu pai não tenha quase nenhum estudo, sua mãe ao contrário possui uma longevidade maior e será a pessoa que ficará responsável para assegurar as disposições que tornarão a sua filha, no caso hoje professora, incluída nesse processo de escolarização. Bourdieu aponta que o êxito escolar pareça estar ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual.

“A minha mãe é quem tomava a supervisão dos estudos, o meu pai não, ele nem sabe ler até hoje.”

Esta condição acima descrita ratifica a figura da mãe, como peça fundamental nesse processo de escolarização da filha, os conselhos, os interditos, os gostos, as escolhas, as atitudes comportamentais passaram pelo crivo dela, pois a sua aproximação com a escola é muito maior do que a do pai.

Ainda neste sentido Bourdieu diz que a presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior ou tenha se elevado nos níveis de ensino, como no caso a sua mãe, testemunha essa busca pela ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria.

“A minha mãe tinha sonho de que todas as filhas se formassem, tivessem um dia emprego, que o estudo desse um bom emprego. Esse era o sonho da minha mãe”.

Mas para realizar este sonho a professora deveria entregar-se totalmente as condições impostas pela escola e a família deveria ratificar essas exigências, pois só com essas características incorporadas no seu habitus reestruturado pelas ações escolares a mãe poderia sonhar com a tão almejada ascensão social por meio da escola.

“Eu sempre fui boa aluna em todas as disciplinas, sempre tirei notas boas, eu nunca tive dificuldades em nenhuma disciplina”.

Mas o que a levou a essa condição foram as atitudes por “demais escolares” e como diz Bourdieu é que lhe garantirá prestígio no interior da escola, embora muitas vezes essas atitudes por “demais escolares” são repreendidas pelos professores.

Mesmo assim, as tarefas escolares, a postura diante dos professores, o material em ordem, o corpo dócil e domesticado, a participação nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola são situações importantes de serem percebidas pela professora e pela família que sempre atenta para que não houvesse nenhum desvio desse comportamento que prejudicaria seu rendimento escolar.

Portanto, a dedicação aos estudos era materializada em boas notas, bom relacionamento com os professores, tarefas sempre bem feitas, uniforme impecável, não faltar quase nunca das aulas, tudo isso sempre com a tutela dos pais, mas como já dito, principalmente da mãe.

Em suas palavras:

“Meus pais sempre foram muito bravos, para dizer a verdade nós tínhamos que respeitar muito os professores, por isso tínhamos que estudar muito e sempre tirar boas notas, caso contrário quando chegava em casa apanhava”.

Percebe-se com isso uma adesão fervorosa aos valores escolares, pois como já dito, a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas de almejar a tão sonhada ascensão social.

Com isso, conforme demonstrado pelas suas palavras percebe-se que a escola é interpretada pelos pais como sendo fundamental essencial na sua vida, e toma como exemplo para ratificar esta condição o fato do pai nunca ter estudo e não saber ler nem escrever, portanto segundo ela mesma declarou os filhos deveriam superar esta realidade do pai e também da mãe que havia estudo até o ensino médio.

“Meus pais queriam que tivéssemos um curso superior, ou se possível mais do que isso”.

Para alcançar esse patamar educacional os professores das escolas das quais estudou, no ensino fundamental e médio são agentes sociais muito importantes, pois seus conselhos, suas posturas diante do aprendizado dos conteúdos das disciplinas, suas orientações a respeito de carreiras profissionais, levam seus alunos a adquirir disposições para escolher justamente aquela carreira.

Como foi o caso desta professora, que segundo ela mesmo relatou, gostava tanto das aulas de Educação Física, que inspirada no professor que teve no ensino médio foi cursar faculdade de Educação Física.

Em relação ainda a Educação Física escolar, diz a professora:

“Gostava tanto dos conteúdos da Educação Física que realizava todos, meus professores no ensino fundamental era muito bravo eles eram do exército, mas no ensino médio tive muito bons, tanto que inspirei em um do ensino médio para ser professora hoje”.

Com esta fala constatei que o método militarista estava presente nas suas experiências vividas na escola, e tende a ser incorporado no seu sistema de disposições, ou seja, no seu habitus reestruturado pelas ações escolares.

Neste modelo da Educação Física, há o reforço do civismo, implicando em novos princípios filosóficos da Educação Física, fazendo com que esta assumisse um caráter de militarização do corpo mais acentuado (moralização do corpo, aprimoramento eugênico e preparo ideológico do indivíduo por meio do físico e adestramento físico).

Portanto nesta direção a construção da héxis corporal ficará alicerçada neste momento pelas condições corporais estabelecidas e aceitas pela professora no interior da escola pela visão transmitida pelos professores durante as aulas de Educação Física. E como proclamado por este método um corpo dócil, domesticado e submisso a ordem e ao respeito às hierarquias.

A visão do corpo é tão limitada de entendimento por parte desta professora que quando perguntado como os professores de Educação Física lidava com o corpo durante as aulas sua resposta foi automática.

“Disse que com o professor de Educação Física não aprendeu nada sobre isso, mas com o professor de ciências sim. O professor de Educação Física falava só sobre a parte esportiva, não falava sobre a parte corporal”.

Esta fala mostra que a Educação Física vista pela perspectiva tecnicista aponta o esporte como hegemônico na escola, e aponta os gestos motores especializados como objetivos a serem alcançados pelos alunos.

A busca pelo aluno habilidoso é mais preconizada neste método do que entender que por meio destes gestos os alunos podem ser incluídos no interior da escola e que levam essa condição a sua formação integral no alcance de uma cidadania.

A questão da sistematização no aprendizado do gesto motor impossibilita a meu ver neste momento histórico uma percepção de uma linguagem corporal, onde o corpo traduz os anseios, gostos, escolhas, modo de andar, falar, particularizados do indivíduo, e exteriorizados em sua héxis corporal.

Então aquela liberdade de movimentos ora relatados pela professora das brincadeiras infantis realizadas no sítio, dá lugar agora a gestos motores específicos de esportes culturalmente aprendidos e legitimados pela sociedade, sob um olhar

metodológico rígido e elitista, onde apenas aqueles que têm aptidão motora são capazes de serem incluídos neste espaço tão importante para a construção de uma héxis corporal aceita e preconizada pela escola.

Em suas palavras:

“No sítio em sempre fui muito “moleque” sempre corria muito, agora na escola gosto de todos os esportes”.

O repertório motor construído na infância tornou-se forte aliado no sucesso do aprendizado dessas habilidades motoras especializadas dos esportes desenvolvidos na escola, essas disposições herdadas pelas condições vividas no sítio e ratificadas pelas condições materiais de existência, de certa maneira contribuíram muito na escolha da carreira profissional.

Como também o sucesso alcançado na disciplina de educação Física pelo seu rendimento escolar, tornou-se mecanismo objetivo da escolha profissional, a ponto da mãe ratificar essa escolha afirmando que realmente ela deveria fazer Faculdade de Educação Física tamanha era o seu sucesso nas aulas de Educação Física.

“A minha mãe achava que eu deveria fazer Educação Física, que eu deveria seguir esta profissão”.

Segundo Bourdieu às classes médias forçadas pela ambição da ascensão social, fazem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos. Este custo relativo é definido pela relação entre os recursos de que a família dispõe e os investimentos monetários ou não que deve consentir para reproduzir, por meio de sua descendência a sua posição dinamicamente definida na estrutura social, isto é para realizar as ambições efetivas que forma para eles.

Neste sentido verifiquei que a professora foi fazer Faculdade de Educação Física em uma instituição particular, onde os recursos financeiros para pagá-la eram provenientes de seu próprio trabalho.

A estratégia educativa utilizada neste caso foi escolher uma instituição que pudesse conciliar o trabalho e a distancia da faculdade, assim seria possível fazer a tão sonhada faculdade para tentar elevar-se socialmente na fração de classe de origem.

Segundo Bourdieu as estratégias visam, em ultima instância a manter ou a melhorar a posição de uma determinada fração de classe na estrutura social e, tendo como princípio unificador o habitus que são objetivamente harmonizados para atender a esse fim.

E ainda em suas palavras:

Essas estratégias devem sua coerência prática ao fato de que, objetivamente orientadas para a realização da mesma função, elas são o produto de um só e mesmo princípio gerador que funciona como principio unificador. Assim como estruturas estruturadas (opus operatum) que a mesma estrutura estruturante (modus operandi) produz sem cessar, ao preço de retraduições impostas pela própria lógica aos diferentes

campos, todas as práticas de um mesmo agente são objetivamente harmonizadas entre si, fora de toda pesquisa intencional da coerência e objetivamente orquestradas, fora de qualquer concertação consciente, com as de todos os membros da mesma classe.

Já aprovada no vestibular, ingressou no curso de Educação Física, quando perguntado sobre o curso ela me relatou o seguinte:

“No curso de Educação Física apresentei algumas dificuldades de aprendizagem principalmente com a disciplina de voleibol, porque meu professor dessa matéria era um professor que estava prestes a aposentar, não tinha mais aquela disposição em ensinar, pra dizer a verdade ele nunca ensinou nada, nos deixa jogando”.

E ainda:

“Com a disciplina de ginástica rítmica foi ao contrário, eu tive aulas com uma professora muito boa, ela nos fez aprender a utilizar todos os instrumentos referentes ao conteúdo da disciplina. A mesma situação aconteceu com o professor de Handebol que era muito bom, ele era dinâmico, ele fazia você interessar-se pelo esporte, foi à disciplina que eu mais gostei”.

È interessante notar que a professora cita apenas disciplinas relacionadas as atividades esportivas quando fala do curso de Educação Física, a proximidade que mantêm com essas disciplinas vem do tempo em que estudava no ensino fundamental e médio. Portanto as disposições ali engendradas fazem parte agora de seu habitus reestruturado no curso superior.

E o fato de gostar mais de handebol fica ratificado pelas experiências práticas motoras desenvolvidas na infância no sítio e no interior da escola, pois como já visto, ela gostava muito de correr, e o handebol com suas habilidades motoras especializadas (fundamentos técnicos culturalmente apreendidos) assemelha-se muito as habilidades básicas de locomoção e manipulação que naturalmente realizamos como: o correr, receber, saltar, arremessar, lançar, etc.

Embasado em Bourdieu também percebi que de acordo com a trajetória de vida da professora que se mostrou muito “pobre” no que se refere a vivência de práticas culturais legítimas, apenas foi melhorado após sua entrada na escola e quando se mudou do sítio para a cidade, daí houve maiores possibilidades de desenvolver práticas culturais importantes legítimas e distintas que de alguma forma, auxiliou o rendimento escolar .

Assim penso que o fato da professora não citar disciplinas que necessitasse um grande acúmulo de capital cultural para serem apreendidas com desenvoltura, tais como: fisiologia, aprendizagem motora, anatomia e outras, possivelmente porque exigiram dela grandes esforços para que tivesse sucesso no interior do curso.

Após concluir o curso e receber o almejado diploma de professora de Educação Física, a professora tentou ingressar em escolas particulares para lecionar a disciplina, mas não obteve sucesso, pois o seu capital social atrelado ao capital econômico não lhe dava condições de concorrer neste mercado escolar. O máximo que conseguiu num primeiro momento foi ser professora eventual em escolas públicas, só conseguiu

estabelecer-se efetivamente ministrando aulas depois que foi aprovada em concurso público.

Diz a professora sobre este assunto:

“Pra dizer a verdade eu tentei dar aulas em escolas particulares, mas ainda não detinha um currículo para ser aceito nessas escolas, então fui ficando de eventual em escolas públicas, até que prestei um concurso público e estou até hoje ministrando aulas em escolas municipais”.

Segundo Bourdieu esta condição origina-se porque os filhos das frações de classes mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado e, se fracassam o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão.

Ainda nesta direção Bourdieu diz que:

“É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desfavorecidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas, são os responsáveis diretos pela desvalorização que resulta da multiplicação dos diplomas e de seus detentores, ou seja, os recém-chegados que são suas primeiras vítimas”.

Portanto, diz Bourdieu: fora do mercado escolar, vale o seu diploma quanto vale o seu portador. Tendo um diploma desvalorizado, resta a esta professora com um capital econômico e cultural reduzido, continuar seus esforços escolares, estudar muito para passar num concurso para conseguir efetivar-se como professora de Educação Física de escolas públicas.

E é o que realmente acontece como vimos por intermédio de sua fala. Aprovada num concurso público ingressa no magistério público municipal e efetiva-se no CAIC do Vale do Sol como é popularmente chamada a escola.

O CAIC do Vale do Sol como relatado no item um desta tese é uma escola de ensino fundamental de uma região periférica da cidade de Araraquara-SP e que possui uma clientela pertencente à fração de classe popular.

Portanto, as famílias originárias dessa fração de classe, na condição de desprovidos de perspectiva de melhoria de seus patrimônios pouco a oferecer de concreto à sua prole para reverter a realidade, depositam na escola, toda a esperança para que seus filhos consigam, no futuro, uma situação social diferente da que as oprimem, ou seja, confiam à escola a tarefa de promover a ascensão social possível.

Nesse processo de socialização, Bourdieu (1989) ressalta a importância da escola, enquanto força hegemônica de reestruturação e formação do habitus e ressalta ainda a importância das disciplinas e de seus professores.

Com isso, esta professora com a sua héxis corporal construída pelo processo histórico de sua trajetória de vida, poderá ser um fator importante e muitas vezes imitado para a formação da identidade destes alunos que num primeiro momento precisam assimilar os códigos legítimos impostos pela escola para serem incluídos no seu interior e depois alcance a tal almejada ascensão social pelo seu êxito escolar.

Nesta direção pude perceber o elevado prestígio atribuído a disciplina de Educação Física e a professora em questão, pois os alunos que ali estudam são provenientes das camadas populares, e esses alunos têm um patrimônio herdado do seio familiar prejudicado, e de acordo com o referencial teórico de Bourdieu depreendi que esses alunos são entregues a escola por suas famílias para que a escola faça deles o que melhor puder.

Assim, na Educação Física a transmissão dos conteúdos da disciplina efetua-se de uma forma gestual, visual e mimética, sob o valor de uma manipulação regulada pelo corpo. Essa regulação é devido às exigências motoras culturalmente regradas que o professor apresenta na execução correta de um gesto motor de qualquer habilidade motora básica ou especializada.

A partir daqui, as considerações que farei sobre o trabalho docente desta professora no CAIC do Vale do Sol, deve-se não só da análise dos seus depoimentos, mas também das observações diretas que realizei de suas aulas durante o período de dois meses letivos do ano de 2008.

Com isso, pude perceber materializada a sua héxis corporal no âmbito escolar, como já dito, segundo Bourdieu a héxis corporal é o “habitus feito corpo”, construída ao longo de sua trajetória histórica de vida, alicerçada pelas suas condições materiais de existência, que são seu jeito de andar, falar, vestir-se, gesticular-se.

Características estas particularizadas de cada professor e que a meu ver e depreendidas pelo estudo que estou realizando, determinará a especificidade dos conteúdos desenvolvidos nas aulas e no aprendizado dos alunos.

De acordo com Bourdieu os alunos são particularmente atentos, em todas as sociedades a esses gestos e ou a essas posturas corporais onde se exprime a seus olhos, tudo aquilo que caracteriza um adulto, um caminhar, uma postura de cabeça, caretas, maneiras de sentar-se, de manejar instrumentos, cada vez associados a um tom de voz, a uma forma de falar, a todo um conteúdo de consciência.

E quando perguntado sobre a transmissão dos conteúdos, respondeu assim a professora:

“Aqui no CAIC as crianças falam demais, então às vezes eu tenho que gritar sim, se for para ser escutada, para ser entendida na regra que eu tenho que ensiná-los, tem dia que eles estão mais calmos, então neste dia dá para falar numa boa”.

E ainda:

“Eu gosto de trabalhar com atletismo, me chama a atenção, as regras que mudam, eu sempre estou a par delas, eu gosto de atletismo por assistir bastante, por ir no ginásio da pista, levá-los à competir o atletismo fez com que eu gostasse bastante da modalidade”.

Esta fala vem ratificar que as disposições herdadas no interior da família e reestruturadas na escola, quando a professora falou das brincadeiras infantis no sítio, e o quanto gostava de correr foram incorporada em seu habitus e traduzida hoje em uma tendência de conteúdo a ser desenvolvido em suas aulas.

Em contra posição o conteúdo que tem maiores dificuldades de ensinar nas suas aulas é o voleibol, justamente a modalidade esportiva que ela apontou como a que teve maiores dificuldades de aprendizagem na faculdade porque o professor estava aposentando e deixava-os apenas jogando nas aulas.

Em suas palavras:

“Eu tenho dificuldades de ensinar o voleibol, eu sempre peço ajuda para os meus companheiros que tiveram um melhor ensino do que aquele que me foi ensinado”.

Além disto, verifiquei também que a professora utiliza vários materiais em suas aulas, tais como: cordas, bastão, cones, colchões, bolas. Esses materiais diversificam a prática e estimulam o repertório motor dos alunos.

Das observações diretas que fiz das aulas, posso inferir que essa professora em todas as suas aulas apresenta-se trajada com roupas apropriadas para a prática da Educação Física, sempre a vi usando tênis como calçado, calça de ginástica ou de agasalho, camiseta de manga curta ou regata.

Preocupada com a postura corporal mantêm-se sempre com o corpo ereto, a percepção que tive é que cuida muito do corpo, é magra e vai a academia de ginástica três vezes por semana como ela mesmo me relatou.

“Eu vou à academia três vezes por semana, faço bastante ginástica”.

Preocupada com as questões do corpo orienta muito seus alunos sobre questões de vestimenta, cuidados com alimentação, sempre vinculados a prática da Educação Física regular para melhorar sua qualidade de vida.

Em suas palavras:

“Penso que a Educação Física é fundamental para as crianças, elas precisam gostar de trabalhar seu corpo. Hoje em dia com televisão, vídeo game isso não acontece então talvez à única oportunidade que ele tem de se soltar, de fazer seu corpo trabalhar seja na aula de Educação Física. Com isso ela praticando o esporte, fazendo uma brincadeira, vai fazer com que ela não fique parada, será no futuro um adulto ativo e não sedentário”.

E mais

“Não deixo as meninas fazer aulas de Educação Física de shorts minúsculos, muito menos vir de bustiê, elas devem saber que existem roupas apropriadas para determinadas coisas, calçados apropriados para fazer aulas de Educação Física e para ir ao shopping, eles têm que saber que tipos de roupa devem usar sim”.

E sobre alimentação a conversa com os alunos é a seguinte:

“Falo bastante com eles principalmente dessa moda dos chicletes e pirulito na boca. Eles chupam de quatro a seis pirulitos por dia, então eu informo quantas calorias têm isso tudo, o quanto de atividade física será necessário para gastar essas calorias. E que um dia mais velho poderá ficar gordo”.

Todo esse jeito de lidar com essas questões vêm das disposições adquiridas na sua trajetória histórica de vida, na exteriorização do seu habitus, nessa héxis corporal que fundamenta seu trabalho na escola, e que muitas vezes é imitada pelos alunos como modelo a ser seguido para se ter um sucesso e uma possível ascensão social.

Essa maneira de ser que lhe é própria e construída no seio familiar sendo reestruturada nas demais agências socializadoras, principalmente a escola e a igreja particularmente no seu caso, faz dessa professora ser querida, respeitada, no interior da escola pelos seus alunos e pelos demais funcionários e essa proximidade com os alunos é notoriamente percebida quando da sua chegada na escola e durante suas aulas.

Os alunos a recebem todos os dias com beijos, abraços, sorrisos e ela retribui este carinho todo da mesma maneira e com as mesmas ações. A sua héxis corporal vai inculcando nesses alunos mesmo que inconscientemente uma visão de estar no mundo de maneira correta, de adquirir os valores simbólicos legitimados pela sociedade e assim reestruturando suas atitudes comportamentais pelas ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas possam ascender na sua fração de classe ou ir para outra classe social.

Finalizo, portanto a análise dessa trajetória de vida e da construção de sua héxis corporal com as suas palavras sobre a visão que tem sobre o seu trabalho docente no interior da escola e a importância da disciplina de Educação Física.

“Eu adoro dar aulas no CAIC do Vale do Sol, não gostaria de sair daqui nunca, são crianças ótimas, tudo o que você propõe eles fazem. Eu acho que eles gostam da minha aula sim, porque mesmo alunos que eu não dou mais aula esse ano, vem me abraçam, falam que tem saudades de mim, tem saudades da minha aula”.

E ainda:

“Toda a mudança de comportamento que observei dos meus alunos, deveu-se ao fato do convívio da amizade, da conversa que temos e do carinho, porque eles nos procuram para responder dúvidas ou dificuldades que eles tenham, eles conversam coisas da vida particular, assuntos de família, namoro, pedem conselhos”.

E finaliza:

“No CAIC eu me sinto valorizada, respeitada e prestigiada pelos alunos, pela direção da escola e principalmente pelos pais que agradecem por ter feito algo pelos seus filhos”.

Diante desta realidade, e embasado na teoria de Bourdieu posso inferir que por meio também da sua héxis corporal consegue estruturar e reestruturar nos seus alunos, consciência corporal, ou seja, seus gostos esportivos, seus modos de andar, vestir-se, gesticular, maneiras de falar, códigos simbólicos, importantes e legitimados pela escola e como concluído na minha dissertação de mestrado na sua permanência e maior longevidade escolar.

4.5 A história de Vida Professor O: a construção da sua héxis corporal

Norteadado pelo referencial teórico elaborado por Bourdieu mais uma vez para analisar a trajetória de vida desse agente social há necessidade de caracterizar a qual fração de classe ele está inserida.

De acordo com seu depoimento esse professor classificou a sua fração de classe como sendo média baixa.

Em suas palavras:

“Considero a minha família de classe média baixa”.

Segundo Bourdieu, as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio, as condições materiais de existência características de uma condição de classe, que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus.

Para Bourdieu habitus são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, princípio gerador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptado ao seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

A prática produto desse habitus fruto da herança cultural herdada da família, armazenada em um patrimônio (acúmulo de capital econômico, cultural e social) que a constitui e classifica em qual classe social pertence, sempre alicerçada pelas condições materiais de existência e ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus.

Portanto todas as experiências práticas que esse professor tiver nessa trajetória de vida, serão determinantes para construção de sua héxis corporal, que nada mais é do que a exteriorização desse habitus.

Nesta direção o habitus será entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

Neste sentido, de acordo com Bourdieu, o habitus produz práticas individuais e coletivas, portanto produz história em conformidade com os esquemas engendrados pela história.

Essa história de vida desse professor que começaremos a analisar a partir da sua família, de quem são seus avós maternos e paternos, qual a profissão deles e sua proximidade que detêm com o sistema de ensino e seu capital social.

Em suas palavras:

“A minha avó materna era do lar, meu avô era pedreiro; já meu avô paterno era militar e minha avó do lar. Eles todos só tinham o primário completo. E as amizades deles eram os vizinhos que os visitavam e eles também retribuía essa visita”.

Pude verificar com esse depoimento que o grau de escolaridade dos avós é baixo e a transmissão do capital cultural por parte deles para seus filhos deverá trazer mais desvantagens do que vantagens por não entender o funcionamento da escola como possibilidade de ascensão social.

Portanto, essa será a herança herdada pelos seus pais no seio de sua família e repassada ao professor em forma de conselhos, interditos, escolhas, gostos, que formam seu habitus primário e exteriorizado em seu corpo pelas ações práticas vividas ao longo de seu percurso histórico, ou seja, sua héxis corporal.

Segundo Bourdieu, a héxis corporal é formada pelo seu jeito de andar, falar, gesticular, trajar-se, disposições estas herdadas no seio familiar e oportunizadas pelas condições materiais de existência, depois reestruturada nas demais agências socializadoras como neste caso a escola.

Pelo que pude observar em seu depoimento as condições materiais de existência não eram muito boas, e este contexto reflete nas práticas culturais oferecidas pela sua família que incorporadas ao seu habitus formará sua identidade social.

“Quando garoto, nós tínhamos uma infância muito simples, muito pobre”.

Esta fala comprova que proveniente de uma fração social média baixa, e não tendo um patrimônio para garantir o acesso precoce a práticas culturais legitimadas pela classe favorecida, este professor tende a apresentar um déficit de capital cultural quando da sua entrada na escola.

Mas antes de falar de sua entrada na escola e para ratificar o empobrecimento dessas práticas, quando perguntado a ele se ia com frequência a cinema, teatros, clubes esportivos, bibliotecas e livrarias, suas respostas foram às seguintes:

“Olha nós éramos limitados, para estes tipos de atividades, só comecei a ir ao cinema aos quatorze anos; na biblioteca nunca, só quando entrei na escola; livraria jamais, os livros eram adquiridos da própria escola, teatros de jeito nenhum”.

Também verifiquei que quando perguntado sobre ser sócio de um clube esportivo, a sua resposta foi imediata dizendo que essa condição era somente para os filhos das classes mais favorecidas. Portanto, já apontava desde então, as primeiras percepções sobre as vantagens de buscar ascender socialmente e usufruir dessa prática cultural.

Segundo Bourdieu à medida que se eleva na hierarquia social, a precocidade cresce regularmente a visitas a museus, teatros, cinemas, livrarias, clubes esportivos, etc.

A única prática cultural que precocemente ele usufruía quando criança era a ida a eventos esportivos, principalmente a campos de futebol.

Em suas palavras:

“Ah! Isso sim frequentava campo de futebol e todos os tipos de esportes que nós tínhamos acesso”.

Portanto, tal disposição herdada segundo Bourdieu mal podemos chamar de subjetiva, posto que ela é objetividade interiorizada e só pode constituir-se em condições de existência relativamente liberadas da urgência, depende, por sua vez, de toda a trajetória social do professor.

Nessa trajetória social antes de sua entrada na escola perguntamos mais sobre sua infância no que diz respeito as brincadeiras que costumava fazer com os amigos para verificar suas experiências motoras antes da entrada na escola. Dizia o professor:

“Nós brincávamos de bolinha de gude, rodava peão, jogava futebol, brincava de cantigas de roda”.

Notei com esta fala que havia entusiasmo ao recordar destas brincadeiras infantis, onde o brincar era considerado como algo espontâneo, o corpo movimentava-se livremente sem técnicas, diferentemente dos dias de hoje que brincar restringe na maioria das vezes em vídeo game, jogos de computador.

Continuando nesse percurso histórico, o professor afirma que quando ingressou na escola, o gosto pela Educação Física é imediato. Parece haver um imbricamento entre o tipo de atividades que desenvolvia fora da escola e as atividades que passaram a fazer parte nas aulas de Educação Física.

“Eu freqüentava todas as aulas de Educação Física, jogava todas as modalidades esportivas, mas a preferida era o futebol, mas participava também do voleibol, basquetebol e handebol”.

Constatei com isso que do gosto pelas brincadeiras de rua à participação nas aulas de Educação Física, o esporte surge majoritariamente, como manifestação espontânea do professor, então adolescente.

A partir daqui verifiquei que a aceitação a todos os valores impostos e legitimados pela escola seria sancionados pela família que numa disposição ascética e fervorosa viam por meio da longevidade escolar uma possibilidade de ascensão social.

Seus depoimentos que comprovam o acima descrito:

“Meus pais cobravam o rendimento perguntava se eu tinha feito a tarefa, desta maneira não havia necessidade de verificar as lições, porque eles confiavam na minha palavra”.

E ainda

“Quando eles freqüentavam reuniões de pais descobriam que eu estava falando a verdade e que estava aprendendo os conteúdos das disciplinas”.

Como já dito, segundo Bourdieu os filhos das classes menos favorecidas não recebendo da sua família nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais escolares.

Desta forma a questão da reprovação era algo abominável para esta família que tudo fazia para que seu filho pudesse ganhar tempo e chegar aos níveis superiores logo, considerando assim que o ganhar tempo poderia lhe proporcionar boas oportunidades de trabalho.

Em suas palavras:

“O estudo era muito valorizado pelos meus pais que tudo fazia; ou como diz o ditado popular: “faziam das tripas o coração”; evidentemente que eles não queriam em hipótese alguma que houvesse reprovação. Achavam que isso era ruim, e que eu ia perder tempo se reprovasse”.

Essas manifestações dos pais em face da educação das crianças, se efetiva na decisão de enviar seus filhos a um estabelecimento de ensino e mantê-lo lá até terminar seus estudos para alcançar os níveis superiores.

Portanto a escolha de um estabelecimento de ensino segundo Bourdieu está relacionada às condições materiais de existência de sua família e do conjunto de interiorizações objetivamente determinado pelo conjunto social à qual pertencem.

“Na minha trajetória escolar, eu cursei da primeira a oitava série na mesma escola. Depois eu fiz o ensino médio em outra escola até o final”.

Analisando esta condição posso inferir que fica claro o sucesso desse professor, até então aluno, construído pela aceitação pacífica dos valores que a escola lhe impôs ao longo dessa trajetória e tinha como maior aliada a família para ratificar essa condição.

Nesta direção a figura do professor aparece como algo fundamental nessa caminhada, pois seus conselhos, sua héxis corporal muitas vezes imitada pelos alunos, poderá trazer motivações para o prosseguimento dos seus estudos nos níveis superiores.

“Olha a minha relação com os professores, sempre foram às melhores possíveis, posso dizer que eu era amigo deles e vice-versa. Recebi muitos conselhos, inclusive ajuda financeira de uma professora que pagou um curso de datilografia para mim”.

Nessa proximidade com os professores, constatado pela sua fala, perguntei como era a sua aproximação com os professores e com a disciplina de Educação Física no interior da escola.

Sua resposta foi a seguinte:

“Os professores de Educação Física eram pessoas bem capacitadas, nos cobravam freqüências nas aulas, nos orientavam muito, e quando precisava dava umas broncas, mas sempre num tom de amizade mesmo”.

Percebe-se com esta fala como a héxis corporal dos professores de Educação Física são importantes instrumentos de apreciação por parte dos alunos e as suas condutas são por demais valorizadas no âmbito escolar.

Segundo Bourdieu não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente à aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada por meio de índices como corpulência, cor, forma de rosto, mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética, e principalmente as maneira e as condutas) que é percebido por meio das taxonomias socialmente constituídas, portanto lido como sinal de qualidade e do valor da pessoa.

Desta forma o professor de Educação Física diferencia-se no interior da escola com suas roupas apropriadas para a prática das atividades corporais, seu jeito de demonstrar os exercícios, sua maneira de falar com os alunos, portanto, este seu trato com a disciplina pode lhe render um prestígio e uma valorização muito grande por parte dos alunos que ao imitá-lo muitas vezes, vislumbram a possibilidade de serem iguais a eles.

Essa possibilidade só torna-se capaz devido às disposições engendradas do seio familiar pelas experiências práticas vividas, sustentadas pelas condições materiais de existência e pelo sucesso que obtém ao longo dessa escolaridade.

Como pude observar que suas ações práticas vividas na infância estavam quase todas elas ligadas a área de Educação Física: os jogos de Futebol, as brincadeiras de rua, a ida com frequência aos estádios de futebol. Portanto, essa realidade levou-o a incorporar em seu habitus primário esses gostos e escolhas e que depois seriam reestruturados no interior da escola.

Esta concordância de expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está segundo Bourdieu no princípio dessa espécie de realismo, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver de acordo com a sua condição e cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável.

Isto pude observar, quando perguntado do porque havia escolhido fazer faculdade de Educação Física:

Em suas palavras:

“Acredito muito que me identifiquei desde criança com a Educação Física, embora tenha começado a fazer matemática primeiro, larguei o curso e descobri que eu era mais ligado em esporte, que tinha mais a ver comigo”.

Já no nível superior como ele mesmo relatou, começou a cursar primeiro o curso de matemática, depois abandonou este curso e entrou no curso de Educação Física e foi até o final, tornando-se professor de Educação Física.

Mas sobre o curso de Educação Física, fiz algumas perguntas para verificar como seu habitus se reestrutura neste nível de ensino e como se materializa na sua héxis corporal. Pois acredito embasado em Bourdieu que as disposições aqui adquiridas no curso são provenientes do seu passado histórico.

Segundo seu relato começou a estudar na faculdade de Educação Física de Guarulhos em São Paulo, depois transferiu para a Fundação Educacional de São Carlos onde conclui os estudos.

Quando perguntado quais foram suas dificuldades durante o curso, respondeu assim o professor:

“A minha maior dificuldade foi com a disciplina de anatomia, porque no início nós não tínhamos laboratório na Faculdade, ficou uma disciplina muito teórica”.

Pude perceber com esta fala que para se ter sucesso nesta disciplina o professor iria necessitar um investimento em seu capital cultural, mas de acordo com o referencial teórico de Bourdieu a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo.

Portanto, analisando a trajetória histórica desse professor, percebemos que não houve um investimento em práticas culturais importantes para assimilação e incorporação desses valores, disposições, signos, códigos simbólicos impostos e requeridos pela faculdade.

Como percebido, houve sim a precocidade de experiências voltadas ao aspecto motor, práticas culturais realizadas com frequência e que incorporadas no seu habitus, lhe traria rentabilidade e prestígio no curso.

“Sempre tive um bom rendimento nas disciplinas voltadas às modalidades esportivas, porque quando criança, adolescente e até na fase adulta tive muito contato com elas”.

Com esse depoimento dá para identificar que o currículo da Faculdade de Educação Física priorizava as disciplinas técnico-esportiva. Daí a não dificuldade de acompanhar o curso, pois como já dito, praticava esportes e já sabia realizar as habilidades esportivas exigidas pelas disciplinas.

Após a conclusão do curso de Educação Física, o professor ingressou no magistério público municipal, por meio de concurso público e escolheu o CAIC do Vale do Sol como escola para exercer sua função docente.

Embora haja uma desvalorização profissional e financeira da carreira do magistério, a garantia de estabilidade profissional é um fator que leva muitos professores quando se formam a estudar para concursos públicos, e esta condição fica presente quando o professor fala em seu depoimento:

“Eu prestei o concurso, logo depois de formado; evidentemente que eu procurei sempre o melhor possível, aquele que remunera mais, mas nunca descartei essa garantia que o serviço público me oferece”.

Em relação a ser professor do CAIC respondeu assim o professor:

“É uma satisfação muito grande, nós somos uma escola de periferia, as crianças têm poucas opções, esta situação torna o trabalho agradável, porque os alunos se sentem realizados com a atividade”.

E ainda:

“Aqui no CAIC nós temos um reconhecimento muito grande das crianças e de seus pais”.

É interessante notar daqui em diante como ficam claras, as disposições adquiridas ao longo de sua trajetória de vida, ou seja, como a héxis corporal construída ao longo desse processo se materializa no seu trabalho docente no interior da escola.

Primeiramente quero apontar a semelhança de atitudes comportamentais exigidas dos seus alunos hoje nas suas aulas como daquelas disposições apresentadas por ele de quando ainda era aluno.

Em suas palavras:

“Os alunos executam aquilo que nós pedimos, eles sempre acabam assimilando o que nós pedimos”.

Esta condição de aceitação pacífica dos valores impostos pela escola fez parte também das suas características corporais. Diga-se de antemão são crianças provenientes das camadas populares, e como já inferido por Bourdieu os pais apresentam um patrimônio pequeno ou quase nulo por isso, tendem a entregar seus filhos para que a escola faça deles o que de melhor puder.

Observo ainda por meio de seu depoimento que na sua prática docente o conteúdo esportivo é predominante.

“Eu tenho mais facilidade em ensinar os fundamentos das modalidades esportivas, por conta que eu executei muito eles e isso me trás uma segurança muito grande”.

Quando o conteúdo exige diferentes condutas e maneiras de realização de gestos motores para serem executados pelos alunos, surge uma dificuldade do professor em ministrá-los a ponto de preferir trabalhar com os alunos mais velhos, onde os conteúdos como já dito, são majoritariamente esportivos.

Seu depoimento sobre a questão acima descrita:

“Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com as crianças na fase inicial, porque você tem que trabalhar com equilíbrio, muita coordenação e às vezes a criança nessa idade, está um pouco dispersa, é muito infantil e isso dificulta o nosso trabalho”.

Este fato nos aponta uma fragilidade dos cursos de graduação em Educação Física em que suas grades curriculares ainda priorizam as modalidades esportivas em relação a disciplinas voltadas a Educação Física infantil.

Mas além do esporte, o professor afirma também que os alunos aprendem nas suas aulas noções sobre o corpo, sobre a construção da sua héxis corporal, visando a maneira correta de dispor-se na sociedade.

“Em todas as aulas de Educação Física, nós cobramos uniforme, porque estar vestido de acordo com o que pede o ambiente é necessário. Em relação a comida também, oriento para que eles não comam rápido, nem muita bolacha.”

E ainda

“Falo para eles que a sociedade cobra uma questão estética, principalmente hoje, o padrão de beleza e estética hoje é maior que daquela época (referindo-se a sua época de estudante)”.

Desta maneira com esses conselhos e interditos, o professor vai inculcando nos seus alunos valores simbólicos legitimados socialmente pela classe favorecida e,

portanto ratificando a condição hegemônica da escola na reestruturação do habitus primário deles.

E finalizo esta análise, embasado em Bourdieu dizendo que a héxis corporal desse professor de Educação Física, construída a partir das suas condições materiais de existência no seio familiar se perpetua na sua ação docente no interior da escola.

Segundo Bourdieu a héxis corporal é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora com tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais e das qualidades intelectuais e morais.

Seu “jeito manso de falar”, sua simplicidade de andar, seus trajes simples, mas sempre apropriados a prática das atividades físicas, seu jeito carinhoso de lidar com seus alunos, o faz cumprir com muita propriedade sua função nesta escola.

Todas essas considerações acima descritas por mim foram feitas a partir de observações diretas que fiz ao longo de dois meses assistindo suas aulas.

E quero finalizar esta análise com suas próprias palavras:

“Olha, eu sou um professor que conversa bastante com os alunos, ouço bastante, penso que essa maneira e conduta que uso, inclusive de ser chamado de paizão é que trás bons resultados”

4.6 A história de Vida Professora P: a construção da sua héxis corporal

Finalmente chegou a última análise da trajetória de vida desses professores, como se tivesse começado agora o trabalho, pois a cada análise pude observar e ratificar a teoria de Bourdieu quando ele diz que a formação do habitus e sua exteriorização no corpo, ou seja, na sua héxis corporal, está intrinsecamente relacionado aos mecanismos objetivamente construídos pelas famílias e que as disposições são adquiridas de acordo com as condições materiais de existência dessa família e da fração de classe da qual pertença.

E, portanto nesta última análise, não podia começar de outra maneira se não perguntasse a professora em qual classe social era incluía sua família. Respondeu assim a professora:

“Na classe média, tinha uma vida razoável, comia bem, dava pra se divertir, dava até para pagar estudo para os filhos”.

Percebo que com esta resposta aparece um diferencial em relação as análises dos outros professores entrevistados, já que esta professora associa a sua condição social ao consumo de práticas culturais que possivelmente serão importantes no seu percurso histórico e na construção de sua héxis corporal.

Portanto, suas condutas, suas maneiras de andar, falar, gesticular, vestir-se, a caracterização como agente social, mediante as disposições adquiridas no seio familiar e nas agências socializadoras, como por exemplo, as escolas por onde estudou e na Faculdade de Educação Física.

Mas como o meio em que vive é determinante para a construção da sua héxis corporal, é necessário analisar a origem de sua família, principalmente observar quem são seus avós paternos e maternos e a proximidade que eles têm com o sistema de ensino e quais as práticas culturais eram consumidas no interior de suas famílias.

Pois a herança cultural herdada pelos seus pais no interior de suas famílias seriam arraigadas em seus habitus e transferidas para os filhos em forma de conselhos, interditos, gostos, escolhas, etc.

Percebi pelos seus depoimentos que seus avós paternos eram pessoas com um baixo patrimônio, sendo seu avô trabalhador da ferrovia e sua avó do lar, já seus avós maternos eram falecidos quando ela nasceu, portanto não soube dizer qual a profissão deles.

Também verifiquei que o grau de instrução dos avós paternos era baixo, não tendo segundo seu depoimento nem o primário completo, esta condição me remete a inferir que a havia um distanciamento muito grande com o sistema de ensino.

Por meio das entrevistas ainda inferi que esta realidade familiar contribuiu para que seu pai adquirisse disposições voltadas a ingressar logo no mercado de trabalho, fato que o levou a ter uma escolaridade baixa. Seu pai possui apenas o ensino fundamental.

Suas palavras que comprovam o escrito acima:

“Meu avô paterno trabalhava na ferrovia e a minha avó era do lar; em relação aos avós maternos eu não os conheci porque morreram antes do meu nascimento”. “Os avós paternos aprenderam apenas a escrever e ler minimamente”.

E mais

“Meu pai, trabalhou desde muito novo em uma multinacional, hoje ele é aposentado desta indústria. Ele estudou até o ensino fundamental”.

Por trabalhar numa multinacional, a condição econômica da família, favoreceu a precocidade de práticas culturais importantes na formação de seu habitus primário e conseqüentemente na construção de sua héxis corporal.

Esta condição está ratificada em suas palavras, quando perguntado se ela ia com freqüências a clubes, biblioteca, livrarias, cinema, shows, teatros e eventos esportivos.

“Nós éramos sócios da ferrovia, um clube tradicional da cidade. Já em relação a biblioteca eu freqüentei desde os nove ou dez anos. Também comprei muitos livros, principalmente aqueles solicitados para leitura na escola. Ao cinema eu sempre me lembro de ter ido, principalmente assistir aos clássicos da Disney.”

E mais

“Shows eu me lembro de ter ido só com quinze anos, mas o que eu lembro bem é que meus pais levavam minha irmã e eu ao teatro e ao circo”.

E ainda

“A eventos esportivos eu sempre fui”.

Constatei com esses depoimentos que muitas experiências práticas foram vividas por esta professora, ainda criança no seio familiar. Esta condição segundo Bourdieu só é oportunizada por conta das condições materiais de existência da família porque são o produto de um mesmo operador prático, o habitus, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto.

Bourdieu diz que o habitus, esse sistema de esquemas geradores, inseparavelmente éticos ou estéticos, exprime segundo sua lógica própria a necessidade dessas condições em sistemas de preferências cujas oposições reproduzem sob uma forma transfigurada e muitas vezes irreconhecível as diferenças ligadas à posição na estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação, transmutadas, assim, em distinções simbólicas.

Desta maneira aponta Bourdieu que a sistematicidade só esta no opus operatum porque elas estão no modus operandi ou seja, nas práticas em que se manifesta sua distinção, tais como esportes, jogos, distrações culturais, justamente porque estão na unidade originariamente sintética do habitus, princípio unificador e gerador de todas as práticas.

De acordo com tais afirmações, pude então verificar que todas as práticas desenvolvidas por esta professora e oportunizadas pela sua família, mostram a diferenciação das práticas consumidas pelos filhos daqueles das classes favorecidas que devido a sua condição social, não mais precisam reivindicar estas práticas, pois há muito possuídas, apenas guardam seu valor de uso, mas perdem seu valor distintivo.

Já em relação às experiências motoras vivenciadas na sua infância, a professora afirma pelo seu depoimento que foram adquiridas por meio de brincadeiras e jogos populares e fica comprovado pela sua fala, adquiridas de forma natural sem um uso metódico de técnicas corporais.

Diz a professora sobre esta questão:

“Quando criança eu brinquei muito de boneca, de bicicleta, de esconde-esconde, de mula-sem-cabeça, eu era um verdadeiro moleque”.

O fato de considerar-se um verdadeiro moleque, como ela diz, me leva a inferir que mesmo que subliminarmente, a condição de liberdade de execução de movimentos e acesso freqüente as brincadeiras populares de rua é hegemonicamente pertencente ao universo masculino, cabendo as meninas que brincam bastante ser equiparadas aos

meninos, fica, portanto, caracterizado com esta fala e para este momento histórico uma questão de gênero; a disposição de submissão da mulher em relação ao homem.

Tanto isso se ratifica, que quando perguntado qual o tipo de brinquedo seus pais comprovam, respondeu assim a professora:

“Meus pais comprovam bonecas e fogãozinho e alguns outros jogos infantis”.

O interessante notar que embora estas disposições estivessem sido herdadas no interior de sua família sobre a questão da mulher do lar, esta professora em particular, ainda criança participou de projetos esportivos desde a tenra idade.

Essa condição torna um diferencial importante quando analisamos a construção da sua héxis corporal, pois esta precocidade trará experiências práticas ligadas aos conteúdos desenvolvidos na Educação Física escolar que poderão ser engendradas no seu habitus reestruturando seus gestos, posturas, modo de andar, gostos, escolhas e maneira de falar.

Em relação ao percurso escolar dessa professora, pude constatar com seus depoimentos dois momentos distintos: o primeiro é que inicia e conclui seus estudos no ensino fundamental em escolas públicas, o segundo momento que ela fez todo o ensino médio em uma escola particular.

Mas embasado na teoria de Bourdieu, este fato se justifica como uma estratégia educativa planejada pela família, pois o pai sendo funcionário de uma multinacional e graças a esta condição ter uma rentabilidade boa assegurada, proporcionando assim uma condição melhor para as filhas estudarem, inculca por meio de conselhos e atitudes comportamentais que se ela fizer o curso técnico de química, poderá almejar um cargo na empresa em que seu pai trabalha, pois segundo observado pelo seu depoimento o pai sendo bom funcionário e trabalhando a muito tempo nesta empresa conseguiria com seu capital social emprego no laboratório desta empresa, cuja remuneração segundo a professora era excelente.

“Meu pai queria que eu estudasse química, porque eu estudando na escola Duque de Caxias que tinha o quarto ano em química, eu poderia trabalhar lá também”.

E mais

“Lá eles sempre colocavam os filhos dos funcionários para trabalhar, então ele queria que eu trabalhasse no laboratório”.

Mas é a partir deste momento que pude observar a intencionalidade do sujeito como diz Bourdieu, o agente social simplesmente se nega a esta condição, e foi justamente o que aconteceu em sua trajetória histórica. Fato este que pude verificar pelo seu depoimento:

“Eu não segui os conselhos do meu pai, não fiz química como ele queria, ou como ele gostaria que eu fosse trabalhar na Nestlé”.

Embora haja a intencionalidade do sujeito, segundo Bourdieu esta intencionalidade esta materializada nas suas reais chances no mercado escolar, e alicerçado pelo seu sucesso ou fracasso diante do sistema de ensino e mais ainda de acordo com as suas condições materiais de existência que é conjunto do patrimônio herdado no interior da sua família. Portanto trata-se de uma intencionalidade objetiva e não simplesmente subjetiva.

Também pude verificar por meio de seus depoimentos que as disposições ascéticas herdadas do seio familiar sobre condutas e maneiras de entender e aceitar os valores legitimados e impostos pela escola como condição de se ter acesso ao nível superior, fez dessa professora ainda adolescente uma boa aluna, cumpridora de seus deveres escolares, como diz Bourdieu atitudes por “demais escolares” que até incomodavam seus professores.

“Eu nunca dei problemas nas escolas, mas minha mãe sempre foi nas reuniões escolares”.

E mais

“Minha mãe sempre olhava, se eu tinha feito ou não as tarefas, apesar de que quando chegávamos da escola já fazíamos a tarefa”.

Importante notar ainda que embora a mãe não tivesse um nível de escolaridade que pudesse auxiliar suas filhas no cumprimento das tarefas escolas e mesmo com um distanciamento grande em relação ao sistema de ensino pela escolaridade que detinha (apenas o primário), ela em momento algum deixava de estar efetivamente junto de suas filhas acompanhando e incentivando sua longevidade escolar. E essas atitudes comportamentais mesmo que inconscientemente trás disposições importantes para serem arraigadas no habitus da filha e exteriorizadas também na sua héxis corporal como condição de rentabilidade futura por meio da escola.

“Meus pais sempre acharam importante a educação escolarizada, eles queriam que nós tivéssemos notas boas, eu não tive problema nenhum com isso, inclusive nunca fui reprovada”.

Percebi ainda que as atitudes comportamentais incorporadas pela professora era devido a fervorosa crença da família que percebia que a única via de ascensão social seria por meio da escola .

Neste sentido todo o comportamento, atitudes, gestos, posturas, maneira de falar, ou seja, sua héxis corporal deveria estar reestruturada de acordo com os valores simbólica impostos e legitimados pela escola, que no cumprimento fiel dessas condições lhe atestava a condição de lhe trazer rentabilidade futura e prosseguimento nos níveis superiores de ensino.

“A minha irmã não gostava de estudar, já teve problemas de reprovação, eu não sempre estudei muito, mas mesmo não gostando meus pais incentivaram tanto que ela hoje também é formada, é professora”.

Mais todo esse itinerário escolar, construído com dedicação e muitas vezes com esforços tremendos tanto da professora como também da família que ratificava o que era preconizado na escola como certo ou errado, passou muitas vezes pelo crivo dos seus professores que com seus conselhos e com suas héxis corporal, possibilitavam o vislumbramento de uma carreira profissional.

Em suas palavras:

“Eu tinha um bom relacionamento com meus professores, não sei se é porque eu era boa aluna, mas eu sempre gostei de meus professores, lembro com carinho de todos eles, gostava muito da professora de matemática, recebia muitos conselhos deles todos”.

Neste momento como falava sobre o relacionamento com os professores, perguntei sobre seu envolvimento com a disciplina de Educação Física e como era o seu relacionamento com os professores de Educação Física.

Respondeu assim a professora:

“Eu sempre fiz aula de Educação Física, a aula que eu mais gostava era basquete e que era pouco dado nas aulas”.

E mais

“Eu acho que sempre tive bons professores de Educação Física sempre dava aulas certinhas, aquecimento, alongamentos ensinavam os fundamentos dos jogos, só que era aquela aula prática mesmo, não como hoje em dia que nós damos teoria”

Também como nos outros depoimentos dos professores de Educação Física entrevistados neste item pude constatar a hegemonia do paradigma esportivista, onde o esporte surge majoritariamente nas aulas como prática pedagógica de aprendizagem de movimentos metodicamente aprendidos na escola.

Essas atividades corporais apreendidas tanto na infância como nas escolas de ensino fundamental e médio e mais nas escolinhas de esportes de basquete, foram fundamentais na opção que fez para estudar e formar-se em Educação Física.

E esta condição está comprovada pelo seu depoimento:

“Eu prestei para Educação Física porque eu dava aula de basquete, fisioterapia e terapia educacional. Fisioterapia eu não passei, terapia educacional fiquei na lista de espera (ambas na Federal de São Carlos), mas como entrei na Faculdade de Educação Física não saí mais até me formar”.

Sobre o curso de Educação Física a professora disse o seguinte:

“Fiz faculdade de Educação Física na Fundação Educacional de São Carlos. No curso de Educação Física a minha maior dificuldade foi com a disciplina de

ética, onde tivemos alguns problemas com o professor, e as disciplinas que gostei mais foram recreação e basquete onde obtive as maiores notas no curso”.

Fica a meu ver constatado com esta fala que as disposições herdadas com as experiências práticas da escolinha de esporte foram um fator motivacional importante para a carreira profissional desta professora, pois as atitudes ali adquiridas e incorporadas em seu habitus reestruturado fez com que ela conseguisse ter êxito na faculdade e prosseguisse no curso objetivando alcançar o tão sonhado diploma para que pudesse ingressar no mercado de trabalho.

“Eu gostava mesmo de dar aulas, não gostava da área de academia ou qualquer outra coisa, queria mesmo dar aula na escola, desde cedo você dá o esporte e se a criança começar aprender, aí ela dará um valor ao esporte que poderá levá-la a ser um atleta no futuro”.

Quero apontar com esta fala o pensamento engendrado desta professora sobre a questão do esporte. Vejo como ela arraigou no seu habitus a condição de ensinar esporte como conteúdo hegemônico das suas aulas no interior da escola.

Além deste fator justificado pelas experiências práticas adquiridas no interior da escola e do curso de Educação Física, a própria estrutura da escola é um aspecto motivacional para os professores que ali ministram aulas de Educação Física. Esse diferencial é contraposto com a realidade de muitas escolas públicas estaduais onde improvisam-se os espaços físicos para se ter as aulas, além de quadras muitas vezes em péssimas condições de uso, isto verificado e constatado pelos meus vinte e três anos de docência na rede pública estadual.

“Eu gosto de dar aulas aqui no CAIC, porque nós temos grande espaço, tem um monte de material. Mas aqui tem tudo que você imaginar tem: tem sala de ginástica, tênis de mesa, local para salto em altura, campo de futebol, pista para salto em distância, bolas de basquete, voleibol, tem tudo. Inclusive jogos de xadrez, dama”.

Esta realidade fica comprovado com o anexo um desta tese, onde eu coloco as fotos dos locais de prática no interior da escola.

O espaço físico e todos esses materiais, oferecem condições de trabalho multivariado a esta profesora que oportuniza várias experiências motoras para as crianças (seus alunos), que engendram em seus habitus, e exteriorizam em sua héxis corporal gestos motores, modos corretos de comportar-se diante dessas atividades diversificadas, maneira de vestir-se apropriadamente para realizá-las, valores morais, tais como respeito as regras e as limitações suas e de seus colegas de turma, solidariedade no momento de fazer um passe, etc.

“Eu trabalho coordenação, esportes, ministro aulas de dama, xadrez, jogos cooperativos, ginástica, recreação, ou seja, um pouco de tudo”.

Esse contexto leva a professora a uma héxis corporal muito bem estruturada para atender as solicitações aqui impostas para que ocorra um aprendizado correto das habilidades motoras de todos esses esportes e atividades físicas.

Para tanto ela precisa demonstrar corretamente todas as habilidades específicas, portanto, seu corpo desse seguir os padrões esteticamente definidos como magro, seu modo de falar deve ser entendido por todos os alunos para que estes codifiquem as informações e as processe para a execução correta do gesto motor, seu vestuário precisa estar voltado para as práticas (sempre usar bermuda ou calça de agasalho, camiseta regata ou de manga, e tênis como calçado).

Pude constatar por meio de depoimentos e pela observação direta que realizei na escola que em sua héxis corporal essas condições (citadas anteriormente) estão plenamente atendidas, seu cuidado com o corpo, com sua alimentação, com seu vestuário, com sua maneira de falar, e com seu jeito de andar, fica denunciado e materializado no ambiente escolar.

“Eu demonstro os exercícios quando necessário, sempre falo do uniforme, do tênis no pé, da bermuda ou da calça adequada para a prática dos conteúdos da disciplina de Educação Física”.

E mais:

“Eu converso bastante com os alunos sobre anorexia, bulimia, sobre alimentação. A qualidade de vida nós conseguimos melhorar com atividades físicas regulares, não engordando”.

Importante notar que todas essas orientações e exigências, fazem parte de suas condutas, graças às disposições que herdou desde a mais tenra idade no seio familiar que engendradas em seu habitus favorece o contexto de sua prática docente na escola.

Tudo isso observei pela sua fala:

“Eu sempre usei a roupa apropriada, inclusive minha mãe comprova tudo que era de boa qualidade, tênis, calça, meia, comida sempre tivemos com fartura em casa”.

E mais:

“Meus pais sempre falavam calmamente comigo, nunca eles gritaram”.

Essa transmissão de condutas, hoje presentes em sua héxis corporal, rendeu-lhe status e prestígio no interior da escola, e uma valorização por parte dos pais e da direção da escola que vêm em seu trabalho docente a possibilidade de incluir os seus filhos (alunos) no interior da escola, pela reestruturação de seus habitus primário podendo garantir-lhes a possibilidade de uma longevidade escolar e certa rentabilidade no mercado de trabalho.

Como comprovado pela pesquisa realizada na escola, e anexada nesta tese, os alunos são provenientes das camadas populares, e baseado em Bourdieu que observa que a tendência dos membros desta fração de classe tudo esperam da escola, pois seus pais pouco podem fazer para garantir-lhes o seu sucesso no interior dela, pois não detêm um patrimônio suficiente para transmitir a seus filhos os valores impostos e legitimados pelo sistema escolar.

Nas palavras da professora:

”Em relação aos alunos eles gostam muito das aulas, mesmo aqueles que falam que não gostam em relação aos pais eles percebem a mudança de comportamento de seus filhos e muitas vezes vêm agradecer por tudo que fizemos a eles”.

Esta afetividade instaurada entre a professora e o aluno, trás em muitos casos uma grande proximidade entre ambos, com isso o aluno sente-se confiante em dialogar com a professora assuntos de interesse pessoal que termina caracterizando-se como conselhos, orientações que assimilados de forma positiva pelo aluno pode reestruturar suas atitudes levando-os ao êxito escolar.

Esse laço de amizade construído entre ambos, trás certa confiança ao aluno, que muitas vezes ele vem pedir conselhos, orientações para a professora, que ao fazê-lo estará inculcando em seu habitus atitudes comportamentais aceitáveis no interior da escola. Com essa condição estabelecida percebo pelo seu depoimento que há uma valorização pela disciplina de Educação Física e pelo trabalho docente que desenvolve nesta escola.

Em suas palavras o que disse em relação à valorização por parte da direção e demais professores da escola:

“Eu entendo que a diretora valoriza bastante a Educação Física aqui, ela sempre me apóia a participar de campeonatos, ela compra material esportivo, ela já até comprou quatro relógios de xadrez que custa caro. Já os professores eles gostam também, porque tem bastante resultados, têm alguns alunos que nós conseguimos melhorar o seu rendimento em sala de aula, mudando o seu comportamento”.

Quero finalizar esta análise, dizendo que a héxis corporal construída por esta professora ao longo de sua trajetória de vida é o diferencial que apresenta para desenvolver os conteúdos da disciplina de Educação Física de maneira a reestruturar o habitus primário dos alunos em habitus reestruturado pela ação hegemônica da escola, objetivando como garantia sua permanência no interior da escola, e com isso almejar uma possível ascensão social.

4.7 A ETAPA FINAL DA PESQUISA

Os professores de Educação Física, aqui enunciados, são agentes sociais completos, como observei, ao longo de todo o trabalho. Com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu modo de se vestir, andar, gesticular, e com seus relacionamentos com os outros e para consigo mesmo.

Pelo que pude constatar, ainda, eles são comprometidos com suas próprias histórias de vida (pessoal, familiar, escolar, social), fato este que lhes proporcionam um lastro de certezas a partir das quais eles compreendem, estruturam e reestruturam as

novas situações que lhes dizem respeito e constrói, por meio de suas próprias ações práticas, a continuidade de suas histórias.

Esta condição acima descrita os particulariza como agentes sociais individuais, mas pertencentes a um todo social, principalmente no interior da escola.

Daí, a metáfora utilizada como temática desta tese, embora apareça subliminar ao longo dos três primeiros itens, neste último ela se materializa quando observo a importância da família, da escola e de outros aspectos sociais e a relação existente entre ambos na construção da héxis corporal desses professores de Educação Física (objetos desta pesquisa).

4.7.1 CABEÇA: (FAMÍLIA)

A inculcação de pensamentos e ações, recebida pelos professores de seus pais pertencentes às camadas médias baixas da sociedade que ao adquirirem um patrimônio composto pelo capital econômico, cultural e social e, permeados pelas condições materiais de existência de suas famílias, estabelecem um engendramento importante de disposições, de juízos de valores, de favorecimento de práticas culturais, como por exemplo, idas com frequências a eventos esportivos, estruturaram seus habitus primário na construção de uma hexis corporal que será o alicerce de suas condutas no interior da escola.

Condutas estas que serão exigidas pela escola no intuito de garantir a legitimação de seus valores simbólicos. E suas famílias para garantir essa condição de longevidade escolar de seus filhos farão um esforço tremendo para vê-los formados num nível de ensino superior como possibilidade de uma ascensão social.

Ascensão social esta, que será concretizada, mediante motivação nas ações práticas que seus pais desempenham ao verem os bons resultados obtidos por eles no interior da escola.

O ascetismo demonstrado pelas famílias, rendeu aos professores de Educação Física, condições de prosseguimento nos níveis de ensino superior. Por meio de conselhos, interditos, escolhas e gostos e uma atuação efetiva em todos os acontecimentos que diz respeito ao cumprimento de deveres escolares dos seus filhos, os pais mesmo que, não tendo um nível de escolaridade compatível muitas vezes com as exigências impostas pela escola no trato com esses deveres, como por exemplo: realização de tarefas de conteúdos apreendidos em sala de aula, pesquisas diversas de assuntos pertinentes a qualquer disciplina da grade curricular, entre outros, estiveram sempre presentes nesses acontecimentos, e isso os ajudou mesmo que indiretamente a tirar boas notas e não possuírem nenhuma reprovação nesse percurso escolar.

Portanto, os pais, demonstram com tudo isso, que toda esta atenção e esforço dispensado a seus filhos, facilitam o ingresso deles nos níveis superiores como apontado pela pesquisa, e essa condição se concretizará, no momento de suas entradas na Universidade e especificamente no curso de Educação Física, quando, depois de completados os anos de estudos obrigatórios e serem aprovados em todas as disciplinas que compõe a grade curricular desse curso, recebem o tão sonhado diploma, que os

possibilita a tornarem-se professores de Educação Física, habilitados profissionalmente ao trabalho docente.

4.7.2 TRONCO: (ESCOLA)

Esse habitus primário dos professores de Educação Física ao ser reestruturado pela escola, tendo a família como respaldo para que os valores simbólicos por ela (escola), dissimulados e preconizados, possam ser interiorizados e incorporados no interior da família, reestruturando-se desta forma em habitus cultivado pelas ações escolares, principalmente pelas práticas pedagógicas que desenvolvem e pelas disciplinas que compõem a grade curricular escolar, dentre elas a Educação Física como condição de oportunidade de desenvolvimento dessas práticas que serão importantes na construção da sua hexis corporal que aceita pela escola como modo de falar, andar, vestir-se, gesticular, condutas corretas que o levarão a terem um êxito escolar que lhes garantam maiores possibilidades de acesso a outros níveis de ensino e maiores investimentos escolares por parte dos seus pais.

Portanto, essa boa vontade dos pais em ajudar seus filhos nessa trajetória escolar, passa pelo crivo da pouca aproximação que mantêm com o sistema de ensino, isso devido a pouca escolaridade que apresentam, então nesse sentido, pouco pode oferecer de ajuda a eles, nas tarefas escolares, como já dito, desta maneira tudo esperam receber da escola, e sujeitos, ainda a sofrerem sanções desta, pelas condutas por demais escolares.

Neste contexto, a escola apresenta-se para esses, hoje, professores de Educação Física, com um status de agencia socializadora que proporciona o acúmulo de capital cultural e possibilidade de ascensão social na fração de classe a qual pertencam.

Esse capital cultural adquirido por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior e pela assimilação e apropriação de conhecimentos legitimados e impostos por ela, mais o desenvolvimento de conteúdos das diversas disciplinas dos níveis de ensino, faz com que esses professores de Educação Física acabem construindo uma héxis corporal ideal para garantia de sua longevidade escolar.

Esta longevidade escolar por sua vez, leva os professores de Educação Física a ver materializado nos seus diplomas a condição rentável no momento de ingressar no mercado de trabalho.

4.7.3 MEMBROS (ASPECTOS SOCIAIS)

Os filhos (hoje professores de Educação Física), após assimilarem e incorporarem todas as disposições herdadas dos pais e reestruturadas pela ação escolar, se lança numa busca incessante de cada vez mais ter um rendimento bom na escola; fato este, já constatado pelas atitudes por demais escolares.

Portanto, agarram a chance oferecida pela família e com essas condutas corretas e posturas adequadas no interior da escola, continuam a caminhar muitas vezes driblando o sistema de ensino com estratégias educativas no sentido de um dia poder concorrer no mercado de trabalho com uma certificação que lhes garantam, por exemplo, prestar concurso público para efetivarem-se no magistério público, condição esta

conquistada por todos os professores de Educação Física que participaram desta pesquisa.

Em alguns momentos destas trajetórias de vida, pudemos observar que outros aspectos foram importantes para o sucesso que alcançaram no interior da escola. Como por exemplo, a ajuda de vários professores com conselhos, orientações e até ajuda financeira. Parentes próximos que ajudavam nas lições escolares.

O entorno cultural no qual viviam enquanto crianças, também é um aspecto social muito importante na construção da héxis corporal. Alguns provenientes do meio rural onde a autonomia de gestos motores se concretizavam nas brincadeiras populares, outros provenientes de cidades pequenas onde as práticas culturais eram proporcionadas pela única empresa que ditava as normas sociais legitimadas para aquela comunidade.

A presença forte dos princípios religiosos inculcando o cuidado com a exposição do corpo e dos valores morais.

Enfim, todos esses aspectos sociais os levariam a construção de uma héxis corporal apropriada para serem incluídos no espaço escolar e continuarem a galgar nos níveis superiores de ensino.

Há, portanto, contudo isso, uma identidade social sendo construída e com características únicas e peculiares que culmina com o ser professor de Educação Física no Caic do Vale do Sol.

4.7.4 A HÉXIS CORPORAL CONSTRUÍDA

Todas essas trajetórias de vida que neste item apresentei, culmina com a prática escolar que esses professores realizam com a Educação Física no interior da escola, neste caso específico o CAIC do Vale do Sol.

Dotada de uma eficácia simbólica, é responsável pelo seu status e sucesso entre os alunos, pais, direção da escola e pelo seu papel educativo na escola, dos quais os professores se auto-avaliam.

A incorporação pelo professor no seu jeito de falar, andar, vestir-se, gesticular, demonstrar uma tarefa motora, seu comportamento e no seu relacionamento com seus alunos, além das práticas pedagógicas que realiza na escola, devem ser tudo analisado em conjunto com os conteúdos que porventura ministram em suas aulas.

Mas para entender tais condições é necessário considerar a sua hexis corporal como produto de uma construção social proveniente de suas trajetórias de vida e cada gesto ou postura como a expressão individual de um agente social total.

Portanto, dessa perspectiva é possível entender que a lógica da prática desses professores entrevistados e sujeitos dessa pesquisa tem como epicentro o seu habitus que se reestrutura ao longo de seu itinerário de vida.

E é justamente por levar em consideração essa condição inscrita em seu corpo que pude perceber, que a prática desses professores muitas vezes ratificam os

paradigmas que outrora foram legitimados pela escola como, por exemplo, a esportivização como condição hegemônica de conteúdo a ser desenvolvido na escola.

E com as disposições adquiridas e exteriorizadas em suas hexis corporal é que veiculam e que dão sentido as suas atividades profissionais e tendo sido por eles incorporados como valor pelos seus itinerários de vida e que reputam como significativos e são por isso mesmo altamente valorizados como por exemplo a lembranças de professores que com seus conselhos, orientações de certa forma incentivaram e motivaram a suas escolhas para o magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como abordagem principal verificar por meio de suas trajetórias de vida como se dá a gênese da héxis corporal de cinco professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Araraquara SP, todos eles efetivos no CAIC do Vale do Sol.

Por meio desta análise, o objetivo norteador da pesquisa foi então analisar como as disposições herdadas no seio familiar se formam e como se reestruturam ao longo de seus itinerários escolares e por fim como elas se materializam no seu trabalho docente no interior da escola.

Na Educação Física, há uma prática essencialmente corporal e codificada, cuja lógica, só pode ser apreendida em ação, desta maneira corresponde um modo de inculcar implícito, prático e coletivo.

A transmissão dos conteúdos da disciplina efetua-se de uma forma gestual, visual e mimética, sob a operacionalidade de uma manipulação regulada do corpo.

Essa operacionalidade é devido às exigências regradas do professor que por meio de sua héxis corporal dá o tom de especificidade na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina de Educação Física no âmbito escolar.

Portanto, fica claro neste estudo, que a formação docente e seu envolvimento com o ensino é puramente social e plural, ou seja, oriundo de agências socializadoras das quais este professor teve contato, durante a sua trajetória de vida, tais como: a família, a escola, a Universidade, entre outras.

Nesta direção, o estudo deixa evidente, mesmo que subliminarmente para que se possa considerar a identidade social do professor, seus saberes, suas relações com os conteúdos da disciplina de Educação Física e suas práticas no interior da escola, deve-se levar em consideração a sua trajetória de vida e as experiências que vivenciou anteriormente a sua entrada na graduação e não unicamente os conhecimentos adquiridos neste nível de educação.

O estudo revelou ainda, que a héxis corporal construída no seio familiar alicerçada pelas condições materiais de existência de suas famílias e pelo conjunto de experiências práticas vivenciadas nessa trajetória de vida interferiu decisivamente na escolha da Educação Física como carreira profissional.

O contato com as experiências principalmente voltadas ao esporte estimula e desenvolve a expressão corporal. Paralelo a isto, ficou transparente no desenrolar da pesquisa que tornar-se professor de Educação Física tinha um alto patamar de exigência em termos de conhecimento e que os professores dispunham em suas aulas a chamada linguagem corporal.

Embora todos os professores mantenham uma aproximação em relação a essa linguagem é fato que o curso de Educação Física desenvolvia na sua maioria a

capacidade especificamente da técnica corporal das habilidades motoras voltadas aos esportes, com exigência de rigor, correção, estabelecendo um crescimento unilateral em relação à linguagem corporal já dominada por estes professores, reestruturando, maximizando, assim, o seu capital esportivo.

Nesta direção, o estudo sinaliza que, outras práticas pedagógicas são importantes na consolidação dessa héxis corporal, como conteúdos de dança, ginástica, lutas, recreação, jogos, como também, ida a eventos esportivos, congressos, palestras, cursos de aperfeiçoamento e capacitação e continuidade em estudos de pós-graduação.

Outro ponto importante a ser destacado, é a atuação do professor universitário no momento da formação inicial desses professores de Educação Física, como demonstrado em alguns depoimentos. Algumas atuações de destaque fizeram com que os professores adquirissem segurança e domínio no planejamento, organização e desenvolvimentos destes conteúdos nas suas ações práticas diárias na escola.

O contrário também estabeleceu-se, como apontou alguns depoimentos, professores universitários não comprometidos com o processo ensino aprendizagem, na formação profissional de seus alunos, fizeram com que os professores de Educação Física, aqui entrevistados tivessem dificuldades na aplicação prática desses conteúdos no cotidiano escolar.

Também pude observar que a escola como força hegemonicamente reestruturadora de habitus transmite conhecimentos e condutas que são utilizadas na mudança de comportamentos e na aceitação de valores.

Nesta direção constatei que todos os professores se esforçavam em manter as disposições, ou seja, um habitus que valorizasse a discricção, a boa conduta, a prudência, etc. que estava em harmonia com o habitus já constituído pela educação familiar, que por sua vez estava em consonância com os comportamentos sociais considerados corretos para os professores (bons alunos na época).

Pude verificar ainda que o investimento escolar realizado pelas famílias desses professores estava também relacionado com as reais chances de sucesso no interior da escola, pois as disposições ascéticas que herdaram no seio familiar sobre a importância da escola como meio de ascensão social, criava nesse professores, nas palavras de Bourdieu uma héxis corporal lapidada, pudica, recalcada, características socialmente valorizadas e reconhecíveis na escola por todos aqueles que homogeneamente detêm o mesmo habitus cultivado e que são freqüentemente originários das camadas médias.

Portanto, essa construção da héxis corporal significa o prosseguimento dos estudos nos níveis superiores e na escolha da carreira de professor de Educação Física como meio de ascensão social.

Assim, constatei que, todos os cinco professores entrevistados, ao terminarem o curso de graduação em Educação Física, prestaram concurso público e efetivaram-se na rede pública municipal, e se elevaram pela condição adquirida pelo diploma e melhorou sua posição social, fato que representa o sucesso das estratégias educativas empregada consciente ou inconscientemente por esses grupos sociais.

Também verifiquei que por meio de suas héxis corporal, eles reproduzem de forma consciente ou inconscientemente através dos conteúdos que desenvolvem em suas aulas as mesmas disposições que herdaram enquanto eram alunos, disposições de comportamento e atitudes aceitáveis socialmente e que de certa forma garantem o sucesso dos alunos e sua permanência no espaço escolar, vislumbrando com isso uma possível ascensão social por meio do diploma escolar.

Por fim, constatei que ser professor de Educação Física no CAIC do Vale do Sol é ter uma valorização e aceitação muito grande neste espaço escolar, e que esta realidade torna-se motivo de estímulo para que os professores continuem a acreditar que a Educação Física é muito importante para a formação da identidade social dos alunos.

REFERÊNCIAS

- MOREIRA, W. W. A Educação Física escolar como campo de convivência social. **Revista Brasileira de Ciências dos Esportes** - CBCE, Campinas, v.9, n°3, maio 1988, p.23.
- ALGRANTI, L. M. **Famílias e vida privada**. In: SOUZA, L. de M. (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das letras, 1997, v.1. p. 83-154.
- LIMA, A. H. L. **Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação/UFPe, 1999. (Mimeo.)
- AZEVEDO, F. **Da educação Física**. São Paulo: Melhoramentos, 1920.
- AZEVEDO, F. **Da Educação Física**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BELTRAMI, D. M. **A Educação Física no âmbito da política educacional no Brasil pós 64**; 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- BENCHIMOL, J. L. **Pereira Passos: um Haussmann tropical**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1990. 332 p.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para que? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 3, n.2, p. 282-287, 1992.
- BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. Trad. de Regina A. Machado. Maria Andrea Loyola Leblond e Regina A. Machado (Org.). 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura Trad. Aparecida Joly Gouveia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p.3-15, dez.1989.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **Educação e hegemonia de classe**. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Miceli (Org.). São Paulo: Perspectivas, 1974.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRACHT, V. A construção do campo acadêmico educação física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física? In: **Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte, 1996, p. 140-148.

BRACHT, V. A criança que prática esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: Oliveira (Org.). **Fundamentos Pedagógicos: educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p.180-190.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, UEM - Maringá, v.1, n.1, p. 12-18,1989.

BRACHT, V.; MELLO, R. A. Educação Física: revisão crítica e perspectiva. **Revista da Educação Física**, UEM - Maringá, v.3, n.1, p. 03-12, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, JR. K. R. **Biomedicina, saber e ciência: uma abordagem crítica**. São Paulo: HUCITEC, 2003.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: CEFD/Ufes, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1991.

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

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

COSTA, L.P. **Diagnóstico de educação física/desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

COURTINE, J. J. Os stakhanovistas do narcisismo. In: SANT'ANNA, D.B. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 81-114.

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 223-240.

DAÓLIO, J. **A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, 1994.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. 4.ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.

DEL PRIORI, M. **Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil**. São Paulo: SENAC, 2000.

DEPPE, L. C. L. **A (efi) ciência da beleza: análise da presença do discurso científico na revista Nova**. 2001. 115 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

DUARTE, L. F. D. O império dos sentidos: sensibilidade, sensualidade e sexualidade. In: HEILBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1999. p. 21-30.

FALZETTA, R. A educação física dá uma mãozinha. **Revista Nova Escola**, mar. 1999.

FARIA FILHO, L. M. História da escola primária e da educação física no Brasil: alguns apontamentos. In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 43-58.

FARIA JÚNIOR, A. G. Formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 3.ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.

FARIAS, M. C. C. **Múltiplos olhares para o portador de deficiência mental: as representações dos professores de Educação Física do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós - Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. G. Teoria da educação física: Bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V. e BRACHT, V. (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

FERREIRA, V. L. C. **Prática de Educação Física no 1º grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação. São Paulo: IBRASA, 1986.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Editora Scipione, 1994.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. Centauro Editora, 2005.

GHIRALDELLI Jr., P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física. São Paulo: Loyola, 1992.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GÓES, F. Do body building ao body modification - paraíso ou perdição? In: VILLAÇA, N.; GÓES, F.; KASOVSKI, E. (Orgs.). **Que corpo é esse? Novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999. p. 33-41.

GORDON, L. P. W. **Educação , produção cultural e reprodução social**, Teoria e Educação, Porto Alegre, n.1, 1990, p.134-141

GUEDES, P. P.; GUEDES J. E. R. P. Projeto atividade física e saúde: uma proposta de promoção de saúde. **Revista de Associação dos professores de Educação Física de Londrina**, v.7, n.13. p. 15-22, 1995.

HEILBORN, M. L. Corpo, sexualidade e gênero. In: DORA, D. D. (Org.). **Feminino, Masculino: igualdade e diferença na justiça**. 1997.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

IBAÑÉZ, N.; MARSIGLIA, R. Medicina e saúde: um enfoque histórico. In: CANESQUI, A. M. **Ciências sociais e saúde para o ensino médico**. São Paulo: FAPESP, 2000. p. 49-74

KUNZ, E. **Educação física**: Ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LAVINAS, L. **Identidade de gênero**: uma categoria da prática. Papéis avulsos, n. 40, Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, 1992.

LE BRETON, D. **Antropologia del cuerpo y modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1995.

LIBÂNEO, J.C. A prática pedagógica da Educação Física nos tempos e espaços sociais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, CD- Rom (Anais XII CONBRACE), set/2001.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Antropos, 1989.

LUDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.3, 1991, p.3-8

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDORF, S. M. A. Panorama da pesquisa em Educação Física da década de 90: análise dos resumos de dissertações e teses. **Revista da Educação Física**, UEM - Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2. sem., 2002.

LUZ, M. T. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva**: estudos sobre racionalidades médicas e atividades corporais. São Paulo: HUCITEC, 2003. 174 p.

MARINHO, I. P. **Sistemas e métodos de Educação Física**. 5.ed. São Paulo, Companhia Brasil Editora, 1952.

MARTINEZ, L. R. M. **Educação Física e sua relação com as pluralidades culturais**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2000.

MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V. K. R. Evidencia da importância de Atividade Física nas doenças cardiovasculares e na saúde. **Revista diagnóstico e tratamento**, n,2 p.10-17, 2000.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EPU/Edusp, 1974.

MEDEIROS, P. F. Pintando corpos: demarcando identidades. In: **Psicologia Social nos estudos culturais**: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Neuza Maria de Fátima Guareschi, Micjhel Euclides Bruschi (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 205-220.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e o seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas: Papyrus, 1990.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e... mente**. 8.ed. Campinas/SP: Papyrus, 1988.

MELO, S. M. M. **Corpos no Espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. Udesc, 2004.

MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Coleção Estudos, 20).

MORGAN, C. M.; AZEVEDO, A. M. C. Aspectos Socioculturais. In: NUNES, M. A. A.; APPOLINÁRIO J. C.; ABUCHAIM, A. L. G.; COUTINHO, W. **Transtornos Alimentares e obesidade**. Rio Grande do Sul: Artmed, 1998. p. 86-93.

MUNIZ, N. L. **Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade?** Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professores primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

NUNES, R. A. **História de Educação no Renascimento**. São Paulo: EPU, 1980.

NUNES, S. A. **Medicina social e regulação do corpo feminino**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982.

PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. In: PROST, A. & VINCENT, G. (Org.). **História da vida privada: da 1ª guerra aos nossos dias**. São Paulo: Companhia das letras, 1987, v. 5. p. 13-154.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SANT'ANNA, D. B. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-140.

SANT'ANNA D. B. **O prazer justificado: história e lazer**. São Paulo: Marco Zero; 1995.

SANTIN, S. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições EST/Esef, 1994.

SANTOS, M. D. **Compromisso: a proteção do eu**. Representação dos professores de Educação Física. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1997.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. São Paulo: Martina Fontes, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Plano Municipal de Ensino, 2001)

SETTON, M. G. J. **Professor: um gosto de classe**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

- SIEBERT, R. S. (1995). As relações de saber-poder sobre o corpo. In: Elaine Romero (Org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: SP: Papyrus p. 15-42.
- SILVA, A. M. A razão e o corpo do mundo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.21, n.1, set/1999.
- SILVA, A. M. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: Carmen Lúcia Soares (Org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SOARES, C. L. Imagens do corpo educado: um olhar sobre a ginástica no século XIX. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: CEFD/Ufes, 1997, p. 5-32.
- SOARES, C. L. Fundamentos da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília 71(167), p. 51-68 , jan-fev/1990.
- SOBRAL, F. **Para uma teoria da educação física**. Lisboa: Diabril, 1976.
- SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 362- 400.
- SUDO, N; LUZ, M. T. O gordo em pauta: representações do ser gordo em revistas semanais. **Ciência saúde coletiva**, v.12, n.4, Rio de Janeiro jul./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo>.
- TANI, G. O. (et.al.) **Educação Física escolar**. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMPSON, P. A voz do Passado. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TUCHERMAN, I. A construção dos monstros e as raças fabulosas. In: VILLAÇA, N.; GÓES, F.; KASOVSKI, E. (Org.). **Que corpo é esse?** Novas perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 1999, p. 146-158.
- VAZ, P. Corpo e risco. In VILLAÇA, N.; GÓES, F.; KASOVSKI, E. (Orgs.). **Que corpo é esse?** Novas perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 1999, p. 159-175.
- VIGARELLO, G. **Le corps redressé: Historie d'un pouvoir pedagogique**. Paris: ediciones nueva vision, 2005.
- WACQUANT, L. **Corpo e Alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Tradução Ângela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: professores de Educação física

- 1) Qual o seu nome completo e data de nascimento?
- 2) Em que faixa econômica você situaria sua família?
- 3) Qual era a profissão de seus avôs maternos e paternos?
- 4) Qual era o nível de instrução deles?
- 5) Seus pais recebiam amigos em sua casa? Vocês frequentavam a casa de amigos? Quem eram eles?
- 6) Em que lugares vocês costumavam passear nas férias?
- 7) A sua família era sócia de algum clube? Você costumava frequentá-lo?
- 8) Você frequentava bibliotecas? Com que idade?
- 9) Você frequentava livrarias com seus pais? Onde você conseguia os livros?
- 10) Sua família o levava ao cinema? Com qual frequência? Qual o tipo de filme predileto?
- 11) A sua família frequentava shows, recitais, concertos? Levava-o para assistir a algum?
- 12) Você quando criança foi com frequência a eventos esportivos?
- 13) Quando criança você brincava do que?
- 14) Qual o tipo de brinquedo que seus pais compravam para você?
- 15) Quando criança participou de algum projeto esportivo? De qual modalidade?
- 16) Como era visto a questão do corpo na sua casa?
- 17) Qual o tipo de escola que você frequentou quando era criança? Pública ou particular?
- 18) Sua família participava de sua vida escolar?
- 19) Na sua opinião quais os motivos que justificavam esse comportamento?
- 20) Seus pais verificavam a realização de suas tarefas escolares? Incentivavam seus estudos em casa?
- 21) Você teve professores particulares?
- 22) Qual era a posição de seus pais em relação ao seu futuro escolar?
- 23) Qual era a posição de seus pais sobre o veredicto escolar?(reprovação, notas, conselhos de professores)?
- 24) Na sua trajetória escolar, houve mudanças de estabelecimentos de ensino? porque?
- 25) A sua família se esforçava para que você estudasse?
- 26) Na sua opinião como seus pais interpretavam a função da escola?
- 27) E qual a expectativa em relação a escola(desejos e aspirações)?
- 28) Na sua trajetória escolar, como era sua relação com os seus professores? Costumavam lhe dar conselhos, recomendações? Quais eram as mais comuns?
- 29) A sua família lhe dava explicações sobre o sistema de ensino? Isto é lhe indicava as profissões mais rentáveis, de maior prestígio social?
- 30) Você fazia aula de Educação Física? Qual o conteúdo que você mais gostava?
- 31) Como era o seu professor de Educação Física?
- 32) Que tipo de roupa você usava quando era criança?
- 33) De que maneira seus pais falavam com você?
- 34) E seu professor de Educação Física como tratava a questão corporal?
- 35) Como era o seu rendimento na disciplina de Educação Física? Em relação as outras disciplinas?
- 36) Você prestou logo de cara vestibular para Educação Física? Ou tinha outras opções?
- 37) Seus pais o apoiaram a prestar vestibular para Educação Física?

- 38) Porque escolheu esta profissão?
- 39) Qual a faculdade que você estudou?
- 40) No curso de Educação Física, qual ou quais as disciplinas que você teve maiores dificuldades e porque?
- 41) E qual ou quais(a ou as) disciplinas que você teve melhores rendimentos? E porque?
- 42) Porque resolveu dar aulas em escolas públicas?
- 43) Você prestou concursos públicos?
- 44) Ser professor de Educação Física de escolas públicas lhe proporciona status profissional?
- 45) Como é dar aulas no Caic?
- 46) Quais os conteúdos que você trabalha nas aulas?
- 47) De que forma transmite as informações aos alunos, para que eles entendam o que você pediu?
- 48) Como os alunos correspondem as suas aulas?
- 49) Como a direção da escola vê a educação Física no interior da escola?
- 50) E os outros profissionais da escola, o que acham da Educação Física?
- 51) Você prepara as suas aulas?
- 52) Qual o conteúdo que você tem mais facilidade de ensinar e porque?
- 53) Qual o conteúdo que você tem mais dificuldade de ensinar e porque?
- 54) Você utiliza materiais na sua aula? Quais são eles?
- 55) Como você utiliza esses materiais?
- 56) Qual a sua relação com seus alunos? Durante e após as aulas?
- 57) Você se sente respeitado e prestigiado pelos alunos e pela comunidade escolar?
- 58) Você percebe mudanças de comportamento dos alunos durante as aulas?
- 59) Qual o método que você utiliza com esses alunos para ensiná-los?
- 60) Você trabalha com conteúdos teóricos(pesquisas, provas, exposição de trabalhos) importantes da área da Educação Física?
- 61) O que você pretende atingir nos alunos com o ensino dos conteúdos que desenvolvem em aulas?
- 62) Você orienta os alunos sobre vestuário? Que tipo de roupa utilizar em diversos lugares e na aula de educação Física?
- 63) Você fala sobre nutrição com os alunos? Orienta eles sobre o que é bom ou ruim?
- 64) Você demonstra os exercícios que irá ensinar ou pede para que algum aluno o faça?
- 65) Você faz exercícios físicos? Quantas vezes por semana?
- 66) Você frequenta academias de ginástica?
- 67) Você frequenta clubes esportivos? Quantas vezes por semana?
- 68) Na sua opinião, qual a relação da educação física com a saúde?
- 69) Qual o seu nível socioeconômico hoje? E igual ou superior ao que você tinha?
- 70) Você é casado?
- 71) Você tem filhos? Quantos.
- 72) Você incentiva seu filho a ser professor de educação física?
- 73) Qual a profissão do seu marido ou mulher?
- 74) Qual o nível de instrução dele?

ANEXO II - “MORADA DO SOL”: O percurso da Educação física

A história da Educação Física no Município de Araraquara inicia-se, em 1941, com a criação do Parque Infantil Leonor Mendes de Barros (Centro), com o objetivo de abrigar as crianças procedentes de famílias de baixa renda enquanto seus pais se ocupavam das atividades profissionais. A orientação técnica provinha do Departamento de Educação Física da Secretaria de Esportes do Estado e tinha por objetivo recolher crianças e proporcionar-lhes alguma forma de recreação. (Plano Municipal da Secretaria Municipal, 2001).

Segundo ainda consta no Plano Municipal da Secretaria da Educação(2001), esta recreação era ministrada por pessoas sem nenhuma formação acadêmica específica na área , ou seja, não apresentavam o perfil do professor de Educação Física. A clientela, atendida em regime parcial, situava-se na faixa etária de três a treze anos, sendo que as crianças de sete a treze anos freqüentavam o Grupo Escolar (nome dado as escolas estaduais naquela época), no período alternado.

Segundo entrevista cedida por Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta, coordenadora técnica da Secretaria Municipal da Educação:

[...]“percebe-se nitidamente neste momento histórico a relevância da educação física em atender a um dos problemas sociais gravíssimos, que é o de proporcionar, às crianças de baixa renda, o direito ao lazer. Lazer este institucionalizado, nas instalações deste parque infantil construído pela Prefeitura Municipal da época, que iria garantir a prática recreativa e esportiva a essa clientela .”

Em 1951 foi inaugurada a segunda unidade - Parque Infantil do Bairro de São José, hoje CER Carmelita Garcez e em 1969 a terceira unidade - Parque Infantil Eloá do Vale Quadros, na Vila Xavier, todos com as mesmas características anteriormente apresentadas em relação à Educação Física. São mantidas aqui sua ação e intervenção na questão social, que de alguma forma objetivava e a legitimava como uma área importante para atender as prioridades emergentes.

Até 1971 os Parques Infantis mantiveram a proposta original. As atividades desenvolvidas voltavam-se principalmente para a recreação e nem sempre contavam com professores habilitados, muito menos com especialista da área da Educação Física. As turmas eram dirigidas por um auxiliar muitas vezes apenas com escolaridade correspondente ao curso primário.

Segundo Castellani Filho (1991) a Educação Física pauta sua ação no seu valor social pois ela disciplina emoções, forja a personalidade, desenvolve o caráter e as demais qualidades que o elegem padrão de moral, de dignidade e de virtude, além de proporcionar a cooperação e a compreensão ao respeito pelos direitos alheios e à lei, ajustamento ao grupo e a sacrificar-se pelo benefício comum .

Atrelado a essas concepções, assim também caminhava a perspectiva da Educação Física nos parques infantis da Prefeitura Municipal.

No ano de 1971, com a Lei 1.794, de 26 de julho do mesmo ano, criou-se a Estrutura Administrativa da Prefeitura do Município de Araraquara, com vários Departamentos e Diretorias, dentre os quais o Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social e a Diretoria de Educação e Cultura, vinculada àquele departamento.

A nova Diretoria de Educação e Cultura orientou a criação de classes de "pré-primário", nome dado a essas unidades, destinadas a atender principalmente os alunos até 6 anos. Com isso, a orientação basicamente assistencialista, que vigorou até então, deu lugar a uma concepção educacional.

Alterou-se a denominação dos parques infantis, que receberam o nome de Centros de Educação e Recreação - CERs, com divisão por grupos/classes de faixa etária específica - 3, 4, 5 e 6 anos, providas de professores habilitados em educação pré-primária. Mantiveram-se os grupos de 7 a 12 anos e as classes especiais, iniciadas em 1965, (aparece aqui o primeiro especialista em Educação Física o Professor José Antonio Lemos Borba).

Ainda no ano de 1971, em nível nacional é sancionada a lei 5692/71 (Lei do ensino de 1º e 2º graus) pelo poder Executivo e aprovado pelo Legislativo; intensificando-se a tendência tecnicista da Educação Física. A ênfase dada ao esporte promovido pelo governo brasileiro no regime militar (década de 60, 70 e 80), envolvia os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

No tecnicismo, a proposta pedagógica em Educação Física passa a ser a competição. Com isso, o conteúdo esportivo na Educação Física veio a atender com plena eficiência, os interesses do poder vigente, em formar jovens dóceis e saudáveis e preparados para uma sociedade competitiva.

Assim, o tecnicismo busca, por meio do esporte, um campeão promovendo a seletividade reproduzindo valores dominantes, como disciplina e obediência.

Como já mencionado, como meio de resistência e contraposição ao Tecnicismo e a ditadura militar, começam a ganhar adeptos, no início dos anos 70, as correntes pedagógicas centradas na dialética e nas teorias críticas da educação, ganhando força e maior solidez por volta dos anos 80, propostas de cunho progressista voltadas para a maioria da população e democratização da sociedade.

Em 1972 foi instalada a unidade CER Dona Cotinha de Barros, no Jardim Brasil, que iniciou seu funcionamento dentro dos novos padrões.

Todos esses CERs já tinham no seu quadro de professores, o especialista da área de Educação Física, que mesmo sendo registrado profissionalmente como professor de Educação Física e exercendo suas funções pedagógicas como tal, quanto a questão salarial recebiam na mesma faixa do professor de pré-primário, que possuía apenas o curso de magistério, sem nenhuma titulação superior .

Segundo o professor Sérgio Tellaroli, que trabalhou nessas unidades municipais desde 1973 não se apercebia pelos órgãos responsáveis pela educação municipal, o reconhecimento e a valorização do trabalho docente do profissional de Educação Física; reconhecia-se sim as práticas desenvolvidas pela atividade de Educação Física.

Isso criava certo descontentamento desses profissionais, que em determinados momentos comprometia o desenvolvimento de suas funções .

A partir de 1977, a orientação técnica passa a ser dada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, que dinamizou suas atividades, elaborando propostas curriculares, publicando documentos e organizando cursos de formação de professores.

Com isso, especificamente os professores de Educação Física passam a receber orientações de um órgão do governo estadual que é o mesmo que orienta as normas pedagógicas dos professores da rede pública estadual. Com isso a normatização passa a ser igual para ambos os professores.

Em maio de 1982 instalaram-se cinco novas unidades - CER Eduardo Borges Coelho (Jardim Morumbi), Cyro Guedes Ramos (Bairro de Santa Angelina), Maria Barcarola Filié (Vila Melhado), Antonia Camarosano Barsaglini (Gavião Peixoto), Oswaldo Thomaz de Aquino (Motuca)¹, contemplando o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e iniciando, assim, a integração pioneira da creche à pré-escola. A construção dessas unidades foi projetada com o objetivo de atender às três modalidades - berçário, recreação e pré-escola.

Em 1983, uma Comissão formada pela Diretoria de Educação e Cultura, por professores da Unesp, por diretores e professores dos CERs e por pessoas da comunidade estudou, discutiu e elaborou um Programa de Educação, integrado aos Programas de Saúde e Promoção Social.

O objetivo comum era "promover a melhoria das condições de vida da população, contando com a participação ativa e consciente da comunidade".²

Elaborado, portanto, segundo critérios da atuação do poder público municipal na área social, o Programa de Educação visou ao atendimento da clientela mais carente, da

¹ Os CERs de Gavião Peixoto e Motuca deixaram de pertencer à rede escolar de Araraquara, com a desvinculação desses bairros que se tornaram municípios autônomos.

² Programa de Educação Infantil, Secretaria de Educação e Cultura, 1982/1989.

periferia de Araraquara, com especial atenção, à de faixa etária de 0 a 6 anos, ao aperfeiçoamento dos recursos existentes e à união de esforços administrativos, técnicos e comunitários.

A construção, numa mesma área física, do CER e do Centro Municipal de Saúde, apontava para a possibilidade de uma nova diretriz para a Educação no município: manifesta na qualidade de equipamentos próprios e diferenciados que, juntos, garantissem a saúde e a educação de crianças a partir de seu nascimento.

A inter-relação entre Educação e Saúde, mostra a face higienista da Educação Física, com médicos atuando principalmente nos estabelecimentos onde as relações (saúde / educação) tornam-se muito presente, pois ambas caminham lado a lado. A saúde da criança é o principal foco, onde se devem pautar as ações pedagógicas da escola.

A afirmação acima é importante, pois em cada construção de CERs pode-se verificar, a presença de um posto de saúde. Pode-se observar com isso um pensamento voltado para a formação da criança, onde a saúde e a educação atuam juntas.

Dois CERs construídos em 1982 - Rosa Ribeiro Stringhetti (Jardim América) e Maria Pradelli Malara (Jardim Residencial Roberto Selmi-Dei) entraram em funcionamento em 1983, foram integrados aos Programas de Educação e de Saúde.³

A partir de 1983, inicia-se, portanto, uma nova fase na educação pré-escolar, com a elaboração do Plano de Educação para o município, prevendo não apenas a ampliação da rede escolar, com a construção de novos prédios e reformas dos existentes (com especificações técnicas definidas, espaços físicos mais adequados às diferentes modalidades de atendimento, em especial aos berçários), mas também a reformulação de aspectos administrativos e pedagógicos da área de educação da Prefeitura.

³ Grupo de Trabalho Programa de Educação, 1984; para facilitar essa integração, os Centros de Saúde construídos nessa época localizavam-se ao lado dos CERs que, por sua vez, foram construídos próximos a praças e parques existentes na cidade, levando-se em conta a população a ser beneficiada na área.

O Programa de Educação definiu como objetivo geral para os CERs: "atender as necessidades básicas da criança favorecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral e harmonioso de suas potencialidades".⁴

A Lei Municipal 3.072, de 23 de abril de 1983, promove uma reformulação administrativa dos órgãos da área social, criando o Departamento de Educação e Cultura e o Departamento de Saúde e Promoção Social.

Entre 1984 e 1988, sob a orientação geral do Programa de Educação, foram ainda construídos e instalados mais dez CERs: José do Amaral Velloso (Jardim Paulistano), Padre Bernardo Plate (Jardim Santa Lúcia), Maria Renata Lupo Bó (Parque Cecap), Álvaro Waldemar Colino (Jardim das Estações), Jacomina Filipi Sambiasi (Parque das Laranjeiras), Antonio Tavares Pereira Lima (Jardim Pinheiro), José Pizani (Núcleo Residencial Yolanda Opice), Honorina Comelli Lia (Jardim Imperador), Adelina Leite do Amaral (Vila Vicentina), Concheta Smirne Mendonça (Bairro Quitandinha). A implantação de cada CER foi precedida de treinamento e adequação do pessoal para o trabalho, iniciando-se assim um programa de formação continuada.

A partir de 1987, formou-se a Equipe de Apoio Técnico, do Departamento de Educação e Cultura, composta por duas psicólogas, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora pedagógica e uma nutricionista, a partir da consideração da necessidade de estabelecer uma "firme relação entre a ação educativa e a orientação técnica especializada",⁵ com o objetivo de oferecer suporte pedagógico e orientação às diretoras, professoras, berçaristas, recreacionistas, merendeiras e serventes.

Em 1992, a rede municipal de educação infantil passa a contar com vinte e seis unidades, com a instalação de mais seis CERs - Maria Enaura Malavolta (Jardim Vale do Sol), Eudóxia Pinto Ferraz (Parque Residencial São Paulo), Amélia Fávero Manini (Jardim Água Branca), Maria José Pahim da Porciúncula (Jardim Iguatemi).

De acordo com a Lei Orgânica do Município de Araraquara, em 1993 foi criada a Secretaria de Educação e Cultura. Nesse ano também foi nomeada uma nova equipe técnica, com a função de dar suporte para as diferentes modalidades, sendo uma

⁴ Programa de Educação, Araraquara, 1984, p. 61.

⁵ Programa de Educação, Araraquara, 1984, p. 60.

coordenadora para a modalidade de Berçário, uma para a Recreação e outra para a Pré-Escola, objetivando um trabalho direcionado à formação em serviço dos educadores e a avaliação contínua do atendimento.

Em 1995 foi instalado no Município o primeiro Caic- Prefeito Rubens Cruz (Jardim Roberto Selmi-Dei), no qual se instala, na condição de um subprograma, mais uma unidade de CER.

Quatro unidades foram instaladas em 1999: CER Anunciata Lia David (Jardim das Hortênsias), Marialice Lia Tedde (Jardim Cruzeiro do Sul), Maria da Glória Fonseca Simões (Jardim Maria Luíza), Eugênio Trovatti (Distrito de Bueno de Andrada) e, em 2000, o CER Zilda Martins Pierri (Jardim Paraíso). No ano de 2004 mais um CER, no Jardim Vitória de Santi.

Em 2001, iniciou-se em algumas unidades escolares, conforme a demanda, o Programa para a Mãe Trabalhadora, que consiste na ampliação do horário de permanência da criança, diante da necessidade das mães trabalhadoras, cujos horários de trabalho são incompatíveis com o horário de funcionamento dos CERs.

No ano seguinte, estudos levaram à possibilidade de reduzir o horário de atendimento na faixa de 0 a 3 anos, para atender à demanda das mães que cumprem jornadas de trabalho reduzidas e que desejam permanecer com os filhos durante uma parte do dia.

Com a implantação desse programa, cria-se um novo cargo para o educador do berçário e da recreação - que passa a denominar-se Agente Educacional, com escolaridade mínima de ensino médio.

A recreação mencionada aqui, como uma prática pedagógica da área de Educação Física, não é necessariamente ministrada por professores especializados, mas sim por pessoas com escolaridade diversas, já que o concurso referente a esta área de atuação não estabelece nenhuma obrigatoriedade de nível superior na área de Educação Física .

REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Em Araraquara, a instalação da rede estadual pública destinada ao ensino fundamental e médio é anterior à instalação da pré-escola. Todas as unidades estaduais possuíam aulas de Educação Física e todas as aulas eram ministradas por professores especializados, que seguiam as normatizações impostas pelas Secretaria Estadual da Educação.

Em 1941, quando o primeiro parque infantil foi instalado, a cidade já possuía cinco estabelecimentos públicos de ensino fundamental. Até a década de 70, a expansão da rede pública estadual de ensino manteve-se na área central e na região da Vila Xavier.

A primeira escola, Carlos Batista Magalhães, foi fundada em 1903 (desativada em 1996, abrigando hoje a Diretoria Regional de Ensino), seguida da Antonio Joaquim de Carvalho (1918), Bento de Abreu (1934), Antonio Lourenço Corrêa (1935); Pedro José Neto (1941); Florestano Libutti (1944) e João Manoel do Amaral (1946).

Nas décadas de 50 e 60, foram criadas as escolas Pe. Francisco Sales Colturato (1958) e Francisco Pedro Monteiro da Silva (1958), Narciso da Silva César (1958), Dorival Alves (1960), Augusto da Silva César (1961), Vitor Lacorte (1961), João Batista de Oliveira (1962), João Pires de Camargo (1962), Lea de Freitas Monteiro (1962).

Nas décadas seguintes, a rede pública estadual de ensino conheceu uma grande expansão, com a criação das escolas: Antonia Eugênia Martins (1971); Geraldo Honorato Azzi Sachs (1976); Letícia de G. B. Carvalho Lopes (1976); Elisa Sambiasi Bachi (1977) (desativada em 1996, abrigando hoje a Oficina Pedagógica); Antonio dos Santos (1978); Ergília Micelli (1981); Luísa Rolfsen Petrilli (1981) - CECAP; Lysanias de Oliveira Campos (1982), Rafael de Medina (1984), Leonardo Barbieri (1985), Manoel Luciano de Freitas (1985), Olga Ferreira Campos (1985), Antonio de Oliveira Bueno Filho (1985), Jandyra Nery Gatti (1987), José Roberto de Pádua Camargo (1987).

A década de 90 correspondeu ao último período de expansão da rede estadual de ensino, já bastante desacelerada, com a criação das escolas: Altamira Amorim Mantese (1990), Hermínio Pagotto (1990), Henrique Scabello (1996) (todas posteriormente

municipalizadas). Ocorre nesse momento a municipalização dessas escolas, cabendo ao município a responsabilidade das normas e diretrizes educacionais.

Em 1996 a Secretaria de Estado da Educação promoveu uma reorganização de sua rede de escolas, dividindo-as para atendimento exclusivo de Ciclo I (1^a a 4^a série) ou de Ciclo II (5^a a 8^a série). Nessa ocasião mantiveram-se como escolas de ensino fundamental completo apenas a escola Leonardo Barbieri.

A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESTINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Em 1996, em atendimento ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA, foi implantado o Centro de Atenção Integral à Criança no Jardim Roberto Selmi Dei, setor IV, - CAIC Rubens Cruz, seguindo-se a instalação da EMEF Ricardo de Castro Caramuru Monteiro, no bairro Vale do Sol, ambos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A partir de 1997, a Prefeitura Municipal de Araraquara estabeleceu, como uma das prioridades na área da educação, a implantação do Ensino Fundamental, mais especificamente o 1º ciclo (de 1^a a 4^a série). Segundo o depoimento da Coordenadora técnica de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação Sueli de Fátima Rosa Caíres, três pilares dão sustentação a essa proposta pedagógica: uma humanista, outra cognicista e ainda a sócio-cultural.

A primeira prioriza as relações inter-pessoais, a outra o desenvolvimento do conhecimento e a última põe em relevo a interação das individualidades. Essa proposta se apresenta em duas grandes áreas do conhecimento: a das Ciências Exatas e das Ciências Humanas.

Cabe à Educação Física e Artes, o papel de integrar essas duas áreas do conhecimento, voltado a uma ação para o desenvolvimento das potencialidades da criança e interdisciplinarmente, atuar junto a outras áreas do saber (como por exemplo matemática, português, etc..).

A implantação do ensino fundamental municipalizado se deu efetivamente a partir de 1998, ano em que foi aprovada a Lei 9.424, de 24/12/1996, lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento do ensino fundamental (conhecida como Lei do Fundef), que impulsionou o processo de municipalização do ensino fundamental em todo o país e particularmente no estado de São Paulo, onde esse nível de ensino estava integralmente sob responsabilidade do estado.

Inicialmente o Município de Araraquara optou por criar sua própria rede de ensino fundamental, em regiões da cidade não atendidas por escolas estaduais.

Contando já com o prédio do Caic do Vale do sol, no Bairro Nova Araraquara, organizou-se a primeira Escola Municipal de Ensino Fundamental(EMEF) Ricardo deC.C. Monteiro, com alunos encaminhados pela Diretoria Regional de Ensino.

A Educação Física, pensada como integradora de área, não seria ministrada por professores graduados, pois não se previa a contratação desses profissionais e, conseqüentemente, tal função cabia aos professores de ensino fundamental, com formação no magistério.

A grade curricular para contratar esses professores era muito pequena (para uma jornada de 30 horas esses professores trabalhariam apenas oito horas, dependendo da escola, como exemplo, a escola Altamira Mantese teria 08 aulas de Educação Física, sendo 04 de manhã e 04 a tarde).

Segundo a coordenadora técnica do ensino fundamental da Secretaria Municipal da Educação, Sueli de Fátima Rosa Caíres, essa primeira escola idealizada de ensino fundamental é Municipal e não Municipalizada, fato que mostra que a proposta educacional por ser pensada pela própria Secretaria Municipal, dá um diferencial significativo, pois atende de imediato aos anseios da clientela escolar da comunidade atendida.

As propostas pedagógicas podem ser mais eficazes e reais na intervenção das necessidades dos alunos.

Como as aulas não eram ministradas por especialistas, foi preciso montar cursos de capacitação, para melhor orientar esses profissionais não especialistas até então incumbidos do trabalho de desenvolver as atividades curriculares da Educação Física integrando as diversas áreas do conhecimento, por meio de jogos, atividades recreativas e danças.

Esses cursos de capacitação aconteciam de quinze em quinze dias, divididos em duas horas para Educação Física e duas horas para Artes. Eram ministrados pela própria coordenadora que, junto aos professores que traziam suas vivências para serem discutidas, elaborava planos em conjunto que correspondessem as expectativas pedagógicas da escola.

Na seqüência, ainda em 1998, a Escola Estadual Altamira Amorim Mantese (Selmi Dei, setor III), foi desativada pelo Estado, por falta de condições de funcionamento. Suas atividades foram transferidas para o Caic Rubens Cruz, cedido pelo município. No prédio da E.E. Altamira Mantese, reformado pelo poder público municipal, a Prefeitura instalou uma EMEF, atendendo apenas as classes de 1^a série do Ensino Fundamental.

No ano seguinte, pela incapacidade estrutural para atender às 2^{as} séries na EMEF Altamira Mantese, a Prefeitura ocupou salas de aula no Caic Rubens Cruz, onde as classes de 3^{as} e 4^{as} séries funcionariam sob a gestão estadual. Portanto, no ano de 1999, funcionou uma gestão compartilhada entre Estado e Município.

Ainda em 1999, criou-se o Conselho Municipal de Educação (inicialmente composto por 12 membros e ampliado para 33 membros em 2001) e o Conselho de Acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). Ao mesmo tempo, iniciaram-se os estudos para as primeiras iniciativas de municipalização do Ensino Fundamental, que deveria ocorrer ainda ao longo de 1999.

As primeiras classes de ensino fundamental do município contaram com o trabalho das professoras da Educação Infantil, no período de fevereiro a julho de 1998, até que se realizasse o concurso para o ensino fundamental.

Também em 1999, atendendo à demanda da comunidade de Bueno de Andrada, instalou-se uma EMEF no prédio do CER Eugênio Trovatti, inicialmente organizado por agrupamentos multiseriados de alunos. A partir de 2002, eliminaram-se as classes multiseriadas, vindo a formar-se turmas especiais para compor cada série.

A partir da experiência anterior de assumir alunos do Ensino Fundamental (no Caic Ricardo C.C. Monteiro), provenientes da rede estadual de ensino, sem o estabelecimento de parceria educacional, e por conseqüência, sem o imediato repasse dos recursos do Fundef, a Secretaria Municipal de Educação empenhou-se em estudar a possibilidade de implantar o processo de municipalização do ensino fundamental em território Araraquarense.

O processo de municipalização propriamente dita, com transferência dos prédios, professores e alunos do Estado para o município, iniciou-se, de fato, em 1999, em três escolas de porte médio, instaladas na década de 90: E.E. Rafael de Medina, E.E. Olga Ferreira Campos e E.E. Altamira Amorim Mantese.

Entre os fatores indicados para a municipalização das duas primeiras dessas escolas, destacou-se o fato de que atendiam a alunos que necessitavam de transporte, por procederem da zona rural. Além disso, escolas localizadas na zona periférica da cidade já haviam sido definidas pelo governo municipal como prioridade nesse processo. A E.E. Altamira Amorim Mantese, no bairro Jardim Roberto Selmi Dei, que já atendia, pelo município, à 1ª série (com encaminhamento dos alunos de 2ª série para o Caic Rubens Cruz), tornou-se a 3ª opção para a municipalização, em 2000, quando as classes de 3ª e 4ª séries do Estado, instaladas no Caic Rubens Cruz, também passaram à gestão da Prefeitura. Em 2002 a EMEF Altamira Amorim Mantese ampliou seu atendimento, que passou a ser de 1ª a 4ª série, o mesmo ocorrendo com a EMEF do Caic Rubens Cruz.

A maioria dos professores estaduais, que até então vinham atuando nessas unidades, tiveram sua sede transferida para outras unidades escolares estaduais, porém, uma parcela significativa optou pela prestação de serviços ao município, como ocorre ainda hoje.

Paralelamente a isso, o município construiu uma unidade de ensino fundamental no bairro Cruzeiro do Sul – a EMEF Waldemar Saffioti, inaugurada em 2000, para atender aos alunos moradores daquele bairro, que freqüentavam a E.E. Rafael de Medina, utilizando o transporte escolar feito pelo município.

Também em 2000, iniciaram-se as atividades na EMEF do Assentamento Monte Alegre III, em prédio construído pelo Instituto Tecnológico de São Paulo (ITESP) e colocado à disposição do Município para funcionamento do ensino fundamental do alunado desse assentamento. Essa unidade foi denominada EMEF Prof^a. Maria de Lourdes Silva Prado. Ainda em 2000, a Prefeitura realizou matrícula conjunta com a Secretaria de Estado da Educação, assumindo os alunos, o prédio, o mobiliário e os equipamentos da E.E. Henrique Scabello, não manteve o corpo docente. Diante disso, foi extinta a escola estadual e criada a EMEF Henrique Scabello, que incorporou à clientela da EMEF Rafael de Medina, bem como os alunos da E.E. rural Caetano Zanin (que fica na Usina Zanin), que foi extinta.

Em 2002, frente à intensa mobilização da comunidade do Assentamento Bela Vista e com a anuência da I Conferência Municipal de Educação de 2001, foi municipalizada a escola Hermínio Pagotto e ampliado seu atendimento para garantir ensino fundamental completo a todos alunos do assentamento, que anteriormente eram obrigados a freqüentar aulas na cidade para onde eram transportados.

Também em 2002, conforme indicativo da Conferência Municipal de Educação, o município ampliou o atendimento até 8^a série nas EMEFs Henrique Scabello, Olga Ferreira Campos, e Ricardo de Castro Caramuru Monteiro, e para 5^a série na EMEF Maria de Lourdes Silva Prado, no Assentamento Monte Alegre. Para tanto, nessas escolas, construíram-se prédios anexos.

Ainda no ano de 2002, iniciaram-se dois projetos para o ensino fundamental: a Escola Interativa (ensino fundamental de 9 anos, organizado em ciclos de formação), na EMEFs Henrique Scabello (Jardim das Hortênsias) e a Escola Interativa do Campo (projeto diferenciado para as escolas rurais), nas Emefs Hermínio Pagotto (Assentamento Bela Vista) e Maria de Lourdes Silva Prado (Assentamento Monte Alegre) e

Eugênio Trovatti (Bueno de Andrada).⁶ O projeto da Escola Interativa se estendeu, em 2003, à EMEF Olga Ferreira Campos (Jardim Universal) e Ricardo Caramuru Monteiro (Vale do Sol). Em 2004, inaugurou-se uma nova escola de ensino fundamental completo no Jardim Paraíso, como resposta ao aumento da demanda na região, em decorrência de novos loteamentos e projetos de construção de moradia.

A ampliação do atendimento do Município no ensino fundamental levou à criação do cargo de Supervisor de Ensino e de Assistente Educacional Pedagógico, para garantir melhor suporte pedagógico às escolas, com realização de concurso e contratação no início de 2002. Com essa iniciativa, o Sistema Municipal de Educação, criado em 1997, garantiu as condições para a plena autonomia do município sobre sua rede de ensino.

Em 2002, realiza-se o primeiro concurso público, da Secretaria Municipal da Educação para todas as disciplinas básicas do ensino fundamental até a oitava série, e os primeiros professores de Educação Física são efetivados no cargo. Esses profissionais, vão compor a partir de então, segundo a coordenadora técnica do ensino fundamental Sueli de Fátima Rosa Caíres a nova “cara” da Educação Física Municipal, pois é do seu trabalho e das suas experiências que se construirá o processo pedagógico das escolas municipais.

Em 2004, as aulas de Educação Física nas 1ª a 4ª séries do ensino fundamental passam a ser ministradas por professores especialistas.

Segundo relato de Sueli de Fátima Rosa Caíres coordenadora técnica do ensino fundamental, esta medida mostra a importância do professor de Educação Física atuando junto ao ensino escolar e, mais ainda, o quanto a Educação Física é fundamental no processo de construção pedagógica da escola.

E finaliza a coordenadora dizendo: “todo esse processo de construção do sistema de ensino Municipal é muito novo; portanto, todos os que estão atuando nessa construção são responsáveis por construí-lo, indistintamente de qual área do conhecimento pertença”.

⁶ Em 2004 a EMEF Eugênio Trovatti passou a oferecer ensino fundamental completo, com adaptação e ampliação do prédio original.

ANEXO III - CAIC DO VALE DO SOL: A valorização da Educação física escolar

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental(EMEF) Engenheiro Ricardo Caramuru de Castro Monteiro, popularmente conhecida como Caic do Vale do Sol, além das aulas regulares de Educação Física, os alunos participam de um projeto chamado SEMEAR onde desenvolvem mais onze atividades esportivas, sendo elas Dança, Karatê, Basquetebol, Voleibol, Handebol, Futebol de Campo, Futebol de Salão, Ginástica Olímpica, Recreação, Atletismo e Condicionamento Físico para as quais conta, no seu quadro docente, com sete professores formados na área de Educação Física.

Tabela 1: Distribuição absoluta e relativa de alunos que praticam aulas de Educação Física e ou participam do Projeto SEMEAR.

| MODALIDADES | MASCULINO | | | FEMININO | | | TOTAL |
|---------------|-----------|----------|---------------|----------|----------|---------------|-------|
| | ABSOLUTO | RELATIVO | REL. DO TOTAL | ABSOLUTO | RELATIVO | REL. DO TOTAL | |
| ATLETISMO | 73 | 15.0 | 9.2 | 23 | 8.0 | 3.0 | 96 |
| BASQUETE | 45 | 9.0 | 6.0 | 29 | 10.0 | 4.0 | 74 |
| FUTEBOL | 174 | 34.0 | 22.0 | 38 | 13.0 | 5.0 | 212 |
| FUTSAL | 74 | 15.0 | 9.0 | 22 | 8.0 | 3.0 | 96 |
| HANDEBOL | 22 | 4.0 | 3.0 | 34 | 12.0 | 4.0 | 56 |
| TÊNIS DE MESA | 52 | 10.0 | 7.0 | 20 | 7.0 | 2.0 | 72 |
| VOLEIBOL | 59 | 12.0 | 7.0 | 104 | 36.0 | 13.0 | 163 |
| XADREZ | 6 | 1.0 | 1.0 | 17 | 6.0 | 2.0 | 23 |
| | 505 | 100.0 | 64.0 | 287 | 100.0 | 36.0 | 792 |

A abrangência da Educação Física nessa escola revelou o quanto contribuiu para a inclusão, no espaço escolar, de alunos, de classe social desfavorecida e o quanto foi importante para o rendimento dos alunos dotados de um capital cultural desvalorizado.

A EMEF Engenheiro Ricardo Caramuru de Castro Monteiro, funciona desde o ano de 1998, nas dependências do Centro de Atendimento Integral à Criança e ao adolescente (CAIC), no Bairro Nova Araraquara, atendendo inicialmente alunos das séries iniciais de ensino fundamental (1º a 4º série).

Em 2002, ampliou seu atendimento para os alunos da 5º à 8º série do ensino fundamental e em 2003 foi reorganizada em ciclos atendendo alunos de seis a quinze anos de idade, em três ciclos com duração de três anos cada, como comprova a proposta pedagógica do Caic do Vale do Sol, no item VIII que diz o seguinte:

“Temos como proposta de trabalho e organização, a concepção da escola por ciclos de formação, que busca garantir ao aluno a aprendizagem, sem exclusão, atendendo os interesses da maioria acompanhando o processo individual. Para isso, temos nesta escola o ensino fundamental completo em nove anos, sendo dividido em ciclos de três anos cada um, separados por idades, buscando atender as necessidades específicas de cada fase da infância e adolescência.”

Tais ciclos são estruturados conforme explicitações a seguir:

| CICLO -I | CICLO -II | CICLO -III |
|------------------|------------------|------------------|
| 1 ANO - 06 ANOS | 1 ANO- 09 ANOS | 1 ANO- 12 ANOS |
| 2 ANOS - 07 ANOS | 2 ANOS - 10 ANOS | 2 ANOS - 13 ANOS |
| 3 ANOS - 8 ANOS | 3 ANOS - 11 ANOS | 3 ANOS - 14 ANOS |

Quadro 1 : referente a correspondência entre ciclos e idade dos alunos.

Fonte: proposta pedagógica da escola.

“Cabe ressaltar ainda que, para os alunos que apresentarem defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, serão organizadas as chamadas TURMAS DE PROGRESSÃO, que terão uma organização diferente da organização ano-ciclo com número reduzido de alunos (no máximo 20 por turma) permitindo aos alunos que estiverem nestas turmas um avanço para outra em um nível escolaridade mais complexo, em Abril ou Agosto ou em caso de transferência e ou correção de idade série, mediante

avaliação que comprove condições do aluno em continuar normalmente sua socialização e estudos.”(proposta pedagógica, artigo VIII).

“Prevê-se também a oferta de medidas e acompanhamento escolar oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem no período contrário ao seu período de aula regular.” (proposta pedagógica da escola, artigo VIII).

“Para distribuição das aulas e disciplinas, temos a seguinte estrutura curricular e carga horária: ciclo I e 1 e 2 anos do ciclo II, 3 ano do ciclo II e ciclo III.”(proposta pedagógica da escola, artigo VIII).

Conforme relatado na proposta pedagógica da escola no artigo V: **CARACTERIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO DA ESCOLA:** Item 1-Clientela escolar. Diz que:

“A EMEF Engenheiro Ricardo Caramuru de Castro Monteiro, funciona como já dito, desde o ano de 1998, nas dependências do Centro de Atendimento Integral da Criança e ao Adolescente(CAIC); no Bairro Nova Araraquara, atendendo inicialmente alunos das séries iniciais de ensino fundamental e depois ampliando o atendimento para este nível de ensino completo (1 a 8 série) a partir do ano de 2002, sendo reorganizada em ciclos a partir de 2003, atendendo a alunos de 06 a 15 anos de idade em três ciclos com duração de três anos em cada ciclo. A escola recebe alunos que são moradores dos bairros Nova Araraquara, Vale do Sol, Acapulco, Lupo, Paraíso, Águas do Paiol, Chácara Jd. Tropical sendo que devido a distância destes últimos bairros da escola, os alunos utilizam-se do transporte escolar coletivo oferecido pela Prefeitura Municipal. Os bairros acima citados são residenciais, e que devido à distância do centro comercial da cidade, oferece à população local um suporte razoável às suas necessidades mais urgentes e rotineiras. Nem todos os bairros possuem rede de esgoto e asfalto e, portanto, ainda não apresentam toda a infra-estrutura de saneamento básico, embora haja outros serviços essenciais como iluminação pública, coleta de lixo e telefones públicos.” (proposta pedagógica, artigo V).

Para ratificar a condição acima descrita sobre a condição da clientela escolar; no começo do ano letivo de 2004, funcionários da escola, realizaram uma pesquisa com

questões sócio-econômicas para serem respondidas pelos pais dos alunos e, chegaram as conclusões que foram tabeladas e aproveito duas tabelas para incluir no corpo deste trabalho no intuito de visualizar melhor esta condição de carência e as demais tabelas encontram-se anexas neste trabalho de pesquisa.

Tabela 2: Quantidade de famílias segundo a renda familiar.

| QUANTIDADE DE FAMÍLIAS SEGUNDO A RENDA FAMILIAR (EM UNIDADES) | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|----------|----------|----------|-----------|---------|--------------------|--------------|----------------------|
| Ano / Ciclo | QUANTIDADE DE SALÁRIOS MÍNIMOS | | | | | | Sem Renda Salarial | Sem Resposta | Total / Ano de Ciclo |
| | ATÉ 1 | 1 ---- 3 | 3 ---- 5 | 5 ---- 8 | 8 ---- 10 | + de 10 | | | |
| 1º A - C I | 14% | 64% | 7% | 7% | 0% | 0% | 7% | 0% | 99% |
| 1º B - C I | 13% | 50% | 31% | 6% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Tot. / 1º ano - ciclo I | 13% | 57% | 20% | 7% | 0% | 0% | 3% | 0% | 100% |
| 2º A - C I | 9% | 36% | 27% | 27% | 0% | 0% | 0% | 0% | 99% |
| 2º B - C I | 7% | 64% | 29% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 2º C - C I | 20% | 33% | 33% | 13% | 0% | 0% | 0% | 0% | 99% |
| 2º D - C I | 25% | 58% | 17% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 2º E - C I | 15% | 60% | 25% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 2º F - C I | 11% | 42% | 32% | 11% | 0% | 0% | 5% | 0% | 101% |
| Tot. / 2º ano - ciclo I | 16% | 50% | 26% | 7% | 0% | 0% | 1% | 0% | 100% |
| 3º A - C I | 4% | 39% | 30% | 9% | 9% | 0% | 0% | 9% | 100% |
| 3º B - C I | 21% | 21% | 33% | 4% | 4% | 0% | 0% | 17% | 100% |
| 3º C - C I | 13% | 77% | 10% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Tot. / 3º ano - ciclo I | 13% | 49% | 23% | 4% | 4% | 0% | 0% | 8% | 101% |
| 1º A - C II | 0% | 68% | 19% | 13% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 1º B - C II | 8% | 42% | 42% | 4% | 4% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 1º C - C II | 19% | 58% | 12% | 8% | 0% | 0% | 0% | 4% | 101% |
| 1º D - C II | 25% | 36% | 25% | 7% | 7% | 0% | 0% | 0% | 100% |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|-----|-----|-----|----|----|----|-----|------|
| Tot. / 1º ano - ciclo II | 13% | 51% | 24% | 8% | 3% | 0% | 0% | 1% | 100% |
| 2º A - C II | 31% | 41% | 24% | 0% | 3% | 0% | 0% | 0% | 99% |
| 2º B - C II | 7% | 41% | 26% | 26% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 2º D - C II | 4% | 84% | 12% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 2º E - C II | 35% | 45% | 15% | 5% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Tot. / 2º ano - ciclo II | 19% | 52% | 20% | 8% | 1% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 3º A - C II | 6% | 57% | 20% | 6% | 9% | 0% | 0% | 3% | 101% |
| 3º B - C II | 7% | 37% | 50% | 0% | 0% | 3% | 0% | 3% | 100% |
| 3º C - C II | 15% | 63% | 15% | 7% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| Tot. / 3º ano - ciclo II | 9% | 52% | 28% | 4% | 3% | 1% | 0% | 2% | 99% |
| 1º A - C III | 3% | 41% | 44% | 6% | 6% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 1º B - C III | 16% | 38% | 25% | 3% | 3% | 0% | 3% | 13% | 101% |
| 1º C - C III | 18% | 36% | 36% | 11% | 0% | 0% | 0% | 0% | 101% |
| Tot. / 1º ano - ciclo III | 12% | 38% | 35% | 6% | 3% | 0% | 1% | 4% | 99% |
| 2º A - C III | 12% | 47% | 21% | 15% | 3% | 0% | 3% | 0% | 101% |
| 2º B - C III | 9% | 44% | 18% | 24% | 3% | 3% | 0% | 0% | 101% |
| 2º C - C III | 13% | 29% | 33% | 8% | 0% | 0% | 8% | 8% | 99% |
| Tot. / 2º ano - ciclo III | 11% | 41% | 23% | 16% | 2% | 1% | 3% | 2% | 99% |
| 3º A - C III | 14% | 36% | 36% | 14% | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% |
| 3º B - C III | 3% | 47% | 40% | 3% | 0% | 0% | 0% | 7% | 100% |
| 3º C - C III | 27% | 41% | 9% | 14% | 0% | 0% | 0% | 9% | 100% |
| Tot. / 3º ano - ciclo III | 14% | 41% | 31% | 10% | 0% | 0% | 0% | 5% | 101% |
| TOTAL GERAL / IDADE | 13% | 48% | 26% | 8% | 2% | 0% | 1% | 2% | 100% |

Fonte: Pesquisa realizada pelos funcionários da escola

Tabela 3: Situação Familiar

| QUANTIDADE DE ALUNOS QUE RESIDEM COM: | | | | | | |
|---------------------------------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|------------------------|
| Ano/Ciclo | Os | Só com | Só com | OUTROS | Não | Tot. / Ano de Ciclo |
| | Pais | o Pai | a Mãe | | Respondeu | |
| 1º A - C I | 57% | 0% | 14% | 29% | 0% | 100% |
| 1º B - C I | 63% | 0% | 25% | 13% | 0% | 101% |
| Tot. / 1º ano - ciclo I | 60% | 0% | 20% | 20% | 0% | 100% |
| 2º A - C I | 73% | 0% | 18% | 9% | 0% | 100% |
| 2º B - C I | 57% | 0% | 14% | 29% | 0% | 100% |
| 2º C - C I | 93% | 0% | 7% | 0% | 0% | 100% |
| 2º D - C I | 75% | 0% | 17% | 8% | 0% | 100% |
| 2º E - C I | 75% | 0% | 25% | 0% | 0% | 100% |
| 2º F - C I | 84% | 0% | 5% | 11% | 0% | 100% |
| Tot. / 2º ano - ciclo I | 77% | 0% | 15% | 9% | 0% | 101% |
| 3º A - C I | 78% | 0% | 22% | 0% | 0% | 100% |
| 3º B - C I | 58% | 4% | 17% | 21% | 0% | 100% |
| 3º C - C I | 71% | 3% | 26% | 0% | 0% | 100% |
| Tot. / 3º ano - ciclo I | 69% | 3% | 22% | 6% | 0% | 100% |
| 1º A - C II | 74% | 0% | 19% | 6% | 0% | 99% |
| 1º B - C II | 58% | 4% | 17% | 21% | 0% | 100% |
| 1º C - C II | 73% | 0% | 8% | 19% | 0% | 100% |

| | | | | | | |
|---------------------------|-----|----|-----|-----|----|------|
| 1º D - C II | 57% | 4% | 32% | 7% | 0% | 100% |
| Tot. / 1º ano - ciclo II | 66% | 2% | 19% | 13% | 0% | 100% |
| 2º A - C II | 62% | 0% | 34% | 3% | 0% | 99% |
| 2º B - C II | 74% | 0% | 11% | 15% | 0% | 100% |
| 2º D - C II | 80% | 4% | 12% | 4% | 0% | 100% |
| 2º E - C II | 60% | 0% | 30% | 10% | 0% | 100% |
| Tot. / 2º ano - ciclo II | 69% | 1% | 22% | 8% | 0% | 100% |
| 3º A - C II | 63% | 3% | 23% | 11% | 0% | 100% |
| 3º B - C II | 63% | 0% | 17% | 17% | 3% | 100% |
| 3º C - C II | 59% | 0% | 30% | 11% | 0% | 100% |
| Tot. / 3º ano - ciclo II | 62% | 1% | 23% | 13% | 1% | 100% |
| 1º A - C III | 71% | 0% | 21% | 9% | 0% | 101% |
| 1º B - C III | 53% | 6% | 22% | 16% | 3% | 100% |
| 1º C - C III | 89% | 0% | 4% | 7% | 0% | 100% |
| Tot. / 1º ano - ciclo III | 70% | 2% | 16% | 11% | 1% | 100% |
| 2º A - C III | 68% | 6% | 18% | 9% | 0% | 101% |
| 2º B - C III | 62% | 0% | 29% | 9% | 0% | 100% |
| 2º C - C III | 83% | 8% | 4% | 4% | 0% | 99% |
| Tot. / 2º ano - ciclo III | 70% | 4% | 18% | 8% | 0% | 100% |
| 3º A - C III | 68% | 6% | 18% | 9% | 0% | 101% |
| 3º B - C III | 62% | 0% | 29% | 9% | 0% | 100% |
| 3º C - C III | 83% | 8% | 4% | 4% | 0% | 99% |
| Tot. / 3º ano - ciclo III | 70% | 5% | 16% | 7% | 2% | 100% |
| TOTAL GERAL / IDADE | 69% | 2% | 19% | 10% | 1% | 101% |

Fonte: Pesquisa realizada pelos funcionários da escola

Um outro fator importante, além da falta de capital econômico das famílias como a própria pesquisa da escola revelou e demonstrado na tabela dois, os bairros acima citados são residenciais e devido à distância do centro comercial da cidade o acesso a teatros, cinemas, clubes esportivos, área de lazer é muito difícil, prejudicando também o investimento das famílias em relação a esses bens culturais.

Nesse caso, a escola poderá ser o espaço onde esses alunos terão contato com esses bens culturais, e particularmente a Educação Física escolar poderá proporcionar experiências ligadas à cultura esportiva importantes para a formação dos mesmos.

Portanto, para serem desenvolvidas atividades voltadas para a Educação Física escolar, a escola conta com uma quadra poliesportiva coberta, um playground, um campo com vestiários e almoxarifado para guardar os materiais esportivos, uma quadra poliesportiva descoberta, uma sala para ginástica e ginástica olímpica e uma pista para atividades ligadas ao atletismo.

E ainda,

Um teatro, um auditório, uma sala de vídeo, além de um laboratório de ciências equipado, laboratório de informática com vinte computadores, uma televisão, um rádio, um vídeo, um mimeógrafo, uma máquina copiadora, um retroprojetor, uma biblioteca com sete mil títulos à disposição de todos e um portal do saber (projeto de informática com acesso da internet grátis a toda a população dos bairros citados).

A escola está organizada em dois prédios sendo que, no bloco I, há sete salas de aulas, secretaria, sala da direção, sala da coordenadora pedagógica, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, auditório, teatro de arena coberto, sala dos professores, sala de vídeo, banheiros (para alunos, professores, funcionários e deficientes físicos), elevador para acesso dos deficientes e pátio. Esse espaço é destinado aos alunos do ciclo I e 1º e 2º anos do ciclo II.

O bloco II apresenta-se com doze salas de aulas destinadas aos alunos do 3º ano do ciclo II e os do ciclo III.

Toda a estrutura desses espaços físicos tem como finalidades dar cumprimento aos objetivos segundo a proposta pedagógica que, no item VI-FINALIDADES E OBJETIVOS DA UNIDADE ESCOLAR propõe objetivos deste teor:

- Garantir o acesso à permanência do aluno a um ensino de qualidade;
- Contribuir através de objetivos estratégicos e articulados (como o projeto SEMEAR) para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia;

- Oportunizar o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente, envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, seus saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática; entre escola e comunidade; e
- Trabalhar as relações humanas no sentido de desenvolver valores como respeito, solidariedade, companheirismo e auto-estima, contemplando assim uma proposta de formação integral do aluno.

Nesse sentido, a Educação Física embasada nas finalidades e objetivos da escola procura romper com os paradigmas tradicionais (militarista, tecnicista e biologista), procurando atingir a democracia e a qualidade de trabalho sem qualquer tipo de exclusão, assegurando, desse modo, a longevidade escolar dos alunos, independentemente da classe social à que pertençam, da raça, da necessidade especial, que apresentem; assim todos podem usufruir das aulas de Educação Física, celebrando com isso a inclusão escolar, entendida na perspectiva de permanência dos alunos na escola.

ANEXO IV - FOTOS DA ESTRUTURA FÍSICA: CAIC do Vale do Sol

Para realizar esta coleta de dados foi necessário entrevistar a Gerente administrativa do CAIC do Vale do Sol, a professora Silvana em vista da escassez de documentos sobre este assunto. Segundo o que ela própria me disse, quase nada se tem escrito sobre a história da escola. As informações que obtive dela, devem ao fato de sua própria história profissional perpassar a história do Caic, pois está trabalhando nele desde a sua fundação. Primeiramente como professora do CER, depois como diretora do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, e hoje (2004) como gerente administrativa do CAIC, já que a diretora da escola é a professora Maria Alice.



A Professora Silvana no decorrer da entrevista

Segundo suas palavras:

“Este movimento em prol da formação da escola e da estruturação administrativa começa no dia 21/09/1996, quando o CAIC do Vale do Sol é criado. O nome foi dado em homenagem ao Engenheiro Ricardo de Castro Caramuru Monteiro por ser uma pessoa comprometida com o conhecimento. Na placa inaugural consta alguns dizeres que ratificam essa condição”:(Profa. Silvana, 2004).

“Ricardo foi acima de tudo um homem empenhado na busca do conhecimento. Esperamos que o exemplo de amor e vida do nosso querido Ricardo ilumine todas as crianças que por aqui passarão”. (Araraquara 21/09/96).



Placa inaugural do CAIC

E continua à professora, historiando

“Inicialmente O CAIC do vale do Sol atendia apenas crianças (de 0 à 6 anos) do ensino infantil, hoje chamado CER (Centro de Educação e Recreação); para este atendimento o CAIC possuía além de uma estrutura para as salas de aula, um espaço destinado as atividades de recreação, (parque com alguns aparelhos: caixa de areia, balanço, gangorra).” (Profa. Silvana, 2004).



Área de Recreação

Além dessa área também o CAIC já apresentava sua quadra coberta, inaugurada no mesmo dia de sua fundação, (21/09/96)”



Quadra Coberta

Descrição da Quadra coberta, que se mantém desde a sua criação:

A quadra coberta localiza-se na parte inferior do CAIC, trata-se de uma quadra poliesportiva, com piso de cimento, tendo as marcações específicas para serem desenvolvidas atividade de esportes coletivos, (Voleibol, Basquetebol, Futsal, Handebol) e jogos recreativos (queimadas, pega-pega, etc..). Consta ainda na quadra coberta: arquibancadas laterais, Banheiros masculinos e femininos, duas salas para professores ou guardar materiais esportivos, além de bebedouros. Os banheiros localizam-se nos cantos da quadra. O teto metálico, pintado em branco e amarelo.





Em 1998, com o funcionamento do ensino fundamental de 1^a a 4^a série a escola ganhou novas estruturas físicas: novas salas de aula, um teatro de arena descoberto, hoje totalmente coberto e fechado para desenvolver atividades não só culturais (como peça de teatro), mas também apresentações de dança do projeto SEMEAR e de sapateado das oficinas culturais.



Anfiteatro

Além dessas instalações, um campo de futebol de grama também é construído. Embora apresente dimensões reduzidas o campo, é todo cercado por alambrado; além das atividades específicas da escola, a comunidade utiliza-o aos finais de semana. Neste

campo, a partir de 2003, é desenvolvida a modalidade Futebol de Campo do Projeto SEMEAR.

Em 2002, passa o CAIC a atender além do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, os alunos de 5ª a 8ª série também do ensino fundamental; com isso a estrutura física da escola passa a ser a seguinte: o bloco I piso superior é destinado ao ensino de 1ª a 4ª; série, o bloco II, piso superior, está construído entre a quadra coberta e o campo de futebol; e destina-se a alunos de 5ª a 8ª séries.



Campo de Futebol



Bloco II

Em 2003, com a implantação do projeto SEMEAR foram construídas as seguintes dependências físicas: quadra descoberta, sala de ginástica olímpica, pista de corrida com caixa de areia, para realizar atividades de atletismo (especificamente de saltos).



Em 1º a pista de salto; em 2º a quadra descoberta e em 3º a sala de ginástica olímpica.

A quadra descoberta, construída de cimento e toda cercada de alambrado possui os equipamentos necessários para o desenvolvimento das seguintes modalidades esportivas: Voleibol, basquetebol e futsal. Constam nessa quadra: dois postes para rede de voleibol, um par de trave para o prática do futsal, além das tabelas para prática do basquetebol.

Logo ao lado da entrada da quadra, foram instalados os bebedouros de água. Como a quadra está localizada ao lado da quadra coberta, os banheiros utilizados são os mesmos da quadra coberta.



Quadra descoberta

A sala de Ginástica Olímpica inaugurada no dia 30/08/2003, (mesmo dia da inauguração da quadra descoberta e da pista de corrida para saltos), chama-se Centro esportivo NORBERTO D. MONTEIRO, homenagem a um cirurgião dentista que muito trabalhou com a comunidade e que gostava muito de esportes.

Nessa sala, localizada ao lado do bloco II, são realizadas atividades de ginástica olímpica do projeto SEMEAR. É equipada com os seguintes aparelhos: colchões para movimentos de cambalhota, rolamentos, estrelas e outros, barra fixa, plintos para saltos, etc..



No ano de 2004, para serem desenvolvidas as modalidades de tênis de mesa, xadrez, ginástica geral e para guardar todo o material esportivo que sustenta todas as modalidades desenvolvidas com o projeto SEMEAR e com a Educação Física da escola, houve uma reorganização dos alunos do ensino de 5ª a 8ª série, pois foi criada a escola do Jardim Paraíso, um bairro próximo ao CAIC; os alunos que moram próximo a esta escola foram transferidos para lá e com isso o bloco II foi desativado para as atividades para a qual fora criado (sala de aulas). Os alunos remanescentes desta reorganização foram deslocados para o bloco I, na ala superior, essas salas de aulas foram transformadas, para Tênis de Mesa, Ginástica, jogos de salão (Xadrez e damas). Uma das salas foi reservada para almoxarifado de materiais esportivos.



Sala de jogos de salão



Sala de Tênis de Mesa



Sala de Ginástica

A sala de Tênis de mesa possui duas mesas completas para a prática da modalidade; fica no andar superior do bloco II.



Visão panorâmica

A Sala de jogos de Salão (Xadrez e Damas) também é uma sala de aula improvisada: as peças necessárias para o desenvolvimento dessas modalidades são colocadas sobre as carteiras.



Interior da sala de jogos de salão

No interior da Sala de Ginástica, notamos alguns equipamentos necessários a prática dessa atividade física, como colchões e alguns pesos (para exercícios de musculação).



Visão panorâmica da sala de ginástica geral

O material esportivo e os equipamentos necessários para que a Educação Física do CAIC do Vale do Sol e o projeto SEMEAR é bastante farto, como mostram as fotos a seguir:

As fotos revelam muito bem uma particularidade da disciplina Educação Física desta escola: o grande volume e a diversidade de materiais esportivos .



Almoxarifado para os materiais esportivos

Por meio dessa análise é possível se ter uma idéia da valorização da Educação Física nessa escola, uma vez que, como se viu, há um intenso investimento em material esportivo. A escola e os professores de Educação Física não medem esforços para oferecer o que têm de melhor para que seus alunos sejam cada vez mais incluídos neste espaço escolar. O orgulho que os alunos têm dos troféus que alcançam representando a escola nos eventos esportivos comprova isso, o esmero na exibição dos troféus é prova conteste.



Troféus alcançados em eventos esportivos

Se o investimento material pode ser parâmetro para se avaliar a importância de uma disciplina ou atividade em uma escola, a Educação Física, na EMEF Ricardo de C.C. Monteiro, não poderia ter melhor valorização.