

**Aula de educação física como um fenômeno histórico-social e a
dramaturgia social de Goffman: Representações do eu na vida cotidiana
(dos ambientes educacionais)**

**Physical education class as a historical-social phenomenon and Goffman's
social dramaturgy: Representations of the I in daily life (of educational
environments)**

DOI:10.34119/bjhrv3n5-314

Recebimento dos originais: 28/09/2020

Aceitação para publicação: 28/10/2020

Carlos Luiz Cardoso

Prof. Dr

Associado III do DEF/CDS/UFSC

Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física/NEPEF

Grupos de Estudos do Se-Movimentar/GESEM

E-mail: c.cardoso@ufsc.br

RESUMO

Este trabalho destaca a importância da aproximação de campos de investigação: a Educação Física, tendo a aula como um fenômeno histórico-social compreensível e a Psicologia Social, tendo o cotidiano como uma dramaturgia social interpretativa. Por meio da hermenêutica, procura-se refletir a possibilidade de aprender a desempenhar os papéis de estagiário e professor em aproximação com as demais encenações de atores sociais do nosso cotidiano. Conclui-se que existe a necessidade de continuar refletindo sobre a realidade escolar brasileira junto aos demais investigadores do ser humano e das instituições - ambientes educacionais.

Palavras-chave: Educação Física escolar, dramaturgia social, Erving Goffman

ABSTRACT

This work highlights the importance of approaching fields of research: Physical Education, having class as an understandable historical-social phenomenon and Social Psychology, having daily life as an interpretative social dramaturgy. Through hermeneutics, we try to reflect the possibility of learning to play the roles of trainee and teacher in approaching the other staging of social actors of our daily life. It is concluded that there is a need to continue reflecting on the Brazilian school reality together with other researchers of the human being and institutions - educational environments.

Keywords: School Physical Education, social dramaturgy, Erving Goffman

1 PROBLEMATIZAÇÃO

Este evento, denominado Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, com o tema: *Formação inicial e continuada e a atuação profissional: a necessidade da tensão permanente* busca difundir, no interior do campo da formação inicial para práticas pedagógicas, as experiências desenvolvidas nos ambientes educacionais, e por outro lado, permitir que essas intervenções no cotidiano escolar, abram espaços de reflexões que se conectem com demais campos de conhecimento e paradigmas das ciências humanas e sociais.

Com essa orientação, apresentamos esse texto, que é um recorte (adaptado) da pesquisa sobre as origens e fundamentos da Concepção de Aulas Abertas às Experiências na Educação Física escolar brasileira, que apresentamos ao Departamento de Educação Física/CDS/UFSC (2002c), como pré-requisito parcial para a progressão funcional da carreira do Magistério Superior. Nossas bases teórico-metodológicas estão ligadas à fenomenologia-hermenêutica, como produto do século XX, que introduz um novo modo de conceber o próprio conceito de compreensão e interpretação, tanto das situações cotidianas, como do *modo de ser* do ser humano ao *se-movimentar*.

Esperamos, assim, estar contribuindo, por um lado, com as reflexões pedagógicas e com as intervenções didático-pedagógicas no interior da cultura de movimento humano contemporâneas (esporte, dança, artes marciais, jogos, ginástica e outras), e por outro, com a compreensão de diretrizes para a formação de professores que se inicia nesses estudos e reflexões sobre o *ser humano* num longo processo de aprendizagem que vai da formação inicial à formação continuada.

2 AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM FENÔMENO HISTÓRICO-SOCIAL NA CONCEPÇÃO DE AULAS ABERTAS ÀS EXPERIÊNCIAS

Numa nota preliminar, o Grupo UFPE-UFSM (1991, p. 1) destaca o que quer dizer quando enfatiza que a aula de Educação Física é um fenômeno *histórico-social*:

A princípio, significa duas coisas: a aula de Educação Física de hoje desenvolveu-se e alterou-se no decorrer das últimas décadas. Isto é um processo histórico, e esta modificação foi causada por pessoas que eram e são da opinião de que *com a* ou *na aula* de Educação Física, certas idéias sociais de valores e normas podem ser transmitidas. Isto é um processo social. Porém, agora, o que caracteriza o fato histórico-social são as idéias sociais de valores e normas que se alteraram no decorrer das últimas décadas, baseadas em necessidades humanas – ou seja, sociais – e que estão praticamente submetidas a um contínuo processo de discussão e alteração.

Desde a origem da Educação Física, com mais de 120 anos de existência, identificamos que como origem de matéria obrigatória na escola, sua tarefa era de educar, disciplinar e

obedecer, preparando especialmente para o serviço militar. Porém, hoje em dia, nas duas últimas décadas, a tarefa foi introduzir os alunos nos modelos socialmente dominantes do esporte e qualificá-los para que pudessem participar de contextos específicos de ação e normas do esporte. No entanto, junto com essa ideia, andou em paralelo, outros valores e princípios, indicando que esses valores e normas não são imutáveis, e o surgimento de concepções crítico-pedagógicas apresentaram outras possibilidades e ideias, visando uma construção de novos critérios para o processo de *ensino e aprendizagem* da cultura de movimento humano.

A nova discussão propõe intervenções de normas e valores, com base numa concepção de educação que é marcada pela meta de educar os alunos e que estes adquiram a capacidade de ação, ou seja, pessoas que possam atuar em diversos setores da sociedade, mas que, ao mesmo tempo, estejam interessadas no desenvolvimento de uma sociedade democrática, e que sejam capazes de participar racionalmente desta mudança. Por isso, para o referido Grupo citado anteriormente, a Educação Física que se deseja, deveria:

- 1) procurar uma ligação do *aprender escolar* com a *vida de movimento* dos alunos;
- 2) procurar não olhar para o esporte só como *rendimento motor*, mas também como *gestos comunicativos*;
- 3) considerar as necessidades e interesses, medos e aflições dos alunos, e procurar não reduzi-los às condições prévias de disposição para a aprendizagem motora;
- 4) procurar manter o caráter de brincadeira no movimento, com as formas e gestos *naturais* dos alunos, e transformando essa conduta em tema de reflexão;
- 5) considerar a relação entre atenção (concentração), observação e percepção, culminando na compreensão do movimento, enquanto realização; e
- 6) capacitar os alunos a participar do planejamento e da construção da aula.

Com essas premissas, julgamos conveniente nos aproximar das ideias de Goffman (1985), possibilitando compreender fenomenologicamente que essa passagem refere-se a uma capacidade de *transcender de uma condição para outra*, como nos transportamos de um campo de conhecimento para outro, não por isso perdendo o eixo do fenômeno, aqui no caso, tanto a *aula* como uma *cena* do cotidiano, representada por seus atores sociais, cuja função é desempenhar *papéis* num ambiente histórico-social específico.

3 A DRAMATURGIA SOCIAL DE GOFFMAN

a) Quem é Goffman

Nasceu no Canadá em 1922. Bacharelou-se em Toronto no ano de 1945. Concluiu seu mestrado em Chicago em 1949 e o doutorado em 1953. Quando morou nas Ilhas Shetland, colheu material suficiente para uma tese sobre tal comunidade. Anos mais tarde trabalhou como cientista visitante no Instituto Nacional de Saúde Mental de Washington. Seus trabalhos têm

relação com o campo da sociologia, da antropologia e principalmente da psiquiatria, onde trata de temas como o *estigma* e outros.¹ É inegável a contribuição de Goffman para as ciências sociais, principalmente no que se refere a temas como o *eu*, emoções, civilidade e resistência. Formou-se em sociologia na Universidade de Chicago, onde teve contato com Hughes e Blumer, mas seu trabalho aproxima-se com o desenvolvimento da sociologia comparativa e de estudos qualitativos, ambos com o intuito de produção e reflexão sobre o comportamento humano.

Aprofundou conceitos na área da microssociologia da vida cotidiana e sua influência se expandiu para pesquisas no campo da comunicação, principalmente linguagem e interação social. Tais conceitos permitem perceber o mundo como um teatro e cada indivíduo, grupo ou comunidade, teatraliza, como sendo um ator, os eventos sociais, com desempenhos ritualísticos e distintas posições com relação aos outros indivíduos, grupos ou comunidades.

b) Qual sua obra

O livro a ser analisado é resultado de uma monografia realizada no Centro de Pesquisas de Ciências Sociais da Universidade de Edimburgo e editado originalmente em 1956 e que é considerada um clássico. Goffman (1985) se utiliza da metáfora da *ação teatral* para expor suas ideias no livro que trata da representação do *eu* na vida cotidiana. Adotou este procedimento por acreditar que seria a melhor forma de estudar a vida social, principalmente as formas de vida que acontecem em determinados limites físicos de acesso doméstico, chamados de *microprocessos sociais*, como um prédio, uma fábrica, **uma escola** ou **a universidade**. Também porque essa era a sua tentativa de mostrar a importância que as *aparências* exercem no comportamento de indivíduos e nos grupos sociais.

O caráter dramático foi utilizado porque é dessa forma que o sujeito se apresenta aos outros, em qualquer evento, situação ou circunstância social ou de vida em grupo ou comunitária. O indivíduo é levado a agir no sentido de transmitir certas impressões aos outros e ao mesmo tempo se controla por meio das reações que ele observa noutros. Nesse meio o indivíduo dirige e regula as impressões que são formadas a seu respeito e também controla as coisas que pode ou não pode fazer. É assim que se *faz passar* uma imagem ao outro que é diferente daquilo que ele é. É lógico que num palco de teatro tudo é simulação, mas têm

¹ Suas principais áreas de estudo incluíram sociologia da vida cotidiana, interação social, construção social do eu, organização democrática da experiência e elementos particulares da vida social, tais como instituições totais e estigmas.

situações na vida cotidiana que até parecem ter sido ensaiadas anteriormente, tal a concretude do fato. Também é lá no palco que o ator se utiliza de um mecanismo, usando máscara, para representar um personagem. Isso também permite aos outros atores representarem também seus personagens. Para o autor, a plateia, no teatro, seria um terceiro elemento (além do ator e do personagem), mas aqui ele vai desconsiderá-la, pois na vida cotidiana de fato ela não existiria como tal (mas somente como outros personagens da comunidade ilimitada da comunicação).² Para a vida real há situações (do sujeito e do *outro generalizado*, segundo Mead [1972] na *Teoria da intersubjetividade*)³. O papel que um sujeito desempenha em qualquer circunstância dentro desse limite físico é *talhado* pelo desempenho dos outros ali presentes (esses *outros* poderiam ser considerados aqui nessa situação como a plateia lá do teatro). Além dessas observações, o autor sugere que os estudantes e pesquisadores interessados nessa teoria, utilizem-na em qualquer estudo sobre as instituições da vida cotidiana⁴.

Dentro desses limites físicos, segundo Goffman (1985), o indivíduo atua com a capacidade de dar a impressão, ou seja, projetando uma imagem convincente aos outros. Assim, segundo Haguette (1990), somos vistos não como *fazendo* alguma coisa, mas sim *fingindo* ser alguma coisa. Essa diferença de expressividade atua em dois níveis de atividades significativas:

- 1) uma delas é a expressão que ele transmite, através da fala ou símbolos correspondentes; e
- 2) a outra é a expressão que ele emite, através de múltiplas ações que os outros consideram sintomáticas.

Ao atuar para os *outros*, o sujeito o faz por certas razões que até podem ser diferentes daquelas expressadas inicialmente, através da fala. Nem sempre o início de uma circunstância é acompanhada por respectivas expressões de fala ou de gestos. Dentro de um evento determinado podem ocorrer *inferências* que podem variar de acordo com os fatores como, por exemplo: a quantidade de informação sobre um fato ou sobre alguém. Essas informações influenciam todas as interações, pois elas possuem um tema básico subjacente, que é o desejo de que cada participante tem em guiar e regular as respostas dadas pelos outros presentes.

Essas formas de comunicação, destacadas pelo autor como expressões dadas e emitidas, tem de sua parte um destaque maior pela última, por ser mais teatral e de natureza não-verbal,

² Conforme Jürgen Habermas (1987) descreve na *Teoria da Ação Comunicativa*.

³ Vale a pena aqui, fazer uma leitura de Hegel (1988) quanto aos três tipos de situação: a) ausência de situação; b) situação determinada anódina; e c) a colisão. O autor se refere assim quando trata da “ação” no interior do seu texto sobre *Estética - o belo artístico ou o ideal* na primeira parte de *A Ideia e o Ideal*.

⁴ Como exemplo, lembramos da escola, universidade, clubes, academias, aulas e outros, pois fazem parte da nossa área de atuação, que, aliás, quanto mais conhecermos, melhor se torna a nossa intervenção crítica para a reconstrução das relações dos *papéis* sociais.

atuando como fala de gestos. No interior de cada circunstância social ou grupal, vão ocorrer situações em que vão ser emitidas expressões que poderiam ser classificadas como:

Ex.: num determinado momento o sujeito estava amável; porém, logo em seguida, de súbito, o mesmo se volta para *fulano* fazendo de conta que não o conhecia, agindo de forma indiferente; mais adiante, se comporta querendo demonstrar que é um sujeito metódico, sensato, equilibrado.

Esse evento mostra, por exemplo, como nos comportamos no sentido de justificar aos *outros* aquilo que eles esperam de nós. Esses são os vários personagens (máscaras teatrais) de um mesmo ator (sujeito), que assume diante de certas situações numa mesma circunstância cotidiana.

Todos nós temos certa noção de como se faz essa representação de nós mesmos para os outros, pois a partir de certo momento da vida⁵, descobrimos um *si mesmo* e um *outro*. A partir dali isso passa a ser parte comum e utilizada de forma *mecânica* e *automática*. O fato do autor ter dividido o indivíduo entre ator e personagem é porque ficaria fácil compreender suas intenções, até porque a divisão já está feita. Só falta a compreensão de como isso acontece. Os atributos de ator e personagens são de ordens diferentes.

Para o personagem fica a ideia de que *algo está alojado em nosso corpo*, principalmente nas *partes superiores* e se constitui o nódulo da psicologia da personalidade. Esta personalidade, nessa teoria, é considerada como uma *imagem*, como um indivíduo no palco que tenta induzir as pessoas a darem crédito a seu respeito. Diz o autor que a origem desse *eu* não é só do indivíduo, mas também da *cena construída*, da encenação inteira. Dali sai atributos que não existiam antes, mas que todos os observadores podem interpretá-los. A origem desses atributos dados ao *eu* personagem é um *produto* fabricado pela plateia e não uma causa dele. O *eu* como personagem representado não é orgânico e localizado, que tem como destino *nascer, crescer e morrer*, mas sim tem um efeito dramático. Surge em meio a uma circunstância encenada e dali o interesse é saber se podemos acreditar ou não nesse efeito dramático.

Nessa análise do *eu* personagem, o autor constata que é possível se distanciar do seu possuidor (do ator), e constatar que ele *usa seu corpo* simplesmente em forma de cabide onde estará sendo pendurado por certo tempo (encenação). Os meios para produzir e manter os *eus* no cabide se localiza nos estabelecimentos sociais (ou nas instituições), porque ele é produto dos *arranjos* e cenas cotidianas e em cada uma delas está a marca da *gênese* desse *eu*. Seu processo de construção é lento e depende de muitos fatores: controle do palco; convivência da

⁵ Tais estágios e níveis são descritos tanto por Piaget, Mead, Kohlberg e outros.

equipe; tato da plateia e outros. No final, na representação se confirmará que o *eu personagem* parece ter surgido de seu *ator indivíduo*.

Mas o indivíduo como ator tem uma capacidade de aprendizagem, através de um treinamento do papel que vai ser desempenhado. Por isso ele tem fantasias e sonhos, que podem ser agradáveis, de medo ou de terror. Esses atributos são representações particulares e de natureza psicológica e surgem da íntima interação entre as contingências da cena e do próprio papel da representação em cena.

A linguagem teatral e a afirmação de que o mundo inteiro é um palco, não podem ser consideradas porque é uma ilusão, é uma encenação que foi tramada, nada é verdadeira ou real como a vida cotidiana. Nada mais justificável nessa sociedade de *massa* do que o mercado dos *desempenhos*, das *eficiências* e *competências* como mercadorias. Aparece diante de nós uma variedade de *estilos* e *tipos*, diante dos quais renovamos constantemente nossas expectativas ilusórias e fantasiosas da vida. O trabalho do autor está centrado na preocupação de como acontecem esses *encontros sociais*, quais são suas *formas* e como as estruturas das entidades sociais que permitem que as pessoas entrem em contato entre si, num ambiente físico e imediato, adaptando-se a elas.⁶ A preocupação do autor não é a forma de como se transforma essa realidade e suas respectivas estruturas perniciosas, mas sim procurar conhecer a participação do indivíduo, como ator, nas ações do cotidiano.

Para Haguette (1990), o autor vai apresentar, no decorrer de sua atividade acadêmica, duas vertentes bem distintas, sendo que:

- 1) uma delas é a vertente dramaturgica. Ali ele analisa os *desempenhos teatrais* dos atores sociais e está representada na obra já citada; e
- 2) Já a segunda vertente é caracterizada pelas experiências que foram conquistadas no interior de hospitais que tratavam de doentes mentais.

Ali ele observa como acontece a *quase destruição do self*, e cria a concepção de *instituição total* para caracterizar os procedimentos exercidos sobre os internos, através de *rotulações* e regras administrativas. Esses comportamentos *desviantes* surgem por que são os próprios homens que rotulam, que fazem as regras que designam alguém como tal. Essa *instituição total* acontece no interior dos ambientes físicos fechados como aqueles chamados de prisões, manicômios, conventos e outros. Esse processo deve ser analisado sociologicamente, pois envolve relações interativas⁷, também em ambientes educacionais.

⁶ Ver como Mead (1972) trata das *zonas manipulativas*.

⁷ Ver as obras sobre *Estigma* e *Manicômios, prisões e conventos* de Goffman; ver também as possíveis aproximações com o trabalho de Elias & Scotson (2000) sobre os *estabelecidos* e os *excluídos - outsiders*.

c) Aproximações com Mead

Toda nossa pesquisa resulta na monografia já citada (CARDOSO, 2002c), e essa reflexão específica é um recorte dos aprofundamentos das ideias centrais de G. H. Mead e W. I. Thomas e do *Interacionismo Simbólico* criado⁸ por Blumer (1981). Destacamos, no entanto, com certo vigor o uso das representações do *eu* e os conceitos de *self* que surgem por meio da *Teoria do Desempenho dos Papéis Sociais*, do *assumir o papel do outro*, *provocada* de forma brilhante por Mead (1972), que deu margem a *mergulhos* diferenciados na *intersubjetividade*.

d) Aproximações com a Educação Física - dissertações na UFSM meados da década de 80

Em trabalhos anteriores já comentamos sobre pesquisas nesse campo de intervenção como Cardoso (1989)⁹, Leães Filho (1990) e Oliveira (1989).

Destacamos aqui dois deles, em função da **utilização** da *Teoria da dramatização* nas análises das aulas de Educação Física e também em observações sobre situações do *se-movimentar* na vida cotidiana das crianças, fora das situações escolares:

1) Na nova proposta de *estágio acompanhado*, Cardoso (1989) se apropria dos conhecimentos sobre as representações dos *eus* para analisar, junto com os acadêmicos da turma da disciplina de *prática de ensino*, as aulas de Educação Física escolar, desenvolvidas numa escola selecionada intencionalmente. No início eram analisadas as aulas com professores da própria escola. Após uma análise sobre essa aula, a partir da *Teoria da dramaturgia*, os acadêmicos davam início às possíveis tematizações de aulas para os seus próprios estágios. As aulas eram desenvolvidas, filmadas e posteriormente analisadas por meio desse processo interpretativo. Os acadêmicos passavam a ser analisados por eles mesmos, pois na verdade o objetivo era conhecer melhor as ações, que eles, como personagens de *quase professor*, estavam desenvolvendo na aula (ou melhor, no *palco*). Essa metodologia ajuda, por um lado, *descristalizar* certos padrões de conduta e por outro, a conhecer melhor a si mesmo e seus *eus personagens* através do distanciamento em relação às suas próprias concepções. A troca de papéis sociais acontecida durante a aula permitiu estabelecer uma relação e compreensão sobre os valores e normas que construíram as respectivas situações (cenas) didático-pedagógicas.

Para que a análise não ficasse centralizada numa só possibilidade de *enxergar* a aula, também foram utilizadas outras teorias como, por exemplo: as *combinações das aulas*, de Landau (*apud* GONÇALVES, 1986); a teoria das *funções das regras de ação*, de Searle (*apud* GRUPO, 1991); a própria teoria do *interacionismo simbólico*, de Blumer (1981); e ainda, como não poderia faltar no processo educativo, a teoria da *dialogicidade*, de Freire (1985); e

⁸ Na verdade, o nome *Interacionismo Simbólico* para essa teoria foi dado por Blumer, após a morte de Mead, já que esse, no início, chamava-a de *Behaviorismo Social*.

⁹ Dissertação de Mestrado-UFSM, sob a orientação inicial do Prof. Dr. Reiner Hildebrandt e posteriormente coorientação do Prof. Dr. Silvino Santin.

2) Essa mesma metodologia de análise foi usada por Leães Filho (1990) quando, através de seu diário de observações, acompanhou participativamente da vida cotidiana de movimento das crianças, tanto no interior da aula de Educação Física escolar, como no interior e arredores das suas residências. Este procedimento permitiu estabelecer uma relação diferenciada entre certos valores e normas da vida escolar, distantes daqueles que acontecem na vida cotidiana de movimento. Sendo a aula uma *encenação* que não mudava constantemente de lugar, como a vida cotidiana, o autor se apropriou da teoria dos *sistemas* ou *zonas sócio-ecológicas* de Bronfenbrenner (*apud* HILDEBRANDT, 1986) para melhor compreender e acompanhar os vários ambientes *visitados* pela criança no seu dia-a-dia.

Essa teoria facilita a abordagem das situações cotidianas, por oferecer uma caracterização de ambientes distintos, a saber:

- a) *centro ecológico*, que são locais de contatos imediatos e diretos, como face-a-face entre a mãe e filho;
- b) as *imediações ecológicas*, que dão início aos primeiros contatos com o mundo *fora de casa*, com amigos e novas brincadeiras;
- c) *aspectos ecológicos*, como a entrada na *socialização secundária*¹⁰ por meio da escola, clubes e outras relações advindas de outras normas e valores sociais, que passam a exigir novos papéis; e
- d) *periferia ecológica*, onde acontecem contatos ocasionais, como: lazer, praia, acampamentos, visitas a parentes distantes e outros.

Portanto, em cada uma dessas *cenas* surgem *novos personagens* e seus respectivos sentidos e significados de *se-movimentar*. Os autores *mergulham* nessa *encenação* e descobrem essas diferenças. Então elas passam a integrar o *arsenal didático-pedagógico* das aulas de Educação Física escolar, e com isso a disciplina pedagogia do esporte vai enriquecendo as perspectivas de intervenção na prática pedagógica de seus professores e no magistério.

4 DE GOFFMAN PARA ALGUMAS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A dramaturgia, como possibilidade de análise da *aula*, como uma *encenação* ou um arranjo didático, tem permitido que as convenções rigidamente construídas possam ser revistas de forma mais *lúdica*. A dramaturgia estuda o mundo social visível, como um teatro, que é movido e compreendido pelos atores e personagens interessados na interação.

Destaca também o papel criativo desempenhado pelos atores na construção da vida cotidiana e procura, através dessa constatação, orientar-se pelos detalhes dessa construção. Detalhes esses que têm origem na constante reinterpretação de significados que os personagens atribuem aos objetos, sujeitos e ideias. Quando o autor divide o sujeito entre o ator e o personagem, é porque cada uma dessas partes possui atributos de ordens diferentes.

¹⁰ Concepções de socialização *primária* e *secundária* de Berger & Lückmann (1985).

Já destacamos essas diferenças nos itens anteriores e também em outros trabalhos, e podem ser confirmadas através da noção das duas dimensões de tempo, segundo Schutz (*apud* WAGNER, 1979) e Bergson (*apud* CARDOSO, 2002a, 2002b e 2004), a *durée* (como *tempo interior*) e o tempo cósmico ou cronológico (como *tempo exterior*). O personagem, do tempo cósmico, é como se algo estivesse alojado em nosso corpo, nas partes superiores, constituindo um nódulo da psicologia que Goffman (1985) vai chamar de *personalidade*. Ela funciona como uma imagem (teatral), que faz com que os outros passem a acreditar nela, e por isso a respeitem. A personalidade aproveita a circunstância e assume esses atributos conferidos pelo *outro generalizado*.

Essa manipulação e modificação das convenções rigidamente construídas, como se fossem situações do mundo do teatro, permitem esclarecer como é que acontecem esses *encontros sociais* e quais são as *formas* e a maneira como as estruturas das entidades sociais permitem que as pessoas entrem em contato entre si. A preocupação de Goffman é com a possibilidade de conhecer melhor a participação do indivíduo nessa interação social cotidiana. A forma como se transforma essa realidade e suas respectivas estruturas perniciosas deverá vir de outros colaboradores. Sua teoria não dá conta de todas essas perspectivas.

O mesmo poderia estar ocorrendo com as propostas pedagógicas alternativas aqui comentadas. No que diz respeito à maneira de como podemos construir encenações didático-pedagógicas e permitir e emancipação e a autonomia no interior da aula estaria garantida. Falta a continuidade de que esse princípio esteja sendo garantido através de uma concepção político-pedagógica que necessita de uma construção interdisciplinar. A coerência e o conjunto devem ser mantidos. Investigar a realidade (ambientes educacionais), para que se possa conhecê-lo melhor, também a convivência e o comportamento como conduta humana, é a tarefa dos colaboradores das referidas propostas educativas. O trabalho deve se dar a partir de dentro do que foi até agora explicitado. Não se afastando do mundo subjetivo e de sua rede de significações, com origem no mundo psíquico e mediado pela personalidade, como resultado da construção social. Esse eixo é o ponto de referência para a reconstrução do conhecimento sobre a Educação Física na realidade escolar brasileira.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. & LÜCKMANN, Th. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Trad. Floriano S. Fernandes. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Coleção Antropologia, v. 5.). (Do original em inglês *The Social Construction of Reality*, 1966).

BLUMER, H. O posicionamento metodológico do Interacionismo Simbólico. In: Grupo de Trabalho da Sociologia de Campo (Orgs.). **O saber diário, interação e realidade social**. 5 ed. Alemanha Ocidental, 1981, p. 80-146. (Coleção Ciência Social). (Do original em alemão *Der methodologische standort des symbolischen interaktionismus*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Sozioogen (Hrsg.). Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit*). (Traduzido e adaptado pelo Grupo de Trabalho Pedagógico em Educação Física na UFSM, 1985/1988).

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria A. V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Do original inglês *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*, 1994, Universidade de Harvard).

CARDOSO, C. L. Emergência humana, dimensões da natureza e corporeidade: sobre as atuais condições espaço-temporais do ‘se-movimentar’. **Revista Motrivivência**, Florianópolis-SC, ano XVI, n. 22, p. 93-114, jun./2004.

_____. Esporte, jogo e Educação Física: as dimensões do ‘movimento humano’ de Schutz e ‘gestos comunicativos’ de Mead. In: Simpósio de Educação Física e Desportos do Sul do Brasil, 14, 2002, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG – Departamento de Educação Física, p. 151-7, set./2002a.

_____. Para compreender o “tempo interior em aberto”: reflexões a partir de Schutz e Mead em direção à Educação Física e o esporte. **Revista Motrivivência**, Florianópolis-SC, ano XIII, n. 18, p. 151-64, mar./2002b.

_____. A Psicologia Social de G. H. Mead e as propostas alternativas na Educação Física escolar brasileira: possibilidades de aproximações e busca de fundamentos sócio-psicológicos. Florianópolis, 148f. **Monografia** (Departamento de Educação Física), CDS/UFSC, 2002c.

_____. Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria-RS, 5(2), p. 259-77, jul./dez. 1989.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. (Do original em inglês *The Established and the Outsiders: A sociological Enquiry in to Community Problems*, 1994, Londres).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção O Mundo Hoje, v. 21).

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 3 ed. Trad. Maria C. S. Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985. (Do original inglês, *The Presentation of the in Everyday Life*, 1959).

GONÇALVES, M. A. S. Reflexões sobre as aulas de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria-RS., v. 2, n. 2, p. 145-59, jul./dez. 1986.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991. (Coleção Educação Física, Série Fundamentação, v.11., [Cardoso, C. L. – Org.]).

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: crítica de la razón funcionalista. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. II. (Do original em alemão *Theorie des kommunikativen Handels. Band 2. Zur Kritik der funktionnlistischen Vernunft*, Frankfurt, 1981).

HAGUETTE, M. T. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

HEGEL, G. W. F. A ação. In: **Estética – o belo artístico ou o ideal**. Trad. Orlando Vitorino. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Original em alemão *Vorlesungen ueber die Aesthetik*). (Coleção Os Pensadores).

HILDEBRANDT, R. Teoria das zonas sócio-ecológicas de Bronfenbrenner. Disciplina Pedagogia do Esporte do **Curso de Mestrado em Educação Física**, II Semestre, UFSM-Santa Maria, Texto mimeografado.

LEÃES FILHO, W. V. C. Análise crítica do mundo de movimento da criança na idade escolar. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá-PR, 2(1), p. 24-6, 1990.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**: desde o ponto de vista del conductismo social. Intr. Charles W. Morris, Trad. Florial Mazía. Buenos Aires: Paidós, 1972. (Coleção Biblioteca de Psicologia Social y Sociologia, v. 3.). (Do original em inglês *Mind, self and society*, 1934, Universidade de Chicago). (Traduzido e adaptado, em parte, pelo Grupo de Trabalho Pedagógico em Educação Física na UFSM, 1985/1988).

OLIVEIRA, A. A. B. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 1, n.0, p. 17-25, 1989.

WAGNER, H. R. (Org.). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Trad. Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais). (Do original em inglês *Alfred Schutz on Phenomenology and Social Relations*, 1970, Universidade de Chicago).