

**DE GRADES E REFUGOS: ANALISANDO A CULTURA DA ESCOLA NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTERDISCIPLINAR**

ROGER VITAL FRANÇA DE ANDRADE  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ANA MÁRCIA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física da  
Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Educação Física

Florianópolis, SC

2003

## **DEDICATÓRIA**

**...Precisa-se de um amigo  
para não enlouquecer,  
para contar o que se viu  
de belo e triste durante o dia...  
*Vinicius de Moraes***

**Aos AMIGOS de ontem, de hoje  
e aos que ainda tverei de ter.**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos sergipanos que mesmo na ausência sempre fazem-se PRESENÇA; minha família, em especial a **Iraci França**.

Aos outros amigos sergipanos pelas confusões que inventávamos na pequena Lagarto dos anos 80, com seus ares interioranos em contraposição aos nossos desejos de respirarmos outras culturas: **Romildo, Alailson, Renato, Francisco e Borges**.

À amiga pernambucana **Polly**, pelo carinho e pelos votos de confiança e incentivo que muito contribuíram na minha formação pessoal e profissional, a quem devo as leituras de Paulo Freire.

À amiga maranhense **Cristina** pelos longos anos de amizade alimentada com telefonemas, visitas e o cuidado sempre despendido.

À família capixaba Athayde pela minha adoção enquanto filho e irmão; **Sérgio e Yedda Athayde**.

Aos amigos espírito-santenses pela acolhida calorosa e risonha em Vitória: **Saulo, Paulo, Geraldo, Leila, Cristina**. Em especial a **Carmelina** pela cumplicidade pedagógica, e as tentativas em fugirmos das aulas de Educação Física; 1,2... feijão com arroz...Pelas caminhadas à beira mar e pelas festanças.

Aos profissionais com quem desfrutei a companhia nos finais de semana pelo interior do Espírito Santo trabalhando pelo Projeto Crescer: **Norma, Penha, Marlene, Sueli, Mariza, Marciel, Lídia e Verônica.**

Aos alunos e alunas, professores e professoras das escolas públicas capixabas. Em especial da escola serrana 'Aureníria': **Penha, Geovana, Inês, Adelaide, Dora, Maria do Carmo e Rose.** Pessoas essas com quem tive o privilégio de vivenciar as diferentes culturas da escola.

Ao amigo paulista **Marcos Coimbra** pelos anos de convivência e aprendizado, 'brigando' e desfrutando de culturas que não as nossas.

Aos amigos cariocas **Junior, Paulo e João**, pela acolhida sempre disponível e fraterna nas terras do Cristo Redentor.

Aos amigos de Florianópolis pela receptividade e carinho com que tratam os 'estranhos': **Paulo, Márcio, Vá, Henrique, Marcelo, Roberto Beijo, Marcos, Denise...**

Ao amigo e Prof. Dr. **Maurício Roberto** pelo crédito acadêmico e pelas risadas regadas a cerveja e comentários inteligentes.

À amiga e orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Ana Márcia** pela paciência e pela disposição para compreender minhas inquietudes pessoais e acadêmicas.

Aos amigos do MOVER/CED/UFSC, pelos momentos de debates, conversas e a constante gentileza em colaborar com os Outros. Em especial, ao Prof. Dr. **Reinaldo Matias Fleuri.**

Ao amigo Prof. Dr. **Jocimar Daolio** por ter aceitado com prontidão desde o início, ainda na fase do projeto, ser interlocutor de nossas reflexões e certamente muito contribuiu para finalização desta obra.

Aos amigos do mestrado pela convivência amistosa: **Ademir, Jair, Milton, Enéida, M<sup>a</sup> Heloísa, Rodrigo, Themis, Marcelo, Paula e Josiane.**

Aos novos mestrandos que se fizeram novos amigos; **Éden, Cássia e Sérgio.**

Aos amigos dos amigos que agora são também meus: **Alessandra, Hélen, Bruno, D. Sônia, Clarissa, Luan, Melissa...**

Aos Amigos do ÇURUBOM CIENTÍFICO pela cumplicidade nas escolhas e por não termos separado os prazeres da vida daqueles que deveriam estar também na academia: **Adriana D'20, Cláudia Vunz, Márcio Habremais e Natacha Markis.**

Ao AMIGO **Luís Egidio** pelas inúmeras vezes que me afugenta o medo e que cotidianamente (des)constrói o significado da palavra alteridade.

## RESUMO

### DE GRADES E REFUGOS: ANALISANDO A CULTURA DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTERDISCIPLINAR

Autor: Roger Vital França de Andrade

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Márcia Silva

Esta pesquisa indaga as possibilidades de práticas pedagógicas não homogeneizantes e não discriminatórias, envolvendo a interculturalidade e a interdisciplinaridade na cultura da escola, tomando os diferentes saberes e sujeitos de forma dinâmica e polissêmica, os quais expressam diferentes lógicas, sentidos/significados, motivados pelas questões que envolvem geração, gênero, etnia, classe, dentre outras. Esta pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica e tem como foco e análise das contradições e tensões expressas pela dinâmica da cultura da escola, levando-nos a seguinte questão: como superar a fragmentação e disciplinarização do saber, propiciando possibilidades de participação e constituição de uma dinâmica interdisciplinar? Como superar a pretensa homogeneização cultural existente nas práticas escolares tradicionais, desenvolvendo outras práticas pautadas no respeito à diferença e à polissemia cultural? Deste modo, indicam-se os seguintes objetivos desta pesquisa: analisar os aspectos da cultura da escola, tomando como referência o caso particular da Escola de Ensino Fundamental Aureníria Correa Pimentel (Serra/ES); desenvolver alguns fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem a mediação e a superação do atual tratamento às diferenças culturais e aos diferentes conhecimentos no espaço escolar, com ênfase na Educação Física; e construir uma aproximação teórica entre os conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade.

Palavras-chave: interculturalidade, interdisciplinaridade e educação física escolar

## ABSTRACT

### **“DE GRADES E REFUGOS” ANALISING THE CULTURE OF SCHOOL UNDER THE INTERCULTURAL AND INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PERSPECTIVE**

This research inquires into the possibilities of non-homogeneous and non-discriminatory pedagogical practices which cover interculturality and interdisciplinarity in the culture of school, considering the different kinds of knowledge and individuals in a dynamic and polissemic way, which express different logic, meaning/sense, motivated by questions which take into account age groups, gender, ethnic backgroups, social class, among others. It is characterized as a bibliographic review, and it focuses on the analyzis of the contradictions and tensions expressed by the dynamics of the culture of the school, leading us to the following questions: "How to surpass the fragmentation and the subdivisions of knowledge, and at the same time allow for to participate and construct an interdisciplinary dynamics?"; "How to surpass the alleged cultural homogenization that exists in tradicional school practices by developing other ones which are the respect to the polissemic and cultural differences?". Hence, in this research, our aims are: to analyze the cultural aspects of school, considering the particular case of "Escola de Ensino Fundamental Aureníria Correa Pimental" (Serra/ES), to develep some theoretical and methodological fundamentals that make possible to mediate and surpass the current treatmente to cultural differences and to different knowledge in school site, with em phasis on Physical Education and finaly, to elaborate a theoretical approach between the concepts of interculturality and interdisciplinarity.

Key Words: Physical Education, Interculturality, Interdisciplinarity

## SUMÁRIO

| Capítulo                                                                                                                  | Página |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>Apresentação</b> .....                                                                                                 | x      |
| <b>I. Introdução</b>                                                                                                      |        |
| <b>Vivendo o problema/problemática: a história dos “refugos”</b> .....                                                    | 1      |
| Por que fazer uma pesquisa com esta temática?.....                                                                        | 17     |
| O que se objetiva com esta pesquisa?.....                                                                                 | 21     |
| A construção da pesquisa e os “arquivos” do pesquisador .....                                                             | 22     |
| Caracterização geral da escola e dos sujeitos daquela escola .....                                                        | 24     |
| <b>II. Aspectos da cultura da escola homogeneizante: contradições e tensões na (re)produção de outros “refugos”</b> ..... | 28     |
| A cultura corporal presente na cultura da escola.....                                                                     | 39     |
| Cultura corporal e as marcas da diferença na escola.....                                                                  | 53     |
| <b>III. Revisitando as bases teóricas: Primeiras aproximações aos eixos da Pesquisa</b> .....                             | 61     |
| Possíveis aproximações: interdisciplinaridade e interculturalidade.....                                                   | 74     |
| Possibilidades da Educação Física Escolar de perspectiva interdisciplinar e Intercultural.....                            | 78     |
| <b>IV. Considerações Finais</b> .....                                                                                     | 85     |
| <b>V. Referências Bibliográficas</b> .....                                                                                | 90     |



## APRESENTAÇÃO

Parece haver uma rica produção teórica no campo da Educação Física que se propõe a pensar, discutir e avaliar a cultura escolar, tomando como foco de pesquisa, dentre outros, a formação dos professores e professoras, suas representações e práticas pedagógicas, a organização curricular dessa disciplina em suas relações com as políticas públicas e a legislação, ou ainda, a organização e distribuição dos espaços escolares destinados à Educação Física.

Estas análises vão desde os aspectos macroestruturais no que concerne as estruturas e as atitudes econômicas, políticas e culturais, até àquelas mais específicas, voltadas à cultura escolar; à sala de aula, à figura do professor e professora e aos alunos e alunas.

A pesquisa que se constitui nestas páginas, busca compreender algumas dessas questões, analisando as contradições e tensões vividas na cotidianidade de uma escola pública capixaba e que, como tantas outras escolas brasileiras, tem seus próprios problemas, agiliza suas possíveis soluções, (re)produz, cria e transforma, em seu cotidiano, discursos em práticas, faz dessas práticas seus discursos, compondo, assim, uma cultura de saberes e práticas pedagógicas peculiares.

Sabe-se que os discursos sobre a escola são construídos a partir de diferentes percepções, entre elas àquelas conhecidas como reprodutivistas, que concebem a educação como mecanismo coercitivo para a manutenção do *status quo*, perpetuação das desigualdades sociais. Por outro lado, em uma outra ótica observa-se a escola como emancipatória e transformadora, estando em condições de proclamar e ascender os indivíduos socialmente, mediante sua escolarização, seu grau de instrução.

Entendemos que é exatamente na tensão entre essas duas concepções de escola, dentre outras, enquanto um espaço/tempo de organização

produção/elaboração de saberes, que emerge uma cultura própria, com seus rituais específicos, que questiona, rivaliza e ou reforça as outras práticas sociais de maneira contraditória, ambígua e conflituosa.

Reconhecemos a força condicionante no nível macroestrutural, que permeia as relações dentro e fora da escola, ao mesmo tempo em que apostamos, também, na força dos aspectos singulares que influenciam e constroem outras culturas escolares (re)inventadas cotidianamente pelos sujeitos aí presentes, ressignificando valores e normas, burlando e (re)criando seus próprios códigos, linguagens e mecanismos de existência.

Com esse entendimento de escola, procuraremos evidenciar as peculiaridades de um saber/fazer pedagógico em Educação Física, produzido/elaborado em um determinado espaço geográfico e social: a escola 'Aureníria', em um momento particular, dentro das possibilidades que a situação permitia.

Longe de uma visão com pretensões de abarcar a realidade, explicando-a a partir das práticas educativas que acontecem na escola, tão pouco encerrando a temática, mas particularizando, buscando historicizar e relativizar as culturas da escola, seus agentes pedagógicos enquanto sujeitos históricos em seus processos inacabados e nunca concluídos de ser mais.

Assim, buscaremos descrever a problemática que impulsiona este estudo, mergulhada na cultura da escola, enfocando nosso olhar para aspectos desse contexto de pretensões homogêneas e hierárquicas. Para isto, delinheiro minha história de vida como aluno do antigo 2º Grau, minhas vivências na Universidade e como professor de Educação Física, certo que as teias sociais urdidas nas escolas pelos professores e professoras são expressões encarnadas de diferentes culturas, vividas em outros tempos/espacos que nos constituem como seres humanos individuais e coletivos.

Essa teia social na cultura escolar tem se caracterizado em uma perspectiva individualizada e fragmentada, tanto nas relações interpessoais, como também no trato com os conteúdos, em sua produção/elaboração de saberes. Dito isso, apontamos como objetivos desta pesquisa, refletirmos quanto às possibilidades de práticas pedagógicas na cultura da escola, que estejam atentas às diferenças culturais dos sujeitos que aí convivem, e que, a partir desta

constatação, desenvolvam estratégias pedagógicas que as contemplem em suas singularidades.

Talvez, a interdisciplinaridade e a interculturalidade nos aproximem de um saber/fazer escolar nessa direção, ao enfatizar a disponibilidade, a vontade e a intenção de se confrontar/encontrar com lógicas, posicionamentos e entendimentos diversificados entre indivíduos diferentes, motivados pelas questões de gênero, geração, etnia, classe social, dentre outras.

Desta forma, buscaremos aproximar teoricamente os conceitos de Interdisciplinaridade e Interculturalidade e suas relações com as problemáticas escolares, refletindo, ainda, quanto ao papel da Educação Física Escolar em uma perspectiva dessa natureza.

Nesse sentido, analisar as práticas educativas enquanto elementos culturais vividos e pensados na e pela escola, nos permite uma aproximação desses agentes históricos em “carne e osso”, procurando resgatar e valorizar essas práticas, ao mesmo tempo, contribuindo com um saber/fazer peculiar.

Este é o desafio que se segue nas próximas páginas...

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### Vivendo o problema/problemática: a história dos “refugos”

Eu ando pelo mundo  
Prestando atenção em cores  
Que eu não sei o nome  
Cores de Almodovar  
Cores de Frida Kahlo  
Cores...  
*Adriana Calcanhoto*

As inquietações dessa pesquisa surgem da necessidade de participação, da minha forma peculiar de ser e estar no mundo, tentando captar suas cores, formas e texturas, como sugere a música supra citada, ao ingressar em uma escola-fazenda no interior do Estado de Sergipe, entre 1984 e 1986, objetivando a conclusão do 2º grau, atual ensino médio. Tal situação me propiciou travar contatos interculturais, cultivar amizades com pessoas de diferentes idades, etnias, origens culturais e classes sociais, ao compartilharmos os mesmos espaços comuns (alojamentos e refeitórios) e o desenvolvimento de práticas, no cotidiano (o cuidado com plantações e criações de animais). Enfim, construindo a vida, a cultura, além da convivência nas aulas das disciplinas técnicas (Irrigação, Agricultura, Bovinocultura...), como também nas disciplinas do núcleo comum (Geografia, História, Português, Educação Física...).

O contexto sócio-pedagógico era marcadamente hierárquico e normatizador: a escola funcionava nos moldes de um quartel, com horários rígidos e pré-estabelecidos, quadro de escalas para as tarefas individuais e coletivas. O uso de três uniformes diferentes era obrigatório, sendo que éramos vigiados no cumprimento dos deveres por "capatazes": os alunos (o internato era

somente masculino) do terceiro ano, juntamente com professores e professoras, supervisores e supervisoras gerais, distribuídos pelos setores da escola. Essa rigidez garantia a ordem e minava qualquer possibilidade de transgressão ou contestação. Esta lógica disciplinar também mantinha a dissociação entre as aulas práticas, nas quais éramos considerados meros camponeses, trabalhadores braçais, e as aulas teóricas, nas quais se exigia dedicação e compromisso para garantir a aprovação e a continuidade nos estudos. Certamente que nessa época, ainda não tínhamos o entendimento da escola e do seu caráter normatizador como sugere Foucault (1987).

Neste cenário com fortes marcas repressivas e ares funcionalistas, regulado pelo compasso do relógio que anunciava a chegada das sextas-feiras, e com ela, a possibilidade que tínhamos de visitar nossas famílias, caso não estivéssemos escalados para as tarefas do final de semana, a Educação Física quebrava, de certa forma, a rotina.

Mesmo com toda perspectiva militarista dos professores com suas preocupações centradas nos alunos que se destacavam nas aulas de caráter exclusivamente esportivizado, objetivando a participação da escola nos Jogos dos Colégios Agrotécnicos (COAGRI), nós, os não-aptos, os "refugados"<sup>1</sup>, como ironicamente chamávamos uns aos outros, tínhamos a possibilidade, por vezes, de brincar de esporte. Improvisávamos regras e situações de jogos que escapavam às pretensões de homogeneidade, no que se refere aos movimentos tidos como corretos nas aulas de Educação Física, pois não estávamos sob o controle dos professores, uma vez que estes estavam preocupados com a performance e o rendimento dos alunos-atletas.

Todavia, a persistência e a paixão pelas atividades de movimentos, treinos noturnos depois das aulas e corridas de madrugada, me fizeram viver as duas realidades: a de atleta e de estudante com direito ao acesso à cultura corporal, respectivamente interesseira (voltadas à performance) e interessante (usufruída com prazer).

Os questionamentos provocados pela dicotomia entre aulas teóricas e práticas suscitadas no 2º grau foram tomando ainda mais densidade e

---

<sup>1</sup> Naquele contexto das escolas agrícolas, o termo refugio era usado para designar os animais que seriam exterminados ao nascer, por não apresentarem o "padrão" desejado: peso, tamanho, ou por apresentarem anomalias em alguma parte do corpo, como na pata, asa etc.

complexidade quando ingressei no curso de Educação Física no ano de 1986, na Universidade Federal de Sergipe. As evidências sinalizavam outra trajetória de estudos fragmentados, marcados pela dicotomia teoria e prática e pela diferenciação entre os atletas e os outros graduandos e graduandas. As conseqüências da diferenciação entre teoria e prática na Educação Física, em seu viés instrumental, nas palavras de Kunz (1995), “se desenvolvem pela lógica do treino, da execução e da obediência”(p.48).

Essas reflexões tornaram-se ainda mais complexas pela falta de esclarecimento que nós, estudantes de Graduação, tínhamos sobre os pressupostos teóricos do currículo: se o objetivo era formar futuros professores, por quê e para quê aulas exclusivamente práticas, voltadas aos esportes de rendimento? Por que exigências de desempenho motor como se fôssemos atletas e não profissionais em formação? Esse tipo de currículo e formação profissional, é analisado por Betti apud Bracht (2003), da seguinte forma:

“o currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas “práticas” (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas “práticas”, em que o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática”(p. 41).

Nesse contexto, o que seria dos "refugados" que, ousadamente e mesmo com provas de "aptidão física" como pré-requisito para o ingresso no curso, insistiam e persistiam em se fazer presentes na universidade? Seria possível refletir acerca de práticas pedagógicas alternativas que não estivessem comprometidas com regras, normas e modelos de corpos e comportamentos dos alunos e alunas?

Esses conflitos e questionamentos por mim vivenciados foram sendo internalizados ao ingressar no mercado de trabalho no ano de 1990, contratado pela Prefeitura Municipal da Serra, no Estado do Espírito Santo, como professor de Educação Física, desejoso de colocar em prática, no contexto escolar, minhas expectativas docentes, até então só teorizadas a partir do contraste com o processo educacional que vinha vivenciando.

Com os “pés” na escola, percebo que as condições iniciais de trabalho mostraram-se bem diferentes daquelas por mim idealizadas: sonhava com uma

escola dinâmica, com alunos e alunas motivados e interessados nos projetos que iríamos desenvolver; professores e professoras preocupados em estabelecer uma "nova ordem" no interior do espaço escolar, valorizando as atividades diversificadas e em grupo, o estímulo às iniciativas individuais e coletivas, e preferindo a inquietude à conformidade, e que dessa forma, possibilitassem uma cultura escolar não homogeneizante e excludente.

O que era aparentemente simples - conhecer a realidade concreta e as peculiaridades dos alunos e as alunas em seus anseios, definir objetivos, selecionar conteúdos e materiais - passou a assumir grau ainda maior de complexidade e inquietude, uma vez que os acontecimentos não se desenrolavam conforme o esperado.

Percebi que havia algo que precisava ser averiguado com clareza e criticidade, analisado de maneira mais contundente: o conflito entre o real e o ideal, entre as aulas de Educação Física, teorizadas e exercitadas na cultura da Universidade, minha na condição de aluno e aquela que ora me confrontava na condição de professor.

No meu entender, essas aulas idealizadas iam ao encontro dos interesses e desejos dos alunos, visto ser o esporte, de certa forma, a vivência mais presente nas aulas de Educação Física, até então. Seria preciso me confrontar com a história daquelas crianças, construídas também, através do jogo, do prazer e do futebol? Seria possível introduzir na escola, aulas problematizadoras e criativas, com movimentos não repetitivos e estereotipados, comprometidas com mudanças em todos os níveis sociais? Como implantar na escola metodologias pedagógicas, no que concerne às aulas de Educação Física, que não fossem de caráter exclusivamente em forma de atividades de movimentos estereotipados, excludentes e discriminatórios como algumas atividades que envolvem os desportos, assim como outras atividades escolares?

Um salto qualitativo nessas reflexões ocorre paralelamente ao meu ingresso no Curso de História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no debruçar e analisar as diferentes culturas, nos contextos históricos passados, presentes e aqueles por se fazer. Isso contribuiu para um melhor entendimento das relações de poder existentes nas diferentes esferas sociais, nas relações de conflitos interculturais explícitas ou não, como também, vislumbrar a possibilidade de mudanças que a todo momento histórico são mobilizadas.

No tocante a essas relações de poder, Paulo Freire (1989) sinaliza que o oprimido, ao ocupar situação inversa, tende a oprimir os demais. Mas, seria possível que minha prática pedagógica estivesse a (re)produzir outros “refugos”, silenciando as diferenças e esquecendo minha trajetória de vida? Ou solidarizar-me com o “outro” como anuncia o fragmento da música anteriormente citada, onde no “passeio pelo escuro, eu presto muita atenção no que meu irmão ouve...e vendo doer a fome nos meninos que têm fome”, posso problematizar e lutar por outra escola. Por um contexto de uma Educação Física comprometida com metodologias diversificadas e que contemplassem a autonomia e os diferentes interesses e necessidades, sonhos e expectativas dos indivíduos na escola? Que desenvolvessem práticas educativas que dessem conta das relações humanas estimulando diálogos possíveis entre indivíduos e culturas diferentes.

Entendíamos que não se tratava apenas de reconhecer as diferenças culturais na escola para, em seguida, adotar estratégias pedagógicas com o intuito de oportunizar aos alunos e alunas o acesso à cultura dominante, tida como universal e única. Mas ultrapassar o caráter monocultural da escola, dentre outros fatores, construído na perspectiva de um modelo cultural hegemônico. Para isso, fazia-se necessário como ponto de partida, admitir sim, a existência de diferentes campos de disputas, tensões e conflitos, motivados pelas diferentes culturas, gênero, geração, classe social, religião, dentre outros, e a partir daí, como nos mostra Azibeiro (2003), buscar “entender a singularidade e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar” (p.87).

As inquietações que aqui menciono também eram analisadas e comentadas por outros profissionais das escolas nas quais trabalhei, onde discutíamos o papel social que a Educação Física deveria desempenhar e de como atender aos alunos e alunas, contemplando suas diferenças, desejos e expectativas, além de cumprir as exigências da escola.

Essas discussões, enquanto processo, faziam com que alguns profissionais experimentassem novas metodologias com avanços e recuos, alegrias, decepções e frustrações, vivenciando as contradições da educação. Além disso, dentre estas inquietações lembrávamos que a escola não é constituída apenas pela disciplina de Educação Física. Questionávamos o que



pensam e fazem os professores e as professoras das outras disciplinas, como tratam os alunos e alunas em suas singularidades e diferenças, quais os requisitos adotados na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino-aprendizagem.

Indagávamos sobre o que a Educação Física, concorrendo com a especificidade de sua contribuição social norteadas pelo referencial cultural do movimento humano, tinha ou podia realizar no interior da escola. Será que o problema, no que concerne ao mecanicismo no trato com os alunos e alunas e os desdobramentos ligados à alienação, faziam-se presentes apenas nas aulas de Educação Física? Ou seria esta disciplina apenas parte de uma estrutura mais complexa, encomendada (ou determinada?) pelas estruturas sociais que negam as contradições sociais e as diferenças?

Procurávamos, desde o início da década de noventa a partir das reuniões pedagógicas e sem muita fundamentação, as possibilidades de ligação entre as disciplinas, viabilizando nas práticas pedagógicas o discurso de um trabalho conjunto, participativo, contando com o empenho de toda a escola, trabalho este alicerçado em práticas educativas com pretensões interdisciplinares e suas implicações metodológicas, em uma perspectiva não homogeneizante e não discriminatória.

Mesmo ciente de que as experiências de movimento e as práticas corporais são, por excelência, elementos da cultura corporal como sugere, entre outras obras, o Coletivo de Autores (1992), minha experiência aponta que é possível e desejável colocar a Educação Física na posição de um dispositivo de incentivo ao trabalho conjunto, desenvolvendo práticas pedagógicas que contemplem os diferentes desejos, expectativas e experiências dos alunos e alunas em seus respectivos contextos culturais, entrelaçando a pluralidade de culturas aí existentes.

Nesse sentido, compreendemos a cultura na perspectiva antropológica enfatizada por Geertz (1989), como um processo dinâmico e criativo, “um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (p.103).

Essas relações na escola são constantemente negociadas e ressignificadas pelos sujeitos ali presentes, na busca de significados/sentidos

para suas ações individuais e coletivas. São essas “teias de significados” urdidas pelos sujeitos culturais que propiciam a (re)invenção da cultura, de contextos relacionais intensamente conflituosos e dinâmicos.

Assim, a cultura corporal, ao adentrar na escola, assume “roupagens” diferenciadas, em função de seus contextos híbridos e conflituosos, dos diferentes sujeitos e de suas capacidades relacionais. Deste modo, convergimos na direção apontada por Daolio (1998), ao salientar que a Educação Física, “suas práticas, seus costumes e valores constituem-se em construções culturais, engendradas historicamente e atualizadas cotidianamente, não podem ser tomados como absolutos, justamente por fazerem parte de uma dinâmica cultural” (p. 14). Assim, entendemos que as práticas culturais que a Educação Física problematiza na escola, são ressignificadas e atualizadas pelos atores e atrizes, através de mediações suscitadas pelos diferentes e conflituosos interesses e expectativas que estão em jogo, em cada contexto. A exemplo, as hierarquias presentes no campo administrativo, na fragmentação do conhecimento, na ocupação dos espaços escolares, na distribuição e controle do tempo pedagógico e dos corpos que aí circulam.

Talvez, ao ressignificar os conceitos e as práticas pedagógicas interdisciplinares na escola, a Educação Física poderia articular o trabalho pedagógico com os demais professores e professoras de outras disciplinas curriculares que partilhem do compromisso com a introdução dos alunos e alunas no mundo do conhecimento clássico e popular, na busca da totalidade do ser humano que conhece, relaciona e interfere no mundo de forma solidária, respeitando, convivendo e compreendendo as diferentes lógicas, linguagens e atitudes que os indivíduos produzem cotidianamente no contexto escolar. E mais, avançar na superação de uma cultura escolar com pretensões marcadamente homogêneas e discriminatórias.

Uma experiência que se constituiu em uma escola pública no Espírito Santo no período de 1999-2001 como professor de Educação Física, ainda que de forma precária, pode talvez ilustrar esse entendimento.

As práticas pedagógicas por nós desenvolvidas na escola “Aureníria”, surgiram, em princípio, motivadas por uma situação fundamental: a necessidade imposta pela falta de espaço físico, que obrigava a realização das aulas de Educação Física nas ruas adjacentes à escola. Esta situação levava alguns

alunos e alunas a se recusarem em participar das aulas em função da poeira, calor, lixo, falta de água, conflitos com outros moradores na forma de “acerto de contas”, dentre outros fatores. Como também, pela percepção de que se as aulas de Educação Física continuassem ocorrendo “fora da escola”, voltada às práticas eminentemente esportivistas, não seria possível dialogar com os outros professores e professoras, saber o que pensam e fazem em sala de aula, encorajá-los a discutir a importância de práticas pedagógicas em conjunto.

Antes das primeiras reuniões pedagógicas acontecerem objetivando a construção e viabilização dos projetos conjuntos, começamos a questionar com os alunos e alunas, professores e professoras e com o pessoal de funções administrativas, quais as possibilidades das aulas de Educação Física acontecerem no pátio da escola. Segundo relatos, as experiências anteriores tinham sido desastrosas, em função do barulho das crianças, das bolas voando, da falta de espaço, das reclamações dos outros professores. Mesmo assim, entendíamos que era importante dar visibilidade aos problemas enfrentados pela Educação Física, tornando-os problemas da escola como um todo. Assim, permanecemos por dois meses realizando as aulas no pátio, ao mesmo tempo em que denunciávamos esta situação nas reuniões de pais e, de certa forma, acreditando que era possível mobilizá-los para as discussões em torno da questão.

Surgem os primeiros contatos entre a escola, a Secretaria de Educação e os problemas da Educação Física. A escola passa a ser visitada por engenheiros e vereadores que constatarem a total falta de condições de funcionamento da escola. A questão do espaço da Educação Física foi, em parte, solucionada pela doação e incorporação de um terreno ao lado da escola, cedido por um comerciante do bairro. Porém, em função do tamanho do terreno e da pequena tela de arame que cercava a “quadra”, os conflitos com a vizinhança não tardaram a ocorrer.

Paralelamente a situação descrita acima, as aulas de Educação Física transcorriam com idas e vindas aos espaços da rua, pátio da escola, sala de aula, excursões e campeonatos, bem como, da participação efetiva nas discussões político-pedagógicas da escola enfatizando a necessidade de “espaços” físicos e condições pedagógicas para as aulas de Educação Física.

Começamos então, as sistematizações do que chamávamos de Projetos Interdisciplinares<sup>2</sup>: refletíamos quanto a sua construção pelo corpo docente, a necessidade de fundamentá-los teoricamente e concretizá-los no cotidiano da escola. Estes projetos foram desenvolvidos em alguns momentos, somente com turmas de determinadas séries e envolvendo apenas alguns professores e professoras; posteriormente, foram desenvolvidos com todo o corpo docente e discente do turno vespertino. À medida que estas “experiências interdisciplinares” iam sendo difundidas em meio à comunidade escolar, expandiam-se para outros turnos por iniciativa da direção, de alguns professores e professoras, como também a partir da solicitação dos alunos e alunas.

No desenrolar dessas “experiências” não deixamos de constatar algumas contradições com as quais nos defrontávamos, como por exemplo, as constantes reclamações dos professores e professoras de que os alunos e alunas não se interessavam pelos conteúdos ministrados por eles e que só queriam “fazer” aulas de Educação Física. Entretanto, quando solicitados a envolverem-se com as “experiências interdisciplinares”, participarem da elaboração e implemento das mesmas, alguns professores e professoras, alegavam não saber interagir com os alunos e alunas fora da sala de aula, por terem sido formados para lecionar suas respectivas disciplinas e não levarem “jeito” para outro tipo de aula. Evidenciamos ainda que, alguns professores e professoras, faziam uso dessas “experiências” para “obrigarem” os alunos e alunas, quanto à participação e conseqüentemente, obtenção de notas em suas respectivas disciplinas. Era comum também ouvir da direção da escola, comentários eminentemente voltados à organização e disciplina dos alunos e alunas durante o desenvolvimento das “experiências interdisciplinares”. Havia ainda a preocupação em cumprir os horários e trabalhar os conteúdos programáticos de cada disciplina, estabelecidos pela Secretaria de Educação.

As dificuldades, nesse sentido, eram dialogar com os professores e professoras, como também com a direção, quanto à possibilidade de práticas

---

<sup>2</sup> Temos o discernimento de que a direção e os docentes da escola na qual estávamos inseridos, fizeram uso do termo ‘projeto interdisciplinar’, de forma indiscriminada e sem embasamento teórico mais denso, inclusive porque, naquele momento, esta era uma posição política importante frente à Secretaria Municipal de Educação. Naquele contexto, qualquer atividade pedagógica que extrapolasse o limite da sala de aula, envolvendo mais de um professor, era designada como ‘projeto interdisciplinar; porém, para esta pesquisa, estaremos utilizando o termo “experiência interdisciplinar” por considerá-lo conceitualmente mais adequado.

pedagógicas permeadas pela curiosidade e pelo interesse dos alunos e alunas, sem, entretanto, abandonar os conhecimentos que precisam e devem ser elaborados/apropriados por estes. Por outro lado, como desenvolver práticas pedagógicas utilizando-se de músicas, movimento, dramatizações, jogos dentre outros, sem “quebrar” a suposta ordem do silêncio? Sem romper com a racionalidade manifesta no controle e cumprimento aos cinquenta minutos de cada aula? Sem desmistificar a hierarquização entre quem ensina e quem aprende?

Desse modo, percebemos que havia a necessidade e o desejo por parte de alguns professores e professoras, como também da direção da escola, de se utilizarem de práticas pedagógicas diferenciadas e interessantes, desde que não comprometessem a ordem estabelecida.

O desafio para elaboração e incremento de “experiências” pedagógicas dessa natureza nos parece ser, articular no contexto escolar, as teorias anunciadas e desejadas, confrontada-as com situações concretas vivenciadas por sujeitos concretos. Ou como nos lembra Forquin (1993), ao evidenciar a diferença entre a cultura escolar e a cultura da escola em suas dinâmicas de funcionamento. Registre-se que essa questão será bem mais discutida no próximo capítulo.

Estariam as práticas interdisciplinares em condições de superar tais entraves, contemplando ainda as diferentes culturas presentes na escola permeadas por múltiplos interesses? Seria a disciplina de Educação Física um dispositivo pedagógico para essa empreitada?

É nesse emaranhado de culturas que salientamos o caráter conflituoso e contraditório presente na escola, permeados por momentos de resistência e engajamento nos projetos descritos, dúvidas e descrédito por parte dos envolvidos. Deste modo, por várias vezes, os cronogramas foram alterados, algumas “experiências interdisciplinares” foram realizadas somente pela disciplina de Educação Física em uma única turma e outros nunca saíram do papel.

Estas situações surgiam em função das constantes permutas e da falta de motivação do quadro docente, além das dificuldades de infra-estrutura para a realização das mesmas e constantes paralisações ocorridas naquele período. Talvez, este campo conflituoso carregado de tensões, interesses e divergências

no qual se constitui a escola, seja, por isto mesmo, um espaço criativo, desestabilizador, plural e polifônico.

Nossa primeira “experiência” foi realizada tomando o **Corpo** como tema gerador, perpassando o entendimento deste por todas as disciplinas, suas relações inter e intracurricular, perseguindo os objetivos ao qual o referido projeto se destinava.

Cada professor e professora desenvolveu o conteúdo programático de sua respectiva disciplina durante uma semana, enfocando diferentes abordagens sobre o corpo, onde foi solicitado que, preferencialmente, conceitos, idéias, conclusões discutidas em sala de aula, fossem expostas no pátio da escola. Assim: a professora de Português promoveu oficinas de poesias.

Os professores de História e Educação Artística desenvolveram junto a alunos e alunas, análises de diferentes concepções de corpo através do tempo e de diferentes pintores, expressas através de esculturas. Os de Ciências e Educação Física procuraram abordar o movimento da espécie humana em seus aspectos anatômico e fisiológico, analisando-os através da dança.

Figura 2 Corpos esculpidos  
Arquivo pessoal do pesquisador  
1999

Essa “experiência” foi realizada contando somente com as três turmas da 7ª séries do turno vespertino, em função da compatibilidade do planejamento de um grupo de professores e professoras, como também, pela falta de motivação ou receio dos demais. A direção da escola também via com “desconfiança” os professores e professoras transitando uns nas salas de aula dos outros, de certa forma, rompendo com o isolamento pedagógico e com a “normalidade” da rotina escolar.

A segunda “experiência interdisciplinar” seguiu a mesma linha, enfocando o **Folclore**, suas relações na sociedade e a utilização ou massificação da cultura popular através dos meios de comunicação. Essa “experiência” ainda estava centrada no mesmo grupo de professores e professoras, embora com uma abrangência maior quanto à participação das outras turmas, e ainda, assumindo os alunos e alunas como sujeitos ativos e produtores de culturas, que fazem mediações e reapropriações de outras culturas, ao mesmo tempo em que, analisam a sua própria cultura.

Figura 3  
Reapropriação da cultura popular  
pelos alunos e alunas da 6ª série  
Arquivo pessoal do pesquisador  
1999



Caixas de papelões foram transformadas em Bumba-Meu-Boi, elemento da cultura maranhense e ressignificado pelos alunos e alunas capixabas, oportunizando-os (re)conhecer outras culturas. Na compreensão de Daolio (1995), “o conhecimento antropológico da nossa cultura passa inevitavelmente, pelo conhecimento das outras culturas, reconhecendo que somos uma cultura possível entre outras, mas não a única” (p.24). Deste modo, os alunos e alunas confeccionaram as próprias indumentárias, tomando como referências; fotografias, cartazes e histórias que envolviam o folclore do Maranhão .

Figura 4  
Confecção do Bumba-Meu-Boi  
pelos alunos e alunas da 7ª série  
Arquivo pessoal do pesquisador  
1999

Essa “experiência” foi marcada, também, pelo diagnóstico e reivindicação junto à direção da escola, de momentos pedagógicos mais frequentes e sistematizados, propondo estudos e aprofundamento teórico quanto às “experiências”, e, ainda, pela falta de estrutura física da escola para “experiências” dessa natureza.

Ainda tivemos a "experiência", **Projeto Brasil 500 Anos: A História dos Vencidos**, diferenciando-se dos outros dois, uma vez que os professores e professoras das demais disciplinas tiveram que estudar, pesquisar junto com o professor de História e com os alunos e alunas, os temas que seriam trabalhados no pátio da escola, seguindo uma cronologia que ressaltava os movimentos populares no decorrer da nossa formação social, onde cada turma tinha um professor ou professora responsável em estudar e desenvolver o tema, coordenados pelos professores de História. Este projeto foi discutido durante a semana de planejamento pedagógico que antecedia o início do ano letivo de 2000, planejando-se as etapas a serem seguidas, os dias de estudos, a culminância das discussões que aconteceriam em sala, seriam encenadas no pátio da escola .

Figura 5  
Brasil das desigualdades sociais  
no entendimento dos alunos e alunas da 8ª série  
Arquivo pessoal do pesquisador  
2000

Devido ao êxito desse projeto, em parte, prejudicado pela falta de estrutura física da escola que não possuía local adequado para a realização desses eventos, obrigando as pessoas a empilharem cadeiras para melhor assisti-los, como também, pela solicitação dos alunos e alunas para que o mesmo fosse mostrado à comunidade, realizamos um desfile escolar na principal avenida do bairro, local este, onde se situa a escola.

Figura 6  
A cultura da escola na cultura da comunidade  
Arquivo pessoal do pesquisador  
2000

Estas “experiência” foram desenvolvidas de acordo com as especificidades que cada momento suscitava, sendo as mesmas ressignificadas pelos sujeitos envolvidos sem termos, porém, a pretensão de obter resultados tais como nos modelos pedagógicos tradicionais. Nossa preocupação estava centrada na construção do processo, tomando as práticas educativas como um espaço/ tempo de múltiplas relações e situações em constante movimento que permitem a (re)criação, intensa e conflituosa de novos conhecimento.

Essas práticas pedagógicas buscavam não reproduzir métodos pedagógicos tradicionais: diferentemente, visavam constituir diversas e variadas situações de ensino-aprendizagem a partir da interação entre os indivíduos, atribuindo um outro enfoque ao conhecimento, sendo desencadeadas e constantemente reelaboradas, de forma criativa e conflituosa. Estas “experiências Interdisciplinares” ainda se constituíam como ensaios de sistematização dos conteúdos tradicionalmente trabalhados pelas disciplinas de forma estanque e abstrata, porém, já eram permeados pela curiosidade, pela satisfação em lidar com o novo, potencializando o que há de mais humano em nós: a busca de decodificações para entender a realidade e transformá-la (Freire, 1998).

Coube à Educação Física, em particular, tematizar nessas “experiências interdisciplinares”, diferentes danças e outras expressões da cultura corporal, muitas delas aprendidas/ensinadas com os alunos e alunas, a exemplo da capoeira, uma vez que a mesma, pela característica da comunidade, sempre esteve presente na vida de muitas dessas crianças, oportunizando e incentivando, ainda, diferentes ritmos e expressões artísticas.

Salientamos mais uma vez, que essas “experiências” aconteciam paralelamente às aulas de futebol, vôlei, basquete e handebol, que, em função da estrutura física, eram realizados nas formas mais diferentes possíveis. Além de gincanas, aulas teóricas em sala, vídeos, jogos e campeonatos. O que tínhamos como ponto nevrálgico dessas práticas pedagógicas era: escapar das pretensões homogeneizantes que pairam sobre a escola, e em especial, evitar os movimentos repetitivos e alienantes presentes em algumas aulas de Educação Física, buscando nessas práticas pedagógicas, o respeito ou uma tentativa nessa direção, de reconhecer, compreender e assegurar na escola o direito à diferença.

### **Por que fazer uma pesquisa com esta temática?**

A importância dessa discussão em um momento histórico atravessado por incertezas, reside no fato de que a racionalidade ocidental, especialmente após o Renascimento, esteve alicerçada na lógica escolástica, marcada por critérios de precisão, rigor e busca de certezas e tem suscitado inúmeros questionamentos nas últimas décadas, sendo que para alguns pesquisadores, já não corresponde

ou satisfaz a esta nova conjuntura. Os novos paradigmas inaugurados na Física Quântica e na Biologia da Ressonância Mórfica, dentre outras ciências duras, como também, na emergência de novos campos de conhecimento interdisciplinares, apontam indícios de rupturas com a lógica da ciência que prevalece nos dias atuais, e que compromete o pensar, sentir e agir dos indivíduos como um todo. A racionalidade tem sido denunciada por se tornar dogmática e instrumental, fundamentando-se em bases mutiladoras que não dialogam com a complexidade da realidade a ser apreendida (Morin, 2001).

Refletir acerca dessa racionalidade que, de certa forma, faz-se presente na escola, e que orienta as práticas educativas, é um desafio que se coloca a todos os educadores, seja nos espaços educacionais formais ou informais. Em decorrência das funções heterônomas desempenhadas ao longo de sua história no Brasil, a Educação Física, termo utilizado aqui como referente ao campo acadêmico-profissional, necessita analisar sistematicamente sua situação. Para tanto, é preciso situá-la no contexto das novas configurações sócio-econômicas desencadeadas pela globalização, alterada dentre outros aspectos, pela reconversão da força de trabalho, pelas políticas de localização, em função dos movimentos migratórios causados pela pobreza, guerras, falta de emprego, como também seus desdobramentos no campo da educação.

Nesse sentido, é importante que a escola tenha elementos para assumir posturas pedagógicas mais dinâmicas e criativas, para que não continuemos a produzir novos e eternos “refugos” na cultura da escola

Outro fator que mobiliza nossos esforços nessa pesquisa, diz respeito ao uso indiscriminado do termo cultura como sinônimo de Educação Física presente em publicações na área, sem no entanto, como pontua Daolio (2001), explicitar o conceito de cultura. Nas palavras do autor: “vemos como problemática a utilização, por vezes superficial, por vezes errônea ou contraditória, do conceito de “cultura”, empobrecendo sobremaneira a discussão da Educação Física” (p.36). Deste modo, esperamos contribuir com a discussão na área, trazendo a tona questões ligadas à relação e possíveis diálogos entre culturas diferentes.

Com relação ao conceito de interdisciplinaridade e sua possibilidade de relação com as práticas educativas na Educação Física Escolar, Freire (1989), suscitou discussões na área, enfatizando a importância de diálogo entre o professor e a professora de Educação Física com os docentes das outras

disciplinas. Entretanto, nos parece que o termo, assim como cultura, muitas vezes tem sido usado de forma equivocada, sugerindo que a Educação Física assuma a transmissão dos conteúdos das outras disciplinas. Nessa concepção, a interdisciplinaridade apresenta-se de forma estática, transferindo os conhecimentos de uma disciplina para a outra, retirando-lhe seu caráter integrador. Deste fato decorre um suposto reconhecimento da importância da Educação Física entre os professores e professoras desta área e das demais disciplinas da Educação Infantil, conforme pontua Darido (1999), porém, comprometendo ou anulando seu conteúdo específico: o movimento humano tematizado a partir da cultura corporal.

A questão dessa integração por parte da Educação Física com a totalidade da escola, aparece em destaque em pesquisa recente coordenada por Bracht (2003), com professores/discentes da rede pública do Espírito Santo, onde utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação, identificou na fala dos professores-discentes, que

“a dinâmica escolar parece não favorecer (...) a realização de um trabalho integrado e coletivo na escola (...). A isso se soma um trabalho pedagógico individualista numa mesma disciplina. Destaque-se que os professores acabaram desenvolvendo a sensibilidade para identificar nessa característica do trabalho escolar um sério problema pedagógico a ser superado” (p. 115).

É com esta perspectiva que a presente pesquisa vem indagar as possibilidades teórico-metodológicas de uma Educação Física Escolar interdisciplinar e intercultural, possibilitando que professores e professoras, alunos e alunas possam assumir novas configurações na construção do conhecimento e que leve em consideração a diversidade cultural e a alteridade dos sujeitos envolvidos no processo educacional de forma contextualizada.

Acreditamos que nesse emergir de novas concepções, apresentando-se ainda em formação, seja possível à Educação Física da escola explorar novas trilhas, refletindo acerca da corporeidade, da experiência, da sensibilidade, da imaginação e da criatividade, ultrapassando as noções meramente orgânicas de saúde e higiene, que têm sido enfatizadas de forma pragmática na prática pedagógica tradicional desta disciplina.

No tocante à corporeidade, Silva (2001a) nos chama a atenção para o fato de que o corpo tem sido historicamente apropriado e mensurado pela área biomédica, onde "a forma qualitativa com a qual a expectativa de corpo se apresenta no interior da área (...) está relacionada com a desconsideração das subjetividades humanas e das diferenças étnicas e culturais" (p.34/35). Esta compreensão de corpo assumida no âmbito da área biomédica a partir do século XIX vai respaldar as intervenções no corpo, quer seja individual ou social, o que será transplantado para a Educação Física em seu viés biologizante e mecanicista.

Portanto, assumir a corporeidade ultrapassando as noções orgânicas e a ênfase pragmática alicerçada numa racionalidade instrumental, é tomá-lo, como salienta Silva (2001b), "como referência, como possibilidade de um indicativo ético que pudesse ser compartilhado por toda a humanidade (...) uma noção de bem comum vigente nas diversas culturas" (p.102).

Assim, entendemos que a Educação Física, ao contextualizar concretamente os corpos dos seus alunos e alunas, estando atenta ao fato de que estão inseridos numa totalidade, assumindo-os em sua multivocalidade, possibilite, através da intervenção pedagógica, sua exploração, recriação e intervenção por meio das variadas formas de linguagem e de um constante exercício de alteridade. Neste sentido, considerar os diferentes entendimentos, sentidos/significados que cada indivíduo produz do mesmo objeto estudado, propiciando relações de confronto/encontro consigo e com o Outro, ampliando suas oportunidades de participação/intervenção na realidade.

Tratamos, então, nesta pesquisa, não de inovar pedagogicamente para que se possa aprender mais e melhor os conteúdos dessa ou daquela disciplina, mas contemplar a imaginação, a fantasia, a cognição e a emoção como pertencentes ao ser e estar dos indivíduos no mundo, aliados ao seu direito de acesso à cultura já sistematizada. Ao fazer isso, compreendemos que todos os campos do saber devem ser tematizados na escola, sejam eles provenientes dos campos da ciência, da filosofia ou da arte; compreendemos, também, que todas as diferenças culturais devem ser reconhecidas e tematizadas, buscando evitar que o respeito às diferenças resulte em indiferença.

Dessa perspectiva, resultam as questões centrais deste estudo que podem assim ser colocadas: a Educação Física, por não se constituir em uma área de

conhecimento conforme os preceitos científicos que, até então, tem caracterizado essa prática social no ocidente, e por ser um campo acadêmico-profissional ainda em consolidação, de natureza, ao menos multidisciplinar, possui mais possibilidades de se tornar um dispositivo que incentive a superação da fragmentação do conhecimento, do que outras disciplinas curriculares mais tradicionais? A Interdisciplinaridade e a interculturalidade são dimensões inseparáveis de uma prática pedagógica em Educação Física no interior do espaço escolar que busque contemplar os objetivos acima indicados? Qual a aproximação teórico-metodológica da experiência por nós desenvolvida em uma escola pública do Estado do Espírito Santo com esta perspectiva indicada na questão anterior?

Para Pais (1993), a problematização, interrogação e desmistificação dos problemas sociais como os acima expostos, constituem os discursos sociológicos, que emergem de uma determinada realidade, onde o “significante social (...) se transforma em significado sociológico” (p. 28). Ou seja: os problemas sociológicos que pretendemos analisar emergem do universo da cultura da escola, na busca de elementos existentes nessa realidade que se pretende evidenciar.

Tendo como indicadores estas questões, tentaremos dialogar com pesquisadores envolvidos nas temáticas da Interdisciplinaridade e da Interculturalidade, buscando entrelaçar os diversos saberes e as diversas culturas presentes na escola, transformando problemas sociais em problemas sociológicos

### **O que se objetiva com esta pesquisa?**

A partir das questões levantadas anteriormente, derivadas da experiência profissional do próprio pesquisador e confirmadas pela pesquisa coordenada por Bracht (2003), podemos estar centrando a problemática desta pesquisa nas contradições e tensões expressas pela dinâmica da cultura escolar e que se colocam na perspectiva tanto do tratamento com a diversidade do conhecimento, quanto com as diferenças culturais. Desta perspectiva, questiona-se: como superar a fragmentação e disciplinarização do saber, propiciando possibilidades de participação e constituição de uma dinâmica interdisciplinar? Como superar a pretensa homogeneização cultural existente nas práticas escolares tradicionais,



desenvolvendo outras práticas pautadas no respeito à diferença e a polissemia cultural? Deste modo, indicamos os seguintes objetivos desta pesquisa: desenvolver alguns fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem a mediação e a superação do atual tratamento às diferenças culturais e aos diferentes conhecimentos no espaço escolar, com ênfase na Educação Física; e construir uma aproximação teórica entre os conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade.

Essas questões mobilizam os esforços desta pesquisa, na tentativa não de responder ou precisar soluções, mas de auxiliar a compreender e provocar inquietações, sobretudo no campo da Educação Física. Para isso, buscaremos referências na reflexão acerca das práticas pedagógicas de perspectiva interdisciplinar por nós desenvolvidas em uma escola pública do Ensino Fundamental do Espírito Santo, no período de 1999-2001, como professor de Educação Física.

### **A construção da pesquisa e os “arquivos” do pesquisador**

Entendendo o método segundo Oliveira (2001), como “um percurso escolhido entre outros possíveis (...) que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo” (p. 17). A perspectiva metodológica desta pesquisa caracteriza-se pela revisão bibliográfica, evidenciando as várias concepções de autores que abordam as questões da interdisciplinaridade e da interculturalidade na educação, estabelecendo suas aproximações ou convergências e divergências, na tentativa de explicitar e sistematizar as matrizes teóricas dessa investigação.

A opção por essa metodologia é buscar fundamentos nas teorias que tratam das questões por nós levantadas, semeadas por outros autores e autoras, seguindo os passos deixados por estes pesquisadores, na tentativa de obter ou aproximar-se da cultura da escola.

Apostamos que no decorrer da pesquisa, como salienta Oliveira (2001), possamos “aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar a compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosa

e desprendidas no seu íntimo” (p.19). Ou seja, aprender com o próprio fazer da pesquisa.

De forma secundária, buscaremos dialogar com os “arquivos” que compõem a experiência de vida do pesquisador, certo de que, conforme Mills (1972), que o “passado influi e afeta o presente, e que define a capacidade de experiência futura (...) nesse arquivo o estudioso, como artesão intelectual, tentará juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (p. 212).

A importância dessa urdidura é buscar a consonância entre pesquisa e biografia do pesquisador, atribuindo vida ao estudo em questão, adotando na produção intelectual, posturas e escolhas que estão diretamente ligadas à história do pesquisador, sua compreensão de mundo, ser humano e sociedade.

Entretanto, estamos atentos para o fato de que a utilização da biografia, em hipótese alguma, deva ser transformada em fundamento explicativo para a realidade, mas como complementar ao processo que auxilia na compreensão dos propósitos da pesquisa, pois, como salienta Goldmann (1979), a biografia nos permite “melhor enxergar e compreender o próprio conteúdo estudado (...) encontrar aí certo número de significados e detalhes” (p. 65).

Nesse sentido, buscaremos entrelaçar nossas análises teóricas com situações concretas vivenciadas pelo pesquisador enquanto professor de Educação Física em uma escola pública do Espírito Santo, colocando tal experiência em uma “moldura histórica”, na tentativa de obter uma maior e mais adequada leitura da realidade, no sentido de organizar e sistematizar essas experiências educativas, entrelaçando o vivido com o anunciado.

A intenção dessa articulação é elucidar nosso entendimento de que, os conceitos, idéias e teorias, quando confrontados com a dinâmica das práticas culturais, em particular na escola, sofrem múltiplas interpretações e intervenções, como pontua Gusmão (1997a), sendo recriadas, anunciando outras possibilidades de desdobramento. Pois, “entre a percepção e a ação, incorre a mediação do contexto histórico e circunstancial, de forma a estabelecer significados consoante à vida e ao que se acredita fazer parte dela” (p.8).

Nessa pesquisa, tomaremos os conceitos de Interdisciplinaridade e interculturalidade como idéias que podem facilmente assumir novos contornos

pelo simples confronto com a realidade que as modificam, rejeitam ou confirmam, exigindo muitas vezes uma análise mais pontual e detalhada.

A música, a fotografia e a poesia, também farão parte desse desenho intelectual, tomando-as como linguagem social, pela qual a cultura, como nos fala Gusmão (1997a), expressa-se “de modo a fazer-lhe as leituras expressas por suas múltiplas falas, imagens, movimentos (...) reconhecendo-lhes seus sentidos próprios e aprendendo com eles” (p. 44).

Essas diferentes linguagens auxiliarão na construção da pesquisa, traduzindo e refletindo as análises do contexto no qual desenvolvemos um trabalho pedagógico que se proponha a caminhar na perspectiva da Interdisciplinaridade e no respeito às diferentes culturas, e mais, na construção de outras possibilidades metodológicas que emergem das práticas pedagógicas em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural nas aulas de Educação Física. Visa, também, nas análises de Silva (2000), “subsidiar e enriquecer, junto com as outras linguagens, os aspectos relativos à miséria e à grandeza da vida cotidiana (*na escola*), constituindo-se também uma atividade científica e cultural” (p.67, grifo meu).

Desse modo, salientamos a importância de pressupostos educativos mais sistematizados teoricamente, para não estarmos desenvolvendo nas escolas, práticas pedagógicas ingênuas ou equivocadas.

### **Caracterização geral da escola e dos sujeitos daquela escola**

A experiência profissional que pode estar subsidiando esta pesquisa, inclusive como uma possibilidade de análise sistemática, foi desenvolvida no período entre os anos 1999 – 2001 na Escola de Ensino Fundamental “Aureníria Correa Pimentel”, que se encontra localizada no bairro Novo Horizonte, no Município de Serra no Estado do Espírito Santo, funcionando desde 18 de julho de 1987, atendendo a comunidade local e algumas comunidades adjacentes.

Inicialmente, funcionava no prédio um posto de atendimento médico, constituído por três salas, dois banheiros, uma cozinha e duas outras salas menores. Com o passar dos anos, em função das reivindicações da população exigindo escolarização para seus filhos, foi construído um novo posto médico e o

anterior transformado em escola para atender a Educação Infantil. No decorrer do tempo e pela necessidade de atender a população em idade de escolarização, novas salas de aula foram construídas no mesmo espaço, com o mesmo número de banheiros, sala de professores e professoras. Podemos dizer, que as reformas na escola sempre foram tratadas como “gambiarras”, em que, a cada início de ano letivo recebia tinta nova nas paredes e outras salas de aula.

A escola funcionava em três turnos com 27 salas de aula, sendo 09 salas em cada turno. No turno matutino aconteciam as aulas da 4ª série a 7ª série, no turno vespertino de 5ª série a 8ª série e no turno noturno 01 turma de 8ª série e 08 turmas de Ensino Supletivo (1ª a 8ª série).

O corpo docente era constituído de professores e professoras habilitados para atuarem em áreas afins, sendo a maioria contratada temporariamente, porém, com curso de pós-graduação na área da educação.

A escola era freqüentada por 632 alunos e alunas do Ensino Fundamental e 231 alunos e alunas do Ensino Supletivo. Eram jovens procedentes de famílias que na sua maioria pertencem à classe média-baixa, podendo-se afirmar que a minoria é de classe média.

As primeiras famílias que se instalaram no bairro eram provenientes de vários estados do Nordeste e de Minas Gerais, e ali chegaram e se instalaram em alojamentos provisórios, na esperança de salários melhores, embalados pelas promessas de emprego na construção civil, durante a construção da Companhia Siderúrgica de Tubarão, instalada no litoral capixaba, destinada a ser o maior porto de exportação de minério de ferro do mundo. A constituição sócio-geográfica do bairro, assemelha-se tal como essa passagem descrita por Lins (2002), ao descrever a sua *Cidade de Deus*, que, além de muitos sonhos, esses novos moradores trouxeram para essa região:

“atiradeiras, revista Sétimo Céu, panos de chão ultrapassado, ventres abertos, dentes cariados, catacumbas incrustadas nos cérebros, cemitérios clandestinos, peixeiros, padeiros, missa de sétimo dia, pau para matar a cobra e ser mostrado, a percepção do fato antes do ato, gonorréia mal curada, as pernas para esperar ônibus, as mãos para o trabalho pesado, o **lápiz para as escolas públicas**, coragem para virar a esquina e a sorte para o jogo de azar. Levaram também as pipas, lombo para a polícia bater, moedas para jogar porrinha e força para tentar viver. Transportaram também o amor para dignificar a morte e fazer calar as horas mudas” (p.16-7, grifo meu).

Desse modo, construíram cotidianamente suas vidas, assim como outros tantos brasileiros pobres que ocupam, moram e lutam nas periferias das grandes cidades, depositando suas esperanças em um salário melhor e em tempos de neoliberalismo, “conseguir” um emprego. É com essa esperança que as crianças são matriculadas na escola Aureníria, com a expectativa que muitos pais relatavam nas reuniões pedagógicas, com afirmações do tipo: *“quero uma vida melhor para meu filho, não quero que ele sofra como eu porque não fui para a escola”*. A demanda pelas matrículas eram e sempre foram insuficientes, o que obrigava muitos jovens a serem matriculados no turno noturno e em seguida trocaram a escola, pelo trabalho ou pelas ruas do bairro.

Havia na escola uma rotatividade muito grande por parte dos alunos e alunas, em função de constantes mudanças realizadas pelos pais, na busca de empregos em outros bairros da Grande Vitória, bem como, em outros Estados. Deste modo, algumas crianças ficavam longos períodos sem freqüentar à escola, outras vezes morando com parentes.

Um número considerável desses alunos e alunas, demonstrava nítido interesse pelo cardápio da merenda escolar, alguns deles, repetindo a refeição ou o lanche por várias vezes. Havia por parte de outros alunos e alunas, certa rejeição ou vergonha de comer as refeições servidas, alegando que aquilo era “coisa de pobre”. Estes preconceitos, embutidos nas falas dos alunos e das alunas, talvez sejam um indicativo de conflitos e diferenças existentes na escola, que extrapolam a visão de segmentos sociais como algo monolítico e sem tensões.

Em linhas gerais podemos pontuar também, que os alunos e as alunas que freqüentavam a escola nesse período tinham formação católica ou evangélica, dentre outras. As religiões fazem-se presentes na comunidade de forma marcante, com festas, ensaios de corais, encontros, grupos de estudos e excursões. Era comum a escola ser locada pelos representantes religiosos durante os finais de semana para realizarem suas celebrações. Da mesma forma que as músicas religiosas eram solicitadas e cantadas pelos alunos e alunas nos intervalos e nas festas escolares. O que, de certa forma, explicita o interesse e a intensidade das práticas religiosas para esses jovens.

Em decorrência da própria formação populacional que ocorreu no bairro onde a escola situa-se, com famílias oriundas de diferentes lugares, a comunidade apresenta diferentes grupos étnicos, predominando afro-brasileiros, descendentes de italianos que se instalaram na região serrana do Espírito Santo no final do século XIX e, com menor visibilidade, descendentes de indígenas.

Esse contexto sociocultural, hibridizado<sup>3</sup> e conflituoso que é a escola, com seu papel social, dentre outros, de formar identidades individuais, sociais e coletivas, não pode prescindir da reflexão em torno das diferenças: viabilizar práticas pedagógicas que estimulem, reforcem e ou combatam visões identitárias condizentes com o atual momento histórico que atravessamos, onde pessoas de diferentes culturas possam conviver solidariamente.

---

<sup>3</sup> O termo híbrido e seus derivados são usados por Canclini (1997), para denominar o processo de transformação cultural na América Latina nos dias atuais, considerando-o mais amplo do que o termo mestiçagem e sincretismo.

## CAPÍTULO II

**Aspectos da cultura da escola homogeneizante:** contradições e tensões na (re)produção de outros “refugos”

O que será que será  
Que andam suspirando pelas alcovas  
Que andam sussurrando em versos e trovas  
Que andam combinando no breu das tocas  
Que andam nas cabeças, andam nas bocas  
Que andam acendendo velas nos becos  
Estão falando alto pelos botecos...  
*Chico Buarque*

Neste capítulo, estaremos analisando alguns aspectos do contexto escolar, buscando compreender como se constitui, na estruturação da instituição escolar e nas práticas educativas, uma cultura peculiar que faz de seu cotidiano um espaço/tempo marcado pela homogeneidade no tratamento/relações humanas (intersubjetivas) e pela fragmentação e hierarquização nos saberes.

Como desdobramento desses aspectos<sup>4</sup> da cultura escolar, sempre tendo em vista a experiência “Aureníria”, tentaremos ainda, explicitar algumas contradições e tensões vivenciadas, no tocante ao direcionamento dado às diferenças culturais, identificando as estratégias e resistências, próprias da ambigüidade das relações sociais, as quais os indivíduos produzem para inventarem outras culturas na escola, em contraposição àquela tida como hegemônica.

---

<sup>4</sup> Outros aspectos poderiam estar sendo analisados com a intenção de melhor compreender esta importante instituição moderna. Um aspecto pouco analisado, em nossa compreensão, é o da cultura material da escola, sobretudo seu projeto arquitetônico, buscando perceber a lógica de sua conformação; outro aspecto, ainda pouco compreendido, é aquele que se mostra pela mediação desempenhada pela escola na implantação de políticas públicas, entre outros.

Entendemos a re(invenção) da cultura em função de seu dinamismo e criatividade, como salienta Geertz (1989), pela tensão provocada “entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam” (p.64). Nesta relação entre o que os seres humanos são e o que almejam ser, mediada por mecanismos, tanto simbólicos quanto concretos, surgem variadas maneiras de fazer a vida acontecer, constituindo-se como um ser social, dando sentido e direção na organização de suas vidas.

A re(invenção) cultural também acontece na escola, como nos mostra Forquin (1993), dentre outros autores, ao salientar os diferentes enfoques que as práticas educativas suscitam ao serem desenvolvidas na escola, com e por sujeitos de diferentes culturas, histórias e motivações, provocando interconexões que estão constantemente tencionadas pela multiplicidade de sentidos/significados existentes entre a cultura escolar e a cultura da escola, como também, pelas culturas de referência dos professores e professoras, alunos e alunas, administradores, técnicos e servidores.

Nessa tensão entre o anunciado e o vivido, Penin (1995) analisou o cotidiano que se desenvolvia no interior de algumas escolas públicas paulistas na década de 80. Salvaguardando suas especificidades, encontrou similaridades e indícios de continuidade nesse contexto, estruturado a partir de uma perspectiva técnica/racionalista, característica de muitas outras escolas brasileiras, inclusive a que ora temos como referência em nossa pesquisa. A autora toma como eixo central de seu estudo a concepção de Lefebvre, na qual o cotidiano é percebido. Segundo Penin (1995),

“pela homogeneidade dos tempos cotidianos onde a medida abstrata do tempo, e não os ciclos naturais, comanda a prática social; pela fragmentação dos tempos cotidianos em que descontinuidades brutais destroem os ciclos e ritmos naturais à medida que obedecem à linearidade dos processos de medida e que dividem as atividades segundo uma ordenação geral decretada do alto; pela hierarquização dos tempos cotidianos onde a desigualdade de situações e instantes recebem designação de importantes ou desprezíveis, segundo avaliações mal justificadas” (p. 22).

Para essa autora, quando o cotidiano passa a ser alvo de programação, cujo desenvolvimento é comandado nos dias atuais, pela lógica do mercado, do



marketing e da publicidade, instala-se a cotidianidade onde se cristalizam o homogêneo, o repetitivo, e a fragmentação.

A cultura escolar pode ser caracterizada quanto aos seus aspectos de homogeneização, na prescrição do uso de uniformes para os alunos e alunas, na disposição das carteiras enfileiradas, ou ainda, na tentativa de constituir turmas homogêneas, sobretudo para a Educação Física, tomando como referência à idade, a instituição de origem e o grau de “maturação” biológica dos escolares.

A fragmentação está pautada na distribuição de saberes por disciplinas específicas e na sua divisão na “grade” escolar e na hora-aula de cinquenta minutos, nos espaços destinados à leitura, ao saber sério e à recreação, na hierarquização das atividades pedagógicas elencadas entre aquelas consideradas mais importantes por desenvolverem o pensamento lógico-dedutivo e aquelas que querem aprimorar o desempenho motor e artístico.

Quanto à hierarquização, podemos, ainda, percebê-la na organização administrativa, organização esta que diferencia os professores e professoras concursados e substitutos, os docentes, colocando-os na posição intermediária entre direção escolar e os alunos e alunas; no tratamento dado a algumas disciplinas assumidas como mais relevantes do que outras, destinando às primeiras mais tempo do que às demais. Neste último caso, Forquin (1993) nos chama à atenção para o fato de que, na escola, os professores e professoras que transmitem saberes dotados de forte legitimidade social, são àqueles e àquelas que comumente utilizam avaliações formais e apresentam uma atitude pedagógica fortemente individualizada. Ao mesmo tempo, são áreas de conhecimento nas quais, “as resistências às inovações são mais fortes” (p.93).

É possível que aqui possamos encontrar indicadores para compreender as disputas de legitimidade e poder que perpassam a fragmentação de saberes na escola, a falta de diálogo entre os diferentes professores e professoras, que atuam, apenas, em sua área e dentro de sua função específica e socialmente atribuída com determinada finalidade.

Nesse jogo de legitimidade, nos parece que a disciplina de Educação Física é tida por alguns professores e professoras da própria disciplina e das demais, como secundária ou até mesmo supérflua, visto que seus objetivos, metodologias e avaliações, dentre outros aspectos, não estão centrados somente na perspectiva cognitiva/instrumental assumida na e pela escola, como o principal

domínio humano a ser perseguido, em detrimento às dimensões afetiva, estética e corporal.

Com essas pretensões de legitimação, classificação e hierarquização de saberes e indivíduos, como sinaliza Foucault (1987), o processo de avaliação na cultura da escola adquire uma visibilidade altamente ritualizada, talvez até mesmo excessivamente valorizada, no qual a “superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível” (p.165).

É interessante ponderarmos quanto à desvalorização ou secundarização da Educação Física na escola, e seus critérios de avaliação, a não reprovação ou aprovação independente da nota, pois, sendo a avaliação um ‘ritual’ que sanciona e diferencia saberes e indivíduos, nos parece que de fato a Educação Física na escola encontra-se nessa perspectiva em “desvantagem” por fazer uso de critérios avaliativos considerados sem importância ou subjetivos, conforme anteriormente mencionado.

Entretanto, utilizar-se da avaliação na Educação Física em sua versão de racionalidade pragmática, que apenas classifica e diferencia para imprimir-lhe legitimidade, nos parece ir contra as inovações pedagógicas, ou até mesmo algumas ‘metas’ decretadas por algumas Secretarias de Educação com seus projetos de ‘Reprovação Zero’ que anunciam a necessidade de se repensar a avaliação e suas implicações na cultura escolar.

Entendemos que a avaliação em qualquer disciplina deve acompanhar, sim, o processo de ensino/aprendizagem, como parâmetro sinalizador das práticas educativas, que direciona e (re)posiciona atitudes, idéias e relações no cotidiano escolar, envolvendo e suscitando nos indivíduos novos projetos e ações.

Paradoxalmente a esta discussão envolvendo o desprestígio da Educação Física na escola, nos deparamos no “Aureníria” com um movimento interno direcionado por alguns professores e professoras, juntamente com a direção escolar, que solicitavam à Secretaria de Educação do Município (SEDU/SERRA), o aumento da carga horária das aulas de Educação Física de duas para três aulas semanais. O pedido foi negado, mas mobilizou a atenção do corpo docente quanto a importância da disciplina naquele contexto.

A valorização de determinados saberes pôde ser constatada durante a realização dos projetos interdisciplinares, visto que diversos professores e professoras em suas áreas específicas, tinham dificuldades e resistências às

atividades interdisciplinares, por julgarem-nas “sem propósito”, e que, comprometiam o conteúdo de suas disciplinas específicas. Estas preocupações expressadas pelos professores e professoras, podem ter vinculação com uma certa concepção de educação, centrada na rigidez da **cultura escolar**, através do cumprimento dos programas determinados pela Secretaria de Educação (SEDU/SERRA), em avaliar os alunos e alunas, além de ratificar seus conteúdos como mais importante do que os outros, por serem exigidos nos vestibulares e em concursos, concepções estas comumente reforçadas em reuniões pedagógicas.

Para Forquin (1993), a **cultura escolar** tem em sua especificidade, “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito descritivo de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada nos contextos das escolas” (p.167).

Estando, então, a cultura escolar pautada na transmissão deliberada de saberes selecionados e socialmente reconhecidos como relevantes, apoiados na didática, o que percebemos é que esses conhecimentos, geralmente, são tomados “num horizonte racionalista e universalista” (Forquin, 1993, p. 122) com pretensões homogeneizantes e antidemocráticas, visto conter, enquanto currículo, não toda a cultura, o que também seria impossível, mas o que tem sido historicamente considerado em cada época, como o mais importante, obedecendo a certa lógica de escolhas.

Esse mesmo autor reconhece o currículo como um sistema social, que transita na tensão entre relativizar alguns conteúdos selecionados a partir da cultura universal e socialmente legitimados como relevante, em contraposição ao específico de cada contexto sociocultural.

Diferente da cultura escolar, a **cultura da escola** surge do e no confronto com a realidade, com o dinamismo que as idéias e práticas assumem no cotidiano, adquirindo feições que, segundo Forquin (1993), diferenciam-se daquela pelas “suas características e vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos” (p.167). Portanto, a cultura da escola emerge das condições e contradições objetivas e subjetivas que se encontram mergulhadas na cultura escolar, que guarda dentro de si, influências desta cultura; homogeneizante e universalista, mas que, ao mesmo tempo, a

modifica, transgride e a cria diferente, transitando entre o concebido e o experimentado, o homogêneo e o plural.

Os aspectos do cotidiano encontrado nas escolas analisadas por Penin (1995) - homogeneidade, fragmentação e hierarquização - poderiam facilmente ser, também, detectados nas práticas educativas no Brasil pós-republicano, permeadas pela preocupação em organizar, disciplinar e instruir as massas identificadas com uma suposta degeneração racial, na qual, a sistematização de práticas pedagógicas repetitivas, homogêneas e disciplinadoras, de certa forma, exerciam controle sobre os indivíduos.

Nunes (2000), referindo-se a este contexto histórico específico, pontua que os discursos e práticas destinados à educação, tinham como pressuposto, a reformulação de um modo peculiar de encarar a vida, que deveria adaptar-se a uma nova configuração social normatizadora, em que

“o anseio de disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos, tomou conta do debate e das propostas dos intelectuais e educadores na década de 10 e 20 (...) o mesmo alvo esteve, então, presente; a distribuição regrada das populações em espaços adequados, a regulação controlada da sua moradia, do seu lazer e do seu trabalho, a sua reorganização por diversas atividades produtivas” (p.385).

Talvez, a preocupação em controlar as massas através de discursos nacionalistas de saneamento, moradia, saúde e educação, camuflassem uma verdadeira assepsia social, objetivando a negação de um passado recente marcado pela escravidão, pelo contato com os índios, por uma colonização respaldada na exploração da terra e dos seus habitantes. Em outras palavras, a negação da nossa diversidade cultural. Estes projetos de reformulação nacional, nos quais a educação inseria-se, estarão enunciados em nome da razão e da ciência, do desenvolvimento tecnológico advindos do Iluminismo, como também, pela crença de que é possível analisar e intervir no “corpo social”, aplicando as mesmas leis e princípios científicos, utilizados pelas ciências chamadas naturais.

Essa breve passagem talvez nos ajude a compreender como a cultura da escola tradicionalmente tem se estruturado como prática social que, apesar das inúmeras vertentes pedagógicas surgidas nas últimas décadas, tem resistido às mudanças, persistindo de forma consciente ou não, na crença de uma

racionalização, que, nas palavras de Morin (2000), é dogmática e fechada, uma vez que, não consegue dialogar com o real, mas acredita poder dominá-lo.

Observávamos essa racionalização na cultura da escola, no esquadramento dos tempos/espacos, controlados e exercidos pelas figuras dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos, preocupados em tocar campainhas, fechar portões, vigiar muros e passagens. Este controle, como explicita Foucault (1987), muitas vezes dispensa comentários, qualquer tipo de mediação e ou contato, entre os envolvidos nessa relação de poder normatizador, uma vez que, “a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado: do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele” (p.149).

É interessante destacar a preocupação manifesta no início do ano letivo por parte dos professores e professoras, quanto à distribuição das turmas e suas respectivas salas de aula, em colocar as 5ª séries em frente à sala da diretoria, por julgá-las indisciplinadas, ainda não acostumadas com o ‘regime’ da escola, uma vez que procediam de outras escolas.

Dessa forma, o olhar disciplinador da diretora, assim como os ritmos empreendidos pelos passos dos coordenadores e das coordenadoras: lentos ou apressados, os acenos de cabeça ou os braços para traz, são técnicas alicerçadas na ‘anatomia política’ dos detalhes que sinalizam poder, sancionam e homogeneizam gestos e atitudes. Não se trata, como nos lembra Foucault (1987), de “um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (p.153).

Toda essa economia despendida ao controle e à normatização dos indivíduos, também pode ser vista nos regimentos internos de cada escola, em que, para cada infração dos alunos e alunas, uma punição diferenciada. Esses regimentos, conjunto de regras e normas, são necessários, e obviamente que já prevêm sua transgressão por parte dos alunos e alunas, pois, como nos ajuda a compreender Adorno (1995): “Quanto mais densa a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída” (p.122).

Essa tensão permanente na cultura da escola, provocada dentre outras, por uma programação racional, talvez ainda esteja relacionada com a burocratização, expressa na preocupação dos professores e professoras em concluir os conteúdos programáticos de suas disciplinas, mesmo quando estes ainda não tenham sido assimilados pelos alunos e alunas; pela preocupação também, da direção da escola em cumprir os 200 dias letivos estabelecidos por lei, e que, para isso, recorria às atividades que deveriam fazer parte da cultura da escola cotidianamente: festas, gincanas, campeonatos, passeios, dentre outras, acabando por transformá-las em obrigação, onde se exigia frequência, anotações e avaliações.

Nesse aspecto, Candau (2000), nos chama à atenção para o fato de que,

“quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais (...) as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais (...). É possível detectar um “congelamento” da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna “estranha” aos seus habitantes” (p. 68).

Esse “estranhamento” manifesto em forma de racionalização de comportamentos, gestos e atitudes nas práticas educativas, era também constatado como um dos maiores obstáculos para a realização das “experiências interdisciplinares”; pela falta de sensibilidade do corpo docente em encarar essas atividades como momentos educativos, potencializadores de saberes não prescritos pelos programas e currículos, muito menos normatizados pela cultura escolar. Mesmo assim, era exigência da direção escolar a sistematização das mesmas em forma de projetos escritos, constando de cronograma, objetivos, metodologias e avaliação. Havia, ainda, uma acentuada preocupação quanto ao comportamento disciplinar dos alunos e alunas, o cumprimento dos horários, uma vez que as atividades deveriam ‘preencher’ toda a tarde.

Nesse sentido, a cultura da escola, esquadrihada e rotinizada, assemelha-se à fábrica, ao quartel, a uma instituição como outra qualquer, marcada pelo relógio, pela formatação das estruturas físicas e pelos seus ritmos entediantes e repetitivos. Nos parece que esta estruturação baseia-se no entendimento de que, quanto mais fragmentado e individual, melhor e maior o controle.

Gondra (2000), analisando a gestão de projetos educacionais no interior na ordem médica no início do século XX, busca compreender como os discursos e práticas daí decorrentes, se legitimam como representante dessa racionalidade, tomando a educação, dentre outras finalidades, como processo de reconversão, e não aprendizagem, durante o qual, os indivíduos poderiam ser educados, utilizando-se de práticas de higiene individual e coletiva, teorizadas nas escolas de medicina, respaldadas na racionalidade da razão ilustrada. Isto porque, segundo o mesmo autor

“apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização (...) edificação (...) do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica” (p. 527).

Com o intuito de racionalizar o contexto escolar, tanto em função da precariedade com que as escolas funcionavam, como pela consonância a uma lógica esquadrihada, em que a escola deveria situar-se, alguns médicos passam a ver nesses espaços, sérios riscos que comprometem a saúde dos seus freqüentadores. Baseando-se em estatísticas, esses médicos “apresentam a lista das doenças produzidas e/ou agravadas na/pela escola: miopia, ambliopia, astenopia, desvios da coluna vertebral, cefalalgia, epistaxis e raquitismo”(Gondra, 2000, p.531).

Interessante que a escola anunciada como sendo redentora de todas as mazelas encontradas e vividas nos trópicos, como reformuladora de pensamentos, corpos e atitudes, aos olhos da medicina, também provoca degeneração e doenças, uma vez que esta escola encontrava-se organizada sem os preceitos da modernidade e o discurso de cientificidade daí decorrente, que identifica na arquitetura, no mobiliário, nos procedimentos e tratos com o corpo, a sua inadequação.

É nesse jogo de contradições e disputas por legitimidade, entre discursos e práticas de reformulação social, que percebemos as pretensões das autoridades brasileiras de constituírem um sistema educacional, estruturado no final dos séculos XIX e início do século XX, e de se transferir para à escola o papel de disseminar valores, costumes, tradições e habilidades, que inserissem os antigos súditos, miraculosamente transformados em cidadãos, na órbita de uma nova

forma de pensar e organizar-se socialmente, homogeneizando e disciplinando seus modos, racionalizando sua distribuição e locomoção nos espaços, quer fossem públicos ou privados.

Para que a escola viesse a desempenhar o papel social de transmissora/construtora de saberes, embalada pela promessa de promoção e ascensão dos indivíduos socialmente, ou ainda, que fosse aceita como “dona” destes saberes, fez-se necessário, para isso, também remodelar os espaços e tempos escolares, seu funcionamento e diretividade, em consonância aos ventos soprados pelos ideais de progresso, racionalização e cientificidade.

Para Faria Filho (2000), "os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de apropriar, remodelar (...) espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores (...) inventar, produzir o seu lugar próprio" (p.136).

Esse processo de civilização do qual nos fala Faria Filho, está no bojo da modernidade que anunciava a educação como uma porção mágica, como parte das condições para transformar e mobilizar os indivíduos, mediante seu grau de instrução, pela quantidade de saberes necessários e adquiridos, que garantissem a inserção desses indivíduos nas práticas sociais.

Entretanto, não bastava anunciar os benefícios da educação, mas criar artefatos, reinventar e adaptar a cultura da escola, orientada pela racionalidade, que interferiria na distribuição e controle dos tempos/espaços pedagógicos, fundamentando a fragmentação dos saberes e a especialização dos profissionais.

Nessa criação e distribuição intencional de tempos/espaços, a arquitetura escolar, é concebida por Escalano apud Zarankin (2002),

“também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade, um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda um semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos” (p.64).

Esses dispositivos de controle e disciplinamento, como comunicação- não-verbal, estarão presentes na escola, por exemplo, como nos mostra Nunes (2000), através de um projeto idealizado pelo Major Vidal e apresentado em Paris no ano de 1911 no III Congresso Internacional sobre Higiene Escolar, para quem a escola ideal assemelhava-se a um



“corpo escolar saudável: que respira bem (via dispositivos de circulação do ar), que enxerga bem (via dispositivos de iluminação), que se locomove bem (via espaços destinados a exercícios físicos), que da higienicamente fim aos dejetos que produz (via aparelhamento sanitário e seu uso e limpeza), que é controlada (via dispositivos de circulação interna dos edifícios, de seu fechamento eventual e da separação dos alunos por sexo na faixa etária de 10 anos) e que interioriza noções de ordem e asseio (via preceitos e indicações inscritos nos pontos mais convenientes do revestimento das paredes)...” (p. 382).

A descrição acima por si só revela o quanto o contexto escolar estava permeado por pretensões normatizadoras, adotando preocupação exacerbada com o comportamento, gestos e atitudes dos que aí circulavam. É importante enfatizar, ainda, o entendimento de um “corpo saudável” presente na concepção do Major Vidal, que deveria ser copiada pelo “corpo escolar”, um corpo que bem enxerga, locomove, respire etc. Há, ainda uma preocupação pontual com as dependências físicas para o uso da ginástica sueca, pois “a vida higiênica não seria perfeita se, além da vigilância, não houvesse atividades de educação física” (Nunes, 2000, p.382).

Mas, se as preocupações acima descritas em transformar e remodelar as estruturas físicas escolares tinham como objetivo criar e alterar as consciências dos que aí transitavam, através de mecanismos coercitivos, objetivando seu controle e homogeneização, percebemos que a falta de cuidado, a manutenção e a atenção a essas mesmas instalações nos dias atuais, talvez, sejam um indicativo de uma outra consciência que se queira forjar, anunciando, dentre outros aspectos, os professores e professoras, em especial das escolas públicas, como despreparados e desmotivados. Esta mesma escola como “improdutiva”, atrasada e dispendiosa.

É oportuno salientar porém, que esse mesmo descaso pelas estruturas físicas das escolas públicas, ou a falta destas, também podem potencializar e viabilizar, outras formas de intervenção e resistência, aliciando o surgimento de consciências indignadas e dispostas a buscarem alternativas, como por exemplo, àquelas por nós encontrada para desenvolvermos os projetos interdisciplinares.

Buscando compreender a constituição desse cenário educacional de perspectiva homogeneizante, não deixamos de constatar as ambigüidades e contradições existentes entre: democratizar o acesso à escolarização e

homogeneizar seus pretendentes. Pois, ao mesmo tempo em que se ampliou o ingresso nas escolas públicas das camadas populares, tornando possível travar contato com os conhecimentos historicamente produzidos em outros tempos e lugares, por outros homens e mulheres, esta mesma escola, também procurou ajustá-las e discipliná-las sobre o manto do discurso de que “todos são iguais”. Ao analisar a constituição da cultura homogeneizante na escola, Munhoz (2003) salienta que:

“a consolidação da instituição escolar, na medida em que possibilitou a acesso a saberes científicos produzidos pela humanidade, democratizou um espaço que antes pertencia aos nobres e clérigos, produziu-se como espaço de homogeneidade, de silenciamento, de padrões hegemônicos de normalidade” (p.4).

Mas, conforme estamos procurando demonstrar, nem tudo na cultura da escola foi e é homogeneidade, controle e racionalidade, pois, na confluência entre discursos e práticas educativas, encontramos, em seu cotidiano, contradições e tensões, rupturas e continuidade. Os sujeitos que aí atuam, encontram dentro e fora da escola, momentos de resistência, brechas através das e com as quais, lutam para realizarem sua vocação de ser mais, como homens e mulheres, em seus eternos processos de inacabamento.

### **A cultura corporal presente na cultura da escola**

Alguns indicadores apontam para a idéia de que a Educação Física na escola tem mantido uma estreita relação com a prescrição de movimentos alicerçados em técnicas, objetivando melhor uso do corpo, de sua educação e controle.

Autores como Soares (2001) identificaram em suas pesquisas que é com a intenção de racionalizar e de promover atitudes e comportamentos relacionados a um corpo saudável, limpo e apto para sua inserção nas práticas sociais, no mundo do trabalho, no despontar de uma nova ordem social, que a Educação Física passa a ser alvo de interesses e discursos que, de certa forma, justifica seu ingresso no contexto escolar.

Inicialmente denominada de ginástica, estará ligada à idéia utilitarista de formação de hábitos higiênicos prescritos por médicos higienistas, seguindo um modelo padronizado de indivíduo civilizado, forjado entre o final do século XIX e início do século XX. Estas idéias disciplinares de caráter eminentemente biologizante, influenciaram o pensamento dos educadores brasileiros, dos quais se vê resquícios até os dias atuais.

Tentando analisar esse contexto histórico e o que teria propiciado elos de ligação entre os discursos médico higienista, a escola e, em especial, práticas pedagógicas na Educação Física de perspectiva homogeneizante, atreladas à saúde, percebemos que as práticas sociais estavam de fato encharcadas de disciplinamento e de controle, necessitando, entretanto, de elementos práticos e teóricos que fossem apresentados aos indivíduos com “nova roupagem”, que tivessem certo diferencial em relação às outras práticas de cuidados com o corpo, que ao adentrarem na escola, assumissem ares de “verdade” e legitimidade.

Acreditamos, então, que a Educação Física será, nesse momento histórico, vista como uma atividade prática que comporá a grade curricular, procurando materializar e ratificar nas práticas escolares, os discursos científicos, dando visibilidade a uma cultura científica, na qual, pontua Silva (2001a), “o estudo do corpo e de seus distúrbios é considerado propriedade da ciência” (p. 44).

Com essa concepção de corpo-máquina, passível de controle e mensuração, as atividades físicas escolares, estarão sobre a ratificação de técnicas científicas elaboradas nos laboratórios de fisiologia e biomecânica. Soares (2001), salienta que descobertas científicas oriundas da área das Ciências Exatas imprimiram “para o estudo dos gestos humanos uma racionalidade dada a partir da máquina, o que possibilitou um novo impulso às questões relativas à Educação Física” (p.58).

Desse modo, as atividades físicas que aconteciam na escola sob a denominação de Ginástica centrarão suas preocupações, objetivando formar indivíduos a partir da crença em um “tipo ideal”, que corresponderem aos novos hábitos preconizados pela ciência, e pela medicina em especial. Neste momento, para Bracht (2003), “era senso comum, pelo menos entre determinados grupos atores dessa história, que tal prática estava cientificamente respaldada na higiene, mantinha ligações com certa tradição da filosofia da educação e tinha

trânsito na mídia da época, na medida em que era recomendada pelas regras de boa educação e civilidade”(p. 25).

Esses discursos de civilidade proclamarão através da prática sistemática e disciplinada de exercícios físicos, os pilares necessários para que os indivíduos pudessem vir a desempenhar um conjunto de habilidades em consonância com os interesses do emergente modelo de desenvolvimento industrial.

Nessa direção, entendemos que a Educação Física escolar percorrerá uma trajetória histórica, atuando no sentido de uma legitimação como disciplina curricular, com forte relação com modelos pedagógicos homogeneizantes e doutrinadores, em que seus conteúdos e metodologias têm atendido aos interesses e necessidades de determinados setores sociais. Pois, citando Bracht (1992),

“a eleição ou tematização na Educação Física de determinado elemento ou manifestação da cultura corporal/movimento, está relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela manifestação no plano cultural e político em geral” (p.36).

Talvez, possamos encontrar aqui indícios que apontam para o distanciamento entre a Educação Física, como atividade prática destinada aos cuidados com o corpo, e as demais disciplinas centradas na “mente”, tomando como indicativo a vinculação da Educação Física a interesses heterônomos, como salienta Bracht (1992), ou seja: perseguindo objetivos elaborados a partir das “disciplinas científicas de cunho biológico e nas teorias sociológicas funcionalistas” (p.43), voltada à preservação da saúde, ao combate e controle de doenças. Ainda como desdobramentos desse modelo fragmentado e funcionalista, podemos situar as dificuldades encontradas no contexto escolar, em precisar quais são os conteúdos que legitimam a disciplina de Educação Física nos dias atuais.

Era comum durante o desenvolvimento das “experiências interdisciplinares” ouvir dos alunos e alunas, como também de alguns professores e professoras, se determinado assunto era de competência da Educação Física ou se dessa ou daquela disciplina: como por exemplo, as dramatizações e sua gestualidade; ou problematizar as diferentes concepções de corpo a partir de imagens de revistas,

esculturas e pinturas. Nesse sentido, a dança é sempre vista como aprendizagem de determinadas coreografias, utilizando-se exaustivamente da mesma música e dos mesmos movimentos, e não como produção histórica sujeita a novos elementos, arranjos e configurações.

Parece-nos que a maneira fragmentada e estática de conceber os saberes escolares, e que, historicamente, não faz parte somente da Educação Física, mas de toda uma lógica cartesiana que pelas limitações do tema não trataremos, não tem atentado para a gama de significados que estes saberes assumem na escola. No caso específico da Educação Física, essa questão assume visibilidade, pela centralidade de práticas pedagógicas ancoradas em uma abordagem de corporeidade pragmática, isolada e descontextualizada, não considerando as influências e determinações motivadas nas e pelas diferentes culturas.

Mas, sendo a população brasileira constituída por sujeitos de diferentes culturas, com seus corpos, tratos e ritos diversificados, como a Educação Física escolar pode prescrever exercícios, posturas e condutas corporais aos alunos e alunas oriundos de contextos histórico-culturais heterogêneos de forma indiscriminada?

Sem querer precisar respostas, mas problematizando a questão, talvez seja possível traçar duas perspectivas que possam nos ajudar a compreender porque a Educação Física tem dado pouca importância às diferenças no contexto escolar.

A primeira delas, reside na crença, segundo Hall (2002), baseada numa concepção de “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidade de razão, consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo” (p.10/11). Para esse autor, essa concepção de sujeito forjada de forma discursiva pelo Iluminismo, “cuja forma unificada e identidade racional eram pressupostos tanto pelos discursos do pensamento moderno quanto pelos processos que moldaram a modernidade” (p.23), servirá como balizador das representações sociais dos séculos XIX e XX, delineando os papéis sociais dos indivíduos.

Com esse princípio identitário rígido e estável, parcelas significativas da população ficaram excluídas: as mulheres, por serem o oposto do homem; os

negros por serem seres inferiores; os índios, por não terem alma, os homossexuais, por serem “doentes”...

Nesse sentido, como nos lembra Louro (2000), o que está em pauta é a hierarquia de poder que classifica as diferenças, tomando como referência certas características físicas, dentre outros atributos, que marcam em determinada sociedade o que é normal e socialmente aceito. Para essa autora, a referência a ser ‘copiada’ no Brasil diz respeito ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão.

A outra perspectiva talvez possa ser concebida pela relação que a Educação Física irá estabelecer com a área médica, adotando uma concepção de corpo, segundo Silva (2001a), eleita no eixo civilizatório, na perspectiva de controle e quantificação, “fundamentada numa racionalidade instrumental(...) princípio esse que é levado ao âmbito do movimento corporal” (p. 44). Neste prisma, o corpo-máquina é perseguido pelos indivíduos, tomando tabelas, quadros e estatísticas de âmbito mundial, como referência para obter ou eliminar, determinadas medidas, peso, formato e textura corporal, sem levar em consideração as diferentes subjetividades, a diversidade cultural e geográfica

Há indícios de que é nessa direção que a Educação Física brasileira, de forma geral, perseguirá uma cultural escolar, de perspectiva homogênea e monocultural, que não considera os diferentes indivíduos e culturas na escola, visto manter certo atrelamento a modelos culturais de movimento tomados como universais, a exemplo dos esportes que privilegiarão nas práticas educativas a repetição e a obediência rígida a determinados padrões de movimentos e de corpo, teorizados fora da escola e até mesmo fora do país.

Esse modelo monocultural estará expresso na escola num sentido mais amplo, entre outras formas, nos conteúdos e textos escolares que são apresentados na perspectiva de determinados grupos sociais, omitindo ou não valorizando como mostra Sacristán apud Candau (2000),

“cultura popular, as subculturas jovens, a contribuição das mulheres à sociedade...o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos” (p.52).

Percebíamos esses “incômodos” e seus desdobramentos nas práticas educativas, quando, durante a realização das “experiências interdisciplinares”, as crianças demonstravam dificuldades, certo embaraço ao lidar com culturas que não a sua. Durante a elaboração do Projeto Brasil 500 anos, as crianças negras ou brancas, ou de qualquer outra etnia, negavam-se a dramatizar personagens relacionados aos grupos sociais tidos como historicamente subalternos e ou inferiores, tais como: escravos, trabalhadores rurais, desempregados. Havia uma disputa intensa entre os alunos e alunas para representarem princesas, donos e donas de engenho.

Fato curioso que nos chamou bastante à atenção, ocorrido com os alunos e alunas da 7ª série que problematizariam o período da ditadura militar, quando, praticamente todos os meninos da sala, manifestaram o desejo de representarem somente o personagem da polícia, apontando para a repressão, alegando que “queriam dá porrada” e que, a roupa para compor o personagem seria facilmente arranjada com algum familiar ou amigo. O que está em jogo nessas falas, talvez seja a apropriação de momento histórico permeado pelo poder e pela violência veiculada pelos meios de comunicação, ao apresentar a violência de maneira banal e inconseqüente, na qual, o ser humano é tratado como um objeto descartável e sem qualquer importância.

Analisando a cultura escolar no que se refere à Educação Física, ou seja, ao seu caráter prescritivo, essa nos parece bastante difusa, em função das diferentes matizes teóricas que se propõem a circunscrever um campo próprio de saberes para a área, que, para Silva (2001c), “vão desde as Ciências Biológicas, passando pela Saúde, até a Educação e as Ciências Sociais Aplicadas (...) como diferentes objetivos de atividade científica e diversos objetivos de inserção social, não só pelos profissionais e comunidade científica do campo da Educação Física, como pela Sociedade em geral” (p. 5).

Essas orientações teóricas mesclam-se e manifestam-se na escola, nas diversas concepções que os professores e professoras possuem da disciplina, do currículo e das metodologias, ao associarem as aulas de Educação Física como relaxantes, boa para a saúde, momento para aprender algum esporte. Ou ainda, nos documentos escolares, onde a mesma transita entre disciplina prática que promove aptidão física, resgate da cidadania e da identidade dos indivíduos, auxilia as demais disciplinas, ou mesmo o funcionamento da própria escola;

organizando filas, consertando instalações, distribuindo e controlando as crianças no pátio.

Por mais que a Educação Física tenha acumulado nos últimos vinte anos uma densa teorização, no que concerne às práticas corporais no contexto escolar, esta cultura nos parece, ainda, bastante ritualizada e padronizada, contendo no seu fazer/saber cotidiano uma outra Educação Física: a da escola.

Na escola “Aureníria”, a cultura da Educação Física situava-se: ora tomando o corpo numa concepção semiótica, como produtor de linguagem, compreendendo o movimento humano com diferentes sentidos/significados, portanto no plano cultural, ora numa perspectiva desportivizante, adotando os elementos técnicos de determinados esportes como processo a ser apresentado, desenvolvido e ‘aperfeiçoado’ durante as aulas.

Entretanto, tomando esse último como referência, concordamos com Bitencourt (1999), evidenciando as possibilidades de inversão que o esporte pode vir a tomar nas aulas de Educação Física, ou no tempo livre dos alunos e alunas, assumindo diferentes conotações,

“impostas pela trama situacional tecida daquele momento (...) seus contornos mais peculiares se dão na conjunção de um espectro de possibilidades, que vão desde os valores próprios do esporte, passando pelas possibilidades estruturais, até as expectativas e predisposições dos indivíduos no momento de sua prática” (p. 110).

Segue dizendo o autor;

“As inversões do cotidiano podem ser, deste modo, um passo para a transformação das práticas da Educação Física e dos esportes em geral, pois já incorporam em suas ações, mesmo que com contradições ou ambigüidades e, em alguns casos, um pouco a contragosto dos praticantes, significados diferentes do esporte praticado hegemonicamente. Esses significados, de modo geral inconscientes, podem alavancar, dentro do processo pedagógico da Educação Física e no universo escolar de um modo geral, novas práticas e novos significados para o esporte” (p.110).

A contradição entre diferentes abordagens teóricas permeava as aulas de Educação Física da escola “Aureníria”, onde tínhamos paralelamente as “experiências interdisciplinares, as aulas expositivas ou exibição de vídeos,



objetivando problematizar a importância de vivenciar outros elementos da cultura corporal, com diferentes abordagens e representações estéticas com e sobre o corpo, onde ocorriam, também, campeonatos de futebol e vôlei, em que, as equipes eram separadas por série, por gênero, por modalidades, realizados dentro das possibilidades que a própria escola oferecia, dentro do tempo estabelecido de cinquenta minutos para a aula de Educação Física, em que muitas vezes, a decisão de um *set* ou as cobranças de pênaltis, em caso de empate, ficavam para a próxima aula, para desespero dos participantes.

Outras vezes, como a escola não possuía quadra, os campeonatos aconteciam com a participação de todos os professores e professoras, alunos e alunas, realizados na praça principal do bairro, ou em um ginásio emprestado por uma outra escola próxima, com equipes mistas, com alunas e alunos juntos, independente da série, elaborando suas próprias regras ou trazidas 'prontas' pelo professor.

Essas práticas dentro de seus processos de continuidade e ruptura, no tocante à fragmentação e homogeneização do contexto escolar, desencadeavam discussões e posicionamentos que explicitavam as contradições aí presentes, entre elas, a necessidade de buscar inovações e motivações que mobilizassem as aprendizagens dos alunos e alunas, ao mesmo tempo, em que não colocasse a cultura escolar em risco. Ou seja: que os conteúdos programáticos fossem transmitidos, que os alunos e alunas, professores e professoras cumprissem toda a jornada vespertina, que os diários de classe fossem usados para controlar freqüências e avaliações.

Percebíamos que o medo de arriscar, trilhar o ainda não caminhado, levava muitos professores e professoras, assim como a direção escolar, a duvidar das possibilidades de realização de algumas "experiências", que foram ficando somente nas discussões, nos sonhos de uma cultura da escola mais plural e alegre. Como, por exemplo, um projeto que previa a transformação das salas de aulas em oficinas de percussão, pintura, dança, produção de vídeo, poesia, dentre outras atividades em que cada professor e cada professora ficariam determinado tempo com os alunos e alunas, em seguida mudariam de sala. O projeto tinha como objetivos, vivenciar as atividades que os alunos e alunas, geralmente já realizavam fora da escola, de forma a socializá-las ou ensiná-las aos colegas.

A alegação para que esse projeto não fosse adiante sustentava-se nas falas dos professores e professoras, que os mesmos não sabiam tocar instrumentos, não levavam jeito para poesia, dentre outros argumentos. No entanto, não questionavam ou admitiam a capacidade dos alunos e alunas em fazê-las, vivenciá-las de outras formas.

Isso nos faz refletir o quanto a cultura escolar guarda em seu bojo uma concepção de educação bancária, usando a expressão de Freire (1979), que centra no professor e na professora o domínio de saberes, alicerçando uma relação pedagógica verticalizada.

Na Educação Física, esse tipo de concepção pode ser percebido quando o professor e a professora não consideram os repertórios motores inscritos nos corpos dos indivíduos enquanto produtores/producentes de culturas, ou julga-os 'naturais', que mesmo assim precisam ser esquecidos ou deixados de lado, para adquirirem novas experiências corporais.

Comungamos com a idéia de Freire (1979), quando o mesmo salienta que os alunos e as alunas não são 'sacos vazios', a serem preenchidos com conteúdos. Nesta mesma direção Daolio (2003) pontua que "os movimentos corporais que os alunos (e as alunas) possuem extrapolam a influência da escola, são culturais e têm significados" (p. 37).

É nessa tensão, entre práticas educativas desejadas e aquelas concretamente experimentadas, que a cultura da escola vai manifestando-se na e pela Educação Física, em forma de diferentes jogos, esportes, danças, capoeira dentre outras, compondo o que vem se chamando na área de "cultural corporal", e que são atualizadas cotidianamente dando-lhes outros significados/sentidos.

Os objetivos, metodologias e avaliações, somando-se às condições materiais, a dinâmica pedagógica da escola, ao grau de inserção de seus profissionais com as questões educacionais, é que desenharão como esses elementos culturais serão tematizados e problematizados, a partir dos diferentes entendimentos dos professores e professoras, construindo cotidianamente a particularidade da Educação Física de suas escolas.

Essa característica da cultura da escola, com seus rituais que acompanham as aulas de Educação Física, na escola 'Aureníria,' muitas vezes não escapavam aos procedimentos de encontrar os alunos e alunas na sala de aula, explicando-lhes o que poderia vir a ser a aula, sugerindo ou suscitando

questões quanto a duração das atividades, possibilidades de alteração, exposição da distribuição dos alunos e alunas no pátio.

Entretanto, sabemos que outros professores e professoras, atuam de forma bastante diferente, pois, essas práticas não são unívocas, como nos mostra Souza Junior (1999), ao entrevistar professores e professoras de Educação Física das escolas públicas pernambucanas, constatou pólos contraditórios entre o que dizem, escrevem e fazem pedagogicamente. Nas palavras do pesquisador,

“Num pólo reconhecemos elementos que indicam um grau de aproximação da compreensão de que a Educação Física é um componente curricular caracterizado como à parte na escola (...). Num outro pólo evidenciamos um esforço (...) procurando reconhecer sua contribuição para a formação do aluno” (p.166).

Desse modo, entre o anunciado e o vivido, a realidade enfrentada no cotidiano pelos professores e professoras e suas possibilidades de transformação/transgressão, parece-nos bastante relevante nesta pesquisa, entendendo que no limiar dessa relação, novas possibilidades de intervenção pedagógica, provocada pela tensão, pela efervescência e dinamismo das diferentes culturas na escola, tendem a (re)inventar a cultura da escola.

Estando a Educação Física escolar na atualidade, assumida por determinada vertente teórica, como cultura corporal, expressão esta cunhada pelo Coletivo de Autores (1992), “configuradas como tema ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas (...) jogos, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo” (p. 62), devemos estar atentos para o fato que, esses conteúdos não devem ser tomados de forma “engessada” e ou meramente didatizados, compondo apenas a cultura escolar. Mas, na sua riqueza como elemento da cultura que, conforme Daolio (1998), constante e cotidianamente são atualizados e (re)elaborados pelos sujeitos envolvidos com essas práticas.

Nessa imbricação de culturas, devemos ainda salientar as culturas sociais de referência, sua transmissão/elaboração/ apropriação por partes dos alunos e alunas com suas particularidades e diferenças, produzidas e reproduzidas na e pela heterogeneidade de suas famílias, grupos religiosos, nas reuniões sociais

dos clubes e sindicatos, pela sedução que a televisão exerce sobre crianças e adolescentes.

No caso específico dos alunos e das alunas que freqüentavam a escola “Aureníria”, em função das configurações de suas famílias, da busca de emprego em outros Estados por parte dos pais, dos diálogos e oportunidades de viajarem com grupos religiosos de tendências diferentes daquela dos seus pais, podemos afirmar que o contexto escolar apresentava seus próprios pontos de encontro/conflito, contradições e tensões que permitiam e estimulavam, práticas educativas de cunho diferenciado, indo de encontro a homogeneidade da cultura escolar.

Para Candau (2000), é necessário

“penetrar nestas redes de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, rupturas e conflitos é fundamental para promover o processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação (p.68).

Essas culturas em seus processos de (re)criação, como campos de disputas tenso e contraditório, podem, talvez, estarem sinalizados nas constantes brigas entre alunos e alunas; na não participação em algumas atividades por parte desses; suas repulsas e ou aceitação em relação à escola e aos docentes, manifestadas através das pichações e da depredação de carteiras, janelas e portas. Como também, pela participação em “mutirões” com determinadas finalidades: limpeza, transferência de carteiras e livros de uma sala para outra. Em outros momentos, o prazer manifesto pelos alunos e alunas em “passear” pela escola fora do seu turno, assistir às aulas de Educação Física equilibrando-se em cima do muro da escola.

Talvez, seja preciso analisar essas atitudes tomando estes sujeitos culturais, que dizem e fazem coisas que a escola não quer ver e ouvir, mas que são reais, provocam indagações. Outras vezes indignação, suscitam respostas e perguntas ambíguas e disparatadas, como na canção do poeta que questiona: “o que será que será?...que vive nas idéias desses amantes, que cantam os poetas mais delirantes, que juram os profetas embriagados, que está na romaria dos mutilados, está na fantasia dos infelizes...”

Assim entendemos que é nesse direcionamento e dinamismo histórico-cultural que surgem consciências “transgressoras”, favorecendo o deslumbrar de um pensar e agir que não estejam eminentemente comprometidos com uma maneira singular de ser e estar no mundo, dita hegemônica, uma vez que, a tomada de consciência, como nos ensina Freire(1979), não ocorre de forma passiva, mas, são negociadas e mediadas pelos sujeitos envolvidos e inseridos em seus contextos histórico-culturais, que suscitam e tencionam diferentes formas de organização social, propiciando outras alternativas de elaborar e reelaborar práticas, idéias e gostos, diferentes ou análogos da cultura hegemônica.

Corrêa (2000), referindo-se às idéias gramscianas de hegemonia, compreende-as como a capacidade de direção que se traduz em um projeto político, que se materializa como “domínio da linguagem, da moral, da cultura e do bom senso”. A autora segue dizendo: “Trata-se de uma internalização da concepção de dominação, das idéias hegemônicas (...) que passam a ser a realidade concreta, as experiências vividas das classes dominadas” (p. 59).

Desse modo, entendemos que a disputa pela hegemonia, por uma maneira peculiar de pensar e agir em relação às diferenças, ao Eu e ao Outro, a constituição de uma cultura escolar homogênea, ocorrerá pela incorporação dessas idéias por parcelas significativas da população que, dentre outras maneiras, estarão materializadas na escola, através do currículo e seu vínculo com determinada cultura tomada como oficial, e que não considera os conhecimentos e as experiências que os alunos e as alunas elaboram em suas vidas cotidianamente; nas práticas pedagógicas centradas nos saberes dos professores e professoras de forma individual; na organização hierarquizada dos conteúdos, como também, na diferenciação e classificação das alunas e dos alunos tidos como mais organizados, mais inteligentes e mais aptos.

No tocante a seleção e disseminação do conhecimento por parte da escola, Forquin (1993) enfatiza que esta mesma escola, não só prepara os indivíduos com determinada finalidade, mas também prepara os saberes socialmente legítimos que serão distribuídos. Percebemos aqui, os diversos e diferentes interesses existentes na escola, onde, os indivíduos são formados mediante determinada perspectiva, orientada pela hegemonia que se encontra em disputa.

Entendemos que é nessa seleção e classificação de saberes e de quem os deterão, que a escola enquanto marca social, assim compreendida por Gramsci

(1988), estará organizada para conferir a cada grupo social, “um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva e instrumental” (p. 136). Neste sentido, a escola revela sua face reprodutivista das desigualdades sociais, com tendências a reforçar e ratificar relações sociais estratificadas e estanques.

Mas, esse mesmo autor reconhece a contradição existente na escola, e nos chama a atenção para a necessidade de uma escola “desinteressada” que, na disputa pela hegemonia, possa estar organizada a partir da cultura das classes trabalhadoras, e aí talvez, atuar no sentido de uma contra-hegemonia, de uma cultura alternativa gerada no seio daquela que a antecedeu, como resultado de tendências, lutas e vontades coletivas organizadas, onde as diferenças culturais sejam encaradas como pertencentes à própria história comum dos homens e das mulheres, considerando-as como construções sociais, e que sejam ainda, valorizadas e assumidas como potencial educativo de encontros/conflitos.

Essa contra-hegemonia na escola, talvez possa estar implicitamente incorporada, nas atitudes de resistência de alguns professores e professoras, quanto ao não cumprimento de determinações, decretos e projetos, elaborados do lado de fora da escola. No caso particular dessa pesquisa, à resistência dos e das docentes, quanto às “experiências interdisciplinares” em questão, era associá-los ao campo pessoal da diretora da escola, enquanto grupo dirigente, que receberia “os louros” pela realização dos projetos, ao invés dos professores e professoras. Por outro lado, alguns professores e professoras, os concebiam como uma forma de burlarem os enfadonhos cinqüenta minutos de aula, possibilitando a reelaboração de conteúdos que não estavam “presos” aos conteúdos programáticos exigidos pela supervisão escolar.

Destacamos aqui uma forte contradição entre os professores e professoras que sinalizam a autonomia político-pedagógica como facilidade encontrada no exercício da profissão docente, ao mesmo tempo em que, recusam-se a participarem em projetos elaborados por eles e elas mesmos no interior da escola.

Nesse sentido, em pesquisa realizada no ano de 1994, com 619 docentes, da rede pública de ensino do Espírito Santo, Silva (2002), constatou que, “há uma resistência muito forte no magistério a aceitar planos, projetos, que sejam de iniciativa de órgãos centrais (...). Há resistência também quanto a planejamento

de grupo e, principalmente, em aceitar a participação da comunidade na discussão e definição da pedagogia a ser adotada pela escola” (p. 130).

Um dos grandes obstáculos por nós constatado na elaboração das “experiências interdisciplinares” e que pontuamos como resistência, dizia respeito ao reclame dos docentes, quanto ao tempo despendido pela direção da escola à elaboração/sistematização dos mesmos, que aconteciam geralmente na última aula com a dispensa dos alunos. Acontecia que alguns professores e professoras, permaneciam ainda em sala de aula com alguns alunos e alunas ou organizando seu material didático, outros, chegando à sala de reuniões, geralmente na mesma sala dos docentes tumultuada, pequena e abafada, saíam para ir ao banheiro, outros continuavam arrumando seus armários, preparando-se para outra jornada de trabalho. Este contexto confuso e conflituoso, propositalmente ou não, acabava por exigir uma nova reunião a ser negociada mais uma vez com a direção da escola, que questiona a dispensa dos alunos e das alunas, a falta de comprometimento dos professores e professoras nessas reuniões.

Apoiando-nos mais uma vez nas pesquisas com os docentes capixabas, e reforçando a nossa crença da importância dos projetos pedagógicos interdisciplinares como alternativa contra-hegemônica nas práticas educativas, Silva (2002) salienta que

“a maioria das professoras tenta resolver suas dificuldades sozinhas. Suas estratégias no sentido de superar as dificuldades apontadas giram em torno de si mesmas (...). São estratégias sem força de mudança, porque individuais, e que se encerram em si mesma (...) são “sufocadas” por certo tempo e que podem voltar a ocorrer no futuro” (p. 134).

Desse modo, conforme já relatado, os problemas enfrentados pela Educação Física, tomando a escola “Aureníria” como ponto de análise, só adquiriram visibilidade e notoriedade, a partir de um trabalho integrado junto às outras disciplinas, como também, pela inserção nas discussões e elaboração do projeto político pedagógico da escola, acreditando nesse como balizador de práticas educativas individuais e coletivas.

É fazendo o recorte dessas “estratificações internas”, da organização do conhecimento escolar e das práticas pedagógicas homogeneizantes daí decorrentes, que situamos a cultura escolar na atualidade, com resquícios de uma

organização curricular fragmentada e hierarquizada, marcando e legitimando os corpos e os movimentos na escola, sem entretanto, considerar as diferenças culturais, étnicas, de gênero, de geração dentre outras.

### **Cultura corporal e as marcas da diferença na escola**

Analisando a constituição da disciplina de Educação Física e suas relações com a educação brasileira de maneira geral, percebemos certo “incômodo”, no tocante às diferenças, dentre outros fatores, pelo seu caráter homogeneizador e monocultural.

As teorias educacionais, que até então, têm se constituído como modelo hegemônico, valeram-se de um tipo idealizado de indivíduo que muito mais do que contribuir para sua promoção, pretenderam colocá-los em uma redoma, na qual o mesmo deveria ser preparado para o convívio social.

Esses modelos parecem povoar o imaginário de alguns professores e professoras na cultura da escola, que apresentam dificuldades em desmistificar essas representações idealizadas. Quanto a esta questão, Trindade & Santos (2000), assim se reporta

“Aprendemos” o que é uma criança ideal.(...) bonita, educada, como é uma família ideal (...). Mas, quando nos deparamos com nossa realidade, sobretudo ao trabalharmos com crianças de classe popular (mas não só), nos colocamos diante de uma bifurcação: hierarquizamos aquela realidade em relação ao ideal, negando-a, ou lutando para romper com aquele ideal aprendido” (p.11).

Essa compreensão de educação é, em parte, responsável por “estranhamentos” e algumas vezes, pelo ‘insucesso’ desses indivíduos no processo educacional, ao serem encarados como “vitimados” e/ou incapazes, instituindo assim, quem são os ‘diferentes’ na escola, reforçando processos de exclusão frente ao Outro.

Mesmo sendo lugar-comum na área de Educação Física, a idéia de que todos os alunos e alunas gostam dessas aulas: seja porque saem de sala; gostam de exercitar-se; pelo companheirismo e amizades manifestos na realização das atividades, dentre outros fatores.



Durante mais de uma década acompanhando esses alunos e alunas, não deixamos de constatar, um número elevado de alunos e alunas que encaravam essas aulas como algo 'estranho'. Recusavam-se veementemente a participarem destas, escondendo-se nos banheiros e nas salas vazias, ou atrás dos muros escolares, 'fugindo' dessas aulas por diferentes motivos: por julgarem-se descoordenados e terem vergonha perante os colegas; não gostarem de praticar as poucas modalidades que os professores e professoras disponibilizam; preferirem durante as aulas de Educação Física, estudarem outras disciplinas. Nos dias de avaliações das outras disciplinas, este fato tornava-se ainda mais comum, uma vez que os alunos e alunas, levavam os livros e os cadernos, com o argumento de que, se possível, fariam a revisão destes conteúdos durante a aula de Educação Física.

Pelas limitações desta pesquisa e anunciando a necessidade de estudos mais fecundos, em outros momentos, enfatizamos a importância de se compreender melhor as estratégias usadas por estes alunos e alunas para burlarem, transgredirem as aulas de Educação Física, por que, como e quando se sentem incomodados com essa disciplina. Ao mesmo tempo, vislumbrar e criar pedagogicamente atividades alternativas que contemplem esses alunos e alunas, e que sejam ouvidos, não enquanto 'refugos', ou como os rejeitados das aulas de Educação Física. Mas, em suas peculiaridades enquanto sujeitos multidimensionais, que se relacionam com o mundo, consigo e com os Outros de diferentes e infindáveis maneiras.

Muitas destas maneiras de encarar a vida entram em choque com o caráter normatizador da cultura da escola; que proíbe o uso de bonés ou óculos esportivos; estabelece determinadas roupas, comprimento das saias, dentre outras; regula a frequência em ir aos banheiros em determinados horários; mantém os portões fechados e os muros vigiados.

Quando os alunos e alunas insistem, ousam em assumir determinadas posturas que contrariam as normas, as condutas da cultura da escola, passam a ser marcados e reconhecidos como 'desajustados' ou indisciplinados.

Nessa direção, Louro (2000), enfatiza que o projeto educacional hegemônico, vem somar, como parte da modelagem social, na qual, "se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor 'marcas' corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças" (p. 61).

As marcas corporais que "identificam" ou "rotulam" os indivíduos acabam por indicar o que cada um deve e pode fazer nas aulas de Educação Física, criando estratificações que diferenciam os mais aptos, os que devem jogar primeiro, na defesa ou no ataque e os Outros são: aqueles alunos e alunas que podem, por exemplo, "quicar" uma bola no canto ou entreter-se fazendo qualquer outra coisa; estudar para avaliação de outra disciplina; buscar a bola ao sair da quadra ou ainda, preparar relatório sobre a própria aula.

Isso é ainda mais acentuado, pela organização de atividades que separam os meninos das meninas, os que sabem jogar, daqueles que são "esforçados". Esta forma de organização é justificada alegando-se diferenças eminentemente biológicas, por discursos e práticas que enaltecem a dor e o sofrimento como sinônimo de virilidade e masculinidade, em que o corpo é considerado como um obstáculo a ser vencido e a sensibilidade é tomada como atributo feminino.

Podemos perceber essas marcas distintivas também, na execução de determinados movimentos por parte dos alunos e das alunas, dos quais, exigem-se determinada destrezas como: agilidade, velocidade e ou equilíbrio, tidas como inatas e encaradas como pré-requisito para praticar determinadas modalidades; professores e professoras, os tomam como exemplos, colocando-os para demonstrarem certos exercícios, escolhendo-os na posição de líderes de suas equipes, apitando os jogos ou fazendo a chamada diária.

As práticas pedagógicas, que se baseiam em movimentos padronizados com essa perspectiva, são criticadas por Daolio (1995), ao considerar que; "é como se os movimentos enfatizados nas aulas de Educação Física fossem corretos, e que deveriam substituir todos os outros que a criança aprendeu ao longo de sua experiência de vida" (p.83).

Entendemos, que esta visão estereotipada tende a se tornar preconceituosa e discriminatória, construindo identidades forjadas no confronto e na comparação com o Outro, sendo o modelo de identidade hegemônico ratificado como sendo pertencente aos mais forte, mais veloz e mais capaz de realizar determinada atividade, e não na interação entre diferentes, como salienta Louro (2000) que, embora

"o caráter relacional seja constituinte das representações de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Esse 'padrão referência' seria o do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, representadas como identidades "normais", básicas, hegemônicas". (p.67).

Na cultura da escola "Aureníria", esse jogo identitário apresentava nuances interessantes e conflituosas, onde, os meninos pareciam entender o direito das meninas em jogar futebol, desde que não 'atrapalhassem' o jogo deles, uma vez que futebol era coisa para homem. Por sua vez, as meninas compartilhavam da idéia dos meninos fazerem poesia, dançar no pátio da escola nos dias de festas, desde que estivessem dentro do padrão referência do modelo televisivo, representado por grupos de pagode e axé-music, e que não apresentassem sinais de feminilidade.

Por se tratar de uma comunidade multicultural, muitos alunos e alunas que aí estavam, apresentavam características físicas que lhes conferiam identidades fora do padrão referência ou hegemônico, como anteriormente descrito por Louro (2000): cor da pele, formato dos olhos ou orelhas, cabelo e acessórios, dentre outros, em que os mesmos eram discriminados pelos colegas com apelidos e olhares de reprovação, visto que, essas diferenças, "não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas. É preciso banir dos corpos sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado" (p.70).

Nessa perspectiva, as práticas educativas e os discursos que compõem a escola, nos parecerem estar constituídos e atuarem, tomando como referência um tipo de indivíduo, idealizado pelas metodologias pedagógicas, como se todos os alunos e alunas, fossem oriundos de famílias brancas bem estruturadas, desejosos de aprenderem o que os professores e professoras ensinam. Apresentando ainda uma linguagem e um comportamentos compatíveis com as metodologias e com os programas escolares. Indivíduos submissos e obedientes, que apresentam "o núcleo estável do eu", desenvolvido e socializado, primeiramente pela família e, em seguida, pela escola.

Nesse sentido, Tedesco (1999) nos chama à atenção para o fato de que no século XX, "a família modificou-se muito mais do que a escola. Entre a família de hoje e a do final do século passado há uma distância enorme, enquanto entre a

escola de hoje e a escola do final do século as mudanças são muito menos significativas” (p. 37).

Mas, conforme tentamos anteriormente demonstrar, se a escola teve que reinventar sua cultura para assumir o lugar da família na socialização das crianças no final do século XIX, certamente, essa mesma escola, encontrará mecanismos e estratégias diferenciadas, quanto ao respeito e contemplação às múltiplas identidades nas práticas educativas na escola, potencializando as diferenças e suas singularidades.

Pois, as representações de criança e de família, com as quais a Educação e aqui, em especial, a Educação Física, tem construído discursos e práticas educativas, tem sofrido nas últimas décadas, mudanças significativas, decorrentes de vários aspectos. Como exemplo os processos desencadeados pela globalização, a intensidade bombástica dos meios de comunicação, dentre outros.

Parece-nos que essas questões devem ser analisadas, sem perder de vista o caráter ambíguo e contraditório das práticas educativas, ainda mais no campo específico da Educação Física, em função da sua interconexão com diferentes áreas de saberes, conforme pontua Silva (2001c), que conferem à área, uma pluralidade de culturas diferentes e conflituosas.

Entre as diferentes culturas que povoam a Educação Física escolar brasileira, salientamos aquelas que se estruturam a partir dos esportes, na perspectiva da competição e do rendimento meramente técnico, que, reconhecem as diferenças, entre elas e enfaticamente; as biológicas, fazendo a opção por privilegiar os mais aptos, velozes e resistentes. Aqueles com chances de tornarem-se talentos esportivos, de representarem o país em Olimpíadas e Copas do Mundo, nas quais as identidades são perseguidas dentro de modelos idealizados e estanques de autodisciplinamento, perseverança e obediência aos treinadores, aos horários de sono, a alimentação balanceada, dentre outros mecanismos.

Na crença ainda de que, as práticas corporais dentro e fora da escola, servem para afastar as crianças das drogas, da violência e da mendicância, sem considerar o conjunto das relações sociais tecidas por esses indivíduos no decorrer/fazer de suas vidas.

O imaginário social que aponta a Educação Física como elemento de socialização das crianças ou mesmo redentora das mazelas sociais pode nos levar a algumas reflexões e questionamentos. Esta compreensão mais ampla se faz necessária para que possamos analisar criticamente, por exemplo, os pressupostos filosóficos e pedagógicos efetivamente existentes em projetos como "Amigos da Escola", hoje difundido em âmbito nacional; além dos valores envolvidos na participação de crianças e jovens em projetos esportivos que têm, em sua visibilidade, o fator de marketing que se tornou fundamental para algumas empresas e personalidades públicas.

Parece-nos que parcela significativa dos professores e professoras de Educação Física tem tratado as crianças como adultos em miniaturas, com a mesma concepção do século passado, fazendo uso de jogos e brincadeiras que já não fazem parte do universo cultural dessas crianças ou antecipando práticas específicas do mundo adulto. Dificilmente, estes profissionais atuam percebendo-as em sua especificidade: a infância como um momento peculiar de desenvolvimento e descobertas, motivadas por diferentes e conflituosos cenários sociais. O que fica difícil vislumbrar, é quanto à possibilidade de separação entre a criança cidadã perseguida pela escola, e a criança atleta orientada pelo clube, embalada pelo mesmo discurso de cidadania. Tanto em um, como no outro caso, entendemos que as crianças não são seres submissos, que não sabem ou não fazem suas próprias escolhas, e que, simplesmente assumem suas identidades, como se fossem 'normas' estabelecidas e inevitáveis.

O que percebemos nas aulas de Educação Física, pelo menos no campo teórico da formação profissional, é que seus conteúdos continuam tomando os alunos e alunas como homogêneos e submissos, aprendizes de determinado gesto motriz.

Salientando ainda, os conteúdos da Educação Física que reforçam essa idéia de infância, como processo que educa "os homens de amanhã", Sayão (2002), ao analisar a concepção de Educação Física que predomina na Educação Infantil; a psicomotricidade, aponta para sua impossibilidade de atender as necessidades das crianças, uma vez que, está "pautada num modelo de criança universal (...) desconhece as diferenças de gênero, etnia e classe social, entre outros" (p.55).

A autora reconhece a importância do domínio destes pressupostos teóricos, porém, alerta para “que isso não sirva para limitar a criança em suas linguagens de movimento nem para antecipar diagnósticos preconceituosos, que, muitas vezes, são elaborados tendo em vista um padrão de criança, no qual aquelas que não se enquadram são avaliadas como “deficientes” ou “com dificuldades” (p. 56).

Por este viés, percebemos que a formação humana perseguida pela educação, ainda concebe os indivíduos, com características identitárias específicas deste ou daquele gênero, classe social, geração, etnia dentre outros, em que, desde cedo na escola, as crianças vão sendo “marcadas” e identificadas através dessas características tidas como constituintes da “essência” dos indivíduos, e não enquanto uma construção social.

Em oposição a essa identidade estática e padronizada, Hall (2000), enfatiza as condições determinadas pela materialidade e pelos símbolos, que as condicionam, alojando-as nas incertezas, nas possibilidades relacionais construídas socialmente com o Outro. O que implica

“no reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o ‘significado’ positivo de qualquer termo - e, assim, sua ‘identidade’ - pode ser construído” (p.110).

Assim, percebemos que as identidades e as relações de diferença que se constituem também, na e pelas práticas corporais na escola, aqui em destaque, nas aulas de Educação Física, e que estão “marcadas” nos diferentes corpos e movimentos são produzidos socialmente. São expressões de uma determinada cultura historicamente datada e situada, e que, portanto, podem ser alteradas.

Até aqui, procurou-se compreender as diferentes culturas existentes na escola, como são urdidas cotidianamente pelos professores e professoras, alunos e alunas, sem perder de vista, como salienta Côrrea (2000), que “o presente deverá ser visto como história, procurando as origens e os conflitos que foram tecendo as instituições sociais até que atingissem o ponto em que atualmente estão materializados em nossas sociedades” (p.66).

Um presente histórico que apesar das pretensões de racionalidade e controle dos tempos/espacos e dos sujeitos, encontra-se na provisoriedade,

escapa às mensurações, sendo concretizado como nos mostra a música de Chico Buarque, também, pelo “plano dos bandidos e dos desvalidos...que não tem decência e nunca terá, o que não tem censura e nunca terá, o que não faz sentido, nem nunca terá...que todos os avisos não irão evitar”.

Desse modo, entendemos que essa materialidade encontra-se nas incertezas e surpresas da história, em constante disputa com outras formas de ser e estar dos sujeitos no mundo, que extrapolam as convenções e os padrões de condutas escolares de pretensões homogeneizantes.

## CAPITULO III

### **Interdisciplinaridade e interculturalidade:** aproximações aos eixos da pesquisa

Eu não sou da sua rua  
Eu não falo a sua língua  
Minha vida é diferente da sua  
Estou aqui de passagem  
Esse mundo não é meu  
Esse mundo não é seu...  
*MARISA MONTE, BRANCO MELLO e  
ARNALDO ANTUNES*

Tomar a interdisciplinaridade e a interculturalidade como eixo teórico-metodológico e os indicar como possibilidades pedagógicas viáveis no tocante ao trato com os saberes escolares de forma dinâmica e polissêmica, considerando as diferentes lógicas, sentidos/significados que os indivíduos atribuem a esses saberes, nos parece ser um caminho arriscado e incerto, tendo em vista, as implicações que se encontram em jogo na própria constituição histórica desses termos, como também pela plasticidade que os mesmos suscitam.

Nesse capítulo, estaremos dialogando com autores e autoras que tratam dos temas interdisciplinaridade e interculturalidade, buscando analisar alguns pontos que tencionam e levantam questionamentos quanto à “didatização” desses termos na cultura escolar.

Mesmo procurando, inicialmente, discutir esses termos em separado, tentando filtrar as especificidades que cada um deles provoca, pretendemos refletir em que medida esses conceitos aproximam-se, assemelham-se e convergem, podendo ser tomados como pressupostos teórico-metodológicos, assumidos pelos professores e professoras na cultura da escola, como mediadores de práticas pedagógicas que contemplem os diferentes indivíduos em



suas singularidades. Questionaremos também quanto às possibilidades da Educação Física escolar atuar em uma perspectiva dessa natureza.

Em princípio, podemos pontuar que há certa unanimidade presente nos escritos dos pesquisadores que tratam da temática da interdisciplinaridade, quanto à saturação e deficiência com que a fragmentação do conhecimento tem apresentado, não dando conta de responder ou problematizar as questões vividas pelos indivíduos na atualidade.

Para Morin (2001),

“os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produzindo o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira” (p.15).

Nessa mesma direção, Domingues (2001), analisando a produção/concepção de conhecimentos na instituição universitária, salienta os sintomas de inquietude experienciado por um número expressivo de intelectuais, artistas e cientistas, dentre outros, que manifestam insatisfações quanto às abordagens que tratam de aspectos do real, a partir de “modelos e padrões marcados pelo gosto da simetria, da unanimidade, da igualdade e da perfeição, assim como por uma arraigada índole reducionista e determinista em sua abordagem do real” (p.16).

Os autores citados procuram compreender a disciplinarização do conhecimento como uma construção histórica vinculada à própria constituição das ciências na modernidade e, portanto, a um determinado contexto. Entretanto, como salienta Morin (2001); “hoje em dia, emerge de maneira esparsa um paradigma cognitivo que começa a estabelecer pontos entre ciências e disciplinas não comunicantes” (p.114).

Entendemos que essa comunicação: ligação e cooperação entre diferentes campos de conhecimentos, estejam na ordem das necessidades de se conceber o real em sua multidimensionalidade, na qual convivem as noções de ordem e desordem, simetria e assimetria, de forma complementar e não necessariamente antagônicas e excludentes.

Na cultura escolar, a interdisciplinaridade é entendida por alguns autores, enquanto elemento filosófico, atrelado a uma práxis de natureza pedagógica que,

ao enfatizarem os conteúdos de forma global, pode vir a fazer o entrelaçamento entre os vários saberes (popular e clássico, científico, artístico ou filosófico) presentes na escola, e que de certa forma, apresenta um salto qualitativo na busca de práticas pedagógicas que articulem o geral e o específico, as partes ao todo.

Ao fazerem isso, oportunizam aos alunos e alunas, além do próprio corpo docente da escola, perceberem os conhecimentos de maneira dinâmica e sujeitos a novas elaborações/configurações.

Esta perspectiva interdisciplinar no tratamento com os conhecimentos também cria a possibilidade de articular teoria/prática, ação/reflexão, subjetividade/objetividade, auxiliando os indivíduos a assumirem novas configurações e posições na construção do conhecimento, concentrando as aprendizagens nos processos em andamento, como, por exemplo, nas experimentações individuais e coletivas, na "manipulação" de conceitos, fórmulas e jogos, nas situações relacionais inter e intrapessoais, suscitando a reelaboração/apropriação de conhecimentos .

Alguns desses elementos elencados acima foram materializados a partir de algumas “experiências interdisciplinares” em uma escola capixaba, a partir de um projeto intitulado “O Menino Maluquinho” destinado às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, em que, o filme era assistido pelas crianças, juntamente com os professores de Educação Física e as regentes de sala, dividido em sessões que aconteciam entre as aulas de Educação Física e as aulas de Matemática, Português e Ciências que eram ministradas pelas regentes.

Diversos cartazes envolvendo as temáticas do “Menino Maluquinho” foram expostos no pátio da escola, com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos e alunas para as atividades que seriam desenvolvidas.

Após a exibição do filme, desencadeávamos pequenas discussões e comentários quanto ao assistido. Em seguida, passávamos a construir histórias escritas e faladas a respeito dos personagens do filme, lugares e objetos que tinham chamado a atenção, despertado a curiosidade; desenvolvendo brincadeiras e brinquedos vistos no filme ou não; confeccionando cartas e desenhos; dramatizando cenas que os alunos e alunas consideravam engraçadas, aproximando-as de suas vivências.

Essa “experiência” mobilizou toda a escola durante 15 dias, buscando ressignificar conteúdos e práticas pedagógicas, tomando o filme como alavanca, que culminou com a ida das crianças ao Museu Ferroviário, tendo em vista que, determinada cena do filme mostrava as crianças andando de trem, sendo esta mesma cena mais freqüente nos desenhos e comentários das crianças.

A interdisciplinaridade, em função de sua predisposição para interagir com lógicas diferentes visando a produção do conhecimento, pode vir a romper com as relações segmentadas e hierarquizadas sinalizando a possibilidade de interconexões entre diversos contextos, áreas de conhecimentos e de saberes. Essas interconexões sugerem uma leitura plural a partir de diversos ângulos, extrapolando as fronteiras disciplinares, a quebra da monorracionalidade na compreensão, explicação, articulação e elaboração/construção de determinado objeto.

Com a crença nessas possibilidades acima citadas, entendemos que a interdisciplinaridade no interior da escola, dentre outras possíveis, aproxima desta leitura plural, não se constituindo como uma opção meramente metodológica ou puro modismo. Mas, tentativas pedagógicas de materializar um saber/fazer na escola de forma diversificada e dinâmica, na qual, os sujeitos envolvidos no processo, são chamados a interagir, compreender e situar-se em e na relação com outros saberes e indivíduos diferentes.

Em nosso entendimento, a interdisciplinaridade, assim como qualquer outra proposta pedagógica que se proponha a intervir nas práticas escolares, talvez precisem ser relativizadas, considerando as limitações e as condições sócio-situacionais dos sujeitos de tal processo, para que não venha a transformar a cultura da escola em mais uma obrigação a ser executada pelos professores e professoras estando presas ao preenchimento de formulários e fichas, com suas descrições de objetivos, metodologias e avaliações.

As práticas interdisciplinares apresentam-se como possibilidades pedagógicas capazes de instigar, indagar e intervir, suscitando aquilo que Freire (1998) chamou de "curiosidade epistemológica"; em outras palavras, a promoção da ingenuidade para uma consciência crítica. Porém, como bem sabemos, essa conscientização não acontece automaticamente e nem é promovida através da repetição de palavras milagrosas.

Para Freire (1989), a consciência crítica "não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o ser humano seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o ser humano participe" (p 80).

Nessa participação, na busca de superação de problemas comuns, compartilhamos com a concepção de interdisciplinaridade, como uma postura política, uma tomada de decisões como pontua Bochniak (1999), para quem: “A interdisciplinaridade é questão de atitude (...) há de ser vivida e exercida” (Bochniak, 1999, p.132), requerendo dos atores e atrizes envolvidos no processo educacional, mudanças teórico-metodológicas com implicações também epistemológicas.

Serrão (1993), analisando a produção brasileira no tocante a interdisciplinaridade, com ênfase no grupo da PUC coordenado pela pesquisadora Ivani Fazenda, entre os anos de 1990-1993, questiona essa concepção de interdisciplinaridade alicerçada na ‘experiência vivida’ ou em uma atitude frente ao mundo, associando-a ao populismo pedagógico em voga nas universidades na década de 60, que não considera as implicações do processo educacional e seus vínculos com a sociedade.

Entendemos como necessária essa vigilância e desconfiança manifesta pela autora frente as ‘experiências vivências’, anunciadas por pesquisadores que se propõem a estudar a interdisciplinaridade, para que não estejamos adotando na escola, pedagogias alegóricas de caráter estritamente recreativos e ou motivacionais

Com relação à atitude frente à sociedade, a articulação das práticas interdisciplinares com as questões mais amplas das práticas sociais, algumas atividades com essa perspectiva apontam que, de fato, foi um começo caracterizado pela denúncia restrita às condições da escola, mas que, de certa forma, suscitava reflexões quanto à organização do bairro, seus problemas e possíveis soluções. No nível institucional, a tomada de atitude e posicionamentos frente aos projetos ajudava-nos a compreender as contradições dos indivíduos, suas resistências e perspectivas no tocante ao compromisso pedagógico, expressos em suas visões de mundo, homem e mulher, história pessoal e intervenção social.

Talvez, numa outra articulação escola/sociedade nós tenhamos uma expectativa de que a escola seja transformadora radical do mundo, na qual, professores e professoras, estejam treinados para as grandes mudanças, rupturas bruscas e imediatas, deixando de perceber, a partir de pequenos atos, a especificidade da complexidade entrelaçada nas relações sociais.

Fleuri (1993), também questiona as práticas interdisciplinares desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores e pesquisadoras da PUC/SP. Seu questionamento é se essas práticas interdisciplinares não seriam mais uma maquiagem pedagógica, “um mito que serviria para camuflar contradições estruturais da prática pedagógica e científica e manter intacta as regras instituídas por um jogo desigual de saber-poder.” (p.51).

Aqui, o autor refere-se às barreiras disciplinares como sendo elementos pedagógicos hierárquicos e dominadores na perspectiva foucaultiana, na qual, “os saberes se configuram como dispositivos que, produzidos nas relações de poder, se tornam constitutivos de poder, na medida em que compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui” (p.54).

Nessa perspectiva, a fragmentação dos saberes tem forte ligação com dispositivos disciplinares, que ao esquadrihar, separar e dividir, acredita melhor analisar e controlar os indivíduos e suas atitudes, podendo o mesmo ser descrito em sua individualidade, mensurado e comparado com os outros.

Esse processo de seriação, uma forma de fragmentação dos saberes, para Foucault (1987), possibilita de maneira detalhada, uma intervenção pontual de controle a cada momento, “possibilidade de caracterizar, portanto, de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que tem nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade” (p.145).

Nessa classificação e hierarquização de saberes e indivíduos, encontra-se uma lógica fundada em um individualismo, que tem como propósito, “a repartição do indivíduo ou recorte celular (diríamos que também epistemológico) para uma economia das atividades e o controle orgânico” (Foucault, 1987, p.145 grifo meu).

Como contraponto a esta ótica racionalista explicitada pela disciplinarização, ou na busca por práticas pedagógicas de perspectiva ‘antidisciplina’, o Projeto Brasil 500 Anos, por exemplo, possibilitou a comunidade escolar, refletir acerca da produção do conhecimento sem as fronteiras disciplinares, uma vez que todos os professores e professoras tiveram que se debruçar sobre os livros e vídeos de história, dialogar com as crianças, mediar alternativas possíveis para apresentarem seus “achados” históricos para toda a escola, sob a supervisão do próprio professor de História.

O projeto previa ainda que os professores e professoras, alunos e alunas, fizessem articulações possíveis com as outras disciplinas, com as outras séries e com os conteúdos que estavam sendo tratados em sala de aula.

No caso específico da Educação Física, foi tematizada a dança, e a capoeira enquanto elementos de diferentes culturas, distribuídas em diferentes tempo/espacos. O tema da ginástica surgiu dentro do processo de crescimento urbano e industrial, discutido por uma das turmas da 7ª série.

Figura 9  
A dança na cultura indígena  
Arquivo pessoal do pesquisador  
2000

Assim, como nos mostra Forquin (1993), a cultura da escola certamente encaminha e redireciona conceitos, idéias e atitudes, mediante teias de sentido/significado, que extrapolam as lógicas pedagógicas elaboradas fora da escola, que muitas vezes olham para esta instituição, pressupondo saber o que fazer, como fazer e por que fazer, sem considerar, no entanto, os sujeitos reais e os diferentes significados que podem ser atribuídos a essas práticas.

Identificamo-nos com a interdisciplinaridade como atitude vivida e exercida, pela sua capacidade de mobilizar, refletir e agir dos professores e professoras de forma coletiva, no caso específico das nossas vivências, pela importância em contrapor-se aos discursos que anunciam o marasmo e a acomodação dos docentes das escolas públicas.

Desse modo, compartilhamos com Lück (1994) a concepção de interdisciplinaridade como um processo gradativo e constante que assume novos níveis de complexidade à medida em que se realiza, "como uma verdadeira práxis" (p.79). É importante perspectivar as práticas interdisciplinares como um verdadeiro caleidoscópio, algo que a todo instante, muda de cores, formas e disposições, em um breve piscar, e tudo transita entre o que é e o que era, ou em algo que pode vir a ser.

Nesse processo gradativo sugerido por Lück (1994), durante a realização das práticas interdisciplinares nas escolas públicas do Espírito Santo, podemos constatar sua inovação e complexidade à medida que se realizava. Em princípio, com três ou quatro professores e professoras, posteriormente com toda a equipe docente. Ora tomando um tema como gerador de problemas a serem discutidos por todas as disciplinas, ora intercruzando-os, e outras vezes, levado a cabo por uma única disciplina.

Entretanto, reconhecemos a importância do objeto científico tratado por cada área específica, indo, porém, além do isolacionismo. Pois, "é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto" (Morin, 2000, p.89).

A interdisciplinaridade por nós concebida extrapola o conceito de "diálogo" entre as disciplinas que compõem a grade curricular e centra suas preocupações no processo desencadeado nas e pelas práticas propostas, a partir, por exemplo, de temas geradores.

Nossa experiência com os temas geradores, objetivados na cultura da escola através das práticas interdisciplinares, esteve alicerçada nos trabalhos propostos por Kramer (1989) que, mesmo fazendo referência explícita à organização e desenvolvimento desse tipo de trabalho à Educação Infantil,



entendemos que os mesmos podem ser ressignificados e atualizados no processo de escolarização em todos os níveis.

Os princípios pedagógicos manifestos nessa concepção de aprendizagem e de ser humano, com os quais nos identificamos e perseguimos, tem na criatividade, autonomia, trabalho coletivo e cooperação, responsabilidade e respeito aos interesses individuais e aos diferentes ritmos dos alunos e alunas, dentre outros, elementos motivadores de uma prática pedagógica dinâmica e diversificada.

A autora pontua, ainda, a “necessidade e constante integração das áreas de conhecimento, superando a fragmentação e a justaposição de informações sem sentido, tão comum nas nossas escolas. O conhecimento é, portanto, trabalhado de forma viva e dinâmica, sempre em movimento e transformação” (p. 52).

Entendemos que esse “movimento” suscitado pelas práticas interdisciplinares na escola não deve ser uma exceção ocasional, absorvida pela cultura escolar e transformado em rotina, repetição e cumprimento de normas. Mas enquanto processo pedagógico gestado no conflito ente lógicas diferentes que envolvem o ato educativo. Na imbricação provocada pelas diferenças que existem entre professores e professoras, alunos e alunas, enquanto indivíduos ímpares.

É neste sentido que se coloca com ênfase uma das questões que propomos neste estudo, qual seja; a necessidade de analisar conceitualmente a questão da interdependência entre a interdisciplinaridade e a interculturalidade, entendendo-as como instância que centram suas preocupações no jogo das tensões que envolvem o tratamento com os conhecimentos científicos, artísticos e culturais, historicamente acumulados, como também, o conhecimento/descoberta de si e do Outro.

As temáticas provenientes da discussão que envolve a interculturalidade têm se mostrado potencializadoras, educativas de conflitos que, geralmente, têm sido camuflados ou não contemplados nas práticas docentes, como as questões que envolvem diferenças de cultura, gênero, etnia, classe, entre outras.

Para analisarmos o campo teórico dos estudos culturais, onde a interculturalidade situa-se, e suas implicações pedagógicas preocupadas com as várias culturas existentes nas escolas, considerou-se que este campo teórico tem

sofrido transformações nas últimas décadas, não se constituindo como uma área de conhecimento linear, consensual e monolítica, mas como um processo polêmico e dinâmico, envolvendo diversas visões e perspectivas, face ao grande número de grupos sociais e culturais que se encontram em disputas.

Desse modo, nos diferentes contextos socioculturais, surgem diferentes perspectivas de entendimento acerca das relações entre cultura e escola, como também, diferentes terminologias sobre a temática, dentre elas: educação multicultural, intercultural e transcultural.

Para Candau (2002), essa temática

“Não é passível de reducionismo e interpretações simplistas, sendo abrangente, complexa, contraditória, polissêmica e polêmica (...). Trata-se de uma realidade dinâmica, em contínuo processo de ressignificação, que apresenta em cada contexto sociocultural e político configurações específicas” (p.96).

Essa ressignificação de termos, intencional ou não, pode ser melhor compreendida através das análises feitas por Costa (2003), analisando a revista Nova Escola como um artefato cultural que produz “pedagogias culturais”, em que o multiculturalismo apresentado pela revista toma padrões identitários estereotipados, na qual a diferença e a diversidade entram na escola de maneira caricatural, geralmente, trazendo como temática, alunos e alunas com determinada “deficiência” ou provenientes de diferentes culturas.

Para essa autora, as idéias de multiculturalismo estão sendo veiculadas na escola na concepção de tolerância, ao invés de respeito e acolhimento para com o Outro. Uma idéia passiva e assistencialista para com o Outro, na qual a diferença constitui-se entre dois pólos; Eu e Outro, não concebendo possíveis cruzamentos e interlocuções.

Como pontuamos abaixo, talvez possamos fazer melhor uso desses termos no plural, identificando em qual contexto sociocultural foram ou são gerados, e ainda, com quais finalidades, uma vez que:

“Quando um conceito é arrancado do seu discurso original e caminha livre e nômade pelo mundo, rompem-se os laços que o definia, e ele perde a precisão que o configurava. Ao inserir-se em um território novo, ao ser acolhido em novo jogo de relações, ele porta a memória de sua origem, ao mesmo tempo em que se redefine pela nova rede que o situa” (Silva, 2001, p.40).

Assim, mesmo não sendo objetivo dessa pesquisa refletir acerca das conotações que esses termos suscitam, compreendemos como relevante uma apresentação dessa pluralidade de expressões.

Silva (2003) busca compreender os diferentes significados que o termo multiculturalismo, por exemplo, têm apresentado em diferentes momentos históricos dos Estados Unidos, pontuando-o como pautado em políticas com visão assimilacionista, entre elas a educação compensatória, destinada aos filhos de imigrantes, que deveria assimilar a cultura local como forma de garantir sua inserção social, negando suas diferenças culturais.

Outra forma de pensar a multiculturalidade, ficou conhecida como *melting pot*, ou seja; as diferentes culturas seriam misturadas, fundidas para formar uma única cultura predominantemente anglo-saxã, não considerando as especificidades de cada cultura, apostando que nessa fusão cultural, as diferenças extinguiriam-se. Ainda no caso americano, o autor salienta as práticas multiculturais constituídas pelas ações afirmativas lideradas pelas populações negras que reivindicam e denunciam publicamente as políticas de discriminação e preconceito nos anos 60. Posteriormente, foram implementados cursos e programas no âmbito das universidades, voltados aos estudos de mulheres, gays, lésbicas, afro-americanos, dentre outros.

Mais recentemente McLaren (1997) elaborou quatro distinções do multiculturalismo, tomando como ponto de análise o contexto social no qual essas práticas se desenvolvem e onde coexistem: o multiculturalismo conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico ou de resistência.

Na Europa, o termo surge pela preocupação expressa pelo suposto déficit cultural, na mesma perspectiva da educação compensatória americana. Entretanto, a polêmica trouxe à tona as relações diferenciadas entre aluno e aluna, professor e professora e a comunidade. Neste sentido, Silva (2003) salienta que a própria identidade cultural do professor e da professora é importante para, a partir daí, poder estabelecer relações diferenciadas com os alunos e alunas, reforçando a crença de que todos possuem capacidade cognitiva e podem vir a desenvolvê-la, rompendo, assim, com a exclusão a priori.

Ainda no contexto europeu, Forquin (1993) tem contribuído para o debate, principalmente no campo do currículo, situando o multiculturalismo em duas perspectivas: separatista e unitarista. No primeiro caso, nas palavras do autor;

“Trata-se de um multiculturalismo de justaposição, de compartimentação, até mesmo de segregação ou de auto-segregação ( ), que carrega em si a ameaça de explosão social. No outro caso, o multiculturalismo significa abertura, troca, intercomunicação, com as promessas que isto constitui para cada um, de enriquecimento pessoal e de alargamento dos espaços de liberdade, mas também de riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade. Por razão de comodidade léxica, pode-se chamar esse segundo tipo de multiculturalismo de “interculturalidade” (p.139).

Percebemos na concepção de Forquin (1993) que a terminologia interculturalidade e multiculturalidade devem ser compreendidas na esfera das relações sociais objetivas, “de um país no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando diferentes línguas, podendo não compartilhar as mesmas adesões religiosas nem os mesmos valores ou modos de vida...” (p.137). Porém, a característica principal da interculturalidade em pedagogia, é que ela dirige-se a todos, privilegiando a mudança ao invés da continuidade, a transformação em contraponto à conservação.

A interculturalidade estaria mais próxima de atender às necessidades das práticas educativas comprometidas com a diversidade, pela sua especificidade relacional. Desse modo, a interculturalidade é um indicativo para se compreender e viabilizar relações entre pessoas diferentes: uma educação para a convivência solidária e amigável, ainda que este respeito não deva ser levado ao extremo da idealização cega de todas as culturas ou da indiferença à injustiça que pode estar presente no interior das diferentes culturas.

Identificamos na interculturalidade o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra qualquer tipo de discriminação. Uma tentativa de promover, dentro e fora da escola, relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que possuem universos culturais diferentes.

Encontramos, ainda, a concepção de interculturalidade baseada no pensamento de Fleuri (2001b), quando se refere à situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, diferenciando-se de outros processos pela sua intencionalidade, proposta de mudança e de projectualidade. Assim:

"a educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimentos: trata-se da interação entre sujeitos (...) relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes" (p.118).

É na relação encontro/confronto com o outro que se configura a interculturalidade, no entendimento de que as maneiras de ser e estar no mundo não podem ser reduzidas ao foco de um único e universal olhar mas constituem as relações de complementaridade, interdependência e das experiências existenciais compartilhadas.

Constitui-se, assim, num exercício constante de alteridade como enfatiza Gusmão (1997b), realizado nas e pelas práticas sociais de estranhamento, distanciamento e aproximação, em uma "aventura de colocar-se no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não o seu" (p.8). Porém, como anteriormente referido, reconhecendo e potencializando os conflitos e tensões daí decorrentes.

### **Possíveis aproximações: interdisciplinaridade e interculturalidade**

Encontramos na **intencionalidade** e na **projectualidade** pontos comuns que envolvem a interdisciplinaridade e a interculturalidade, ambas procurando evidenciar os processos relacionais entre pessoas ou grupos diferentes, tomando como foco central de preocupação a construção de conhecimentos, evitando uma perspectiva monocultural.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à **conflitividade** que envolve os conceitos em questão. Ao valorizar o potencial educativo dos conflitos, desenvolvendo a interação e a reciprocidade entre diferentes lógicas, esse processo suscita conflitos internalizados no cotidiano pelos indivíduos, expressos na forma de pensar, sentir e agir, uma vez que, como sugere o fragmento da música que diz: "Eu não sou o seu vizinho...não falo a sua língua...minha vida é diferente da sua...".

Essas lógicas motivadas por diferentes contextos socioculturais, experiências existenciais, dentre outros, são colocadas em questionamento ao deparar-se com outras lógicas diferentes daquela internalizada. Talvez, tais conflitos estejam sendo desencadeados na cultura da escola, a partir de uma visão de mundo de perspectiva binária, calcada na oposição ou/ou. Assim, “essa forma de pensar nos leva a escolher um pólo, excluindo ou submetendo todos os outros” (Fleuri, 2001a, p. 57).

A interdisciplinaridade parece aproximar-se também da interculturalidade, quanto ao seu caráter **multidimensional**, não devendo ser tomado na forma de técnicas pedagógicas enquadradas e estanques, em modelos preestabelecidos, mas, concebidas como propostas educacionais constituídas por um processo polêmico e dinâmico. São formas de expressões diferenciadas de conhecimentos que não podem ser apreendidas exclusivamente pela palavra, mas manifestadas, também, através do corpo, do movimento, da emoção, do jogo, da imaginação e da sensibilidade.

Por estas perspectivas, não se constrói o conhecimento perante uma única percepção, pois, cada sujeito o representa, analisa e internaliza através de estágios de consciência diferentes. Neste prisma, as práticas interdisciplinares são momentos significativos de descobertas, de realização e de reconhecimento de si, dos outros e do mundo. Talvez, uma tentativa rica e criativa de interação com outros mundos possíveis.

Seria, por assim dizer, através de práticas pedagógicas interdisciplinares, no encontro/confronto com o Outro, que as questões vinculadas à alteridade são desencadeadas, trazendo à tona conflitos e entendimentos, mediante os quais as circunstâncias possam ser mediadas e os conhecimentos construídos pelos sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

A interculturalidade e a interdisciplinaridade propõem-se a construir caminhos tomando os sujeitos em seus contextos concretos nos quais cada projeto vivido e (en)caminhado é novo; para esta compreensão, não basta conhecer e acolher o "outro" como diferente, é necessário proporcionar meios para promover diferentes diálogos, para a formação da autoconsciência – e, portanto de “presença” e ação. Assim, ambas encontram-se alicerçadas na intencionalidade, na vontade e na busca individual e coletiva de intervir nas

práticas pedagógicas da cultura da escola, como também, nas práticas cotidianas nas relações inter-subjetivas.

As possíveis conexões entre interdisciplinaridade e interculturalidade, residem no entendimento das várias dimensões da expressão e da intervenção social, ao privilegiar as diferentes lógicas que envolvem as aprendizagens, possibilitando confrontos e "estranhamentos", perspectivas que perpassam, necessariamente, o corpo do Outro, dado que é por esta dimensão humana que se mostram às diferenças, tornando-se, como nos diz Foucault (1992, p. 46), "um espaço ambíguo e irreduzível" ou, como nas palavras do poeta Drummond: "ninguém é igual a ninguém. Cada ser humano é um estranho ímpar".

A interdisciplinaridade apresenta-se como uma concepção de construção do conhecimento na cultura da escola que busca, não somente a crítica radical aos modelos pedagógicos, mas também perpassa uma concepção ontológica e epistemológica, na qual alunos e alunas e professores e professoras reaprendem juntos, elaboram o seu próprio material didático, ressignificam suas relações e representações.

Do mesmo modo, a interculturalidade reporta-se ao processo de construção do conhecimento tomando como cerne da questão a relação professor e professora/aluno e aluna, não significando dizer, segundo esta concepção, o menosprezo às condições objetivas e diferenciadas em que ambos se encontram. Mas, salientando a necessidade de se compreender as diferentes lógicas, motivações e expectativas existentes entre pessoas diferentes, não necessariamente polarizadas e antagônicas, em que o professor e a professora são as autoridades pedagógicas, que podem vir a mediar a cultura historicamente elaborada em relação aos alunos e alunas, de forma que os potencializem para interpretar o cotidiano e neste intervir.

Estas mediações podem concretizar-se tomando como referência a utilização de diferentes linguagens, tanto na forma gestual, como na forma oral, pictórica, escrita, dentre outras linguagens artísticas, como as maquetes, esculturas e cartazes.

Durante a realização das "experiências interdisciplinares", essas diferentes linguagens eram materializadas em forma de atividades, construídas pelos alunos e alunas, onde as mesmas ganhavam visibilidade, ao serem trazidas para o pátio da escola, conforme as figuras usadas nesta pesquisa.

Essas diferentes linguagens buscavam, através de encontros/confrontos, o respeito e compreensão às lógicas diferentes que estão em jogo durante a construção/apropriação do conhecimento, maneiras singulares de percebem a si mesmo e ao outro.

Não se tratava de um mero inovar pedagógico para ensinar mais e melhor os conhecimentos desta ou daquela disciplina, mas de contemplar a imaginação, a fantasia, a cognição e a emoção como dimensões constituintes da integridade do ser humano.

As práticas educativas nesta perspectiva estariam centrando sua preocupação no processo e nas suas possibilidades no trabalho com as diferentes culturas e com os diversos tipos de saberes, em detrimento de uma forma de comportamento como produto final, o que pressupõe uma idealização e homogeneização como referência da prática educativa. A questão do processo educativo apresenta-se, então, como de importância conceitual para os objetivos desta pesquisa.

De acordo com o anteriormente exposto, a concepção ontológica aqui implicada mostra-se como aquela em devir, tornar-se algo que ainda não é, um inacabamento, como nos indicava Freire (1979). O processo educativo seria aquele que requer a participação/decisão coletiva dos protagonistas que compõem a comunidade escolar, assumindo opções e direcionamentos éticos, comprometidos com seus próprios processos de inacabamento, bem como com os do Outro.

Nesta perspectiva, Freire (1998) nos questiona: "como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?" (p.126).

O autor acima citado salienta que a educação não pode, por si só, ser responsável pelas transformações sociais, mas que também não deve ser entendida somente como perpetuadora do "status quo". É no direcionamento que se pode dar as práticas educativas, que reside seu caráter de transformação/intervenção na realidade. Para Freire, "esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de 'endereçar-se' até os sonhos, idéias, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de **politicidade da educação**" (Freire, 1998, p.124, grifo meu).



Nesta pesquisa, nos propomos a explorar as possibilidades teórico-metodológicas organizadas de forma que a perspectiva pedagógica implique a consideração do contexto multicultural que constitui a escola e na sistematização interdisciplinar do conhecimento, a partir de uma perspectiva epistemológica que o concebe como incompleto e mediante o diálogo travado com outros saberes, podem surgir novos desdobramentos e representações da realidade e, talvez, novas possibilidades de construção de outra realidade menos injusta.

### **Possibilidades da Educação Física Escolar de perspectiva interdisciplinar e intercultural**

A interdisciplinaridade e a interculturalidade parecem apresentar potenciais para viabilização de outra forma de apreensão do conhecimento na cultura da escola, de maneira participativa e prazerosa, o que tende a conferir ao corpo um papel central na compreensão-constituição da realidade, de outras possibilidades vivenciadas com os Outros e o ambiente, especialmente, pelo movimento corporal.

Entendemos o corpo na perspectiva analisada por Silva (2001c),

“a partir da multicausalidade de processos de diferentes ordens de materialidade (...) pensar os saberes do corpo na ordem da diversidade e da diferença, rompendo com o projeto positivista que o constitui como objeto” (p.10).

Assumir o corpo e o movimento humano na perspectiva de constituidor da experiência humana e do mundo, portanto, da existência, “que possui certa individualidade, um conjunto de características únicas que lhe é próprio e que, no entanto, depende do todo para ser o que é e continuar a existir” (p.12).

O ser humano constitui-se como tal, nessa relação visceral consigo, com os outros e com o ambiente, diferenciando-se, ao mesmo tempo que assemelhando-se aos demais seres humano, pelo seu pertencimento ao ambiente e à cultura, onde imprime sua presença no mundo de maneira individual e coletiva, e como nos lembra Freire (1998), pela corporeificação das palavras

pelo exemplo, pelo fazer/experimentar de outro modo que obrigatoriamente perpassa pelo corpo;

"Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. (...) na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não 'espaço' vazio a ser preenchido por conteúdos" (p.57).

É na criação/transformação do mundo tomando-o nas mãos, que incorporamos a capacidade de agir diante deste, nos assumindo enquanto sujeitos históricos individuais e coletivos, interferindo na concepção e representação existentes em nossa própria cultura.

As aulas de Educação Física nos parecem ser cenário, que potencializam situações relacionais que incitam o contato, a percepção, a aceitação/repulsa do corpo do outro, motivado por diferentes interesses e intencionalidades, expressão da forma como cada indivíduo sente e vive sua presença e a dos outros nos diferentes mundos possíveis.

Portanto, como salienta Daolio (1995), "mais do que saber que os corpos se expressam diferentemente porque representam culturas diferentes, é necessário entender quais os princípios, valores (...) que levam os corpos a se manifestarem de determinada maneira" (p. 40)

Os diferentes corpos e movimentos que se manifestam na e pelas aulas de Educação Física apresentam-se em suas singularidades que exprimem experiências materiais e simbólicas que, certamente, constroem entre os indivíduos outras subjetividades e objetividades semelhantes, análogas e contraditórias.

Sendo o movimento humano tema da Educação Física, como pontua Bracht (1992), ao enfatizar que, "não é qualquer movimento (...), é o movimento humano com determinado significado/sentido" (p.16), entendemos que estes significados/sentidos que os indivíduos assumem dentro do "cenário" das relações que estabelecem consigo, com o Outro, com os objetos e os fenômenos, precisam ser interpretados e contextualizados, sem perder de vista, a importância de se "olhar o outro" como peculiar, diferente e complexo, imbricado em uma teia de significados/sentidos de cunho individual e social.

Entendemos que há possibilidades das práticas pedagógicas em Educação Física escolar, ao contextualizarem concretamente os indivíduos estando atenta a totalidade na qual estão inseridos, utilizando-se de intervenções pedagógicas diversificadas, promovendo junto aos alunos e alunas condições para se expressarem por meio das variadas formas de linguagem.

Quanto ao papel desempenhado pela Educação Física frente a um outro projeto de escola, existem elementos que a colocam em destaque neste processo, visto conter em sua especificidade, elementos da cultura corporal, fenômenos culturais que se constituem como patrimônio histórico da humanidade e que se apresentam, em suas sistematizações coletivas, como formas de danças, jogos, esportes, acrobacias, lutas, entre outras, que envolvem a totalidade humana em situações relacionais.

Ao mesmo tempo que nos permite compreender o corpo e o movimento humano, em uma infinidade de possibilidades, uma vez que apresentam multivocalidades, segundo Vaz (2002), “que é impossível que se consiga estudá-la dentro de apenas uma matriz disciplinar” (p.8).

Esta especificidade da Educação Física e sua vinculação com o campo da cultura parecem colocá-la numa condição interessante frente ao conhecimento e às diferentes culturas, o que poderia possibilitar aos alunos e alunas outras formas de conhecerem o mundo e de se expressarem.

O que nos propomos é redimensionar as práticas educativas que possam mobilizar a escola, os professores e as professoras, os alunos e alunas, como um todo, não confundindo ou retirando a especificidade da Educação Física como componente curricular, transferindo-a mecanicamente à função de geradora de projetos interdisciplinares. Pois, entendemos que a interdisciplinaridade na cultura da escola requer movimento e diálogo coletivo.

Desse modo, há implicações, inclusive, sobre as atitudes no trato dos diferentes aspectos do conhecimento, nas várias significações existentes em nossa cultura, criando processos de intervenção pedagógica que produzam/elaborem conhecimentos de forma interdisciplinar, traduzindo-os através de diferentes linguagens, de acordo com a realidade em que se encontram.

Se a interdisciplinaridade e a interculturalidade são potencializadoras de conflitos/encontros objetivando diálogos entre diferentes, construindo outras

esferas relacionais, quem sabe não possamos assumir as relações de amizade, afeto e reciprocidade que as aulas de Educação Física desencadeiam, através de toques, gestos e olhares de reprovação e aceitação, como um elemento contra-hegemônico às relações de individualismo e narcisismo.

Para Ortega (1999), a amizade manifesta-se de forma contra-hegemônica, pela sua dimensão “ético-transgressiva” que, “consiste na recusa das formas impostas de relacionamento e de subjetividade” (p.170).

Da mesma forma que tentamos anteriormente elencar pontos de convergência ente os conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade, dentre eles, abordando seu caráter multidimensional e conflituoso, encontramos na amizade, baseando-nos em Ortega (1999), um indicativo a ser perseguido na implementação de propostas pedagógicas de perspectiva intercultural e interdisciplinar. Pois, “falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (p.157).

Entendemos que as aulas de Educação Física constituem-se em um campo ambíguo dessas experimentações, que se apresentam de forma prazerosas e frustrantes, solidárias e discriminatórias e que, talvez, devêssemos nos ater um pouco mais na questão da amizade, apostando em seu valor ético e afetivo, como possibilidade de respeito, convívio e compreensão às diferenças, sem, no entanto, mortificar as relações de poder e conflitos aí também vivenciadas pelos indivíduos.

Tomamos a amizade e as relações de poder daí decorrentes como um jogo de estratégias, no qual procura-se jogar, nas palavras de Ortega (1999), “com um mínimo de dominação e criar um tipo de relacionamento intenso e móvel, que não permita que se transforme em estado de dominação” (p.169).

Assim, vislumbramos ser possível assumir a amizade de uma perspectiva pedagógica, criando, para isso, condições de possibilidades de relações intra e interpessoais; persegui-la ou reclamá-la, na perspectiva anteriormente exposta, do inacabamento de todo ser humano. Compreender e viver a amizade, para além do simples estar juntos, de uma visão pragmática alicerçada em interesses de qualquer especificidade, de certa forma, imposta pela mercadorização da nossa sociedade de consumo. Falamos de uma amizade que nos enalteça como pessoas, “pois se pela política nos humanizamos, pela amizade nos divinizamos” (Matos, 2001, p. 70).

Entretanto, como nos alerta Adorno (1995), a amizade, assim como o amor, não pode e não deve ser exigida ou cristalizada, senão se torna os reforços da barbárie. Em ambos, e diríamos que de forma imbricada, situa-se em sua essência, relações contraditórias e intermediadas, sentidas e talvez explicadas, somente por quem as vivenciam em sua espontaneidade e prazerosidade.

Isso não significa comprometer os conteúdos que devem ser tematizadas nas aulas de Educação Física ou, de forma ingênua, assumir essas aulas como processos de socialização, com o intuito de enquadrar os indivíduos nos mecanismos sociais preexistentes, afastando-os das drogas, da violência e da mendicância, ou seja: como controle social.

Tomamos a sociabilização, como aponta Gusmão (1997a), como um

“Terreno comunicante e interativo, locus de mediação entre indivíduo e sociedade, cujo ponto intermediário é dado pela cultura enquanto esfera do social propiciadora de trocas e capacitadora de diferentes tipos de vida (...). Estabelecem ainda, pontes comunicantes em termos de significados e significantes, de imaginário e imaginação. Nesse contexto, a sociabilização e a cultura constituem os suportes de integração de um universo dividido pelas diferenças entre um EU e um OUTRO, entre os que têm poder e os que não têm” (p. 18).

O que pretendemos com esta discussão é refletir acerca da necessidade de “olhares” mais atentos, e menos preconceituosos acerca do comportamento, gestos e atitudes que os alunos e alunas realizam durante as aulas, para não estarmos reforçando estereótipos e marcas sociais, uma vez que, como enfatiza Gusmão (1997), todos podemos olhar, mas que, “não é o único olhar, mas qualquer que seja ele, é dependente de pressupostos que orientam as perguntas e indicam caminhos de busca das possíveis respostas (p.18)”.

Ao mesmo tempo, ampliar esses olhares quanto aos conteúdos problematizados na e pela Educação Física como salienta Taborda (2003), ao referir-se

“A ignorância em função da estreiteza como temos historicamente concebido a educação física, a o formalismo decorrente talvez daquela estreiteza. Isso talvez por considerarmos que aquilo que não foi “pedagogizado” não deve ser objeto das nossas preocupações, o que é, no mínimo, um equívoco”(p.164).

Entretanto, ressalta o autor

"isso por certo, implica imprimir uma nova organização sobre a educação física escolar que não negue a sua dimensão "conteudista" e motriz, mas que as supere, e que estruture sobre novas bases o objeto da sua intervenção" (p.172).

É interessante, portanto, que a intervenção nas aulas de Educação Física, através da elaboração/realização dos planejamentos, seleção de conteúdos, objetivos e metodologias, os processos secundários que daí derivam, geralmente denominado de 'currículo oculto', e com os quais a interculturalidade anuncia como dispositivos conflituosos educativos: individualidade/solidariedade, aceitação/repulsa, tolerância/respeito, sejam usados como dispositivos de aprendizagens multidimensionais, que possam ir de encontro à pedagogia do silêncio e da indiferença.

Sendo as intervenções pedagógicas possibilidades concretas de propiciar aos seres humanos defrontarem-se com sua vocação de "ser mais", de depararem-se com o ainda não vivido, pensado e sonhado, acreditamos que ao tomarmos a interdisciplinaridade e a interculturalidade como pressupostos teórico-metodológico, estamos procurando afirmar a necessidade de uma cultura da escola que considere a polifonia da existência humana, traçada e trançada por uma infinidade de sentidos/significados diferentes entre si, mas na busca de algo que o inacabamento atija em todos nós.

Nesse sentido, referenciamos Freire (1989) quando o mesmo enfatiza o constante processo de aprendizagem do ser humano: "quem se julga acabado está morto" (p.52), pois, por mais que tenhamos aprendido e vivido o bastante, sempre e a todo instante, haverá algo e alguém a aguçar nossos sentidos, despertar nossa curiosidade, novos problemas a nos interrogar, desencadear novos sonhos e possibilidades de encontro/diálogo.

Freire (1998), apostava nesse processo como "a raiz mais profunda da politicidade da educação (que) se acha na educabilidade do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, historicamente, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão". (p.124).

Talvez, dentro e fora da escola, quem sabe um dia, possamos verdadeiramente fazer escolhas, em que o ser humano seja prioridade, e que, da mesma forma e intensidade que valorizamos o fabricar e o pensar em nossa sociedade, possamos reconhecer e nos maravilharmos com a conjugação do verbo encantar.

## Considerações Finais

“ Entre a forma da vida e a Vida  
A distinção é definida  
Como o licor entre os lábios  
E o licor no licoeiro.”  
*Emily Dickinson*

Estando atento ao fato de que todo processo social é algo historicamente provisório e inacabado, gostaríamos de situar a incompletude desta pesquisa, motivada por diferentes e imbricados motivos, dentre eles, aqueles que dizem respeito diretamente aos sujeitos envolvidos com as ‘experiências interdisciplinares’.

Pela própria tensão e contradição entre o anunciado e o vivido, os conceitos de interdisciplinaridade e interculturalidade, conforme tentamos explicitar nessa pesquisa, são ressignificados pela cultura da escola, assumindo outros contornos, que precisariam ser melhores esmiuçados, em que, o foco de análise poderia ser a figura dos docentes e discentes.

Apesar da inegável contribuição e significado que estas ‘experiências’ representaram para aquele cotidiano escolar, não deixamos de constatar suas limitações no tocante à concepção teórica, elaboração, execução e continuidade dos mesmos. Esta avaliação crítica da experiência é um dos objetivos que nos colocamos para esta pesquisa, considerando que a mesma pode trazer contribuições teórico-metodológicas importantes nesta questão, ao enfatizar e valorizar os docentes como portadores de um saber/fazer pedagógico peculiar que emerge das contradições e tensões entre as teorias declaradas e as práticas realizadas.

Acreditamos, nesse sentido, na necessidade de se considerar durante a formação inicial e ou continuada de professores e professoras, sua historicidade, as teias de sentido/significados por eles tecidas, suas vivências como sujeitos



históricos refugados ou enaltecidos, que atuam em determinada sociedade, (re)criando-o de diferentes maneiras.

Esse contexto em que se situam os professores e professoras, tem sido denunciado por suas características homogeneizantes e discriminatórias, mas que, em seu cotidiano, elabora, surpreendentemente, estratégias de resistência que vão desde o confronto com as relações de poder interpessoal, até o descaso ou desconsideração por determinados saberes.

Os professores e professoras de Educação Física, neste sentido, tem potencializado mecanismos pedagógicos diversificados na cultura da escola, que entendemos como importantes, e que, de certa forma, tem dado visibilidade e suscitado discussões quanto aos conteúdos a serem tematizados por esta disciplina, tomando como referência de análise esse saber/fazer concreto e peculiar.

Tentamos até então redimensionar a discussão interdisciplinar e intercultural no contexto escolar, tendo a Educação Física como eixo inicial neste processo, porém não exclusivamente e isoladamente por esta disciplina. Mas, impulsionando nossos questionamentos, na tentativa de uma melhor elaboração e sistematização de um referencial teórico-metodológico que não perca de vista sua vinculação com a cultura da escola e suas possibilidades de lidar com outra concepção de produção do conhecimento, levando em consideração o dinamismo e a efervescência cultural cotidianamente (re)inventada.

Estes questionamentos fazem-se importantes, para não correremos o risco de estarmos desenvolvendo, no interior da escola, atividades pedagógicas talvez ingênuas ou equivocadas, atentando para o que nos indica Morin (2000): "cada mente é dotada também de potencial de mentira para si própria (self-deception), que é fonte permanente de erros e de ilusões " (p.21).

Estando a cultura da escola entrecortada por diferentes interesses, um espaço/tempo social contraditório e ambíguo, em que, diferentes projetos individuais e coletivos encontram-se em disputa, entendemos que esses conflitos, como uma possível brecha, por onde a Educação e, em particular, a Educação Física possa trilhar, contribuindo efetivamente com o despontar de uma outra consciência e de uma nova organização social pautada por laços de solidariedade e escolhas responsáveis e justas.

Acreditamos que a Educação Física, por meio de intervenções pedagógicas, ao considerar o ser humano em sua plenitude no mundo, possa contemplar uma educação que privilegie, também, o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade, das experiências corporais ao tratar com o mundo dos conhecimentos.

Diante deste panorama, o aprofundamento teórico e a análise crítica são válidos para que não estejamos, mais uma vez, usando fórmulas mágicas que transformam a escola em um espaço destinado à animação e às atividades folclorizadas e estereotipadas.

A opção e a implementação das “experiências” encampadas pela escola “Aureníria”, numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, permitiu-nos conjecturar sobre possibilidades de superação das aulas eminentemente conteudistas, oportunizando aos alunos e alunas, professores e professoras, ressignificar novas formas de interagir, construir e decodificar o conhecimento de forma participativa, interessante e lúdica.

Acreditamos que a educação, ao considerar a cultura da escola, sua materialidade, seus sujeitos (re)produtores de culturas diversas, promova oportunidades, “em que a amplitude das ofertas produz as motivações de aprendizagem correspondentes, em que não ocorra a seleção conforme falsos conceitos de talentos, mas sim uma promoção nos termos da superação dos obstáculos sociais correspondentes” (Adorno, 1995, p.184).

Talvez possamos estar atentos e potencializar essas práticas na escola, contando com um movimento por parte dos alunos e alunas capixabas no tocante às mudanças como aparece em destaque, em pesquisa recente coordenada por Bracht (2003), na qual:

“De acordo com dados coletados com alunos da rede pública estadual do Espírito Santo, 60% deles entendem que deve haver mudanças nas aulas de Educação Física. As mais solicitadas situam-se no plano do conteúdo, da organização administrativa (horários, tempo, espaços, etc), mas também, e principalmente, reivindicam mudanças na conduta pedagógica do professor”(p.53).

E que possamos corresponder a estes anseios de forma coletiva e compartilhada.

Se a Educação Física, até então, preocupou-se principalmente com a formação de um tipo ideal de corpo, de busca de talentos esportivos e de adestramento para performances, apresentando, até então, dificuldades em lidar com as diferenças no contexto escolar, não atendendo parcelas significativas de alunos e alunas, conforme tentamos demonstrar, talvez seja oportuna, uma atuação pedagógica voltada ao atendimento de sujeitos com diferentes corpos, e, portanto, desejos, sonhos e expectativas, construindo, ou no mínimo apontando para a existência e para a consideração de outros mundos e relações inter e intrapessoais possíveis, contribuindo com a construção de um projeto social pautado na participação solidária.

Nesse sentido, seguindo o caminho trilhado por outros pesquisadores, como aqui expresso nas palavras de Fensterseifer (2000), que anuncia no contexto da Educação Física, que prime:

“Pela elaboração de práticas que rompam com a visão mecânica do movimento e suas conseqüências, trabalhando com a linguagem do corporal, não como reprodução de estereótipos (...) mas como um complexo conjunto de atividades bioculturais, vinculadas de forma orgânica ao conjunto das práticas sociais” (p.283).

Parece-nos urgente um repensar da corporeidade por parte da Educação Física, como um indicativo ético existente em todas as culturas, valorizando e reconhecendo o direito do Outro de ser diferente corporalmente, de agir e de sentir, de acordo com lógicas que não as nossas.

A interdisciplinaridade e a interculturalidade encaminham propostas pedagógicas que se aproximam dessa valorização, sem negar o conflito desencadeado pelas contradições, existentes entre Eu e o Outro, o particular e o global. Mas, compreende essa contradição como faceta do mesmo processo, que admite a complementaridade em detrimento à exclusão.

Entendemos que a viabilização na cultura da escola de uma educação intercultural e interdisciplinar, comprometidas com a abertura das ‘grades’ disciplinares e disciplinadoras, podem vir a ser compreendidas de forma imbricada, como referenciais teóricos que se propõem a re(criar) novas relações no tocante aos diferentes aspectos do conhecimento e o diálogo entre culturas diferentes. Pois, para interagir com os conhecimentos do outro, com sua

singularidade, é necessário que os sujeitos envolvidos com a interdisciplinaridade, analisem sua própria condição enquanto (re)produtor de conhecimentos, e os percebam na complementaridade de outros conhecimentos, predispondo-se ao diálogo com outros sujeitos, com diferentes compreensões e vivências. Ou seja: interagir com outros universos culturais.

Por sua vez, a interculturalidade, motivada pela intencionalidade e pelo conflito para interagir com lógicas diferentes, estará em constante tensão, tendo em vista, as relações de poder/saber que se encontram em disputas nessas práticas sociais. Em ambas, é o que as tornam potenciais criativos e possibilidades de novas configurações.

Temos um longo percurso a ser trilhado na corda bamba das práticas pedagógicas, que algumas vezes, tenciona para a cultura escolar, e em outras, para a cultura da escola. Seguirmos em frente alguns passos a mais na corda, ao nosso ver, significa o ponto de encontro entre essas duas culturas, e que, portanto, é arriscado, incerto, mas que por isso mesmo fascinante, sem no entanto, perdermos de vista, a distinção entre a “forma da vida e a vida...”.

### Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1995). Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Azibeiro, N. E. (2003). Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In R. M. Fleuri, (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias.(pp 85-107). Rio de Janeiro: DP&A.
- Bitencourt, F. (1999). A cultura esportiva na Escola Técnica Federal de Santa Catarina: reprodução inversão e transformação. Dissertação de mestrado, UDESC, Florianópolis.
- Bochniak, R. (1999). O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In I. Fazenda (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. (pp 129-141). São Paulo: Cortez.
- Bracht, V. (1992). Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister.
- Bracht, V. (1999). Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Editora UNIJUÍ.
- Bracht, V. (2003). Pesquisa em ação: educação física na escola. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- Canclini, N.G. (1997). Culturas híbridas. São Paulo: Edusp.
- Candau, V. M. (2000). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes.

- Candau, V. M. (2002). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coletivo de Autores. (1992). Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez.
- Corrêa, V. (2000). Globalização e neoliberalismo; o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro: Quartet.
- Costa, G. D. (2003). A produção das diferenças na revista nova escola. II Seminário intercultural. Florianópolis. (cd rom).
- Daolio, J. (1995). Da cultura do corpo. Campinas: Papirus.
- Daolio, J. (1998). Educação física brasileira: autores e autores da década de 80. Campinas: Papirus.
- Daolio, J. (2001). A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In Y. M. Carvalho & K. Rúbio (orgs.). Educação física e ciências humanas.(pp 27-38). São Paulo: Hucitec.
- Daolio, J. (2003). Cultura, educação física e futebol. Campinas: Editora da Unicamp. 2ª ed.
- Darido, S. C. (1999). Educação Física na escola: questões e reflexões. Araras: Gráfica e Editora Topázio.
- Domingues, I. (2001). Conhecimento e transdisciplinaridade. Belo horizonte: Editora UFMG, IEAT.
- Faria Filho, L. M de. (2000). Instrução elementar no século XIX. In E. M.T Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. (pp135-150). Belo Horizonte: Autêntica.

- Fensterseifer, P.E. (2001). A educação física na crise da modernidade. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Fleuri, R. M. (1993). Interdisciplinaridade: meta ou mito. Plural: APUFSC. Florianópolis, v. 3, nº 4, p.50-54, jan/jul, 1993.
- Fleuri, R. M. (2001a). Desafios à educação intercultural no Brasil. Revista Educação Sociedade & Culturas. Portugal: nº16, p. 45-62.
- Fleuri, R. M. (2001b). Desafios da educação intercultural no Brasil. PerCursos. V.2, nº 2p.109/128. Florianópolis. UDESC/NEPP.
- Forquin, J.C. (1993). Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucault, M. (1987). Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1992). As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1979). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, J. B. (1989). Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione.
- Geertz, C. (1988). A interpretação das culturas. São Paulo: Zahar.
- Goldmann, L. (1979). Dialética e cultura. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra.

- Gondra, J. G. (2000). Medicina, higiene e educação escolar. In E. M.T Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. (pp 519-550). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gramsci, A. (1988). Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira.
- Gusmão, N. (1997a). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Unicamp, (mimeo).
- Gusmão, N. (1997b). Antropologia e educação: origens de um diálogo In Cadernos Cedes, ano XVIII. nº43, p.8-25.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. (pp 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Kramer, S. (1989). Com a pré-escola nas mãos. São Paulo; Ática, 1989.
- Kunz, E. (1995). A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. In Motrivivência, ano VII, nº8. Dezembro.
- Lins, P. (2002). Cidade de deus. São Paulo: Companhia das Letras.
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. Revista Educação e Realidade, vol 25, n 2. Porto Alegre: UFRGS.
- Lück, H. (1994). Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos- metodológicos. Petrópolis: Vozes.



- Matos, O.C. F. (2001). Ethos e amizade: a morada do homem. In I. Domingues (Org). Conhecimento e transdisciplinaridade. (pp 59-72). Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT.
- McLaren, P. (1997). Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez.
- Mills, W. C. (1972). A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2001). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Munhoz, A. V. (2003). A diferença na instituição escolar: formas hierarquizadas de normalização/normatização. II Seminário intercultural. Florianópolis. (cd rom).
- Nunes, C. (2000). (Des)encantos da modernidade pedagógica. In E. M.T Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. (pp 371-398). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, P. de S. (Org.). (1998). Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. São Paulo: Hucitec/UNESP.
- Ortega, F. (1999). Amizade e estética da existência em Foucault. Rio de Janeiro : Graal Ltda.
- Pais, M. (1993). Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Penin,S. (1995). Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez.
- Sayão, D. T. (2002). Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In A. F. Vaz, F.M. Pinto & D. T. Sayão (Orgs). Educação do corpo e

formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Serrão, M.I.B. (1993). Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita. Dissertação de mestrado: PUSCP, São Paulo.

Silva, A. M. (2001a). Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de novo arquétipo da felicidade. Campinas/Florianópolis: Autores Associados/ Editora UFSC.

Silva A. M. (2001b). Corpo e diversidade cultural. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, vol 23, n1, p. 87-98, set, 2001.

Silva, A. M. (2001c). Corpo e epistemologia: algumas questões em torno da dualidade social e biológico. Palestra proferida no I Colóquio Educação Física e Epistemologia. Natal, UFRN, 2001. (mimeo).

Silva, E. M. (2002). As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização. Vitória: EDUFES.

Silva, E. M. de P. (2001). Os caminhos da transdisciplinaridade. In I. Domingues. (org.). Conhecimento e transdisciplinaridade. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT.

Silva, G. F. de. (2003). Multiculturalismo e educação intercultural: vertente histórica e repercussões atuais na educação. In R. Fleuri. (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A.

- Silva, M.R. (2000). O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar onde está o lazer: o gato comeu?. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo.
- Soares, C. L. (2001). Imagens da rentidão: a ginástica e a educação física. In Y. M. Carvalho & K. Rúbio (orgs.). Educação física e ciências humanas.(pp 53-74). São Paulo: Hucitec.
- Souza Junior, M. (1999). O saber e o fazer pedagógico: educação física como componente curricular...? isso é história!. Recife: EDUPE.
- Taborda, M. A. (2003). Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In V. Bracht & R. Crisorio (Orgs). A educação física no Brasil e na Argentina. (pp. 155-177). Campinas: Autores Associados.
- Tedesco, J. C. (1998). O novo pacto educativo; educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática.
- Trindade, A. L. da & Santos, R. (Orgs). (2000). Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A.
- Vaz, A. F. (2002). Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. Trabalho apresentado como conferência na 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Goiânia, Goiás.
- Zarankin, A. (2002). Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. Campinas: FAPESP.