



**U. PORTO**

## ***O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CULTURAL***

***Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas sui generis  
do Porto e do Rio de Janeiro***

Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari

Porto — Portugal

2020





UNIVERSIDADE  
DO PORTO  
FACULDADE  
DE DESPORTO

CENTRO  
DE INVESTIGAÇÃO  
FORMAÇÃO  
INOVAÇÃO  
E INTERVENÇÃO  
EM DESPORTO  
CIFi2D



## ***O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CULTURAL***

***Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas sui generis  
do Porto e do Rio de Janeiro***

**Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari**

**Orientador**

Professor Doutor Amândio Braga dos Santos Graça

**Coorientador**

Professor Doutor Roberto Ferreira dos Santos

Tese académica apresentada ao Programa Doutoral em Ciências do Desporto (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, alterados pelos Decretos-Lei nº 107/2008, de 25 de junho e nº 230/2009, de 14 de setembro), com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências do Desporto.

Porto — Portugal

2020

## FICHA DE CATALOGAÇÃO

Ferrari, C. E. R. de. A. (2020). O lugar da Educação Física na Escola Cultural. Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas sui generis do Porto e do Rio de Janeiro. F. Carlos Eduardo Rafael de Andrade. Tese de Doutorado em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Docente; Discente; Currículo; Escola Pública; Portugal; Brasil.



# Dedicatória

---

## O MAR DOS MEUS OLHOS

*Há mulheres que trazem o mar nos olhos  
Não pela cor  
Mas pela vastidão da alma*

*E trazem a poesia nos dedos e nos sorrisos  
Ficam para além do tempo  
Como se a maré nunca as levasse  
Da praia onde foram felizes*

*Há mulheres que trazem o mar nos olhos  
pela grandeza da imensidão da alma  
pelo infinito modo como abarcam as coisas e os homens...  
Há mulheres que são maré em noites de tardes...  
e calma*

**Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004).**



[\*] *Gosto de ti como quem mata o degredo. Gosto de ti como quem finta o futuro.  
Gosto de ti como quem diz não ter medo. Como quem mente em segredo.  
Como quem baila na estrada. Vestido feito de nada. As mãos fartas do corpo.  
Um beijo louco no porto. E uma cidade p'ra ti...*

**A Elas, devo a pessoa que me tornei! Sou eternamente grato e tenho muito  
orgulho por chamá-las de Mana e Dininha, meus anjos na terra!**

**Até um dia! Amor eterno...**

[\*] *Enquanto não há amanhã. Ilumina-me, ilumina-me...*

[\*] Composição Pedro Abrunhosa – Álbum: Luz, 2007.



# Agradecimentos

---

A DEUS, pois só Ele é digno de toda honra, glória e louvor!

Ao Professor Doutor Jorge Olímpio Bento, então diretor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela oportunidade de cursar o doutoramento nesta renomada instituição. Muito obrigado!

Ao Professor Doutor António Manuel Fonseca, diretor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela forma atenciosa que me recebia em seu gabinete. Muito obrigado!

Ao Professor Doutor Amândio Graça, meu orientador, por seus valiosos ensinamentos, pela confiança, paciência, preocupação e disponibilidade em me orientar. Mestre, muito obrigado pelo apoio incondicional!

À Professora Doutora Isabel Mesquita, responsável pela comissão orientadora, por guiar-me no primeiro ano do doutoramento. (Porto — Portugal).

Ao Professor Doutor Roberto Ferreira dos Santos, meu coorientador, por guiar-me na segunda etapa do doutoramento. (Rio de Janeiro — Brasil).

A toda equipe de docentes que constituem o Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), em especial: aos célebres Professores Doutores José Pedro Sarmiento de Rebocho Lopes, Paula Maria Fazendeiro Batista, Paula Maria Leite Queirós e Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva.

A toda equipe de docentes que constituem o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Curso de Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de

Oliveira, em especial: aos célebres Professores Doutores Alfredo Gomes de Faria Junior (em memória), José Maurício Capinussú de Souza (em memória), Mauricio Murad, Carlos Alberto Figueiredo da Silva e Renata de Sá Osborne da Costa.

Ao Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício, pela contribuição na ocasião da prova de defesa do projeto de doutoramento. Muito obrigado!

À Professora Doutora Helena Bento, pela simpatia com que me acolheu e por estar sempre pronta a ajudar.

À Professora Doutora Teresa Marinho, pela estimada preocupação e por cada palavra de incentivo.

Aos amigos do doutoramento, em particular: Thiago Brandão e Rafael Mocarzel.

Aos amigos da residência universitária, em particular: João Ngumbe, “meu cassule”.

Aos funcionários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em particular: aos profissionais dos serviços de secretaria, biblioteca, reprografia e informática.

Às assistentes operacionais dos Serviços de Acção Social da Universidade do Porto (SASUP), em particular: Paula Barbosa, Catarina Sousa e Helena Correia.

Ao corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, pais e responsáveis, da Escola Básica e Secundária do Cerco, em particular: Manuel Oliveira (Diretor) e Paulo Ferreira (Subdiretor).

Ao corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, pais e responsáveis, da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, em particular: Ana Quintella (Diretora), Vera Campos (Diretora-adjunta) e Marco Almeida (Diretor-adjunto).

À Dona Manuela Santos, minha mãe em terras lusitanas. Muito obrigado!

Ao Senhor Manuel Moreira (em memória), pelos momentos de alegria e descontração. Portooooo!!!

À Dona Zulmira Moreira, pelo arroz de forno e os assados de lamber os dedos.

A Zélito Moreira, pelos momentos felizes que proporcionaste a minha família.

À Débora Moreira, pela generosidade e por toda a acolhida. Muito obrigado!

À Dona Fátima Baguinho, pelo Bacalhau à Zé do Pipo e as sobremesas de comer rezando.

A minha família: mãe, pai, tios, tias, primos, primas, pelo apoio e compreensão do tempo de convívio muitas vezes reduzido para a conclusão deste estudo. Obrigado pela força!

A minha esposa, Patrícia Ferrari, minha companheira de todas as horas, pela parceria e por toda dedicação. Muito obrigado!

Ao meu filho, Carlos, aos meus afilhados, Luiz, Davi e Benjamim, pelo amor que me impulsiona a novos desafios.

E para finalizar, um agradecimento especial aos amigos: Cicero Junior, Teresa Cristina, Carlos Eduardo e Silva, Raquel da Hora e Silva, Cenildo Mendonça, Brandira Proença e Marcia Costa.

Rio de Janeiro, 25 de novembro de 2018.

Carlos Ferrari.



[\*] Deus mais uma vez segure em minha mão...  
Minha alma aflita pede tua atenção...  
Cheguei no nível mais difícil até aqui...  
Me ajude a concluir...

***Ajudou, fez por mim...***

Quando penso que estou forte, fraco eu estou...  
Mas quando reconheço que sem Ti eu nada sou...  
Alcanço os lugares impossíveis, me torno um vencedor...

***Alcancei, tornei-me vencedor...***

Estou sentindo minhas forças indo embora...  
Mas Tua presença me renova nessa hora...  
(Vem Senhor) Vem... E me leva além...  
O meu sonho de chegar está tão longe...  
Sou humano não consigo ser perfeito...  
(Vem Senhor) Vem... E me leva além...

***Veio, levou-me além...***

Me ajude a ousar com minha fé...  
Sou pequeno eu não sei ficar de pé...  
Sou dependente, tão dependente...  
Vem Senhor ao meu favor...  
Me ajude a ousar com minha fé...  
Sou pequeno eu não sei ficar de pé...  
Me dá tua mão! Me tira do chão!  
Vem me ajudar...

***“Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé” (2 Tm. 4.7.).***

***“O doutorado era uma utopia; que se tornou possível porque DEUS colocou em meu caminho pessoas maravilhosas!”***

Estou sentindo minhas forças indo embora...  
Mas Tua presença me renova nessa hora...  
Vem Senhor, vem, e me leva além...  
O meu sonho de chegar está tão longe...  
Sou humano não consigo ser perfeito...  
Vem, Senhor, vem, e me leva... Além... Além... Senhor...

***ELE veio ao meu favor, me escolheu...***

[\*] Composição Anderson Freire – Álbum: Advogado Fiel, 2010.





# Homenagem

---

PARA SEMPRE

*Por que Deus permite  
que as mães vão-se embora?  
Mãe não tem limite,  
é tempo sem hora,  
luz que não apaga  
quando sopra o vento  
e a chuva desaba,  
veludo escondido  
na pele enrugada,  
água pura, ar puro,  
puro pensamento.*

*Morrer acontece  
com o que é breve e passa  
sem deixar vestígio.*

*Mãe, na sua graça,  
é eternidade.*

*Por que Deus se lembra  
– mistério profundo –  
de tirá-la um dia?*

*Fosse eu Rei do Mundo,  
baixava uma lei:  
Mãe não morre nunca,  
mãe ficará sempre  
junto de seu filho  
e ele, velho embora,  
será pequenino  
feito grão de milho.*

**Carlos Drummond de Andrade (1902-1987).**



## ÍNDICE

---



<b>ÍNDICE.....</b>	<b>XV</b>
<b>ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>XIX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>XXV</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS.....</b>	<b>XXIX</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>XXXI</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS.....</b>	<b>XXXIII</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>XXXV</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>XXXVII</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Acerca da relevância e justificativa da tese.....	3
1.2 Descortinando o problema e o objetivo do estudo.....	8
1.3 Apresentando a estrutura da tese.....	9
1.4 Externando a paixão pelo tema.....	11
<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>15</b>
2.1 Em busca de um caminho: abordagem de conceitos <i>eliasianos</i> e <i>bourdieusianos</i> .....	17
2.1.1 Norbert Elias como modelo de análise.....	18
<i>SOCIOLOGIA PROCESSUAL</i> .....	18
<i>SOCIOGÊNESE E PSICOGÊNESE</i> .....	20
<i>SEGUNDA NATUREZA</i> .....	22
<i>CONFIGURAÇÃO E TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA</i> .....	24
2.1.2 Pierre Bourdieu como modelo de análise.....	27
<i>SOCIOLOGIA SIMBÓLICA</i> .....	27
<i>CAMPOS SOCIAIS</i> .....	29
<i>CAPITAL E HABITUS</i> .....	31
<i>TEORIA DA REPRODUÇÃO</i> .....	34
2.2 Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!.....	39
2.2.1 O cenário português.....	43
2.2.2 O cenário brasileiro.....	48
2.3 A Escola Cultural e os Valores.....	55
Entrevista com Manuel Ferreira Patrício.....	63
2.3.1 Valores: a Educação Física à luz dos teóricos portugueses.....	69
Entrevista com Jorge Olímpio Bento.....	79
2.3.2 Valores: a Educação Física à luz dos teóricos brasileiros.....	96
Entrevista com Alfredo Gomes de Faria Junior.....	106
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>119</b>
3.1 Contexto e cronograma da pesquisa.....	121
3.2 Desenho metodológico do estudo: em busca de uma perspectiva holística.....	122
3.3 Tipo de estudo.....	123
3.4 Procedimento da coleta de dados.....	125
3.5 Análise de dados.....	127
3.6 Procedimentos éticos.....	129
3.7 Orçamento.....	129

<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO: EBS do Cerco</b> .....	131
4.1 Estudo elaborado a partir da realidade da EBS do Cerco (Portugal, Porto).....	133
4.1.1 O Rio Comprido do Porto é o Cerco?.....	133
4.1.2 Aproximação a Escola Básica e Secundária do Cerco.....	139
<i>A ESCOLA</i> .....	144
<i>O ALUNO</i> .....	150
<i>O PROFESSOR</i> .....	155
4.2 O lugar da Educação Física na EBS do Cerco (Portugal, Porto).....	161
<i>O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA</i> .....	162
<i>O ALUNO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</i> .....	166
<i>O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i> .....	171
4.3 O lugar do Desporto Escolar na EBS do Cerco (Portugal, Porto).....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: EBS do Cerco</b> .....	185
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO: GEO. Un. Santa Teresa</b> .....	191
4.4 Estudo elaborado a partir da realidade do GEO (Brasil, Rio de Janeiro).....	193
4.4.1 Sou cria da favela!.....	193
4.4.2 Aproximação ao Ginásio Experimental Olímpico. Unidade Santa Teresa.....	200
<i>A ESCOLA</i> .....	204
<i>O ALUNO</i> .....	215
<i>O PROFESSOR</i> .....	220
4.5 O lugar da Educação Física no GEO. Un. Santa Teresa (Brasil, Rio de Janeiro).....	227
<i>O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA</i> .....	228
<i>O ALUNO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</i> .....	232
<i>O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i> .....	237
4.6 O lugar do Desporto Escolar no GEO (Brasil, Rio de Janeiro).....	241
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: GEO. Un. Santa Teresa</b> .....	249
<b>CONCLUSÕES: O lugar da Educação Física na Escola Cultural</b> .....	255
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	261
<b>APÊNDICES</b> .....	285
<b>ANEXOS</b> .....	293

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AEPEC	Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural
<i>apud</i>	perto de, junto de, ao pé, de acordo com
Art.	Artigo
CAP-UERJ	Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CD	Ciência(s) do Desporto
CEF	Cursos de Educação e Formação
CEFADE	Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CIFI2D	Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto
CM	Colégio Militar
CND	Conselho Nacional de Desportos
CNE	Conselho Nacional de Educação

COB	Comitê Olímpico do Brasil
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
COP	Comité Olímpico de Portugal
C. P. II	Colégio Pedro II
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREFs	Conselhos Regionais de Educação Física
CRE's	Coordenadorias Regionais de Educação
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CV	Cursos Vocacionais
DAPP-FGV	Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas
DE	Desporto Escolar
DED	Departamento de Educação Física e Desportos
EAD	Ensino a Distância
EB	Escola Básica
EBS	Escola Básica e Secundária
EE	Encarregado de Educação
EF	Educação Física



EFe	Educação Física escolar
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
EPT	Esporte para Todos
<i>et al.</i>	e outros, e outras
etc.	e o resto, e outras coisas, e assim por diante
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEEM	Fundação Estadual de Educação do Menor
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIFA	Federação Internacional de Futebol Associação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GEO	Ginásio Experimental Olímpico
GPAE	Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais
<i>ibidem</i>	na mesma obra
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

<i>In</i>	dentro
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JEBs	Jogos Escolares Brasileiros
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MH	Motricidade Humana
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Ministério Público
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
p.	página
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
PD	Pedaogia do Desporto
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PM	Polícia Militar

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RSI	Rendimento Social de Inserção
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Sta.	Santa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TELERJ	Telecomunicações do Estado do Rio de Janeiro
TIL	Técnica de Intervenção Local
TJ	Tribunal de Justiça
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Un.	Unidade

UNESCO      Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPPs      Unidades de Polícia Pacificadora

UTI      Unidade de Terapia Intensiva

vs.      *versus*

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade.....	25
Figura 2 – Representação de indivíduos interdependentes.....	25
Figura 3 – Cartoons.....	33
Figura 4 – Escola Básica Gomes Teixeira (Porto: 2016).....	36
Figura 5 – Escola Básica Gomes Teixeira (Porto: 2016).....	36
Figura 6 – Protesto de professores brasileiros (Rio de Janeiro: 2016).....	36
Figura 7 – Colégio Estadual Amaro Cavalcante (Rio de Janeiro: 2016).....	36
Figura 8 – Turma 804 do IERJ.....	42
Figura 9 – Um dos blocos do bairro do Cerco do Porto.....	135
Figura 10 – Imagem de satélite do bairro do Cerco do Porto.....	135
Figura 11 – Escola Básica e Secundária do Cerco.....	139
Figura 12 – Ginásio de Ginástica da EBS do Cerco.....	142
Figura 13 – Prateleira de sapatilhas da EBS do Cerco.....	142
Figura 14 – Laboratório.....	146
Figura 15 – Árvore do 7º B.....	146
Figura 16 – Donativos.....	146
Figura 17 – Orquestra Orff.....	146
Figura 18 – Congresso.....	146
Figura 19 – Troféu Gimnocerco.....	146
Figura 20 – Salão (Ceia de Natal: 2016).....	148
Figura 21 – Mesa de bebidas (Ceia de Natal: 2016).....	148
Figura 22 – Exposição “Os Valores Olímpicos”.....	151
Figura 23 – Exposição “Os Valores Olímpicos”.....	151
Figura 24 – Cartoons professores.....	157

Figura 25 – Cartoons professores.....	157
Figura 26 – Casa de banho adaptada da Escola EB1/JI do Lagarteiro.....	163
Figura 27 – Balneário da Escola EB1/JI da Corujeira.....	163
Figura 28 – Disposição dos alunos na sala de aula.....	169
Figura 29 – Disposição dos alunos na aula de Educação Física.....	169
Figura 30 – Aula de Educação Física.....	175
Figura 31 – Atividades do Dia das Crianças.....	175
Figura 32 – Sala de Educação Visual.....	177
Figura 33 – Trabalho confeccionado pelos alunos.....	177
Figura 34 – Forum Braga.....	181
Figura 35 – Casa da Música.....	181
Figura 36 – Logomarca da unidade escolar.....	183
Figura 37 – Medalha do Desporto Escolar.....	183
Figura 38 – Logomarca do Grupo de Ginástica.....	184
Figura 39 – Troféu da modalidade Ginástica.....	184
Figura 40 – ‘Caveirão’ .....	194
Figura 41 – Morro dos Prazeres.....	194
Figura 42 – GEO. Un. Sta. Teresa.....	200
Figura 43 – Imagem da rua de acesso ao GEO. Un. Sta. Teresa.....	203
Figura 44 – Imagem de satélite do GEO. Un. Sta. Teresa.....	203
Figura 45 – Escola Municipal.....	205
Figura 46 – Escola Municipal.....	205
Figura 47 – Recuperação de mesas/cadeiras.....	211
Figura 48 – Pintura da sala de aula.....	211
Figura 49 – Doação de louças para banheiro.....	211
Figura 50 – Reboque dos treinadores.....	211

Figura 51 – Aula de entalhe em madeira.....	211
Figura 52 – Reparo do basculante.....	211
Figura 53 – Projeto de revitalização do Córrego da Chácara.....	219
Figura 54 – Confeção do tabuleiro de Xadrez gigante.....	219
Figura 55 – Calendário do Processo Seletivo. Ensino Médio. C. P. II.....	222
Figura 56 – Calendário do Processo Seletivo. Ensino Médio. CEFET.....	222
Figura 57 – Pista de Atletismo. Desporto Escolar. Área externa ao prédio.....	231
Figura 58 – Sala de aula teórica. EF curricular. Área interna do prédio.....	231
Figura 59 – EF.....	233
Figura 60 – EF.....	233
Figura 61 – EF.....	233
Figura 62 – DE.....	233
Figura 63 – DE.....	233
Figura 64 – DE.....	233
Figura 65 – Mural da Coordenação Acadêmica.....	238
Figura 66 – Mural da Coordenação Esportiva.....	238
Figura 67 – Medalhas. Competições preparatórias.....	244
Figura 68 – Troféus. 36ª edição do Intercolegial SESC/O Globo.....	244
Figura 69 – Logomarca da unidade escolar.....	247
Figura 70 – Troféu de campeão geral do 32º Intercolegial (Edição especial).....	247
Figura 71 – Medalhas da modalidade Atletismo.....	248
Figura 72 – Medalha e troféu da modalidade Atletismo.....	248





## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sobre o Poder Simbólico. Instrumentos simbólicos (Bourdieu, 2012)...	28
Quadro 2 – Problemas Fundamentais da Axiologia (Patrício, 1993).....	60
Quadro 3 – Designação da “Área” e relações com EF [...] (Matos, 2004).....	72
Quadro 4 – Quadro de Teorias da Educação Física (Castellani Filho, 1999).....	98
Quadro 5 – Desenho metodológico.....	122
Quadro 6 – Compilação de imagens da Escola Básica e Secundária do Cerco.....	161
Quadro 7 – Compilação de imagens do GEO. Unidade Santa Teresa.....	227



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Literacia de leitura.....	47
Gráfico 2 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros...	49
Gráfico 3 – Mapa do desempenho.....	225



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Contexto e cronograma.....	121
Tabela 2 – Procedimentos da primeira etapa da coleta de dados.....	127
Tabela 3 – Procedimentos da segunda etapa da coleta de dados.....	127
Tabela 4 – Lentes teóricas e interpretação indutiva.....	128
Tabela 5 – Documentos e preceitos legais.....	129
Tabela 6 – Quarto bimestre (Mattos, 2014).....	208
Tabela 7 – Quarto bimestre (Mattos, 2014).....	208
Tabela 8 – Quarto bimestre (Mattos, 2014).....	208



## RESUMO

Neste estudo procuramos responder ao seguinte questionamento: que contornos assume a 'legitimação' da Educação Física (EF) na Escola Cultural? Para tal fim, examinamos a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de EF a partir da realidade de duas escolas *sui generis*, uma do Porto e outra do Rio de Janeiro. Nesse enquadramento, as questões investigadas foram: (a) Qual o papel da escola na formação do aluno, no caso particular da EF, na Escola Cultural?; (b) Em que medida os currículos incorporam essa expressão cultural?; (c) Qual o contributo das práticas dos professores de EF na ação educativa da Escola Cultural?; (d) Existem indicadores (expressivos) que indiretamente contribuiriam para a 'legitimação' da EF na Escola Cultural?; (e) Quais convergências e divergências emergem nos dois estudos?. Trata-se, portanto, de estudos de casos múltiplos em contextos simultaneamente similares e distintos; ambos aplicados no âmbito da lusofonia e distintos por constituírem realidades culturais, económicas e sociais únicas. A pesquisa é de natureza qualitativa, com aporte da imaginação sociológica de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, concomitantemente com a interpretação indutiva que aflora da Análise Crítica do Discurso. A tese valeu-se da abordagem multimétodos (observação participante, entrevista semiestruturada e a entrevista de grupo focal) em um processo de triangulação. A primeira etapa da pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e junho da época letiva 2016/2017, tendo como base o calendário escolar vigente da Escola Básica e Secundária do Cerco. A etapa subsequente foi realizada entre os meses de fevereiro e novembro da época letiva 2018, tendo como base o calendário escolar vigente da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. Constam como pesquisados diretos da primeira etapa: 2 Agentes diretivos; 3 Docentes; 5 Docentes de EF; 20 Discentes; 4 Encarregados de Educação. Posteriormente seguiu-se um delineamento equivalente, ficando acordado não realizar entrevista de grupo focal com os responsáveis (Encarregados de Educação) dos alunos. Diante disso, resta-nos admitir de antemão que o lugar da Educação Física na Escola Cultural é uma alegoria que acoberta o desígnio provocativo do estudo, visto que é utópica a intenção de ajuizar uma única escola como sendo o lugar da disciplina em questão. Da mesma forma, é utópica a intenção de ajuizar uma escola como sendo categoricamente cultural em meio à contemporaneidade. Sendo assim, concluímos que tanto a Escola Básica e Secundária do Cerco quanto a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, cada uma a seu modo e dentro de suas possibilidades, procuram resguardar a legitimidade da Educação Física. Não obstante, os dados mostraram que a força motriz do processo de escolarização é um fator predominante e divergente quando analisado o conjunto de valores que norteia o propósito das instituições. Nessa lógica, observamos que a Escola Básica e Secundária do Cerco possui uma visão voltada para a <<força de trabalho>> e a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch está direcionada para a <<força de transformação>>, ou seja, a orientação do homem-menino da favela é determinada pela ordem de valores que ajuízam os pilares de cada unidade escolar. Baseado nisto, o *ethos* do aluno oriundo do bairro do Cerco é subjugado e tido como *outsider*. Neste mesmo sentido, observamos que o aluno advindo das comunidades conflagradas do Rio de Janeiro é percebido em sua natureza como diferenciação social positiva. Em resumo, o potencial natural para o Desporto é similar em ambos os casos, porém a resultante estará diretamente associada ao nível de estímulo.

**Palavras-chave:** Docente; Discente; Currículo; Escola Pública; Portugal; Brasil.





## ABSTRACT

On this work we looked for answering the following questions: what outline assumes the 'legitimation' of the Physical Education (PE) at the Cultural School? For that matter, we examined the cultural expression of the conceptions, of the curricula, and of the PE teachers practices from the reality of two *sui generis* schools from Porto and Rio de Janeiro. On this focus, the questions investigated were: (a) What is the role of the school on the student formation, in the particular case of PE, at the Cultural School?; (b) In which matter the curricula incorporate this cultural expression?; (c) What is the contribution of the PE teacher practices for the educational actions at the Cultural School?; (d) Are there (expressive) indicators that indirectly contributed for the 'legitimation' of the PE at the Cultural School?; (e) What convergence and divergence emerge from both studies?. This is about, therefore, of multiple cases studies in simultaneously similar and distinct contexts; both applied in ambit of lusophone and distincts for being from single cultural, economic and social realities. The research is from qualitative nature, supported by the sociologic imagination of Norbert Elias and Pierre Bourdieu, together with the inductive interpretation that comes from the Critical Discourse Analysis. The thesis use the multimethod approach (participant observance, semistructured interview and focal group interview) in an triangulation process. The first stage of the research was realized from September and Jun of the 2016/2017 school year, based on the school calendar valid at Cerco Basic and Secondary School. The following stage was realized from February to November of the 2018 school year, based on the calendar valid at GEO Juan Antonio Samaranch Municipal School. It is reported as direct researched people at the first stage: 2 Directive Agents; 3 Teachers; 5 PE Teachers; 20 Students; 4 Responsible People for Education. After the it was followed an equivalent delineation, being appointed not to realize focal group interview with the Responsible People for Student Education. Facing that, it remains us to admit beforehand that the place of Physical Education at the Cultural School is an allegory that covers up the provocative purpose of the study, since it is utopian the intension of judge an only school as being the place of the discipline in question. The same way, it is utopian the intention of jugde a school as being categorically cultural in the middle of contemporaneity. Being that, we concluded that such the Cerco Basic and Secondary School as GEO Juan Antonio Samaranch Municipal School, each one on its way and with its possibilities, looked for protect the legitimacy of Physical Education. Notwithstanding, the data showed that the motive force of the schooling process is a predominant and divergin fact when it is analysed the group of values that indicates the purpose of the institutions. From that logic, we observed that the Cerco Basic and Secondary School has a vision directed to the << work force>> and GEO Juan Antonio Samaranch Municipal School is directed to the << transformation force>>, that is, the orientation of the "grown man-boy" from the slum is determined by the value order that judges the pillar of each school unity. Based on that, the *ethos* of the student that comes from Cerco neighborhood is subjugated and taken as outsider. From that sense, we observed that the student that comes from the conflagrated slums of Rio de Janeiro is perceived on his or her nature as a positive social distintion. In sum, the natural potential to the Desport is similar in both cases, but the result will be directly associated the encouragement level.

**Keywords:** Teacher; Student; Curriculum; Public School; Portugal; Brazil.



## INTRODUÇÃO

---



## 1.1 Acerca da relevância e justificativa da tese

À educação física e à prática desportiva sempre estiveram associadas a formação de valores éticos e morais e todo um conjunto de influências benéficas na formação da personalidade dos alunos. De alguma forma, esta associação, a par do dualismo filosófico que a própria designação educação física transporta, conduz a uma visão instrumental do desporto e das atividades físicas. Ou seja, a inclusão da educação física no curriculum aparece frequentemente justificada mais em função de valores educativos ou utilitários que lhe são extrínsecos do que a partir da consideração do valor próprio do seu conteúdo (Graça, 1997, p. 251).

Sob esse prisma, depreende-se, então, que ‘legitimar’ a Educação Física (EF) <sup>[1]</sup>, como disciplina integrante de uma escola que se assume como instituição social no âmbito de uma sociedade democrática, é algo que requer lutas e intervenções em variadas dimensões. Compreender isso, é verificar que os valores extraescolares, sistematicamente, encontram eco e justificativas, que procuram pôr em xeque os princípios escolares e curriculares da disciplina em voga (Graça, 1997). O revés estaria em justificar a disciplina como puramente instrumental, inverte a realidade e leva o professor Jorge Bento a intervir e atestar: – “A Educação Física só é física na aparência!” (Informação verbal) <sup>[2]</sup>.

Pontuação que nos instigou a ratificar que a Educação Física não é uma disciplina auxiliar das ditas convencionais (Matemática, Português, etc.); ela tem sua independência substancial na construção do Homem cultural, pluridimensional e simbiótico. Nesse sentido, a escola como instituição social deveria compreender que

---

<sup>[1]</sup> Para fins deste estudo, optamos por representar a Educação Física no contexto escolar pela abreviatura EF. No Brasil, esta abreviatura é utilizada para determinar a área do conhecimento da Educação Física de forma mais abrangente. Por isso, no decorrer deste texto, em citações que fazem menção à Educação Física escolar no Brasil, podemos encontrar abreviaturas que correspondam à literatura académica brasileira, como EFe por exemplo.

<sup>[2]</sup> Fala do professor Jorge Bento, diretor, na época, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A informação verbal ocorreu no dia 27 de novembro de 2015 na ocasião em que o catedrático presidia o júri de doutoramento em Ciências do Desporto do português Rui Manuel Flores Araújo na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

a arquitetura desse Homem – superorgânico <sup>[3]</sup> – necessita extrapolar os *espectros* puramente matemáticos, linguísticos e físicos. Pois, “se a pedagogia compete autorizar os seres humanos a ir além das suas predisposições “naturais”, é seu dever facultar o “estojo de ferramentas” que a cultura desenvolveu para o efeito.” (Bruner, 2000, p. 37, grifo do autor). Interpretando Jerome Bruner (2000) chegamos à conclusão que é injusto beneficiar uma cultura e/ou “inteligência” (Gardner, 1983) em detrimento de outra.

Efetivamente, se pensarmos no “estojo de ferramentas” levantado pelo psicólogo estadunidense, nos confrontamos com um currículo que procura a homogeneização do processo ensino-aprendizagem. Essas considerações nos levaram a retroceder a um passado recente e a elencar um estudo que acreditamos não responder por completo as questões até aqui apresentadas, mas sinaliza uma das demandas por nós perseguidas, os discentes. O artigo de Zélia Matos, Paula Batista e Natividade Israel (2004) salienta que fatores como: ir à escola e estudar estão entre as dez coisas que menos dão prazer ao alunado português no seu cotidiano, reforçando assim a negativa da indagação. Segundo as autoras portuguesas, essa repulsa estaria sendo potencializada, exatamente, pela forma homogênea com que a escola, na figura dos seus agentes, vem enxergando os discentes nas últimas décadas.

Diante disso, não soaria pretencioso conjecturar que um dos efeitos colaterais dessa desmotivação esteja associado à pressão do sistema de ranqueamento e à forma como a escola vem ajustando-se a essa situação. Fernando Cardoso (2014) expõe que “esta é a ‘Escola’ em que a Escola se tem vindo a transformar e, por isso, há cada vez menos professores a ‘poder’ preocupar-se com os ‘porquês’ dos alunos e com as dificuldades que sentem e que são próprias da idade da adolescência.” (p. 5, grifo do autor). Com base nisso, atrevo-me a dizer que a escola transformou-se no que Michael Young (2007) intitula de: linha de produção do “conhecimento dos

---

[3] \* “Assim, a aurora do social não é um elo numa cadeia, nem um passo num caminho, mas um salto para outro plano. Pode-se compará-lo à primeira ocorrência da vida no universo até então sem vida, ao momento em que uma das infinitas combinações químicas se operou, produzindo o orgânico e fazendo com que dêsse momento em diante houvesse dois mundos em vez de um. As qualidades e os movimentos atômicos não interferiram quando êsse aparentemente trivial acontecimento ocorreu; a majestade das leis mecânicas do cosmos não ficou diminuída, mas algo de novo foi inextinguivelmente acrescentado à história dêste plano.” (Kroeber, 1949, p. 278). Em resumo, o conceito de superorgânico procura salientar a evolução social que caracteriza o progresso da civilização, onde a cultura é vista por Alfred Kroeber (1949) como o agente potencializador desse homem *sui generis* e “superorgânico”.

poderosos” <sup>[4]</sup>. Visto que disciplinas de cariz mais prático (Educação Física, Educação Musical e as Artes) perdem espaço, sobretudo valor enquanto conteúdo curricular <sup>[5]</sup>.

O caso do Brasil (Rio de Janeiro) não é muito diferente. A denúncia parte da literatura <sup>[6]</sup> e da nossa experiência como pesquisador social, onde em estudo recente, convivemos – em parte – com esse modelo de ‘Escola’ descrito por Fernando Cardoso (2014). Em verdade, experienciamos fenômenos interessantes no tocante desta tese, onde uma escola obteve índices positivos enquanto sua coordenação reconhecia as potencialidades da Educação Física: números que declinaram com a substituição dos agentes diretivos e a reformulação do projeto político pedagógico, que valorizava a EF e suas dimensões. Ou seja, fatores que legitimam a importância das disciplinas “não convencionais para o **processo**, a necessidade da interdisciplinaridade para o **ensino** e, principalmente, a relevância que a EFe, o esporte e a arte teriam na **aprendizagem** daqueles que lá estiveram e ainda estão, os alunos.” (Ferrari, 2014, p. 118, grifo do autor).

---

<sup>[4]</sup> \* Para Michael Young (2007), o “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. [...]. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de “*conhecimento poderoso*”. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.” (p. 1294, grifo do autor).

<sup>[5]</sup> \* “Com a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho (Ministério da Educação e Ciência, 2012b), as escolas passaram a ter autonomia para organizar os tempos letivos na unidade (de 45 ou 50 minutos) que considerassem mais convenientes. Às escolas que optaram por unidades de 50 minutos, foi-lhes permitido fazer a redistribuição do tempo curricular sobrando das diferentes disciplinas, o que se traduziu na perda de tempos letivos para a disciplina de Educação Física (entre outras disciplinas) e um acréscimo de tempos para as que estão sujeitas a exame nacional.” (Cardoso, 2014, p. 4).

<sup>[6]</sup> \* Dermeval Saviani (*apud* Phaschoalino & Fidalgo, 2011, p. 114) evidencia que: “Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que caberia ao Estado seria equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação em cursos de longa duração e salários compatíveis com seu alto valor social. [...]”.

\* Segundo Álvaro Hypólito (2008), “o modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* e escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. O que cada vez mais temos experimentado são modelos e mais modelos de gestão, e o que não vemos melhorar é a educação. Algo parece não se encaixar nesses discursos gerencialistas.” (p. 77, grifo do autor).

Essa relação (ancestralidade) <sup>[7]</sup> lusófona é um dos motes do capítulo, “*A Sustentabilidade dos Sistemas Desportivos e o Desporto na Escola*”. Nele, José Sarmento, Flávia Bastos e Carla Luguetti (2014) aproveitam o espaço disponibilizado por Isabel Mesquita e Jorge Bento e debruçam-se sobre questões que envolvem o liame Desporto-Educação Física-Portugal-Brasil. Logo, a primeira observação que decorre desse estudo é que a palavra complexidade é empregada sistematicamente, o que demonstrou quão abstruso é o cenário luso-brasileiro no que tange a EF e suas distintas constelações.

Outra questão abordada pelos autores, que acreditamos ser de suma importância para a nossa pesquisa, é o momento socioeconômico de ambos os países, fato que segundo os teóricos pode vir a dificultar a desenvoltura do Desporto Escolar (DE), da Educação Física como parte integrante e fundamental da escola. Essa preocupação torna-se ainda mais alarmante quando somos apresentados aos números que as circundam. Sob essa ótica, José Sarmento, Flávia Bastos e Carla Luguetti (2014) enfatizam que o montante investido pelos Estados esporadicamente excede “1% do respectivo PIB. No caso de Portugal e do Brasil este valor fica mesmo aquém deste 1% – assim sendo, os valores destinados ao Desporto na Escola são muito inferiores à percentagem referida anteriormente.” (p. 339-340).

É interessante observar como essas questões socioeconômicas aparecem reiteradamente em outras pesquisas. No livro “*Favelasport: estudos sobre o fenômeno esportivo em comunidades do Rio de Janeiro*”, Carlos Silva (2013) escreveu um capítulo intitulado “*Mídia, legados esportivos e olimpíadas no Brasil*”, onde deixa claro que os investimentos na educação brasileira são irrisórios.

---

<sup>[7]</sup> Essa relação pode ser rastreada na esquadra de Pedro Álvares Cabral, nos índios, anônimos, que no Brasil estavam. Na língua portuguesa, no Tupi-guarani, no modo de vestir, no Pau-Brasil, na paixão pelos doces e no pequeno-almoço. Rastreada em Dom. Pedro II e na Princesa Isabel, em Zumbi dos Palmares e na tão pouco falada Dandara. Na figura de Jamelão, Eusébio, Cartola, Eça de Queirós, Drummond e Camões. Descortinada nos versos de Cecília Meirelles, Fernando Pessoa, Monteiro Lobato e Saramago. No concreto armado de Niemeyer, na resiliência de Cristiano Ronaldo, na perícia de Senna, na genialidade de Pelé e Nuno Gonçalves. Na coragem de Tiradentes, na inteligência de Pedro Nunes, na simpatia de Carmem Miranda, no pioneirismo de Santos Dumont e na regionalidade de Bimba e Paulo Freire. Ou seja, rastreada na ancestralidade (cultura) do Fado, do Samba, da Feijoadá, do Bacalhau e, sobretudo, da Educação Física e do Desporto que tanto nos une.

No cenário da tese, essa ancestralidade pode ser rastreada na obra “*Educação física e desporto: relação Brasil Portugal*”. Rastreada na vida de Faria Junior, na veia poética de Jorge Bento, no legado de Manoel Tubino e Paulo Cunha e Silva. Na sátira de Medina, na pedagogia de Amândio Graça, no *casamento (in)feliz* de Valter Bracht e na contundência de Isabel Mesquita. Revelada no posicionamento de Celi Taffarel, na psicologia de António Manuel Fonseca e literalmente na *luta* do professor Go Tani. Na fisiologia de Farinatti, no futebol de Júlio Garganta, na sustentabilidade de Osborne, na estatística de José Maia, na *violência* de Santos, na gestão de Carlos Silva e no olimpismo de Capinussú. Isto é, rastreada na ancestralidade da cultura corporal, do jogo, do esporte, da dança, da luta e porque não dizer, das complexas relações que esses e outros profissionais encontram no contexto da Educação Física e do Desporto.



Lançando mão de dados do fórum do jornal *Lance*, o teórico repercutiu que um número vultoso de colégios públicos do município do Rio de Janeiro sequer possui espaços destinados a prática da Educação Física. “De acordo com os dados apresentados, em 2008, dos 1.781 colégios públicos da prefeitura do Rio de Janeiro, 803, o que equivale a 45%, não tem instalação esportiva.” (Silva, 2013, p. 85).

Uma pesquisa que acentua a exposição de Carlos Silva (2013) é a tese de doutoramento, “*A escola perante o sedentarismo e a obesidade. Análise das políticas públicas escolares na cidade do Rio de Janeiro*”. Alex Almeida (2012), assim como Carlos Silva (2013), denuncia que, um dos obstáculos das aulas curriculares de Educação Física, da relação professor-aluno e do processo ensino-aprendizagem é o descaso; a inadimplência do Estado-nação com a sociedade-civil fluminense. Segundo ele, a Educação Física, como disciplina curricular obrigatória, “tem sido negligenciada nas escolas brasileiras, especialmente as públicas, pois, entre outras limitações, de cada cinco (05) escolas apenas uma (01) tem equipamento para a prática de atividades desportivas.” (p. 55). Alarmante, não é?

São por esses e outros motivos que essa tese apresentou-se como uma oportunidade de pesquisar duas culturas complementares de países irmãos e justificou-se pelo ensejo de evidenciar atmosferas distantes, porém complementares (Bento, 2014a). Despertou daí a relevância da investigação, já que a essência dessa tese doutoral emergiu diante da possibilidade de averiguar duas instituições que procuram preservar o lugar da Educação Física em meio à contemporaneidade. O que não é fácil! <sup>[8]</sup>

---

<sup>[8]</sup> \* Segundo Zélia Matos (2014), “o déficit de compreensão da importância real da EF no processo de educação e desenvolvimento da pessoa, e que a torna tão receptiva ao que lhe anuncie um possível reforço do seu estatuto e reconhecimento social, tem causas históricas, filosóficas e culturais tão antigas que, neste tempo de mudança, em que nos devemos abalançar na prospecção de novos significados e de novas normas para orientarem a EF na escola, sentimos que são pouco compreendidos os fundamentos que lhe ditaram o lugar no sistema educativo, bem como a forma como historicamente se desenvolveram (ou não) os argumentos teóricos da sua justificação.” (p. 162-163).

\* De acordo com Amândio Graça (2014b), “a educação física, como área de matéria do currículo escolar, não é uma realidade monolítica, é um terreno partilhado e disputado por tradições, comunidades de prática, retóricas de legitimação e, ciclicamente, atravessado por movimentos de renovação de discursos e práticas. A educação física é pois um mar alimentado por fontes e cursos de água com os mais variados caudais. Por minguar dos caudais, por falta das chuvas e por evaporação das águas, o mar pode regredir e no limite desaparecer. Importa, por isso, estar atento aos discursos, às fontes de legitimação da educação física, à sua sustentabilidade, ao seu valor educativo e ao seu contributo para o revigoramento da área e da sua missão formativa.” (p. 111-112).

## 1.2 Descortinando o problema e o objetivo do estudo

Na colocação de qualquer problema e respectivos objetivos é crucial, antes de tudo, o questionamento em torno da sua pertinência, bem como a relação com os procedimentos metodológicos a adotar. Nesse sentido, o pesquisador deve colocar a si mesmo determinadas questões, como seja: o método que vem sendo utilizado é válido? Existe credibilidade nos dados e informações que estão sendo pesquisados? As categorias ou temas ajudam a responder o problema de estudo? Os objetivos gerais e as questões a investigar auxiliam quando o que está em jogo é a compreensão de um fenômeno? Cremos que essas indagações possam exemplificar a distinção entre jornalismo e ciência, entre o jornalista e o cientista social. Por isso que na sociedade ocidental, ainda assim, “a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade. No entanto, continuamos a fazer perguntas e a buscar soluções.” (Minayo, 1994, p. 10).

À vista disso, acreditamos que repercutir as complexidades de Portugal e Brasil, no âmbito da Educação Física e suas distintas constelações, possa vir a contribuir para o corpo do conhecimento, quer em relação à literacia científica, quer em relação à reestruturação paradigmática de ambos os países em equivalência. Assumir isso, não é ir de encontro aos princípios da EF, mas enfrentar e justificar a valia curricular da disciplina como parte integrante e fundamental da escola, como pontuaram José Sarmiento, Flávia Bastos e Carla Luguetti (2014). Fenômeno que compreendido dessa maneira, verifica a disciplina como elemento cultural e curricular já enraizado à escola, o que nos levou a pleitear nessa tese: *O lugar da Educação Física na Escola Cultural*.

Para tal, procuramos responder ao seguinte problema de pesquisa: que contornos assume a ‘legitimação’ da Educação Física na Escola Cultural? O objetivo desta tese teve como mote examinar a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de EF a partir da realidade de duas escolas *sui generis* do Porto e do Rio de Janeiro. As possíveis questões a investigar foram: (a) Qual o papel da escola na formação do aluno, no caso particular da EF, na Escola Cultural?; (b) Em que medida os currículos incorporam essa expressão cultural?; (c) Qual o contributo das práticas dos professores de EF na ação educativa da Escola Cultural?; (d) Existem indicadores (expressivos) que

indiretamente contribuiriam para a ‘legitimação’ da EF na Escola Cultural?; (e) Quais convergências e divergências emergem nos dois estudos?.

### 1.3 Apresentando a estrutura da tese

A tese foi dividida em cinco capítulos que estruturam o estudo. Na introdução enfatizamos a ancestralidade que rege a cultura luso-brasileira. Rastreamos sucintamente a história, cultivamos as memórias dos que já se foram e exaltamos os que ainda escrevem a nossa identidade, a lusofonia. As pesquisas apresentadas no primeiro capítulo procuraram revelar a pertinência da tese e porventura justificar a importância da Educação Física e do Desporto não só como cultura corporal, mas como cultura na assepsia da palavra. Para Jorge Bento (2010, p. 54) essa relação é simbiótica, pois o teórico destaca que “o acto desportivo constrói e revela o homem por dentro e por fora. A unilateralidade de outras manifestações da cultura corresponde ele com a mobilização e empenhamento da totalidade da pessoa.”. Isto é, “cada um joga como é, no corpo e na alma.” (*ibidem*).

O segundo capítulo <sup>[9]</sup> foi subdividido em três verbetes. O primeiro deles, *Em busca de um caminho: abordagem de conceitos eliasianos e bourdieusianos* repercutiu a trajetória de vida, os principais conceitos e a interpretação sócio-histórica dos sociólogos que, de acordo com Mauricio Murad (2009), já podem ser considerados “clássicos contemporâneos.” (p. 95). Se tivesse que coisificar, objetivar Norbert Elias e Pierre Bourdieu, diria: os sociólogos foram os pilares dessa tese, o referencial teórico que sustentou as demais interpretações, análises e discussões. Afinal, “Elias e Bourdieu, cada um a seu jeito e dentro de suas possibilidades, contribuíram muito para a sociologia dos esportes e para uma valorização dos temas das práticas esportivas nas pesquisas acadêmicas e não acadêmicas de qualidade e respeitabilidade.” (Murad, 2009, p. 96).

No segundo verbete, procuramos sumarizar o cenário escolar vigente, sobretudo compreender a valia da instituição no contexto luso-brasileiro. A nosso ver isso revela-se importante, pois transcende às relações especificamente escolares, sob o pretexto mais que emergente da preservação da vida dos que estão expostos à exclusão e a vulnerabilidade social. Como narra Jorge Bento (2010) em seu “*Auto-retrato*”: “No fundamental devo à escola e à educação, [...] o facto de ter

---

<sup>[9]</sup> A partir da articulação entre teoria e prática, resolvemos adotar nesta tese o modelo de <<revisão narrativa>>. Embora existam diferentes modos de revisar a literatura, entendemos que o fenômeno por nós estudado requer uma abordagem que nos permita refletir acerca de questões subjetivas, singulares e/ou inexploradas. Assim, espera-se que as notas de rodapé venham ser contempladas com o intuito de construir, complementar e contrastar questões que podem estar sujeitas à subjetividade do investigador ou do grupo de pesquisa.

transcendido a nudez de origem.” (p. 36). Parafraseando Moacir Gadotti (2000) chegamos à máxima de que, não há horizonte sem escolas, professores e educadores. Ora, pensamentos e paráfrases que justificam a seguinte provocação: *Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!*

No terceiro verbete tecemos uma argumentação pautada nas convicções da Escola Cultural. Ideia que aflora da obra “*A Escola Cultural e os Valores*” de Manuel Ferreira Patrício (1997). Eis o mote para abordar a EF como um dos valores da escola, uma das “múltiplas inteligências” de Howard Gardner (1983), um dos “capitais” de Pierre Bourdieu (2012) e o “equilíbrio de tensão” que Norbert Elias e Eric Dunning (1992) inferem ao Desporto. Compilação que justificou a nossa inquietude em pesquisar a Escola Cultural no contexto da Educação Física, sobretudo como os professores luso-brasileiros resguardam o seu espaço junto à escola. Sob esse prisma, Claudio Barbosa (2011) esclarece que “é essencial que esse profissional entenda que a experiência do corpo é sempre transformada pela experiência da cultura.” (p. 89). Derivam dessas compilações as subdivisões desse verbete: *A Escola Cultural e os Valores*, *Valores: a Educação Física à luz dos teóricos portugueses*, *Valores: a Educação Física à luz dos teóricos brasileiros*.

No terceiro capítulo, estruturou-se a metodologia da tese. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com aporte da técnica de “Triangulação das informações” defendida por Augusto Triviños (1987) e a abordagem multimétodos (observação participante, entrevista semiestruturada e a entrevista de grupo focal). A ideia desse pluralismo metodológico emergiu da necessidade de cruzar os dados e assim torná-los credíveis, pois a diversidade dos procedimentos nos permitiu olhares contrapostos acerca dos fenômenos averiguados. A exigência partiu do princípio de uma tese ser composta de criticidade e literacia científica, já que em estudos desta natureza o pesquisador é peça fundamental dos procedimentos (André, 2008).

A pesquisa contou com dois estudos de caso. A primeira etapa ocorreu em solo português (Porto), onde investigamos a Escola Básica e Secundária do Cerco. A segunda etapa ocorreu em solo brasileiro (Rio de Janeiro), onde investigamos o Ginásio Experimental Olímpico (GEO), Juan Antonio Samaranch, Unidade Santa Teresa. O critério de escolha repercutiu o que entendemos como *o lugar da Educação Física na Escola Cultural*. Isto é, unidades escolares que procuram implementar suas práticas pedagógicas à luz da EF e suas dimensões culturais.

No quarto capítulo apresentamos os resultados e a discussão da tese. Espaço onde procuramos condensar os excertos substantivos, os pormenores reveladores e o contexto sociocultural das unidades escolares averiguadas. O primeiro recorte atende pelo enunciado de: *Estudo elaborado a partir da realidade da EBS do Cerco (Portugal, Porto)*. Posteriormente, seguindo a cronologia da tese, o segundo recorte intitula-se: *Estudo elaborado a partir da realidade do GEO (Brasil, Rio de Janeiro)*. Recortes que nos permitiram refletir a respeito do lugar da Educação Física na Escola Cultural.

No quinto e derradeiro capítulo confrontamos os cenários que vieram elucidar as indagações por nós levantadas. Metaforicamente diríamos: o nosso passatempo em pleitear o acesso às escolas, em formular o problema, em refletir a respeito do objetivo, em escolher as possíveis questões a investigar, em delinear o método e revisar a literatura, foi o conjunto que nos possibilitou compreender os dados e montar esse quebra-cabeça. Ou seja, no interior dessas relações que alicerçamos e fundamentamos o discurso que edificou a tese.

#### 1.4 Externando a paixão pelo tema

*“Sou mais um diamante retirado do meio da lama. Agradeço a Deus por ser escolhido no meio de um montão. [...]” (Nego do Borel, 2014, grifo nosso) <sup>[10]</sup>.*

■ ■ ■ ■ ■

Antes era confuso, mas hoje motivo de orgulho. Sou abençoado por ter vivenciado os <<dois mundos>>; a burguesia e a periferia, o asfalto e a favela, o *petit gateau* e o *maná*. Sou bem-aventurado por ter escolhido a minha própria família, diversidade cultural que é o sonho de qualquer pesquisador sociocultural. Ou seja, um olhar involuntário potencializado por uma dupla-hermenêutica <<dialética>>, em que a linguagem formal funde-se às gírias, jargões e provérbios, promovendo assim uma interação simbiótica (visceral) nessas duas configurações que me descortinam. Aqui afloram duas valias: a pessoal e a profissional. No campo pessoal (familiar) a experiência não pode ser desprezada. Esquecer isso é renegar o óbvio. Já a importância profissional (epistemológica) dessa narrativa é a capacidade de leitura da paisagem social, valia que legitima a vivência plurissocial deste que vos escreve.

---

<sup>[10]</sup> Composição Nego do Borel — Álbum: É Ele Mesmo, 2014.

Como já foi revelado num passado recente <sup>[11]</sup>; a favela cunhou o homem-menino ao passo que o asfalto esculpiu o menino-homem. Não costumo externar sentimentos; nudez d'alma. Mas, devo a favela o *homem* que me tornei à medida que atribuo ao asfalto o *humano* que sou. Ora, favela é árvore miúda; espinhosa, irregular, venenosa, sem valor comercial. Entretanto, favela é mãe; refúgio, quilombo, morro, chão, gente, pertença. Por outro lado, asfalto é concreto armado; aglutinante, complexo, nebuloso, com valor fetichista. Porém, asfalto é avó; gratidão, amparo, oportunidade, envolvimento, luta, paixão. Favela é Futebol; o esporte-rei dos pobres. Asfalto é Natação; a estância termal dos ricos. Ou seja, não preferi ser *Aquela – Esta* – metamorfose ambulante; sou produto do acaso, o homem-menino da favela, o menino-homem do asfalto, artefato da triangulação, a transfiguração dos <<dois mundos>>.

Costumo dizer que não mudaria nada. Há quem duvide, mas não mudaria uma vírgula sequer! Gosto de ser meio favelado, meio urbano, meio rústico, meio requintado. Assumir isso é reiterar que não há preferência, predisposição ou corporativismo por essa ou aquela instância. Pois é evidente que o *ethos* da favela ecoa o asfalto, da mesma forma que a face urbana reluz a favela: os valores, apesar de serem radicalmente distintos, contribuem substancialmente para essa imparcialidade, cuja capacidade de estranhar e compreender em simultâneo incrementa a tolerância à ambiguidade. Ora, o interessante dessa mescla é, justamente, perceber que minha trajetória permite-me compreender o contexto microsocial sem se desvincular da conjuntura macro.

Aqui caberia perguntar: se favela é mãe? asfalto é avó? quem é pai? pai é Desporto; disciplina, cooperação, garra, união, vitória, resgate: diria que o Desporto se fez pai. O Desporto é o porto seguro que o *bom filho a casa torna*, o norte presente, o azimute ligeiro, o superego. O Desporto é a “prótese” (Bento, 2010) que personifica o homem-menino da favela, o menino-homem do asfalto. Sou do Desporto, como bradam os portugueses. O Desporto foi quem me trouxe até aqui. Falar do Desporto é relembrar o passado com gratidão, é vivenciar o presente como se não houvesse amanhã e compreender que o futuro é agora! Pois, quem diria:

Que um sem pai...

Que um cobrador de lotação...

---

<sup>[11]</sup>Essa ideia apresenta-se, de forma embrionária, na Dissertação de Mestrado em Ciências da Atividade Física. Ferrari, C. E. R. de. A. (2014). Asfalto, favela e violência: o processo ensino-aprendizagem no cenário da educação física escolar - um estudo de caso. Tópico 3.7 *Subjetividade do pesquisador*.

Que um entregador de quentinhas...

Que um ex-militar...

Que um peão de obras... Peão de obras é elogio... Um aprendiz a peão de obras...

Quem diria:

Que o Escondidinho estaria chegando...

Que o Fallet/Fogueteiro estaria chegando...

Que a Mineira... Prazeres... Santa Alexandrina... Estaria chegando...

Que o Expedito... Popolho... Baiana... Meus ancestrais estariam chegando...

Enfim, quem diria que a favela estaria chegando...

Quis minha mãe:

Que uma Ferrari colocasse os pés na lama... No pardieiro... No Rio Compridooo... É assim mesmo... Rio Compridooo, cheio de <<ooo>> no final...

Quis minhas avós:

Que essa Ferrari virasse Cugnier... Que essa Ferrari andasse em lugar de Ferrari...

Que essa Ferrari fosse Ferrari...

Quis minha mãe:

Que essa Ferrari virasse homem...

Quis minhas avós:

Que essa Ferrari tivesse oportunidades...

Quis o destino:

Que essa Ferrari fosse abastecida de suor, lágrima e Desporto...

Enfim:

A 'favela' está chegando...

O 'asfalto' está chegando...

O problema é que quando a favela chega... Faz barulho...

O problema é que Ferrari... É carro de asfalto...

O problema é que carro de asfalto... Criado em favela... Faz barulho...

O problema é que uma Ferrari... Sempre chega... E quando chega... Faz barulho...

Confesso que o barulho (a alegria) é o que descreve a minha família, a minha trajetória, o meu caminho. Comemoravam as minhas vitórias desportivas com muito barulho, aos gritos de "vai, fraldinha". Hoje, são as conquistas acadêmicas que dão o tom... Numa barulheira só, marcaram presença na Colação de Grau dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, celebraram a titulação de Mestre em Ciências da Atividade Física como se ali estivesse o fim do túnel. Mal sabiam que tinha muito barulho por fazer e fizeram! Vibraram com a carta de aceite da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Programa Doutoral em Ciências do Desporto, sem saber que me perderiam por algumas primaveras.

Este sou eu: o homem-menino da favela. O menino-homem do asfalto. O pior aluno do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). A criança que todos já tinham como facínora. Ora, o que esperar de um filho de mãe solteira? Pior! O que esperar de um filho de mãe solteira do ‘pai mais inteligente do mundo’? Mas, como pai aqui é Desporto; eis o coeficiente de rendimento histórico da Unisuam, o filho, o marido, o pai, o licenciado, o bacharel, o mestre, o doutor(ando), o professor e o pesquisador mais que apaixonado pelas questões que envolvem a Educação Física e suas dimensões. Afinal, tinha um Desporto no meio desse caminho!

Desporto que resgata e comprova que a busca por conhecimento, o comprometimento com a pesquisa e a importância dela para a sociedade estão entre os motivos que me fizeram vir a escrever essa tese. O ato de pesquisar é um sonho que embrionariamente iniciou-se na graduação, que *a posteriori* foi potencializado no mestrado, e o doutoramento, mesmo sendo um sonho longínquo, uma utopia; foi à oportunidade de dar continuidade a essa trajetória, a esse caminho...

Nesse processo conheci a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), pois ela faz parte do cotidiano do Curso de Ciências da Atividade Física da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Salgado de Oliveira, já que muitos de seus professores cursaram doutoramento ou pós-doutoramento nessa instituição. Surgiu então a necessidade de cruzar o Atlântico e encarar o maior dos desafios; experiência que não só mudaria a minha vida, mas o caminho de todos os meus...

Qual é a síntese de tudo? É notório que nós, seres humanos, somos motivados por meio de exemplos, condutas e experiências; logo o ensejo de seguir a mesma estrada percorrida pelos meus mestres é o que, a princípio, me motivou a cursar o doutoramento na Universidade do Porto. Desde a graduação fui orientado pelo Professor Doutor Carlos Alberto Figueiredo da Silva, no mestrado fui coorientado pelo Professor Doutor Roberto Ferreira dos Santos e porventura, nessa ocasião tive o prazer e a oportunidade de conviver com o Professor Doutor Alfredo Gomes de Faria Junior. Todos eles passaram pela Universidade do Porto em algum momento de suas vidas. Acredito que isto explique – quase – tudo!

Porto, 16 de abril de 2016.

Carlos Ferrari <sup>[12]</sup>.

---

<sup>[12]</sup> Mestre em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO-BRASIL). Carlos Ferrari é Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM-BRASIL).



## **REVISÃO DA LITERATURA**

---



### 2.1 Em busca de um caminho: abordagem de conceitos *eliasianos* e *bourdieusianos*

A busca por um caminho não corresponde estar confuso, perdido, a deriva. Trata-se de reconhecer que a defesa de uma tese ancora-se nas demarcações do percurso, na justificativa das inclinações e na seleção dos teóricos. Em verdade, o caminho é a marca que personificará de forma impressa: o que penso, sou e busco. Inclinar-me, favoravelmente, aos conceitos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu como modelo de análise reforça a importância particular de examinar a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de Educação Física, tendo como abordagem (parâmetro) conceitos que já alinhavaram teses, dissertações e um número significativo de estudos e pesquisas (Murad, 2009).

As ideias de Norbert Elias e Pierre Bourdieu transitam pela história dos costumes, relações de poder, mudanças das regras sociais, incremento do autocontrole, características universais da sociedade, entre outras questões que envolvem especificamente: a Educação, o Desporto e a Educação Física. Confesso que, além dos conceitos, a trajetória de vida dos sociólogos favoreceu a aproximação pesquisador-literatura <sup>[13]</sup>, <sup>[14]</sup>. Uma vez que a escolarização de estratos sociais desfavorecidos sofre com o estigma de comportamento desviante. Isto é, realidade que se assemelha a discriminação que o Desporto e a Educação Física sofrem no âmbito institucional.

Por essas razões que decidi por abordar os conceitos *eliasianos* e *bourdieusianos*. A profundidade é figura incerta, pois tenho a consciência de que sintetizar Norbert Elias e Pierre Bourdieu, em um único verbete, é no mínimo

---

<sup>[13]</sup> O empirismo de Norbert Elias pode ser esclarecido pelo número de histórias que seus 93 anos (1897-1990) lhe permitiram analisar. Serviu o exército na primeira grande guerra mundial, estudou Medicina (sem muito empenho), Filosofia e Psicologia, fugiu da perseguição nazista refugiando-se na França e na Inglaterra. Seu pai faleceu em 1940 e sua mãe foi brutalmente assassinada em um dos campos de concentração de *Auschwitz* por volta de 1941. Filho único de uma família judaica lecionou por quase duas décadas na Inglaterra, mas foi na Holanda, mais precisamente na universidade de Amsterdã, que o sociólogo exerceu a função de professor por mais de 30 anos (Elias, 1939a; Elias, 1939b; Murad, 2009).

<sup>[14]</sup> \* “Bourdieu nasceu no interior da França em 1930 e formou-se em filosofia em 1954 na École de Sociologie du Collège de France, instituição consagrada pelos maiores intelectuais de seu tempo. Professor em Moulins, serviço militar na Argélia e, a partir de 1960, professor assistente de Raymond Aron em Paris, momento em que volta o seu olhar de pesquisador e ensaísta para a sociedade e suas estruturas de poder, de dominação e simbologias. Em razão desses estudos, ingressa no Centro de Sociologia Europeia, onde faz carreira, projeta os seus trabalhos e se destaca.” (Murad, 2009, p. 128). Reconhecidamente um teórico incansável e de extrema criatividade, Pierre Bourdieu (1930-2002) faleceu em Paris, França, 23 de janeiro de 2002.

improvável. Não obstante, pretendo revisitar os princípios básicos da “sociologia processual”, a relação entre “sociogênese” e “psicogênese”, o conceito de “segunda natureza”, o termo “configuração” e as “teias de interdependência” da obra de Norbert Elias. Na “sociologia simbólica” de Pierre Bourdieu, revisitarei os conceitos de “campos sociais”, os princípios de “capital”, a ideia de “habitus” e a “teoria da reprodução” que caracterizam a imaginação sociológica do polímata francês.

### 2.1.1 Norbert Elias como modelo de análise

Nessa perspectiva, as lentes teóricas dos sociólogos assumiram o papel norteador de toda a pesquisa. Estratégia que nos proporcionou um diálogo salutar, recorrente e moderador a partir da <<revisão narrativa>> da literatura. Objetivamente, *Norbert Elias como modelo de análise* permitiu compreender as *nuances* bibliográficas, históricas, culturais e sociais que emerge das duas “configurações” em estudo (Porto — Portugal / Rio de Janeiro — Brasil). Exemplificada na compreensão da “curva de civilização”, empregando um conceito de Norbert Elias, que distingue o discurso, as linhas epistemológicas dos autores portugueses e brasileiros em equivalência. Justificado isso, recorremos a um breve introito que visa apresentar a sociologia processual *eliasiana*.

## SOCIOLOGIA PROCESSUAL

*“Elias é ao mesmo tempo um escritor denso e didático, profundo e original em suas interpretações, mas preocupado em sistematizar suas ideias, a fim de torná-las mais objetivas e compreensíveis.” (Murad, 2009, p. 118, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

A imaginação sociológica de Norbert Elias procura alargar a compreensão que normalmente detemos sobre o tempo, o desenvolvimento e do que seria de fato o progresso. O sociólogo visualiza as atmosferas como estágios ou processos; nesse sentido é comum verificarmos em seus textos os termos: “estágios anteriores do desenvolvimento”, “estágios iniciais de desenvolvimento”, “processos de formação do Estado”, “*processos sociais não-planejados*”. Logo, o conceito de “descivilização” é a evidência dessa não linearidade advogada pelo sociólogo alemão (Elias, 2006). Com isso, pode-se dizer que a interpretação *eliasiana* averigua tanto a dimensão macro quanto micro sociológica. Articulação que pode ser

encontrada na obra do sociólogo nos diferentes contextos: “identidade individual” *versus* “identidade dos grupos”, “preconceito individual” *versus* “estigmatização grupal” (Elias & Scotson, 2000). Em suma, estaria na relação indivíduo-sociedade os polos que evidenciam a abrangência da sociologia processual *eliasiana*.

Portanto, compreender essas inter-relações é um aspecto fundamental para aqueles que desejam usufruir da lente teórica do sociólogo. Dado que a multidimensionalidade da sociologia processual <sup>[15]</sup> nos permite firmar que a reflexão a respeito do jogo social (do jogo dos padrões, do jogo do poder, das mudanças das regras, do autocontrole e outros) é vasta e meticulosa. Diríamos que Norbert Elias visualiza o jogo e, sobretudo, os jogadores numa perspectiva processual e interdependente, onde as relações de poder e as supostas instabilidades estão intimamente ligadas à força relativa dos indivíduos (dos jogadores). Assumidamente, compreender essas inter-relações inicia-se por extrapolar o contexto econômico, uma vez que a “sociologia processual” nos apresenta fortes indícios de que o jogo social não é delimitado apenas pelo poder monetário e suas *interfaces*. Segundo Mauricio Murad (2009), “é uma tese sociológica, por excelência, já que trabalha com o instrumental teórico e metodológico da contextualização.” (p. 103).

A esse respeito, Tatiana Landini (2005, p. 1) destaca que a “sociologia processual” esbarra nas seguintes questões: “[...] como se deu essa mudança? em que consiste? quais são suas forças motrizes? [...]”. Eis a matriz da nossa pesquisa, tendo em conta a pretensão de examinar quais convergências e divergências emergem de realidades socioculturais únicas, visto que almejamos que existam indicadores (expressivos) que indiretamente contribuiriam para a ‘legitimação’ da Educação Física na escola. Assim, a ideia é empregar os princípios da “sociologia processual” de modo que o nosso estudo ganhe corpo, considerando-se que as concepções *eliasianas* compreendem o contexto social de forma interdependente. Se isso é de fato, acreditamos que a nossa pesquisa venha acrescentar em referência à compreensão dos fenômenos que cercam a Educação Física e suas dimensões, já que a escola configura uma das formações sociais advogadas por Norbert Elias (Carneiro, 2005). Revisado isto, vamos aos conceitos que sustentam a sociologia processual *eliasiana*.

---

[15] \* “Johan Goudsblom (1977 *apud* Mennell, 1998: 252), aluno e discípulo de Norbert Elias, resume os princípios de sua sociologia em quatro pontos: sociologia diz respeito a pessoas no plural (figurações); as figurações formadas pelas pessoas estão continuamente em fluxo; os desenvolvimentos de longo prazo são em grande medida não planejados e não previsíveis; o desenvolvimento do saber dá-se dentro das figurações, e é um dos aspectos importantes do desenvolvimento.” (Landini, 2005, p. 5).

## SOCIOGÊNESE E PSICOGÊNESE

*“A relação tensa entre a sociogênese e a psicogênese em sua montagem de uma figuração em equilíbrio precário, assim, permitem a Elias uma formulação teórico-metodológica por meio da qual a história e a narrativa de uma sociedade se refletem em uma história e em uma narração interna de cada indivíduo.” (Koury, 2013, p. 84, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Dito de outra forma, as dimensões (Sociogênese e Psicogênese) procuram estabelecer uma relação interdependente com as estruturas que caracterizam os contextos micro e macrosociais em equivalência. Acreditamos que toda essa fundamentação tenha um propósito: transcender a relação de causa e efeito; extrapolar a “crença em que o desenvolvimento da sociedade é necessariamente uma evolução para o melhor, um movimento na direção do progresso.” (Elias, 1939a, p. 216). Norbert Elias (1939a), em sua análise sociogenética (que remete às transformações sócio-históricas) e psicogenética (que remete à estrutura psicológica freudiana – *Id*, *Ego* e *Superego*) visualiza os processos e, em consequência, o conceito de “segunda natureza” como condições sociais e emocionais que autocontrolariam os indivíduos.

Para Leopoldo Waisbort (*apud* Grunennvaldt, 2008, p. 239),

das duas dimensões e de suas dependências mútuas, Elias desenvolve uma teoria da civilização – como teoria das transformações do comportamento e das estruturas da personalidade; e uma teoria da formação do Estado – como teoria do desenvolvimento social. Assim, a psicogênese do indivíduo e a sociogênese do Estado estão entrelaçadas.

Essa teoria compõe a obra “*Os alemães*” (1997), momento em que Norbert Elias repercute como determinadas questões podem vir a influenciar as futuras gerações e porventura estabelecer o que o sociólogo entende como “orgulho nacional”. A interpretação *eliasiana* revela que todo Estado-nação é influenciado pela “sociogênese” e pela “psicogênese” dos acontecimentos vivenciados, seja de forma positiva ou negativa. Nesse caso, Norbert Elias (1997) insinua que os argentinos nutrem sentimentos ruins quando revivem a guerra das Malvinas, os norte-americanos têm orgulho de serem considerados um dos povos mais patriotas, os alemães têm sua imagem manchada pelo nazismo, fato que faz com que haja “grande incerteza sobre o valor e o significado de ser um alemão ou uma alemã”

(Elias, 1997, p. 28). Interpretação que deslocada para o cenário da tese causa apreensão, pois qual será a influência que a depreciação do conteúdo Educação Física e suas dimensões irão provocar às futuras gerações? <sup>[16]</sup>

De modo a problematizar revisitamos o livro “*A busca da excitação*” (1992), obra em que Norbert Elias, influenciado por Eric Dunning, rompe com o distanciamento que havia nas ciências sociais no que diz respeito ao Desporto como objeto de reflexão sociológica e investigativa. Eric Dunning (1992) elucida que esse desprezo advém da linha de raciocínio reducionista e dualista ocidental, interpretação que enxergava o Desporto e suas *interfaces* “como uma coisa vulgar, uma actividade de lazer orientada para o prazer, que envolve o corpo mais do que a mente, e sem valor económico.” (Dunning, 1992, p. 17). Ora, emergiria daí a gênese que estigmatiza o conteúdo Educação Física e os demais conteúdos não convencionais? Zélia Matos (2014) esclarece que “foram os ideais da *harmonia* e da *multilateralidade* que remontam a Aristóteles e, mais tarde, são retomadas pelos clássicos alemães, conjuntamente com os ideais iluministas que levaram a EF a ser aceite na *educação institucional*.” (p. 158, grifo da autora). No entanto, segundo a autora portuguesa, “em alguns países, a EF como disciplina do currículo na escola está longe de ter um estatuto semelhante ao das outras disciplinas.” (*ibidem*).

Face ao exposto, concluímos que a relação indivíduo-sociedade; os modelos morais; as identidades individuais e grupais são mediadas pela – dinâmica de atração e de repulsão – necessidade pura e simples de ter o outro como elemento fundamental do jogo e das relações de poder (Elias, 2001). Em consequência, a Educação Física e o Desporto como “configurações” interdependentes da escola e de toda a sociedade incrementam, como pontua Norbert Elias, essa dinâmica, gerando aparentemente, uma “segunda natureza” nada saudável para com os agentes que procuram ‘legitimar’ a Educação Física como conteúdo imprescindível e insubstituível do processo ensino-aprendizagem.

---

[16] \* “Em Portugal o investimento no Desporto na Escola variou nos últimos anos entre os 2.623.546 Euros de 2005/06 e os 3.761.196 Euros de 2004/05. Neste caso, é de salientar que os investimentos não apresentam uma lógica de crescimento, levando-nos certamente a pensar que os próximos anos serão momentos de um visível retrocesso e de uma clara diminuição de valores, em função da fortíssima crise económica em que Portugal se encontra mergulhado nos últimos dois anos.” (Sarmiento, Bastos & Luguetti, 2014, p. 338-339).

\* “Os professores da escola pública no Brasil não são valorizados como deveriam e não contam com materiais e espaços apropriados para o ensino de qualidade. O professor de educação física, em especial, possui uma história de desvalorização perante a equipe de professores e sofre com a falta de estrutura, pois as suas aulas acontecem em determinados espaços que, na maioria das vezes, não são adequados e o expõem, junto com seus alunos, a péssimas condições de aprendizado. O fato de não haver cobertura em quadras de esporte já é um problema, pois as condições climáticas afetam os alunos e a sua rotina escolar.” (Valladão, Osborne & Dutra, 2013, p. 11).

## SEGUNDA NATUREZA

*“É sob o monopólio da força física por parte do Estado e a estabilidade crescente dos órgãos centrais da sociedade que o autodomínio das emoções e do afeto se converte em uma segunda natureza do comportamento dos indivíduos.” (Kaplan, 2012, p. 606, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Ademais, o conceito de “segunda natureza” procura caracterizar as mudanças na estrutura da personalidade de forma não essencialista (Landini, 2005). Nessa lógica, Norbert Elias verifica que os indivíduos não se comportam como seres encapsulados (Barbosa, 2005): trata-se de constrangerem-se e serem constrangidos simultaneamente, de modo que nesse jogo de tensões é que seria moldada a “segunda natureza”. Essas atitudes – sem nenhum tipo de planejamento – são formuladas e reformuladas no decorrer do processo, legitimando que as transformações ocorrem exatamente nesse eixo de tensões. Isto é, no entrelaçamento indivíduo-sociedade. Assim, concluímos que, na opinião sociológica do autor alemão, a concepção de “segunda natureza” pretende expor o conflito: <<eu intrínseco>> *versus* <<eu sociocultural>>.

Em consonância, Mauricio Murad (2009) declara que “esse processo é entendido como transição histórica que leva os indivíduos ao necessário autocontrole, que é civilizacional, por intermédio da assimilação e da internalização de normas e regras.” (p. 104). Segundo o sociólogo brasileiro: seriam essas internalizações que limitariam nossas “ações “desregradas”, as quais, antes, só eram contidas mediante o uso da força, da imposição, da coação física.” (*ibidem*, grifo do autor). Esse período corresponde à queda da monarquia absolutista francesa; o divórcio entre o Rei e a Revolução; os conflitos político-religiosos e a transformação da coação externa em autocontrole, transição que viu no Desporto um dos seus principais agentes na busca do que Norbert Elias e Eric Dunning (1992) entendem como “autocontrole agradável das emoções”.

Assim, o Desporto; os jogos populares; o lazer e as dimensões que envolvem o contexto desportivo equacionaram ou ajudaram a equacionar a internalização de normas e regras nas sociedades ocidentais. <sup>[17]</sup>

---

<sup>[17]</sup> \* **A fim de informação:** o Desporto “é originário do contexto civilizacional ocidental e, mais ainda, da parte norte do hemisfério; é uma cultura corporal, agónica, lúdica e somática que traduz o modo ocidental de interpretar e responder às questões do Homem e do sentido da vida.” (Bento & Bento, 2010, p. 17).



Como bem pontuam Jorge Bento e Helena Bento (2010), o Desporto é a “recriação da forma humana”, é a recriação do “Homem-Todo”. Quer dizer, o Desporto “configura *um teste da nossa forma* e desafia-nos a procurar melhorá-la constantemente. Incita-nos a aprimorar a elegância e a combater a deselegância das reacções, das atitudes e comportamentos [...]” (Bento & Bento, 2010, p. 30, grifo dos autores). Roberto Santos (2014) expõe que é inegável a valia do esporte para com a sociedade. Mauricio Murad (2009), de forma complementar, alude que a função social das dimensões esportivas transcende o *espectro* físico. “Por isso podem ser elementos de grande valor sociocultural, auxiliares no exercício da cidadania, por intermédio do aprendizado simbólico de um controle material, real e concreto que é constitutivo e estruturante da civilização [...]” (Murad, 2009, p. 109).

Portanto, o Desporto é agente substancial na construção da “segunda natureza”. Um “saber social incorporado”, onde figuram as “teias de interdependência”, que delimita e potencializa a relação indivíduo-sociedade. Um *habitus* que dentro dessa dimensão estruturante estaria sujeito aos jogos de tensões; imprecisões; tato e sensibilidade que caracteriza a vida na *Polis*. Não é à toa que Norbert Elias (1992) declarou que o Desporto é, indiscutivelmente, uma das principais invenções já idealizadas por nós humanos. Pois, “oferece às pessoas a excitação libertadora de uma disputa que envolve esforço físico e destreza, enquanto reduz ao mínimo a ocasião de alguém ficar, no seu decurso, seriamente ferido.” (Elias, 1992, p. 243).

É nesse horizonte que, a meu ver, é descabida a ideia de responsabilizar o Desporto, a Educação Física e as demais “configurações” extra-humanas. As dimensões nessa perspectiva estariam sujeitas diretamente ao Homem e a sua “natureza”; e porventura constituiriam basicamente a vida em sociedade. O antropomorfismo <sup>[18]</sup>, nesse caso, é desconsiderado por Norbert Elias (1999), visto que qualquer estrutura extra-humana é constituída, sobretudo gerida por estruturas humanas. Logo, o Desporto é uma das dimensões que nos permite “conhecermos as intimidades entre o angélico e o diabólico, o infinito e o finito, o amor e o ódio, a sublimação e a sordidez, o cansaço e o descanso, o prazer e o sofrimento, a ação e o imobilismo, a elevação e a baixeza [...]” (Bento, 2014b, p. 153).

---

[18] \* “**an.tro.po.mor.fis.mo** sm. Crença ou pensamento que atribui formas ou atributos humanos a entidades abstratas ou seres não humanos.” (Ferreira, 2007, p. 81).

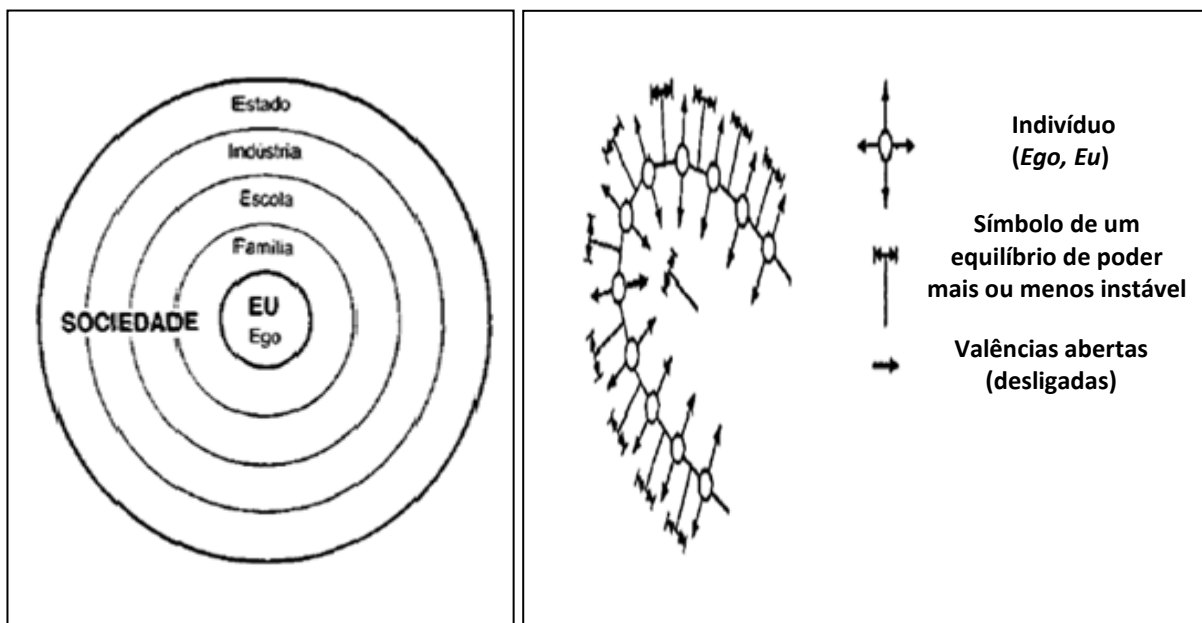
Considerações que nos instigam a finalizar a temática a partir de duas reflexões: a primeira, de natureza idiossincrática, expressa que o Desporto assim como a Educação Física agregam valor a sociedade; se esse for o intento da *Polis*. Portanto, dependeria do *ser humano* o arbítrio (a faculdade de decidir). A segunda, de natureza sociológica, evidencia que o pensamento de “segunda natureza” assemelha-se ao conceito de “habitus” de Pierre Bourdieu; já que tanto Norbert Elias quanto o sociólogo francês defendem que a articulação das práticas quotidianas aflora dessas ideias. Tatiana Landini (2005), nesse sentido, expõe que o vocábulo *habitus*, correntemente afiliado a Pierre Bourdieu, “é também utilizado por ele [Norbert Elias] referindo-se tanto ao habitus individual quanto ao social – o último constituindo o terreno no qual crescem as características pessoais e significando basicamente “segunda natureza”.” (p. 2, grifo nosso).

### CONFIGURAÇÃO E TEIAS DE INTERDEPENDÊNCIA

*“[...] pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego [...].” (Elias, 1999, p. 15, grifo nosso).*



Os conceitos podem ser revistos em “*Mozart, sociologia de um gênio*” (1995). Obra na qual Norbert Elias descortina a trajetória do músico, a fim de averiguar as dificuldades de um artista à frente do seu tempo. Mozart (1756-1791) foi, a nosso ver, o estudo de caso por trás de uma imaginação sociológica das “configurações” e das “teias de interdependência”. Ideia que parte do princípio da compreensão dos fenômenos sociais. Pois, “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades.” (Elias, 1999, p. 79). Segundo Deivy Carneiro (2005, p. 8), a ideia de “configuração” remete a formação social, “cuja dimensão pode ser muito variáveis (uma classe escolar, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas [...]”. A esse respeito, Norbert Elias (1999) nos apresenta duas figuras. (ver Figuras 1-2).



**Figura 1** – Padrão básico de uma visão egocêntrica da sociedade (Elias, 1999).

**Figura 2** – Representação de indivíduos interdependentes (Elias, 1999).

A Figura 1 exhibe a reificação das estruturas sociais, meio ingênuo de autopreservação do *Ego*. Este é um princípio básico, já que caracteriza a forma com que os indivíduos em equivalência acabam por coisificar as estruturas sociais: Estado, Indústria, Escola, Família, Sociedade (Elias, 1999). Ora, quem nunca incriminou o <<Estado>>? Quem nunca censurou uma <<Indústria>> ao se deparar com altíssimos níveis de poluição? É comum nos referimos à <<Escola>> como: ruim, inadequada, desestruturada, violenta ou coisas do gênero.

A Figura 2 expressa justamente a representação dessa trama que o sociólogo denomina de “configuração” e “teias de interdependência”. Janela conceitual que procura substituir a imagem do *homo clausus* pela representação do homem aberto, no qual a <<Sociedade>> refletiria a pluralidade das relações sociais (Elias, 1999). Em um artigo intitulado “A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor”, Dagmar Hunger, Fernanda Rossi e Samuel de Souza Neto (2011, p. 708, grifo dos autores) consideram que:

Uma investigação sociológica que objetiva identificar o *ser professor* a partir dessa perspectiva deverá interpretar tais forças nas ações dos professores, diretores, supervisores, alunos, funcionários e pais, que constituem teias de interdependência ou configurações e que estão modelando suas ideias sobre todas as suas experiências, essencialmente sobre as experiências que têm dentro de seu meio educacional. Essas são indagações necessárias e que permitem questionar: como se apresentam as forças ou, ainda, as relações de poder do *ser professor* na escola?

Literalmente é isso que nos move, pois almejamos que a ‘legitimação’ da EF esteja arrolada a estas questões. Logo, o poder é algo que não deve ser desprezado, visto como estritamente maléfico ou pejorativo. O poder – ou quem o detém – é o agente que viabiliza a equidade e a disparidade das relações sociais, uma das dimensões elementares quanto à legitimação de qualquer conteúdo, disciplina ou estratificação social. Não é questão de aceitar ou não; o poder faz parte das relações sociais e por isso, deve ser levado em consideração. Michel Foucault (1984), nesse sentido, declara: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” (p. 8). Ainda assim, Norbert Elias (1999) revela que, “para muita gente, o termo <<poder>> tem um aroma desagradável. Isto deve-se ao facto de, durante todo o processo de desenvolvimento das sociedades humanas, o equilíbrio de poder ter sido extremamente desigual [...]” (Elias, 1999, p. 80, grifo do autor).

Reflexões que revertidas para o cenário da tese fazem sentido, visto a forma com que a escola (na figura dos seus agentes) costuma encarar as relações de poder. Assumir isso é reconhecer, em tese, que a escola reflete o cariz de uma sociedade desigual, já que as “configurações” *estabelecidas* (Matemática, Português, etc.) ecoariam sobre as demais. Porém, isso não atesta que os conteúdos não convencionais estariam fora do jogo; bastaria detectar, aplicando um conceito de Norbert Elias (1999), as “valências abertas”. Os Jogos Olímpicos Rio 2016, nessa lógica, podem vir a ser para o Brasil uma oportunidade de ‘legitimação’ da EF, ou seja, uma “valência aberta”. A vitória no Euro 2016, no Campeonato Europeu de Futebol, pode vir a ser uma oportunidade de Portugal ‘legitimar’ o Desporto como conteúdo imprescindível da EF. Isto é, o peso, a força e o prazer dessas conquistas podem vir a estabelecer “teias de interdependência” favoráveis para com a Educação Física, o Desporto e seus agentes.

Por isso, e para finalizar nossas reflexões acerca dos conceitos de “configuração” e “teias de interdependência”, entendemos que o liame envolvimento-distanciamento é fundamental na obra de Norbert Elias. Para o autor, o bom sociólogo (pesquisador) é aquele que está perto do fenómeno a ponto de perceber as *nuances*, mas ao mesmo tempo distancia-se a fim de não elaborar reflexões enviesadas, totalmente descontextualizadas do que se está averiguando. Norbert Elias foi um sociólogo à frente do seu tempo, mas nem por isso se enxergava fora

do contexto social. Pelo contrário, por estar inserido nessa relação é que podia interpretá-la da forma como fez; com bastante propriedade, especificamente no caso das “configurações” e das “teias de interdependência”.

### 2.1.2 Pierre Bourdieu como modelo de análise

A lente teórica de Pierre Bourdieu foi fundamental, visto que a reflexão do sociólogo acerca das relações de poder nos permitiu levantar questões ímpares para a constituição da tese. Citarei um só exemplo: uma escola vocacionada para a Educação Física – <<um gueto desportivo>> – poderia ser considerada uma imposição arbitrária aos grupos menos favorecidos? Em resumo, *Pierre Bourdieu como modelo de análise* é um exercício a favor do contraditório; é cortar na própria carne no intuito de compreender a paisagem social que envolve o conteúdo EF, no caso particular da escola e suas dimensões. Posto isso, discutiremos a seguir os conceitos que definem o modelo de análise na concepção *bourdieusiana*.

#### SOCIOLOGIA SIMBÓLICA

*“Bourdieu criou uma escola de pensamento. Escola de pesquisadores ditos bourdieusianos: Bourdieu tinha uma revista; Bourdieu tinha o seu curso; tinha os seus orientandos e tinha uma visão da Academia, que era uma visão, mafiosa mesmo. ‘Ou você está comigo; ou você é inimigo’.” (Informação verbal, grifo nosso) <sup>[19]</sup>.*

■ ■ ■ ■ ■

Desse modo um tanto quanto subversivo que Pierre Bourdieu rompe com a sociologia dominante, incorporando na sua trajetória uma espécie de “sociologia da sociologia”. Posicionamento que o colocou na *alça de mira* de seus opositores, já que na altura eram os sociólogos clássicos que possuíam “capital simbólico” capaz de construir – reproduzir – tais imaginações epistemológicas. Pierre Bourdieu, nessa lógica, procura enfrentar a linha de pensamento tradicional, pois relativiza o efeito do “capital econômico” sobre a compreensão dos fatos sociais. Intelectual criativo e de uma força de trabalho descomunal, cunhou uma gama de conceitos que o caracterizam como cientista social: estruturalista, construtivista, cujo viés o aproxima da “sociologia da denúncia” (Nunes, 2003; Murad, 2009). Porém, não seria heresia constatar que Pierre Bourdieu é reconhecidamente um teórico preocupado com as

---

<sup>[19]</sup> **Fala do Professor Doutor Barros Filho na ocasião em que ministrava: Aula 1 – O Pensamento de Pierre Bourdieu por Clóvis de Barros Filho.** A informação verbal ocorre no intervalo de 00:03:42 e 00:04:29.

(Consult. 04/09/2016, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=C5QFOq9jS9g>).

“relações informais de poder” e a “produção simbólica” (Bourdieu, 2012). Haja vista a apresentação de um esquema no livro “O Poder Simbólico”, quadro que repercutiremos a seguir. (ver Quadro 1).

**Quadro 1** – Sobre o Poder Simbólico. Instrumentos simbólicos (Bourdieu, 2012).

<b><i>SOBRE O PODER SIMBÓLICO</i></b>			
<b><i>Instrumentos simbólicos</i></b>			
Como	Como	Como	
<b>estruturas estruturantes</b>	<b>estruturas estruturadas</b>	<b>instrumentos de dominação</b>	
Instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objectivo	Meios de comunicação (língua ou culturas, vs. discurso ou conduta)	<b>Poder</b>	
		Divisão do trabalho (classes sociais)	
		Divisão do trabalho ideológico (manual / intelectual)	
		Função de dominação	
<i>Formas simbólicas</i>	<i>Objectos simbólicos</i>	<i>Ideologias</i>	
estruturas subjectivas ( <i>modus operandi</i> )	estruturas objectivas ( <i>opus operatum</i> )	(vs. mitos, línguas)	
<b>Kant-Cassirer</b>	<b>Hegel-Saussure</b>	<b>Karl Marx</b>	
		<b>Max Weber</b>	
<b>Sapir-Whorf</b>	<b>Durkheim-Mauss</b>	<b>Lévi-Strauss</b>	
culturalismo	Formas sociais de classificação	(semiologia)	
		Corpos de especialistas em concorrência pelo monopólio da produção cultural legítima	
Significação: objectividade como concordância dos sujeitos (consenso)	Significação: sentido objectivo como produto da comunicação que é a condição da comunicação		
	sociologia das formas simbólicas: contribuição do poder simbólico para a ordem gnoseológica. Senso- =Consenso, isto é, doxa.		
	Poder ideológico como contribuição específica da violência simbólica (ortodoxia) para a violência política (dominação)		
	<i>Divisão do trabalho de dominação</i>		

Sobre o “poder simbólico”, Pierre Bourdieu (2012) nos apresenta as “estruturas estruturantes”, as “estruturas estruturadas”, assim como os “instrumentos de dominação” – trama que justifica a tese do sociólogo a respeito do cariz *invisível* que é o mote da sua imaginação sociológica. A “sociologia simbólica” evidencia as formas simbólicas de dominação e as produções simbólicas, que normalmente atendem aos interesses das classes dominantes, sobretudo o modo como os

sistemas ideológicos legitimam os diferentes capitais (moedas de troca) em capitais simbólicos. Isto é, um “poder simbólico” capaz de gerar consequências reais, concretas (Bourdieu, 2012). Imaginação que deslocada para o “campo social” (ambiente social) do nosso estudo, nos leva a indagar: que poder é esse capaz de estabelecer que determinada disciplina possa vir a ter maior apelo na escola? Repercutido isto, vamos ao conceito de “campos sociais”.

## CAMPOS SOCIAIS

*“A noção de campo substitui a de sociedade, pois, para ele [Bourdieu], uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irreduzíveis ao funcionamento de outros campos.” (Catani, 2011, p. 192, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

O conceito de “campos sociais” representa espaços, já que Pierre Bourdieu compreende que todo o contexto social é regido, constituído e segmentado por uma espécie de estrutura dominante, que se faz particular e específica, e se assim podemos dizer: estabelece o cariz de cada “campo social” em equivalência. A composição dos “campos sociais” ocorre a partir das tomadas de decisões dos próprios agentes ao constituírem relacionamentos no espaço social. Nesse sentido, os “campos sociais” podem representar: o campo da Sociologia; o campo da Filosofia; o campo da Escola; da EF; do Desporto, entre outros espaços e/ou micro postos sociais (Bourdieu, 2003). Para Pierre Bourdieu (2003, p. 120, grifo do autor), “a estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores.”.

De forma objetiva e no intuito de aproximar as lentes teóricas de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, diríamos: o conceito de “configuração” do primeiro é correlato ao conceito de “campos sociais” do segundo. A ponto de Jurandir Malerba (*apud* Marchi Júnior & Souza, 2012, p. 41) expor que a similaridade das duas concepções traduz “a ideia de um espaço estruturado de posições, no qual desenvolvem as relações de luta.”. Contudo, a flexibilidade do conceito de “configuração” de Norbert Elias aparece por meio da concepção e da noção de “valências abertas”, enquanto Pierre Bourdieu mantém uma visão pessimista em relação à flexibilização dos “campos sociais”. Análises que assim entendidas, repercutem como ambos os sociólogos

interpretam e compreendem o resultado das forças simbólicas enquanto agentes modeladores de todo o contexto e do mundo social no decorrer da história.

Ou seja, não podemos compreender o nosso objeto de estudo sem antes percorrermos as marcas que configuram o estado vigente da Escola, da EF e do próprio Desporto. Assumir isso é atestar que não compreenderemos a questão que nos propusemos a averiguar sem antes verificarmos: quais seriam as interações dialéticas (os conflitos), os jogos de interesses (a estrutura de poder) e os gostos culturais (os *habitus*) que podem vir a definir cada “campo social”. Pois, “para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc.” (Bourdieu, 2003, p. 120, grifo do autor). Ora, existiria “campo social” estéril nesse sentido? Existiria qualquer decisão no “campo” da educação que não tivesse paradas em jogo? <sup>[20]</sup>

Diante dessas indagações, recorri a Rosa Nunes (2003), já que tamanha assertividade demanda amparo teórico-epistemológico. À luz da autora portuguesa: “A teoria dos campos é uma ferramenta de análise, mas é também a força da convicção.” (Nunes, 2003, p. 194). Interpretando Rosa Nunes (2003), chegamos à conclusão que o conceito de “campos sociais” revelaria o que Pierre Bourdieu intitula de “diferenciação social”. Dessa forma, segundo a teórica (2003), “é no contexto da diferenciação social horizontal que se descobre o conceito de campo. Para Pierre Bourdieu, a hierarquia é uma categoria descritiva mas não teórica como em Marx (infra-estrutura/superestrutura).” (p. 194). Rosa Nunes (2003), a esse respeito, esclarece que a preocupação não estaria em verificar “<<em que posição me encontro dentro do campo>>”, mas de quem está <<de fora>>. Trata-se da exclusão que é, obviamente, uma problemática diferente da desigualdade.” (p. 194, grifo da autora).

---

[20] \* “Portugal foi dos países que mais cortou na Educação. Portugal foi um dos países que mais sentiu os efeitos da crise financeira mundial e o sector da Educação não escapou às dificuldades.”.

(Consult. 29/04/2016, disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2015-11-24-Portugal-foi-dos-paises-que-mais-cortou-na-Educacao>).

\* “Sem alarde, gestão Temer recua e dá sobrevida a artes e educação física. [...]. A secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, reafirmou que essas disciplinas continuarão como componentes obrigatórios, mas que ainda não há como ter certeza sobre qual carga horária. “Até a elaboração da base, estão mantidas as diretrizes curriculares atuais”, diz.”.

(Consult. 16/10/2016, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1816371-sem-alarde-gestao-temer-recua-e-da-sobrevida-a-artes-e-educacao-fisica.shtml>).



Sob esse prisma, o conceito de “capital” refletiria essa diferenciação social salientada pela teórica em seu artigo: “*O campo do olhar de Bourdieu*”. Reflexão que parte da máxima que estaria no simbolismo de cada “capital” o conjunto de *ferramentas* que legitimariam tais diferenciações no seio dos “campos sociais”. Nessa lógica, como bem atesta Pierre Bourdieu (2004), o “capital simbólico” pode ser compreendido pelo conjunto de características (propriedades) “distintivas que existe na e pela percepção de agentes dotados de categorias de percepção adequadas, categorias que se adquirem principalmente através da experiência da estrutura da distribuição desse capital no interior do espaço social.” (p. 80).

Em resumo e no intuito de sintetizar as reflexões acerca do conceito de “campos sociais”, diríamos: cada “campo social” seria arregimentado por uma relação de forças simbólicas constituídas por “capitais” e “habitus” que potencializariam os “campos sociais”, estabelecendo assim os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, como advoga Pierre Bourdieu (2001). Doravante, vamos explorar mais dois conceitos que alicerçam a concepção *bourdieusiana*.

### CAPITAL E HABITUS

*“A ideia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural [...].” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 43, grifo nosso).*

*“Habitus não é destino. Habitus é uma noção que auxilia a pensar as características de uma determinada identidade social e de uma experiência biográfica; um sistema de orientação que ora tende para o consciente, ora para o inconsciente.” (Murad, 2009, p. 123, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Acredito que Mozart, como já foi reportado, seja um bom exemplo para abordar a ideia de “capital”. O esforço de contextualizar a concepção de Pierre Bourdieu (2001) ao objeto de estudo de Norbert Elias (1995), emerge do desejo de evidenciar que a leitura epistemológica de Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (*ibidem*) encontraria representatividade a partir do “capital cultural” do compositor austríaco. Na prática, o “capital cultural” de Mozart foi percebido como categoria – <<diferenciação social positiva>> – a ponto do mesmo exercer uma relação de poder sobre os nobres da corte. Para Pierre Bourdieu (2001), isso se faz possível:

graças à relação simbólica e ao caráter simbiótico que aflora das interações dialéticas, visto que o “capital simbólico” originar-se-ia de quaisquer “propriedade (qualquer espécie de capital, físico, económico, cultural, social) que seja percebida por agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles são capazes de a conhecer [...] e de a reconhecer, concedendo-lhe valor.” (p. 80).

Seguindo a mesma lógica de aproximação, partimos para a segunda epígrafe de modo a perceber que a fala de Mauricio Murad (2009) destaca certa similaridade no que tange o conceito de “habitus” em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. Desta forma, não soaria pretencioso de nossa parte pontuar, como o fizemos no modelo de análise de Norbert Elias, que “um sistema de orientação que ora tende para o consciente, ora para o inconsciente” (*ibidem*, p. 123) aproximar-se-ia da concepção *eliasiana* de “segunda natureza”. No entanto, Tatiana Landini (2005, p. 9, grifo da autora) salienta que em Pierre Bourdieu: “O *habitus* é incorporado pelo agente ao longo de sua trajetória no interior de um ou mais campos – internalizando, assim, as regras específicas do campo do qual faz parte –, em Elias o *habitus* é introjetado a partir da participação do indivíduo numa dada figuração.”.

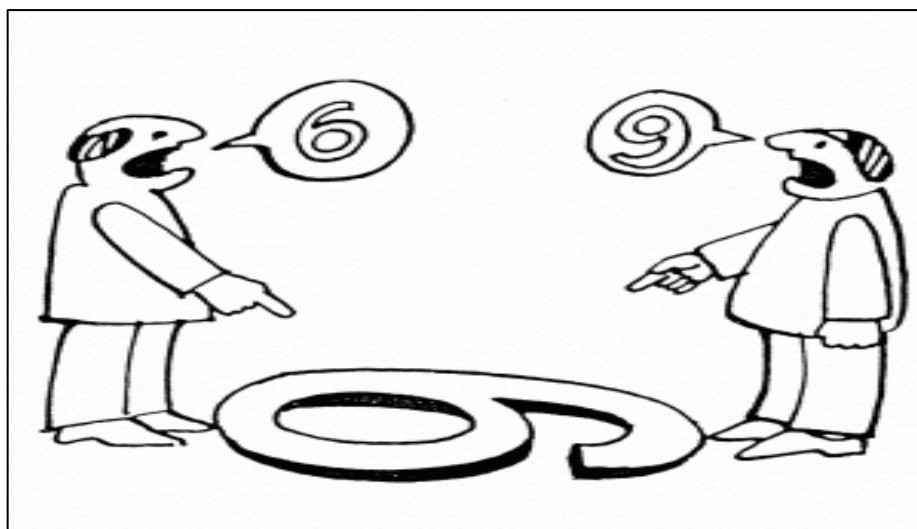
Diante deste quadro, fica subentendido que a escola deveria exercer papel fundamental para com aqueles que porventura foram concebidos em uma “configuração” e/ou “campo social” desprovido. O emprego dos conceitos ajuda a redimensionar (mesmo que de forma hipotética) a valia do currículo, do planejamento político pedagógico e dos conteúdos que dinamizam o processo ensino-aprendizagem. O professor, como agente desse contexto, careceria de uma sensibilidade diferenciada, visto que o “capital cultural” característico de estratos sociais *desfavorecidos* sofreria com o estigma de “comportamento desviante”, empregando um conceito de Norbert Elias e John Scotson (2000); ou de “diferenciação social negativa” quando recorremos a Pierre Bourdieu (2007b). Não é à toa que Paulo Freire (1983) declara: “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos.” (p. 28).

Apesar disso, Paulo Freire (1983) deixa transparecer que os mecanismos simbólicos e as interações simbólicas de dominação constituiriam um *modus operandi*, que desfavoreceria todo esse discurso. Para o teórico brasileiro:

Não há mobilidade vertical ascendente: um filho de sapateiro dificilmente pode chegar a ser professor universitário. Tampouco há mobilidade

descendente: o filho de um professor universitário não pode chegar a ser sapateiro, pelos preconceitos de seu pai. De modo que cada um reproduz seu *status*. Este é ganho geralmente por herança e não por valor ou capacidade (Freire, 1983, p. 34, grifo do autor).

Ou seja, os instrumentos simbólicos é que arregimentariam essa pseudo-organização social. Visto que ao herdar o “campo”, o “capital” e o “habitus”, quase que por osmose, o agente social seria classificado reproduzindo assim a luta simbólica entre o *ser dominante* e o *ser dominado*. Pois, “é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os <<sistemas simbólicos>> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação.” (Bourdieu, 2012, p. 11, grifo do autor). Mauricio Murad (2009), a esse respeito, dá a entender que as simbologias cumpririam papel fundamental quanto à hierarquização das estruturas sociais, já que o aspecto subjetivo que permearia o “capital simbólico” proporcionaria a adequação ou a readequação das estruturas de dominação por via dos sistemas ideológicos. Afinal, 6 ou 9? (ver Figura 3).



**Figura 3** – Cartoons. Fonte: [mindasks.blogspot.com](http://mindasks.blogspot.com) (Google Imagens).

Diante disso, suponho que seja praticamente desnecessário informar que essas adequações e readequações *atravessariam* o “campo social”, o “capital” e o “habitus” da escola. Afinal, em Pierre Bourdieu poderíamos questionar a maneira com que trata os “campos sociais”; a forma como encara os “instrumentos de dominação”; ou até mesmo a postura subversiva do sociólogo. Porém, é inegável a valia da sua imaginação sociológica. Dado que toda instituição (família, escola, entre outras) é constituída por agentes sociais em interação e num determinado espaço. Nesse caso, qual seria o papel da escola na formação do aluno? Qual o contributo

das práticas dos professores de Educação Física na ação educativa da escola? Em que medida o currículo reproduziria a hierarquização das estruturas sociais? Revisado isto, vamos à “teoria da reprodução”.

### TEORIA DA REPRODUÇÃO

*“[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.” (Bourdieu, 2007a, p. 53, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Na obra “A REPRODUÇÃO – Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1978) apresentam uma tese que repercute a ação pedagógica, a autoridade escolar e o sistema de ensino como convenções que estariam sujeitas e não neutras aos arbítrios da estrutura dominante. Para tal, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1978) fundamentam a “teoria da reprodução” a partir dos seguintes questionamentos: o sistema educacional francês seria um agente transformador? Ou agiria em defesa da manutenção do *status quo*, reproduzindo assim as desigualdades sociais?

Pedro Abrantes (2011), por esse ângulo, acentua que a reflexão dos sociólogos evidencia que “as relações de poder, nas sociedades humanas, contêm sempre uma dimensão de violência simbólica, ou seja, de imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.). [...]” (p. 262, grifo do autor). Reflexões que colocam a escola numa posição delicada a ponto de cometer o que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1978) designam como “arbitrário cultural dominante”; atitude pura e simples de definir uma cultura em detrimento de outra, superior à outra.

Os sociólogos, nessa perspectiva, transportam para o “campo” escolar a estrutura das relações entre as classes, justificando que a força simbólica “duma instância pedagógica define-se pelo seu peso na estrutura das relações de força e relações simbólicas (exprimindo sempre as relações de força) que instauram entre as instâncias exercendo uma acção de violência simbólica.” (Bourdieu & Passeron, 1978, p. 27, grifo dos autores). De fato, uma questão intrigante, dependendo da intensidade, o produto simbólico superaria o produto concreto (Bourdieu, 2012).

Quer dizer, a força simbólica renegaria o Homem como *ser pluridimensional* determinando qual “capital cultural” seria contemplado.

Aqui cabe uma reflexão: qual o peso da Educação Física e do Desporto no seio da escola? No livro “*Meditações Pascalianas*”, Pierre Bourdieu (1998) expõe que o corpo está esquecido no “campo” escolar. Na visão de Claudio Barbosa (2001), a Educação Física “[...] é apenas um apêndice desta estrutura e, portanto, como todas as outras disciplinas que compõem a grade curricular, tem todo o seu potencial de reprodução das ideologias capitalistas legitimado pelo Estado [...]” (p. 26). Amândio Graça (1997) evidencia que, “não será porventura a escola que irá reformar o desporto. Sozinha pouco poderá fazer, até porque muito dos males que afectam o desporto têm origens que lhe são estranhas [...]” (p. 256). Mauricio Murad (2009), por sua vez, acredita que, nesse contexto, a prática esportiva não estaria incólume aos determinismos da estrutura dominante. De acordo com o sociólogo brasileiro: “As diferenças têm a ver com os modos de percepção e o acesso aos esportes, que variam de classe para classe.” (Murad, 2009, p. 127).

Essa diferenciação do “campo” escolar é um dos motes do capítulo, “*A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”. Nele, Pierre Bourdieu (2007a) esclarece: “A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas [...]” (p. 55, grifo do autor). Para escapar desta *samsara* (círculo vicioso), a escola deve ultrapassar a barreira da naturalização e contemplar as mais variadas culturas. O professor, como agente essencial do processo ensino-aprendizagem, não deve partir do pressuposto que todo alunado é homogêneo e por hipótese existiria uma compreensão antecipada dos valores (Bourdieu, 2007a).

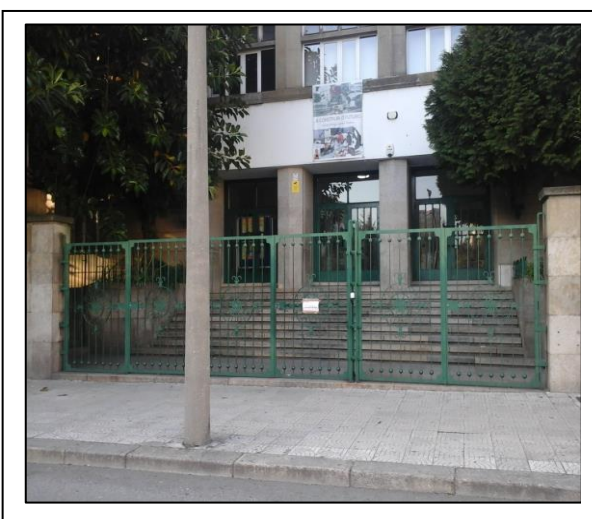
Enfim, é neste terreno complexo que empregamos a imaginação sociológica de Pierre Bourdieu. Janela conceitual que nos permitiu compreender as relações de poder, o *modus operandi*, as convergências e as divergências que afloraram das unidades escolares averiguadas e suas dimensões. Acreditamos que a escolha do sociólogo como modelo de análise, tenha sido influenciada pela sua postura um tanto quanto subversiva, pela sua capacidade de leitura da paisagem social e, sobretudo, por já ter vivenciado no corpo e na alma o processo de “diferenciação social negativa”. Afinal, para compreender o “campo” escolar é necessário ter vivenciado os dois lados da moeda.

## Reflexões um pouco mais gerais

Pela minha parte, inclino-me a estimar que a crise possa influenciar o comportamento dos agentes sociais. Isto porque tais influências são as perspectivas de “habitus” e “campos sociais” de Pierre Bourdieu e as “teias de interdependência” de Norbert Elias. Isto justifica a tentativa de transpor o quotidiano de Portugal e Brasil a favor de uma fotografia sociológica que nos permita demarcar nossa caminhada. A seguir, imagens que reforçam nossa hipótese. (ver Figuras 4-5-6-7).



**Figura 4** – Escola Básica Gomes Teixeira (Porto: 2016). Fonte: própria.



**Figura 5** – Escola Básica Gomes Teixeira (Porto: 2016). Fonte: própria.

Enquanto isso no Brasil...



**Figura 6** – Protesto de professores brasileiros (Rio de Janeiro: 2016). Fonte: Intersindical.



**Figura 7** – Colégio Estadual Amaro Cavalcante (Rio de Janeiro: 2016). Fonte: UOL educação.

Ou seja, fenômenos que nos instigam refletir a Educação Física como parte integrante desta sociedade complexa; o contrário seria renegar a interdependência

advogada por Norbert Elias no livro *“Introdução à sociologia”* (1999). Trata-se, portanto, de escolhermos qual caminho seguir: pesquisar a Educação Física como conteúdo encapsulado, puramente escolar alheio às questões macrosociais; ou ir ao encontro da humanização das estruturas sociais tendo a EF como uma das configurações da sociedade (Elias, 1999). Humanizar, nesse sentido, seria compreender que a Educação Física é a única disciplina (configuração) que educa (escolariza) pelo corpo, perpetuando assim o seu valor idiossincrático. No entanto, também, ter a consciência que o conteúdo EF constitui unidades, “teias de interdependência” e “configurações” que não estariam neutras ao *status quo* em suas distintas constelações (Elias, 1999).

### **Reflexões um pouco mais específicas**

*“Nota de Educação Física volta a contar para acesso à universidade. Alunos que entrarem para o secundário no próximo ano ficam ao abrigo desta nova lei. Até agora a nota só contava para aqueles que seguissem Desporto no Ensino Superior.”* <sup>[21]</sup>.

*“MEC recua e mantém Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia obrigatórias no Ensino Médio. A medida previa o fim da obrigatoriedade de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia nas grades curriculares do Ensino Médio, além de o aluno ter a possibilidade de optar pela sua área de interesse, de forma modular.”* <sup>[22]</sup>.

■ ■ ■ ■ ■

Leitores, eis aqui duas chamadas que evidenciam o momento (a curta “curva de civilização”) dos dois países em referência a Educação Física e suas dimensões: enquanto Portugal (na figura dos seus homens públicos) revê seus conceitos em relação à Educação Física, os ‘governantes’ brasileiros cogitaram retirar das grades curriculares do Ensino Médio os conteúdos de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. É obvio que não iremos extrair conclusões com base nessas epígrafes, tampouco esgotar o que delas emerge. Entretanto, é intrigante e paradoxal a situação da Educação Física e do Desporto no decorrer da história; acredito que aqui cabe refletir. Vamos a ela:

No caso de Portugal, o debate ultrapassou o “campo” escolar. É comum nos depararmos com discussões nas redes sociais; arena em que um número volumoso de

---

<sup>[21]</sup> (Consult. 26/10/2016, disponível em <http://www.jornaleconomico.sapo.pt/noticias/nota-educacao-fisica-volta-contar-acesso-universidade-82592#.WBYa6fp97IU>).

<sup>[22]</sup> (Consult. 25/09/2016, disponível em <http://www.revistaforum.com.br/2016/09/23/mec-recua-e-mantem-artes-educacao-fisica-filosofia-e-sociologia-obrigatorias-no-ensino-medio/>).

portugueses rejeita a Educação Física a ponto de esquecer que o Homem é dotado de um corpo. Os agentes empoderados pela invisibilidade característica da *internet* lutam cabeça a cabeça, empregando argumentos que justificariam o conceito de “diferenciação social” de Pierre Bourdieu (2007b). Diria que a luta está, assim, indiretamente associada ao “capital simbólico” de cada cidadão, mas diretamente concatenada à vida acadêmica daqueles que por lá quiserem transitar. Isto é, uma “valência aberta” que estaria provocando certa instabilidade nas “formas simbólicas de dominação” e na “dinâmica de atração e de repulsão” que caracterizam a obra de Pierre Bourdieu (2012) e Norbert Elias (1999) em equivalência.

No caso do Brasil, a atitude dos homens públicos repercute a falta de sensibilidade com a *res publica*. O Brasil sediou, num curto espaço de tempo, os Jogos Pan-Americanos Rio 2007; os Jogos Mundiais Militares de 2011; a Copa das Confederações FIFA de 2013; a Copa do Mundo FIFA de 2014; os Jogos Olímpicos Rio 2016. Cogitar uma medida dessa natureza, ao apagar das luzes da Paralimpíada Rio 2016, é no mínimo um desrespeito aos profissionais de Educação Física. Ou seja, as estruturas de poder e de dominação sequer tiveram a preocupação de esperar – como nos referimos no Brasil – *baixar a poeira*. Que fique impressa a denúncia, e que dela aflore a transformação, a ação. Afinal, “[...] não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.” (Freire, 1987, p. 44).



## 2.2 Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!<sup>[23]</sup>

*“A Escola não é dissociável da comunidade. Afirmamos que o horizonte comunitário constitui o palco mais vasto da acção educativa [...]” (Patrício, 1993, p. 28, grifo nosso).*

*“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais.” (Freire, 1983, p. 61, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

– “A escola <<não>> me trouxe até aqui!” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Quer dizer que você chegou ao doutorado sem a escola? Quer dizer que a escola não lhe ensinou nada? Vou ser bem sincera: não gosto como se refere à escola! Parece não valorizar a escola! Parece não acreditar na escola!” (Professora brasileira – Informação verbal). – “Reitero; a escola <<não>> me trouxe até aqui!” (Pesquisador responsável – Informação verbal) – “Carlos, você não teve professores que marcaram a sua vida? Não teve professores de Educação Física que marcaram a sua vida? Você mesmo já confidenciou, em uma dessas nossas conversas, que a sua infância foi marcada pela presença de uma diretora e de alguns professores de Educação Física! Então, como você chegou até aqui sem escola?” (Professora brasileira – Informação verbal). – “Simples, não foi à escola que me trouxe até aqui, mas sim as pessoas que na escola, por ventura, andavam!” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Me poupe! Não é a mesma coisa?” (Professora brasileira – Informação verbal)<sup>[24]</sup>.

Será que é a mesma coisa? Será que a instituição escola independe dos diretores, professores e funcionários que lá estão? Isto é, por ser escola – *advérbio de lugar* – já seria um espaço por excelência da ação educativa? Recuso-me, como professor e profissional, a admitir que a escola seja, simplesmente, um aglomerado

---

<sup>[23]</sup> \* Segundo o que está dicionarizado, escola é: “s.f. 1 instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação; 2 edifício onde se ministra o ensino; 3 conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino; 4 [fig.] aulas de determinado curso; 5 doutrina que se destaca pela importância em determinada área do saber; 6 conjunto de artistas, escritores ou filósofos que partilham os mesmos princípios, métodos ou estilo; 7 seguidores; imitadores; 8 [fig.] conjunto de experiências que contribuem para o amadurecimento da personalidade e/ou que desenvolvem os conhecimentos práticos de determinado indivíduo; *fazer* ~ criar seguidores de princípios ou métodos definidos; *ter* ~ ser sabido; ser manhoso (Do gr. *Skolé*, <<descanso>>, pelo lat. *Schola*-, <<ocupação literária; lugar onde se ensina>>).” (Costa *et al.*, 2003, p. 658).

<sup>[24]</sup> Diálogo na ocasião do “XVI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa”.

de blocos ociosos: escola é corpo docente. Órgão que carece dos seus mestres para pulsar, vascularizar e oxigenar as futuras gerações. O que hidrata a instituição escola é a substância dos seus pares; o alimento está no conhecimento diferenciado, na reflexão que transcende o comum, na criticidade e no impacto genuíno disso na sociedade. Como lembra Paulo Freire (1983), o compromisso do profissional com a sociedade é de fundamental importância, pois, “não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional.” (p. 15).

Com base nisso, atrevo-me a dizer que o compromisso é um dos desafios do Homem contemporâneo: acreditar que iremos alcançar o estado de humanidade afogados numa sociedade líquida, flexível, onde os processos de ensino estão voltados para o labor e não para a vida, é verdadeiramente um dos desafios do *ser professor*, do *ser profissional*. Estamos em “tempos líquidos” (Bauman, 2007), em “regimes flexíveis” (Sennett, 2011), imersos no processo de “instrução e funcionalização” (Bento, 2012) das futuras gerações. A alienação, o relativismo, a falta de ética são, em primeira instância, o fio condutor desse naufrágio pessoal e social da escola. Metaforicamente navegamos rumo ao Triângulo das Bermudas: o leme suplica por um norte. O mar de brigadeiro é por ali, diz a bússola. A ampulheta urge por novos tempos. Infelizmente a escola, como reflexo da sociedade contemporânea, embarcou a reboque em ondas gigantes, raios e trovoadas.

Nesse caso, a minha vivência como aluno, atleta, cidadão, professor, pesquisador, encontra eco na literatura que justifica, com efeito, as inquietudes a respeito do: *ser professor*, do *ser profissional*, da escola e suas dimensões. Ana Domingos *et al.* (1986) enfatizam que, “o ambiente educativo das escolas dos nossos dias está longe de ser satisfatório.” (p. 7). Manuel Ferreira Patrício (1990) destaca que, “a Escola tem de deixar de ser o lugar onde se cumpre o ritual limitado de ensinar um determinado quadro de disciplinas [...]” (p. 35). Daniel Sampaio (1996), nesse sentido, acentua que “a escola não é um supermercado de aulas, terá de ser um local de educação e de saúde.” (p. 133). Rui Canário (2006), seguindo uma linha de raciocínio complementar, expõe que “o diagnóstico atual da escola é sombrio [...]” (p. vii). Na perspectiva de Jorge Bento (2010), “esse mundo ‘educativo’ não existe mais. A família e a escola já não são detentoras do monopólio da educação; a primeira vive uma fase de desagregação, de enfraquecimento, de eclipse parcial ou total e a segunda debate-se com condições perturbadoras do cumprimento da sua incumbência tradicional.” (p. 26, grifo do autor).

Maria Xavier (2005) evidencia que, “numa sociedade capitalista, a passagem da população pela escola é essencial para a reprodução das classes sociais, por via da distribuição diferencial do conhecimento e para a manutenção da hegemonia burguesa [...]” (p. 68). Num passado recente, John Westergaard e Henriqueta Resler (1982) deixam transparecer que “as crianças de famílias que não são de trabalhadores manuais, quando entram na escola, encontram um mundo cujas perspectivas e aspirações lhes são, de um modo geral, familiares.” (p. 62). Segundo John Westergaard e Henriqueta Resler (1982), essas crianças “experimentam muito menos um <<choque de culturas>> do que a maioria das crianças da classe trabalhadora no seu confronto com os professores, com o ensino e com a avaliação.” (p. 62, grifo dos autores). Não é à toa que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1978) ratificam que, “a função mais escusa e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder a sua função objectiva, isto é, mascarar a verdade objectiva da sua relação com a estrutura das relações de classe.” (p. 280).

Intrigante, não é? Ora, há quem duvide que o cenário seja este. Entendo! Mas, deixo aqui outro diálogo que, a meu ver, alimenta a literatura e salvaguarda o título desse verbete. – “Vamos lá então: se a escola nos trouxe até aqui (?) por que você entrou na Faculdade com 18 anos e eu entrei com 32 anos?” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Como assim? Não entendi a sua pergunta.” (Estudante de doutoramento – Informação verbal). – “Repito; se a escola nos trouxe até aqui (?) por que você entrou na Faculdade com 18 anos e eu entrei com 32 anos?” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Carlos, você aparece com cada pergunta.” (Estudante de doutoramento – Informação verbal). – “Vamos lá então: se a escola nos trouxe até aqui (?) por que você entrou no doutoramento com 24 anos e eu entrei com 39 anos?” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Carlos, queria saber de onde você tira essas perguntas? Sinceramente, não entendo você.” (Estudante de doutoramento – Informação verbal) <sup>[25]</sup>.

Meu objetivo, aqui, é contestar a realização automática e espontânea de efeitos educativos, que um número expressivo de educadores e investigadores atribui à escola. A provocação não parte de duvidar, simplesmente, da sua ação. O mote é repercutir até que ponto a escola é um espaço de excelência educativa. Para todos, para a maioria, para alguns, para uma minoria?

---

<sup>[25]</sup> Diálogo na ocasião da disciplina “*Questões e Problemáticas na Educação Contemporânea*”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Escrever um verbete dessa natureza é cortar na própria carne, é dar a cara à tapa. É abrir a Caixa de Pandora e libertar todos os males que sufocam a escola. Quando falo que a escola <<não>> me trouxe até aqui (!) é uma exaltação ao ser professor <sup>[26]</sup>: meus mestres vieram da capoeira de Bimba, dos canteiros de obras, sobretudo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Contudo, estar aqui, hoje, não me fascina a ponto de camuflar a face oculta do processo de escolarização das populações periféricas. Diria que há mais coisas entre o <<doutoramento>> e a <<escola>> do que pode imaginar nossa vã filosofia. Isto é, não podemos relativizar que a distância entre o céu e a terra é um simples detalhe <sup>[27]</sup>. (ver Figura 8).



**Figura 8** – Turma 804 do IERJ. Fonte: Paulo Moreira. O GLOBO. Terça-feira, 19 de nov. de 1991.

Posto isso, vamos ao verbete: *O cenário português*.

<sup>[26]</sup> \* “O mais importante, eu acho que é a afetividade que nós recebemos do professor. É que não é só treino. Posso dizer que 90% do sucesso deste grupo tem a ver com o nosso professor. Um dia que este professor mude, não sei se um professor novo aguentará tantos anos como este professor aguentou. Seguramente pelo tipo de treino, pelo tipo de relação que tem com os alunos.” (Cardoso, 2014, p. 161-162, grifo do autor).

Excerto retirado da tese de doutoramento: “Cardoso, F. J. (2014) Gimnocerco - um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida”.

\* “Os salários docentes no Brasil [...], eles, são, assim, ofensivos! É difícil; é uma atividade heroica! Quando você fala do professor Reginaldo; é impressionante, imaginar, que alguém possa se tornar heroico e herói de alunos e alunos numa cidade. Isso é encantador! [...]. Eu, cada vez que encontro alguém como ele e outras e outros que existem, [...] bato palma! Como é que nós estamos resistindo ainda? Como é que com tanta encrenca, as pessoas dizem que a escola é importante? Porque tem algumas heroínas e “heroínos”, aí, que tão resistindo!”. A informação verbal ocorre no intervalo de 00:22:05 e 00:22:41.

(Consult. 02/05/2017, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZMswr6e5FUQ>).

<sup>[27]</sup> Adaptação William Shakespeare.

### 2.2.1 O cenário português

*“A escola define-se, historicamente, como um lugar destinado a dar e receber instrução, em que a acção exercida sobre os alunos é realizada à força e não por livre consentimento.” (Canário, 2005, p. 72, grifo nosso).*

*“Será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados.” (Pacheco, 2009, p. 2, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Enquanto o sistema educativo brasileiro é estruturado por cada nível de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) (Brasil, 1996). Portugal, diferentemente do Brasil, adota a estratégia de centralizar o seu sistema educativo (Portugal, 1986). João Formosinho e Joaquim Machado (2013), mesmo entendendo que as políticas de descentralização ganharam corpo nessas últimas décadas em Portugal, expõem que o processo de “nacionalização do ensino empreendido na primeira república portuguesa, procurando a sua legitimação numa nova relação escola-nação-território, faz do Estado o educador do <<cidadão>> e da escola o seu instrumento privilegiado.” (p. 27, grifo dos autores). Ora, inspirados pela citação de José Pacheco (*ibidem*) sentimo-nos no direito de interpelar quem seriam os privilegiados, “os acomodados”, já que o hodierno cenário português, em tese, poderá corresponder à divisão assinalada por alguns autores de referência: a escola pública do *conhecimento dos poderosos*<sup>[28]</sup>, a escola pública (isolada, fragmentada) do *conhecimento transcultural*<sup>[29]</sup> e a escola pública do *conhecimento laboral*<sup>[30]</sup>.

Isso leva à caracterização de uma série de aspectos que, nessa fase indefinida do debate, aclaram as “teias de interdependência” (Elias, 1999) que

---

[28] A escola pública do *conhecimento dos poderosos*, empregando um conceito de Michael Young (2007), retrata, a nosso ver, o número de Instituições que adotam o “capital cultural” extraescolar como regra.

[29] A escola pública (isolada, fragmentada) do *conhecimento transcultural* retrata, a nosso ver, escolas, projetos e paradigmas como: o Instituto das Comunidades Educativas, a Escola Moderna, a Escola da Ponte e o paradigma da Escola Cultural.

[30] \* A escola pública do *conhecimento laboral* retrata, a nosso ver, os Percursos Curriculares Alternativos para aqueles alunos que não venham a adaptar-se ao currículo nacional português. Segundo Ana Benavente, Sandra Queiroz e Graça Aníbal (2015, p. 59, grifo das autoras), o “aumento do número de alunos por turma, retorno à seleção precoce dos alunos, através de exames nacionais implementados em todos os graus de ensino, com o intuito de “encaminhar” para a via profissional alunos com resultados inferiores, numa lógica de seleção social e de degradação do estatuto e importância da formação profissional” demonstra a ação das políticas neoliberais no seio da escola pública portuguesa.

estruturam os sistemas educativos dos países em destaque. Atrevo-me a dizer que a estratificação social no que se refere o sistema educativo brasileiro é notória. Enquanto Portugal, lançando mão da centralização, implementa, a nosso ver, um sistema menos óbvio no que tange a diferenciação social da escolaridade e suas ramificações. Aqui vale pontuar que não se está advogando a favor de um sistema educativo, de um Estado-nação em detrimento do outro. A intenção é, justamente, compreender por intermédio da literatura os pormenores que porventura revelam o cenário português diante da nossa provocação: *Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!*

Rui Gomes (2005), no livro “*O Governo da Educação em Portugal*”, repercute que o poder exercido na escola “não se limita ao poder político de dominação do Estado, o que implica ligar a problemática do Estado com as problemáticas das outras formas de poder e, em particular, as que atravessam os contextos da Produção, da Família e do Sistema Mundial.” (p. 5). Esse cenário, um tanto quanto complexo, faz com que os autores da literatura portuguesa levantem uma série de questões a respeito da escola: “Que tipos de actividades educativas encontramos na escola geral?” (Patrício, 1997, p. 21). “Qual é a Escola que actualmente temos?” (Queirós, 2002, p. 54). “*Por que é importante a experiência da Ponte?*” (Santos, 2004, p. 27, grifo da autora). “O que é, então, a escola?” (Canário, 2005, p. 61). “Existem escolas mais eficazes do que outras?” (Lima, 2008, p. 30). “O que é tornar-se professor” em contexto tão adverso como o que se encontra os professores nesse país?” (Nunes & Nunes, 2013, p. 202, grifo das autoras).

Acredito que são por esses e outros motivos que Michael Young (2007) recomenda: “Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: “Para que servem as escolas?” (p. 1.288, grifo do autor). Com a liberdade da <<revisão narrativa>>, com o tom professoral e o respaldo de ter ‘nascido’ na favela, dou-me o direito de abrir uma linha de raciocínio a respeito da fala de Michael Young (2007). Será que uma mãe, um pai, uma avó, um Encarregado de Educação (EE), oriundo de um estrato *econômico e culturalmente desprovido*, em Portugal, consegue elaborar esse tipo de reflexão? Será que a escola por onde esse indivíduo passou lhe permite tamanha abstração? Será que o significado de escola é replicável, independe dos grupos sociais? Que fique bem claro: a minha indagação não ajuíza a capacidade de pensamento e reflexão das pessoas *desprovidas de capital econômico e cultural*. Ela

emerge da complexidade da pergunta. Complexidade essa com a qual os intelectuais, ainda, andam às voltas.

Isso por um lado. Por outro, concordo com Michael Young (2007) quando dá a entender que todo professor deveria estar preocupado com o rumo da escola. Essa atitude representa o comprometimento genuíno do profissional com o desenvolvimento da *Polis* (Freire, 1983). Todavia, não podemos nos esquecer de que o *ser professor*, antes de tudo, é um *ser humano*. “O professor não é um super-homem. [...]. Ele não pode tudo; nem sequer a maior parte do sucesso ou insucesso do processo educativo depende dele. Esta postura de humildade não enfraquece, antes reforça o empenho no exercício da sua função.” (Bento, 2017, p. 105). Reitero; o *ser professor*, antes de tudo, é um *ser humano*: um *ser* que sofre com as múltiplas funções do *ser professor*, um *ser* que é afetado pela indisciplina que ronda o exercício profissional do *ser professor*. Isto é, um *ser* com crises de identidade a respeito do que é *ser professor* em meio à contemporaneidade <sup>[31]</sup>.

Por exemplo, Saul Jesus (2004, p. 194, grifo do autor) há mais de uma década já ressaltava: “A obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do “saber escolar”, o baixo salário [...]” alimentam a crise das motivações. Rui Gomes *et al.* (2010), num estudo aplicado em 689 professores portugueses, concluíram que o ambiente organizacional da escola é fator do nível de *stress* e esgotamento do *ser professor*. Os dados repercutem que aproximadamente 28% dos professores, que participaram do estudo, não escolheriam essa carreira caso dispusessem de uma segunda chance em uma graduação, “21% assumem um elevado desejo de abandonar a actual escola, 16% manifestam um desejo elevado de abandonar a profissão e cerca de 18% estão altamente insatisfeitos com a sua profissão.” (Rui Gomes *et al.*, 2010, p. 591).

Estudos recentes apontam para um cenário nada agradável quanto à situação do professorado em Portugal. Marcia Grochoska (2015) reforça esse argumento quando afirma que, “com o discurso da crise mundial, a categoria de servidores públicos de Portugal, em especial os professores, tem sofrido algumas perdas, tanto

---

[31] \* Em entrevista ao Portal de Educação – Educare.pt, Armanda Zenhas descreve em forma de metáfora a realidade de um número considerável de professores: “Imagine um professor tão esgotado física e mentalmente, por excesso de trabalho ou *stress* decorrente da profissão, que faz lembrar um fósforo que arde e se aproxima do fim; ou então, como se fosse um copo de água que vai enchendo gota a gota e que, a certo momento, transborda.”.

em termos de condições de trabalho como remuneratório.” (Grochoska, 2015, p. 108). No artigo, “*O estatuto da carreira docente em Portugal: marco legal e o contexto de organização dos professores*”, a autora destaca que “a cada ano letivo, o governo português tem fechado escolas ou as agrupa <sup>[32]</sup>, isso tenciona [segundo ela] o aumento de número de alunos nas salas e o aumento de professores sem lotação para trabalhar.” (*ibidem*, p. 109, grifo nosso). A esse respeito, Ana Benavente, Sandra Queiroz e Graça Aníbal (2015) não se fizeram de rogadas: “O Ministério trata os professores como “mangas-de-alpaca” <sup>[33]</sup>, trata as escolas como fábricas, enquanto que professores e alunos se tornaram números.” (p. 55, grifo das autoras).

Em França, para citar outro caso, o revés da “educação e o da pesquisa foram reduzidos a termos quantitativos: “Mais créditos”, “mais professores”, “mais informática” etc. Com isso, mascara-se a imensa dificuldade revelada pelo fracasso de todas as reformas sucessivas do ensino.” (Morin, 2013, p. 191, grifo do autor). No México, “dos 28 milhões de mexicanos entre quinze e 21 anos, 19 milhões não frequentam nenhuma instituição educacional, enquanto 7,5 em vão procuram emprego.” (Bauman, 2013, p. 66). “Nas zonas rurais do Vietname, as raparigas [meninas] de 15 anos obtiveram uma média de 9,4, enquanto a classificação média dos rapazes da mesma idade foi de 18,1.” (PNUD, 2014, p. 66, grifo nosso). No Brasil, o Ministério da Educação comemora a queda de 1,2 milhão de analfabetos ao mesmo tempo que relativiza 12,9 milhões de brasileiros que ainda não sabem ler e escrever (MEC, 2014). Ou seja, ainda há “58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a

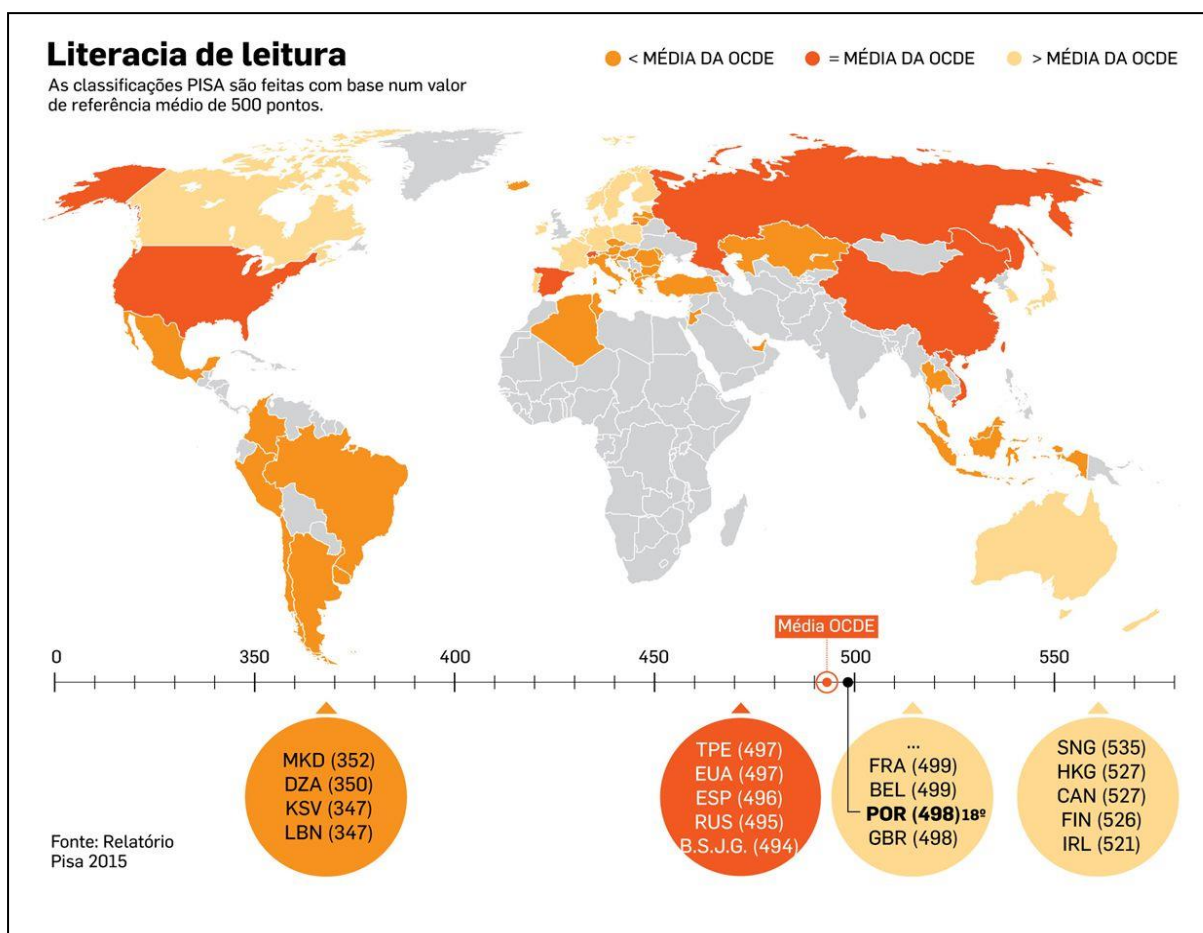
---

[32] \* “**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.** A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. [...]. O aprofundamento da autonomia das escolas e a consequente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos. Por outro lado, pretende proceder-se também à reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, bem como a <<**proporcionar aos alunos de uma dada área geográfica**>> um percurso sequencial e articulado e, desse modo, favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino. [...]. O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino [...].” (Portugal, 2012, grifo nosso).

[33] O termo <<manga de alpaca>> ou <<mangas de alpaca>> é uma expressão – popular – depreciativa utilizada para nomear profissionais com funções rotineiras, que utilizam procedimentos antiquados e que são excessivamente aplicados com os aspectos burocráticos.



educação primária. A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o maior fardo.” (UNESCO, 2015, p. 3). (ver Gráfico 1).



**Gráfico 1** – Literacia de leitura. Fonte: PISA 2015.

Não é à toa que Zygmunt Bauman (2013), no livro “*Sobre educação e juventude*”, deixa transparecer a sua indignação com a desigualdade de oportunidades educacionais. Atrevo-me, portanto, a dizer que os contratos sociais caíram em mãos ardilosas, o declínio do homem público inviabiliza o Estado de bem-estar social. Enquanto a vida, a dignidade humana sofre com a malversação, com o egocentrismo e os desmandos que ecoam pelos quatro cantos do mundo (salvo raras exceções). Alarmante, não é? Há quem duvide!

Qual é o resumo deste verbete?

Julgamos importante ressaltar que o cenário português foi o pano de fundo que alimentou nossa provocação: *Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!*. Reitero; a provocação não parte de duvidar, simplesmente, da ação da escola. A ideia é repercutir até que ponto a escola é um espaço de excelência educativa. A ideia é refletir até que ponto a escola, como braço do Estado, cumpre a sua incumbência tradicional (Bento, 2010).

## 2.2.2 O cenário brasileiro

*“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.” (Alves, 2008, p. 29, grifo nosso)* <sup>[34], [35]</sup>.

*“Se os governadores não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios.” (Informação verbal, grifo nosso)* <sup>[36]</sup>.

■ ■ ■ ■ ■

O aforismo de Rubem Alves (2008) retrata de certa forma o sistema educativo brasileiro. No entanto, não seria leviandade salientar que no Brasil há escolas que são *viveiros* <sup>[37]</sup>; colégios ávidos por aninhar ‘pássaros’ de uma linhagem diferenciada: *nesse ecossistema, dificilmente rolinhas, pardais ou biquinhos de lacre encontrariam um poleiro*. Ora, “violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes

---

<sup>[34]</sup> \* “Escola em Manguinhos, no Rio, sofre com descaso do governo estadual. Falta manutenção e segurança no Colégio Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila. [...]. O Colégio Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila, em Manguinhos, é um exemplo prático do descaso do governo estadual. Inaugurado em 2009 como escola modelo, hoje está deteriorado por falta de manutenção em sua infraestrutura. [...]. “Não dá para prestar muita atenção no que o professor está falando porque tem muito barulho sem as janelas. Também faz muito calor ou vento frio. Dá medo do teto cair na nossa cabeça porque tem muitas rachaduras. A única resposta que o governo e a direção do colégio nos deu foi colocar mais grades”, explica a estudante do segundo ano do ensino médio, Ana Beatriz Salustino, de 17 anos. [...]. “A nossa situação é grave, mas não é muito diferente do resto do estado. Todas as escolas estão sofrendo. No nosso caso, passamos por um processo complexo de disputa desse espaço. A comunidade está resistindo para manter essa escola, enquanto outros grupos estão tentando fazer com que ela feche. Nós vamos continuar lutando”, conclui Lucília Aguiar.”

(Consult. 05/04/2017, disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/07/escola-em-manguinhos-no-rio-sofre-com-descaso-do-governo-estadual/>).

<sup>[35]</sup> \* “Choro de felicidade marca sorteio de vagas de tradicional escola pública do Rio. Colégio Pedro II é conhecido por ensino acima da média do oferecido na rede pública. [...]. Atualmente, o Pedro II possui oito unidades espalhadas pela Região Metropolitana do Rio, mas apenas cinco recebem alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A partir do 6º ano, todas as unidades recebem estudantes, mas o ingresso, assim como no Ensino Médio, acontece por provas. O ingresso por sorteio ocorre apenas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. [...]. Ao ouvir o nome do neto, a aposentada Júlia Moreno começa a chorar, se ajoelha e levanta as mãos para o alto, segurando um terço. Antes do nome ser lido, eu já estava dizendo ‘obrigada Senhor por já estar aqui’. Temos que agradecer porque muitas pessoas não puderam sequer pagar o valor da inscrição.”

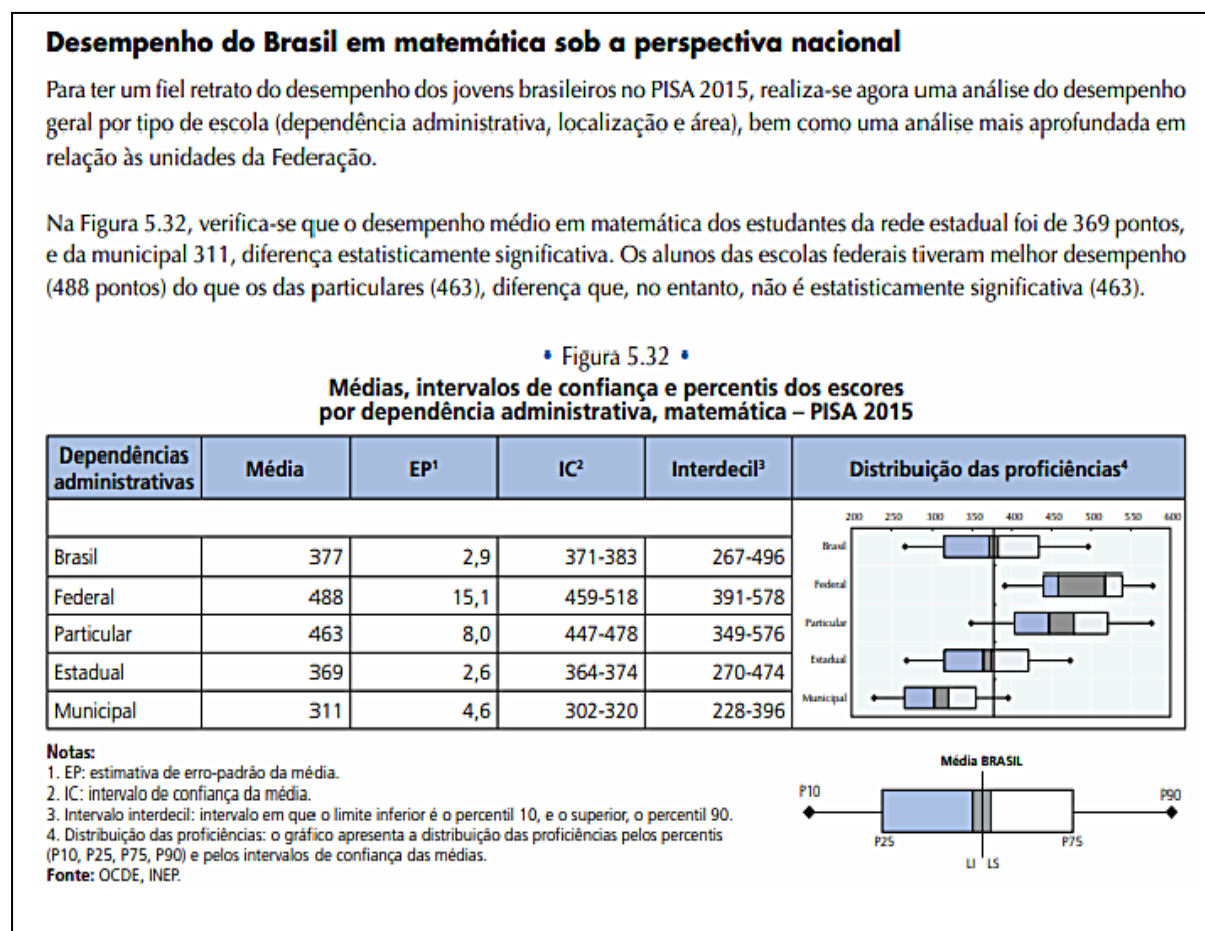
(Consult. 05/04/2017, disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/choro-de-felicidade-marca-sorteio-de-vagas-de-tradicional-escola-publica-do-rio/n1237862059343.html>).

<sup>[36]</sup> Fala de Darcy Ribeiro, antropólogo, escritor e político brasileiro, na abertura de uma conferência em 1982.

<sup>[37]</sup> \* “Com mensalidades de até R\$ 10 mil, mercado de colégios de elite avança. Escolas ensinam exatas em inglês; unidade em SP investiu US\$ 50 milhões. [...]. Cerca de 4.000 pessoas visitaram o luxuoso escritório de 1.000 m<sup>2</sup> da escola, no Itaim (zona sul), e 700 alunos estão com reserva de vaga. A mensalidade ainda não foi divulgada, mas deve ficar entre R\$ 9.500 e R\$ 10 mil.”

(Consult. 08/06/2018, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/com-mensalidades-de-ate-r-10-mil-mercado-de-colegios-de-elite-avanca.shtml>).

de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas?” (Alves, 2008, p. 31). Nesse caso, o homem-menino da favela acrescentaria que o aforismo (“*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas*”) ajuda-nos a analisar se assim entendido a estratificação, a desigualdade social brasileira a partir do seu sistema educativo – e porque não dizer, a contar das escolas municipais, estaduais, federais, particulares e suas *interfaces*. (ver Gráfico 2).



**Gráfico 2** – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Fonte: PISA 2015.

Em contrapartida, o aforismo de Darcy Ribeiro (1922-1997) era, à época, um presságio dos males que assolam a população brasileira em meio à contemporaneidade. O Brasil, segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), ocupa o 4º lugar dos países com a maior população carcerária do mundo: jovens de periferia, negros, com baixa escolaridade, representam a massa de *engaiolados*; um número de *rolinhas*, *pardais* e *biquinhos de lacre* que intuitivamente lotariam mais de três <<Maracanãs>> (Brasil, 2014). Entretanto, analisado por outra perspectiva, o aforismo (“*Se os governadores não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios*”) evidencia a realidade de um número considerável de brasileiros que, sem terem praticado

sequer um único delito, foram e continuam a ser aprisionados pela incapacidade de ler e interpretar um simples texto.

Há quem duvide! Mas a literatura brasileira dá indícios da desigualdade quanto ao direito das camadas periféricas à educação e suas dimensões. Paulo Freire (1921-1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro, retrata essa disparidade nas obras: “*Pedagogia do oprimido*”; “*Pedagogia da esperança [...]*”; “*Pedagogia da indignação [...]*”, entre outras (Freire, 1987; Freire, 1997; Freire, 2000). No livro “*Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade*”, Jailson de Souza e Silva (2003, grifo do autor) aborda, com base na sua trajetória de vida, a luta de jovens de favela em ascender social e economicamente por meio da educação. Rodrigo Torquato da Silva (2010, grifo do autor), na tese de doutoramento “*Escola-Favela e Favela-Escola: “Esse menino não tem jeito!”*”, trata dessas questões de forma visceral por já ter vivenciado e rompido as *grades da gaiola*. Isto é, ultrapassado e ultrajado as barreiras que favorecem a manutenção do *status quo* por meio da parcialidade do sistema educativo brasileiro.

Dermeval Saviani (1983), no capítulo “*Para uma teoria crítica da educação*”, instiga-nos a refletir a escola a partir de duas indagações: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser <<transformada>> intencionalmente pela ação humana? [...]. É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de <<contribuir>> para a superação do problema da marginalidade?” (Saviani, 1983, p. 41, grifo nosso). Ou seja, passados mais de três décadas, desde a primeira edição do livro “*Escola e democracia: teorias da educação [...]*”, e a instituição escola, na figura dos seus agentes, ainda anda às voltas com soluções que venham superar: i) o desinteresse da classe dominante em adequar o currículo, à abordagem, sobretudo o discurso diante da urgência de democratizar o acesso à educação; ii) a marginalização da população periférica, a discriminação dos alunos *socialmente e economicamente desfavorecidos* (Saviani, 1983).

Sob esse prisma, Vera Candau (2008) – no capítulo “*Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*” – deixa transparecer, movida pela imaginação epistemológica de Duschatzky e Skliar (2001), que o etnocentrismo, o olhar etnocêntrico entre <<nós>> e os <<outros>>, favorece diferenciações desta natureza: os bons e os ruins; os civilizados e os bárbaros; os cultos e os ignorantes; os defensores da liberdade e da paz e os terroristas. Seguindo esse olhar, a educação reproduz quase que naturalmente, principalmente nas sociedades onde o

etnocentrismo se faz cada vez mais presente, diferenciações que vão da idealização das escolas a partir da estratificação social, da origem dos discentes; ao privilégio da comunicação verbal em detrimento das diferentes formas de comunicação humana: como a corporal, a artística, etc. (Candau, 2008).

O Rio de Janeiro, como uma dessas sociedades, é um dos cenários exponenciais quando refletimos a respeito do sistema educativo brasileiro e os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Na verdade, ainda hoje, naturalizamos o fato do Colégio Militar do Rio de Janeiro disponibilizar vagas, sem a necessidade de processo seletivo, aos dependentes de militares <sup>[38]</sup>. Aceitamos, quase que naturalmente, as mais tradicionais escolas federais, estaduais estarem situadas nas áreas nobres, centrais, da cidade (salvo raras exceções) <sup>[39]</sup>. Conformamo-nos, anestesiados pelos mecanismos de hegemonia da classe dominante, com o pedido de auxílio-educação – de até R\$ 7.250,00 – para os filhos dos juízes, dos desembargadores do Tribunal de Justiça da capital fluminense <sup>[40]</sup>. Enquanto assistimos incrédulos os descumprimentos da Carta Magna brasileira <sup>[41]</sup>. Ora, “violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas?” (Alves, 2008, p. 31).

---

[38] \* **A fim de informação:** “PORTARIA Nº 042, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2008. [...]. CAPÍTULO I. DAS VAGAS, DA SELEÇÃO E DA MATRÍCULA. Seção I. Das Vagas. Art. 43. As vagas dos CM são fixadas em função da capacidade física e dos recursos humanos e materiais de cada CM. § 1º As vagas para a matrícula nos CM destinam-se aos dependentes de militares de carreira do Exército e aos habilitados no processo seletivo, de acordo com as instruções deste Regulamento.”.

(Consult. 16/06/2018, disponível em <https://pt.scribd.com/document/317862858/R-69-Regulamento-Dos-Colegios-Militares>).

[39] **A fim de informação:** Colégio Militar do Rio de Janeiro (Maracanã); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Lagoa); Fundação Osório (Rio Comprido); Colégio Pedro II (Humaitá); Colégio Pedro II (Centro); Colégio Pedro II (Tijuca); Colégio Pedro II (São Cristóvão); Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio Comprido), entre outros.

[40] \* **A fim de informação:** “Juízes do TJ pedem R\$ 7 mil por mês para pagar estudo de filhos. Juízes e desembargadores do Rio querem receber até R\$ 7.250 mensais para bancar a educação de filhos e dependentes entre oito e 24 anos. O projeto que prevê o benefício para magistrados e servidores do Tribunal de Justiça (TJ) foi aprovado pelo Órgão Especial e enviado para a Assembleia Legislativa.”.

(Consult. 16/06/2018, disponível em <http://www.oabRJ.org.br/noticia/87988-juizes-do-tj-pedem-r-7-mil-por-mes-para-pagar-estudo-de-filhos>).

[41] \* **A fim de informação:** “CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. [...]. TÍTULO I. DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS. [...]. Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]. IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”.

(Consult. 16/06/2018, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)).

Não à toa, o nome da cidade do Rio de Janeiro; as teias de interdependência; as dinâmicas de atração e de repulsão; a relação indivíduo-sociedade da capital fluminense compõem imaginações epistemológicas, títulos de artigos e capítulos de livros em diferentes áreas <sup>[42]</sup>. Não à toa, a Prefeitura do Rio de Janeiro, na figura dos seus homens públicos, construiu a Coordenadoria da Polícia numa das regiões conflagradas da cidade ao invés de privilegiar a educação por meio de uma universidade <sup>[43]</sup>. Não à toa, treinador de Futebol na sociedade brasileira é chamado de professor enquanto o *ser professor* é recebido com balas de borracha, *spray* de pimenta e bombas de gás lacrimogênio na luta por melhores condições de trabalho e remuneração <sup>[44]</sup>. Não à toa, a carreira docente no sistema público educativo brasileiro, especialmente no Rio de Janeiro, está ameaçada de extinção.

Em síntese: – “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.” (Informação verbal) <sup>[45]</sup>. Há quem ainda duvide! Mas como não enxergar o descaso dos políticos quanto à educação pública brasileira? Como não enxergar o sucateamento das escolas públicas brasileiras? Como não enxergar a *desordem metodologicamente organizada* do cenário brasileiro no que tange à educação pública oferecida as populações periféricas? Nesse caso, o homem-menino da favela diria que não há razões para quem nunca passou fome saber o que é fome. Uma coisa é não comer por estar de dieta, jejuando ou coisas do gênero. Outra coisa é não comer por não ter o que comer. Ou seja, existem brasileiros que nunca

---

[42] \* **A fim de informação:** “Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro”; “A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro”; “Desigualdades e segregação na metrópole: o Rio de Janeiro em tempo de crise”; “Cidade desigual ou cidade partida? Tendências da metrópole do Rio de Janeiro” (Costa & Koslinski, 2006; Ribeiro, 2009; Lago, 2015; Ribeiro, 2015).

[43] \* **A fim de informação:** “Prefeitura inviabiliza universidade no Alemão. O Ministério da Educação liberou, em 2011, R\$ 8,5 milhões para a construção de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) no conjunto de favelas do Alemão, mediante o compromisso de que a Prefeitura do Rio de Janeiro doasse o terreno para a construção. O terreno prometido foi repassado para a Coordenadoria da Polícia de Pacificação, e até hoje nenhum outro foi oferecido. O Contrato expirou em dezembro, e a qualquer momento o MEC pode pedir a verba de volta.”.

(Consult. 17/06/2018, disponível em <https://www.brasil247.com/pt/247/favela247/168006/Prefeitura-inviabiliza-universidade-no-Alem%C3%A3o.htm>).

[44] \* **A fim de informação:** “Passeata termina com professores feridos por balas de borracha. Manifestantes afirmam que protesto pacífico foi interrompido após PM atirar balas de borracha. [...]. Os educadores estão em regime de greve há mais de 20 dias e reivindicam tanto a correção do piso salarial quanto o pagamento integral do 13º salário, além de outros benefícios.”.

(Consult. 17/06/2018, disponível em <https://noticias.r7.com/minas-gerais/passeata-termina-com-professores-feridos-por-balas-de-borracha-28032018>).

[45] Fala de Darcy Ribeiro, antropólogo, escritor e político brasileiro, na abertura de um congresso em 1977.

passaram fome e por isso não sabem o que é fome; do mesmo modo que existem brasileiros que nunca estudaram em *escolas gaiolas* e por isso não sabem o que é ter o direito do voo roubado (Alves, 2008).

## Reflexões um pouco mais gerais

Pois é, não estamos falando apenas da instituição escola. Nem tampouco da Escola Nova. Nem única e exclusivamente das teorias não críticas, das teorias crítico-reprodutivistas e/ou da teoria crítica da educação. Não é disso que somente falamos. Nós simplesmente retratamos, ora por meio da literacia científica, ora lançando mão da teoria do conhecimento empírico, a realidade dos brasileiros à luz do sistema educativo e suas dimensões.

Intrigante, não é?

No entanto, intrigante é o fato da paralização dos caminhoneiros<sup>[46]</sup> impactar mais o Brasil, os brasileiros, do que a greve dos professores. Intrigante é a paralização dos garis, dos lixeiros<sup>[47]</sup>, mobilizar a sociedade-civil fluminense enquanto a pauta dos professores é negligenciada. Intrigante é ver um dos mais populares apresentadores da televisão brasileira estar à frente de uma peça publicitária que diz: “Torne-se professor e aumente sua renda.”<sup>[48]</sup>. Que fique bem claro. Não estamos pondo em causa a legitimidade da paralização dos

---

[46] \* **A fim de informação:** “Governo anuncia acordo para suspender a greve de caminhoneiros. Além de falta de gasolina e problemas no transporte, protestos afetam diversos setores da economia. Ao final do quarto dia de paralisação dos caminhoneiros, que bloqueou estradas em ao menos 20 estados do país, o governo do presidente Michel Temer (MDB) anunciou um acordo com entidades que representam a categoria para suspender a greve.”

(Consult. 21/06/2018, disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/ao-vivo-acompanhe-a-greve-dos-caminhoneiros-contralta-nos-combustiveis/>).

[47] \* **A fim de informação:** “Após oito dias, termina greve dos garis no Rio. Prefeitura e grevistas fecharam acordo pelo aumento de 37% nos salários. Depois de emparedar a prefeitura do Rio de Janeiro, que teve de expor a cidade com montanhas de lixo espalhadas pelas ruas em pleno feriado de Carnaval, os garis conseguiram uma vitória neste sábado em reunião no Tribunal Regional do Trabalho (TRT). A categoria obteve aumento salarial de 37% – de 803 reais para 1.100 reais mensais – e elevação do vale-refeição para 20 reais por dia.”

(Consult. 21/06/2018, disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/apos-oito-dias-termina-greve-dos-garis-no-rio/>).

[48] \* **A fim de informação:** “Propaganda que denigre profissão de professor é objeto de pedido de providências no MEC. O deputado Carlos Giannazi ingressou com um pedido de providências no Ministério da Educação contra a propaganda da Universidade Anhanguera, que deprecia o magistério. Para divulgar o curso de formação pedagógica, oferecido na modalidade de ensino a distância (EAD) para quem já possui alguma graduação, a instituição veiculou um cartaz com a foto do apresentador Luciano Huck e os dizeres: Torne-se professor e aumente sua renda.”

(Consult. 21/06/2018, disponível em <https://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/492809523/propaganda-que-denigre-profissao-de-professor-e-objeto-de-pedido-de-providencias-no-mec>).

caminhoneiros. Nem questionando a reputação dos garis. Nem julgando a intenção do apresentador. Não é disso que estamos falando. Enfim, o mote, nessa fase indefinida do debate, é refletir até que ponto a ‘cultura’ do consumismo de bens ou serviços; do imediatismo; da alienação; do relativismo, põe em xeque a ação educativa e a cultura da escola.

### **Reflexões um pouco mais específicas**

Isto é, não falamos tão somente do sistema educativo português. Nem estritamente do sistema educativo brasileiro. Nem única e exclusivamente do aluno português. Nem expressamente do aluno brasileiro. Nem diretamente do professor português. Nem especificamente do professor brasileiro. Não é disso que meramente falamos. Na realidade, o que falamos tem a ver com a realização automática e espontânea de efeitos educativos, que um número expressivo de educadores e investigadores atribui à escola. Reitero; a provocação não parte de duvidar, simplesmente, da ação da escola. A ideia é repercutir até que ponto a escola é um espaço de excelência educativa. Para todos, para a maioria, para alguns, para uma minoria?

Para tal, procuramos sumarizar o cenário escolar vigente, sobretudo compreender a valia da instituição no contexto luso-brasileiro, como pano de fundo de uma reflexão mais abrangente. A nosso ver isso revela-se importante, pois transcende às relações especificamente escolares, sob o pretexto mais que emergente da preservação da vida dos que estão expostos à exclusão e a vulnerabilidade social. Logo, vale reafirmar que não se está advogando a favor de um sistema educativo, de um Estado-nação em detrimento do outro. A intenção é, justamente, compreender por intermédio da literatura e das demais fontes da informação os pormenores que porventura revelam o cenário luso-brasileiro diante da nossa provocação: *Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!*



## 2.3 A Escola Cultural e os Valores

*“Qual é a estrutura pedagógica da escola que tenho proposto sob a designação de Escola Cultural? Essa estrutura não é, naturalmente, a da escola tradicional. A escola tradicional é unidimensional: as actividades educativas que promove são de um só tipo. Mesmo quando aparentemente diversas, essas actividades são substantivamente de ensino e não de aprendizagem.” (Patrício, 1997, p. 21, grifo nosso).*

*“[...] a escola cultural é axiológica na sua essência pela radical vinculação ao princípio da liberdade, ao entendimento desta como valor matricial do humano e ao entendimento da autonomia como valor matricial da própria liberdade: como a liberdade da liberdade.” (Patrício, 1997, p. 35, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Em verdade, esta imaginação epistemológica não pode ser atribuída única e exclusivamente ao professor Manuel Ferreira Patrício. A ideia é fruto de um congresso <sup>[49]</sup> motivado pelo vazio axiológico que inquietava a comunidade científica portuguesa àquela altura. Surge daí, a Escola Axiológica <sup>[50]</sup>, um pensamento que vai de encontro aos princípios da escola tradicional, na tentativa de preservar o cariz cultural e os valores da instituição escola. Mais do que isso, aflora desse acontecimento uma proposta de escola calcada num modelo quadridimensional <sup>[51]</sup> (pluridimensional); onde “tudo culmina, no fim das contas, na vida: na vida entendida como existência, como existência humana.” (Patrício, 1990, p. 28). Logo, “se a escola for portadora do alto sentido que atribuímos à expressão Escola Cultural, ela

---

[49] \* “Entre 10 e 12 de Abril de 1992, na Universidade de Évora, teve lugar o II Congresso da AEPEC, o qual reuniu na bela cidade-museu para cima de quatro centenas de participantes vindos de todos os cantos do país – incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira – e de várias partes do globo.” (Patrício, 1997, p. 13).

[50] A “Escola Cultural” nasce da imaginação axiológica. Logo, entender a “Escola Axiológica” como o embrião (projeto piloto) da “Escola Cultural” é legítimo.

[51] \* “No caso da **dimensão lectiva ou curricular estrita** o factor estruturante situacional é a aula, enquanto lugar pedagógico em que se cumpre e executa o programa das disciplinas.” (Patrício, 1997, p. 25, grifo nosso).

\* “No caso da **dimensão extralectiva ou extracurricular** o factor estruturante situacional é o clube escolar, enquanto lugar pedagógico de escolha livre de educandos e educadores e verdadeiramente constituído por essas escolhas para a realização das actividades desejadas.” (*ibidem*, grifo nosso).

\* “No caso da **dimensão interactiva** o factor estruturante situacional é o projecto, ideia-força ordenada para a realização de uma obra ou produto e congregadora de todos os meios necessários para o efeito. A origem, natureza, amplitude, complexidade e duração dos projectos concretos são, naturalmente, muito variáveis.” (*ibidem*, grifo nosso).

\* No caso da **dimensão ecológica, de atmosfera ou global** o factor estruturante situacional é naturalmente “a própria comunidade escolar, enquanto processo global vivo de aprendizagem, enquanto real processo colectivo de vida em comum.” (*ibidem*, grifo nosso).

pressuporá uma Comunidade Cultural e para ela trabalhará empenhadamente.” (*ibidem*).

Repercutir essas palavras é revisitar a história e compreender a finalidade da assertividade. Para isso, tornou-se imprescindível revisar a literatura a fim de refletir a respeito da Escola Axiológica e suas dimensões. Por consequência, fomos apresentados à Escola Cultural, um dos horizontes que podem ter contribuído substancialmente para a reforma educativa portuguesa. Grosso modo, a palavra reforma expressaria uma das propostas da estrutura pedagógica da Escola Cultural, pois é equivocado o pressuposto de que o *paradigma cultural* renegaria a instituição escola. Pelo contrário, busca a preservação dos valores da instituição assim que ajuíza a ruptura com o cariz <<unidimensional>> da escola tradicional (Patrício, 1997).

É neste terreno complexo que a perspectiva dos mentores da Escola Cultural ancora-se. Trata-se, portanto, de uma concepção cuja finalidade e a ação educativa balizam-se a partir do conceito de *antropagogia* <sup>[52]</sup>. Por essa razão, a expressão cultural das concepções, o currículo e a prática dos professores, nesse paradigma, atendem aos princípios do modelo quadridimensional. Nesse sentido, pode-se dizer que este é um olhar que alarga a ação educativa (o campo unidimensional) no momento em que verifica a escola como uma Comunidade Cultural. Para Manuel Ferreira Patrício (1990), “é a escola do constrangimento e da mimese, <<contra>> a escola da liberdade e da construção permanente do saber.” (p. 92, grifo nosso).

O termo <<contra>> atribui e verifica à escola o *status* de paradigma; livrando a instituição do crivo pejorativo da comparação. Parafraseando o teórico português, diria: é a *escola unidimensional* do constrangimento e da mimese, contra a *escola quadridimensional* da liberdade e da construção permanente do saber. Mais do que isso: é a *escola unidimensional* do passado, contra a *escola quadridimensional* do futuro; é a *escola unidimensional* do ensino, contra a *escola quadridimensional* da aprendizagem (Patrício, 1990). Já que no entender de Manuel Ferreira Patrício (1997), “é no paradigma cultural, axiológico, da escola que o gérmen do futuro realmente está alojado.” (p. 35).

A partir do exposto, pode-se dizer que o diferencial da Escola Cultural assenta na tríade escola-educação-cultura e, conseqüentemente, nas quatro dimensões que

---

[52] \* “**ANTROPAGOGIA**, s. f. Sistema pedagógico que visa alargar a ação educativa para fora da escola e da família. (Do gr. *anthropos*+*agoge*.)” (Fernandes, Luft & Guimarães, 2000. n.p.).

compõem a estrutura pedagógica do paradigma em voga: dimensão lectiva (a aula), extralectiva (o clube escolar), interactiva (o projecto) e a dimensão ecológica (a comunidade escolar). A ação educativa, nesse segmento, visa contemplar o Homem em sua totalidade <sup>[53]</sup>. Contudo, para que esse diferencial floresça é fundamental que o corpo docente, o corpo discente, o corpo técnico-administrativo da escola, pais e responsáveis, estejam cientes do seu papel no seio desta Comunidade Cultural (Patrício, 1997).

Ramiro Marques (1990), por esse ângulo, evidencia que “uma escola de sucesso que inclua a dimensão curricular, a dimensão extra-curricular e a articulação entre ambas precisa de um professor cultural, isto é, de um educador com elevada cultura científica, humanista e cívica [...]” (p. 135). Segundo o teórico português, “a reforma educativa não pode fazer-se sem a intervenção consciente, motivada e informada dos professores.” (Marques, 1990, p. 135). Preocupação essa que faz parte da imaginação epistemológica do professor Manuel Ferreira Patrício (1990), visto que segundo o catedrático: “O professor tem, pois, de ser preparado como homem de cultura; só poderá ser agente de cultura se for homem de cultura.” (p. 149).

É daí que deriva a pergunta: o que é cultura? Cultura é, na verdade, um conceito complexo, multifacetado e relativamente intangível no que se refere à literacia científica e suas *interfaces*. Franco Crespi (1997), nesse sentido, enfatiza que “em 1952, Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn, desenvolvendo uma análise histórico-crítica das definições de cultura propostas pelos especialistas das ciências sociais, puderam inventariar mais de cento e cinquenta.” (p. 13). Consequentemente, dissertar sobre cultura é um desafio que requer humildade científica. E é a partir dessa sobriedade que reconhecemos que o termo presta-se a inúmeras interpretações; considerando-se que o Homem, por ter <<sua>> subjetividade e produzir <<sua>> cultura, compreende os fenômenos e o próprio conceito de forma heterogênea.

Abílio Perfeito *et al.* (2011), sob esse prisma, dicionarizaram que a palavra cultura em sua semiologia clássica expressa: “[...] **6** desenvolvimento de certas faculdades através da aquisição de conhecimentos; educação **7** conjuntos de

---

<sup>[53]</sup> \* “É para a construção do homem na plenitude da sua humanidade que a escola existe e está intimamente ordenada. Não fica excluído o homem enquanto animal, enquanto consciência, enquanto sócio. Fica, todavia e precisamente, tudo isso incluído na obra de plena edificação do próprio homem. É a esta exigência que a escola tem de satisfazer. E sendo a cultura, enquanto processo e enquanto obra, a actividade especificamente humana, é a cultura que constitui a finalidade e o sentido da escola.” (Patrício, 1997, p. 23).

conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social; saber [...]” (p. 453). Ainda segundo tal olhar, enfatizam que cultura poderia ser compreendida, também, como: “**8** conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades **9** sistema complexo de códigos partilhado por uma sociedade ou grupo social.” (*ibidem*, grifo nosso).

Para Manoel Tubino (1992), é indispensável recapitular “que a expressão “cultura” vem do latim (*colere*) significando cultivar, e que depois os romanos forneceram sentido a esta expressão, interpretando-a como a educação de uma pessoa que conhecesse as artes, a filosofia, ou tivesse uma vida ligada à ciência.” (p. 68, grifo do autor). Seguindo uma linha de raciocínio complementar, Paulo Freire (1983) alude que todos os produtos “que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais.” (p. 57).

Manuel Ferreira Patrício (1993), no entanto, relata que “a cultura não é, por conseguinte, apenas um conjunto de objetos, de ideias, de ideais, de crenças, de práticas. A cultura é tudo isso **impregnado de valor**.” (p. 306, grifo do autor). Este é, pois, o pensamento que legitima que nem tudo que advém do Homem é considerado cultura à luz do catedrático português (Patrício, 1993). Essa linha de raciocínio ganhou corpo – em conversas informais que mantive com o professor Manuel Ferreira Patrício – no “*XVI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*” <sup>[54]</sup>. A partir daí, seria plausível conjecturar que nem toda escola pode ser considerada cultural. Isto é, nem toda escola pode arquitetar uma pedagogia dos valores. Visto que: – “As escolas tanto podem desenvolver uma ação cultural como de sentido anticultural.” (Informação verbal) <sup>[55]</sup>.

Como exemplo, Manuel Ferreira Patrício deixou transparecer que o nazismo é um comportamento anticultural. O terrorismo e o hooliganismo, guardadas as devidas proporções, também foram repercutidos pelo teórico a fim de ilustrar a anticultura nos seus diferentes contextos: diria que relativamente a *cultura* está a

---

<sup>[54]</sup> O “*XVI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*” teve lugar na cidade do Porto – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – entre os dias 27 e 30 de setembro de 2016.

<sup>[55]</sup> Fala do Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício na ocasião do “*XVI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*”.

*anticultura*, antítese que determina a substância axiológica como sustentáculo da Escola Cultural e suas dimensões.

Ora, confesso que durante a conversa pairava certa dúvida, inquietude da minha parte. Mas afinal, que valores são esses? Que paradigma flerta com o imaculado (?) o inviolável (?) o *sacrossanto* (?) beira a utopia? Aliás, essa é a questão que os críticos levantam a respeito do paradigma: o cariz utópico. Porém, Manuel Ferreira Patrício (1993) descreve e justifica:

Esses valores são de várias ordens. Aceitamos, simplificadamente, que as grandes ordens de valores a promover pela educação são as seguintes: a da utilidade; a do prazer; a da verdade; a da beleza; a do bem; a do sagrado ou do divino. Dentro de cada uma destas ordens é possível cultivar um número indeterminável de valores. Também é possível viver sem referência positiva a alguma ou algumas destas ordens ou hierarquizá-las de diferentes modos. Poderá mesmo admitir-se que cada vida se desenrola sob o signo de uma ordem dominante de valores, ou que tal suceda em períodos definidos de cada vida, reconhecendo-se nesta, conforme os casos, progressão, regressão ou ruptura axiológica (Patrício, 1993, p. 21).

Isto só confirma que os valores estão condicionados ao Homem. Logo, somos responsáveis pela nossa edificação e, conseqüentemente, pela preservação dessa ordem de valores descrita pelo professor Manuel Ferreira Patrício. Neste caso, devemos conservar os valores como bens imateriais pessoais em benefício da coletividade. Caso contrário, assumiríamos o risco de abdicar da construção do Homem a ponto de colocar a educação, o “bem geral”, em segundo plano. Daí, a importância do educador estar preparado e preparar-se ininterruptamente para a ação educativa. Por isso, a formação continuada, a formação em valores, o desenvolvimento profissional do professor, são pressupostos fundamentais para a concepção da Axiologia Educacional. Pois “como poderá um educador ser guia axiológico para o educando, se ele próprio não possui segura bússola axiológica?” (Patrício, 1993, p. 27).

À questão: o que é Axiologia Educacional? À luz do pensamento *patriciano* pode-se constatar que a Axiologia Educacional configura a *práxis* da Axiologia Pura. Portanto, é possível que a Axiologia entendida como Axiologia Pura, Geral, Formal ou Fundamental, encontre na Educação, se podemos assim dizer, o seu objetivo. A Axiologia Educacional, nessa perspectiva, deve intervir categoricamente na ação educativa dos professores: “É a esta luz que a sua importância é verdadeiramente crucial. Ou ela muda a vivência axiológica dos professores, ou cai sob a crítica fatal

do grande Shakespeare, sendo apenas palavras... palavras... palavras...” (Patrício, 1993, p. 27, grifo do autor). Sendo assim, é a esta luz que conjecturamos que a Axiologia Educacional pode, inclusive, vir a configurar a matriz da Escola Cultural. Afinal, *onde há fumaça há fogo*. (ver Quadro 2).

**Quadro 2** – *Problemas Fundamentais da Axiologia (Patrício, 1993).*

<b>Classes de problemas</b>	<b>Problemas</b>
<b>Ontologia dos Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O ser dos valores</li> <li>O valer dos valores</li> <li>Ordens de valores</li> <li>Classificação dos valores</li> <li>Hierarquia dos valores</li> <li>Estrutura dinâmica global dos valores</li> </ul>
<b>Gnoseologia dos Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como se conhecem os valores</li> <li>Os valores e os sentidos</li> <li>Os valores e o intelecto</li> <li>Os valores e a razão</li> <li>Os valores e o sentimento</li> <li>Os valores e o desejo</li> <li>Os valores e a vontade</li> <li>Os valores e o hábito</li> <li>Os valores e a educação</li> <li>Os valores e a cultura</li> </ul>
<b>Antropologia dos Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biologia dos valores</li> <li>Psicologia dos valores</li> <li>Sociologia dos valores</li> <li>Antropologia Cultural dos valores</li> <li>História dos valores</li> <li>Personologia dos valores</li> </ul>
<b>Teologia dos Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deus e os valores: Deus como o princípio dos valores</li> <li>Deus como o &lt;&lt;obstáculo&gt;&gt; à realização axiológica do homem</li> <li>Deus como &lt;&lt;estímulo&gt;&gt; à realização axiológica do homem</li> <li>Deus como &lt;&lt;meta&gt;&gt; axiológica do homem</li> <li>A realização dos valores, passiva e activa, como participação na vida divina</li> </ul>
<b>Praxiologia dos Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição da práxis axiológica</li> <li>Momentos da práxis axiológica (percepção; fruição; criação; promoção; /difusão)</li> <li>Condições da práxis axiológica (os bens; a situação, quer estática quer dinâmica; os indutores axiológicos, a disponibilidade do sujeito axiológico)</li> <li>Metodologia indutória da práxis axiológica (a educação)</li> <li>Tipos personológicos e formas de vida</li> </ul>

Diria que a cortina de fumaça não nos impediu de alcançar o livro, “*Lições de Axiologia Educacional*”, de Manuel Ferreira Patrício (1993). Obra que, como o fogo, ilumina nossa linha de raciocínio a respeito da Escola Cultural e as questões inerentes a sua matriz. Entretanto, vale ressaltar que a suspeita não aflora, exatamente, do livro em questão; e sim da imaginação epistemológica que,

provavelmente, inquietava o catedrático português na altura da concepção do *paradigma cultural*.

Sim, é isso mesmo! O livro pode vir a embasar – mesmo tendo sido publicado preliminarmente – a essência da Escola Cultural. Ou seja, a reedificação da escola a começar pela reedificação do pensamento axiológico dos professores. Já que, segundo o catedrático, “compete ao professor, com efeito, a difícil e grave tarefa de fazer-ser. Não um fazer-ser técnico; mas um fazer-ser ético. Ele [o professor] não faz-ser <<coisas>>; ele faz-ser <<pessoas>>.” (Patrício, 1993, p. 20, grifo nosso). Em linhas gerais, as grandes competências poderiam ser compreendidas como:

#### <<SABER>>

É uma competência essencial para o *ser professor*, é o espaço do conhecimento, é o espaço teórico do conhecimento. Trata-se, como se vê, de uma competência assente no plano teórico, no “domínio do saber—do saber puro”, como anuncia Manuel Ferreira Patrício. É nesse domínio, nesse espaço (meta)cognitivo, que o *ser professor* desenvolve: literacia(s), “bens particulares” e a excelência que se espera do *ser professor* (Patrício, 1993).

#### <<SABER- FAZER>>

É uma competência, similarmente, essencial para o *ser professor*, é o espaço do conhecimento, é o espaço aplicado do conhecimento. Trata-se, como se vê, de uma competência assente no plano prático, no domínio da dimensão culminante do *ser professor*, na aplicação concreta do conhecimento. É nesse domínio, nesse espaço de (inter)ação, que o *ser professor* externa: competência(s), habilidades e o conjunto de conhecimentos que se espera do *ser professor* (Patrício, 1993).

#### <<SABER-SER>>

Trata-se de uma competência assente no plano ontológico, no domínio identitário, constitutivo e idiossincrático do *ser social*. É nesse domínio, nesse espaço de (auto)desenvolvimento, que o *ser professor* apresenta: um olhar próprio e uma série de características que se espera do *ser professor*, isto é, que o identificam como *ser professor*. Todavia, como bem pontua Manuel Ferreira Patrício (1993), “o professor não pode ter a competência do <<saber-ser>> como a mais elevada a que acede. Há uma outra, essencial: <<saber fazer-ser>>.” (p. 20).

## <<SABER FAZER-SER>>

Trata-se de uma competência assente no plano axiológico, no domínio da Axiologia Educacional, no compromisso educativo genuíno, substantivo e culturalmente situado. É nesse domínio, nesse espaço de (trans)missão, que o *ser professor* faz uso das três dimensões – <<saber>>, <<saber-fazer>>, <<saber-ser>> – em benefício do *ser humano*. A missão, a luta, do *ser professor*, nessa perspectiva, justificasse a partir da transmissão de valores, da promoção dos valores; resultando, no fim das contas, num <<fazer-ser ético>>. Até porque como nos diz Manuel Ferreira Patrício (1993), “a experiência profissional e humana do professor é outra: é a da luta contra os factos em prol dos valores. É, por exemplo, a luta contra a ignorância em favor do conhecimento. É a luta contra o estado de natureza em favor do estado de cultura.” (p. 22).

É importante deixar clara essa linha de raciocínio: “É a luta contra o estado de natureza em favor do estado de cultura.” (*ibidem*). Exatamente! O ideal da Escola Cultural é o estado de cultura. A cultura, o estado de cultura é o sustentáculo dessa imaginação epistemológica; é o que justifica o discurso, a narrativa. A cultura é a distinção do *paradigma cultural*. A cultura é o que distingue a instituição escola, do paradigma unidimensional da escola tradicional; é o que distingue a utopia, o sonho, a mais perfeita das realizações, do paradigma que assola a escola na atualidade. A cultura nesse plano é: ar que oxigena o <<saber>>; água que hidrata o <<saber-fazer>>; sangue que alimenta o <<saber-ser>>; força que impulsiona o <<saber fazer-ser>>. Enfim, “oficina” (Coménio, 1966) do <<fazer-ser ético>>.

Assim sendo, estamos convencidos da real missão do *paradigma cultural*. Nessa linha de entendimento, somos conduzidos à ideia de que a Escola Cultural visa à preservação dos valores, a manutenção dos princípios da instituição escola, bem como a exaltação da cultura no seio da sociedade. Deste modo, podemos apontar, nessa fase conclusiva do debate, que a Escola Cultural é um paradigma que deve ser considerado, haja vista a realidade sinistra no tocante a escola e aos valores em meio à contemporaneidade.

Uma vez concluído o debate, decidimos elencar – no âmbito do estado da arte – a interlocução do Prof. Dr. Manuel F. Patrício. Quem sabe não estaria nessa iniciativa um dos diferenciais da presente tese? Afinal, não é todo dia que temos a oportunidade de entrevistar um dos mentores da Escola Cultural. Vamos a ela:





## Entrevista com Manuel Ferreira Patrício

### Doutor em Ciências da Educação

**Questão:** *Qual a motivação epistemológica para a concepção da “Escola Cultural e os Valores”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Entendo por epistemologia a teoria crítica do conhecimento. Entendo por Escola Cultural, no contexto desta entrevista, o paradigma cultural da instituição escolar (da Escola), seja pública seja particular e cooperativa. A finalidade da Escola consiste em ministrar aos educandos nela inseridos a educação e o ensino. A meu ver, ambos estes conceitos são indissociáveis do conceito de cultura. Os gregos do período clássico usaram o termo *Paideia*; os romanos usaram com a mesma intencionalidade o termo *Humanitas*; Coménio escolheu o termo *Pan-Paideia* (Educação Universal); os alemães do Iluminismo e do subsequente período romântico usaram o termo *Bildung*; nós utilizamos hoje o termo *Cultura*. Sendo assim, compete à Escola promover nos seres humanos que a frequentam a experiência da Cultura, no sentido pleno deste termo; Cultura é tudo aquilo que o homem acrescenta à Natureza (enquanto o puro dado), em virtude da acção criadora do seu espírito. A sua questão também refere os valores. No fundo, não seria necessário fazê-lo. A verdade é que o conceito de Cultura já inclui os valores. Quando o homem acrescenta à Natureza (no sentido germânico do termo) aquilo que o seu espírito cria, acrescenta-lhe os valores. Tudo o que é Cultura é axiológico. Como vê, a motivação epistemológica de que fala é muito mais do que epistemológica, ou seja, é mais funda do que um problema de conhecimento; é de ordem ontológica e axiológica, ou seja, da ordem do ser e do valor. A Cultura é de ordem ontológico-axiológica.

**Questão:** *Qual era o cenário político, económico e educacional na época em que apresentaram a proposta da “Escola Cultural”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** A ideia surgiu no seio da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, criada por Resolução do Conselho de Ministros em Dezembro de 1986. Se a memória não me engana, foi logo na 1ª ou na 2ª reunião que a apresentei, no princípio de 1987. Fui em consequência encarregado pela Comissão de a concretizar como projecto. Regressei a casa e elaborei sumariamente um projecto, o qual foi analisado na reunião seguinte da Comissão, que lhe deu a sua aprovação, decidindo dar-me a responsabilidade consequente, naturalmente que dentro do funcionamento e da responsabilidade colectiva da Comissão. A ditadura tinha terminado, o País vivia em regime democrático, entrado já no projecto europeu desde Janeiro de 1986. Era Primeiro-Ministro o Professor Aníbal Cavaco Silva, era Ministro da Educação o Professor João de Deus Pinheiro, que pouco depois, em Agosto, deu lugar ao Engenheiro Roberto Carneiro, no contexto de uma remodelação governamental. O período era de esperança no futuro do País. O ingresso no projecto europeu implicava a realização de reformas que ajustassem o Estado português às estruturas e exigências da Europa, visando a superação das nossas dificuldades e atrasos face aos nossos parceiros de projecto político.

**Questão:** *Nesse sentido, qual era o vazio axiológico que inquietava a comunidade científica e pedagógica?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Nós não estávamos satisfeitos com a Escola que tínhamos, achámos na Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que devíamos avançar para um modelo pedagógico novo de Escola, de base pluridimensional e raiz culturalista. A pluridimensionalidade incidiria sobre a estrutura pedagógica organizacional da Escola, que deveria superar a estrita dimensão unidimensional das aulas pela pluridimensionalidade das situações de aprendizagem (actividades lectivas nas aulas tradicionais, actividades de índole cultural nos clubes escolares, actividades interactivas nas actividades de projecto, actividades de índole global na Escola como sujeito), dentro da unidade garantida pelo Plano Educativo da Escola. Toda uma visão axiológica da Escola constituía a raiz do pensamento pedagógico subjacente. Visão que assumia a crença nas possibilidades e potencialidades do ser humano, no seu poder criador e na sua vontade de trabalhar

em conjunto no sentido de construir um futuro humanista de liberdade, criatividade e fraternidade.

**Questão:** *Qual o motivo da mudança de “Escola Axiológica” para “Escola Cultural”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Não aconteceu tal mudança. Foi no livro que publiquei mais tarde, em edição da Universidade Aberta, intitulado Lições de Axiologia Educacional, que procurei mostrar que o que fora apresentado sob a designação de Escola Cultural era, na sua essência, um paradigma realizador de uma Escola intimamente axiológica, ou seja, uma Escola pensada e organizada desde a sua intimidade para fazer da aprendizagem escolar uma experiência vital de vivência, criação e difusão dos valores.

**Questão:** *A “Escola Cultural” pode ser entendida como um paradigma ou teria outra disposição teórica e/ou epistemológica que justificaria a “Escola Cultural”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Um paradigma é um modelo, no sentido estritamente ôntico do termo. Cabe aos realizadores desse modelo alcançar um nível elevado de mérito. A radicalidade atribuída à Cultura fala por si mesma: no Universo que é do nosso conhecimento apenas o Homem, o ser humano, é criador e apreciador da maravilha que é a Cultura. Esse é o sentido profundo da expressão Escola Cultural, que é uma maneira simples e breve de designar a opção por uma Escola de paradigma cultural.

**Questão:** *O que o senhor diria para os teóricos que criticam a “Escola Cultural”, quando discursam que toda escola já seria cultural em sua natureza?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Diria o que desde o início lhes disse: vivêmos no século vinte e continuamos a viver no século vinte e um experiências pedagógicas abomináveis de recusa da liberdade de pensar e de criar, de recusa prática da dignidade humana, e de absoluta injustiça, que põem dramaticamente à vista que toda a forma de totalitarismo e autoritarismo absoluto é, na sua essência, anticultural. Portanto, a Escola pode ser anticultural; logo, a Escola não é, pelo simples facto de ser escola, ou ter o nome de escola, uma instituição cultural.

**Questão:** *Quais as principais diferenças entre o currículo unidimensional e o proposto pela escola calcada num modelo quadridimensional (“Escola Cultural”)?*

**Manuel Ferreira Patrício:** O currículo limitado ao conjunto das disciplinas, ou dominado expressivamente por esse conjunto, configura uma Escola unidimensional. Se o currículo - para utilizar este termo - compreender um espaço significativo de clubes escolares, respeitando escolhas de aprendizagem feitas ou aceites pelos próprios educandos, estamos perante uma Escola bidimensional. Se entre o espaço estritamente disciplinar e o espaço dos clubes escolares tiver lugar alguma interacção, por iniciativa ou com livre aceitação dos alunos inseridos nos clubes escolares, estamos perante uma Escola estruturalmente tridimensional. Finalmente, se a Escola se organizar para levar a cabo um projecto global envolvente, que pode ser concebido e gradualmente realizado pela Escola no seu todo, estamos perante uma quarta dimensão pedagógica da Escola, que poderemos então qualificar de quadridimensional. Uma grande Festa Total no encerrar do Ano Escolar poderá ser a expressão concreta da quadrimimensionalidade dessa Escola.

**Questão:** *A “Escola Cultural” seria mais proativa, uma mais valia, em sítios (contextos) menos favorecidos?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Seria, seguramente, favorecedora de proactividade. Penso, todavia, que essa proactividade favoreceria também qualquer Escola instalada em qualquer contexto sócio-cultural. Eu acredito, por reflexão e por experiência vivida, na Escola Cultural.

**Questão:** *Qual o papel da instituição escola na formação do aluno, no caso particular da “Escola Cultural e os Valores”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** O homem é um ser espantosamente complexo e rico. Mas não nasce desde logo cumprido no seu imenso potencial. É, na verdade, necessário proporcionar-lhe a sua formação. Formar um ser humano é mais, muito mais, do que dar-lhe ensino, fazê-lo aprender muitas coisas. Formar é dar forma, levar uma matéria a ser o que tem para ser, para ser o que é; no caso de cada ser humano, para ser quem é. O ser humano não é (apenas...) um que; é exigência de ser um quem. A Escola Cultural é um paradigma pedagógico concebido e ordenado para responder a esta exigência. Lembremos que cada ser humano é um caso humano único; uma exigência axiológica única; uma exigência cósmica única.

**Questão:** *Qual o principal valor que um docente deveria prezar para ser bem-sucedido dentro do contexto da “Escola Cultural”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Um valor duplo: saber ouvir a peça musical que cada aluno tem em si para criar; ajudá-lo a compor e executar essa peça. Que nome dar a esse valor? Ter bom ouvido humano.

**Questão:** *Qual o lugar da Educação Física na “Escola Cultural”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** A Educação Física é uma disciplina curricular. Além disso ela é, como qualquer outra disciplina, campo de escolhas dos educandos para actividades de escolhas livres, em clubes escolares, no âmbito da 2ª dimensão. O ser humano é corpo e espírito. A Educação Física tem óbvia relação com o corpo. Mas não pode limitar-se ao corpo a sua acção. As mais altas capacidades do ser humano podem ser cultivadas e atingidas no espaço Educativo da Educação Física, particularmente no seio da Escola Cultural.

**Questão:** *Qual o contributo das práticas dos professores de Educação Física na acção educativa da “Escola Cultural”?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Creio, pelo pouco que conheço, que esse contributo tem ficado muito aquém do que é desejável, a começar pela concepção.

**Questão:** *Qual a sua opinião sobre a nota da Educação Física não contar para a média nas avaliações escolares?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Tudo o que desvalorize a Educação Física no conjunto sistémico da Educação portuguesa considero negativo. É esse o caso.

**Questão:** *Hoje, a “Escola Cultural” atende as demandas escolares e sociais para com a escolarização, ou necessitaria de alguns ajustes?*

**Manuel Ferreira Patrício:** Oficialmente, hoje a Escola Cultural não existe. O Projecto foi liquidado no final do ano lectivo de 1989-90, pelo Ministério da Educação. Ficaram apenas fragmentos do que foi um projecto de reforma integral da escola portuguesa, assumido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, criada por Resolução do Conselho de Ministros e liquidado pelo Ministro da Educação no final do ano lectivo de 1989-90.

**Questão:** *Em qual estrutura de poder estaria a ‘legitimação’, o lugar da Educação Física na “Escola Cultural”? “Estado” por meio da lei / “Escola” por meio da direção da escola / “Professor” por meio do profissionalismo.*

**Manuel Ferreira Patrício:** Não sabemos como será o futuro. Parece-me que a civilização humana se encontra neste momento numa grave crise cultural. O problema é muito grave. Que pode a Escola? No fundo, quase nada. Que pode o professor? Também não pode quase nada. O Estado? Ninguém sabe para onde caminha nos tempos que correm. Gostaria de lhe dar respostas de esperança. Mas não as tenho. O que faço é continuar a lutar; a bater-me pelas ideias em que fundamentadamente acredito. Suponho que a humanidade caminha para a frente. Acreditemos nela, sejam os tempos o que forem.

Montargil, 05 de dezembro de 2016.

Manuel Ferreira Patrício <sup>[56]</sup>.

---

<sup>[56]</sup> Catedrático aposentado e ex-reitor da Universidade de Évora e Doutor *Honoris Causa* pela Universidade do Porto, por proposta da Faculdade de Desporto, 12 de setembro de 2013. Manuel Ferreira Patrício é Licenciado em Filosofia pela Universidade de Lisboa e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. É considerado o mentor da Escola Cultural, movimento que contribuiu para a reforma educativa portuguesa.

### 2.3.1 Valores: a Educação Física à luz dos teóricos portugueses

*“A vida humana é um organismo vivo onde todos os elementos se implicam e explicam mutuamente. Assim, uma nova compreensão do passado produz simultaneamente uma nova perspectiva do futuro que por sua vez se torna num impulso para a vida intelectual e social.” (Borrvalho, 1997, p. 417, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

A propósito, é quando olhamos para o passado que podemos pôr em perspectiva o tempo presente. Em razão disso, estabelecemos uma via dialética com os professores de Educação Física que – em conjunto com pensadores de diversas nacionalidades – fundamentaram o paradigma da Escola Cultural. Assumimos com isso, o ponto de partida cujo objetivo é a compreensão dos valores da disciplina em voga. Convictos de que iniciar nossa revisão no âmago da Escola Cultural era o melhor caminho a seguir, acompanhamos Jorge Bento (1997), *“Em nome do corpo”*; Jorge Mota (1997), no capítulo intitulado *“O valor da actividade física para uma educação de estilos de vida”*; e Amândio Graça (1997), na reflexão sobre *“Os valores na Educação Física”*. Ou seja, observamos olhares distintos que demarcaram a nossa inquietude por compreender e repercutir os valores da Educação Física à luz dos teóricos portugueses.

*“Em nome do corpo”* é uma argumentação que nos permite perceber como as questões acerca do corpo são marginalizadas. Nesse registro, Jorge Bento (1997, p. 41) fala do *“corpo ferido na sua dignidade [...]”*; *“corpo atraído e pervertido na sua função histórica [...]”*; *“corpo ameaçado de regressão ao animal original [...]”*; e do *“corpo sentido com os atropelos e restrições aos sentidos do corpo [...]”*. O registro feito pelo teórico nos surpreende ao expor que a escola é o que o fez despedir-se do seu corpo, do seu *amigo*, como o próprio autor deixa transparecer [57]. Paula Queirós (2002), a esse respeito, aduz que a escola não deveria renegar o corpo, “mas, de um modo geral, ficamos com a impressão que a Escola forma seres incorpóreos, tais são as atitudes perante o corpo ocorridas nessa instituição.” (p. 22).

---

[57] \* “Venho falar-vos dele. De um *amigo* há muito tempo *posto à margem*. Despedi-me dele quando entrei para a escola primária. Para ser homem teria de prescindir do nascimento como criança e de impedir esta de avançar para o futuro. Fui desde então ensinado a esquecê-lo, a ignorá-lo, por ser amizade pouco recomendada e por não ser elevada a sua forma de realizar a vida diretamente. Só muito esporadicamente o visitei, à escopa, pela calada das horas mortas; tentando abafar remorsos, sem passar vergonhas públicas. Mas ele manteve-se fiel ao compromisso do momento inicial, de amizade e intimidade ininterruptas, até ao fim. A qualquer preço e risco.” (Bento, 1997, p. 40, grifo do autor).

Quer dizer, não é sem razão que Jorge Bento (1997), no capítulo “*Em nome do corpo*”, clama para que “façamos da escola um espaço onde caiba o corpo.” (p. 44).

Jorge Mota (1997), na esteira dessa discussão, considera que a falta de espaços destinados ao recreio, ao jogo e ao movimento pode vir a desencadear uma série de questões não positivas no que concerne ao desenvolvimento motor, morfofuncional e sociocultural das crianças e jovens. Segundo o teórico, a escola e as aulas de EF “são reconhecidas unanimemente como o local privilegiado, não só para um desenvolvimento corporal e desportivo, como também no alicerçar de ideias e assimilação de comportamentos para a sua manutenção futura.” (Mota, 1997, p. 171). De certo modo, o que Jorge Mota (1997) expõe parece encontrar eco em meio à contemporaneidade. Paula Botelho-Gomes, Paula Queirós e Paula Silva (2014) identificam que “para muitos meninos e muitíssimas meninas a aula de EF é o único local de aprendizagem pedagogicamente orientada e supervisionada do desporto, e de prática formal em segurança, física e emocional.” (p. 134).

É importante grifar essa questão: “Para muitos meninos e muitíssimas meninas a aula de EF é o único local de aprendizagem pedagogicamente orientada e supervisionada do desporto [...]” (*ibidem*). Impressionante! O óbvio, muitas das vezes, é impactante. Atrevo-me a dizer que estamos diante da reflexão mais emblemática até aqui apresentada, quer em relação à natureza do nosso estudo, quer em relação à “segunda natureza” deste que vos escreve <sup>[58]</sup> (Elias, 1939b). Não se trata apenas de contrapor discursos, mas verificar quão simbólico é o Desporto para os teóricos portugueses. Trata-se, portanto, de compreender que em Portugal a EF usufrui das potencialidades do Desporto a ponto de justificá-lo como matéria de ensino. Porque, como atesta Jorge Bento (2017), “a presença do desporto na escola certifica que esta não renuncia a uma noção do Homem e da educação, assente na <<unidade das dimensões>> afetivas, cognitivas e motoras.” (p. 31, grifo nosso).

O *status* de matéria de ensino, a “prótese” (Bento, 2010) na transmissão de valores, na educação em valores, na educação moral do *ser humano*, justifica a presença do Desporto na escola. O Desporto a que nos referimos – e que os teóricos lusitanos defendem – é aquele que os gregos entendiam como a construção

---

<sup>[58]</sup> A minha “segunda natureza” sugere a idiossincrasia característica da comunidade acadêmica brasileira. Trata-se, portanto, de uma alusão ao conceito de “segunda natureza” (Elias, 1939b). Dessa forma, a natureza professoral brasileira provavelmente será distinta da natureza professoral portuguesa. Daí, o espanto com algumas colocações, a complexidade em enxergar determinadas questões, o confronto de ideias acerca da EF e suas dimensões. Afinal, nem sempre aquilo que salta aos olhos é explícito à luz de outra natureza.



do Homem no seu mais elevado valor, a noção de *paideia* <sup>[59]</sup>. O Desporto, contemplado na frase do poeta Juvenal, *Mens sana in corpore sano*, nos leva a enxergar a <<unidade das dimensões>> levantadas por Jorge Bento (2017, p. 31) e, porventura, interpelar a existência de outra disciplina escolar que englobe a *práxis* necessária para que nós, *seres humanos*, venhamos a desempenhar de forma digna e exemplar os anseios quotidianos. Esteja certo, “[...] o desporto só tem razão de existir e de ocupar um lugar no curriculum se tiver por referência princípios morais [...]”. (Graça, 1997, p. 255).

Essas definições, com efeito, explicitam a preocupação dos teóricos portugueses com a caricatura do Desporto. Amândio Graça (1997), nesse sentido, não ajuíza o Desporto como matéria de ensino da EF, e sim as distorções que, possivelmente, procuram descaracterizá-lo. Com isso, pode-se assegurar que a renúncia do espírito do jogo, da competição e da excelência é uma das maneiras de descaracterizar o Desporto. A rejeição da técnica desportiva, da eficácia, da competência e da literacia na constituição do Homem desportivamente culto, também, é uma das fôrmas que deturpam o Desporto. Assumir isso é compreender e atestar que o Desporto no contexto escolar (e em todos os outros) contém valores que assentam nos princípios morais do *ser humano*; iluminando assim, a visão antropocêntrica que determina os rumos da Escola, da Educação Física, do Desporto e suas dimensões (Bento, 1987a; Siedentop, 1987 *apud* Graça, 1997).

De fato, a abordagem dos professores de Educação Física no seio da Escola Cultural é interessante, não é? Daí a iniciativa em referenciar nomes que não tiveram o privilégio de participar do livro “*A Escola Cultural e os Valores*”, mas mantiveram uma relação próxima com o professor Manuel Ferreira Patrício. É o caso da professora Paula Queirós.

Todavia, por mais que evidenciar o movimento da Escola Cultural e as abordagens que dele deriva chame a atenção, o descortinar, mesmo sumário, do que nos propomos, passa por revisar uma gama de teóricos que fazem parte da história da EF em Portugal. Para tanto, resolvemos beber na fonte dos professores Zélia Matos, Manuel Sérgio, Jorge Bento, entre outros.

---

[59] \* “A *paideia* representa o homem em toda a sua plenitude. Encaminha-o para a senda da perfeição. Não o deixando esmorecer perante a fragilidade e a derrota. Fâ-lo ganhar consciência do nível de aperfeiçoamento necessário para combater o adversário com civismo e hombridade.” (Marinho, 2013, p. 10, grifo da autora).

Zélia Matos (2004), nessa disposição, nos apresenta os pontos que determinaram a reconceptualização da Educação Física em terras lusitanas. Segundo a autora, a comunidade científica portuguesa – no bojo dos movimentos internacionais – buscava, como ela mesma descreve, “uma nova auto-compreensão” (Matos, 2004, p. 255) quanto à fundamentação teórica que justificava o campo científico português na década de sessenta. Em termos objetivos, isto equivale a dizer que as Ciências da Motricidade Humana, as Ciências do Desporto e o conjunto de “sub-disciplinas” que delas provêm, identificam a curta “curva de civilização” (Elias, 1939a) referente à cientificação da disciplina em questão. Sobretudo, as “teias de interdependência” (Elias, 1999) que conduziram Portugal, mesmo que tardiamente, a implementar o processo de transformação da Educação Física tradicional (ver Quadro 3).

**Quadro 3** – Designação da “Área” e relações com EF, CD e campos de aplicação (Matos, 2004).

Autor	Designação geral da “área”	Relação com “Educação Física” (EF)	Relação com as Ciências do Desporto (CD)	Campos de Aplicação
António Marques	Ciência do Desporto (CD).	A expressão EF é substituída pela expressão CD.	CD – é o termo integrativo de várias disciplinas autónomas.	Desporto de: rendimento reeducação reabilitação lazer, tempos livres
Francisco Sobral	1980: Educação Física – conceito integrador de toda a “Área”. 1985: Motricidade Humana (MH).	Conceito integrador de toda a “Área” (1980). EF corpo de práticas e MH corpo teórico (1986).	CD autodeterminam-se face à MH. CD subsistema da MH (1993).	Desporto nos diferentes contextos. Educação Física (escolar).
Jorge Bento	Ciências do Desporto.	A CD substitui a EF. EF é o termo integrador tradicional.	A CD é o sintagma integrador de toda a “Área”.	Todos os contextos da prática desportivo-lúdico-motora.
Manuel Sérgio	Motricidade Humana (desde 1979).	MH ciência substituta da EF. EF é uma pré-ciência, sem autonomia disciplinar.	Não gosta da expressão CD (tal como não gosta de Ciências da Educação).	o jogo o desporto a ginástica a dança a ergonomia o circo a reabilitação o processo de treino
Vítor da Fonseca (1976)	Psicomotricidade	Ciência que perspectiva “as relações recíprocas incessantes e permanentes dos factores neurofisiológicos, psicológicos e sociais que intervêm na integração, elaboração e realização do movimento humano”.		

Com base neste quadro de referência, pode-se, portanto, interpretar que a designação tradicional da Educação Física perdia espaço junto aos movimentos internacionais e à comunidade científica portuguesa. Concomitante e em

consequência disso, constituía-se, então, uma demanda social extraescolar que colocava em dúvida a capacidade de resposta da Educação Física Tradicional, isso é, da Teoria da Educação Física. Sob esse enfoque, Zélia Matos (2004), no intento de forjar o sentimento que pairava no ar àquela altura, emite a seguinte constatação: “Os pontos de vista restritivos da Teoria da Educação Física afastam-na da realidade de uma forma significativa.” (p. 253). E mais: “Existe a consciência generalizada de que a tradicional Educação Física está obsoleta e não é um termo apropriado para definir toda a “área” de estudo.” (*ibidem*, grifo da autora).

Sendo assim, pode-se concluir que, diante dessa conjuntura, a necessidade de mudança foi potencializada pelo discurso científico e indiscutivelmente pela ascensão do Desporto na ocasião, visto que o termo Educação Física era e ainda é – diferentemente do Brasil <sup>[60]</sup> – uma dimensão estritamente escolar à luz dos teóricos portugueses. Nesse ínterim, as demandas sociais, as discussões acerca do corpo, as reflexões no tocante à exercitação corporal geral e à carência de trabalhos teórico-científicos é o que, efetivamente, impulsionou a comunidade acadêmica portuguesa a almejar uma nova designação, um novo sintagma, um núcleo comum. Como dá a entender Zélia Matos (2004), o que estava em jogo, àquela época, sobrepujava a simples readequação semiótica dos termos. A luta era por legitimidade, autenticidade da própria Educação Física, da própria área.

No período que compreende o processo de reconceptualização do conhecimento tradicional da Teoria da Educação Física em terras lusitanas, Lisboa adota o mote da Ciência da Motricidade Humana, em virtude dos seus teóricos optarem por enquadrar a Educação Física Tradicional no escopo acientífico. Ao passo que Porto, no que lhe concerne, substitui o termo tradicional pelo sintagma Ciência do Desporto, uma vez que os teóricos portuenses entendiam que a academia, na ocasião, necessitava de um termo integrador de toda a área. O que nos leva compreender melhor, hoje, o percurso da Educação Física no ensino superior português e a relevância tanto da Universidade de Lisboa quanto da Universidade do Porto no que tange o processo de cientificação da área e o desenvolvimento de uma nova designação (Matos, 2004; Matos, 2006).

A Universidade de Lisboa, no correr da sua existência, no tocante à área de Educação Física, ostenta três denominações medulares, a saber: Instituto Nacional de Educação Física; Instituto Superior de Educação Física de Lisboa; e a

---

<sup>[60]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.3.2 *Valores: a Educação Física à luz dos teóricos brasileiros*.

contemporânea designação que legitima/legaliza a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Já a Universidade do Porto retrata o percurso sócio-histórico da área de Educação Física portuguesa a partir das seguintes denominações: Instituto Superior de Educação Física do Porto; Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto; e a vigente designação que legitima/legaliza a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto [61], [62], [63] (Portugal, 1975; Sérgio, 1989; Matos, 1999; Graça, 2015).

É preciso salientar que desde a década de setenta, decênio que marca a entrada da EF na universidade portuguesa, ambas as instituições vêm contribuindo na edificação de um corpo de conhecimento científico que visa, independentemente da linha paradigmática assumida, fundar e dignificar a profissão. Especificamente no trato da dissemelhança epistêmica, observa-se que a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, embebida pela imaginação epistemológica do professor Manuel Sérgio [64], encontra na “Educação Motora” o mote que melhor traduz o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. Em contrapartida, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sob a égide epistemológica do professor Jorge Bento [65], embasa

---

[61] **Instituto Nacional de Educação Física** (Decreto-Lei n.º 30 279, de 23 de janeiro de 1940).

(Consult. 15/11/2018, disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1940/01/01900/00920094.pdf>).

[62] **Instituto Superior de Educação Física** (Decreto-Lei n.º 675/75, de 3 de dezembro).

[63] \* “**Diário do Governo n.º 279/1975, Série I de 1975-12-03. Ministério da Educação e Investigação Científica.** Nestes termos: Usando da faculdade conferida pelo artigo 3.º, n.º 1, alínea 3), da Lei Constitucional n.º 6/75, de 26 de Março, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte: Artigo 1.º - 1. São criados o Instituto Superior de **Educação Física** de Lisboa, integrado na Universidade Técnica de Lisboa, e o Instituto Superior de **Educação Física** do Porto, integrado na Universidade do Porto. 2. São extintos o Instituto Nacional de **Educação Física**, a Escola de Instrutores de **Educação Física** de Lisboa e a Escola de Instrutores de **Educação Física** do Porto. [...]” (Portugal, 1975, pp. 1944-1946, grifo nosso).

(Consult. 15/11/2018, disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/309534/details/normal?q=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica>).

[64] \* “O fato marcante na personalidade de Manuel Sérgio, este mestre-doutor apaixonado pelo que faz, é a energia que ele irradia; uma energia feita de sólida cultura, grande inteligência e, sobretudo, de uma ternura contagiante que nos encanta a todos — mesmo aqueles que pouco o entendem. [...]. Manuel Sérgio empenha-se em demonstrar aos profissionais da Educação Física a imperiosidade de se estabelecer uma nova teoria, um novo corpo de conhecimentos, que dê embasamento a uma Ciência da Motricidade Humana, da qual a Educação Motora, e não mais a Educação Física, seria um dos seus componentes.” (Medina, 1989, pp. 9-10).

[65] \* “Poderemos supor que o seu nome do meio, Olímpio, lhe terá aguçado desde menino a curiosidade e o fervor por galgar montes e lançar o olhar para o alto, para o que está mais além, no que podemos sintetizar, já sabedores da sua experiência de vida e de pedagogo, para o *citius, altius, fortius*, para os jogos e o estádio, para a cultura grega, para a filosofia, a paideia e a areté, para a paidia e o ludus, para ética e a estética, para o *homo sportivus*, para a dedicação da vida à educação e ao desporto, irmanados na fé da perfeitibilidade de um ser que se quer mais humano, numa fusão de corpo-alma, razão e paixão. [...]. Pioneiro da Pedagogia do Desporto (PD) em Portugal, no macrocontexto teórico das Ciências do Desporto, JB [Jorge Bento] desenvolve seu trabalho num tempo de mudanças acentuadas. [...]. De forma breve, podemos dizer que JB protagonizou, em Portugal, a mudança do paradigma da velha Teoria da Educação Física [...]” (Matos & Graça, 2016, pp. 53-56, grifo nosso).

na “Pedagogia do Desporto” o conjunto de valores que distingue o ramo pedagógico da Ciência do Desporto (Sérgio, 1994; Matos, 1999; Bento, 2006; Mesquita & Bento, 2014).

Por falar nos ramos pedagógicos que edificam o corpo científico das instituições e consequentemente dos teóricos, é bom deixar claro que o conceito anglo-saxónico de Desporto (*Human Movement Science and Kinesiology*), defendido por Manuel Sérgio, é restritivo quando comparado com a concepção europeia (*Sportwissenschaft*) perfilhada por Jorge Bento. Todavia, importa evidenciar que o campo epistemológico da Motricidade Humana é, por natureza, mais abrangente, em razão da pretensão de investigar todo o movimento originário do Homem. Entretanto, no momento em que revisamos o estado da arte, nos é apresentado um ponto de convergência que sugestiona o genuíno objeto de estudo: a transcendência do corpo-alma-espírito (Sérgio, 1994; Matos, 1999; Bento, 2006; Matos & Graça, 2016).

Portanto, diante disso, estimamos que não houve propriamente rivalidade, mas discursos paralelos que nunca se refutaram mutuamente. Os pensamentos, por certo, não são coincidentes, mas podem apontar – se assim entendidos – para a afluência imperativa de todo o processo de reconceptualização do conhecimento tradicional da Teoria da Educação Física em terras lusitanas: a necessidade do *ser humano* reinventar-se. Manuel Sérgio, com maior audiência no Brasil – fruto da tendência antidesportiva espalhada na comunidade intelectual da Educação Física brasileira <sup>[66]</sup> – exprimiu essa inevitabilidade no paradigma da Motricidade Humana <sup>[67]</sup>, ao passo que Jorge Bento, o pedagogo do Desporto, expressou nas Ciências do Desporto <sup>[68]</sup> a valência intrínseca do “Homem-Todo” (Sérgio, 1994; Matos, 1999; Sérgio, 2003; Bento & Bento, 2010; Matos & Graça, 2016; Bento, 2017).

---

<sup>[66]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.3.2 *Valores: a Educação Física à luz dos teóricos brasileiros*.

<sup>[67]</sup> \* “Se a tensão *imanência-transcendência* está presente na motricidade humana, a ciência da motricidade humana é e alude: é porque o homem no movimento da transcendência traz novos conceitos, novas aptidões organizacionais ao campo científico; *alude* a uma intencionalidade dinâmica, a uma vital preocupação interrogativa, a uma vontade de *ser mais*. E assim a ciência da motricidade humana é uma ciência do homem e, como tal, eleva-nos a um metassistema onde o físico, o biológico e o antropossociológico e ainda a poesia se tornam diferentes, complementares e... integrando o mesmo todo!” (Sérgio, 1994, pp. 76-77 grifo do autor).

<sup>[68]</sup> \* “As Ciências do Desporto perfazem uma pluralidade, diversidade e complexidade de perspectivas e olhares, de problemáticas e temas, de conceitos e conhecimentos, de sensibilidades e lógicas, de razões e metodologias científicas. Ou seja, embora todas as disciplinas desta área científica se ocupem do mesmo fenômeno, cada uma delas olha para o desporto com os instrumentos, saberes, ideais e intenções que lhe são próprios. Todas elas partilham a obrigação de tratar da mesma *questão central*: desnudar o significado do desporto para aqueles que o praticam; saber organizar tal prática para que se realizem os valores humanos pretendidos. Isto quer dizer que todas elas se vinculam a uma *ética de co-responsabilização* pela orientação, organização e condução humanista das práticas desportivas.” (Bento, 2006, p. 26, grifo do autor).

Nesse panorama, nota-se que é inegável a contribuição dos teóricos. Manuel Sérgio, a título de exemplo, ortografou uma série de obras, entre elas, as de maior expressão são: “*Educação física, ou, Ciência da motricidade humana?*”; “*Motricidade Humana — Contribuições para Um Paradigma Emergente*”; e o livro “*Um Corte Epistemológico. Da educação física à motricidade humana*”. Jorge Bento, *verbi gratia*, concebeu uma produção literária vultosa, na qual os manuscritos repercutem as discussões que permearam as décadas de oitenta e noventa, como se vê nas obras: “*Desporto — <<Matéria>> de Ensino*”; “*Planeamento e avaliação em educação física*”; e o livro “*O Outro Lado do Desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*” (Sérgio, 1989; Sérgio, 1994; Sérgio, 1999; Bento, 1987a; Bento, 1987b; Bento, 1995; Matos, 1999).

Este arcabouço teórico, relacionado com os manuscritos dos professores António Marques (“*Desenvolvimento da capacidade de prestação de resistência: estudo aplicado em crianças e jovens do 5º ao 9º ano de escolaridade da região do grande Porto*”); Francisco Sobral (“*Estado de crescimento e aptidão física na população escolar dos Açores*”); Vítor da Fonseca (“*Contributo para o estudo da génese da Psicomotricidade*”); e outros, retratam o passado recente da EF portuguesa. Aliás, muito do que se discute no espaço lusófono e fora dele – inerente à área – tem como base o escopo teórico-prático do Treino Desportivo de António Marques <sup>[69]</sup>, a concepção global da Cineantropometria de Francisco Sobral <sup>[70]</sup> e a abordagem pluridimensional da psicomotricidade pautada pelo professor Vítor da Fonseca <sup>[71]</sup> (Marques, 1988; Sobral, 1989; Fonseca, 1976; Matos, 2004).

Particularmente, no campo da formação inicial de professores em Educação Física, verifica-se que a literacia portuguesa, diante do teor simbólico da virada do milênio, expôs a urgência de se detectar as competências necessárias para o pleno desenvolvimento da educação (escolarização) pelo corpo (Onofre, 1996; Costa, 1996; Queirós, 2014; Batista & Pereira, 2014; Costa, Batista & Graça, 2014). Paralelamente a este efeito, observa-se ainda que os teóricos portugueses estavam movidos a combater a visão utilitarista/redutora da disciplina, confrontando assim a agenda neoliberal que desde os idos dos anos dois mil vem deturpando os princípios edificantes do conteúdo EF e a incumbência tradicional da instituição escola em

---

<sup>[69]</sup> Catedrático jubilado (aposentado) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

<sup>[70]</sup> Catedrático jubilado da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

<sup>[71]</sup> Catedrático jubilado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

escala mundial <sup>[72]</sup>, <sup>[73]</sup> (salvo raras exceções) (Morin, 2013; Bauman, 2013; UNESCO, 2015; Batista & Queirós, 2015; Bento, 2017).

Consequentemente, o número de manuscritos que procuravam repercutir a necessidade de se repensar o papel da Educação Física, do Desporto, do professor de EF em especial, é o reflexo desse axioma. Entre as propostas que demarcaram esse período, figuram as que intercediam a favor da recolocação da aprendizagem como mote primordial do conteúdo Educação Física, as que preconizavam o ensino dos jogos desportivos no âmbito escolar, e as que reivindicavam a reconstrução da identidade profissional do professor de Educação Física. Ou seja, indícios que reverberam o processo de readequação da formação inicial e indubitavelmente evidenciam alguns dos desafios que inquietavam (e ainda inquietam) os teóricos lusitanos, no caso particular da escola e suas configurações (Batista & Queirós, 2015; Guilherme, 2015; Batista, Graça & Queirós, 2014).

Depreende-se, então, que os teóricos portugueses, nomeadamente os afiliados à área da Educação Física, andam intrigados com interrogações que relativamente os aproxima dos desafios que assombram a educação (escolarização) em terras brasileiras. Nesta conformidade, Paula Batista e Paula Queirós (2015), na intenção de nos levar a refletir sobre o momento atual da disciplina, questionam: “Como é vista a Educação Física?” (p. 33). Jorge Bento (2017), apreensivo com os caminhos que a sociedade vem trilhando, indaga: “*Será possível legitimar a existência escolar da Educação Física e do Desporto, como a de qualquer outra área, numa sociedade e numa era que se afastam manifestamente de um entendimento único da educação e que cultivam um conceito difuso do desporto e do seu sentido?*” (Bento, 2017, p. 29, grifo do autor).

---

[72] \* “O estado da Educação Física no mundo pode ser avaliado por meio do levantamento de diversos indicadores, nomeadamente os seguintes: tempo curricular, adequação ou inadequação dos recursos, habilitação dos docentes, estatuto e apreço da disciplina, auto e hétero-estima dos professores, sentido e deontologia profissional etc. A análise dos dados fornecidos por umas quantas investigações, bem como as declarações e tomadas de posição de organizações e associações de carácter nacional e internacional dão bastante que pensar. Tornam evidente que a Educação Física vive uma *crise* preocupante; nem tudo é um mar de rosas.” (Bento, 2017, p. 25, grifo do autor).

[73] \* “Em Portugal, as marcas do mercado da educação, do managerialismo e da performatividade estão presentes nas políticas de reestruturação da educação [...]. A linguagem manageralista da liderança forte, empreendedorismo, eficiência, avaliação de desempenho, controlo [controle] de qualidade, metas e objetivos mensuráveis, e demais fraseologia de mercado, permeia cada vez mais a cena educativa. O favorecimento do privado e dos interesses nacionais e internacionais do mercado da educação, das parcerias público-privadas contrasta com as restrições e condicionamentos impostos à escola pública e mais ainda as vítimas da concorrência e da segregação social entre escolas e de construção de turmas de níveis diferenciados no interior de cada escola.” (Graça, 2014a, p. 50, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, José Sarmiento, Flávia Bastos e Carla Luguetti (2014), debatendo acerca das complexidades que envolvem o Desporto, interpelam: “Que elemento privilegiar na sua apresentação em contexto escolar?” (p. 330). Amândio Graça (2015), versando sobre as tendências que abrangem o discurso pedagógico, interroga: “Educação Física, por quê e para quê?” (p. 15). Zélia Matos (2014), dialogando a respeito dos pormenores que teoricamente descortinam a EF portuguesa, pergunta: “Que objetivos pedagógicos devem orientar uma boa *educação desportivo-motora*?” (p. 177, grifo da autora). Fernando Cardoso (2014), abordando fenômenos interessantes no tocante desta tese, inquire: “Através de que processos os professores conseguem chegar nos alunos, que alcance poderá ter esse apoio e que resultados podem ser esperados?” (p. 6).

Interrogações que, nessa fase conclusiva do debate, explicitam o passado recente da EF à luz dos teóricos portugueses. O escopo teórico que descortinamos mapeia, em teoria, o conjunto de valores das instituições e distingue, por conseguinte a idiossincrasia dos agentes lusitanos em interação. Não é de se estranhar, portanto, que os contornos da ‘legitimação’ da EF, como disciplina integrante de uma escola que se assume como instituição social no âmbito de uma sociedade democrática, assim como a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores, reflita o passado mais remoto, o passado recente e o tempo presente do conteúdo em terras lusitanas. Afinal, “[...] uma nova compreensão do passado produz simultaneamente uma nova perspectiva do futuro que por sua vez se torna num impulso para a vida intelectual e social.” (Borrallho, 1997, p. 417).

Uma vez concluído o debate, decidimos – como o fizemos na subdivisão anterior <sup>[74]</sup> – elencar ao estudo a interlocução de um professor que genuinamente vivenciou todo o período revisado. Sendo assim, julgamos que a entrevista do Prof. Dr. Jorge O. Bento venha deslindar uma série de interrogações para aqueles que não vivenciaram a história recente da Educação Física em terras portuguesas, mas se interessam pela matéria em evidência. Vamos a ela:

---

<sup>[74]</sup> 2.3 A Escola Cultural e os Valores. Entrevista com o Prof. Dr. Manuel F. Patrício.





## Entrevista com Jorge Olímpio Bento

### Doutor em Pedagogia

**Questão:** *“Nós já passamos por vários momentos... Momentos melhores... Momentos piores... Atualmente, com o retorno da nota de Educação Física como critério para acesso à Faculdade, esperamos que mude alguma coisa... Que mude para melhor.” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada). Diante disso, quais seriam os cenários da Educação Física portuguesa de 1990 até a atualidade?*

**Jorge Olímpio Bento:** Seja-me permitido um posicionamento prévio, por constituir a bússola das respostas que vou dar. “O mal ronda a terra” é o título de um livro da autoria de Tony Yudt, surgido em 2011. Se, na altura, o título e o conteúdo da obra faziam inteiro jus à situação, de então para cá a conformidade acentuou-se. O mal, a maldade, a perversidade e a injustiça reinam, de facto, no mundo. E reclamam uma urgente mudança de rumo.

Não apenas está esgotada a narrativa da política e da democracia, assentes no fingimento, na falta de autenticidade e densidade, na ausência de exercício da soberania e da vontade dos povos, na cumplicidade dos governantes com o caos e a desordem do mundo. Também está esgotada a narrativa da educação ‘oficial’, escrita na novilíngua do managerialismo financeiro e do ultraliberalismo ideológico. A educação ‘funcionalizante’ do indivíduo e redutora do Homo Humanus e Performator a homo faber, efficiens e eligens, em síntese, a animal laborans, não pode continuar em alta. Ela conduz ao vazio; formata e funcionaliza sujeitos sem liberdade e sem história, que transportam às costas o seu campo de concentração.

Posto isto, atrevo-me a sinalizar à evolução, a partir dos anos 90, da Educação Física em Portugal três períodos distintos:

1. Uma era de assinalável euforia, acompanhando a afirmação académica e científica da área. Nela surgiram nomes que concitaram a aceitação e o respeito nas outras áreas académicas e para além dos muros das Faculdades de formação. Concomitantemente, os quadros profissionais alargaram nas escolas o espaço de afirmação e reconhecimento da disciplina

de Educação Física e Desporto. Este período dourado prolongou-se até por volta de 2006-2007.

2. A segunda fase é determinada pela onda do 'reformismo' neoliberal que se abateu sobre toda a esfera pública: educação, saúde, segurança social, cultura, etc. Tudo quanto era público foi estigmatizado e erigido em alvo a enfraquecer e abater. A escola e a educação públicas, bandeiras republicanas da democracia, não escaparam à sanha da cruzada neoliberal. Os professores foram igualmente apontados a dedo e objeto de uma teia de desconsiderações. A novilíngua do calculismo financeiro, do economês, do produtivismo, dos rankings e afins fez a sua entrada em força na escola.

Neste clima não há oxigénio para a matriz axiológica, intrínseca da educação: a sua ligação a princípios e valores humanistas e iluministas, de forte teor ético e estético. Ora é disto que se alimenta a incumbência pedagógica da Educação Física e do Desporto. Para uma e o outro sobram as preocupações inerentes aos problemas da obesidade e da inatividade 'física', concretizando-se nisto a sua 'funcionalidade' e importância.

3. No começo de 2016 inicia-se uma renovação, possibilitada com a mudança de governo e de orientações políticas, abrindo janelas para uma gradativa reversão dos agravos neoliberais. O ministério da tutela passou a assumir vincadamente uma demarcação em relação ao triste legado dos anos anteriores.

A consciência da necessidade de revitalizar a Educação Física e o Desporto na escola recebeu um grande impulso com a prestação da delegação portuguesa nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro. De então para cá estamos a percorrer um caminho francamente promissor.

Em síntese, o ciclo de afirmação e promoção da Educação e da Escola públicas, da Educação Física e do Desporto surge em sentido contrário ao das políticas neoliberais. Um é a contramão do outro. Com o triunfo do segundo padece o primeiro; e vice-versa.

**Questão:** *“Peço-vos que respeitem o corpo, mesmo e sobretudo se o não amam! Não tenham receio de o envolver em excesso de atenções, porque somente o excesso do corpo ascende a carícia da alma, sua “forma” e “causa final” [...]”* (Bento, 1997, p. 42, grifo do autor). Essa citação aparece no livro *“A Escola Cultural e os Valores”* e, de imediato, nos leva a indagar: qual era o sentimento da época em relação ao corpo e a corporalidade, sobretudo no que tange a escola portuguesa e suas dimensões?

**Jorge Olímpio Bento:** Todos conhecemos bem a frase de Merleau-Ponty: “A máquina funciona; o corpo vive.”

Ela ilustra bem o sentido que animava a ‘Escola Cultural’ e o papel axiológico, ‘artístico’ e cultural da Educação Física e do Desporto, integrados nela. O ideal da ‘arété’ e o mito prometeico, metafísico e transcendental, deram um grande contributo para a percepção e revalorização da área. Creio ter autoridade para afirmar que a área viveu, na altura, uma era de incalculável enriquecimento e fundamentação cultural, em todas as dimensões que a noção de ‘cultura’ encerra.

O corpo tinha sido alvo, ao longo da primeira metade do século XX, de notórias valorações teóricas por parte de proeminentes figuras do pensamento e das letras, p. ex.:

- Sigmund Freud (1856-1939): *“O inconsciente fala através do corpo”*.
- Edmund Husserl (1859-1938), Fenomenologia: O corpo é o *“berço original de toda a significação”*.
- Merleau-Ponty (1908-1961), Existencialismo: Corpo uma *“encarnação do espírito”*, um *“pivô do mundo”*, *“estrutura do viver”*.
- Marcel-Mauss (1872-1950): assinala o aparecimento da noção de *“técnica corporal”*.
- Fernando Pessoa (1888-1935), mais ou menos assim: Corpo *“pessoa de fora que dá a medida da pessoa de dentro”*.
- Carlos Drummond de Andrade (1902-1987): *“Salve, meu corpo, minha estrutura de viver e de cumprir os ritos de existir”*.

Ou seja, dispunha-se de um terreno concetual propício ao envolvimento material do corpo (e também das suas fragilidades). E a verdade é que se registava uma multiplicação e expansão das formas, métodos e usos do corpo pela sociedade e pelos indivíduos.

Todavia, este reconhecimento chegou com algum atraso à área. Aconteceu precisamente naquela altura, talvez por terem surgido figuras que se afoitaram a

adentrar o campo da antropologia e filosofia, e carregaram para a Educação Física e o Desporto as noções ganhas nesse empreendimento.

Obviamente, não pode ser subestimado o panorama da sociedade da imagem e da estética, da obesidade e a apologia dos estilos de vida ativa. Tudo no seu conjunto inaugurou um tempo novo e festivo de celebração do corpo, alargando e consolidando a legitimação da Educação Física e do Desporto na escola.

Acresce que a segunda metade do século XX, que alguns intelectuais despeitados chamam pejorativamente “esse estranho século do desporto”, ficou marcado pelo aparecimento de um novo modelo de homem: o *Homo Sportivus*, um prolongamento do *Homo Gymnasticus* (Guts Muths), do *Homo Olympicus* (Coubertin) e do *Homo Ludens* (Huizinga), e uma versão nova do *Homo Performator*. A ‘desportificação’ da sociedade e a passagem do desporto do singular para o plural manifestaram-se na criação e difusão de múltiplas formas de uso desportivo do corpo; ou seja, a ‘polimorfia’ correspondeu à polissemia revestida pelo fenómeno desporto. Concomitantemente, o desporto venceu barreiras e preconceitos, expandiu-se para novos campos e usos, e ganhou praticantes em todas as idades e em todos os estados de saúde, de condição económica e cultural.

Para o bem – e igualmente para o mal – o corpo tornou-se campo de aplicação e intervenção da estrutura ideológica prevalecente. Nele é possível fazer uma leitura de progresso civilizacional. Mas também é um campo, que deve ser pisado com cuidado, devido ao facto de estar semeado de minas e armadilhas.

**Questão:** *Por que o conteúdo Educação Física vive numa espécie de cara e coroa, numa constante roleta russa ou, como bem pontuou Amândio Graça (2014b): “[...] entre a luz e a sombra, entre a contradição dos termos, “faz falta”, mas “vale pouco”.” (p. 105, grifo do autor).*

**Jorge Olímpio Bento:** É deveras interessante ou, melhor dizendo, intrigante esta constatação. Com efeito, pouca gente se atreve a afirmar que a Educação Física não faz parte de um conceito integral de educação. A imensa maioria das pessoas enche a boca de palavras elogiosas e reivindicativas do papel indispensável daquela disciplina. O mesmo sucede em relação ao enaltecimento de outras áreas voltadas para o cultivo da sensibilidade e das expressões. Mais curioso ainda é o facto de este tipo de discurso brotar não apenas da boca das pessoas comuns; ele também é frequente na boca das elites da ciência e inteligência.

Mas... Por vezes, parece que isto não passa de mera retórica; ou então resulta da preocupação de não ficar mal na fotografia. Quando se trata de passar das palavras aos atos, de concretizar um conceito ou ideal integral de educação, aí já canta outro galo! O pragmatismo e o utilitarismo continuam a levar a palma na contabilidade das preferências e valorações.

Ou seja, a desconsideração da relevância da Educação Física está casada, em comunhão de bens, com a falta de coerência e de ação na implementação de uma Educação balizada pelo ideal de harmonia e multilateralidade. A luta pela superação de tal desconsideração tem que ser travada em várias frentes.

**Questão:** *“A Educação Física é o primeiro passo para o Desporto.” (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo). Nesse caso, poderíamos afirmar que o Desporto seria o objetivo fim da Educação Física? O Desporto, mesmo sendo um conteúdo da Educação Física, teria maior apelo na escola portuguesa? Afinal, qual é o lugar do Desporto em Portugal?*

**Jorge Olímpio Bento:** O desporto não é o objetivo ou o fim da Educação Física. O desporto é, sim, o principal domínio cultural, donde a Educação Física extrai a matéria de ensino. Tal como as outras disciplinas recebem a matéria de ensino dos domínios científicos, culturais e técnicos a que estão ligadas. O mesmo sucede com a Educação Física. Nenhuma disciplina justificaria o seu lugar na escola e na educação, se não possuísse matéria de ensino. Obviamente, esta é objetivo direto de aprendizagem; mas cumpre uma função instrumental ou de meio ao serviço da realização de objetivos abrangentes e superiores.

Portanto, a Educação Física, ao transmitir matéria desportiva, realiza o objetivo de ensino e aprendizagem desta, de modo idêntico ao que acontece nas outras disciplinas; mas a realização deste objetivo contribui para o alcance do objetivo maior e mais lato da educação.

Claro está, o desporto ganha com a valorização da Educação Física. Tal como se verifica noutras áreas culturais e científicas.

**Questão:** *Em conversas informais, professores portugueses relataram que a Educação Física brasileira é excessivamente teórica. Um número considerável desses professores verbaliza que Portugal já passou por esse momento, mas que atualmente a prática prevalece no tocante à teoria. Enfim, quais as convergências e divergências emergem da Educação Física de Portugal e Brasil na opinião do senhor? Em que o contexto lusófono ajudaria nessa relação?*

**Jorge Olímpio Bento:** Não estou em condições de responder rigorosamente a esta questão no contexto presente, porque não sei se a situação evoluiu no entretanto. Posso, sim, testemunhar que, há alguns anos, no Brasil havia um forte movimento, de cariz nitidamente ideológico, intelectualmente frágil e insustentável, contra o ensino de desporto na Educação Física. Esta não tinha praticamente matéria de ensino, colocando-se numa posição indefensável, na comparação com as outras disciplinas.

Proliferavam ‘teorias’ absurdas e patéticas, difundidas a partir da Universidade, exercendo uma influência deveras prejudicial para a área. Não queria carregar nas tintas, mas muitos académicos foram altamente irresponsáveis, causando graves danos à formação de professores de Educação Física e a esta.

Como resultado destes equívocos, notava-se uma deficiente formação de competências pedagógicas e didático-metodológicas, com reflexos negativos no entendimento da incumbência da disciplina e na orientação, organização e condução do ensino. Isto é perceptível no escasso número de publicações que abordavam assuntos desta índole.

Tenho esperanças de que este quadro se tenha alterado gradativamente para melhor.

**Questão:** *“A Educação Física não se explica, sente-se!” (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo). Essa afirmação nos leva a indagar: qual seria o papel da instituição escola na formação do aluno, no caso particular da Educação Física e suas interfaces?*

**Jorge Olímpio Bento:** Estamos agradados e satisfeitos ou preocupados e insatisfeitos com o quadro conceitual que serve hoje de referência à educação?

Exige-se determinação para romper com a ‘*tecnização*’ do mundo, há várias décadas assinalada por Heidegger (1889-1976). Ela convida a aceitar como correto, perfeito e válido tudo quanto esteja tecnicamente bem equacionado, apresentado e realizado, sem estranhar a inversão dos fins e meios, com os últimos a usurpar o lugar dos primeiros.

Enquadra-se bem neste contexto a evocação de Albert Einstein (1879-1955): *“Temo o dia em que a tecnologia se sobreponha à nossa humanidade. O mundo terá uma geração de idiotas”*.

A educação está sendo reduzida a *‘instrução funcionalizante’*. E configurada como preparação dos indivíduos para o desempenho de funções estritamente profissionais.

Há uma consciência suficientemente esclarecida sobre isto? Estão despertos para isso os formadores (nas universidades) e os educadores (nas escolas)?

É diminuto o número de ensaios que problematizam o assunto.

Sejamos radicais no tocante aos paradigmas e roteiros impostos à educação! Gritemos a definição e essência desta!

Se passarmos para o lado da opinião pública, o que é que constatamos? Nos jornais e canais de televisão predomina um discurso perverso que imputa à educação finalidades de pendor pragmatista e utilitarista, adstritas aos setores laborais e profissionais.

São estes que dão o tom e indicam o itinerário a seguir. Eles estão para a educação integral das nossas crianças como os martelos do Estado Islâmico (DAESH) estiveram para as relíquias do museu de Mossul ou de Palmira!

Os pais são condicionados a alinhar pelo mesmo diapasão. De todos os lados escutam que os seus filhos, para entrar na Universidade, aceder e triunfar no mercado, necessitam de mais competências nas disciplinas com resultados fácil, imediata e objetivamente mensurados (matemática, português, etc.).

Naturalmente são propensos a engrossar o alarido dos que advogam mais horas nas áreas em causa, cortando para o efeito em domínios considerados secundários, embora indispensáveis à formação e expressão ‘humanas’ do indivíduo (educação física e desporto, música, etc.).

Como ficam a educação e a formação do *‘ser transfronteiriço’* (entre a animalidade e a humanidade)?

A sua transformação em pessoa ou *persona* (máscara posta para conter e, quiçá, operar o milagre da conversão e sublimação do animal em humano), abrange não apenas categorias racionais, fundamentais para o entendimento e a compreensão do mundo: matemáticas, biológicas, linguísticas, etc.

Igualmente são requeridas outras categorias fundadoras do Ser Humano, voltadas para a configuração significativa de manifestações da liberdade e da exploração dos seus limites.

Os afetos, as relações e sentimentos, livres de finalidades utilitárias, são vistas, em muitas reflexões antropológicas, como necessidade ou pressuposto e manifestação da realização humana do indivíduo.

A apropriação da pluralidade de sentidos, imanentes aos diversos domínios culturais, científicos e técnicos oferece um contributo decisivo para uma consumação plenamente assumida da vida e para o aprofundamento do seu teor humano.

Como é sabido, a aprendizagem de técnicas culturais é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo em idade escolar.

A aquisição mais ampla possível da vasta panóplia de destrezas ou próteses (ler, escrever, contar, cantar, representar, jogar, etc.), contidas em formas tipicamente culturais, é parte irrecusável da inserção social dos mais novos e da estruturação da cognição e emoção. Na lista dessas técnicas não podem deixar de figurar as que tangem, prioritariamente, a corporalidade.

O que é que estamos a observar? O avanço da *'lógica'* ou *mentalidade de fábrica*, apostada em impor o predomínio do *homo faber* e *eficiens*, do *animal laborans*, sobre todas as outras dimensões.

Os indivíduos estão a nascer, a crescer e a ser *'educados'*, melhor dizendo, formatados como peças robotizadas.

A formação e a forma cedem o lugar à formatação e à fôrma, a sensibilidade e o arsenal de sentidos da vida veem-se endurecidos e esmagados pela rudeza do império utilitário.

Em nome do reforço de conhecimentos básicos (?!), advoga-se uma educação e escola *'cabeçudas'*, de costas voltadas para a corporeidade e as expressões.

São ignoradas as modificações operadas, nas últimas décadas, na paisagem e cultura lúdicas e motoras.

Os jogos e brincadeiras da atualidade são, sobretudo, virtuais. Não têm mais o corpo como intermediário.

As experiências hodiernas são de natureza indireta, afetando seriamente o desenvolvimento motor e emocional infanto-juvenil, com repercussões alarmantes nos índices de socialização.

Alguns tagarelas *'mercadológicos'* e ultraliberais querem eliminar do curriculum obrigatório a Educação Física e Desportiva, como se esta não fosse também basilar!



Não lhes basta o abocanhamento e a empresarialização da Universidade e até dos hospitais. Advogam a ligação da escola às empresas!

Em alta está a transfiguração dos indivíduos em máquinas desidratadas de inquietudes e pulsões humanistas e altruístas, com dificuldades em viver sem ser de maneira digital e virtual.

Ora para Ser Humano não é possível desligar o 'Ser' do 'Estar'. 'Somos' humanos, na medida em que 'estamos' na vida não como canibais, mas cultivando a observância de normas de trato humano.

Não somos abutres, insetos, rastejantes ou vermes; Somos Humanos e, portanto, devemos possuir as qualidades e noções correspondentes a esta categoria.

A '*instrução funcionalizante*' passa ao largo destes anseios e espantos.

Favorece a obediência cega, garante um certo entontecimento dos indivíduos no interesse da funcionalidade, banaliza o sério e sagrado, sacraliza o banal e o fútil.

Visa tornar os indivíduos gordos e obesos de conhecimentos de plástico, mas magros e até esqueléticos em termos de ética, consciência, sabedoria, lucidez e humanidade, generosidade e solidariedade.

Isto não acontece por acaso.

Os poderes vigentes apostam interesseira e estrategicamente na formatação de indivíduos abúlicos e ineptos para contestar o défice de responsabilidade civil, criminal e moral (muito maior do que o défice financeiro e causador deste) e a desordem existencial por ele provocada.

Querem indivíduos que primem pela indiferença, achem tudo inevitável ou 'normal' e se limitem a encolher os ombros.

Insistamos em perguntar:

- Qual é a noção de Homem que preside à educação pública nos nossos dias?
- Qual é o conceito de cidadão que orienta o labor educativo?
- Bastam-nos o *animal laborans*, o *homo efficiens* e o *homo faber*?
- Apraz-nos o *homo eligens*? Ou o *homo videns* da sociedade teledirigida e telemanipulada, mal informada e mal formada?

O ambiente atual é tóxico no concernente a princípios e valores, causas e utopias. Sem a sua presença não sabemos para onde ir, os caminhos a percorrer, os horizontes a fitar e admirar.

Para piorar a situação, sucede que o vácuo nunca fica por preencher. O vazio de padrões éticos, estéticos e morais, de pendor positivo, é ocupado pelo seu contrário, pelo animalesco e inumano, pela regressão civilizacional.

Esta apreciação integra a obrigatoriedade de submeter o contexto global a uma avaliação antropológica, cultural e filosófica (em suma, pedagógica e educativa). Implica a tomada de consciência acerca do modelo de homem proposto e em curso, bem como acerca das influências exercidas pelas instâncias intervenientes em tal projeto: escola, universidade, órgãos mediáticos, agentes e domínios culturais, esfera política, etc.

Impõe-se perguntar:

O figurino da educação hodierna corresponde, de modo aproximado, aos graves problemas com que se debatem os adolescentes e jovens?

A pergunta é pertinente, porquanto o património da civilização inclui um alfobre de rituais iniciáticos ou de passagem.

Não se esqueceu disso a política educativa? Não estamos a encarar as crianças como adultos e a exigir delas o mesmo que a um quadro profissional?

A educação hodierna parece cega, surda e muda aos dramas de muitos jovens, nos dias de hoje:

- Queda na indiferença e em radicalismos;
- Fuga para a autodestruição, evidenciada pelo avolumar de vários distúrbios ou doenças do foro psicossomático;
- Incapacidade de diferenciar e valorar o bem e o mal, o eu e o tu, o que eu sou e o que é o outro;
- Não saber respeitar os outros e a si mesmo, ficando refém de extremismos violentos.

Sobre nós, professores e educadores, pesa o imperativo de propor uma educação voltada para o tempo e a humanidade presentes, reconciliada com os seus problemas e premências. Capaz de lançar raízes sólidas para o futuro.

Não consintamos que os fins da educação se anulem perante a dogmática e hipócrita *'ordem do dia'*.

A educação tem a função de ajudar a formar cidadãos aptos a entender-se a si e aos outros como entidades *'fora de escala'* (Pico della Mirandola, 1463-1494), *'extraordinárias'*, vinculadas a uma *'sacralidade'* e metafísica transcendental.

Uma nova visão para a educação pode tomar como referência a atualização do legado da Paideia grega.

O cidadão livre forma-se no cultivo da capacidade de ideação, invenção e projeção, de criar e projetar, de entender, de indagar, de admirar, distinguir e valorar o bem e o mal, o belo e o feio, o correto e errado. De se subtrair à massificação e uniformização, de fazer escolhas, e não se submeter à multidão, à tribo e à praga das modas e opiniões em voga.

A educação (em todas as suas aceções e manifestações) está sempre vinculada à *'arété'*: Unidade de habilidades, prestações e competências superiores, de ideais, princípios e valores, de técnica, saber, ética, estética, magnificência, sublimidade, excelsitude e virtude.

Se excluirmos estas dimensões humanas e axiológicas, a educação descarta a sua matriz ontológica intrínseca: o aperfeiçoamento *'artístico'*, comportamental, gestual, moral, cívico, crítico, intelectual e espiritual dos humanos.

Os humanos são *seres 'artísticos'*:

O nível da nossa Humanidade depende do nosso teor *'artístico'*, da incorporação de *'arété'* no corpo e na alma, nos atos e palavras, nas expressões e sentimentos. No que pensamos, dizemos e fazemos. É isso que somos!

Ser Humano é aprimorar a forma e condição humana, alcançar qualidade, perfeição, *arété*.

A educação é uma ação essencialmente *'artística'* e axiológica. Neste capítulo sobressai a Educação Física e Desportiva, a única que se ocupa preferencialmente com a corporalidade, com a sua espiritualização e estetização!

Vivemos tempos assustadores, que pedem conceitos arrojados. É chegada a altura para pensar a educação como projeto artístico.

Tudo isto é óbvio.

Ao domínio do óbvio pertence a constatação de que a educação está doente; tal como a cidadania. Ambas têm cura, conquanto tomem os remédios adequados.

O ambiente vigente está saturado de veneno. Urge romper com ele, esboçar o modelo de Homem que almejamos formar e as vias para lá chegar.

Impõe-se a renovação das causas e fins, das ideias e visões, dos atores e das ações, visando a revigoração da educação como fator da cidadania e da elevação desta ao patamar da ética e estética, em todas as dimensões da sua matriz.

Denunciemos as armadilhas e artimanhas da *‘doce e cega barbárie’*, dona desta época e com extensões para a educação.

*“Não basta preparar o homem para o domínio de uma especialidade qualquer. Passará a ser então uma espécie de máquina utilizável, mas não uma personalidade perfeita (...).”*

*Oponho-me à ideia de que a escola deve ensinar diretamente aqueles conhecimentos específicos que viremos a empregar mais tarde na nossa vida ativa. As exigências da vida são demasiadamente variadas para que seja viável esse ensino específico e direto. Parece-me, à parte isso, condenável tratar o indivíduo como ferramenta morta. A escola deve ter como objetivo que os seus alunos saiam dela com uma personalidade harmoniosamente formada, e não como meros especialistas. Isto “(...) é verdade até para as escolas técnicas, que formam alunos para profissões claramente definidas”.*

Alberto Einstein, *Como vejo a ciência, a religião e o mundo*. Lisboa: Relógio d’Água, 2005.

No fundo, trata-se de dar continuidade ao trabalho de desacorrentar Prometeu, lema que inspira o fazer da educação: Conceder primazia à razão e ao sentido da vida, pôr em causa as irracionalidades e tudo quanto institui e coloca novas amarras e cadeias à lídima expressão da nossa *‘divinização’*.

A conjuntura reclama uma outra epistemologia de ver o mundo e o progresso, visando uma inovação existencial, que atualize e coloque no centro do olhar o ideal grego da *‘arété’*.

Necessidade de uma reforma ou revolução: a das mentalidades.

Ela somente pode ser operada pela educação orientada por uma nova visão, que a encoraje a consumir a metáfora da caverna de Platão, a despir o hábito, a libertar-se das amarras que a forçam a andar na contramão do sentido da sua missão.

Essa visão é a da alvorada e manhã de um tempo edificado como obra ética e estética, que concretize a utopia de um trabalho predominantemente intelectual e criativo e diminua a massa, ainda numerosa, de operários e trabalhadores manuais.

A Caixa de Pandora continua aberta.

Uma nova educação deve visar um plano superior de vida entre e para todos os seres humanos, sob pena de a vida deixar de ser humana, boa e correta.

*“Os alunos não podem gostar de uma Escola que decapitou a utopia e a liberdade (...) Não podem aderir às aprendizagens com sucesso se tudo é formatado e*

bloqueia as energias próprias da infância e da adolescência. Por outro lado, é urgente dignificar a classe docente (...) Defender uma remuneração digna desse nome: trabalhamos com crianças e jovens que nos pedem o melhor que temos todos os dias. Não pode a classe docente continuar a ser vilipendiada: que pensa um professor do sentido da sua vida quando, esmagado por uma burocracia nefanda e uma lógica tentacular e bacoca de avaliação, recebe uma miséria a cada final do mês? Que pensarão os alunos dos professores se os veem sem interesse a ministrar as aulas porque há muito a esperança fugiu e o sentido de uma formação para a cidadania é uma expressão vazia?”.

António Carlos Cortez, Aos alunos portugueses e ao actual ministro da Educação, *Jornal Público*, 11/05/2016.

Não voltemos as costas à responsabilidade!

Em vez de obesidade curricular, advoguemos emagrecimento e flexibilidade, e concentração no essencial.

A educação funda-se na preocupação de enraizar uma cultura do apreço, da valorização e fruição da vida!

Na escola, onde a vida, a cultura, a curiosidade, a emotividade, o entusiasmo, o riso e o otimismo não ficam entre parêntesis, a Educação Física e Desportiva assume uma função cimeira para o alcance deste desígnio.

A escola percorre este caminho, quando nela

- há movimento, esforço e suor, golos, cestos, pontos e remates;
- se vencem receios, complexos e medos, enfrentam e superam barreiras e obstáculos;
- há otimismo e empenhamento, desejo, gosto e oportunidade de exercitar, aprender e render;
- há regozijo na vitória e a derrota forja o ânimo e determinação de tentar ganhar;
- agir, fazer e experimentar são os verbos preferidos, e desistir, não participar e estar fora de jogo são atitudes proibidas;
- corpos grandes e pequenos, gordos e magros, fortes e débeis, velozes e lentos são equivalentes no gosto pela ação e pelo seu uso desportivo.

A Educação Física e Desportiva é intrinsecamente educativa:

- É um campo de superação, dinamismo e elevação, e não da vulgaridade, do laxismo, mediania e indigência.

- Contém símbolos, fins, conflitos e contradições, que suscitam apego e afeição, ponderação e emoção, paixão e razão.
- Cuida da entrega a 'coisas' difíceis e superiores, mas atraentes, da adesão voluntária a desafios, riscos, sacrifício e disciplina. Institui a cultura do esforço para ser melhor, sem ser perfeito.
- Evoca valores hoje assaz estranhos e decadentes. Nela é mais aquilo que é exigido e proibido do que aquilo que é tolerado e permitido. As proibições, imperativos e dificuldades sobrelevam de longe as lassidões e facilidades.

A Educação Física e Desportiva ajuda a escola a recentrar-se na sua missão essencial e a encontrar os caminhos da cooperação com as instituições que comungam do mesmo destino.

- Socializa numa ambiência de rigor, que não condiz com facilitismo, 'deixa-andar' e nivelamento por baixo.
- Oferece à escola um estádio onde se valorizam méritos, prestações e feitos, e se reconhecem fracassos, inabilidades e insuficiências. Onde se enaltecem os melhores e estimulam os outros a superar debilidades, embaraços e atrasos, para que não haja perdedores e todos sejam campeões na aventura da vida.
- Ora isto é possível!
- Logo, sendo possível, tem que merecer o nosso contagiante entusiasmo.
- Uma escola assim exalta o profissionalismo e seriedade de quem nela ensina, concita o entusiasmo e autoestima de quem nela aprende, eleva a relevância e utilidade do que nela se faz, e desencadeia o respeito e a admiração geral pelo que nela se alcança.

**Questão:** “[...] a inclusão da educação física no curriculum aparece frequentemente justificada mais em função de valores educativos ou utilitários que lhe são extrínsecos do que a partir da consideração do valor próprio do seu conteúdo.” (Graça, 1997, p. 251). Qual a opinião do senhor a esse respeito?

**Jorge Olímpio Bento:** Não tenho a pretensão de ser juiz da apreciação do Prof. Amândio Graça, um especialista respeitado no assunto aqui em apreço. Limito-me a sustentar que as duas referências (intrínseca e extrínseca) devem ser tidas em conta na definição de objetivos da Educação Física. As finalidades extrínsecas não devem subjugar as intrínsecas; ao invés, estas devem ter a primazia e ser configuradas de modo a ir ao encontro das primeiras.

**Questão:** “O nosso currículo está defasado. O governo não está nem aí... Nem reflete sobre isso. Estou falando de Educação Física, mas já vi colegas de Matemática, Português reclamando também.” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada). Diante disso, em que medida os currículos instituem a expressão cultural de Educação Física em Portugal?

**Jorge Olímpio Bento:** Não consigo pronunciar-me sobre esta problemática, dado o facto de não estar ao corrente das modificações curriculares operadas nos últimos tempos. Refiro apenas que me vou apercebendo de opiniões críticas em relação a um excesso de alterações nos currícula. Talvez se devesse assentar uma definição básica e fundamental, deixando margens de flexibilidade e opção para as escolas.

**Questão:** Tendo como base o título do livro de sua autoria, “Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-retrato”: qual o contributo das práticas dos professores de Educação Física na ação educativa da escola portuguesa?

**Jorge Olímpio Bento:** Não há modo de mandar, ou ensinar, mais forte e suave do que o exemplo.

Padre Manuel Bernardes, 1644-1710 <sup>[75]</sup>.

Alguns dos fatores condicionantes e limitadores da realização dos objetivos do ensino encontram-se adstritos à personalidade do professor. Eis aqui uma lista:

- A forma como reflete e reformula a história da sua educação e formação;
- A estrutura e forma da interação com os alunos;
- Os conceitos da educação, do ensino e do aluno;
- O conhecimento de cada aluno;
- A linguagem – principal ferramenta do ensino: seu controle e a questão da reversibilidade e irreversibilidade <sup>[76]</sup>;
- A flexibilidade e pluralidade de soluções do professor, em função da diversidade e alternância das situações e objetivos;
- A capacidade de ler e interpretar o ensino e as reações dos alunos;
- Necessidade de pôr termo a um *modus vivendi* desmotivado e desmotivador.

Face a isto é lícito questionar: Numa sociedade marcada por pluralismo e relativismo de valores ainda haverá exemplos e modelos de comportamento?

---

<sup>[75]</sup> Padre Manuel Bernardes, *Luz e Calor*. Porto: Lello Editores, 1990.

<sup>[76]</sup> A linguagem, que usamos com os alunos (tal como com as outras pessoas), deve guardar observância ao princípio da ‘reversibilidade’. O que é que isto significa? Que, no trato com os alunos, devemos recorrer a palavras, cujo uso admitimos a eles no relacionamento connosco. Ah, como este princípio é violado no território escolar!

A resposta é afirmativa. Quanto maior e mais poderoso é o número de instâncias irradiadoras de influências para os alunos, algumas delas transmissoras de normas ‘educativas’ em nada sintonizadas com as da família e da escola, tanto mais se aguça a obrigação do aprimoramento dos agentes da educação. Ou seja, os desafios colocados ao papel e à exemplaridade do professor pelos seus concorrentes enfatizam a necessidade de trabalho permanente na sua personalidade. Tal como está implícito no dito do Padre Manuel Bernardes.

**Questão:** *“[...] não há educação onde não há referência intrínseca aos valores. O compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores.” (Patrício, 1993, p. 20). Com base nessas palavras, qual seria o seu ponto de vista com relação à afirmativa de que a Educação Física é a disciplina que mais contempla os ideais axiológicos da Escola Cultural?*

**Jorge Olímpio Bento:** Essa afirmação é da autoria do Sr. Professor Manuel Ferreira Patrício, uma personalidade com créditos firmados na matéria. Eu ‘contento-me’ em destacar que a Educação Física e Desportiva é trave-mestra do edifício de uma escola genuinamente cultural, isto é, estruturada como polo dinamizador de cultura não apenas dentro dos seus muros, mas igualmente para além deles. De resto, a Educação Física e o Desporto encontram uma justificação educativa, pondo em realce a sua constituição axiológica. Os exercícios corporais somente são físicos na aparência; por dentro são essencialmente exercícios anímicos e volitivos, éticos e estéticos, culturais, civilizacionais e morais. A fundamentação antropológica e pedagógica da exercitação corporal, elaborada por Pestalozzi (1746-1827) num ensaio de 1808, enfatizava precisamente esse sentido.

**Questão:** *Uma escola vocacionada para a Educação Física – um gueto desportivo – poderia ser considerada uma imposição arbitrária aos grupos menos favorecidos? Essa indagação, que é um exercício em prol do contraditório, emerge da máxima que em todo sítio desfavorecido é comum nos depararmos com o investimento do Estado nessas práticas. Nesse sentido, até que ponto a Educação Física, na figura dos seus agentes, pode estar sendo usada na busca do que Elias e Dunning (1992) entendem como “autocontrole agradável das emoções”; “excitação libertadora”?*

**Jorge Olímpio Bento:** Não há personalidade sem, pelo menos, um ponto forte. É isso que a distingue e lhe confere individualidade. Esse ponto forte contribui para arrastar atrás de si outras facetas carecidas de desenvolvimento.

Com isto quero dizer que o desporto ou outro domínio cultural pode constituir também o ponto forte ou a marca de notoriedade de uma escola, contribuindo para



potenciar a integração e a evolução noutras dimensões. Ou seja, o desporto pode desempenhar um papel positivo numa escola inserida num contexto social deveras problemático. Por outras palavras, através do desporto podem abrir-se portas de saída da guetização em que os adolescentes se encontram.

Portanto, a questão tem que ser avaliada e respondida em função das circunstâncias. Tomando as palavras de Ortega y Gasset, as pessoas são elas e as circunstâncias; só salvando estas é possível salvar aquelas. É com este foco que o problema deve ser encarado.

Porto, 26 de dezembro de 2016.

Jorge Olímpio Bento <sup>[77]</sup>.

---

<sup>[77]</sup> Catedrático jubilado da Universidade do Porto e Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Amazonas, em Manaus (Brasil) e pela Kasetsart University, Bangkok (Tailândia). Jorge Bento é Licenciado em Educação Física pelo Instituto Nacional de Educação Física (Portugal) e Doutorado pela Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (Alemanha). É considerado a *Alma mater*. da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

### 2.3.2 Valores: a Educação Física à luz dos teóricos brasileiros

*“A Educação Física é uma área de conhecimento plural e complexa, presente em diversos campos sociais, tais como na escola, em clubes, em hospitais e em projetos sociais. Além disso, ela também é uma disciplina que transcende o espectro físico, com ampla possibilidade de intervenção em inúmeros campos e culturas.” (Peixoto et al., 2018, p. 57, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Posto em outros termos, isto equivale a dizer que a Educação Física à luz dos teóricos brasileiros – independentemente de consenso – está associada à grande área das Ciências da Saúde. Nessa perspectiva, a nomenclatura em questão não abrange única e exclusivamente o “campo” da escola. Dado que no Brasil, diferentemente de Portugal, a terminologia Educação Física escolar (EFE) é que fundamenta, institui e engloba formalmente a disciplina. Dessa forma, tendo a Educação Física como uma das “configurações” da área da saúde, o vocábulo <<escolar>> é que determina o “campo” de intervenção do conteúdo. Em linhas gerais, é o vocábulo <<escolar>> que define a intencionalidade da Educação Física quanto à ação educativa da escola (Elias, 1999; Bourdieu, 2003; Peixoto et al., 2018).

Há duas ideias significativas nesse parecer. A primeira, de modo a dar ênfase aos aspectos terminológicos da disciplina em voga, expressa que a Educação Física à luz dos teóricos portugueses assume e incorpora o “campo” da escola. A segunda, de forma complementar e no intuito de evidenciar as *nuances* que emergem das “configurações” em estudo, expressa que a Educação Física em terras lusitanas usufrui das potencialidades do Desporto a ponto de justificá-lo como matéria de ensino. Enquanto no Brasil o Desporto (leia-se: Esporte) não detém tamanha abrangência, já que ao longo do tempo as suas práticas culturais vêm sendo escolarizadas, atribuindo códigos próprios em torno da autonomia pedagógica da escola, sobretudo no que tange o ensino da Educação Física escolar em particular (Elias, 1999; Bourdieu, 2003; Vago, 1996; Bento, 2017).

Nesse enquadramento, a década de oitenta é o marco do processo de escolarização do Esporte em terras brasileiras. Nomeadamente, é nessa fase da história que o discurso esportivista (mecanicista, tecnicista e tradicional) perde espaço para as <<concepções pedagógicas críticas>> que porventura procuram aproximar a Educação Física escolar do viés sociocultural, contestando assim a

ideologização do Esporte, a narrativa de cariz estritamente biologicista e as correntes higienistas, militaristas e suas ramificações <sup>[78]</sup>, <sup>[79]</sup>. Nesse caso, pode-se dizer, com base nesses pressupostos, que o novo panorama político-social, o processo de automação da mão de obra e a valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência dinamizaram o surgimento de novos movimentos na esfera da Educação de maneira geral e no âmbito da Educação Física escolar de forma específica <sup>[80]</sup> (Ghiraldelli Junior, 1991; Soares *et al.*, 1992; Darido, 2003).

Na esfera da Educação, de maneira geral, a década oitenta configura o período de ascensão da “Pedagogia progressista” (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), ainda que, na prática, as ideias de cunho Liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista) permanecessem praticamente inalteradas. Nesse ínterim, a Constituição de 1988 é vista por uma gama de teóricos como o divisor de águas no que se refere à reestruturação paradigmática da educação brasileira. Uma vez que o documento estabelece uma série de deveres e direitos (sociais e individuais) que distanciam a instituição escola, ao menos ao nível do discurso, das “Teorias não-críticas” da educação, indo ao encontro dos preceitos que regem a “Pedagogia progressista” e suas inúmeras classificações (Brasil, 1988; Libâneo, 1990; Saviani, 1991; Luckesi, 1994).

No âmbito da Educação Física escolar, de forma específica, a década de oitenta configura o período de ascensão das abordagens, das tendências e concepções pedagógicas. Sob esse prisma, Suraya Darido (2003) destaca a abordagem “Desenvolvimentista”, a abordagem “Construtivista-Interacionista” e a “Crítico-Superadora” como as principais tendências pedagógicas da Educação

---

[78] \* **A fim de informação:** “A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças. Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais.” (Soares, 2007, p. 91).

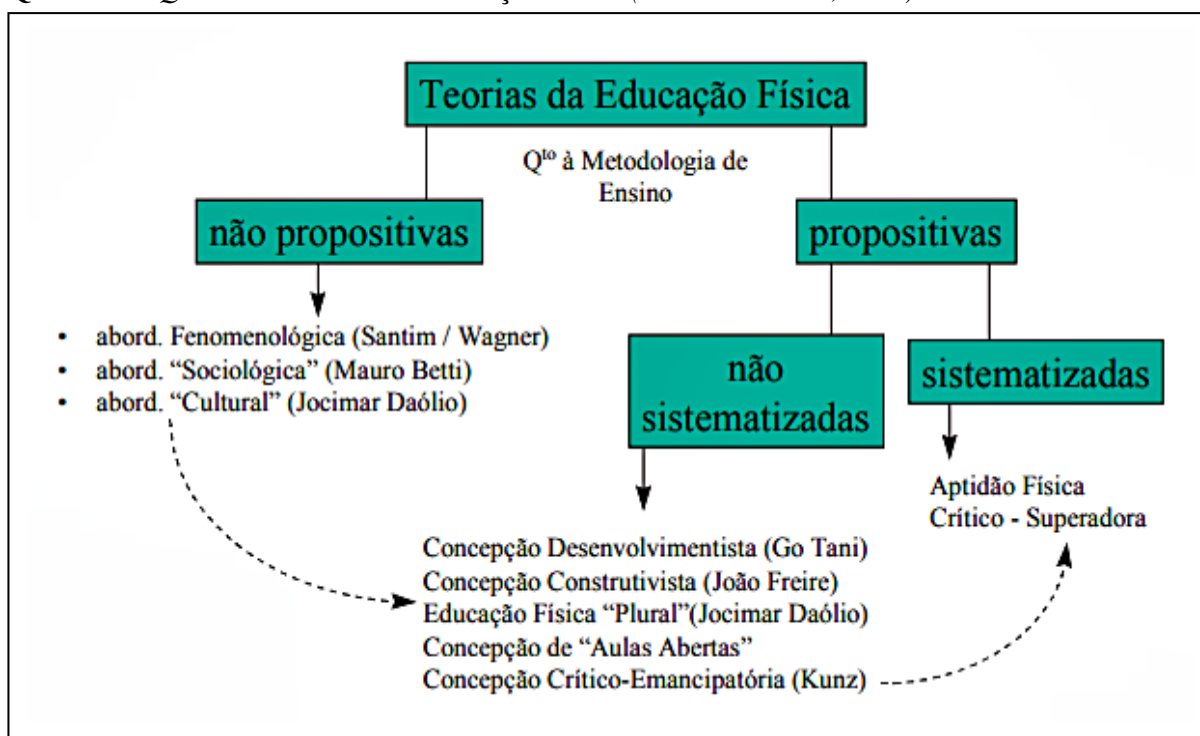
[79] De acordo com Ghiraldelli Junior (1991), a Educação Física brasileira pré-década de oitenta pode ser classificada a partir das correntes: Higienista (até 1930); Militarista (1930–1945); Pedagógica (1945–1964); Competitivista (pós-64) e a tendência Popular, relativamente à concepção da Educação Física mais autônoma desse encadeamento segundo o teórico.

[80] \* “No final da década de 70 e início dos anos 80 configurou-se a necessidade de uma mudança de rumos na Educação Física brasileira. Aumentou significativamente o número de profissionais da área empenhados na discussão de “práticas alternativas” para a Educação Física. Cresceu também o número de encontros regionais de profissionais da área preocupados com a conquista de uma “Educação Física Crítica” etc. A literatura em Educação Física ganhou nova colaboração; revistas como a *Corpo e Movimento*, da Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo, e também a *Sprint*, do Rio de Janeiro, possibilitaram uma discussão mais aberta, inexistente até então.” (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 45-46, grifo do autor).

Física escolar a contar da década de oitenta. De acordo com a teórica, as obras mais representativas dessas abordagens são de autoria do professor Go Tani *et al.* (1988), “*Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*”; João Batista Freire (1989), “*Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*”; e a obra de Carmem Lúcia Soares *et al.* (1992), “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” respectivamente (Darido, 2003).

Castellani Filho (1999), em sua tese de doutoramento intitulada “*A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*”, desenvolve um construto fundamentado em um conjunto de linhas epistemológicas. Entre as perspectivas que o teórico emprega, estão as teorias não propositivas (abordagem Fenomenológica, abordagem “Sociológica” e a abordagem “Cultural”) e as teorias propositivas, onde se destacam as teorias não sistematizadas (Concepção Desenvolvimentista, Concepção Construtivista, Educação Física “Plural”, Concepção de “Aulas Abertas” e a Concepção Crítico-Emancipatória). Nessa disposição, o teórico ainda destaca as teorias propositivas sistematizadas, representadas pelas Concepções da Aptidão Física e a Crítico-Superadora (*ibidem*). (ver Quadro 4).

**Quadro 4** – *Quadro de Teorias da Educação Física (Castellani Filho, 1999).*



Valter Bracht (1999), no livro “*Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*”, mapeia as concepções apoiado em três expressões-chave. No

âmbito da biologia, a expressão “atividade física” (“atividades físico-esportivas e recreativas”) está diretamente concatenada à ideia de que o propositivo atribuído à Educação Física é o de colaborar para o desenvolvimento da aptidão física. No campo da psicologia do desenvolvimento, a expressão “movimento humano” (“movimento corporal humano”, “motricidade humana” e “movimento humano consciente”) está diretamente atrelada à compreensão da Educação Física como um dos meios de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Enquanto no plano da cultura, a expressão “cultura corporal” (“cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento”) está diretamente associada à resignificação do objeto da Educação Física <sup>[81]</sup> (Bracht, 1999).

Feita essa demarcação, é importante destacar – independentemente da linha epistemológica assumida – algumas das questões que mobilizaram a comunidade acadêmica da Educação Física nesse espaço de tempo que compreende as décadas de oitenta e noventa: i) influência dos diversos ramos do conhecimento científico em escala global <sup>[82]</sup>; ii) insurgência dos primeiros movimentos na esfera da Educação brasileira em escala nacional <sup>[83]</sup>; iii) ausência de reflexões e justificativas convincentes a respeito da função e do sentido da disciplina; iv) incerteza dos objetivos concretos no tocante ao conteúdo; v) carência de referenciais específicos no que tange a definição de uma identidade própria para o corpo do conhecimento

---

[81] \* **A fim de informação:** “Uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com o seu conhecimento fundamentador. É preciso superar um certo “naturalismo” presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados.” (Bracht, 2005, p. 99, grifo do autor).

[82] \* “O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1.º e 2.º ciclos (1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3.º e 4.º ciclos (5.ª a 8.ª séries), incluindo um documento específico para a área da Educação Física (Brasil, 1998). Em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio por uma equipe diferente daquela que compôs a do Ensino Fundamental, e a supervisão ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1999).” (Darido, 2003, p. 19).

[83] \* “Se na Educação começam a surgir inquietações com as mazelas de nosso ensino institucionalizado; se na Educação aparecem os primeiros movimentos para se repensar toda nossa estrutura educacional, gerando conseqüentemente propostas concretas de mudança, lamentavelmente o mesmo ainda não começou a ocorrer no âmbito específico da Educação Física, pelo menos de forma significativa. A crise que começa a se instaurar na Educação brasileira, fruto das reflexões, do debate, das discordâncias, das frustrações, da confrontação ideológica, dos erros e acertos de suas teorias e práticas, pouco tem perturbado a Educação Física, como se ela não fosse em última análise um processo educativo.” (Medina, 1990, p. 34).

da Educação Física (Soares, 1986; Bracht, 1989; Medina, 1990; Darido, 2003; Farinatti & Ferreira, 2006).

Diante deste quadro, para uma melhor compreensão dessas questões, faz-se necessário evidenciar uma série de interrogações que de certa forma nos aproxima do sentimento que pairava no ar àquela altura. No horizonte filosófico crítico, João Medina (1990), em tom provocativo, questiona: “O que deve ser renovado ou transformado na Educação Física? Como renovar ou transformar a Educação Física? E para que renová-la ou transformá-la?” (p. 72). No contexto da epistemologia da Educação Física, Valter Bracht (1999), a título de contextualização e exemplo, indaga: “A EF é uma ciência ou uma disciplina científica? Deve a EF almejar/pretender ser uma ciência? É essa uma reivindicação legítima? Essa pretensão é originária do interior da própria EF ou de “fora” dela?” (p. 27, grifo do autor).

Elenor Kunz (1995), na esteira desse debate, pergunta: “[...] como e com que objetivos os conhecimentos científicos (teorias) produzidos para a área da Educação Física se tornam conteúdos úteis às práticas pedagógicas da Educação Física Escolar?” (p. 48, grifo do autor). Faria Junior *et al.* (1996), receosos com as questões inerentes a regulamentação da profissão, interpelam: “A existência de *órgãos reguladores da profissão e a existência de um código de ética profissional contribuiriam para consolidar a educação física como uma profissão?*” (p. 269, grifo dos autores). Tarcísio Vago (1996), debruçado sobre o liame esporte na escola-esporte da escola, interroga: “É impossível a escolarização do esporte, isto é, a produção de um “esporte da escola”, que seja uma prática da cultura escolar, com seus códigos próprios?” (p. 9, grifo do autor).

Por tudo isto, as décadas de oitenta e noventa marcaram o período de crise identitária da Educação Física em terras brasileiras. No início dos anos oitenta, data da primeira edição do livro “*A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*”, João Medina (1983) deixa transparecer que a Educação Física, na figura dos seus agentes, precisava urgentemente entrar em crise. Dentro desse cenário e dessa ótica, Ghiraldelli Junior (1991), à guisa de ilustração, emprega o termo <<ebulição>> para descrever essa passagem de tempo. Segundo o teórico, desde o início dos anos oitenta havia “[...] núcleos empenhados na rediscussão de temas que [iam] desde a redefinição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças

necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos.” (Ghiraldelli Junior, 1991, p. 15, grifo nosso).

Hajime Nozaki (2014), ao rememorar essa fase da história, declara que a partir “dos idos de 1980, a educação física brasileira assistiu a um intenso questionamento no que diz respeito à necessidade de uma discussão acerca da sua importância no plano social e político [...]” (p. 318). O teórico reforça esse argumento quando afirma que, do ponto de vista da produção do conhecimento, esse período ficou caracterizado pela “[...] reivindicação de um caráter pedagógico que pudesse trabalhar em favor de um projeto humano emancipador.” (*ibidem*). Datam desse período, o livro “*Educação Física no Brasil: a história que não se conta*”; a tese de doutoramento “*Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80*”; e o artigo “*Mas afinal, o que é Educação Física?*” (Castellani Filho, 1988; Daolio, 1997; Gaya, 1994).

Por sinal, o artigo do professor Adroaldo Gaya (1994), “*Mas afinal, o que é Educação Física?*”, é o primeiro de uma série de textos que acabaram por incitar o debate acadêmico na ocasião. No mesmo ano, Celi Taffarel e Micheli Escobar (1994) criticaram – de modo contundente<sup>[84]</sup> – a imaginação epistemológica de Gaya no artigo “*Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual*”. No ano seguinte, Valter Bracht (1995, grifo do autor), no intuito de reexaminar a pergunta central do debate, escreveu o texto “*Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”*”. Na mesma revista, dando continuidade a polêmica, Silvino Santin (1995) e Ghiraldelli Junior (1995) encabeçaram os artigos “*A respeito de comentários*” e “*A volta ao que parece simples*” na devida ordem.

No bojo desse debate, Hugo Lovisolo (1995), incomodado com o tom desrespeitoso de Taffarel e Escobar, redigiu o texto “*Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos*”. Em conformidade com Lovisolo, Lamartine da Costa (1996) rebate as críticas de Taffarel e Escobar no

---

[84] \* **A fim de informação:** “O exame crítico do pensamento de Gaya nos põe de relevo sua concepção de filosofia e de ciência, baseadas em representações do real. Ao estabelecer dicotomia entre ciência e filosofia, sendo esta última reduzida às abstrações de um discurso especulativo de cunho axiológico, o autor recusa a filosofia da práxis e cai na lógica de raciocínio, utilizada pelos autores que ele analisa. Estabelece cisões e fragmentações que expressam, no seu pensamento, as fragmentações instaladas na produção do conhecimento no modo capitalista. Afirma que o que faz interagir a ciência e a filosofia é a Educação Física “na ação de ensinar, na ação de conduzir”, concluindo, equivocadamente, que a ação pedagógica seria capaz de concretizar a interação axiologia x epistemologia. Aposição de Gaya nos parece ser a de “(...) Um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante, que examina a realidade especulativamente” (kosik, 1976, p. 9-33).” (Taffarel & Escobar, 1994, p. 38, grifo das autoras).

artigo “*Uma questão ainda sem resposta: o que é a Educação Física?*”. No mesmo volume, procurando relativizar a polêmica que se instaurou nos dois primeiros números da “*Revista Movimento*”, Gabriel Palafox (1996) escreve o texto “*O que é Educação Física? Uma abordagem curricular*”, onde evidencia a necessidade do professor de Educação Física posicionar-se na sua área de atuação. Já que na perspectiva de Palafox (*ibidem*), o professor de Educação Física não é meramente um “agente pedagógico: ele é um *agente político-pedagógico* que deve ser capacitado com bases filosóficas, científicas e pedagógicas suficientes para poder “dar conta” não somente de seu fazer restrito (aula) [...]” (p. 12, grifo do autor) <sup>[85]</sup>.

Nesse íterim, nesse meio-tempo em que o debate de cunho *político-partidário* acirrou-se tanto na esfera da Educação, de maneira geral, quanto no âmbito da Educação Física escolar, de forma específica, deu-se a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) <sup>[86]</sup>. A publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) <sup>[87]</sup>. A apresentação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998a) <sup>[88]</sup>, bem como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que no âmbito da Educação Física escolar, para os terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, traz “[...] uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.” (Brasil, 1998b, p. 15) <sup>[89]</sup>.

Nesse período, que compreende particularmente a década de noventa, os esforços na área educacional estavam voltados para a (re)organização, para a (re)estruturação do sistema de ensino. Na esfera da Educação, de maneira geral, as investidas buscavam a implementação de um currículo nacional comum. Enquanto a narrativa da Educação Física escolar, de forma específica, girava em torno dos princípios que regem a <<cultura corporal de movimento>> e suas *interfaces*. Nesse

---

<sup>[85]</sup> \* “Em síntese, não basta formar educadores que simplesmente saibam por que, como e onde fazer. Eles também precisam aprender e *conhecer*, político-pedagogicamente, a favor de quem e contra quem servem (como bem gosta de dizer Gadotti), para poder alcançar sua efetiva emancipação individual e social.” (Palafox, 1996, p. 13, grifo do autor).

<sup>[86]</sup> LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

<sup>[87]</sup> LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

<sup>[88]</sup> (Consult. 14/05/2019, disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)).

<sup>[89]</sup> (Consult. 14/05/2019, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>).



particular, faz-se necessário realçarmos que é nessa fase da história que as atividades rítmicas e expressivas; o conhecimento sobre o corpo; os esportes; os jogos; as lutas e as ginásticas ganharam relevância no campo da Educação Física escolar em terras brasileiras (Brasil, 1996; Brasil 1998a; Brasil, 1998b; Carvalho Junior & Osborne, 2018).

Sendo assim, é preciso ter claro que esse período, além de marcar a consolidação da <<cultura corporal de movimento>>, marca em teoria a ascensão da <<educação crítica>> no âmbito da Educação Física escolar. Valter Bracht (1999), no texto “*A Prática Pedagógica da Educação Física: conhecimento e especificidade*”<sup>[90]</sup>, declara que a <<educação crítica>> no âmbito da EFe “tem igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, “incorporação”, não por via do discurso e, sim, por via das “práticas corporais” [...]” (p. 54, grifo do autor). De acordo com o teórico, essas práticas são constituídas por “normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo.” (Bracht, 1999, p. 54).

Por falar na relação dos indivíduos com o mundo, Suraya Darido *et al.* (2001) expuseram que a Educação, de maneira geral, e a Educação Física escolar, de forma específica, demandam que assuntos sociais emergentes sejam incorporados e questionados no dia a dia da escola “buscando um tratamento didático que contemple a sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a <<aprendizagem>>, a <<reflexão>> e a <<formação>> do cidadão crítico.” (p. 30, grifo nosso). Para o alcance de tal proposição, os teóricos destacam o princípio da inclusão<sup>[91]</sup>, as dimensões dos conteúdos<sup>[92]</sup> e os temas transversais<sup>[93]</sup> como as três vertentes “mais marcantes da proposta dos PCNs – área Educação Física [escolar], que representam aspectos relevantes a serem buscados dentro de um

---

<sup>[90]</sup> Artigo originalmente publicado na *Revista Paulista de Educação Física*. Supl. 2, 1996, p. 23-8.

<sup>[91]</sup> \* **A fim de informação:** “A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.” (Brasil, 1998b, p. 19).

<sup>[92]</sup> Dimensões dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais).

<sup>[93]</sup> Temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo).

projeto de melhoria da qualidade das aulas [...]” (Darido *et al.*, 2001, p. 30, grifo nosso).

Ainda segundo tal olhar, enfatizam que os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os terceiros e quartos ciclos, nos ajudam a compreender a proposta de Educação Física cidadã, cuja concepção, tendo em vista os objetivos gerais para o ensino fundamental, visa à formação cidadã. Nesse caso, se assim entendido, os <<temas transversais>> teriam importância ímpar quanto à consolidação de tal objetivo. Uma vez que os teóricos interpretam os temas (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo) como ruas, isto é, vias centrais do currículo escolar. Dessa forma, fica subentendido que toda disciplina, quer seja na dimensão teórica, quer seja na dimensão prática, pode (deve) cruzar esses ou qualquer outro tema que se revele pertinente num determinado contexto (Darido *et al.*, 2001).

A propósito, o contexto – *a desigualdade social* <sup>[94]</sup> – é o grande mote da Educação em meio à contemporaneidade <sup>[95]</sup> (Morin, 2013; Bauman, 2013; PNUD, 2014; MEC, 2014; UNESCO, 2015). No caso do Brasil, essa constatação ganha contornos superlativos quando nos deparamos com um número significativo de pessoas residindo em aglomerados subnormais, ocupações irregulares e/ou comunidades conflagradas <sup>[96]</sup> (IBGE, 2011). Maria Alves e Philip Evanson (2013), refletindo acerca desse fenômeno, nos levam a ponderar se as favelas do século XXI seriam as senzalas de outrora. No caso do Rio de Janeiro em particular, os teóricos evidenciam que essa ideia de senzala atual “explica-se, em parte, porque os que moram no asfalto [classe média] tendem a ignorar a repressão e os

---

<sup>[94]</sup> \* “Como apontou Jacques Attali, em *La voie humaine*,<sup>2</sup> metade do comércio mundial e mais da metade do investimento global beneficiam apenas 22 países que acomodam somente 14% da população mundial, enquanto os 49 países mais pobres, habitados por 11% da população mundial, recebem somente 0,5% do produto global – quase o mesmo que a renda combinada dos três homens mais ricos do planeta. Noventa por cento da riqueza total do planeta estão nas mãos de apenas 1% de seus habitantes. E não há quebra-mares à vista capazes de deter a maré global da polarização da renda – que continua aumentando de maneira ameaçadora.” (Bauman, 2007, p. 12).

2. Jacques Attali, *La voie humaine*. Fayard, 2004.

<sup>[95]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.2.1 *O cenário português*.

<sup>[96]</sup> \* **A fim de informação:** “– A maior parte dos aglomerados subnormais identificados se concentrava em municípios integrantes de Regiões Metropolitanas (RMs) ou Regiões Integradas de Desenvolvimento (RIDEs), especialmente naquelas de maior quantitativo populacional. – 77,1% dos domicílios em aglomerados subnormais se encontravam em municípios com mais de 2 milhões de habitantes. [...] – 59,3% da população residente em aglomerados subnormais (6.780.071 pessoas) estão concentrados nas Regiões Metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, de Belém, de Salvador e de Recife.” (IBGE, 2011, p. 17-18).

assassinatos ocorridos próximo da região onde residem. E justamente o outro lado da moeda é a mentalidade daqueles que vivem na *casa-grande* [classe alta].” (Alves & Evanson, 2013, p. 38-39, grifo nosso).

Pois tal como salientou Arnaldo Jabor, na parte introdutória <sup>[97]</sup> do livro “*Cidade Partida*” de autoria do jornalista Zuenir Ventura (1994), o Rio de Janeiro dos anos cinquenta já aglomerava conflagrações que iriam, irremediavelmente, estourar nas décadas seguintes. De acordo com o cineasta, existiam desde então duas cidades ou uma cidade partida, “mas a convivência amena, a obediência civil, a falta de antagonismos de classe e a despreocupação com os problemas sociais nem sempre deixavam perceber que havia um ovo de serpente chocando no paraíso.” (*ibidem*, p. 6). Resumidamente, a sociedade civil organizada não deu conta (será?) do mal incubado que hodiernamente aflige tanto os que residem na “senzala atual” quanto os que vivem na “*casa-grande*” (Ventura, 1994; Alves & Evanson, 2013).

Todo esse cenário, creio, nos faz pensar na importância da “educação crítica” num contexto tão conflagrado como o do Rio de Janeiro. Assumir isso, nessa fase conclusiva do debate, é compreender e atestar que a instituição escola, na figura dos seus agentes, é uma das poucas organizações governamentais que atende tanto os que residem na “senzala atual” quanto os que vivem na “*casa-grande*”. O professor de Educação Física nesse sentido, muitas vezes, tem ainda mais acesso a determinadas áreas da cidade, haja vista a instalação de projetos – esportivos – sociais, vilas olímpicas, academias ao ar livre e equipamentos esportivos em comunidades comumente dominadas por narcotraficantes e/ou grupos paramilitares (Ventura, 1994; Bracht, 1999; Alves & Evanson, 2013; Santos & Silva, 2018).

Uma vez concluído o debate, decidimos – como o fizemos nas subdivisões anteriores <sup>[98]</sup>, <sup>[99]</sup> – elencar ao estudo a interlocução de um professor que efetivamente participou de todo o período revisado. Desta forma, acreditamos que a entrevista do Prof. Dr. Alfredo G. de Faria Junior venha elucidar uma série de questões para aqueles que não vivenciaram a história recente da Educação Física em terras brasileiras, mas se interessam pela temática em destaque. Vamos a ela:

---

<sup>[97]</sup> \* **A fim de informação:** “Uma crônica noir [negra].” (Ventura, 1994, p. 6-8, grifo nosso).

<sup>[98]</sup> 2.3 *A Escola Cultural e os Valores. Entrevista com o Prof. Dr. Manuel F. Patrício.*

<sup>[99]</sup> 2.3.1 *Valores: a Educação Física à luz dos teóricos portugueses. Entrevista com o Prof. Dr. Jorge O. Bento.*



## Entrevista com Alfredo Gomes de Faria Junior

### Doutor em Educação Física

**Questão:** “Se os anos 90, para a educação física brasileira, foram da assim chamada crise de identidade, qual teria sido, afinal, a materialidade desta crise, e em que proporção ela foi considerada no interior do debate da área?” (Nozaki, 2014, p. 316). Diante disso, quais seriam os cenários da Educação Física brasileira de 1990 até a atualidade?

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** As grandes mudanças sofridas pela Educação Física brasileira não ocorreram prioritariamente nos anos 90, começaram muito antes. Podemos afirmar que essas mudanças, sim no plural, começaram nos anos 50. Senão vejamos: o Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo patrocinaram os Cursos de Aperfeiçoamento, em Santos. Esses Cursos de Aperfeiçoamento contribuíram para a melhoria técnica e pedagógica do professorado de Educação Física. Júlio Mazzei (*In*: MAZZEI; TEIXEIRA, 1967) na época chegou a afirmar que passados 10 anos a “Educação Física Nacional está dividida em duas fases: antes e depois do I Curso de Aperfeiçoamento.” (p. 202).

Depois disso foram realizados os Estágios Internacionais (Distrito Federal), as Jornadas Internacionais (Minas Gerais), os Estágios Nordestinos (Pernambuco), no Rio Grande do Sul e Paraná; cursos rápidos que levaram ao professorado o que havia de mais atual em Educação Física. Nos anos 50, também, as “*Ruas de Recreio*” foram criadas com patrocínio comercial, divulgação de massa e orientação da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação (MEC).

Nos anos 60 observou-se nas escolas o abandono do “*Método Francês*” e a substituição pelo “*Método Natural Austríaco*”, “*Educação Física Desportiva Generalizada*” e “*Ginástica Feminina Moderna*”.

Com os Militares, que em 1964 tinham tomado o poder no Brasil, grandes modificações se processaram: tornou-se obrigatória a prática da Educação Física “em todos os níveis ou ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL. Decreto-Lei n. 705/69); financiaram-se instalações de Escolas de Educação Física federais, como o Campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Fundão; iniciou-se a realização dos Jogos Estudantis

Brasileiros; implantou-se o *currículo mínimo* para os Cursos de Formação de Professores de Educação Física; realizou-se Curso de Educação Física por Correspondência; foi dado o financiamento para o Primeiro Laboratório de Pesquisa em Educação Física da América do Sul (BRASIL. Revista MEC, 1969); publicaram-se novos periódicos, alguns com distribuições nacionais – (Boletim Técnico Informativo; Educação Física e Desportiva, Comunidade Esportiva), além da distribuição gratuita de livros por todo o país – “*Introdução à Moderna Ciência do Treinamento Desportivo*” (1967) e “*Introdução a Didática de Educação Física*” (1969).

No início dos anos 70 verificou o *fenômeno Cooper*: “que revelou ao povo brasileiro os benefícios da corrida de rua, tanto do ponto de vista fisiológico como psicológico” (COSTA; TAKAHASHI, 1967, p. 14).

O emprego por Cláudio Coutinho do “*Método Cooper*”, na vencedora Seleção Brasileira de Futebol (1970), foi o fator gerador da expansão da prática da corrida livre através de: ruas, praias, estradas e campos.

Em 1971 o MEC lançou o “*Diagnóstico de Educação Física / Desportos no Brasil*”, de Lamartine Pereira da Costa. Trabalho ímpar, de fôlego, que procurou traçar o panorama da Educação Física e Desporto no país.

Ainda nos anos 70, fora do âmbito escolar e clubístico, ocorreu uma mudança radical que praticamente mudou a Educação Física no Brasil. Foi à implantação do movimento denominado “*Esporte para Todos*”. O “*Esporte para Todos*”, no Brasil, começou com a *geração espontânea* das experiências de Itapira e Sorocaba. Em 1975 efetivou-se a Campanha *Mexa-se* da Rede Globo, que visava à mobilização da população brasileira no sentido da prática da atividade física.

Três forças principais agiram então: a científica (criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, desenvolvimento das atividades de pesquisa, ênfase no Treinamento Desportivo, etc.); a pedagógica (novas técnicas de ensino-aprendizagem, sentido ampliado da pedagogia, etc.) e o movimento “*Esporte para Todos*” (popularização das atividades, técnicas alternativas, etc.).

Foi realizada a “*Campanha Esporte para Todos 1977 / 1978*”. Campanha essa que agregou 10 milhões de pessoas participantes (em todo o país) e treinou 9.700 agentes voluntários em 2/3 dos municípios brasileiros, através do “*Movimento Brasileiro de Alfabetização*” (MOBRAL).

Na década de 80, a Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC criou a *Subsecretaria de Esportes para Todos*. Com a chancela do Governo Federal, a partir de 1981, ocorreu um reflexo pelos Estados por meio da criação de órgãos homólogos.

“Verdadeiramente o EPT [Esporte para Todos] é uma prática não formal e informal se entendermos o primeiro caso como diferentes gradações de improvisação de atividades formais; a prática informal é aquela que o indivíduo é autônomo para estabelecer suas atividades sem interferência externas de condução” (COSTA; TAKAHASHI, 1967, p. 19, grifo nosso). Em 1981, foi editado o livro *Teoria e Prática do Esporte Comunitário e de Massa* relatando a proposta inicial e consequente ação experimental do EPT.

Realizou-se no ano seguinte, no mês de setembro, em Curitiba, o Congresso Brasileiro e Pan-americano de Esporte, marcando a reafirmação do EPT no Brasil. Em 1983 foi dado conhecimento do primeiro Catálogo da Rede EPT contendo os nomes das pessoas filiadas ao movimento.

Em 1985 deu-se o início da chamada Nova República, processo de redemocratização do país. O processo começou pela redefinição do Conselho Nacional de Desportos (CND) sob a direção do professor doutor Manoel José Gomes Tubino.

Dentre as inúmeras Resoluções e Recomendações, exauridas, citamos a Recomendação n. 2: que *Reconhece a necessidade de estímulo à participação da mulher nas diversas modalidades desportivas praticadas no país*, acabando com diversas proibições da prática de desportos pela mulher.

Em 1988 vivíamos um momento peculiar da vida social e política brasileira – os anos iniciais pós-ditadura. As ações que marcaram esse momento foram: a ideologização e a politização das discussões. É bem conhecida a abordagem pelos autores, seguidores e simpatizantes das abordagens: marxistas e histórico-críticas.

Nesta época foi publicado o livro *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI *et al.*, 1988) justificado pelo distanciamento que havia entre a academia e a escola.

O Brasil se encontrava às vésperas de uma nova Constituição, a oitava de sua história, quando se pretendeu recuperar valores e direitos perdidos nos últimos anos. Existiam, na época, dois ensaios importantes: o primeiro, do professor Álvaro Melo Filho, sob o título *Desporto e Constituinte* (1985) e o segundo, denominado

“*Relatório da Comissão de Reformulação do Desporto Brasileiro*” (1985). Tubino, nessa ocasião, afirmou que o resgate do direito a prática desportiva não era a composição da Constituinte e “sim o processo Constitucional a ser instalado pela sociedade brasileira nesse sentido...” (TUBINO, 1988, p. 52).

Após a promulgação da Constituição de 1988, com o desporto pela primeira vez tratado constitucionalmente, pode-se notar alguns desdobramentos: i) inclusão do desporto nas constituições estaduais; ii) revogação da Lei 6251/75 e do Decreto 80 228/77; iii) rediscussão do Desporto Educacional.

Finalmente não podemos nos esquecer da disputa dos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) que, em 1989, reuniu 3.500 estudantes.

Os anos 90 começam com o obscurantismo do Governo Fernando Collor de Mello e com as seguintes e principais consequências: a) criação da Secretaria de Esportes junto à Presidência da República; b) revogação da Lei de Incentivos Fiscais para o Esporte; c) a volta do Esporte-Performance na Educação Física; d) o uso do esporte como *marketing* presidencial; e) lançamento do “*Projeto Brasília-Olimpíadas Ano 2000*”.

Com o processo de Impedimento do presidente Collor, assume o poder Itamar Franco que extingue a Secretaria de Esportes ligada a Presidência da República e eleva o desporto ao nível de ministério – Ministério da Educação e do Desporto. Como uma das primeiras ações busca-se aprovar a Lei n. 8672/93, apresentada inicialmente por Arthur Antunes Coimbra (Zico). Esta Lei promoveu profundas modificações estruturais no esporte brasileiro.

Nessa mesma década foi introduzida, na legislação brasileira, a figura do Bacharel em Educação Física que esfacelou a nossa profissão (FARIA JUNIOR, 1997).

Em 1998, com Fernando Henrique Cardoso no poder, deu-se a criação legal do Sistema CONFEF / CREFs que definiu como eixos temáticos: i) Ética Profissional; ii) Ensino Superior e Preparação Profissional; iii) Educação Física Escolar; iv) Orientação e Fiscalização.

Continuava a influência marxista na Educação Física e a discussão do novo conceito de Educação Física. A partir de então o poder dos marxistas diminui, assim como sua influência na Educação Física brasileira.

De qualquer forma, na prática, observou-se o crescimento das atividades físicas em todo o Brasil, como revela o “*Atlas de Esporte no Brasil*” (DaCOSTA, 2004). Assim passamos de 05 Escolas de Educação Física em 1940 para mais de 405 em 2004.

Na época, cerca de 3,4 milhões de brasileiros praticavam atividades físicas em mais de 20 mil academias. Mesmo com a crise que assolava o país o número de praticantes não parava de crescer.

Em ordem numérica de participantes alguns dados surpreendem: a Natação tinha 11 milhões de pessoas matriculadas em curso, o Futsal 10,5 milhões e o Futebol com 7,5 milhões. Isto demonstra que o Brasil deixou de ser o país do Futebol para assumir “uma policultura esportiva” (DaCOSTA, 2004).

Os cenários que se apresentam na atualidade são:

**a)** as atividades não formais e informais tendem a crescer em todo o país. Os idosos vêm demonstrando aumento de interesse pela prática de atividades físicas (programas de lazer e esporte de atividades físicas que proporcionem a melhoria da qualidade de vida do idoso e estimulem sua participação na comunidade). Os deficientes farão valer seus direitos exigindo a prática de atividades físicas adaptadas, por todos que desejarem;

**b)** o número de ginásios e academias não parará de crescer, apesar da crise econômica que nos aflige. Ou seja, é o resultado da fuga dos bacharéis em Educação Física que não encontram empregos;

**c)** a Educação Física Escolar continuará sendo o alvo de forças que querem miná-la, diminuir sua carga horária ou até eliminá-la do currículo, como ocorreu na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Ensino Médio, por exemplo;

**d)** na formação de professores continuará a discussão sobre a necessidade da existência do Bacharelado em Educação Física;

**e)** passada a euforia da “Copa do mundo de Futebol” e dos “Jogos Olímpicos 2016”, a construção de pistas; campos; quadras; ginásios e piscinas serão reduzidas, quase que anuladas.

**Questão:** *“O nosso currículo está defasado. O governo não está nem aí... Nem reflete sobre isso. Estou falando de Educação Física, mas já vi colegas de Matemática, Português reclamando também.” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada). Até que ponto essa fala reflete o cenário brasileiro no tocante a Educação Física e suas interfaces?*

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** O currículo para a formação profissional de Educação Física tem, ao longo dos tempos, sofrido uma série de modificações, começando por influência do governo central. Teve início com o currículo da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) sendo adotado como o *currículo*



*padrão*, currículo esse que deveria ser copiado pelas demais Escolas de Educação Física existentes no país (BRASIL. Decreto-Lei 1212/1939).

Seguiu-se a ideia de *currículo mínimo*. Nesse caso, “uma tentativa, ainda que tímida, de fugir do espírito centralizador vigente no Estado Novo” (FARIA JUNIOR, 1987, p. 22). Assim, a Resolução n. 69/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu o *currículo mínimo* para os cursos de formação de Professores de Educação Física.

Pela Resolução n. 03/97, do Conselho Federal de Educação (CFE), as Escolas de Educação passaram a elaborar seu próprio currículo, agrupando as disciplinas nos campos do *Conhecimento Filosófico*, *Conhecimento do Ser Humano*, *Conhecimento da Sociedade* e *Conhecimento Técnico*, o que corresponde à proposta de Curitiba. Mas acrescentou, ainda, que os cursos formariam Licenciados, Bacharéis ou ambos. Com isso, anulava-se a ideia de *currículo mínimo* como padrão obrigatório para as Escolas de Educação Física do Brasil.

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Educação Física, pelo Parecer CNE/CES n. 58/2004, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. A Graduação em Educação Física, segundo consta no Art. 4, “deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (CANTARINO FILHO; DaCOSTA In: DaCOSTA, 2006).

Em 1973 o poder central também tentou interferir nas escolas de 1º e 2º Graus, formulando subsídios para a elaboração de currículos de Educação Física dos estabelecimentos de ensino brasileiros. O Departamento de Educação Física e Desportos (DED), do MEC, considerou a legislação brasileira (Lei 4 024 b/61; Lei 5 540/68 e Decreto 69 450/7) e o Convênio Cultural Brasil-Alemanha de Educação Física para realizar: i) o Seminário para elaboração dos Currículos de Educação Física (Brasília, março/73); ii) o Estágio Prático de Educação Física para o Ensino de 1º Grau (Rio de Janeiro, agosto/73); iii) o Estágio Internacional de Educação Física para o Ensino de 1º e 2º Graus (São Paulo, setembro/73), que teve Lélío Ribeiro (Portugal), Rodolfo A. Sans (Espanha), Paulo Swinnen (Bélgica), Aguste Listelo (França) e Iwanosuke Yamakawa (Japão) como professores. Em outubro de 1976, o

DED realizou, no Rio de Janeiro, o “*Seminário Internacional de Educação Física*”, visando à elaboração de currículos de 1º Grau.

O presidente Temer, na tentativa de demonstrar preocupação com o ensino nas escolas, sanciona a lei que estabelece a reforma do Ensino Médio. Por ela “50% da carga horária de todo o ensino médio, ao longo de seus três anos, deverá seguir a Base Curricular Comum, ainda em discussão no governo. Na outra metade, o estudante poderá escolher entre cinco áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (FARIA JUNIOR, 2016).

O Poder Estadual procurou intervir no currículo das escolas do Estado. Assim têm-se os *Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Educação Física para a Pré-Escola* (1983).

As Prefeituras, também, contribuíram para a elaboração dos currículos de Educação Física no Ensino de 1º Grau. Por exemplo, em 1975, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Secretária Municipal de Educação e Cultura, lançou as *Bases para o Ensino de Primeiro Grau* (1975). Mais tarde com Cláudia Costin, na Secretaria de Educação, fora lançado as *Orientações Curriculares, Áreas Específicas – Educação Física* (2009).

Desta forma não posso concordar com a afirmativa da pergunta.

**Questão:** *Por que o conteúdo Educação Física vive numa espécie de cara e coroa, numa constante roleta russa ou, como bem pontuou Amândio Graça (2014b): “[...] entre a luz e a sombra, entre a contradição dos termos, “faz falta”, mas “vale pouco”.” (p. 105, grifo do autor). Diante disso, em que medida os currículos instituem a expressão cultural de Educação Física no Brasil?*

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** Segundo Libâneo (1994), os conteúdos emergem de conhecimentos culturais universalizados, isto é, nascem da força da tradição e da sua perpetuação em função da legitimação que possuem no que diz respeito a ajudar a organizar e a definir as marcas de uma comunidade, de um povo e uma nação. Portanto, os conteúdos ou os conhecimentos que se apresentam no âmbito da escola são conhecimentos externos à realidade dos alunos e que devem ser absorvidos por estes. Pertencer a uma determinada cultura significa estar minimamente socializado com os costumes, com os hábitos, com as crenças, com os valores, em outras palavras, com as regras e os sentidos que estas evocam no seio da estrutura social. Assim, os currículos de Educação Física expressam culturalmente nossa estrutura social.

**Questão:** “[...] a inclusão da educação física no curriculum aparece frequentemente justificada mais em função de valores educativos ou utilitários que lhe são extrínsecos do que a partir da consideração do valor próprio do seu conteúdo.” (Graça, 1997, p. 251). Qual a opinião do senhor a esse respeito?

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** No currículo a inclusão da Educação Física se deve tanto a aspectos extrínsecos quando a intrínsecos.

**Questão:** “A Educação Física é o primeiro passo para o Desporto.” (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo). Essa fala reflete a importância do Desporto para os portugueses; de certa forma demonstra, a meu ver, o objetivo fim da Educação Física portuguesa. No caso do Brasil essa fala refletiria o nosso cenário? O Desporto seria o objetivo fim da Educação Física brasileira?

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** No caso do Brasil, o desporto não é o objetivo (fim) da Educação Física. O Desporto é uma parte da Educação Física junto com os Contestes e os Jogos, Brinquedos Cantados, Dança e a Ginástica.

**Questão:** Em conversas informais, professores portugueses relataram que a Educação Física brasileira é excessivamente teórica. Um número considerável desses professores verbaliza que Portugal já passou por esse momento, mas que atualmente a prática prevalece no tocante à teoria. Enfim, quais as convergências e divergências emergem da Educação Física de Portugal e Brasil na opinião do senhor? Em que o contexto lusófono ajudaria nessa relação?

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** Não podemos concordar com as opiniões dos colegas portugueses que dizem que a Educação Física brasileira é excessivamente teórica.

Senão vejamos: as mudanças pelas quais a Educação Física passou nos anos 80 e 90 “são resultados do influxo da prática dos professores, e não somente do desenvolvimento acadêmico da área ou das iniciativas legislativas” (RBCE, n. 2, p. 18, jan. 2004).

Mais adiante no tempo, o Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação, estabeleceu novas diretrizes curriculares nacionais para a formação e capacitação de professores de Educação Básica. Com estas novas diretrizes, a carga horária das licenciaturas ficou definida em 400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo de processo formativo e 400h dedicadas ao Estágio Supervisionado (REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015, n. 57, p. 32).

Isto demonstra uma iniciativa oficial de aumentar a experiência prática durante o período de formação.

Os professores de Educação Física no Brasil são alvos de ações concretas visando atualização profissional através Sistema CONFEF / CREFs. A iniciativa de oferecer o curso de *Primeiros Socorros Escolares para Profissionais de Educação Física*, surgiu na Prefeitura de Mesquita, em 2015, quando professores de Educação Física “não sabiam o que fazer quando ocorriam determinados acidentes no ambiente escolar” (EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 60, jun. 2016, p. 15).

O projeto “*Lutas como Formas de Educação*”, em Suzano, São Paulo, é tocado por Luciana Watanabe e reúne mais de 100 participantes. “A iniciativa da professora partiu de suas experiências com o ensino do Judô e do Sumô” (EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 60, jun. 2016, p. 5). Ora, sabe-se que o Sumô não faz parte do currículo das Escolas de Educação Física.

Em Portugal, na cidade de Lisboa, no ano de 2003, foi realizado o “6º Congresso Nacional de Educação Física: Desafios Profissionais”. Nessa ocasião o Brasil foi convidado a apresentar sua experiência a partir de Regulamentação da Profissão. O professor doutor Ângelo Vargas, na mesa sobre “*Qualificação das Práticas Profissionais nos Ginásios e Academias*”, deixou patente “o interesse dos participantes na questão de garantir o direito da sociedade ser atendida, na prática de atividades físicas, por profissional de Educação Física habilitado” (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2004, n. 11, p. 28).

Nesse Congresso, os colegas portugueses ficaram interessadíssimos na experiência brasileira no que diz respeito à ação prática dos profissionais de Educação Física nos Ginásios e Academias.

**Questão:** “*A Educação Física não se explica, sente-se!*” (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo). Essa afirmação nos leva a indagar: qual seria o papel da instituição escola na formação do aluno, no caso particular da EF e suas interfaces?

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** Desde Rui Barbosa (1849-1923), advogado e político, que contribuiu com os seus pareceres sobre as Reformas do Ensino Secundário e Superior e as Reformas do Ensino Primário e de várias Instituições Complementares, para que se criasse “uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas, quer sob a forma de ginástica, quer sob a de desportos ou exercícios militares” (MARINHO, 1979, p. 27), que a Educação Física na escola é importantíssima, até mesmo fundamental.

Isto certamente produziu algumas reações como a publicação de livros para as escolas que formavam docentes para o Ensino Primário. Sendo assim, o livro “A

*Educação Física para as Escolas Normais*” (TORRES, 1938) é um exemplo da importância da Educação Física.

O tempo corre e chegamos aos anos 60 e a Educação Física não ocupa os currículos das escolas primárias do país. No entanto, isto não quer dizer que a Educação Física não fosse usada experimentalmente em algumas Escolas. É o caso da Escola Guatemala, no Rio de Janeiro, onde trabalhei mais de dez anos contratado como Assistente de Educação pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (FARIA JUNIOR, 2011).

Com o advento do Sistema CONFEF / CREFs foi estabelecida a Comissão de Educação Física Escolar. Dai em diante a defesa da Educação Física na Escola passou a ser feita por esse Sistema.

Em 2016 foi realizado em Brasília o Encontro Nacional de comissões. Na ocasião, foram definidas como metas “quatro demandas específicas: gestores, professores, família e classe política (legislativo, executivo e judiciário)” (EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 60, jun. 2016, p. 22).

Citamos dois exemplos a guisa de ilustração. Primeiro; até hoje a Educação Física não integra os currículos do primeiro segmento da Educação Básica apesar de toda a demonstração a favor das literaturas nacional e internacional.

Segundo; o presidente Temer enviou ao Congresso a Reforma de Ensino Médio, via Medida Provisória, texto que “acaba com a obrigatoriedade das aulas de arte, e com um mês depois do encerramento da Olimpíada do Rio, da Educação Física” (FOLHA DE SÃO PAULO, 23 set. 2016, p. 1).

Ou seja, a comissão terá muito trabalho pela frente, pois sempre existirão propostas que nos induzem “a acreditar ser mais fácil excluir a Educação Física Escolar do sistema escolar, apesar de todo o aparato legislativo vigente” (FARIA JUNIOR, 2016).

Repetimos aqui o que disse o sociólogo português António Nóvoa: “a escola deve oferecer uma visão ampla de mundo, o que não se consegue reduzindo a importância de artes, filosofia, sociologia e educação física no currículo” (O GLOBO, 25 set. 2016, p. 45).

**Questão:** *“Apesar de certo consenso sobre a importância do ensino da Educação Física na escola básica, continuamos a nos questionar sobre os conteúdos a serem trabalhados, como ensiná-los e por que alguns alunos desprestigiam esse saber juntamente, muitas vezes, com os professores de outras disciplinas.” (Barbosa, 2011, p. 13). Enfim, qual o contributo das práticas dos professores de Educação Física na ação pedagógica da escola brasileira?*

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** Se examinarmos alguns currículos de Educação Física, notaremos que aparecem propostas como: o Handebol; o Atletismo; o Basquetebol; o Futebol; a Ginástica Olímpica; a Ginástica Rítmica Desportiva; a Natação; o Voleibol; a Dança e o Folclore. E como atividades complementares eram sugeridas: Participar de Concentrações Cívicas; Participar de Festivais de Danças e Ginástica; Participar de Gincanas; Participar de Fanfarras; Participar de Festas tradicionais – São João, Primavera (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1975, p. 47-135).

Examinando outras Orientações Curriculares (Áreas Específicas – Educação Física) consta-se que: o Jogo; o Esporte (Atletismo, Handebol, Futebol, Tênis); a Dança; a Ginástica (Ginástica Olímpica e Ginástica Rítmica) e as Lutas são as ofertas oferecidas (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2009, p. 14-37).

Possivelmente alguns alunos não se identifiquem com essas ofertas curriculares e por isso as desprestigiem. Nesse caso, o Sistema CONFEF / CREFs tem procurado através de cursos de capacitação contribuir com a formação continuada dos profissionais de Educação Física, favorecendo o enriquecimento da rotina escolar e proporcionando novas experiências (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 57, set. 2015.). São exemplos: o Tacobol e as Pedaladas (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 57, set. 2015, p. 5-7); Malabares e *Slackline* (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 59, mar. 2016); Empinar Pipa na Escola (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 48, jun. 2013, p. 7); Sinuca (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 52, jun. 2014, p. 4); “*Projeto Equilíbrio*” e “*Projeto Perna de Pau, equilíbrio total*” (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 55, mar. 2015, p. 5-7).

Aulas interdisciplinares vêm sendo experimentadas inserindo a Matemática nas aulas de Educação Física (EDUCAÇÃO FÍSICA, n. 60, jun. 2016, p. 6-7).

**Questão:** “[...] *não há educação onde não há referência intrínseca aos valores. O compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores.*” (Patrício, 1993, p. 20). Com base nessas palavras, qual seria o seu ponto de vista com relação à afirmativa de que a Educação Física é a disciplina que mais contempla os valores (ética, solidariedade e cooperação, entre outros).

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** Poderíamos dizer que a Educação Física não pode ser considerada “como a disciplina que mais contempla os valores”, pois se assim o fizemos estaremos admitindo que as demais disciplinas não teriam compromisso educativo.

**Questão:** *Uma escola vocacionada para a Educação Física – um gueto desportivo – poderia ser considerada uma imposição arbitrária aos grupos menos favorecidos? Essa indagação, que é um exercício em prol do contraditório, emerge da máxima que em todo sítio (lugar) desfavorecido é comum nos depararmos com o investimento do Estado nessas práticas. Nesse sentido, até que ponto a Educação Física (na figura dos seus agentes) pode estar sendo usada na busca do que Elias e Dunning (1992) entendem como “autocontrole agradável das emoções”; “excitação libertadora”?*

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** Considero a questão prejudicada, pois a Educação Física não pode ser considerada “um gueto desportivo”.

**Questão:** *“Por mim não existiria nenhum projeto social no Brasil. Ou então, os projetos sociais seriam totalmente diferentes.” (Informação verbal) <sup>[100]</sup>. Observo que em Portugal a escola por meio dos seus clubes escolares é responsável pelo processo ensino-aprendizagem do Desporto, responsabilidade que no Brasil é destinada, em equivalência, aos projetos – esportivos – sociais e suas interfaces. Qual a opinião do senhor a esse respeito?*

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** Os projetos sociais no Brasil são totalmente diferentes entre si. No Brasil os projetos sociais não são os únicos responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem do Desporto.

**Questão:** *Analisando as estruturas de poder. Em qual estaria à ‘legitimação’, o lugar da Educação Física na escola brasileira? Qual a importância de cada estrutura?*

*“Estado” por meio da lei / “Escola” por meio da direção da escola / “Professor” por meio do profissionalismo.*

**Alfredo Gomes de Faria Junior:** A legitimação da Educação Física na Escola brasileira está, em primeira instância, no poder legislativo (Câmara e Senado federais). Em segunda instância, no Conselho Nacional de Educação (CNE). Em terceira instância, nas Assembleias Legislativas dos Estados. Em quarta instância, nas Secretarias Estaduais de Educação. Em quinta instância, nas Assembleias Legislativas Municipais. E por fim, em sexta instância, nas Secretarias Municipais de Educação.

Rio de Janeiro, 07 de março de 2017.

Alfredo Gomes de Faria Junior <sup>[101]</sup>.

---

<sup>[100]</sup> Fala do professor Roberto Ferreira dos Santos, professor titular do PPGCAF/UNIVERSO.

<sup>[101]</sup> Doutor *Honoris Causa* pela Universidade do Porto, por proposta da Faculdade de Desporto, 27 de setembro de 2004 (Portugal). Alfredo Gomes de Faria Junior é Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Gama Filho, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil) e Doutorado pela Université Libre de Bruxelles (Bélgica). É considerado um dos grandes nomes da Educação Física brasileira.





## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

---



### 3.1 Contexto e cronograma da pesquisa

O mote de investigar a Escola Básica e Secundária do Cerco (primeira etapa) aflorou da tese de doutoramento, “*Gimnocerco – um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*”, de Fernando Cardoso (2014). Da mesma forma que a máxima do “*Aluno – Atleta – Cidadão*” (Silva & Silva, 2014) do Ginásio Experimental Olímpico (GEO), Juan Antonio Samaranch, Unidade Santa Teresa (segunda etapa), nos instigou a ponto de motivarmo-nos a compreender a paisagem social (ecologia) dessas instituições que procuram preservar o lugar da Educação Física na escola. Pesquisas essas que justificaram a escolha da amostragem por “tipicidade ou intencional” defendida por Antonio Gil (2008), visto que já se tinha conhecimento da vocação das escolas em relação à Educação Física e suas dimensões. Posto isso, a Tabela 1 destaca o contexto e o cronograma da pesquisa. (ver Tabela 1).

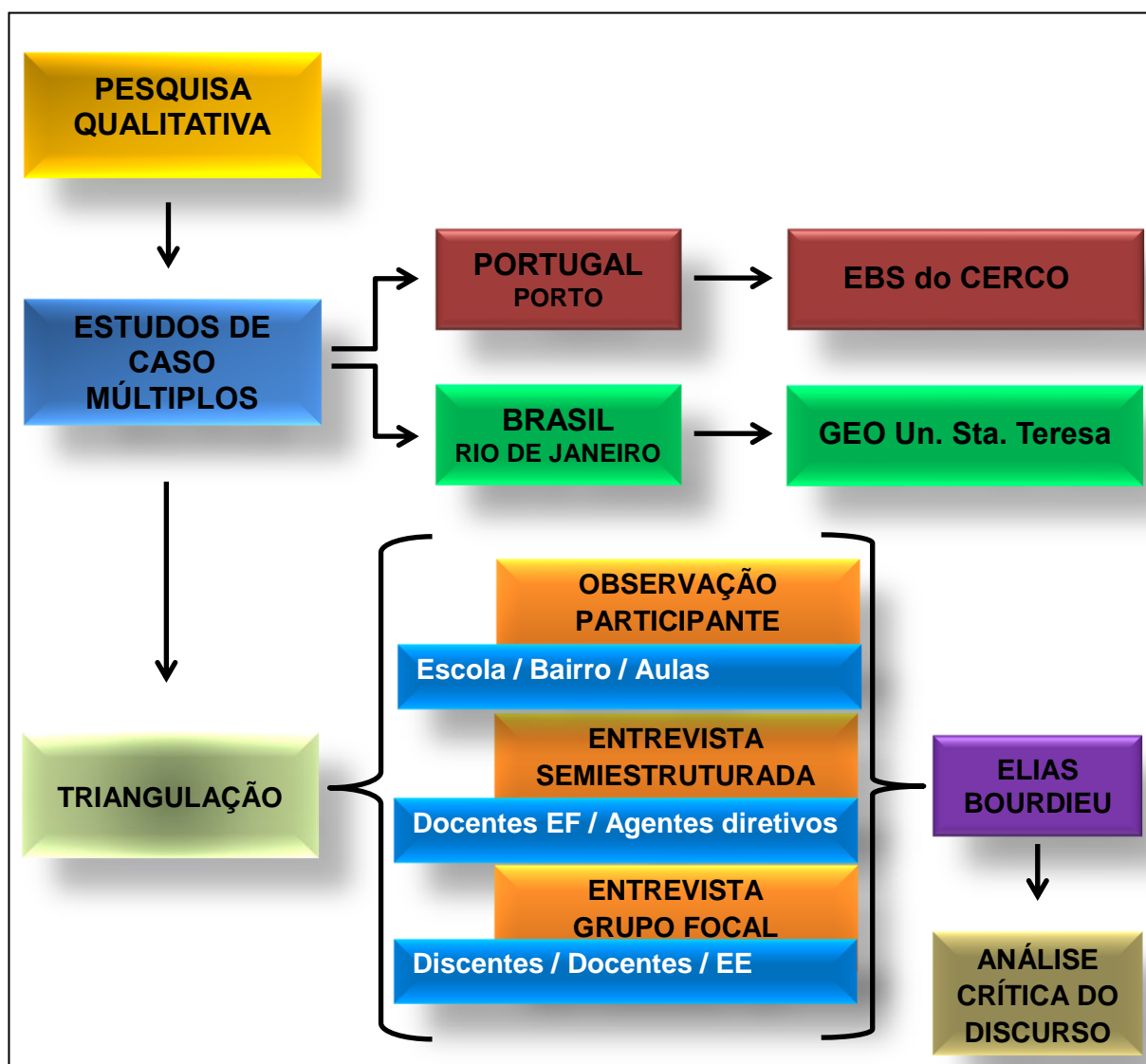
**Tabela 1** – Contexto e cronograma.

CONTEXTO										
Escola Básica e Secundária do Cerco					Porto — Portugal					
Ginásio Experimental Olímpico					Rio de Janeiro — Brasil					
CRONOGRAMA										
Escola Básica e Secundária do Cerco	2016/2017									
	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
Ginásio Experimental Olímpico	2018									
	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Previsão de data para a defesa	2020									

### 3.2 Desenho metodológico do estudo: em busca de uma perspectiva holística

Este desenho visou salientar os pontos chave do método, onde compor a imaginação metodológica descrita tornou-se estratégia no que tange à otimização das informações. Estávamos em busca de uma perspectiva holística (fenomenológica) que englobasse a abordagem multimétodos e o pluralismo metodológico que delimitou o estudo. A tese comportou dois estudos de caso em contextos simultaneamente similares e distintos; ambos aplicados no âmbito da lusofonia e distintos por constituírem realidades culturais, econômicas e sociais únicas. No sentido de enriquecer as informações, empregamos diferentes perspectivas na recolha de dados, os quais posteriormente foram alvo de uma análise indutiva. Feito assim, o Quadro 5 apresenta de forma sinótica o desenho metodológico do presente estudo. (ver Quadro 5).

**Quadro 5** – *Desenho metodológico.*



### 3.3 Tipo de estudo

Embasado em Uwe Flick (2004), aplicamos na tese doutoral uma abordagem de natureza qualitativa. Na visão do psicólogo alemão, os pesquisadores que optam por esse tipo de *design* estão em busca de: flexibilidade, abertura e adaptabilidade metodológica. A interação e a aproximação ao *locus* também são fatores determinantes quanto à escolha do método em questão. Uwe Flick (2004), nesse sentido, dá a entender que a necessidade de se elucidar questões subjetivas é que levou o campo científico, os cientistas sociais, a adotarem os princípios qualitativos. Maria Minayo (1994), na obra “*Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*”, deixa transparecer que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (p. 21).

Essa imaginação metodológica, descrita por Uwe Flick (2004) e pela cientista social Maria Minayo (1994), ganha corpo no livro “*Pesquisa em ciências sociais: Interfaces, debates e metodologias*”. Nessa obra, Claudia Jesus e Fátima Cavalcante (2012), em um estudo intitulado “*Triangulação de métodos qualitativos: Imagens refletindo a escola vista de fora*”, nos fornecem indícios de que a abordagem qualitativa e suas *interfaces* possibilitaram descortinar a relação entre a escola e a comunidade por elas pesquisada. Segundo tal olhar, as autoras reconheceram que para investigar as *práxis* pedagógicas, assim como as *práxis* sociais, tiveram que lançar mão de “um estudo qualitativo interdisciplinar sob a forma de um estudo de caso [...]” (p. 152).

A partir deste referencial teórico, é possível conjecturar que em determinados casos a adoção de métodos ortodoxos inviabiliza a pesquisa. Podemos, contudo, elencar desenhos distintos, formular e reformular estratégias no correr do estudo, ao invés de replicar fielmente os princípios metodológicos recorrentes. Carlo Ginzburg (1989), a respeito da pesquisa no terreno, afirma que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes.” (p. 179). Nesse sentido, o historiador cita que as pesquisas com características específicas, que é o nosso caso, necessitam de certo “rigor flexível”. “Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.” (Ginzburg, 1989, p. 179, grifo do autor).

No caso do Brasil (Rio de Janeiro), coube, neste momento, justificar a importância de um delineamento flexível para a tese, sobretudo a valia do estudo

para a sociedade como um todo. Acreditávamos que a pertença com a realidade pesquisada seria visceral a ponto de nos permitir emitir considerações prévias a respeito de qual delineamento adotar. Não se trata de advogar em defesa própria, e sim informar que o pesquisador que vos escreve é parte integrante do contexto social averiguado e que num passado recente empregou, em uma realidade semelhante, um desenho metodológico que lhe permitiu compreender em profundidade um número abrangente de questões, indo ao encontro dos princípios qualitativos e da pesquisa no terreno <sup>[102]</sup>.

Por sua vez, foi essa mesma proximidade que suscitou os três sentidos elencados por Carlo Ginzburg (1989). O faro (o estranhamento), o golpe de vista (desconfiar do que é familiar) e a intuição (senso comum *versus* criticidade científica) equilibraram a equação pesquisador-realidade. Mas isso não atesta que a linha de raciocínio do investigador fique de fora, pois os estudos de caso e suas dimensões carecem do liame: terreno-pesquisador-literatura. Marli André (2008) lembra-nos de “como no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises vão estar sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos.” (p. 61). Lembra ainda que, uma das formas de equilibrar essa equação é empregar justamente o que propomos: “A triangulação de fontes, de informações, de perspectivas teóricas.” (André, 2008, p. 62).

No caso de Portugal (Porto), a justificativa de um delineamento flexível, qualitativo e em profundidade, se assemelha ao discurso anterior. Entretanto, devemos fundamentar que em solo lusitano a equação foi inversa. Ou seja, a carência de pertença à realidade local é que suscitou um desenho dessa natureza. Na verdade, o que queremos explicitar é que, enquanto no Brasil (Rio de Janeiro) o desenho metodológico procurou autorregular à relação pesquisador-realidade, entre outras coisas, é claro; em Portugal (Porto), a principal valia estava na criatividade da abordagem qualitativa, na flexibilidade dos procedimentos, na profundidade do estudo de caso e na permanência prolongada, característica de uma pesquisa no terreno. Afinal, “não existe, portanto, uma metodologia universal para a investigação, sendo antes uma extensão do corpo de investigação.” (Pereira, 2013, p. 99).

---

<sup>[102]</sup> Ferrari, C. E. R. de. A. (2014). Asfalto, favela e violência: o processo ensino-aprendizagem no cenário da educação física escolar - um estudo de caso.

A partir dessas argumentações, decidimos configurar a respectiva tese em dois estudos de caso <sup>[103]</sup> divididos em duas etapas. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) esclarecem que, “quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos.” (p. 97). Os teóricos pontuam que o delineamento do primeiro estudo é fundamental no instante em que se pretende pesquisar cenários distintos, fator esse, que fez com que o nosso grupo de pesquisa optasse pela Escola Básica e Secundária do Cerco como a primeira etapa da pesquisa e o Ginásio Experimental Olímpico (GEO), Juan Antonio Samaranch, Unidade Santa Teresa, como etapa conseguinte do estudo.

### 3.4 Procedimento da coleta de dados

A tese utilizou a técnica de “Triangulação das informações” (Triviños, 1987) e a abordagem multimétodos (observação participante, entrevista semiestruturada e a entrevista de grupo focal). É claro que há razão para essa gama de procedimentos, uma vez que interpretamos a imaginação metodológica de Augusto Triviños (1987) e concluímos que dificilmente conseguiríamos compreender a paisagem social das duas escolas empregando um único método. Pode-se dizer que a tese necessitou de um delineamento dessa natureza, já que “a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” (Triviños, 1987, p. 138).

O implemento da observação participante mostrou-se pertinente, pois nos permitiu esmiuçar a *práxis* das escolas pesquisadas, o quotidiano dos professores e a realidade dos discentes. Vale pontuar que uma das estratégias para “construir uma identidade social” (Pereira, 2013) <sup>[104]</sup> aparece no momento em que elencamos a observação participante: tanto como procedimento da coleta de dados quanto como agente mediador dessa empatia *sine qua non* em estudos de caso exploratórios. Por esses motivos, Otávio Neto (1994) enfatiza que “as questões centrais da observação

---

[103] \* Segundo Howard Becker (1999), “o estudo de caso geralmente tem um propósito duplo. Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo: quem são seus membros? Quais são suas modalidades de atividade e interação recorrentes estáveis? Como eles se relacionam umas com as outras e como o grupo está relacionado com o resto do mundo? Ao mesmo tempo, o estudo de caso também tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estrutura sociais.” (p. 118).

[104] \* “Depois de tomadas as decisões relativamente à seleção da unidade social e das práticas sociais a estudar, há que perceber quais são as condições de acesso à mesma. O acesso às pessoas, bem como a sua disponibilidade para participar numa investigação são estruturantes para o sucesso da mesma. [...]. As possibilidades de construir uma identidade perante os membros dum determinado quadro social, à semelhança das características dessa identidade, viabilizam ou inviabilizam a pesquisa.” (Pereira, 2013, p. 106).

participante estão relacionadas aos principais momentos da realização da pesquisa, sendo um deles a entrada em campo.” (p. 60).

A riqueza da metodologia que adotamos está na diversificação dos procedimentos, visto que a entrevista semiestruturada mapeou as questões abertas e nos possibilitou compreender os fenômenos que foram observados. De acordo com Airton Negrine (1999), esse procedimento permite ao pesquisador “explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.” (p. 74). Dado os jogos de interesses (a estrutura de poder) que circunda a ‘legitimação’ da disciplina em voga, a entrevista semiestruturada foi reservada a um grupo de professores de Educação Física e aos agentes diretivos das unidades averiguadas.

As entrevistas de grupo focal partiram da necessidade de extrapolar o “campo social” da Educação Física. Nomeadamente, podemos afirmar que quatro fatores sugeriram tal procedimento: 1) o problema de pesquisa; 2) o objetivo do estudo; 3) o título da tese; 4) os contextos simultaneamente similares e distintos. Silva Júnior, Martins-Silva e Jose de Mesquita (2014), a esse respeito, evidenciam que esse tipo de procedimento “permite que o investigador e os respondentes se tornem mais engajados no processo de pesquisa, ampliando o potencial de envolvimento de ambos na discussão e interpretação dos dados de interesse comum.” (p. 126). Afinal, como poderíamos compreender, por exemplo, o ponto de vista dos professores das disciplinas ditas convencionais (Matemática, Português, etc.).

Isto é, requisitos que justificaram as entrevistas de grupo focal nas seguintes configurações: Encarregados de Educação que representam as turmas averiguadas [105], discentes que compõem as turmas observadas, e os coordenadores dos departamentos. Dado que o departamento de Expressões, no caso de Portugal, era coordenado por um docente da área de Educação Física, suprimimos esse coordenador visando garantir o ambiente favorável para que os coordenadores dos departamentos de Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais se pronunciassem sobre as questões relacionadas à Educação Física. No cenário brasileiro, seguimos o delineamento do primeiro estudo assim como recomendam Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) quanto aos estudos de caso múltiplos. Sendo assim, as Tabelas 2 e 3 apontam os procedimentos da primeira

---

[105] **A fim de informação:** um dos Encarregados de Educação não quis participar da pesquisa.



etapa (Portugal, Porto) da coleta de dados e da etapa subsequente (Brasil, Rio de Janeiro) do estudo. (ver Tabelas 2-3).

**Tabela 2** – *Procedimentos da primeira etapa da coleta de dados (Portugal, Porto).*

Pesquisados diretos	Nº	Procedimentos	Natureza
Agentes diretivos	02	Entrevista semiestruturada	Qualitativa ↓↑ Triangulação
Docentes	03	Entrevista de grupo focal	
Docentes EF	05	Entrevista semiestruturada <sup>[106]</sup>	
Discentes	20	Entrevista de grupo focal <sup>[107]</sup>	
Encarregados de Educação	04	Entrevista de grupo focal	

**Tabela 3** – *Procedimentos da segunda etapa da coleta de dados (Brasil, Rio de Janeiro).*

Pesquisados diretos	Nº	Procedimentos	Natureza
Agentes diretivos	02	Entrevista semiestruturada	Qualitativa ↓↑ Triangulação
Docentes	03	Entrevista de grupo focal	
Docentes EF	05	Entrevista semiestruturada <sup>[108]</sup>	
Discentes	20	Entrevista de grupo focal <sup>[109]</sup>	
Encarregados de Educação	----	----- <sup>[110]</sup>	

### 3.5 Análise de dados

A matriz analítica da tese compõe as lentes teóricas dos sociólogos Norbert Elias e Pierre Bourdieu e a Análise Crítica do Discurso (ACD). A nossa intenção foi, justamente, estabelecer o que a literacia científica intitula de dupla-hermenêutica. Ou seja, estratégias que buscam ultrapassar o ato descritivo, visto que em pesquisas

<sup>[106]</sup> **A fim de informação:** 01 professor de EF do segundo ciclo (6º ano), 01 professor de EF do terceiro ciclo (7º ano), 01 professor de EF do terceiro ciclo (8º ano), 01 professor de EF do terceiro ciclo (9º ano) e 01 professor/treinador. Os pesquisados (diretos) supracitados foram predeterminados pela direção da escola.

<sup>[107]</sup> **A fim de informação:** 05 alunos do segundo ciclo (6º ano), 05 alunos do terceiro ciclo (7º ano), 05 alunos do terceiro ciclo (8º ano) e 05 alunos do terceiro ciclo (9º ano) do ensino básico (Portugal, Porto). A escolha dos discentes ingressantes na participação do estudo ocorreu a partir dos seguintes perfis: i) disponibilidade motora; ii) indisponibilidade motora; iii) disciplinado; iv) indisciplinado; v) morador local.

<sup>[108]</sup> **A fim de informação:** 01 professor de EF do segundo segmento (6º ano), 01 professor de EF do segundo segmento (7º, 8º e 9º ano) e 03 professores/treinadores. Os pesquisados (diretos) supracitados foram predeterminados pela direção da escola.

<sup>[109]</sup> **A fim de informação:** 05 alunos do segundo segmento (6º ano), 05 alunos do segundo segmento (7º ano), 05 alunos do segundo segmento (8º ano) e 05 cinco alunos do segundo segmento (9º ano) do ensino fundamental II (Brasil, Rio de Janeiro). A escolha dos discentes ingressantes na participação do estudo ocorreu a partir dos seguintes perfis: i) disponibilidade motora; ii) indisponibilidade motora; iii) disciplinado; iv) indisciplinado; v) morador local.

<sup>[110]</sup> **A fim de informação:** a entrevista de grupo focal com os Encarregados de Educação do Ginásio Experimental Olímpico, Juan Antonio Samaranch, Unidade Santa Teresa não foi autorizada pelo agente diretivo. Em razão disso, as notas de campo (os registros anotados durante a observação participante) tiveram um papel fundamental no que diz respeito à compreensão do objeto de estudo a partir do imaginário social dos pais, mães e/ou responsáveis pelos alunos.

qualitativas não basta a descrição dos excertos, mas o esforço em compreendê-los (Pereira, 2013). Com isso, tiramos proveito de uma interpretação indutiva, levando em consideração que o analista “é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências, portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.” (Caregnato & Mutti, 2006, p. 682).

A respeito da ACD, Norman Fairclough e Iran de Melo (2012) sugerem que o diferencial estaria na relação dialógica que essa perspectiva mantém com outras teorias e métodos sociais. Segundo os teóricos, o engajamento nessa perspectiva não seria apenas interdisciplinar, “mas transdisciplinar, entendendo que coengajamentos particulares sobre determinados aspectos do processo social devem suscitar avanços teóricos e metodológicos que perpassem as fronteiras das várias teorias e métodos.” (p. 308). Assim, Norman Fairclough e Iran de Melo (2012) aproximam-se de Carlo Ginzburg (1989) quando compreendem que certos fenômenos demandam diferentes olhares e é nesse sentido que os teóricos advogam que a ACD é uma “perspectiva teórica sobre a língua e, de uma maneira mais geral, sobre a semiose (que inclui a linguagem visual, linguagem corporal, e assim por diante).” (p. 307).

Em verdade, o que nos motivou elencar a Análise Crítica do Discurso neste estudo foi a predisposição da perspectiva em dialogar com o contexto micro (linguagem visual, linguagem corporal dos pesquisados), sem se desvincular da conjuntura macro (lentes teóricas dos sociólogos). Isso do ponto de vista pragmático resulta numa perspectiva que está aberta ao pluralismo metodológico a adotar, assim como as imaginações sociológicas de Norbert Elias e Pierre Bourdieu em equivalência. Sendo assim, uma vez que a nossa intenção foi esmiuçar o contexto social – averiguado – em prol da compreensão de que contornos assumiriam a ‘legitimação’ da Educação Física na Escola Cultural, a ACD mostrou-se interessante no que tange a análise dos dados e suas dimensões. Justificado isso, a Tabela 4 expõe de forma objetiva as relações dialógicas que adotamos no decorrer da análise de dados. (ver Tabela 4).

**Tabela 4** – *Lentes teóricas e interpretação indutiva.*

Norbert Elias (1897-1990)	Lente teórica
Pierre Bourdieu (1930-2002)	Lente teórica
Análise Crítica do Discurso (ACD)	Interpretação indutiva

### 3.6 Procedimentos éticos

O projeto passou pelo crivo da Comissão de Ética da Faculdade de Desporto, colegiado autônomo que visa a integridade, a honestidade e a qualidade ética na atividade da Universidade do Porto e dos seus pares. O estudo lançou mão de uma carta de apresentação confeccionada pelo Pesquisador responsável, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apresentamos no TCLE as finalidades e os objetivos da pesquisa, onde consta que se trata de um estudo científico, que a participação não é obrigatória podendo o participante retirar-se do estudo em qualquer momento. Ademais, o anonimato e o sigilo das informações são garantidos e os dados somente manuseados e analisados pelos próprios pesquisadores. A devolução dos excertos foi um dos procedimentos adotados, uma vez que a autenticidade dos dados é um dos preceitos éticos recomendados pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. **(Processo CEFAD 09.2017)**. Posto isso, a Tabela 5 pontua os documentos e os preceitos legais que empregamos no estudo. (ver Tabela 5).

**Tabela 5** – *Documentos e preceitos legais.*

Carta de Apresentação	Pesquisador responsável
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Pesquisador responsável
Garantia de Anonimato	Participantes da pesquisa
Pseudônimo	Participantes da pesquisa
Devolução dos Excertos ( <i>member checks</i> )	Participantes da pesquisa

### 3.7 Orçamento

A tese não contou com o auxílio financeiro de nenhum órgão, instituição e/ou agência de fomento à pesquisa, seja ele empresarial ou governamental. Todos os encargos necessários para o delineamento, o desenvolvimento e o desenlace da primeira etapa (Portugal, Porto) e da etapa subsequente (Brasil, Rio de Janeiro) do estudo, ficaram a cargo do pesquisador que vos escreve. No entanto, não poderia deixar de agradecer e evidenciar o apoio imprescindível da família, dos familiares e das pessoas amigas no desfecho desses quatro anos de doutoramento. Muito obrigado!



## **RESULTADOS e DISCUSSÃO**

---

### EBS do Cerco



## 4.1 Estudo elaborado a partir da realidade da EBS do Cerco (Portugal, Porto)

Para melhor compreensão do capítulo, decidimos esclarecer três pontos: o primeiro se refere ao comportamento “outsider” (Elias & Scotson, 2000) dos alunos, idiossincrasia que nos fez repensar o delineamento do estudo. Assim, resolvemos nos inserir na realidade do bairro do Cerco do Porto. Esta iniciativa possibilitou compreender uma série de questões que no ponto seguinte discutiremos. O segundo se refere ao fato do título da tese ter nos levado a observar as aulas de Educação Física, os treinos e as competições do Desporto Escolar, as aulas das disciplinas ditas convencionais e o quotidiano da escola; enquanto o terceiro, mas não menos importante, está relacionado à técnica de “Triangulação das informações” (Triviños, 1987), na qual o caso em estudo é analisado de múltiplas formas, relacionando a diversidade de procedimentos que adotamos (observação participante, entrevista semiestruturada e a entrevista de grupo focal), ainda que a <<cronologia dos acontecimentos>> <sup>[111]</sup> não tenha sido seguida. É nessa conjuntura que definimos como seria apresentado o material recolhido <sup>[112]</sup>.

### 4.1.1 O Rio Comprido do Porto é o Cerco?

*“Os putos que estão a viver aqui vão levar a mesma geração do bairro para fora do bairro? Eles pensam isso; pensam que o tráfico só gira dentro do bairro!” (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).*

*“Ser morador do bairro do Cerco é portar um rótulo negativo! Ser aluno da Escola Básica e Secundária do Cerco é portar um rótulo negativo!” (Encarregado de Educação, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Rio Comprido é um dos bairros que constituem a região central do município do Rio de Janeiro, lugar que ‘ostenta’ o estigma de região perigosa da cidade <sup>[113]</sup>. Confesso que poderia recorrer à literatura a fim de ilustrá-lo, entretanto falar do lugar em que ‘nasci’

<sup>[111]</sup> **Ordem cronológica da recolha de dados:** 1) Escola; 2) Bairro; 3) EF; 4) DE.

<sup>[112]</sup> **Ordem da apresentação do material recolhido:** 1) Bairro; 2) Escola; 3) EF; 4) DE.

<sup>[113]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 4.5.1 *Sou cria da favela!*

e fui criado dá-me gosto, envaidece-me, instiga-me, faz-me lembrar de quando catava bolas de *Beisebol* na Associação Civil de Divulgação e Educacional Japonesa do Rio de Janeiro. Lugar, espaço, onde hoje se encontra o Ginásio Experimental Olímpico (GEO), Juan Antonio Samaranch, Unidade <<Santa Teresa>> <sup>[114]</sup>. Escola municipal, cujo contexto social, guardadas as devidas proporções, é o que mais sugere o bairro do Cerco do Porto e a EBS averiguada. Realidades que nos levaram a mergulhar em questões que a princípio parecem desnecessárias, mas que fazem sentido quando a pauta é o conceito da palavra lugar.

Para elucidar a importância do vocábulo na presente tese, lançamos mão de uma fala que faz parte das notas de campo do estudo: – “A pesquisa é na escola... o que faz aqui no bairro? A pesquisa é sobre Educação Física... o que faz aqui no bairro?” (Residente, bairro do Cerco – Notas de campo). Essas perguntas foram feitas por um morador do Cerco, visto que é incomum alguém não radicado circular pelas ruas do bairro. Se isso é de fato, acredito que as minhas respostas poderão esclarecer e contextualizar o nosso intuito em extrapolar o contexto escolar para compreender *o lugar da Educação Física na Escola Cultural*. Ou seja: – “Se os alunos da escola moram no bairro... tenho que conhecer o bairro! Se a escola fica dentro do bairro... tenho que conhecer o bairro! O nome da escola é Escola Básica e Secundária do Cerco... tenho que conhecer o Cerco! Não posso falar do que não conheço, percebes?” (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Acredito que aqui começa o mergulho na realidade local. Sim, é isso mesmo! O Cerco, a essa altura, não era mais uma ideia pré-concebida. E, nesse caso, a melhor forma de interação foi ter sido eu mesmo: o homem-menino da favela. Havia, claramente, uma desconfiança no ar. Todavia, o Brasil, o Rio de Janeiro, a vivência nas favelas jogaram a meu favor. Confesso que o meu lado favelado estava praticamente em casa: o gosto dos alunos pelo *Funk* brasileiro, o aperto de mão peculiar do gueto, o linguajar característico das periferias, o cheiro, o chão, a gente, a pertença, trouxeram por alguns instantes o Rio Comprido para o bairro do Cerco do Porto. Mas, o problema é essa mescla que não me larga. O problema é esse meu lado urbano. O problema é esse meu lado requintado. O problema é o menino-homem do asfalto que teima em atormentar a

---

<sup>[114]</sup> **A fim de informação:** Rio Comprido e Santa Teresa são bairros fronteiriços, o que justifica apresentar a então Associação Civil de Divulgação e Educacional Japonesa do Rio de Janeiro como a extensão do lugar em que ‘nasci’ e fui criado. Isto é, no imaginário de um número significativo de moradores o GEO estaria localizado no Rio Comprido. Visto que Santa Teresa, nessa lógica, ficaria do outro lado do Túnel da Rua Alice (Túnel Rio Comprido-Laranjeiras): o bairro dos Arcos da Lapa, dos bondinhos (Elétrico).



minha natureza <sup>[115]</sup> favelada com suas indagações! Ora, como ter qualidade de vida nesse contexto? Como criar um filho nesse contexto? Como viver nesse contexto? (ver Figuras 9-10).



**Figura 9** – Um dos blocos do bairro do Cerco do Porto. Fonte: própria.



**Figura 10** – Imagem de satélite do bairro do Cerco do Porto. Fonte: Google Maps.

A Figura 9 foi registrada no dia 18 de março de 2017. Dia que decidi soltar papagaio de papel (pipa) no bairro e mergulhar ainda mais na realidade local. Essa atitude rendeu uma nota de campo que deve ser levada em consideração: – “Professor, é melhor a gente não empinar o papagaio de papel aqui. Os ciganos podem encenear!” (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo). De fato, os ciganos apareceram. Contudo, a recepção foi cordial. Por sua vez, a presença dos adultos e das crianças ciganas inibiu o aluno não cigano que estava comigo. Diria que presenciei o que Norbert Elias e John Scotson (2000) descreveram na obra “*Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*”. Repito; presenciei “as condições em que um grupo consegue lançar um estigma sobre outro – a sociodinâmica da estigmatização [...]” (Elias & Scotson, 2000, p. 16). Destarte, podemos declarar que, da observação que efetivamos no bairro, foi interessante compreender as “formas simbólicas de dominação” (Bourdieu, 2012) e as “dinâmicas de atração e repulsão” (Elias, 1999) que caracterizam o bairro do Cerco do Porto e suas dimensões.

Devemos, neste ponto, abrir um parêntese e apresentar excertos, informações verbais, que listados com demais concepções repercutem o jogo social, o jogo de tensões, que envolve o bairro do Cerco.

---

<sup>[115]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 1.4 *Externando a paixão pelo tema*.

## Eficácia simbólica

– Inicialmente nos jantares de família o assunto era o Cerco: fogo! Cerco! Então contamos aquelas histórias que nós ouvimos e que vivemos, a maneira como eles falam, e toda a gente, toda a família, a dizer: ai meu Deus! Coitada, faz um seguro. (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

## Diferenciação social negativa

– Pra mim, nenhuma disciplina é fundamental. Eu sou cigana. Exemplo: eu vou pedir um trabalho, não me dão por eu ser cigana. A maior parte dos ciganos não trabalha. Não dão trabalho aos ciganos. Eu não me sinto diferente ou discriminada aqui dentro da escola, mas nenhuma disciplina é fundamental. Não é fundamental porque não vou usá-las. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal).

## Paisagem social

– Eu acho que “pa mim” entenderem, teriam que viver aqui no bairro. Acho que teria que ser quase esta a lógica, porque tentar ver pelas outras partes ou ver de fora, ou seja, não conhecer um pouco a realidade; o que é viver em sobressalto, o que é acordar, ouvir um barulho, ou passar uma ambulância, e parece que já te benzes do tipo: espero que não seja dos meus. [...]. Eu arrisco-me a dizer que muito mundo à volta das pessoas de bairro não vive com esse transtorno. (Residente, bairro do Cerco – Informação verbal, grifo nosso) <sup>[116]</sup>.

Fechando o parêntese e voltando à discussão, verifico que, diferentemente do Brasil, a palavra bairro em Portugal tem uma conotação pejorativa. O bairro do Cerco não foge à regra, já que ‘ostenta’, assim como o Rio Comprido, o estigma de região perigosa da cidade. Situado na zona oriental do Porto, demonstra um processo de exclusão principalmente por fatores socioeconômicos. Uma vez que um número considerável de seus moradores vive à margem da sociedade (Oliveira, 2013). Considerando esses aspectos e com base na leitura da paisagem social, verifico que o bairro do Cerco é o que mais se aproximaria das favelas cariocas: crianças brincando nas ruas, trabalhadores apressados para não perder o autocarro (ônibus), senhoras a lavar roupa, cachorros à procura de restos de comida, jovens vendendo bilhetes (ingressos) do Futebol Clube do Porto, espaços desportivos degradados pela ação do tempo, toxicodependentes a perambular, viaturas da Polícia da Segurança Pública nos acessos ao bairro, entre outros fatores que explicitam o quotidiano daqueles que lá vivem.

É evidente, porém, que a sensação de insegurança nas favelas cariocas é infinitamente maior. Eu diria, grosso modo, que a fama – “eficácia simbólica” – pode ser

<sup>[116]</sup> **O Cerco de morte:** reportagem sobre o bairro do Cerco. A informação verbal do residente ocorre no intervalo de 00:37:58 e 00:38:29.

semelhante (Bourdieu, 2009). Mas, a realidade do bairro do Cerco e das comunidades conflagradas do Rio de Janeiro são distintas do ponto de vista da(s) violência(s). Paradoxal, não é? Daí surgem as seguintes interrogações: se a sensação de insegurança é infinitamente menor, por qual razão é que os professores da EBS do Cerco ficaram surpresos com o meu mergulho na realidade local? Por qual razão é que um número vultoso de professores mostrou preocupação com as minhas visitas ao bairro? Por qual razão a relação professor-aluno não extrapola o contexto escolar e adentra pelo bairro? Interpretando Norbert Elias e Eric Dunning (1992) chegamos à conclusão que o “limiar de repugnância” quanto à violência não pode ser determinado numa relação de causa e efeito, de forma comparativa ou linear. Logo, a preocupação dos professores não é vã. Visto que o “limiar de repugnância” dos portugueses é baixo no que tange às violências.

Em síntese, pode-se afirmar que o mergulho na realidade local foi muito mais profundo do que essas linhas puderam descrever. O que fica disso tudo é a face oculta do bairro do Cerco do Porto, fotografia sociológica que nos permitiu compreender os fenômenos que doravante serão descortinados. Vale pontuar que poderíamos ter recorrido à literatura a fim de explicitar: números, gráficos e tabelas. Conquanto, acredito que rompemos com a simples explanação estatística no momento em que decidimos por percorrer a paisagem social do bairro. Os números são frios, expressam nesse tipo de estudo uma informação que se perde no seu próprio fim. Reitero; o que fica disso tudo é a imersão numa outra cultura, a experiência, o aprendizado de pesquisar fora do seu país, a interação com as pessoas e, sobretudo, a preocupação com os efeitos colaterais que uma intervenção dessa natureza provoca. Não se trata de relativizar as evidências, mas respeitar o sentimento daqueles que lá estiveram e ainda estão, os moradores.

### **Reflexões um pouco mais gerais**

Antes de nos debruçarmos sobre outras questões, é preciso trazer à tona mais um diálogo que acreditamos ser relevante quanto à pesquisa no terreno (Pereira, 2013). Na verdade não é propriamente um diálogo, já que os ânimos afloraram diante da seguinte indagação: – “A academia está preparada para pesquisar áreas periféricas?” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “A sua pergunta contesta a capacidade da academia?” (Professora portuguesa – Informação verbal). – “É claro que não podemos generalizar. Mas, como morador de favela, bairro, me pego a refletir sobre a *expertise* da academia em sítios periféricos.” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Qual o tema do seu

projeto?” (Professora portuguesa – Informação verbal). – “*O lugar da Educação Física na Escola Cultural.*” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Interessante. Poderia explicar o projeto para os alunos? [...]” (Professora portuguesa – Informação verbal). – “Sim. A Educação Física era o único foco, mas não seria possível compreender o objeto de estudo sem antes observar o quotidiano da escola do Cerco e a realidade dos moradores do entorno. [...]” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Como vai ter acesso ao bairro? Já pensou nisso? A realidade dos moradores do Cerco é completamente diferente! Como pretende compreender aquela realidade?” (Estudante de doutoramento – Informação verbal). – “Sim, já pensei. Estou andando de bicicleta pela cidade, andando de autocarro, conversando com as pessoas. [...]” (Pesquisador responsável – Informação verbal). – “Não se conhece uma cidade andando de bicicleta, autocarro! [...]” (Professora portuguesa – Informação verbal) <sup>[117]</sup>.

Reitero; a academia está preparada para pesquisar áreas periféricas? Repetir a indagação que deu início ao ‘embate’ soa arrogante, todavia não é esse o intuito. O mote é repercutir que determinados estudos sugerem estratégias distintas; o faro, a intuição, o golpe de vista do pesquisador (Ginzburg, 1989). E, nesse caso, andar de bicicleta, autocarro, permitiu-me, sim, compreender uma série de marcas que distinguem o bairro do Cerco das demais áreas da cidade: o trepidar da bicicleta; o sacolejar do autocarro; a sinalização desgastada das passadeiras (faixas de pedestres); o tempo de espera por um autocarro, principalmente no período noturno; a delegacia como ‘cartão de visita’ do bairro; a relva (grama) alta sem maiores cuidados; realça não só a distinção, sobretudo o discurso que a constrói. Norman Fairclough e Iran de Melo (2012), à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), destacam que o quotidiano, a vida, “de pessoas pobres, por exemplo, é representada nas práticas sociais do governo, da política, da medicina, da ciência social, e os diferentes discursos, inseridos nessas práticas, correspondem às diversas posições dos atores sociais.” (p. 310). Enfim, o que a academia ainda não entende é que a ‘bicicleta’ nos permite andar na contramão!

### **Reflexões um pouco mais específicas**

Já no âmbito das reflexões um pouco mais específicas e empoderado pela ACD, levanto a seguinte questão: qual a posição, o discurso, da academia no tocante à Escola

---

<sup>[117]</sup> Diálogo na ocasião da disciplina “*Questões e Problemáticas na Educação Contemporânea*”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Básica e Secundária do Cerco? Carregando na tinta, mas sem universalizar, é claro; ratifico que um número significativo de estudos, pesquisas, projetos, que adentram a unidade escolar averiguada não deveria adentrá-la! Falo isso, pois observei que a academia, na figura dos seus cientistas sociais, apropria-se do “campo social” (Bourdieu, 2003) da EBS do Cerco a fim de <<garimpar>> excertos que condizem, única e exclusivamente, com o bairro. Ora, que problema teria nisso!? Sob esse prisma, lanço mão da fala de um Encarregado de Educação para não ficar só nas minhas palavras: – “É a fama! Essa fama já dura muitos anos. Associam a escola ao bairro. A questão é mesmo essa. Sempre associam essa escola ao bairro. Apesar de nesta escola andar gente não só do bairro.” (Encarregado de Educação, EBS do Cerco – Grupo focal).

Ou seja: – **“Ser morador do bairro do Cerco é portar um rótulo negativo! Ser aluno da Escola Básica e Secundária do Cerco é portar um rótulo negativo!”** (Encarregado de Educação, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso). Nesse caso, a nota de campo que encabeça esse verbete não só expressaria o sentimento do EE; como, também justificaria a linha de raciocínio que alinhavamos até aqui. No entanto, esse rótulo – que na imaginação sociológica de Norbert Elias e John Scotson (2000) ganharia contornos de “estigmatização global” – readequa-se em “capital simbólico”, moeda de troca nas mãos dos agentes diretivos da unidade escolar em voga. Uma vez que: – “A primeira estratégia é pôr a escola no mapa. E o caminho para pôr a escola no mapa é abrir as portas ao exterior. A pior coisa que pode acontecer são os estereótipos!” (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada). Portanto, sejam bem-vindos à EBS do Cerco. (ver Figura 11).

#### 4.1.2 Aproximação a Escola Básica e Secundária do Cerco



**Figura 11** – Escola Básica e Secundária do Cerco. Fonte: Google Maps.

A escola em questão expressa, de forma literal, o ‘mantra’ que venho escutando desde que fomos apresentados: – “Seja bem-vindo. Prazer, Escola Viva.” – “O prazer é

todo meu, professor Carlos Ferrari.” – “Meu nome é Escola Básica e Secundária do Cerco, mas meu codinome é Escola Viva. Pelo sotaque é brasileiro, não é?” – “Sim, do Rio de Janeiro.” – “Eu amo o Brasil! Você conhece muitos artistas famosos?” – “Não conheço. Sou de uma região que não circulam muitos famosos. Moro em uma favela.” – “Você já viu pessoas armadas?” – “Sim, infelizmente.” – “Eu gostaria de conhecer uma favela. Pegar em armas e sair atirando a toda à gente.” – “Não fala asneira. O que o ‘setôr’ [professor] vai pensar.” – “Adorei falar com você(s) Escola Viva. Ficaria aqui por mais tempo, mas preciso ver se consigo conversar, ainda hoje, com os agentes diretivos.” (Primeiro contato com os discentes da EBS do Cerco – Notas de campo).

– “Boa tarde, como vai?” – “Vou bem.” – “Esqueceu-se da escola? Desde o Sarau que não aparece.” – “Claro que não. Como apagar da memória aqueles alunos: saltando, dando piruetas, mortais; desafiando a lei da gravidade. Na realidade estava preparando os documentos para a pesquisa. Será que os senhores, nesse caso, teriam um tempinho para conversar?” – “Sim, claro. O professor deu sorte; hoje temos cinco, dez, minutos antes do almoço. Não é todo dia que isso acontece; essa escola é viva.” – “Antes de mais, queria agradecer a prontidão dos senhores; a carta de aceite já me foi entregue pelo diretor da FADEUP.”. (**Processo nº 0000324/216**). – “Não tem que agradecer, é um gosto.” – “Obrigado. Poderia, no entanto, fazer uma pergunta antes de explicar o projeto?” – “Sim, claro. Fique à vontade.” – “Não é a primeira pessoa que emprega esse termo.” – “Qual termo?” – “No dia do Sarau escutei esse termo. Hoje, quando na escola entrei, ouvi esse termo. E agora, o senhor utilizou o mesmo termo referindo-se a EBS do Cerco. O que seria, de fato, Escola Viva?” (Primeira reunião com os agentes diretivos da EBS do Cerco – Notas de campo).

– “Hoje não é um bom dia para entrarmos nesses pormenores. Mas, teria algumas recomendações para o professor. Observei que veio de bicicleta.” – “Sim, é o meio de locomoção que pretendo utilizar aqui no Porto. Algum problema?” – “Nenhum. Mas, não deixa sua bicicleta fora da escola; é melhor prendê-la aqui dentro. Vou falar com o chefe dos funcionários para providenciar um local para guardá-la; vamos, também, confeccionar um cartão de acesso à escola e a senha que permite acessar os computadores; imprimir, carregar o cartão caso queira comprar algo no bufete, almoçar, etc. Passa aqui à sala ao lado e procura o professor responsável pelo cadastro para tirar a sua foto, ok. Lá está; você é um homem de sorte. Professor. Este é o doutorando Carlos Ferrari, brasileiro, professor

de Educação Física; vai passar o ano aqui connosco e precisa ser cadastrado.” – “Pode vir até a minha sala, por favor?” – “Sim. Mais uma vez muito obrigado e bom almoço para os senhores, com licença.” (Primeira reunião com os agentes diretivos da EBS do Cerco – Notas de campo).

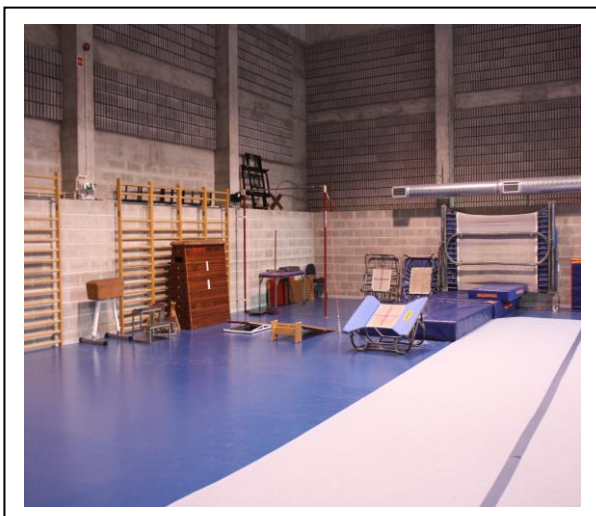
– “Sorria. Aqui na Escola Básica e Secundária do Cerco todo mundo é alegre. Foto tirada; agora me acompanhe até a sala do assessor da direção para providenciarmos o cartão e o seu código de acesso.” – “Sim, sem problemas.” – “Boa tarde.” – “Não precisa de maiores apresentações. O agente diretivo já passou aqui antes de sair para o almoço e falou-me a respeito do professor brasileiro. Prazer. Sou o assessor da direção e o que precisar fique à vontade.” – “Obrigado.” – “Qual o seu nome completo, professor? Lá está; cadastro feito. Agora é só esperar a máquina imprimir o cartão e o professor já está cadastrado. Pronto. Só assinar aqui, por favor. Aqui nesta escola a gente só não faz dinheiro! O resto...” – “Percebi. É tudo rápido.” – “Sim, é uma escola viva. Esse é o verdadeiro estágio. Dando aula aqui, você dá aula em qualquer lugar do mundo!” (Primeiro contato com os docentes da EBS do Cerco – Notas de campo).

– “Quer comer alguma coisa, professor?” – “Não, obrigado.” – “Perguntei por que tenho que comer uma sande (sanduíche) antes do término do intervalo, aproveitava e explicava como carrega, usa o cartão, onde fica o bufete, etc.” – “Sim, claro.” – “Olha! Aquele professor que conversou connosco. O professor brasileiro... lembra?” – “Pelo visto os miúdos (crianças) gostaram de você.” – “Eu conversei com eles pela manhã.” – “Aqui fica o bufete; normalmente é onde os professores, os funcionários, tomam café, lancham, nos intervalos das aulas. Como estamos no horário de intervalo, como pode ver, o bufete está cheio de professores. O professor é de Ginástica, não é?” – “Não. Sou de Educação Física.” – “Sim, deixa-me apresentar o professor da Ginástica; do *Gimnocerco*. Por acaso ele está aqui. Professor, esse é um doutorando da FADEUP que vai fazer uma pesquisa na nossa escola.” – “O professor não esteve no Sarau?” – “Sim, estive. Na verdade aquele foi o dia que conheci, de fato, a escola. Fiquei impressionado com o trabalho do senhor!” – “Com licença. Tenho que dar aula, mas se quiser ficar conversando com o professor do *Gimnocerco* está em boas mãos; o professor é, literalmente, a *Alma mater*. (a mãe que nutre) de tudo aquilo que você viu no Sarau.” (Segundo contato com o professor do *Gimnocerco* – Notas de campo).

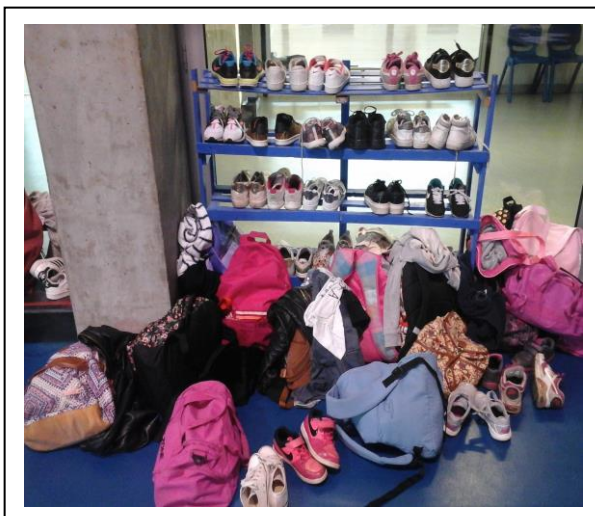


– “Desculpa, não lembro o seu nome.” – “Não tem problema. Prazer, Carlos Ferrari.” – “Eu, agora, estou indo dar aula no pavilhão A; quer vir comigo?” – “Sim, claro.” – “O professor é de onde no Brasil?” – “Rio de Janeiro.” – “Eu tenho familiares no Brasil; um sobrinho tirou um curso de turismo, restauração, aqui em Portugal, e neste momento está a trabalhar, exatamente, no Rio de Janeiro para uma grande rede de hotéis.” – “Interessante.” – “Eu gostaria de ir ao Rio de Janeiro; visitava meu sobrinho e aproveitava para participar de uma reunião, de um culto, na igreja que sou membro aqui no Porto. Carlos; chegamos. Esse é o meu local de trabalho!” <sup>[118]</sup> (ver Figuras 12-13).

– Esse lugar é muito importante pra mim. É aqui que todas as coisas aparecem. É aqui que estaria a benção de Deus! Aqui acontecem coisas bonitas. A minha luta é aqui. Foi aqui que Deus me colocou. É aqui que desenvolvo o meu trabalho. É um lugar importantíssimo. É aqui que as coisas acontecem: os exercícios, as coreografias... é aqui que eu tenho as minhas alegrias, as minhas tristezas, os meus problemas... é aqui que eu tenho os meus alunos... aqui acontece o milagre! (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo).



**Figura 12** – Ginásio de Ginástica da EBS do Cerco. Fonte: própria.



**Figura 13** – Prateleira de sapatilhas da EBS do Cerco. Fonte: própria.

– “O que achou da aula? Movimentada, não é? Queria pedir desculpas, nem te dei atenção.” – “Que isso, foi um prazer.” – “Aqui, nesse tipo de contexto, não pode simplesmente debitar conhecimento. Tem que dar mais de si. Aquilo que eu me meto eu tenho que ser bom. Aquilo que faço é com amor, gosto de ver a alegria

<sup>[118]</sup> – Quando participei de um campeonato nacional, ganhamos a competição com uma apresentação que jamais irei esquecer. Nesse dia estava presente uma autoridade que disse para o representante do Desporto Escolar: para esse professor dá o que ele pedir. Foi assim que eu consegui o praticável. (Segundo contato com o professor do Gimnocerco – Notas de campo, grifo nosso).



dos miúdos; a alegria de todos aqui dentro!” – “Entendi.” – “Qual o sítio (lugar) onde o professor mora?” – “Moro próximo à estação do Marquês.” – “Estou indo para a igreja, fica próximo; quer boleia?” – “O que significa boleia?” – “Não se preocupa, deixo-te lá.” – “Obrigado, muito agradecido.” – “Meu carro fica aqui estacionado ao lado do pavilhão, força. Hoje o bairro do Cerco está movimentado, um jovem foi baleado por agentes da Polícia de Segurança Pública e acabou por falecer.” – “Que chato.” – “Melhor sairmos por outro sítio; a rua principal, onde ocorre à cerimônia fúnebre, deve estar bloqueada.” – “Triste.” – “Muito triste. Daqui até a estação é rápido. Ora bem; está entregue. Seguindo essa rua dá no Marquês.” – “Obrigado, até amanhã, foi um prazer ter passado o dia com o senhor e conhecido o seu local de trabalho.” (Segundo contato com o professor do *Gimnocerco* – Notas de campo).

Agora só; caminhando no sentido da Residência Universitária Jayme Rios de Sousa, lugar onde resido com a minha esposa, me pego refletindo sobre a enxurrada de informações de todo aquele dia: a conversa casual com os alunos, a reunião; a primeira de muitas que mantive com os agentes diretivos da EBS do Cerco, a foto, o cadastro, as senhas, apresentações, saudações, perguntas, respostas, o segundo contato com o professor do *Gimnocerco*; a sua fala, a morte do jovem; a cerimônia fúnebre, que nem me dei conta de que tinha ido de bicicleta para a escola. Aquela altura o meu diário de campo, metaforicamente, estava fervilhando; não só ele, a minha cabeça também. Pensei: o que é uma bicicleta diante de tudo que já passei na vida; se amanhã ela não mais lá estiver, perdi o meu meio de locomoção; se estiver, o bairro do Cerco não é tão macabro como o descrevem. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

De lá para cá, já se passaram meses. Hoje, ao abrir o diário de campo, fui surpreendido com a seguinte anotação: “A Escola Básica e Secundária do Cerco é uma escola *sui generis*. A princípio, toda escola é única; entretanto, há nesta algo inusitado.” (Pesquisador responsável – Notas de campo). Aliás, a forma como descrevemos o primeiro dia da pesquisa sugere, sem entrar em pormenores, quão abstruso é o cenário da escola em questão. Mais do que isso; a forma como apresentamos o bairro do Cerco do Porto insinua, de modo sucinto, as estruturas de poder que incrementam a ação educativa, a relação professor-aluno, o processo ensino-aprendizagem e o quotidiano dos agentes sociais em equivalência. Todavia, existem outros indicadores que nos instigam a caminhar; a dar mais um passo à frente. Afinal, o que seria, de fato, Escola Viva?

## A ESCOLA

*“[...] nada disso vai para o ranking! [...]” (Agente diretivo, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

A nota de campo expõe uma das questões que aflige o corpo docente, o corpo discente, o corpo técnico-administrativo, pais e responsáveis da EBS do Cerco. A fala, o desabafo, procura justificar a importância da escola para o bairro; a luta dos professores, dos técnicos-administrativos e dos Encarregados de Educação no que tange ao processo ensino-aprendizagem dos discentes diante da imposição do *ranking* das instituições de ensino portuguesas e suas dimensões. Reitero; a fala, o desabafo, é a tentativa de externar que dependendo do contexto: os professores e, principalmente, os alunos necessitariam na pior das hipóteses de indicadores e dispositivos avaliativos condizentes com a realidade que os cerca. Até porque: demais conceitos, relacionados com trechos dos vários discursos, nos ajudam a compreender as interações dialéticas que cercam a paisagem social em estudo.

### Violência simbólica

– Se perguntar se alguém quer esses alunos, ninguém quer. Sem conhecer já dizem que não querem. Eu quando entrei para a direção, passado um ano, saiu a minha imagem e a imagem da diretora da Aurélia na capa de um jornal. O jornal noticiou: a escola dos projetos e a escola que tinha o melhor lugar no *ranking*. Isso faz toda a diferença! (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

### Arbítrios da estrutura dominante

– Hoje, o que se faz nesta escola é muito mais do que se faz nas outras. Nós temos exigências muito elementares, muito básicas. Isto é, exigências que sem elas não funciona mais nada. Quando um aluno vem com fome, quando um aluno não tem o conforto em casa, quando o aluno tem os pais presos. Ou seja, quando o nosso aluno apresenta esse tipo de problema o processo está comprometido. Ora, esse tipo de estudante não é um problema para as outras escolas. Não existem lá destes alunos. Esses alunos, muitas vezes, são recomendados pela Tutela, pelo Ministério da Educação, para virem pra aqui. Isso não entra no *ranking*! Não é? (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

– Não deveríamos comparar o *ranking* numa escola em que os pais levam os meninos a escola, que eles têm explicações fora da escola, tem todas as condições para estudar e mais alguma coisa; com uma escola em que os miúdos vêm a pé para à escola, não tem explicadores fora da escola. Ou seja, dependem única e

exclusivamente da escola. Eu não concordo muito com os parâmetros do *ranking*. As realidades não são iguais! (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

### Círculo vicioso

– Os miúdos de bairro, normalmente, não têm aquela base desde o início. Eles passam a vida deles a correr, a andar de bicicleta, a jogar bola na rua. (Encarregado de Educação, EBS do Cerco – Grupo focal). – Lá está; é difícil uma mãe, um pai, que mora em bairro sentar para ensinar um miúdo. Muitos Encarregados de Educação não sabem ler; não terminaram o 8º ano. Muitos miúdos são criados pelos avós: pai preso... mãe presa... pai que trabalha... mãe que trabalha. Oh pá, ninguém aprende Matemática na rua! (Encarregado de Educação, EBS do Cerco – Grupo focal).

– Os nossos alunos têm muitas dificuldades. Uma boa parte dos nossos alunos não tem o apoio dos pais para estudar. Exemplo: uma aluna do 7º ano não sabia quem foi Hitler. Eu tive que parar o apoio e explicar. Ela não sabia de nada! Nunca tinha ouvido falar do Hitler. Ou seja, quando as pessoas não conhecem esse contexto pensam que até os alunos estão na brincadeira. Mas, não! (Docente, EBS do Cerco – Grupo focal).

Até porque: a EBS do Cerco é a escola sede do Agrupamento de Escolas do Cerco <sup>[119]</sup>. Instituição que contempla em sua matriz curricular o segundo ciclo do ensino básico, o terceiro ciclo do ensino básico, o ensino secundário e um conjunto de cursos alternativos do ensino regular <sup>[120]</sup>. A EBS do Cerco, na figura dos seus agentes, procura atender as demandas reais da sociedade no instante em que inclui alunos institucionalizados <sup>[121]</sup> e com necessidades educativas especiais no contexto escolar. É uma instituição inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e que no ano letivo 2016/2017 foi responsável pelo processo de escolarização de 1.172 crianças e jovens de diferentes nacionalidades e etnias. Afinal: – “Aqui não fazemos seleção de alunos!” (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

---

<sup>[119]</sup> **A fim de informação:** 1. Escola Básica e Secundária do Cerco (Sede); 2. Escola EB do Falcão; 3. Escola EB da Corujeira; 4. Escola EB do Cerco; 5. Escola EB N. Sr.ª de Campanhã; 6. Escola EB de São Roque da Lameira; 7. Escola EB do Lagarteiro.

<sup>[120]</sup> **A fim de informação:** i. Cursos de Educação e Formação (CEF); ii. Cursos Vocacionais (CV); iii. Percursos Curriculares Alternativos (PCA); iv. Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

<sup>[121]</sup> **\*A fim de informação:** “Quando o grupo familiar, que constitui parte fundamental da socialização, não detém condições para assegurar um desenvolvimento biopsicossocial equilibrado, a criança é privada de um crescimento e desenvolvimento estável que irá dificultar a integração na comunidade a que pertence. Neste sentido, a única solução é a institucionalização. Desta forma, a Instituição e a Escola passam a ser os principais agentes de socialização destas crianças e consequentemente os principais transmissores de valores, normas, regras e competências.” (Lemos, 2012, p. 4).

Desta forma, pode-se, portanto, constatar que o *ranking*, no caso específico da EBS do Cerco, põe em xeque todo o trabalho da instituição; é um “instrumento simbólico”, uma forma simbólica de dominação. Dito de outra forma: o *ranking* é uma ferramenta que potencializa, amplifica e cristaliza o discurso que ‘legitima’ o processo de “diferenciação social”; é uma “violência simbólica”, um “poder simbólico”, que supera o produto concreto da escola em questão (Bourdieu, 2012). Isso porque, o *ranking* não leva em conta, por exemplo, os experimentos dos Pequenos Einsteins, a Bandeira Verde Eco-Escolas 2016/2017, a solidariedade de toda a comunidade escolar na ocasião dos incêndios em Pedrógão Grande. O *ranking* não considera, citando caso análogo, as apresentações da Orquestra Orff do Cerco, o prestígio que é abrir, com o grupo da Ginástica, o Congresso “*O que de verdade importa*”, na Casa da Música; o primeiro lugar na competição de Grupo, o segundo lugar em Pares Mistos do Campeonato Nacional de Desportos *Gímnicos*, entre outros projetos, iniciativas e intervenções que caracterizam a ação educativa da EBS do Cerco e suas dimensões. Ou seja: – “Eles [os agentes diretivos da Tutela] prezam mais pelos exames; esquecem os valores!” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso). (ver Figuras 14-15-16-17-18-19).



**Figura 14** – Laboratório.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 15** – Árvore do 7º B.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 16** – Donativos. Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 17** – Orquestra Orff.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 18** – Congresso. Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 19** – Troféu Gimnocerco.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.

O estigma, a marca, em questão é o *ranking*; mas, poderia ser o Programa Territórios de Intervenção Prioritária. Poderíamos, nessa lógica de “diferenciação social”, descortinar os excertos com base na unidade organizacional do Agrupamento de Escolas do sistema educativo português; ou até mesmo, pelo número de alunos institucionalizados que a EBS do Cerco inclui no sistema escolar conforme já referimos. No entanto, o que nos move nesse ponto é a discussão, é a análise dos dados a partir da apresentação da escola: o brilho nos olhos das alunas ciganas com a área vocacional no âmbito dos Cuidados de Beleza; o entusiasmo dos discentes com o Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva; a dedicação dos estudantes no Curso Técnico de Eletrotécnica; o incentivo que um grupo de docentes faculta àqueles jovens que queiram seguir a área académica; a alegria dos alunos ao entrarem na carrinha (micro-ônibus) rumo às competições desportivas e o profissionalismo dos jovens no Curso Técnico de Restauração.

Ora, o contrário seria enviesar os dados única e exclusivamente pela negativa; descontextualizá-los a ponto de negligenciar o efeito das “teias de interdependência” que modelam a relação indivíduo-sociedade e consequentemente o papel da EBS do Cerco no seio da comunidade portuense e suas dimensões. Omitir isso é menosprezar, com efeito, a “dinâmica de atração e de repulsão”; imposição que no caso da escola averiguada pode ser compreendida a partir da necessidade de tê-la no jogo em benefício da ‘aprovação’ de instituições públicas, privadas e suas ações educativas em equivalência. Ou seja, fantasiar que tal relação de poder não existe, é categoricamente pactuar com as forças motrizes que arregimentam uma espécie de círculo vicioso nada favorável para com os agentes que procuram otimizar o processo de ensino das populações periféricas ao redor do mundo (com algumas exceções, claro) (Elias, 1999; Elias, 1992; UNESCO, 2015).

Sob esse prisma, abro aqui um parêntese para repercutir um dos episódios que exemplificam como o efeito *ranking* influencia o quotidiano dos agentes da EBS do Cerco: o dia, o cenário, era especial; a escola estava em festa, enfim; o tão esperado jantar de natal iniciará em poucas horas. Confesso que fui surpreendido pelo que vi; alunos empenhados no preparo das entradas, empolgados com o prato principal e preocupadíssimos com a textura da sobremesa. Sim, estava diante de uma cozinha profissional; digna do elogio do professor e chefe de cozinha do Curso Técnico de Restauração (variante cozinha/pastelaria). Minha presença passava despercebida, a atenção encontrava-se voltada para: a disposição do material (*Mise*

*en place*); a estética dos arranjos; a alquimia dos coquetéis; a desenvoltura dos alunos. Para nós, os convidados, era festa; para os discentes, avaliação. (Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 20-21).



**Figura 20** – Salão (Ceia de Natal: 2016). Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 21** – Mesa de bebidas (Ceia de Natal: 2016). Fonte: acervo da EBS do Cerco.

Lembro-me bem desse dia; do exato momento que escutei: – “Carlos, **nada disso vai para o ranking!** Trabalho em equipa, cooperação; alunos que no dia a dia são problemáticos e aqui dão o seu melhor.” (Agente diretivo, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso). A fala, o desabafo, originar-se-ia do comportamento proativo de um dos alunos tido como “*outsider*” (Elias & Scotson, 2000); a preocupação com a higiene, o uniforme impecável, o desenformar do gelo com as luvas calçadas, chamavam a atenção de todos; até a minha, admito. Ao ser indagado, o discente prontamente responde: – “Não quero ser professor, precisa estudar muito; é muito tempo estudando. Eu quero trabalhar com restauração, seguir a mesma profissão do meu pai, gosto de servir as pessoas.” (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo).

Ora, a ceia começa e o efeito *ranking* – metaforicamente – traz consigo uma ‘prenda’ indesejada para àqueles profissionais que procuram fomentar: o valor da escola, a promoção dos valores e, concomitantemente, a educação em valores, no quotidiano dos alunos que fazem parte do corpo discente da EBS do Cerco e suas dimensões. O anúncio do *ranking* das instituições de ensino portuguesas, horas antes do jantar de natal, ‘desfila’ no imaginário dos presentes como um convidado não quisto; um intruso que, por alguns instantes, desanda o ‘tempero’ daquele tão esperado jantar: a confraternização do corpo docente e do corpo técnico-administrativo da escola, o reencontro dos professores e funcionários já reformados

(aposentados), a celebração das conquistas acadêmicas e não acadêmicas dos alunos; em resumo, tudo que envolvia aquele dia e a época letiva da EBS do Cerco tivera sido estigmatizado, marcado, pelo que intitulamos de efeito *ranking*; cicatriz social indelével que rendeu a seguinte nota de campo:

– É muito injusto! Quem inventou o *ranking* deveria estar aqui hoje. A Tutela, o Ministério da Educação deveriam estar aqui para ver tudo que esses jovens fizeram. Pra mim, tem muito mais valor um aluno que sabe ajudar o próximo, que sabe viver, que tem atitude humana; do que um miúdo que tirou cinco em tudo! (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo).

O jantar termina e aquelas palavras, efetivamente, tiram o meu sono: perdi a conta das vezes que me peguei atônito olhando para o teto da residência universitária, das idas a secretária (escrivãzinha) em busca do diário de campo, das conjecturas acerca do efeito *ranking*. Hoje, passado um ano, retorno aos escritos e deparo-me diante daquela reflexão: “Será que os mentores do *ranking*, sequer, ouviram falar da teoria das *múltiplas inteligências*? Foram apresentados ao conceito de *capital social*? Conhecem a estrutura pedagógica da *Escola Cultural*?” (Gardner, 1983; Bourdieu, 2012; Patrício, 1997). “Dado que, me recuso a acreditar que uma pessoa esteja em dois polos diversos ao mesmo tempo. Ora, como um jovem poderia ser o pior aluno e, ao mesmo tempo, ser o melhor?” (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Em síntese, e fechando o parêntese, a escola em voga aproximar-se-ia da teoria sustentada no momento que: i) procura expandir a ação educativa para além das configurações escolares; ii) incentiva a concepção da Comunidade Cultural no ambiente escolar; iii) tenciona a aprendizagem e não somente o ensino; iv) propõe a matriz curricular alicerçada na tríade escola-educação-cultura; v) deseja preservar o cariz cultural e os valores da instituição escola. Nesse caso, não seria heresia repercutir que os agentes da EBS do Cerco teriam a pretensão de atingir a competência assente no <<saber fazer-ser>> (Patrício, 1993; Patrício, 1997). Todavia, continuamos no encalço das “configurações” que nos permitam discutir, analisar os dados a partir da apresentação do que nos propomos descortinar. Afinal, uma das ideias é retratar até que ponto a Escola – como braço do Estado – é um espaço de excelência educativa. Para todos, para a maioria, para alguns, para uma minoria? <sup>[122]</sup>

---

<sup>[122]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.2 *Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!*

## O ALUNO

*“Eles só pensam em trabalho! Esquecem que podemos também ser famosos, um desportista como o Quaresma, como o Nelson Évora!” (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Ora, sobre qual aluno estamos falando: dos discentes que faltam às aulas para vender bilhetes do Futebol Clube do Porto? Dos estudantes que, diante de todas as dificuldades, venceram o prêmio *Excellent Gold Award – Chamber Music – Hong Kong*? Das crianças, dos jovens que vendem rifas para custear os fatos (uniformes) da Ginástica? Das alunas que choraram copiosamente na despedida da professora estagiária? Do jovem estudante que teve a coragem de interromper uma partida de Basquetebol, numa semifinal do Desporto Escolar, uma vez que, na função de árbitro, estava incomodado com o comportamento antidesportivo dos professores, treinadores, adversários? Ou da aluna cigana que é mãe, esposa aos quinze anos de idade? (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Nomeadamente, o aluno sobre o qual estamos falando é filho do trabalhador manual; àquele que, segundo John Westergaard e Henriqueta Resler (1982), provavelmente, será acometido por um choque de culturas assim que for apresentado à escola. O aluno sobre o qual nos referimos é filho do sapateiro; àquele que Paulo Freire (1983) dá a entender que só por um milagre alcançará o *status* de professor universitário. É filho do operário; àquele que Pierre Bourdieu (2007a) deixa transparecer que só a duras penas atingirá o “capital cultural” herdado pelos descendentes das classes dominantes. É filho de mãe solteira; àquele que traduz as marcas que definem o homem-menino da favela <sup>[123]</sup>. – “É o desgraçado que deu azar ao nascer; [àquele que] já nasceu na dificuldade, num contexto social complicado!” (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso) <sup>[124]</sup>.

---

<sup>[123]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 1.4 *Externando a paixão pelo tema*.

<sup>[124]</sup> \* “Uma grande parte da população vive em condições sociais muito grave, com dificuldades a todos os níveis: pessoal, social, educativo etc. Na verdade grande número de agregados familiares vive em situação de grande instabilidade, financeira e habitacional, designadamente, empregos precários, práticas de trabalho atípicas (economia paralela), um rendimento abaixo do salário mínimo nacional, que os conduz a uma dependência de subsídios, imobilizando-os numa assistência social instalada, crenes no RSI (Rendimento Social de Inserção).” (Oliveira, 2013, p. 30).



O aluno sobre o qual estamos falando, segundo o relato de professores <sup>[125]</sup>, não conhece o mar; a Foz, a Ribeira, a Torre dos Clérigos. Ou seja, não desfruta das belezas naturais, dos pontos turísticos e históricos da cidade. O aluno sobre o qual nos referimos, consoante nossas observações, nunca tinha ouvido falar da ginasta Filipa Martins <sup>[126]</sup>, sequer sabia quem era o ex-velocista Usain Bolt antes da visita do Comité Olímpico de Portugal (COP) à escola. Entretanto, vibraram quando foram mencionados os nomes dos desportistas Ricardo Quaresma e Nelson Évora. Pois é, pediram para continuarem a assistir ao vídeo do *Gimnocerco* a invés de prestigiarem a palestra do COP. (Comemoração do “Dia Olímpico” na EBS do Cerco – Notas de campo). (ver Figuras 22-23).



**Figura 22** – Exposição “Os Valores Olímpicos”.  
Fonte: própria.



**Figura 23** – Exposição “Os Valores Olímpicos”.  
Fonte: própria.

Significa dizer, então, que o aluno sobre o qual estamos falando foi fundido e malhado na fôrma que configura a natureza do bairro do Cerco do Porto. O quotidiano, os constrangimentos e as agruras, forjaram uma ordem social – nem pior, nem melhor, apenas “desviante” – que efetivamente colide com o código portuense, isto é, com a “sociogênese” da cidade do Porto e suas dimensões (Elias, 1939a). Qual o problema? ‘Nenhum’ (!) se a Escola não adequasse a ação pedagógica, o sistema de ensino aos arbítrios da estrutura dominante (Bourdieu & Jean-Claude Passeron, 1978). Norman Fairclough e Iran de Melo (2012), a esse respeito e amparados na Análise Crítica do Discurso, esclarecem que “os atores

<sup>[125]</sup> A nota de campo ocorreu no dia 1 de julho de 2017, ocasião em que os agentes diretivos, o corpo docente e o corpo técnico-administrativo do Agrupamento de Escolas do Cerco realizaram o passeio convívio na cidade de Aveiro.

<sup>[126]</sup> Filipa Martins é uma ginasta portuguesa que compete em provas de Ginástica Artística.

sociais posicionados diferentemente veem e representam a vida social de modo distinto, com discursos distintos.” (p. 310).

Insisto; qual o problema? ‘Nenhum’ (!) se a Escola não marginalizasse o saber do aluno sobre o qual nos referimos. A propósito, vale destacar que: o código linguístico desse jovem é contestado; o lugar que esse discente comumente frequenta é desconsiderado; o conhecimento da história do futebolista Ricardo Quaresma é enviesado; o entendimento da importância do saltador Nelson Évora é banalizado; da mesma forma que, a título de contextualização e exemplo, o aluno que por ventura venha a se interessar pelas disciplinas de cariz mais prático, provavelmente não será visto com igualdade em relação ao aluno que nutre semelhante interesse pelas disciplinas tidas de sala de aula. Isto é, considerações que ganham corpo quando às confrontamos com a narrativa dos agentes sociais em interação:

– Você [Pesquisador responsável] deveria fazer um contra ponto entre esta escola e uma escola boa. Os nossos alunos são muito originais, muito difíceis! Aqui no Porto temos escolas de referência, percebe? Escolas cujo aluno sabe estar numa sala de aula, sabe valorizar o que é o trabalho, tem objetivos predefinidos para prosseguir os estudos e depois tirarem uma licenciatura ou até cursos mais elevados; desde mestrado ou doutoramento. (Docente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso).

– Eu sou a favor de ajudar os alunos que têm dificuldades em Educação Física. Exemplo: um aluno que queira seguir, ter uma licenciatura na área de ciências, na área de letras, em princípio, a gente facilita um bocado a parte prática. Não gostam; ponto! E aí, nós, os professores das disciplinas de sala de aula, pedimos nos conselhos de turma para que os colegas de Educação Física facilitem um bocadinho na nota desses alunos. (Docente, EBS do Cerco – Grupo focal).

Os excertos que se seguem repercutem exatamente isso:

– É assim: ninguém vai lhe dizer para dar uma nota positiva a um miúdo que não participa das suas aulas. Isto não é dito diretamente, mas tu sentes isso por outros meios. Ou seja, tu não és obrigado a passar esse aluno; mas tu sentes um bocado isso. Isso desmotiva! (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

– O que desmotiva em Educação Física é o seguinte: ele [apontou para um aluno] não faz nada e tem três. Se nós [apontou para o grupo] também não fizemos nada, temos três. Para que nós estamos aqui a nos esforçarmos?! Se fazendo ou não fazendo, temos nota três! Eu não deixo de gostar da disciplina, mas sim do professor. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso).

– Eles acham que as outras disciplinas são mais importantes para a vida; colocam mais tempo em Português e Matemática. Como acham que a Educação Física não é importante, não colocam. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – ***Eles só pensam em trabalho! Esquecem que podemos também ser famosos, um desportista como o Quaresma, como o Nelson Évora!*** (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal).

Declarações como essa são pertinentes quanto à compreensão do aluno sobre o qual estamos falando; não somente no contexto escolar, mas nos diferentes “campos” que incrementam a relação indivíduo-sociedade (Bourdieu, 2003). Ora, será o Encarregado de Educação dos dias de hoje o <<aluno>> que vendia rifas para custear os fatos (uniformes) da Ginástica? Será o hodierno Encarregado de Educação o <<discente>> interessado pelas disciplinas de cariz mais prático? Será que o *ethos* do <<aluno>> ecoa no imaginário social do Encarregado de Educação, da mesma forma que a face do Encarregado de Educação reluz o aluno em estudo? Interrogações à parte, o intrigante é o acesso à faculdade estar apoiado num discurso meritocrático que induz a existência de: – “[...] pessoas que nasceram para cursar uma faculdade, enquanto outras não foram feitas para transitar na academia.” (Estudante de doutoramento – Informação verbal) <sup>[127]</sup>. Reitero; qual o problema? Então; questão sintomática (!) já que a Escola, na figura dos seus agentes, reproduz o “arbitrio cultural”, como se vê, por exemplo, aqui:

– Os Encarregados de Educação desses miúdos são uns ‘lixos’! Os alunos daqui [da EBS do Cerco] são uns ‘tamancos’. Eles [os alunos] não querem nada! Não conseguem entrar na faculdade. Ponto! (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso) <sup>[128]</sup>.

Enquanto nos colégios, na escola pública do “conhecimento dos poderosos” (Young, 2007):

– Os pais dos miúdos de outras zonas exigem que seus filhos tenham sucesso, exigem que seus filhos sejam preparados para entrarem na faculdade. Em alguns colégios e escolas da cidade [do Porto] existem turmas para Medicina, turmas para Engenharia, turmas para Economia. Os miúdos são separados. Os professores de algumas escolas mandam por e-mail e por mensagem de texto exercícios para os miúdos. Esse professor avalia, corrige os exercícios na hora. Quer dizer, aqui na nossa escola [na EBS do Cerco] nós [os professores] não temos isso. Nem computador alguns

---

<sup>[127]</sup> Diálogo na ocasião do “XVI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa”.

<sup>[128]</sup> O termo <<tamanco>> é uma expressão – popular – depreciativa utilizada para nomear indivíduos sem inteligência, estúpidos, ignorantes e/ou indolentes.

miúdos têm em casa. Isso revolta! (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

A informação verbal retrata justamente isso:

– O meu filho estuda numa escola que eles [os agentes diretivos] cortam a Educação Física. Em época de prova, avaliação, os alunos só estudam para os exames! (Estudante de doutoramento – Informação verbal, grifo nosso) <sup>[129]</sup>.

Pois bem, não se trata de estarmos confusos, perdidos, a deriva: o que nos move, nessa fase indefinida do debate, é a contextualização, é a apresentação do aluno sobre o qual nos referimos a partir dos fenômenos que envolvem o lugar da Educação Física e suas *interfaces*. Esta é a ideia balizar da nossa imaginação epistemológica: visto que a expressão cultural da Escola transpassa o lugar da Educação Física; o contexto da sala de aula, se entendido como meio quadridimensional, pluridimensional, transpassa o lugar da Educação Física; assim como o discurso e a prática do *ser professor*, do *ser profissional*, transpassa diretamente ou indiretamente à dimensão Educação Física (Patrício, 1997; Freire, 1983). “Não há, pois, razões, a não ser as estranhas à razão, para conceber e justificar medidas de desconsideração e ‘cortes’, se esta área é a única que visa preferencialmente a corporalidade e o desenvolvimento motor das crianças, dos adolescentes e jovens.” (Bento, 2017, p. 30, grifo do autor).

Diante de todo o exposto, podemos constatar que há mais coisas entre o <<doutoramento>> e a <<escola>> do que pode imaginar nossa vã filosofia. Assim, a realidade do aluno sobre o qual estamos realmente falando retrata, em tese, por qual razão uns chegam à faculdade com 18 anos, ao doutoramento com 24 anos; enquanto outros quiçá concluirão o ensino obrigatório <sup>[130]</sup>. Qual o problema? Pois é; indagação sugestiva (!) dado que a Escola “tem de deixar de ser o lugar onde se cumpre o ritual limitado de ensinar um determinado quadro de disciplinas [...]” (Patrício, 1990, p. 35). A EF, como área de conhecimento e intervenção, não poderia ser posta em causa. Tendo em vista que a disciplina condiz com a inteligência “corporal-cinestésica”, o “capital simbólico” e a “prótese” de um número expressivo de alunos em escala mundial (Gardner, 1983; Bourdieu, 2001; Bento, 2010).

---

<sup>[129]</sup> A informação verbal ocorreu no dia 8 de julho de 2016 na ocasião do “10º Congresso Nacional de Educação Física – CONTEXTOS PROFISSIONAIS DIFERENTES. PRINCÍPIOS E VALORES COMUNS?”.

<sup>[130]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.2 *Escola: o espaço por excelência da ação educativa?!*

## O PROFESSOR

*“[...] eu devo estar errada aqui!” (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Ora, sobre qual professor estamos falando: dos docentes que, contra tudo e contra todos, não desistem dos alunos? Dos professores que, em defesa dos seus interesses, instalam uma ‘máfia’ dentro da escola? Dos docentes desmotivados que não veem a hora da aula acabar para assumirem as suas ‘segundas’ ocupações? Da professora fragilizada que jamais colocaria um dos seus filhos na escola averiguada? Do docente, do educador que desce ao nível dos discentes para facilitar a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem? Ou do ‘professor’ que não aceita assumir nenhuma modalidade do Desporto Escolar, exceto Escalada na intenção de cortar a corda? (Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Profissional compromissado**

– Todos valem. Eu como professora não me permito desistir desses miúdos [dessas crianças]. O problema é as pessoas assumirem a responsabilidade. O problema não é o aluno, o problema é o professor. Eu não vou desistir! (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

### **‘Profissional’ descompromissado**

– Nós não temos cá, no sentido restrito da coisa, máfia. É uma metáfora, é uma imagem que eu utilizo para algumas coisas que têm que se desinstalar. São vícios que existem em determinados grupos, com determinadas pessoas que são muito difíceis de desinstalar. Ou seja, tentam sempre fazer com que seja o que eles criaram que prevaleça. E, portanto, tendem em não cumprir com o que é oficial. É quase que um caminho paralelo àquilo que é oficial. [...]. Isso acaba por repercutir, muitas vezes, no desempenho da própria atividade pedagógica para os alunos! (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

– Os desafios que as escolas colocam são bastante básicos e sempre muito iguais. Os alunos não pedem mais, não te obrigam a fazer um esforço extra. O que tu deres está ok! Nas minhas outras atividades isso não acontece. Acaba por ser mais desafiador. Eu conjugo as duas atividades porque a atividade fora da escola é uma coisa que pode dar um rendimento ou não. Ou seja, não é certo. (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

## Ser afetado pela indisciplina

– Eu trabalharia dia e noite para não precisar colocar um filho meu aqui. Eu me sinto fragilizada... **eu devo estar errada aqui!** Eles [os alunos] me agredem... me ameaçam... me distratam! (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

## Homem de cultura

– Por vezes desço ao nível deles [dos alunos] na parte de diálogo e conversação... e isso me faz sentir muito amor pelas crianças. Talvez isso seja dom. Não sei, mas é uma coisa que Deus pôs em mim: que é dar muito carinho, muito amor para esses miúdos. (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

## Comportamento anticultural

– Não podemos desvalorizar o Atletismo. Não podemos desvalorizar uma modalidade! (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo). – Por mim eu não daria nada! Ou daria Escalada: os deixava subir... quando estivessem lá em cima... cortava a corda! Dar Atletismo pra que? Entendi. Preparar a malta [o grupo] para fugir da polícia. (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

Nesse caso, o liame terreno-pesquisador-literatura nos leva a perceber o professor em questão, ou melhor, o corpo docente da Escola Básica e Secundária do Cerco a partir de duas facetas: a do trabalhador social, do profissional comprometido *versus* a do trabalhador comum, do ‘profissional’ descomprometido (Freire, 1983). É a faceta do educador que possui segura bússola axiológica, a do homem de cultura *versus* a do educador unidimensional, do comportamento anticultural (Patrício, 1990). É a faceta de um *ser humano*: um *ser* que sofre com as múltiplas funções do *ser professor*, um *ser* que é afetado pela indisciplina que ronda o exercício profissional do *ser professor*. Isto é, um *ser* com crises de identidade a respeito do que é *ser professor* em meio à contemporaneidade <sup>[131]</sup>.

Ainda em relação ao liame terreno-pesquisador-literatura, podemos destacar a importância da observação participante quanto à compreensão da *práxis* pedagógica do professor sobre o qual estamos falando. A relevância, assim como explicitam Otávio Neto (1994) a respeito da entrada em campo e Ana Pereira (2013) acerca da identidade social (sentimento de pertença), emerge da forma como os docentes, em especial, lidaram com a nossa intervenção no correr da época letiva averiguada (2016/2017). Dessa forma, a observação participante nos permitiu esmiuçar o quotidiano do professor sobre o qual nos referimos e, com efeito,

---

<sup>[131]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.2.1 *O cenário português*.

constatar as palavras de Jorge Bento (2017): “O professor não é um super-homem. [...] Ele não pode tudo; nem sequer a maior parte do sucesso ou insucesso do processo educativo depende dele.” (p. 105).

Ademais, as observações não somente repercutiram as *práxis* pedagógicas do professor em questão. Visto que os embrolhos sociopolíticos ficaram evidenciados no discurso do corpo docente da Escola Básica e Secundária do Cerco e suas dimensões. Então, diante dessa realidade, parece-nos razoável admitir que os cortes salariais, o congelamento da carreira docente e a incerteza do concurso nacional de professores portugueses agiriam como fatores desmotivadores; fatores potencializadores das complexidades de *ser professor* na escola em voga. Não à toa, indo ao encontro do estudo de Rui Gomes *et al.* (2010), dos cinco professores de Educação Física pesquisados apenas um jamais pensou em abandonar a carreira docente. Outro dado que justifica o nosso argumento a respeito dos fatores desmotivadores emerge do fato de simplesmente dois desses cinco professores terem permanecido no quadro docente para a época letiva 2017/2018. (ver Figuras 24-25).



**Figura 24** – Cartoons professores. Fonte: <https://www.facebook.com/luiscardosocartoon>



**Figura 25** – Cartoons professores. Fonte: <https://www.facebook.com/luiscardosocartoon>

Talvez aí resida a razão pela qual os professores, especialmente os que já previam não mais pertencer ao corpo docente da Escola Básica e Secundária do Cerco para o ano letivo 2017/2018, mostraram-se extremamente solícitos em responder e sinalizar as questões por nós levantadas. A entrevista semiestruturada, como já esperávamos, ofereceu “[...] liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema [...]” (Negrine, 1999, p. 74) originando as falas que se seguem: i) – “O concurso

sai no dia 31 de agosto e no dia 1 de setembro tu tens que te apresentar na escola. Não sabes se fica aqui no Porto ou se tens que ir lá pra baixo para Lisboa ou para outro sítio qualquer do país dar aulas.” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada). ii) – “O fato de não ser professor da casa leva que não se vista tanto a camisola. Eu posso calhar em qualquer escola do país. Eu nunca comprei uma casa. Vivi sempre em casas alugadas, pois, não sei em que escola posso calhar. Isso afeta muito a minha vida pessoal!” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

Há, além disso, fortes indícios para acreditarmos que os embrolhos sociopolíticos não interfiram somente na vida pessoal dos pesquisados. Nesse caso, arriscamo-nos a afirmar que as demandas extraescolares influenciam diretamente na vida profissional do professor sobre o qual estamos realmente falando. Por isso, entendemos que os excertos obtidos por meio da entrevista semiestruturada e da entrevista de grupo focal, dada a observação que efetivamos, ganhe corpo quanto aos fatores desmotivadores, como se vê, por exemplo, aqui: a) – “Eu não tenho motivação em estudar, fazer um doutoramento. Não temos motivação extrínseca, não acrescenta em nada em nossa carreira.” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada). b) – “A escola ficou muito burocrática: muito papel, muito relatório, muita reunião. A maneira como eles [os agentes diretivos do Ministério da Educação] pensaram a avaliação dos professores, em minha opinião, veio criar uma relação de desconfiança uns com os outros.” (Docente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso).

Fernando Cardoso (2014), a esse respeito, expõe que “esta é a ‘Escola’ em que a Escola se tem vindo a transformar e, por isso, há cada vez menos professores a ‘poder’ preocupar-se com os ‘porquês’ dos alunos e com as dificuldades que sentem e que são próprias da idade da adolescência.” (p. 5, grifo do autor). Qual o problema? ‘Nenhum’ (!) se a EBS do Cerco, diferentemente de um número significativo de escolas da cidade do Porto, não vivenciasse inconvenientes que ultrapassam em demasia o contexto escolar. Reitero; qual o problema? ‘Nenhum’ (!) se o professor em questão não sofresse uma série de contratemplos que extrapolam por demais os embrolhos sociopolíticos. Insisto; qual o problema? ‘Nenhum’ (!) se o corpo docente, o corpo técnico-administrativo da EBS averiguada não pertencesse a um mundo extremamente distante dos ‘porquês’, das dificuldades do aluno sobre o qual nos referimos. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).



## Reflexões um pouco mais gerais

Como se pode ver, precisamos admitir que em termos gerais, os cortes salariais, o congelamento da carreira docente e a incerteza do concurso nacional de professores, contribuem e muito para a desmotivação e o descomprometimento do professorado português. Todavia, há de se ter uma atenção especial no tocante à construção do imaginário social do professor sobre o qual estamos realmente falando, sobretudo em relação às batalhas ideológicas e à visão de mundo do aluno em questão. Nesse caso, após estudarmos: o contexto social do bairro, o quotidiano da Escola Básica e Secundária do Cerco e a *práxis* pedagógica dos pesquisados diretos <sup>[132]</sup> e indiretos <sup>[133]</sup>, com aporte da Análise Crítica do Discurso (Fairclough & Melo, 2012), podemos concluir que se trata de realidades completamente distintas, sejam elas escolares ou até mesmo extraescolares. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Tomando como referência a imaginação sociológica de Norbert Elias (1992), é possível afirmar que o “saber social incorporado” do professor sobre o qual nos referimos, colide, entra em choque com o “saber social incorporado” do aluno em questão. Parafraseando Pierre Bourdieu, diria: as interações dialéticas (os conflitos); os jogos de interesses (a estrutura de poder); os gostos culturais (os *habitus*); o capital simbólico (a moeda de troca) e o campo social (o ambiente social) dos agentes em destaque são completamente discrepantes (Bourdieu, 2003; Bourdieu, 2012), a discrepância é tal que não seria heresia da nossa parte, com algumas exceções, empregar a imagem da água e do óleo a fim de exemplificar o divórcio entre as partes. Qual o problema? ‘Nenhum’ (!) se a Escola não fosse para muitos dos alunos sobre o qual estamos realmente falando, a única oportunidade de interação com outra cultura, o único lugar para a prática do Desporto, da atividade física orientada como ideia de bem-estar físico e emocional. Isto é, a única chance de incutir um referencial de valores que lhes permita – num futuro próximo – ascender socialmente em favor de uma sociedade mais justa, igualitária (Patrício, 1997; Botelho-Gomes, Queirós & Silva, 2014; Patrício, 1993).

---

<sup>[132]</sup> **A fim de informação:** pesquisado direto refere-se ao agente social que de fato participou da pesquisa.

<sup>[133]</sup> **A fim de informação:** pesquisado indireto refere-se ao agente social que faz parte do contexto estudado, todavia, não participou diretamente da pesquisa.

## **Reflexões um pouco mais específicas**

Um excerto que poderá ilustrar, em equivalência, o que de fato queremos evidenciar surge quando um dos pesquisados emite a seguinte frase: – “Não encosta em mim. Eu não gosto que encoste em mim!” (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo). Ao ser indagado a respeito da respectiva frase, na ocasião da entrevista semiestruturada, o pesquisado expôs um exemplo relevante quanto à compreensão dos fenômenos acerca da relação professor-aluno e o mote de distanciamento por nós assinalados: – “Outro dia uma aluna esteve a mostrar fotografias e eu estive ali a ver, a criar uma relação mais próxima com essa aluna. Ela chega a minha beira e dá-me dois beijos. Eu lhe retribuo, mas não gosto muito desse passo!” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada). No correr da entrevista o pesquisado em foco declara: – “Acho que, se calhar, eu julgo demais. Acredito que sim. Eu acho que julgo demais e tenho dificuldade em aceitá-los. Pra mim é uma realidade muito diferente!” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

Outro excerto capaz de ilustrar a complexidade da relação originar-se-ia das conversas que mantinha com os alunos do PIEF: refletíamos acerca da cultura cigana, da vida no Brasil, das comunidades conflagradas do Rio de Janeiro, etc. Quando, num desses encontros, fui indagado a respeito do afeto que guardo pelo gueto a qual pertenço. Confesso que fiquei surpreso com a objetividade do jovem, mas tamanha assertividade aguçou-me a indagá-lo sobre o seu próprio sentimento: – “Você considera-se mais português ou mais cigano?” (Pesquisador responsável – Notas de campo). A pergunta causou espanto e uma Técnica de Intervenção Local (TIL), que estava connosco, logo falou: – “Ele é português. É óbvio que vão falar que são portugueses!” (Pesquisado indireto, EBS do Cerco – Notas de campo). A malta (grupo) começou a discutir e na sua totalidade, respondeu algo do tipo: – “Antes de sermos portugueses, somos ciganos!” (Interação do Pesquisador responsável com o grupo de alunos do PIEF – Notas de campo).

Portanto, cabe concluir que essa fotografia sociológica nos ajudou, indiretamente, a perspectivar: o problema de pesquisa com base na realidade do bairro do Cerco do Porto; o objetivo da tese a começar pelo cotidiano da escola e as questões a investigar com fundamento nos conflitos dos agentes sociais em interação. Entretanto, é imprescindível a compreensão do objeto de estudo a partir do seu âmago. Sendo assim, eis o lugar da Educação Física na EBS do Cerco.

## 4.2 O lugar da Educação Física na EBS do Cerco (Portugal, Porto)

Para tal fim, estratégias foram determinantes no correr da tese: i) observação das competições distritais e nacionais na intenção de contrastar a infraestrutura desportiva da EBS averiguada com as demais escolas da cidade do Porto e adjacências; ii) observação das aulas, além de entrevistas semiestruturadas e entrevistas de grupo focal no propósito de analisar a relação do aluno e do professor sobre o qual estamos realmente falando no tocante a disciplina em estudo; iii) observação dos pesquisados na ocasião das reuniões de Conselho de Turma no intento de averiguar que contornos assume a 'legitimação' da Educação Física e suas dimensões. Artífícios que deram origem ao quadro seguinte e às subdivisões inerentes ao tópico em pauta. (ver Quadro 6).

**Quadro 6** – *Compilação de imagens da Escola Básica e Secundária do Cerco. Fonte: própria.*



## O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

***“O que verifico com a minha experiência no Brasil é o seguinte: a estrutura que é disponibilizada para os alunos e os professores em Portugal atualmente é convidativa para o Desporto. Como no Brasil geralmente o professor só tem uma bola, o Desporto não é convidativo. [...]” (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).***

***“Pensava que estávamos defasados, mas existem sítios piores. Assim é complicado!” (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).***

■ ■ ■ ■ ■

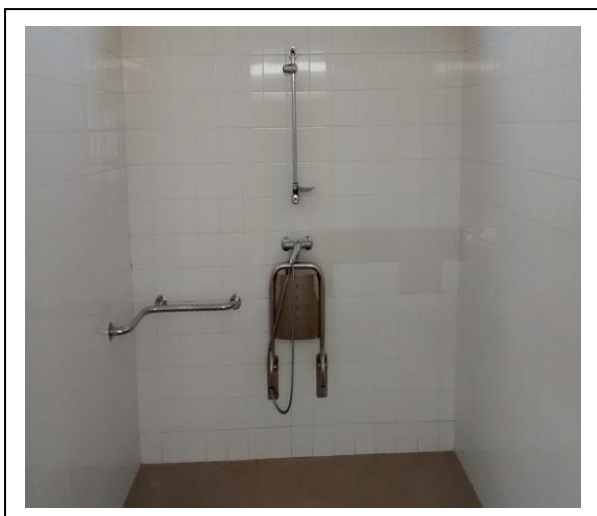
Infelizmente ainda há sítios (lugares) onde a *res publica* é desassistida. As escolas em áreas conflagradas do Rio de Janeiro, com exceção dos Ginásios Experimentais Olímpicos e um número ínfimo de unidades escolares, evidenciam os problemas estruturais que contornam o lugar da EF no Brasil, sobretudo na capital fluminense (Silva, 2013; IBGE, 2017). Há quem duvide! Todavia, como contestar o contratempo de: ensinar fundamentos básicos do Basquetebol sem tabelas; explicar regras específicas do Handebol sem demarcações próprias da modalidade. Como contradizer, citando caso análogo, o transtorno de: dividir a quadra (1/3 do pavilhão) com outro colega de profissão; lecionar para turmas que geralmente ultrapassam a soma de quarenta alunos; ‘negligenciar’ a importância do banho, da higiene pessoal dos discentes por falta de um vestiário (balneário) (Ferrari, 2014).

É a partir daí que é possível surpreender-se com a qualidade da infraestrutura da escola em estudo. É a partir daí que é possível impactar-se com tabelas de Basquete em acrílico; com demarcações milimetricamente calculadas; com dois pavilhões (ginásios) poliesportivos totalmente cobertos; com turmas que dificilmente excedem o número de vinte alunos; com balneários em perfeíssimo estado de conservação. E não só isso; é a partir daí que é possível abismar-se – a propósito, muito influenciado pela natureza professoral brasileira – com mini compressores de ar para o enchimento das bolas; com três arrecadações de material (salas de material) por pavilhão; com uma parede de escalada em plena escola pública. Insisto; é a partir daí que é possível compreender a fala de um dos pesquisados indiretos a respeito da sua experiência docente em terras brasileiras. Vamos a ela:

***– O que verifico com a minha experiência no Brasil é o seguinte: a estrutura que é disponibilizada para os alunos e os professores em Portugal atualmente é convidativa para o Desporto. Como no Brasil geralmente o professor só tem uma bola, o Desporto não é***

**convidativo.** Daí surge os jogos populares, as atividades lúdicas. Outro problema é o número de alunos. Número de alunos elevado; não dá para trabalhar. (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

Escutar isso após o Brasil ter sediado os principais eventos desportivos do planeta é um soco no estômago, não é? Portanto, devemos concordar que a infraestrutura disponibilizada em Portugal, comparando com a oferecida à maioria dos alunos e professores brasileiros, é sim convidativa para o Desporto; diríamos que é um tanto comum ao passo que no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, é algo que beira o insólito. Ora, é normal às escolas portuguesas possuírem marcações de pista de Atletismo, caixas de salto ou até mesmo quadras exteriores em relva (grama) sintética. É natural unidades escolares em Portugal disporem de pavilhões gimnodesportivos (ginásios de ginástica e esportes), campos (quadras) de Voleibol com piso em madeira e espaços destinados às claques (torcidas). Reitero; é extremamente comum os professores de EF portugueses usufruírem de gabinetes (salas), armários, computadores e casas de banho (banheiros) no exercício do seu ofício. (Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 26-27).



**Figura 26** – Casa de banho adaptada da Escola EB1/JI do Lagarteiro. Fonte: própria.



**Figura 27** – Balneário da Escola EB1/JI da Corujeira. Fonte: própria.

Sob esse prisma, a pergunta que fica é: por que um dos pesquisados achava que Portugal estava defasado no que se refere à infraestrutura desportiva e suas dimensões? Interrogação sugestiva (!) já que é de conhecimento público o padrão de comparação dos portugueses alinhar-se ao “campo social” europeu, empregando um conceito de Pierre Bourdieu (2003); ou as “teias de interdependência” da União Europeia quando recorremos a Norbert Elias (1999). É baseado nesses princípios que começamos a compreender o sentimento de desfasamento e a lógica da

narrativa que se segue: – “Ou seja, numa sociedade que não valoriza o Desporto como a nossa, numa sociedade que só valoriza o Desporto nos momentos de festa; os valores, as preocupações, são outras.”. E mais: – “Ao norte da Europa, a questão da saúde, do movimento, da atividade física, é muito mais significativa por tradição.”. E não para por aí: – “Isto tem a ver com uma coisa que é muito simples: a escola não é mais do que uma reprodução, muita das vezes, do que é a sociedade. Num ponto micro, mas é uma reprodução!” (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

Podemos então considerar, tendo a “teoria da reprodução” como mote (Bourdieu & Passeron, 1978), que a infraestrutura desportiva da EBS do Cerco situar-se na parte detrás da escola, reproduz o relevo da disciplina na sociedade portuense e suas *interfaces*. As Expressões como o último dos departamentos da escola não foge à regra, já que reproduz a representatividade da concepção no imaginário social dos agentes em interação. Nessa lógica, parece-nos razoável admitir que o desconhecimento docente relativamente ao quantitativo dos professores de Educação Física exceder a qualquer outro corpo de professores da unidade escolar em questão, reproduz a invisibilidade do Desporto e da atividade física no currículo. Ou seja, não é à toa que o professor de EF em terras lusitanas ainda é lembrado como: o professor de ginástica, o professor do apito.

## **Segregação**

– Os pavilhões de Educação Física são sempre o mais afastado possível do resto. Eu não sei o porquê disso, mas em quase todas as escolas que já trabalhei é assim. Tem escolas que eu já trabalhei que para o professor de EF chegar ao pavilhão tem que descer mais de duzentas escadas. Eu acredito que querem afastar a EF. A EF é muito importante e querida pelos alunos, se tivesse perto iria tirar o protagonismo das outras disciplinas. (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

## **Naturalização**

– Temos o costume de naturalizar as coisas. Por que o departamento de Expressões não é o primeiro, e sim o quarto? Poderia ser o primeiro, mas é isso que lhe falei: as coisas vão sendo naturalizadas. (Agente diretivo, EBS do Cerco – Notas de campo).

## **Desinformação**

– Eu já estou cá há dez anos e não tinha essa percepção. Você tem certeza que o número de professores de Educação Física é maior do que o número de professores de Matemática? Oh pá! Não tinha essa percepção. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo).

## Estigmatização

– Uma aula prática é muito mais fácil! Exemplo: pego o apito, pipi... pipi... pipi... Ora bem, vamos todos para o campo. Toca aí a correr. Vinte minutos de corrida, aquecimento. Agora vamos fazer isto... isto... Agora vamos embora. Percebeu? A aula terminou. É fácil fazer isto! Nós, os professores de sala de aula, temos que fazer testes, fazer questões de aula, etc. É por isso que eu digo: gostaria de ser professor de apito! Assim, era só trazer um apito: pipi... pipi... pipi... tá feito à aula... Vamos embora... tá feito à aula. (Docente, EBS do Cerco – Grupo focal).

Estes exemplos nos ajudam a compreender a interferência das estruturas micro e macrosociais quanto à ‘legitimação’ da Educação Física na EBS do Cerco. As categorias: Segregação; Naturalização; Desinformação; Estigmatização, de certa forma, configuram a ação da sociogênese do Estado sobre a psicogênese de um número considerável de agentes da EBS averiguada. Trata-se da <<Segregação>> dos pavilhões de EF a partir da diferenciação social negativa da disciplina na sociedade portuguesa; da <<Naturalização>> do posicionamento do departamento de Expressões apoiado no significado acadêmico dos conteúdos; da <<Desinformação>> do número de professores de EF baseado no capital simbólico das disciplinas ditas convencionais e, por último, mas não menos importante, da <<Estigmatização>> da figura do professor de EF a contar da marginalização do teor prático do seu ofício (Elias, 1939a; Bourdieu, 2007b; Bourdieu, 2004).

Como vemos, nem só de infraestrutura vive o Homem. Mas, tendo em vista a paisagem social da EF na EBS do Cerco, podemos elencar a infraestrutura como uma das circunstâncias a se considerar quanto à ‘legitimação’ da disciplina. Isso porque a infraestrutura interfere: na didática; no planeamento do professor; na desenvoltura; no comportamento do aluno; no relacionamento; na convivência dos agentes em estudo. Se assim entendida, a infraestrutura pode vir a ser um termômetro no que tange as questões do corpo, da corporalidade e do desenvolvimento motor no ambiente escolar; se por um lado, pode vir a implicar na falência do processo ensino-aprendizagem; por outro, é capaz de dinamizá-lo. Portanto, é necessário demarcar o território, consolidar o espaço geográfico da EF em benefício do aluno desportivamente ativo, do aluno que eventualmente busca no Desporto o “autocontrole agradável das emoções” (Elias & Dunning, 1992). Afinal de contas, de acordo com o aluno em voga: – **“A Educação Física não se explica, sente-se!”** (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

## O ALUNO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

***“A Educação Física não se explica, sente-se!” (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).***

■ ■ ■ ■ ■

A nota de campo alertou-nos quanto a perspectiva abstrata da disciplina. Quer dizer, aquilo que só existe no plano das ideias. Nesse caso, pode-se portanto constatar que há variadas formas de senti-la, assim como há variadas marcas que particularizam o imaginário do aluno da EBS do Cerco no contexto da Educação Física. Cita-se, a título de exemplo, o efeito catártico; ou até mesmo, o “equilíbrio de tensão” que Norbert Elias e Eric Dunning (1992) inferem ao Desporto e suas dimensões. Cita-se, ainda, o Desporto como uma das configurações que nos permite averiguar as múltiplas facetas do aluno em estudo, ou, como bem pontuou Jorge Bento (2014b, p. 153), “conhecermos as intimidades entre o angélico e o diabólico, o infinito e o finito, o amor e o ódio, a sublimação e a sordidez, o cansaço e o descanso, o prazer e o sofrimento, a ação e o imobilismo, a elevação e a baixaza [...]”.

Além disso, aguçou-nos a compreender o aluno em estudo a partir da observação de diferentes conjunturas. A bicicleta <sup>[134]</sup> efetivamente cumpriu o seu papel! Pois é, permitiu-me andar na contramão assim que avistava uma escola; possibilitou-me contemplar um número heterogêneo de alunos no percurso casa-EBS do Cerco-casa; enfim, proporcionou-me analisar *entre grades* o dia a dia da EF em variados espaços e/ou micro postos sociais (Bourdieu, 2003). O fato de ter residido, por quase dois anos, em frente de uma das mais ‘renomadas’ escolas portuenses, também, deve ser levado em consideração. Ora, lembro-me bem do comentário da assistente operacional, da residência universitária, a respeito da disponibilidade motora dos discentes da ‘renomada’ escola: – “Doutor, estes alunos não moram em bairros. Olha como eles correm, olha como eles chutam a bola: são todos uns totós [nerds].” (Informação verbal, grifo nosso).

É claro que os dados até aqui apresentados não nos proporcionam tamanha consideração. No entanto, foi justamente a partir dessas percepções que começamos a arquitetar a linha de raciocínio quanto ao comportamento do aluno da EBS do Cerco no contexto da Educação Física. É aqui que entra em cena, por exemplo, a atmosfera catártica da disciplina. É aqui que entra em cena o Desporto como subterfúgio no combate ao absentismo, ao abandono escolar precoce. Reitero; é aqui que entra em cena a Dança

---

<sup>[134]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 4.1.1 *O Rio Comprido do Porto é o Cerco?*



como refúgio dos problemas familiares. É aqui que entra em cena a lágrima da menina que diz ser grata a Ginástica por tê-la acolhido num dos momentos mais difíceis da sua vida. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Atmosfera catártica**

– A Educação Física faz distrair, descarregar a raiva. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Na EF a gente pode descarregar o *stress*, desestressar, desanuviar a cabeça, libertar a nossa força interior. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Vou explicar o que eles querem falar: você tem um problema, certo? Você vem para a aula de EF e tenta esquecer aquele problema, certo? Ao fazer a aula você vai esquecendo o problema. Senão você vai tentar descarregar tudo. Você pega a bola e chuta com o máximo de força, descarrega tudo naquela bola. Imagina: eu tenho uma desavença com uma rapariga [menina]. É melhor eu pegar a bola e taca-lhe um balaço [chute forte] na parede do que tacar a cabeça da rapariga na parede, entendeu? (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso).

### **Desporto como subterfúgio**

– Imagina que o dia me corre mal na escola. Chego ao Futebol e esqueço-me de tudo. A Educação Física é a motivação para vir para a escola! (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Se essa escola não tivesse EF ficava pior. Muitos dos alunos que aqui andam a sua disciplina favorita é EF. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Se não tivesse EF nesta escola ia ficar mais ou menos chato. Se não tivesse EF nesta escola era uma seca [chatice]. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso).

### **Dança como refúgio**

– Eu sei que nós todos aqui temos problemas em casa. Mas há problemas piores que outros. Eu falo por mim: eu tenho muitos problemas em casa. Eu refugio-me na Dança. Se fizer aquilo que gosto, e a Dança é uma coisa que gosto de fazer, me esqueço do resto. Mas, por exemplo, sempre que eu paro e uma pessoa pergunta: estás bem? Se eu disser que sim, estou a mentir. Ou seja, uma pessoa por fora pode mostrar que está bem, mas por dentro não. A Educação Física ajuda muito porque faz com que nós esqueçamos os problemas. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal).

### **Ginástica como terapia do luto**

– Em outras disciplinas quando a gente tá a fazer os exercícios, a gente tá mais a pensar, a gente relembra muitos problemas. Por exemplo, problemas que acontecem na vida. Enquanto em Educação Física a gente tá a fazer, tá a treinar, a gente expulsa mais os nossos problemas. Por acaso eu sei porque, tipo, a minha mãe faleceu e quando ela faleceu eu entrei na Ginástica. A Ginástica ajudou-me muito a passar essa fase difícil da vida [...]. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal).

Insisto; é aqui que entra em cena o choro dos miúdos (meninos) que, após terem vencido, sido campeões, em sua categoria, foram obrigados a disputar uma partida extra com alunos mais velhos: vindo a descaracterizar a finalidade da competição, a natureza do Desporto (Graça, 1997). É aqui que entra em cena o caso do aluno que compareceu, por livre e espontânea vontade, por puro altruísmo, a todos os jogos interturmas no intento de desejar boa sorte as equipas (equipes). É aqui que entra em cena a falta de sensibilidade do professor que retirou da final dos jogos interturmas a equipa (equipe) que mais respeitou o regulamento; reconheceu a importância das meninas, da mulher na sociedade. Isto é, demonstrou maior espírito desportivo entre as turmas que disputaram o torneio de Futsal da época letiva 2016/2017. Enfim, é aqui que entra em cena *o lugar da liberdade, da socialização, do companheirismo*. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Descaracterização do Desporto**

– Calma, não precisa chorar! Vocês foram os campeões do 5º ano. (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Isso que eles fizeram não foi justo, professor. Será que os professores estagiários [estagiários de EF] não sabem disso? Não sabem que é injusto colocar alunos do 5º ano para competir contra alunos do 6º ano? Será que eles não aprenderam isso na faculdade? (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso). – Calma, esquece isso. Lembrem que vocês foram os campeões do 5º ano; ok? (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Como esquecer, professor? No fim quem ganhou foi a equipa [equipe] do 6º ano, não nós. Esses jogos interturmas foram uma seca [chatice]. (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

### **Altruísmo**

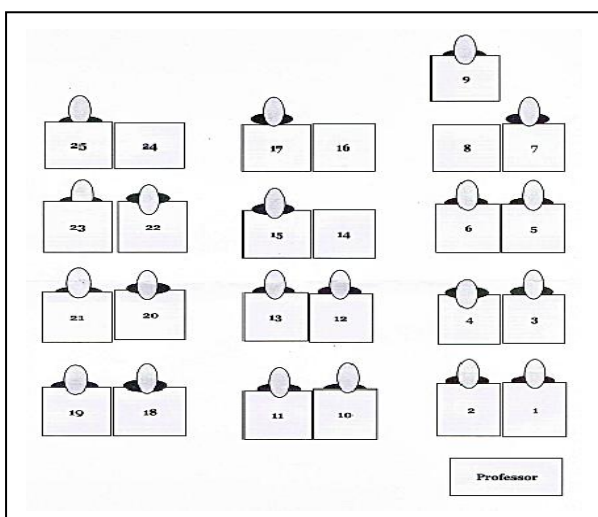
– Olá, como vai? (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Estou triste, professor. (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Por quê? (Pesquisador responsável – Notas de campo). – A minha turma não vai participar. O nosso professor não avisou-nos sobre os jogos interturmas. Quando demos conta já tinha passado o período de inscrições: ele é mau! (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Não fique triste; ok. Mas, posso lhe fazer uma pergunta? (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Fique à vontade, professor. (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Se a sua turma não vai participar, por que você veio ao torneio? Eu estou perguntando isso porque você é o único da sua turma que veio prestigiar o torneio, entendeu? (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Entendi. Vou explicar: eu estava em casa quando pensei que poderia vir e desejar boa sorte aos alunos das outras turmas. É assim: fico na entrada do pavilhão [ginásio] e quando eles são chamados para jogar eu aperto a mão deles e desejo-lhes boa sorte. (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

## Falta de sensibilidade docente

– Os miúdos do Articulado de Música têm que descer agora. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Professor, eles chegaram às finais. Só falta esse jogo; são apenas 10 minutos. (Professor estagiário, EBS do Cerco – Notas de campo). – Eles são do Articulado de Música: é outro mundo! (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo). – São apenas 10 minutos. O jogo já está acabando, professor. (Professor estagiário, EBS do Cerco – Notas de campo). – É outro mundo. Eles nem eram para estarem aqui até a essa hora: meninos, meninas; todos para a sala de Música. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Professor, por que a gente não pode acabar o jogo? (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Vamos, deixem de reclamar, todos para a sala de Música. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Isso não é justo. (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo).

## O lugar da liberdade

– Na aula de Educação Física nós estamos a fazer a aula. Não estamos a olhar para a professora a falar. Estamos nós próprios a interagir com a aula. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – É uma aula em que convivemos com a turma. Estamos mais à vontade. Não é estar simplesmente sentado numa cadeira a olhar para o caderno e para o quadro. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – O que eles querem falar é que nas aulas teóricas o centro da atenção é o professor. Em EF é diferente, o centro da atenção não é totalmente o professor. O centro da atenção já pode ser o próprio colega: olhamos para o colega; interagimos com o colega; aprendemos uns com os outros. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). (ver Figuras 28-29).



**Figura 28** – Disposição dos alunos na sala de aula. Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 29** – Disposição dos alunos na aula de Educação Física. Fonte: própria.

Desta forma, podemos assegurar que o aluno em questão nutre um sentimento *sui generis* quanto à Educação Física e suas dimensões: os valores culturais, a construção de sentidos, a concepção de práticas sociais, o modo de agir na sociedade, a linguagem

corporal e a própria língua, nesse caso, ou até mesmo em outros, difere substancialmente da sociogênese das conjunturas observadas. (Fairclough & Melo, 2012; Elias, 1939a). Não é à toa que na EBS do Cerco: – ***“A Educação Física não se explica, sente-se!”*** (Discente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso). Reflexão que à luz da Análise Crítica do Discurso, concomitantemente com a imaginação epistemológica de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, nos permite atestar que a relação do aluno da EBS do Cerco com a EF e com o próprio Desporto é algo que transcende as questões puramente escolares.

Ora, isso não é óbvio?

Óbvio seria se estivéssemos levando em consideração única e exclusivamente as orientações curriculares, o domínio psicomotor e as implicações cognitivas da disciplina. Porém, não é disso que estamos meramente falando. O que estamos falando tem a ver com o imaginário que associa o espaço geográfico da disciplina, a infraestrutura da EBS averiguada como extensão do bairro do Cerco. O que estamos falando tem a ver com o fato de a disciplina cumprir o papel de *divã* no imaginário de um número considerável de alunos em estudo. O que estamos falando tem a ver com as marcas que particularizam o imaginário do aluno da EBS do Cerco no contexto da EF e suas dimensões.

O que estamos falando tem a ver com aquele menino, aquela menina. Aqueles muitos meninos, aquelas muitíssimas meninas que dão sentido à linha de raciocínio de Paula Botelho-Gomes, Paula Queirós e Paula Silva (2014). Ou seja, aquele menino, aquela menina que tem a aula de EF como o “único local de aprendizagem pedagogicamente orientada e supervisionada do desporto, e de prática formal em segurança, física e emocional.” (*ibidem*, p. 134). O que estamos falando tem a ver com aquele menino, aquela menina. Aqueles muitos meninos, aquelas muitíssimas meninas que dão sentido à matriz analítica da tese. Isto é, aquele menino, aquela menina que devido a violência característica do bairro do Cerco encontra nas aulas de EF e na prática do próprio Desporto: *o lugar da liberdade, da socialização, do companheirismo*.

Em síntese, o que estamos falando tem a ver com aquele menino, aquela menina. Aqueles muitos meninos, aquelas muitíssimas meninas que dão sentido à figura metafórica do homem-menino da favela. Quer dizer, aquele menino, aquela menina que na falta da mãe, do pai, refugia-se nas aulas de EF e na prática do próprio Desporto na intenção de apaziguar os impulsos da natureza (Elias, 1939a). Enfim, o que estamos falando tem a ver com aquele menino, aquela menina que busca nas aulas de EF e na prática do próprio Desporto: *o norte presente, o azimuth ligeiro, o superego*.<sup>[135]</sup>

---

<sup>[135]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 1.4 *Externando a paixão pelo tema*.

## O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*“Eu sinto que os outros professores não estão abertos. Eu sinto que eles estão pouco abertos para a disciplina de Educação Física. É cultural, tem a ver com a importância das disciplinas que é atribuída a nível social.” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).*

*“[...] nós, professores de Educação Física, somos importantes porque conseguimos falar com os alunos porreiros. Só isso!” (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Na realidade, essas declarações nos permitiram compreender uma série de questões acerca do lugar do professor de Educação Física na Escola Básica e Secundária do Cerco. Nesse contexto é possível identificar, ao longo da apresentação e da análise dos dados, o processo de “diferenciação social” (Bourdieu, 2007b) que põe em causa os princípios escolares e curriculares da disciplina em destaque, o contributo das práticas dos professores de Educação Física na ação educativa da unidade escolar e, por último, mas não menos importante, a relevância do conteúdo na vida dos alunos que por lá andam. É importante lembrar também, mesmo que de forma objetiva, as interações dialéticas (os conflitos), os jogos de interesses (a estrutura de poder) e os gostos culturais (os habitus) que direta ou indiretamente contribuiriam para a marginalização do “campo social” da Educação Física na escola em estudo (Bourdieu, 2003).

Além do mais, as declarações nos possibilitaram investigar as unidades, as “teias de interdependência” e as “configurações” (Elias, 1999) que modelam a relação professor-aluno, o processo ensino-aprendizagem e, até mesmo, o quotidiano dos agentes sociais da Escola Básica e Secundária do Cerco. Da mesma forma que nos alertaram para o fato do conteúdo Educação Física estar sujeito e não neutro aos arbítrios da estrutura dominante (Bourdieu & Passeron, 1978), uma vez que as relações de poder, nessa perspectiva, estariam intimamente ligadas à força relativa dos indivíduos e intrinsecamente concatenadas à “eficácia simbólica” (Bourdieu, 2009) das disciplinas estabelecidas (Matemática, Português, etc.). À vista disso, somos levados a deduzir que não se trata de negar simplesmente a importância do professor de Educação Física, e sim ter em mente que as disciplinas de cariz mais prático não integrariam o currículo formal.

### Os conflitos

*– Eu sinto que os outros professores não estão abertos. Eu sinto que eles estão pouco abertos para a disciplina de Educação Física.*

***É cultural, tem a ver com a importância das disciplinas que é atribuída a nível social.*** Eu vejo que há incompreensão por parte dos outros colegas sobre a importância da nossa disciplina. 80% das vezes imponho-me, a ponto até de ter que haver votação de notas do conselho. Isso irrita porque não quero mexer nas minhas notas. Pois, se as dei é por determinadas razões. Mas eles não entendem que há ali critérios profissionais que devem ser preservados. Quando acontece isso, eu digo: pronto, as minhas notas estão ali. Se continuarem a insistir votem, mas eu não altero. E fica em ata, eu não alterei a minha nota! (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

## **A estrutura de poder**

– É engraçado que nas reuniões já existe uma posição predeterminada: Português, Matemática, Inglês. Ou seja, os professores de Português, Matemática e Inglês todos juntinhos e os professores de Educação Física, Educação Musical e Artes todos à parte. O problema é que os professores dessas disciplinas condicionam a reunião: só os problemas que eles têm nas suas disciplinas é que são importantes; só os problemas das suas disciplinas é que são discutidos! (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

## **Os habitus**

– Os professores e os pais dizem que nós temos que focar mais em Português e Matemática. Eles dizem que Português e Matemática são a base de tudo. Eu acho que isso faz com que a Educação Física fique numa posição secundária. É claro que temos que tirar positiva em Educação Física, mas é uma disciplina, entre aspas, secundária. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Se nós estivermos a falar na aula, os professores dizem sempre: se não estiverem atentos e tirarem negativa vocês não vão ser ninguém no futuro. Eu acredito que se a Educação Física *chumbasse* [reprovasse], os nossos pais mandavam focar mais na Educação Física. Ou seja, acredito que se Educação Física *chumbasse*, ela passaria de disciplina secundária para disciplina primária! (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso).

O emprego da observação participante, como método de coleta de dados e estratégia de pesquisa, mostrou-se extremamente significativo nesse caso, já que nos permitiu analisar as relações de poder e as supostas instabilidades, não somente no contexto de aula, mas nos diferentes contextos que incrementam o quotidiano do corpo docente em suas distintas configurações (Neto, 1994; Pereira, 2013). A reunião de Conselho de Turma, como um desses contextos, é um exemplo emblemático do processo de marginalização à qual nos referimos. Um aspecto que evidencia isso, dada a observação que efetivamos, é a forma como os professores das disciplinas estabelecidas (Matemática, Português, etc.) depreciam o conteúdo Educação Física a ponto de justificá-

lo, como bem pontuou Amândio Graça (1997), “mais em função de valores educativos ou utilitários que lhe são extrínsecos do que a partir da consideração do valor próprio do seu conteúdo.” (p. 251).

### Valores utilitários

– Eles não são obrigados a tomar banho após a aula de Educação Física? (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo). – No regulamento prescreve que devemos solicitar o banho, mas se não quiserem não podemos obrigar. (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo). – Eles são crianças, explicar a importância do banho, da higiene é importante. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo).

– Carlos [Pesquisador responsável], você se calhar percebe melhor do que nós o problema da Ednalva [nome fictício]. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso). – O que eu tenho para falar, é que o comportamento dela no Desporto Escolar é completamente diferente do que venho observando em sala de aula. Eu diria que é até surpreendente: é outra pessoa. (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Qual Desporto? (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Ginástica. (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Quer dizer que agora teremos que falar com a Ednalva na linguagem da Ginástica: flick-flacks, saltos e mortais?! (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo). – Temos, então, que conversar com o professor da Ginástica; se calhar ele percebe melhor do que nós o problema da Ednalva. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo).

– Estênio [nome fictício], do que tratava aqueles papéis que o Diretor de Turma distribuiu na reunião? (Pesquisador responsável – Notas de campo, grifo nosso). – Aquilo é o que chamamos de Adequações Curriculares Individuais, Artigo 18.º. O outro papel corresponde ao Decreto-Lei n.º 3/2008. (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo). – Posso lhe fazer uma pergunta? (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Sim, claro. Fique à vontade. (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo). – Por que o Diretor de Turma não lhe deu o papel, como fez com todos os outros professores? (Pesquisador responsável – Notas de campo). – Lá está; eles falam que a Educação Física não tem o que fazer, pois a nossa disciplina é mais prática e não teórica. Ou seja, ***nós, professores de Educação Física, somos importantes porque conseguimos falar com os alunos porreiros. Só isso!*** (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

A sala de pausa, como mais um desses contextos, retrata o processo de guetização do professor de Educação Física. Intrigante, não é? Ora, há quem duvide que a realidade seja essa; ou, não tenha atentado para tal fato. Entendo! No entanto, intrigante é a forma como os professores das disciplinas estabelecidas (Matemática, Português, etc.) apropriam-se do lugar em questão. Tendo em vista que é frequente observar no horário do almoço e/ou do intervalo, professores de Educação Física

compartilhando assentos, enquanto bolsas, pastas e cachecóis ‘repousam’ ao lado dos professores das disciplinas ditas convencionais. Resumindo, <<*ser professor de Educação Física*>> na EBS do Cerco não é para qualquer um: “*É preciso ter força. É preciso ter raça. É preciso ter gana sempre...*”<sup>[136]</sup>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

## Guetização

– O Ministério da Educação, os Encarregados de Educação e os próprios colegas das outras disciplinas deveriam perceber que a Educação Física poderia ajudar aqueles conteúdos que eles acreditam ser fundamentais. Mas o que eu percebo, até mesmo aqui na escola, é que os professores das outras disciplinas pensam que a Educação Física não serve pra nada. Se tu notares, o lugar da Educação Física na sala de pausa é aquele cantinho, enquanto os outros professores ocupam o restante da sala. (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

Sendo assim, é preciso ter força para superar as vicissitudes que comumente procuram apequenar o valor da EF e do próprio Desporto no tocante à construção do Homem cultural, pluridimensional e simbiótico. É preciso ter raça para ultrapassar as barreiras que rotineiramente visam relativizar a importância do Desporto na “recriação da forma humana”, na recriação do “Homem-Todo” (Bento & Bento, 2010). É preciso ter gana para ultrajar o campo de tensão que ordinariamente favorece a manutenção do *status quo* por meio da parcialidade do sistema educativo e suas dimensões. Ou seja, é preciso ter segura bússola axiológica (Patrício, 1993) numa sociedade que via de regra está sujeita à ‘cultura’ do consumismo de bens ou serviços, à alienação, ao imediatismo, ao relativismo que põe em xeque a ação educativa e a cultura da Escola.

“*Mas é preciso ter manha. É preciso ter graça. É preciso ter sonho sempre...*”<sup>[101]</sup>. Portanto, é preciso ter manha para dar aulas de Educação Física a alunas ciganas sem ao menos poder tocá-las. É preciso ter graça, compaixão e benevolência por aqueles alunos que ninguém os quer. É preciso ter sonhos de dias melhores num contexto social totalmente conflagrado e com contratempos que extrapolam por demais às questões escolares. É preciso ter sensibilidade para levar as necessidades de uma aluna para um almoço em família, e ao fim da época letiva 2016/2017 presenteá-la com o computador que tanto lhe fazia falta. É preciso ter comprometimento a ponto de responsabilizar-se por uma miúda (menina) que a mãe queria levar para a Suíça. É preciso ter o coração livre, desprendido das coisas materiais, para dedicar-se quase que exclusivamente aos seus

---

<sup>[136]</sup> “**Maria, Maria**” é uma canção composta pelos músicos: Milton Nascimento e Fernando Brant.



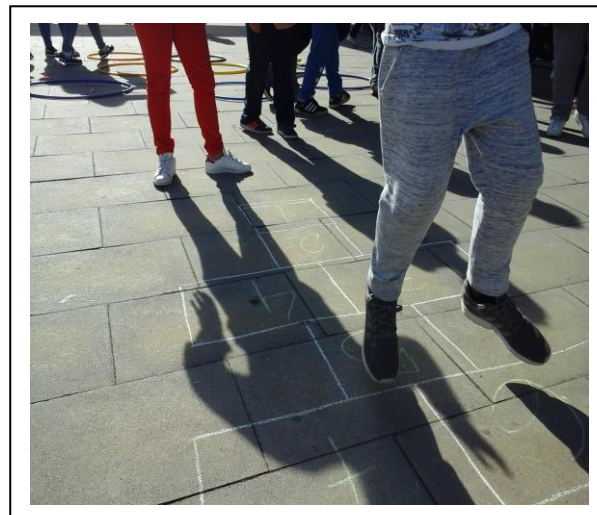
alunos. Pois, só “*quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida...*”<sup>[137]</sup>”. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

– O nosso professor merece o Oscar. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – O nosso professor merece aparecer na televisão. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Ele merece ganhar o Prêmio Nobel. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Ele é confiante: sempre planeja a aula, sempre sabe o que fazer. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – Ele ensina-nos a gostar de Educação Física. Eu vou levar para o resto da vida: a motivação dele, a simpatia dele e a maneira dele ensinar. Ele é um professor especial. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). – No futuro eu vou lembrar que ele ensinou-me a fazer coisas que eu não sabia fazer. Ele motiva-nos tanto, incentiva-nos tanto, que dá a sensação que sou capaz, que sou capaz de tudo. Eu acho que o comportamento do nosso professor que faz com que a EF seja uma disciplina. É melhor ter um professor cinco estrelas, que um professor duas estrelas, não é? (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal). (ver Figura 30).

– A nossa professora de Educação Física é fixe [legal]: eu nunca tive uma professora como ela! (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso). – Ela é fixe, ensina coisas que vamos levar para a vida toda. Exemplo: eu fui apanhar o autocarro [ônibus] com a minha mãe, eu tive que correr até a paragem [ponto de ônibus]. Eu não sabia controlar a respiração. Eu chegava à paragem quase a morrer. Agora, com os ensinamentos da professora, eu sei controlar a respiração e chego à paragem com mais facilidade. Eu aprendi a controlar a respiração com a professora Marinalva [nome fictício]. (Discente, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso). (ver Figura 31).



**Figura 30** – Aula de Educação Física. Fonte: própria.



**Figura 31** – Atividades do Dia das Crianças. Fonte: própria.

Então, como já dissemos, essa é a faceta do trabalhador social, do profissional extremamente comprometido (Freire, 1983). É a faceta do educador que possui segura

<sup>[137]</sup> “**Maria, Maria**” — Álbum: Clube da Esquina 2, 1978.

bússola axiológica, a do homem de cultura (Patrício, 1990). É a faceta do docente, do educador que desce ao nível dos discentes para facilitar a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. É a faceta do *ser humano*: um *ser* que sofre com as múltiplas funções do *ser professor*, um *ser* que é afetado pela indisciplina que ronda o exercício profissional do *ser professor*. Isto é, um *ser* com crises de identidade a respeito do que é *ser professor* em meio à contemporaneidade. Entretanto, é a faceta dos docentes que, contra tudo e contra todos, não desistem dos alunos. É a faceta “*Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor*” (Bento, 2010). Enfim, é a faceta daqueles que lutam pela ‘legitimação’ da EF na Escola Básica e Secundária do Cerco.

### Reflexões um pouco mais gerais

Sob esse prisma, a questão que se coloca é a seguinte: por que ‘legitimar’ a Educação Física, como disciplina integrante de uma escola que se assume como instituição social no âmbito de uma sociedade democrática, é algo que requer lutas e intervenções em variadas dimensões? Diante dessa indagação, chegamos à conclusão que no caso da EBS do Cerco há um distanciamento entre os textos legais e a *práxis* <sup>[138]</sup>, <sup>[139]</sup>. Em função disso, verificamos que as disciplinas estabelecidas (Matemática, Português, etc.), independentemente da conduta do professor, legitimam-se naturalmente, enquanto o <<*ser professor de Educação Física*>> *faz das tripas coração* para ‘legitimar’ uma disciplina que é tão legítima quanto às demais. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Ainda com relação ao distanciamento entre os textos legais e a *práxis*, podemos destacar que os professores de Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical também são afetados pelo processo de “diferenciação social” (Bourdieu, 2007b). Reitero; não se trata de negar simplesmente a importância desses professores, e sim ter em mente que as disciplinas de cariz mais prático não integrariam o currículo formal. Intrigante, não é? Ora, há quem duvide que a realidade seja essa; ou, não tenha atentado para tal fato. Entendo! No entanto, intrigante é a forma como os professores das disciplinas estabelecidas (Matemática, Português, etc.) subestimam, por exemplo, o

---

<sup>[138]</sup> – A Escola Básica e Secundária do Cerco é uma escola TEIP, logo terá dificuldade de comparar o nosso currículo com o currículo Nacional. Nós temos flexibilidade devido à complexidade da escola. (Docente, EBS do Cerco – Notas de campo, grifo nosso).

<sup>[139]</sup> – Quem falou isso está a dizer uma coisa errada. Quem falou isso nem sabe o que é um TEIP. Ou seja, quem diz isso não está a dizer certo. Não há flexibilização de currículo! (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

trabalho <<admirável>> dos professores de Educação Visual da escola em estudo. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 32-33).



**Figura 32** – Sala de Educação Visual. Fonte: própria.



**Figura 33** – Trabalho confeccionado pelos alunos. Fonte: própria.

### Reflexões um pouco mais específicas

Contudo, devemos salientar que todo esse processo, ou grande parte dele, é alavancado pela pressão do sistema de ranqueamento e a forma como as escolas e os professores das disciplinas estabelecidas vem ajustando-se a essa situação. Porém, não se pode responsabilizar exclusivamente os professores de Matemática, Português, etc. no tocante à marginalização das disciplinas de cariz mais prático. Uma vez que a imposição do ranqueamento não é, nem de longe nem de perto, uma ‘invenção’ benquista pelo corpo docente da EBS do Cerco. Consequentemente pode-se dizer que o *ser professor* da disciplina estabelecida é refém desse processo, bem como o *ser professor* de Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e/ou Educação Musical: o que muda é a <<fôrma>> da marginalização. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Em síntese, <<*ser professor*>> na EBS do Cerco, independentemente da disciplina, não é para qualquer um: “*É preciso ter força. É preciso ter raça. É preciso ter gana sempre...*”<sup>[140]</sup>. É preciso ter força para superar os efeitos do *ranking*. É preciso ter raça para ultrapassar as barreiras da estigmatização. É preciso ter gana para ultrajar a marginalização. Ou seja, não existem vencedores e vencidos nessa lógica! Não é à toa que um número considerável de projetos da EBS do Cerco não visa diretamente o *ranking*, e sim a idiosincrasia do aluno em estudo: o DE é um bom exemplo disso.

<sup>[140]</sup> “**Maria, Maria**” é uma canção composta pelos músicos: Milton Nascimento e Fernando Brant.

#### 4.3 O lugar do Desporto Escolar na EBS do Cerco (Portugal, Porto)

*“[...] nós recebemos miúdos que vêm pra aqui para o Desporto Escolar; nós recebemos miúdos que vêm pra aqui para determinadas modalidades; nós recebemos alunos que vêm pra aqui para a Ginástica, para o Gimnocerco. Ou seja, a nossa escola é uma escola inclusiva. Uma escola que tenta dar respostas a todos os alunos que nos procuram. Ponto!”* (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

■ ■ ■ ■ ■

Em verdade, a fala do agente diretivo faz alusão ao projeto mais antigo do Agrupamento de Escolas do Cerco. A EBS do Cerco, como escola sede do agrupamento, é a unidade escolar com a maior soma de horas atribuídas ao DE a nível nacional (Oliveira, 2013). No caso específico da escola em estudo, o DE é um projeto inserido no plano anual de atividades e que no ano letivo 2016/2017 foi responsável, em conjunto com as demais orientações pedagógico-didáticas, pelo processo de escolarização de um número significativo de alunos. O projeto tem um conjunto de práticas cuja finalidade é a integração harmoniosa do aluno por meio do Desporto e suas dimensões. Sim, é isso mesmo! A EBS do Cerco na figura dos seus agentes diretivos, diferentemente de outras unidades escolares da cidade, acredita que o DE é um projeto que agrega valor à ação educativa da escola. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Por isso e de modo a dar substância epistemológica a *práxis*, Jorge Bento (2017) declara que:

A presença do desporto na escola certifica que esta não renuncia a uma noção do Homem e da educação, assente na unidade das dimensões afetivas, cognitivas e motoras. Além disso, o desporto representa menos uma carga suplementar e muito mais uma reparação dos efeitos produzidos por uma quantidade de disciplinas ditas ‘*sentadas*’. Por outras palavras, a inclusão do desporto evita que a *escola se torne ainda mais ‘cabeçuda’ e inimiga do corpo* (Bento, 2017, p. 31, grifo do autor).

Diante dessas considerações, vale registrar que, do ponto de vista funcional, o Clube de Desporto Escolar do Agrupamento de Escolas do Cerco é composto por: 14 modalidades desportivas; 25 grupos/equipas; 14 professores de EF e uma média de 500 alunos inscritos a cada época letiva. O Clube preza pela liberdade de participação, já que nenhum dos alunos do agrupamento é obrigado a frequentar quaisquer modalidade desportiva. O professor de EF, nesse caso, é o agente dinamizador de todo o processo. Isso porque, além de ser o responsável por idealizar e por ministrar as atividades de iniciação, consolidação e aprofundamento da prática desportiva, é incumbência do

professor de EF: a divulgação das modalidades e dos eventos, assim como o aliciamento, o acompanhamento e a orientação dos alunos nos momentos de apresentação, competição, etc. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

No entanto, o que chama atenção é o ponto de vista social, a responsabilidade social do Clube de Desporto Escolar do Agrupamento de Escolas do Cerco. É o compromisso dos agentes diretivos, dos professores de Educação Física e dos assistentes operacionais que compõem o Clube. É o regime de cooperação com as escolas que não possuem oferta desportiva e/ou infraestrutura para o desenvolvimento de um Clube de Desporto Escolar. É o acolhimento das crianças, dos jovens de diferentes etnias. É a solidariedade para com aqueles muitos meninos e para com aquelas muitíssimas meninas que não teriam condições financeiras para custear, por exemplo, um fato (uniforme) de Ginástica. Resumindo, é a urgência de ocupar o tempo livre dos muitos meninos e das muitíssimas meninas que residem em uma das áreas mais conflagradas da cidade: o bairro do Cerco do Porto. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **O compromisso**

– O DE tem alguma relevância porque na equipa diretiva desta escola têm vários professores de EF. Os projetos são personalizados pelos olhares das pessoas que estão à frente das coisas, à frente dos órgãos de decisão. Se há aqui opções que quer se tomam: do ponto de vista pedagógico; do ponto de vista de equipamentos; da aquisição de bens; das refeições de quem pratica Desporto; isso se deve ao compromisso, a tal maior sensibilidade de quem está nos órgãos de decisão acerca do objeto em causa, o Desporto. (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada).

### **O regime de cooperação**

– A nossa escola é uma escola multifacetada, não é uma escola específica. É uma escola que tenta ir ao encontro das necessidades dos seus alunos, das necessidades da comunidade escolar. O nosso objetivo é potencializar, alavancar diferentes projetos; projetos que muitas vezes ajudam outras escolas. Exemplo: ***nós recebemos miúdos que vêm pra aqui para o Desporto Escolar; nós recebemos miúdos que vêm pra aqui para determinadas modalidades; nós recebemos alunos que vêm pra aqui para a Ginástica, para o Gimnocerco. Ou seja, a nossa escola é uma escola inclusiva. Uma escola que tenta dar respostas a todos os alunos que nos procuram. Ponto!*** (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

### **O acolhimento**

– Observas-te, há dias, comentas-te a questão dos alunos ciganos. Por que é que os alunos ciganos não fazem EF? Porque o valor do Desporto não existe. Não existe! Esses miúdos [essas crianças] não

tiveram hábitos. No entanto, temos alguns alunos ciganos que já participam, já estão inscritos na atividade DE. Como comentei há pouco: esse tipo de miúdo [esse tipo de criança] não é problema para as outras escolas. Não existem lá destes miúdos! Lá está; aqui [na EBS do Cerco] não fazemos seleção de alunos. Aqui não há alunos de primeira nem há alunos de segunda: acolhemos todos! (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

## A solidariedade

– “*esse apoio foi fundamental, especialmente para mim, porque pagar um fato de 60 ou 70 euros pode ser fácil para algumas pessoas mas para outras pode ser um verdadeiro desafio. Nesse aspeto, a escola começou a ter um papel fundamental para que a ginástica acabasse por não se desmoralizar ou desmoralizar mesmo.*” (Cardoso, 2014, p. 211, grifo do autor).<sup>[141]</sup>

## A urgência

– É extremamente importante o papel da EF nesta escola! A EF é uma motivação para os miúdos frequentarem a escola, o DE é uma motivação para os miúdos não andarem por aí a *dar água sem caneco* [andar por andar, não fazer nada de útil]. (Encarregado de Educação, EBS do Cerco – Grupo focal, grifo nosso). – E não é só isso: é uma motivação para os miúdos que não conseguem se destacar nas outras disciplinas; é normalmente uma motivação para aqueles miúdos mais carenciados, aqueles miúdos de rua mesmo. Na EF, no DE eles podem dizer assim: olha; nesta disciplina, nesta modalidade eu sou bom. Ou seja, na EF, no DE eles têm a oportunidade de mostrar o seu valor; mostrar aquilo que valorizam. A EF, o DE é uma boa maneira de tirá-los da rua; é um grande escape para os miúdos! (Encarregado de Educação, EBS do Cerco – Grupo focal).

Nesse caso, o “capital cultural” da Educação Física, do Desporto Escolar é percebido como categoria – <<diferenciação social positiva>> – a ponto de ressignificar o discurso que marginaliza a ação educativa da escola em estudo (Bourdieu, 2001). A EF, o DE, seguindo a linha de raciocínio do Encarregado de Educação, é uma oportunidade para a Escola Básica e Secundária do Cerco (por extenso e em toda a sua extensão) mostrar o seu valor; mostrar aquilo que os muitos meninos e as muitíssimas meninas efetivamente valorizam. A Educação Física, o Desporto Escolar, nessa lógica verossímil, é uma boa maneira de tirar a Escola Básica e Secundária do Cerco *da rua da amargura*, da marginalidade. Ou seja, um grande escape! (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Sendo assim, as Atividades Rítmicas e Expressivas, a Dança, o *Hip-Hop*, é um grande escape! A Natação, o acesso a um dos desportos mais elitizados, é um

---

<sup>[141]</sup> Excerto retirado da tese de doutoramento: “Cardoso, F. J. (2014) Gimnocerco – um exemplo de empoderamento, de excelência e de desenvolvimento de competências de vida”.



grande escape! O Basquetebol, o jogo em equipa (equipe), é um grande escape! O Judô, a arte marcial, o fortalecimento físico, mental, espiritual, é um grande escape! O Surf, o contato com a natureza, é um grande escape! A Ginástica, o *Gimnocerco*, a *linguagem dos flick-flacks, dos saltos, dos mortais*, é um grande escape! Reitero; a Educação Física, o Desporto Escolar é uma boa maneira de tirar a EBS do Cerco da rua da amargura, da marginalidade. Ou seja, um grande escape! (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Nessa perspectiva, atuar no “*Forum Braga*” é um grande escape! Abrir um congresso internacional na “*Casa da Música*” é um grande escape! Aparecer em direto (ao vivo) na “*Rádio e Televisão de Portugal*” é um grande escape! Chegar à final do concurso “*Portugal Tem Talento*” é um grande escape! Participar do “*Got Talent Portugal*” é um grande escape! À vista disso, a Ginástica, o *Gimnocerco*, é um grande escape! Uma oportunidade para a Escola Básica e Secundária do Cerco mostrar o seu valor; mostrar aquilo que os muitos meninos e as muitíssimas meninas efetivamente valorizam. Insisto; a Ginástica, o *Gimnocerco* é uma boa maneira de tirar a EBS do Cerco da rua da amargura, da marginalidade. Ou seja, um grande escape! (Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 34-35).



**Figura 34** – *Forum Braga*. Fonte: Wikipédia (Google Imagens).



**Figura 35** – *Casa da Música*. Fonte: Wikipédia (Google Imagens).

Desta forma, pode-se, portanto, concluir que a EF, o DE, quer seja na dimensão “desporto-lazer”, quer seja na dimensão “desporto-espetáculo”, é a condição natural da EBS do Cerco; é o potencial natural desses muitos meninos e dessas muitíssimas meninas. A EF, o DE é a “prótese” que personifica a condição natural; é a “prótese” que pessoaliza o potencial natural desses muitos meninos e

dessas muitíssimas meninas. É a inteligência natural; é a inteligência “corporal-cinestésica” que incita o potencial natural desses muitos meninos e dessas muitíssimas meninas. É a Comunidade Cultural que humaniza o Clube de Desporto Escolar do Agrupamento de Escolas do Cerco; é a Comunidade Cultural que acolhe o potencial natural desses muitos meninos e dessas muitíssimas meninas. Ou seja, um grande escape! (Elias, 1992; Bento, 2010; Gardner, 1983; Patrício, 1990).

### **Reflexões um pouco mais gerais**

Daqui se deduz que os indicadores e os dispositivos avaliativos, das instituições de ensino portuguesas, deveriam agregar ao enfoque vigente a condição natural da escola em estudo. O *ranking*, nesse caso, não deveria desconsiderar o potencial natural dos muitos meninos e das muitíssimas meninas que na EBS do Cerco andam. Sob esse prisma, a analogia que aflora é a seguinte: um aspirante a *Chef* conseguiria atingir o que se espera de um *Chef*, caso os indicadores e os dispositivos avaliativos contemplassem única e exclusivamente a condição natural de um potencial *Mediador de seguros*? Por certo, o aspirante a *Chef* continuaria a ser um potencial *Chef de cozinha*: os indicadores e os dispositivos avaliativos é que o colocariam em uma situação não condizente com a sua condição natural, concordam? (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Reflexões um pouco mais específicas**

Se isso é de fato; a analogia, em equivalência, retrata o efeito do *ranking* na eventual progressão acadêmica dos muitos meninos e das muitíssimas meninas que na EBS do Cerco andam. Intrigante, não é? Ora, há quem duvide que a realidade seja essa; ou, não tenha atentado para tal fato. Entendo! No entanto, como explicar o caso do aluno que não consegue ascender ao *status* de potencial Licenciado em Ciências do Desporto; sendo ele, multicampeão Nacional de Ginástica de Grupo, coreógrafo e auxiliar técnico do *Gimnocerco*: o mais renomado grupo de Ginástica escolar do país. Pois é; há mais coisas entre o <<doutoramento>> e a <<escola>> do que pode imaginar nossa vã filosofia. Afinal, não podemos deixar de sublinhar que os professores das disciplinas estabelecidas (Matemática, Português, etc.) tendem a ajudar alunos com dificuldades em Educação Física que queiram seguir, ter uma licenciatura na área de ciências, na área de letras! (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).



## 10 FEITOS DA EBS DO CERCO NO DESPORTO ESCOLAR<sup>[142]</sup>

*“O Desporto Escolar é o projeto mais antigo da escola: 27 anos. Existiram momentos em que teve mais grupos, existiram momentos em que teve menos grupos. O que eu posso falar para você é o seguinte: o Desporto Escolar é o projeto que dá mais visibilidade à escola atualmente.”* (Agente diretivo, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

*“O Desporto Escolar é como um motor: um motor de motivação, de interesse, de entrega e de alegria. Sem o Desporto Escolar, acho que não tinha aquele prazer; aquela alegria de trabalhar.”* (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

■ ■ ■ ■ ■

- Campeã Nacional de Boccia juvenis femininos (2016);
- Campeã Regional de Boccia juvenis femininos (2016);
- Campeões Nacionais de Rugby juvenis masculinos (2015);
- Campeões Regionais de Rugby juvenis masculinos (2015);
- Campeões Distritais de Rugby juvenis masculinos (2015).



**Figura 36** – Logomarca da unidade escolar.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.



**Figura 37** – Medalha do Desporto Escolar.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.

- Vice Campeã Regional de Judô infantis [a] femininos (2015);
- Campeões Distritais de Basquetebol infantis masculinos (2015);
- Campeões Distritais de Basquetebol infantis masculinos (2016);
- Campeões Distritais de Basquetebol infantis masculinos (2017);
- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2017).

[ 142 ] Informação disponibilizada pelos pesquisados diretos e indiretos sobre a atuação profissional dos Treinadores da EBS do Cerco nas competições desportivas.

## 10 FEITOS DA EBS DO CERCO NA GINÁSTICA <sup>[143]</sup>

***“Eu sou um homem totalmente realizado. Profissionalmente eu sou totalmente realizado! Hoje em dia: 12 vezes campeão nacional na Ginástica Acrobática, 5 vezes campeão nacional de Grupo, 1 vez na Artística e muitos segundos lugares e terceiros; o que é que eu poderia dizer senão que estou realizado com o meu trabalho. Eu, de fato, sou um homem totalmente realizado!” (Docente EF, EBS do Cerco – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).***

***“Desde há uns anos para cá nós dizemos sempre uns aos outros: <<nós temos que ser bons para o pódio ser todo nosso, para só ter Cerco lá em cima>>. Seja quem for que ganhe, o que interessa é que seja nosso.” (Cardoso, 2014, p. 144, grifo do autor). <sup>[144]</sup>***

■ ■ ■ ■ ■

- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo e Dança (1999);
- Vice Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2008);
- 3º Lugar Ginástica de Grupo (2009);
- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2010);
- Vice Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2012).



**Figura 38** – Logomarca do Grupo de Ginástica.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.

**Figura 39** – Troféu da modalidade Ginástica.  
Fonte: acervo da EBS do Cerco.

- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2013);
- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2014);
- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2015);
- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2017);
- Campeã Nacional de Ginástica de Grupo (2018).

<sup>[143]</sup> Informação disponibilizada pelo pesquisado direto sobre a atuação profissional na modalidade Ginástica.

<sup>[144]</sup> Excerto retirado da tese de doutoramento: “Cardoso, F. J. (2014) Gimnocerco – um exemplo de empoderamento, de excelência e de desenvolvimento de competências de vida”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

EBS do Cerco



Eis o momento de condensar a análise da primeira etapa da pesquisa. Isto é, dar forma à matéria em estudo; transformá-la do estado analítico para a condição que compreende, genuinamente, as considerações finais acerca da escola em voga e suas dimensões. Para esse fim, averiguamos o objeto de estudo à luz de três configurações centrais: i) o lugar da EF na sociedade (perspectiva de nível macro); ii) o lugar da EF na Escola Básica e Secundária do Cerco (perspectiva de nível meso); iii) o lugar da EF no imaginário do pesquisado sobre o qual estamos falando (perspectiva de nível micro).

Nesse enquadramento é quase desnecessário noticiar, porque é de conhecimento preestabelecido, que tal análise desenrolou-se predominantemente sob a égide epistemológica de Norbert Elias (1897-1990) e Pierre Bourdieu (1930-2002), concomitantemente com a interpretação indutiva que aflora da Análise Crítica do Discurso (ACD). Todavia, há momentos cuja responsabilidade recai sobre os ombros do Pesquisador responsável. Logo, o compromisso de tecer os pormenores reveladores e ater-me em responder objetivamente as questões que se seguem. Visto que o construto dessas considerações é que edificou a tese!

### **Qual o papel da escola na formação do aluno, no caso particular da EF, na Escola Cultural?**

A unidade averiguada é uma escola que tanto pode desenvolver uma ação cultural como de sentido anticultural. Especificamente nesse caso, o papel da escola, do professor de Educação Física, em particular, é acometido pelo arbítrio da estrutura dominante, resultando no défice qualitativo quando analisamos a formação integral do aluno sobre o qual estamos falando. Consequentemente, o papel da Escola Básica e Secundária do Cerco, do professor de Educação Física em particular, é obstruído por forças motrizes que efetivamente estorvam a educação (escolarização) pelo corpo.

## **Em que medida os currículos incorporam essa expressão cultural?**

Nesse caso, consideramos que não se pode (deve) dissociar os fenômenos que cercam o currículo da EBS do Cerco dos fatos que subjagam o lugar da EF na sociedade. Portanto, não devemos nos ater somente ao discurso oficial, dado que a manifestação oficiosa tende a regular a incorporação dos conteúdos. Contudo, a inclusão efetiva da expressão cultural em estudo – *vide* a relevância do DE no âmbito da unidade – está intimamente ligada à força relativa do professor de EF e intrinsecamente concatenada à eficácia desse profissional junto às estruturas de poder que incrementam a relação indivíduo-sociedade.

## **Qual o contributo das práticas dos professores de EF na ação educativa da Escola Cultural?**

Sob esse prisma, verifica-se que o contributo dos professores de Educação Física esbarra na anticultura que por norma assola a sociedade em meio à contemporaneidade. Fenômeno acentuado no âmbito da EBS do Cerco, tendo em vista o sentimento *sui generis* que emana da predisposição dos muitos meninos e das muitíssimas meninas no tocante à EF, o Desporto e suas *interfaces*. No entanto, consideramos que não se trata de negar simplesmente o contributo das práticas dos professores de EF nesse particular, e sim ter em mente que as disciplinas de cariz mais prático não integrariam o currículo formal.

## **Existem indicadores (expressivos) que indiretamente contribuiriam para a ‘legitimação’ da EF na Escola Cultural? Sim:**

- ▮ A direção ser composta em sua maioria por professores de Educação Física;
- ▮ A figura do prof. de EF no cargo de Subdiretor;
- ▮ A figura do prof. de EF no cargo de Assessor da direção (ass.<sup>a</sup> operacional);
- ▮ A figura do prof. de EF no cargo de Assessor da direção (ass.<sup>a</sup> educacional);
- ▮ A figura do prof. de EF no cargo de Coordenador do dep.<sup>to</sup> de Expressões;
- ▮ A qualidade do espaço desportivo (mesmo situado na parte detrás da escola);
- ▮ O fato de ser a escola com a maior soma de horas atribuídas ao DE;
- ▮ O fato de ser a escola com a maior oferta de modalidades desportivas;
- ▮ A predisposição desportiva de um número significativo de alunos;
- ▮ A magnitude do grupo de Ginástica (*Gimnocerco*).

## COMPOSIÇÃO QUE RETRATA A REALIDADE DA EBS DO CERCO <sup>[145]</sup>

*Somos do Cerco!*

*Vimos do Bairro do Cerco,  
Um bairro problemático.  
Somos mal falados,  
Muitas vezes em tons exagerados.*

*Somos vistos como mal criados,  
Postos de lado, posto de parte,  
Mas se somos criados com carinho,  
É o suficiente para mostrar o nosso lado mais querido.*

*Queremos amor, queremos paz,  
Queremos alguém que nos mostre como se faz.  
E pode ser que no futuro,  
Já ninguém fique para trás.*

*Não somos o que dizem que somos,  
Nem somos o que fazem de nós.  
Só queremos uma oportunidade  
E que não nos deixem sós.*

---

<sup>[145]</sup> Composição Professora estagiária — Época letiva: 2016/2017.





## **RESULTADOS e DISCUSSÃO**

---

GEO. Un. Santa Teresa



## 4.4 Estudo elaborado a partir da realidade do GEO (Brasil, Rio de Janeiro)

O estudo elaborado a partir da realidade do GEO, Unidade Santa Teresa, seguiu o delineamento da primeira etapa da tese (Portugal, Porto), conforme recomendam Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), no que tange a realização de estudos de casos múltiplos (que é o nosso caso). A coleta de dados, propriamente dita, teve início a contar do primeiro dia letivo de 2018. Porém, devido à singularidade da unidade escolar, optamos por realizar incursões prévias nas datas que se seguem: 02-03 de outubro (apresentação do projeto / recomendações dos agentes diretivos); 09-10 de novembro (observação das aulas de EF / observação dos treinamentos desportivos); 06 de dezembro de 2017 (apresentação do organograma da coleta de dados). Desde então, ficou acordado a não realização da entrevista de grupo focal com os responsáveis (Encarregados de Educação) dos alunos. Sendo assim, como o fizemos na apresentação dos resultados e das discussões da primeira etapa da pesquisa, começaremos mergulhando na realidade local da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. Vamos a ela:

### 4.4.1 Sou cria da favela!

*“Eu não esqueço o dia que cheguei aqui no Rio Comprido. Aqui tinha um bandido chamado Rambo, ele parecia o Rambo. Ele tinha uma arma maior do que ele: eu morria de medo!” (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

*“Quando tem tiro aqui na escola, eu fico muito nervosa. Eu tenho trauma de tiro. Lembro-me da minha infância: era muito tiro!” (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Sou cria da favela! Cria da estrada do Sumaré; da Escola Municipal Mem de Sá; da Rua Santa Alexandrina; do chafariz da Praça Condessa Paulo de Frontin; do Hospital Municipal Salles Netto; da Paróquia São Francisco de Assis; da feira livre da Costa Ferraz; da Igreja Batista *Shalom*; do ferro velho da Caetano Martins; da calçada (passeio) da FAET Eletrodomésticos; da Torre da TELERJ. Pois é, sou cria da favela! Cria do esgoto que ‘lava’ a Rua Barão de Petrópolis; do Morro do Querosene; do ‘Caveirão’; do Fallet/Fogueteiro; do helicóptero da polícia; da Chácara; dos buracos de tiros na entrada

do Canal; do Escondidinho; dos bandidos fortemente armados; dos Prazeres; do cenário de guerra; da vida; do sangue; da morte; do Cristo Redentor. Nada de Déjà vu. Essas são as marcas que definem o homem-menino da favela! (ver Figuras 40-41).



**Figura 40** – ‘Caveirão’. Fonte: <http://papo-de-seguranca.blogspot.com.br/>



**Figura 41** – Morro dos Prazeres. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Morro\\_dos\\_Prazeres](https://en.wikipedia.org/wiki/Morro_dos_Prazeres)

Falar da favela, do lugar em que ‘nasci’ e fui criado, dá-me gosto, envaidece-me, instiga-me, faz-me lembrar de quando catava bolas de *Beisebol* na Associação Civil de Divulgação e Educacional Japonesa do Rio de Janeiro. Lugar, espaço, onde hoje se encontra o Ginásio Experimental Olímpico (GEO), Juan Antonio Samaranch, Unidade <<Santa Teresa>> <sup>[146], [147]</sup>. Insisto; falar do lugar em que ‘nasci’ e fui criado, dá-me gosto, envaidece-me, instiga-me, faz-me lembrar da resistência ao aliciamento do tráfico de drogas; ao fascínio do fuzil; ao dinheiro oriundo do crime; ao tênis (sapatilha) de marca em troca de ‘favores’ ilícitos; ao traficante ‘amiguinho’ das crianças; ao terror produzido por grupos criminosos; ao estresse das incursões policiais; à imposição do ‘dono do morro’; à estatística; à exclusão; à “violência simbólica” (Bourdieu, 2012).

Ora, sou cria da favela! Cria das ‘escolas’ públicas sem professores de Química, Física e Biologia; das greves, das paralizações da década de 90; do olhar depreciativo dos alunos do Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ); da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); do preconceito, da “diferenciação social negativa”

<sup>[146]</sup> Essa ideia apresenta-se, de forma embrionária, no tópico 4.1.1 *O Rio Comprido do Porto é o Cerco?*

<sup>[147]</sup> **A fim de informação:** Rio Comprido e Santa Teresa são bairros fronteiriços, o que justifica apresentar a então Associação Civil de Divulgação e Educacional Japonesa do Rio de Janeiro como a extensão do lugar em que ‘nasci’ e fui criado. Isto é, no imaginário de um número significativo de moradores o GEO estaria localizado no Rio Comprido. Visto que Santa Teresa, nessa lógica, ficaria do outro lado do Túnel da Rua Alice (Túnel Rio Comprido-Laranjeiras): o bairro dos Arcos da Lapa, dos bondinhos (Elétrico).

(Bourdieu, 2007b) de um número considerável de ‘docentes’ quanto à estratificação social deste que vos escreve; da Fundação Estadual de Educação do Menor (FEEM); do título de facínora imposto pelos meus próprios ‘amigos’; da ‘bola de cristal’ acerca do meu futuro. Pois é, sou cria da favela! Cria da Caixa Escolar <sup>[148]</sup>; das patroas abastadas, sensibilizadas, da minha mãe; da merenda <<nossa de cada dia>>; do homem de cultura; do *ser professor*; do esporte (desporto); da “prótese” que personifica o homem-menino da favela, o menino-homem do asfalto (Patrício, 1990; Freire, 1983; Bento, 2010).

Como já foi dito, falar da favela, do lugar em que ‘nasci’ e fui criado, dá-me gosto, envaidece-me, instiga-me, faz-me lembrar dos políticos que só aparecem de quatro em quatro anos; das promessas em época de eleição; do beijo na criança remelenta; da tapinha nas costas; dos jogos de camisa em troca de votos. Sim, é isso mesmo! Falar da favela, do lugar em que ‘nasci’ e fui criado, dá-me gosto, envaidece-me, instiga-me, faz-me lembrar das falácias dos homens públicos; da incosequência dos seus atos; da falta de sensibilidade com a coisa do povo; do curral eleitoral; do crime do colarinho branco; da lavagem de dinheiro; do nepotismo; do corporativismo; da ‘meritocracia’; da carteirada; do foro privilegiado; da desesperança do Estado-nação; da *auri sacra fames* (da maldita fome de ouro).

Veja bem, sou cria da favela! Cria do programa Favela-Bairro; do Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais (GPAE); do ‘legado’ das discussões sobre o meio ambiente (ECO-92); da visita do Papa João Paulo II; dos Jogos Pan-Americanos Rio 2007; dos Jogos Mundiais Militares de 2011; da Copa das Confederações FIFA de 2013; da Copa do Mundo FIFA de 2014; dos Jogos Olímpicos Rio 2016; da Paralimpíada Rio 2016; dos efeitos dos megaeventos; da cidade partida; do crescimento das milícias, das organizações paramilitares; da gentrificação; do direito de ir e vir cerceado por todos esses episódios (Ventura, 1994; Trajan, Ferrari & Silva, 2013). Pois é, sou cria da favela! Cria das remoções, dos despejos forçados; da naturalização da violência; da glamorização do crime organizado; das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs); das “teias de interdependência” (Elias, 1999) que configuram o quotidiano dos moradores ‘*nascidos e criados*’ nas comunidades conflagradas do Rio de Janeiro.

## O lugar e o espaço

– O processo de remoção já existe há mais de vinte anos, então o motivo não é megaeventos, é a cobiça da terra, o valor que a terra

---

<sup>[148]</sup> **A fim de informação:** Caixa Escolar era um projeto de auxílio aos alunos em situação de vulnerabilidade social. Diretores, professores e coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar, comovidos com a dificuldade financeira das famílias, recorriam à comunidade local em favor dos alunos mais carenciados.

tem nas mãos dos empresários. Para nós ela tem um valor sentimental até porque temos uma história aqui, um laço de afetividade com os moradores e a comunidade, e isso nenhum governo leva em consideração; e deveria levar, até porque eu entendo que o governo faz uma passagem de quatro e o maior mandato é de oito anos, e depois ele tem que esperar para se reeleger, então, ele não pode em quatro ou oito anos fazer a gente desistir de nossa história de quarenta anos, eu não acho nem justo nem correto. (Trajan, Ferrari & Silva, 2013, p. 191-192).

## Naturalização da violência

– ***Eu não esqueço o dia que cheguei aqui no Rio Comprido. Aqui tinha um bandido chamado Rambo, ele parecia o Rambo. Ele tinha uma arma maior do que ele: eu morria de medo!*** Professor, quando eu via aquele bandido, a minha perna tremia, o meu coração batia forte. Eu morava em Minas Gerais. Ou seja, nunca tinha visto uma arma na vida, nunca tinha escutado um tiro, nunca tinha visto alguém armado. Hoje, eu não tenho mais medo, prefiro morar aqui no Rio Comprido. Eu sou morador, a violência não me atinge! Eu prefiro morar aqui, numa casa grande, do que num apartamento. Aqui eu jogo bola, solto pipa, tenho amigos. Aqui tem tudo que eu preciso! Professor, no meu aniversário eles até fecharam a rua. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

– Professor, quando a gente é pequeno... a gente tem medo. A gente escuta o tiro e fica com muito medo. Mas conforme vamos crescendo, o medo vai indo embora; vai sumindo. Hoje nem ligo mais, escuto o tiro e nem ligo mais; já estou acostumado! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Mas vocês não podem achar isso normal. Meninos, isso não é normal! Vocês criariam um filho aqui? (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de Campo). – É complicado, mas ele iria se acostumar! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de Campo).

## Glamorização do crime organizado

– Carlos [Pesquisador responsável], sabe o que eu faço toda sexta, sábado e domingo à noite? Eu 'planto', tiro plantão, de AK-47 [Fuzil de calibre 7,62x39mm], na favela. Fico como: 'trepado'! Sacanagem, professor. Tô de onda, de zoeira com o senhor: sou de boa, tranqüilão. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

## Teias de interdependência

– Eu estava conversando com um dos treinadores, por esses dias, e ele falou uma coisa que é a pura verdade: essa escola nunca mais vai ser aquela escola da época das UPPs. Ele tem razão: a realidade do entorno influencia diretamente no nosso trabalho; influencia diretamente no dia a dia da escola! Exemplo: semana passada, um dos nossos ex-alunos veio à escola de moto. Ele não tem carteira; estava sem o capacete; foi parado pelos policiais militares que falaram assim: anda de capacete, avisa os caras lá em cima [os traficantes] que a gente [os policiais] não quer problema com eles.

Ou seja, as UPPs acabaram; o Rio de Janeiro está entregue às moscas! (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

Infelizmente, a metrópole mundialmente conhecida pela alegria superlativa do seu povo, anda triste; sucumbe diante da malversação pública <sup>[149]</sup>. A situação do Rio de Janeiro é calamitosa: a violência, o *Calcanhar de Aquiles* da sociedade-civil abastada, extrapolou a geografia das favelas como um *Tsunami*; meteu o pé na porta sem ‘mandato judicial’ <sup>[150]</sup>. A saúde da capital fluminense está na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), o sucateamento é visível; ‘a consulta ao oftalmologista não é necessária’ <sup>[151]</sup>. As greves, as paralizações que antes afetavam única e exclusivamente as escolas públicas dos mais carenciados, ultrajaram a dignidade das unidades escolares da classe média carioca. Pasmem! A falta de recursos virou pauta em jornal <sup>[152]</sup>.

### Reflexões um pouco mais gerais

Nesse seguimento, os jornais, também, noticiam a intenção de um número expressivo de brasileiros em deixar o país. Portugal, em razão da facilidade da

---

[149] \* “Com Cabral, Garotinho e Rosinha, RJ tem três ex-governadores presos. Pezão teve mandato cassado pelo TRE [Tribunal Regional Eleitoral], mas está recorrendo no cargo. Outros líderes da política, como Jorge Picciani, estão atrás das grades. Em uma sucessão de escândalos de corrupção, o Estado do Rio viu alguns dos principais líderes políticos dos últimos 20 anos irem para cadeia.”

(Consult. 05/03/2018, disponível em <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/11/com-cabral-garotinho-e-rosinha-rj-tem-tres-ex-governadores-presos.html>).

[150] \* “Moradores da zona sul do Rio vão as ruas em protesto contra a violência. [...]. Os manifestantes criticavam a gestão do governador Luiz Fernando Pezão e do prefeito do Rio, Marcelo Crivella, cobrando melhorias na cidade, como na iluminação pública, além da destinação de impostos para ações de segurança, como a inteligência policial, a valorização dos agentes e reparos nas viaturas paradas.”

(Consult. 10/03/2018, disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-02/moradores-da-zona-sul-do-rio-vao-ruas-em-protesto-contraviolencia>).

[151] \* “MP [Ministério Público] diz que RJ deixou de investir mais de R\$ 2 bilhões na Saúde em 2016. ‘Não importa o cenário econômico, tem que se investir 12%’, afirma promotora. Pezão disse que crise financeira e os arrestos foram a razão pela qual o governo não investiu o mínimo determinado pela Constituição.”

(Consult. 15/03/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/mp-diz-que-rj-deixou-de-investir-mais-de-r-2-bilhoes-na-saude-em-2016.ghtml>).

[152] \* “Alunos do CAP-UERJ temem perder ano letivo de 2017 e atrasar vestibular. Atrasos em voltas às aulas e greves podem impedir alunos que deveriam estar no último ano prestem vestibular. Reinício do ano letivo de 2016 foi adiado de novo.”

(Consult. 15/03/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/alunos-do-cap-uerj-temem-perder-ano-letivo-de-2017-e-atrasar-vestibular.ghtml>).

língua e dos laços que o tempo não apaga, é o destino preferido: a crise econômica, a acentuação da violência e o descrédito dos homens públicos são fatores preponderantes para a tal debandada. A classe economicamente favorecida – conforme pudemos observar *in loco* – sobrecarrega o serviço do Consulado Geral de Portugal no Rio de Janeiro; contrata advogados especializados em nacionalidade portuguesa; recorre aos préstimos dos despachantes na intenção de acelerar o processo.

Em síntese, o Rio de Janeiro é a “*Capital do sangue quente do Brasil. Capital do sangue quente. Do melhor e do pior do Brasil. [...] O Rio é uma cidade de cidades misturadas. O Rio é uma cidade de cidades camufladas. [...] Cidade sangue quente. Maravilha mutante* <sup>[153]</sup>”. Maria Alves e Philip Evanson (2013), no livro “*Vivendo no fogo cruzado: moradores de favela, traficantes de droga e violência policial no Rio de Janeiro*”, nos ajudam na contextualização da música “*Rio 40 Graus*” assim que enfatizam “a grande diferença entre as classes média e alta dos bairros nobres e as mais de novecentas favelas da área metropolitana [do Rio de Janeiro].” (p. 25, grifo nosso). No entanto, segundo os teóricos: “A realidade econômica, sociológica e política da região [...] sugere uma cidade muito mais integrada.” (Alves & Evanson, 2013, p. 25). Ou seja, o asfalto e a favela precisam ‘reinventar’ o pronome <<nós>> (Sennett, 2011). Afinal, somos <<cria>> da cidade maravilhosa!

## Reflexões um pouco mais específicas

Nessa perspectiva, a Escola Pública reflete o caos da cidade do Rio de Janeiro: o exercício de Matemática, a explicação da regra de três, o passo a passo da equação, perde espaço para a discussão do salário atrasado <sup>[154]</sup>; a aula de Geografia, a importância do planeta Terra no universo e o entendimento dos fatores climáticos no Brasil, são colocados em segundo plano em razão da falta de

---

[153] “**Rio 40 Graus**” é uma canção composta pelos músicos: Fernanda Abreu, Fausto Fawcett e Laufer — Álbum: *SLA 2 Be Sample*, 1992.

[154] \* “Sem salário, professor de Duque de Caxias pede dinheiro em sinal de trânsito. Professor Sílvio de Oliveira Alves, da rede municipal de Caxias, está sem receber há dois meses. [...]. Para conseguir pagar as contas de casa, Sílvio começou a pedir dinheiro em sinal de trânsito. O professor passa, em média, duas horas por dia pedindo ajuda e fatura entre R\$ 50 e R\$ 100. “Quando eu recebi a primeira ajuda, eu chorei de emoção, de depressão, de angústia.”.

(Consult. 16/03/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/sem-salario-professor-de-duque-de-caxias-pede-dinheiro-em-sinal-de-transito.ghtml>).



professores nas escolas municipais <sup>[155]</sup>; a merenda <<nossa de cada dia>>, em um número significativo de escolas, só é possível com o auxílio dos pais (dos Encarregados de Educação) <sup>[156]</sup>; a aula de Educação Física, o nosso objeto de estudo, depende da coragem dos professores de exercer a profissão em áreas dominadas pelo poder bélico do tráfico de drogas e da ousadia de lecionar no meio do fogo cruzado <sup>[157]</sup>.

O GEO, nesse cenário caótico, é uma ilha! Geograficamente situado entre o conflagrado bairro do Rio Comprido e o pitoresco bairro de Santa Teresa, destoa da paisagem social no momento em que apresenta para a sociedade-civil fluminense um paradigma educacional e uma infraestrutura *sui generis*. Implantado – no início do ano letivo de 2012 – com a pretensão de ser um dos legados dos Jogos Olímpicos Rio 2016, a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, na figura dos seus agentes, luta para preservar a máxima do: “*Aluno – Atleta – Cidadão*” (Silva & Silva, 2014). Diferenciação que, ainda hoje, incentiva crianças e jovens a atravessarem a cidade do Rio de Janeiro em busca da oportunidade de ingressar numa escola vocacionada para o Desporto, de horário integral (a tempo inteiro), com fins na excelência acadêmica e desportiva (Mattos, 2014). Posto isto, sejam bem-vindos ao GEO. Un. Santa Teresa. (ver Figura 42).

---

[155] \* “Cerca de 150 escolas estão sem aulas por falta de professores no Rio, diz sindicato. Município perdeu 2.287 professores no último ano, segundo o secretário municipal de educação. [...]. Com a escola de portas fechadas, as mães de alunos da Maria Patrícia da Silva e Juliana Campos, receberam a orientação da diretora para não levarem os filhos às aulas nesta terça (20). Das 24 turmas do colégio, 14 estão sem professor.”

(Consult. 17/03/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/cerca-de-150-escolas-estao-sem-aulas-por-falta-de-professores-no-rio-diz-sindicato.ghtml>).

[156] \* “Pais de alunos compram alimentos e fazem merenda em Faetec no Rio. [...]. Por falta de merenda na semana passada, os alunos foram liberados mais cedo. Foi quando os pais assumiram a cozinha. [...]. A Faetec diz que está negociando com as empresas terceirizadas.”

(Consult. 17/03/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/pais-de-alunos-compram-alimentos-e-fazem-merenda-em-faetec-no-rio.ghtml>).

[157] \* “Adolescente morre baleada dentro de escola no Rio [...]. De acordo com o Corpo de Bombeiros, ao chegar no local, menina já estava morta. Polícia afirma que havia troca de tiros na região. [...]. Maria Eduarda era aluna do 7º ano da escola e foi atingida enquanto participava de uma aula de Educação Física.”

(Consult. 18/03/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/adolescente-morre-baleado-dentro-de-escola-na-zona-norte-do-rio.ghtml>).

#### 4.4.2 Aproximação ao Ginásio Experimental Olímpico. Unidade Santa Teresa



**Figura 42** – GEO. Un. Sta. Teresa. Fonte: <http://www.ginasioexperimentalolimpico.net/juan.html>

A aproximação ao GEO, Unidade Santa Teresa, foi o momento mais tenso do doutoramento. O desassossego agravado pelo fato do Pesquisador responsável, na ocasião, estar em solo português: retrata, de certa forma, a dificuldade de um estudante, que não conta com o auxílio financeiro de nenhum órgão e/ou agência de fomento à pesquisa, pleitear o custeio de uma passagem no intento de resolver os entraves burocráticos que, àquela altura, impossibilitavam a coleta de dados da segunda etapa do estudo. A estratégia, desde então, foi recorrer à boa-vontade dos familiares e das pessoas amigas – prática comum entre os estudantes de doutoramento em solo português – no intuito de receber ajuda de terceiros na aquisição da carta de aceite, devido à falta de incentivo à pesquisa no Brasil. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

A aproximação ao GEO, de algum modo, expõe a crise brasileira; o momento caótico da capital fluminense e as habituais (re)engenharias a cada posse de um novo representante do povo. Há quem duvide! Mas no Rio de Janeiro é assim: muda o prefeito, muda-se o brasão do município; muda o prefeito, altera-se a cor dos órgãos públicos; muda o prefeito, readequa-se o modelo do uniforme adotado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Na SME/RJ, nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's), o *modus operandi* não foge à regra: a *dança de cadeiras* é, se assim podemos dizer, uma *desordem metodologicamente organizada* em defesa da velha politicagem e da reeleição dos homens públicos. Hoje, um pouco mais maduro, me pego a especular o 'sumiço' das diretoras e dos professores de EF que nunca <<desistiram>> do homem-menino da favela. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Reitero; a aproximação ao GEO foi de fato o momento mais tenso do doutoramento. Àquela altura, as trocas de e-mails (correios eletrônicos); as explicações em relação ao teor do estudo; as adequações, as (re)adequações do projeto de pesquisa; as burocracias impostas; o relato dos familiares, das pessoas amigas a cada negativa da

SME/RJ, configurava um período nada propício para uma autorização dessa natureza. O doutoramento, naquela ocasião, resumia-se a formular, a (re)formular ofícios; a solicitar, a (re)querer junto à secretaria da FADEUP novas assinaturas, entre outras questões inerentes a petição da autorização da segunda etapa da pesquisa. Ora, o homem-menino da favela estava completamente indignado. Isto é, não admitia a circunstância de lhe negarem o acesso ao lugar que catava bolas de *Beisebol* na infância. Lugar, espaço, onde hoje se encontra o GEO, Juan Antonio Samaranch, Unidade Santa Teresa. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Francamente, o menino-homem do asfalto não levava em consideração o sentimento do homem-menino da favela. Dizia ele, àquela altura: – “Esse homem-menino é inconsequente, pois desejar ardentemente o retorno ao Brasil estando vivendo em Portugal, só demonstra a inconsequência dos seus atos.”. E mais... pressagiava o menino-homem à época: – “As atitudes dele são demasiadas, incoerentes. Ele é persistente; não admite que a falta de condições financeiras impossibilite, ponha em xeque a segunda etapa da pesquisa.”. E não paravam por aí as argumentações do menino-homem em relação ao seu *Alter ego*: – “Ele (nós) já tem(os) a coleta de dados da primeira etapa concluída; o primeiro estudo praticamente pronto! Ora, só essa parte já nos dá o direito de reivindicar a defesa da tese junto à comissão de doutoramento da FADEUP: o que ele quer mais?” (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Eis que, em meio ao sentimento do homem-menino da favela e o pragmatismo do menino-homem do asfalto, decidimos lançar mão de uma última cartada: humanizar, de uma vez por todas, a relação Pesquisador responsável-carta de aceitação da SME/RJ. Começava, a partir daí, a saga de dois professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em favor da segunda etapa da pesquisa. Finalmente o pesquisador que vos escreve estava livre da troca de e-mails às cegas: as chamadas de vídeo via *Skype* agilizavam o processo; as mensagens de voz no *Facebook* deixavam-nos a par das tratativas; ao passo que, o acompanhamento pessoal de um dos docentes junto aos agentes diretivos da SME/RJ minimizava a distância Portugal-Brasil na ocasião. Ou seja, mesmo estando do outro lado do Atlântico, conseguimos dois representantes em solo brasileiro; duas pessoas sensibilizadas com a nossa causa. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

No entanto, os meses passavam e nenhuma posição. Lembro-me bem quando esgotou a data-limite: era sexta-feira. Só nos restava aproveitar o final de

semana para digerir o infortúnio e (re)iniciar praticamente do zero o desenho metodológico do estudo. Isto é, uma pesquisa delineada, desde 2015, à luz do conceito de “estudos de caso múltiplos” (Bogdan & Biklen, 1994) teria que atender, daquele dia em diante, os princípios de um único estudo de caso: a contextualização Portugal-Brasil tinha *caído por terra*, o verbete *O Rio Comprido do Porto é o Cerco(?)* era, àquela altura, *uma carta fora do baralho*; quer dizer, não fazia sentido tê-lo na apresentação dos resultados e das discussões da EBS do Cerco. Mas, *nada como um dia após o outro*: quando liguei o computador, no sábado pela manhã, fui surpreendido com um e-mail e nele estava escrito: – “Bom dia, Carlos Ferrari. Informamos que sua pesquisa foi autorizada, e você poderá retirá-la a partir de terça-feira, dia 02/05/2017, das 10:00 às 16:30. Atenciosamente, Equipe de Convênio e Pesquisas.” (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Dois minutos de euforia e uma interrogação: como retirar a carta de aceite estando morando em Portugal? Nesse momento, como num *insight*, lembrei-me da procuração que conferia gerais, ilimitados e especiais poderes a minha mãe; finalmente o problema estava resolvido! Mas, cortou-me o coração vê-la mostrar todos os documentos via *Skype*; encostar as certidões na tela (no ecrã) do computador pela dificuldade de leitura. Sensação perturbadora: a cada documento projetado naquela tela o homem-menino da favela era *tele transportado* para uma configuração semelhante; esteja ela em solo português ou até mesmo em terras brasileiras: a mãe que não sabia preencher o TCLE; a avó que geralmente estava apressada quando havia a necessidade de assinar uma autorização ou coisas do gênero; o pai que sempre dizia ter ‘esquecido’ os óculos na intenção de disfarçar o analfabetismo. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

‘Procuração em mãos’; agora era pedir para uma pessoa amiga acompanhar a mãe do homem-menino da favela na retirada da autorização para pesquisa. **(Processo nº 07/002.356/2017)**. Lembro-me bem do desassossego da minha mãe. Mas ela estava disposta a desafiar o seu maior medo, pois pressentia que àquela carta de aceite me traria de volta ao Brasil. E foi isso que aconteceu: desembarquei no Rio de Janeiro e dois meses depois da data estipulada pela SME/RJ, o homem-menino da favela para desespero do menino-homem do asfalto, dava entrada no documento que permitia ter acesso ao GEO, Juan Antonio Samaranch, Unidade Santa Teresa. O que isso significa? Ora, o homem-menino da favela, após duas

primaveras em solo português, estava voltando para a casa; regressando ao lugar em que catava bolas de *Beisebol* na infância. (ver Figuras 43-44).



**Figura 43** – Imagem da rua de acesso ao GEO. Un. Sta. Teresa. Fonte: própria.



**Figura 44** – Imagem de satélite do GEO. Un. Sta. Teresa. Fonte: Google Maps.

– “Cara, é muito bom ver você: já falou com a diretora?” – “Ainda não, ela foi à CRE [Coordenadoria Regional de Educação].” – “Não vou mentir: quando ela vai para essas reuniões não tem hora para voltar.” – “Tranquilo, se ela demorar eu aproveito para visitar a minha tia que mora aqui na Chácara.” – “Galera, esse é o Carlos: ele é professor de Educação Física.” – “O senhor vai dar aula pra gente?” – “O senhor vai ser nosso professor?” – “Galera, senta todo mundo: o Carlos estava morando em Portugal; ele pesquisou uma escola no Porto e, agora, pretende fazer o mesmo estudo na nossa escola.” – “O senhor é português?” – “O senhor fala português de Portugal?” – “Galera, ele é brasileiro: passou a infância aqui no Rio Comprido como muitos de vocês.” – “Professor, escutou o tiro?” – “Esse barulho foi tiro?” – “Foi tiro professor!” – “É tiro! Todos para dentro da escola; corre...” (Primeiro contato com os Agentes sociais do GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo).

– “Mano, a cada dia que passa esse lugar tá pior.” – “Cara, não tem um dia que a gente não vê alguém armado... um fuzil... uma troca de tiros.” – “A verdade é que o governo, a SME/RJ, construiu um forte... encheu de crianças... e esqueceu a gente aqui dentro: isso aqui é um forte... essa escola é um forte...” – “Verdade, colocaram a gente aqui dentro... no meio desse cenário de guerra... com milhões de problemas... milhões de problemas para resolver: se vira!” – “Mano, olha o nosso trabalho: nós ganhamos tudo... os alunos participam do campeonato carioca... do campeonato brasileiro... saem daqui para as melhores escolas do Rio de Janeiro...

para escolas da elite carioca...” – “O que a gente ganha com isso? Nada!” (Primeiro contato com os Treinadores do GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo).

– “Mano, hoje eu recebi a ligação de um amigo: sabe o que ele falou?” – “Não faço ideia.” – “Mano, ele falou que só na nossa escola e na escola dele é que os professores cumprem os 30 tempos.” – “Cumprimos 30 tempos na escola... e o tempo de trabalho fora da escola: ligar para a federação, organizar os eventos, levar os alunos para as competições... qual é a escola dele?” – “A escola dele é a escola que ficou na nossa frente no Ideb <sup>[158]</sup>. A dele ficou em primeiro e a nossa ficou logo atrás.” – “Sei qual é.” – “Mano, se não fosse por essas crianças... se eu não fosse tão apaixonado por isso aqui... eu já tinha jogado tudo isso pro alto: estou cansado de me matar enquanto a maioria dos professores de outras escolas fica jogando bolinha para os alunos... no horário da aula fica no celular... na internet.” – “Deixa pra jogar tudo pro alto outro dia... vamos colocar esses alunos pra treinar.” (Primeiro contato com os Treinadores do GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo).

## A ESCOLA

*“[...] uma coisa é o GEO antes dos Jogos Olímpicos. Outra coisa é o GEO hoje!” (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

A epígrafe traz à tona uma das questões que vêm tirando o sono do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico-administrativo, pais e responsáveis da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch: “Legado ou Negado?” (Trajan, Ferrari & Silva, 2013). A fala, o desabafo, procura evidenciar o passado recente, o presente e, quiçá, perspectivar o futuro da primeira escola vocacionada para o Desporto do Brasil. Reitero; o GEO, nesse cenário caótico, é uma ilha! Implantado – no início do ano letivo de 2012 – com a pretensão de ser um dos legados dos Jogos Olímpicos Rio 2016, a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, na figura dos seus agentes, luta para preservar a máxima do: “*Aluno – Atleta – Cidadão*” (Silva & Silva, 2014). Diferenciação que, ainda hoje, incentiva crianças e jovens a atravessarem a cidade do Rio de Janeiro em busca da oportunidade de ingressar numa escola vocacionada para o Desporto, de horário integral (a tempo inteiro), com fins na excelência acadêmica e desportiva (Mattos, 2014). Sendo assim, sejam bem-vindos ao passado recente do GEO. Un. Santa Teresa.

---

<sup>[158]</sup> **A fim de informação:** Ideb é a sigla de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.



## O PASSADO RECENTE

*“O foguete, àquela altura, tinha que decolar: os recursos apareciam de todos os lados!”*  
(Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

■ ■ ■ ■ ■

A Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, na ocasião dos preparativos para os Jogos Olímpicos Rio 2016, era, se assim podemos dizer, a *menina-dos-olhos* dos homens públicos brasileiros; um projeto audacioso, cirurgicamente arquitetado, com exigências que ultrapassavam por demais as questões escolares. O foguete, nessa circunstância, tinha que decolar: a *carta branca* da SME/RJ aos agentes diretivos; a requisição de professores independentemente da CRE à qual o docente estivesse vinculado; a aquisição, a revitalização da antiga Associação Civil de Divulgação e Educacional Japonesa do Rio de Janeiro <sup>[159]</sup>; deram não só um endereço à escola em estudo, já que iniciara um projeto de Escola *sui generis*. Ou seja, uma proposta de Escola que não retrata o cenário caótico da grande maioria das escolas municipais do Rio de Janeiro. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 45-46).



**Figura 45** – Escola Municipal. Fonte: própria.



**Figura 46** – Escola Municipal. Fonte: própria.

Nesta conjuntura, o teste de seleção dos alunos; o horário integral; a educação para o desenvolvimento integral; a educação para a cidadania; a orientação vocacional; o projeto de vida; o protagonismo juvenil; o estudo dirigido; a

<sup>[159]</sup> **A fim de informação:** a escola possui uma infraestrutura considerável, composta por: 4 pavimentos; guarita de segurança; pista de Atletismo; campo de Futebol; sala de secretaria; sala de diretoria; almoxarifado; sala de professores; sala de primeiros socorros; sala informatizada; laboratório de Ciências; sala de leitura; biblioteca; piscina; banheiros na área interna do prédio; banheiros na área externa ao prédio; refeitório; despensa; auditório; sala de Tênis de Mesa; sala de Judô; sala de Xadrez; academia; quadra de Badminton; quadra de Desporto coberta; 19 salas de aula; elevador; dependências apropriadas para deficientes, e ampla área verde. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

entrevista de seleção dos professores; a proatividade docente; o regime de quarenta horas; o Desporto na grade curricular; a figura do treinador; as cinco refeições diárias; os cinco tempos semanais de Inglês; os parceiros externos; deram não só um projeto político pedagógico à Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, visto que estávamos diante de um modelo educacional inovador. Quer dizer, um currículo, uma perspectiva de Escola totalmente diferenciada das demais unidades escolares da SME/RJ <sup>[160]</sup> (Silva & Silva, 2014; Mattos, 2014; Barbosa, 2015; Silva, 2017).

Na ocasião, era político posando para foto com o Morro dos Prazeres ao fundo; era atleta olímpico cruzando o Túnel Rio Comprido-Laranjeiras <sup>[161]</sup>; era a Globo, a maior rede de televisão do país, exibindo o treino, a disponibilidade motora do homem-menino da favela <sup>[162]</sup>. Na altura, segundo o relato de professores, a oferta de ônibus (autocarro) era abundante, a remessa de material era expressiva. Pasmem! A captação de recursos não era um problema. Quer mais do que isso: o então prefeito entregou as chaves da cidade para as mascotes dos Jogos Olímpicos Rio 2016 nas dependências de uma escola municipal. Melhor dizendo, nas instalações da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### Tempo das ‘vacas gordas’

– Antigamente tinha ‘Frescão’ [autocarro com capacidade para 50 pessoas] para levar os alunos para as competições. A gente ficava

---

<sup>[160]</sup> “Meus familiares não acreditam que essa escola realmente existe, agora todos já sabem através das fotos, vídeos, porque é difícil acreditar que uma escola do município seja “completa.” (Zeferino, 2014, p. 174, grifo do autor).

Excerto retirado do capítulo: “Zeferino, J. L. B. (2014). Relatos. In C. A. F. da Silva. (Ed.), *Aluno – Atleta – Cidadão. Estudos no Ginásio Experimental Olímpico* (pp. 165-178). Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora”.

<sup>[161]</sup> **A fim de informação:** no período prévio aos megaeventos desportivos, a polícia – *o braço armado do Estado* – instalou Unidades de Polícia Pacificadora em áreas conflagradas da cidade. Uma política de segurança implantada pelo governo em meados de 2008, em conjunto com a esfera municipal e federal do poder público, já que o objetivo do projeto de pacificação (ocupação) das favelas era, supostamente, estabelecer um plano de segurança na intenção dos Jogos Mundiais Militares de 2011; da Copa das Confederações FIFA de 2013; da Copa do Mundo FIFA de 2014; dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016. Ou seja, uma política de segurança sazonal que diminuiu consideravelmente a sensação de insegurança na altura dos megaeventos, gerando maior acessibilidade às regiões antes dominadas pelo poder bélico dos narcotraficantes (que é o caso da região em voga) e/ou grupos paramilitares (Ferrari, 2014).

<sup>[162]</sup> **A fim de informação:** a figura metafórica do <<homem-menino da favela>>, nesse caso, faz alusão aos muitos meninos e as muitíssimas meninas que na ocasião faziam parte do corpo discente da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. Já que nos primeiros anos do projeto, o corpo discente era composto, em sua maioria, por crianças e jovens oriundos de favelas e/ou comunidades circunvizinhas. Isto é, o <<menino-homem do asfalto>>, àquela altura, não tinha conhecimento da magnitude do projeto que iniciara entre o conflagrado bairro do Rio Comprido e o pitoresco bairro de Santa Teresa. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).



esperando aqui no Amparo [Ponto de encontro] e o micro-ônibus [autocarro com capacidade para 25 pessoas] ia buscar as crianças lá na escola. (Encarregado de Educação, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso). – Era muito bom! Tinha mais de dez ônibus, uma fila [bicha] que chegava quase lá na Praça do Rio Comprido. Tinha ônibus *pra dar e vender* [um número exagerado de autocarros], todo mundo podia ir: pai; mãe; ‘papagaio’; ‘periquito’. Era muito bom acompanhar as crianças nas competições: tempo bom; tempo das ‘vacas gordas’ [tempo da fartura]! (Encarregado de Educação, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

## Tempos áureos

– Eu vivi os tempos áureos do GEO! No horário do lanche, os agentes educadores [assistentes operacionais] desciam com caixas e mais caixas de suco; caixas e mais caixas de iogurte; caixas e mais caixas de achocolatado. A confraternização dos professores selecionados foi em um hotel na praia do Flamengo, em uma cobertura. As primeiras reuniões aqui no GEO tinha bufê, garçom servindo. Eu me perguntava: isso é rede municipal? O então diretor, em uma ocasião, falou que a chefe da CRE tinha ordens expressas da SME/RJ para liberar ônibus para o GEO. A gestão tinha total autonomia: caso não gostassem do serviço do pessoal da cozinha, eles mudavam; caso não gostassem da atitude do professor, eles mandavam pra CRE. A gestão tinha autonomia para mudar a equipe toda! O GEO tinha verba diferenciada; nós, professores, recebíamos uma gratificação por sermos quarenta horas; nós, treinadores, tínhamos todo o aparato. Resumindo, ***uma coisa é o GEO antes dos Jogos Olímpicos. Outra coisa é o GEO hoje!*** (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

## Tempos anteriores

– Em tempos anteriores já teriam mandado professores para cá. Eu estou sobrecarregada, não tenho tempo para dar estudo dirigido, não me sobra tempo nem para planejar devidamente as aulas: o problema é que essas questões são o foco do GEO, é o diferencial dessa escola. (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal). – Nesse caso, acho que o GEO caiu no lugar comum. (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal). – Eles falaram que não tem como tirar um professor de uma escola que não tem professor. (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal). – A que ponto chegamos! (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

Diante deste quadro, pudemos constatar que de fato os recursos apareciam de todos os lados. Mas, independentemente do capital, coube ao *ser professor* transformar a realidade do aluno sobre o qual estamos falando (Freire, 1983; Mattos, 2014). Desta forma, a atitude dos professores que subiram o Morro da Mineira <sup>[163]</sup> à procura do aluno faltoso; a história das professoras que adotaram alunos em situação de abandono parental; o compromisso da professora que foi pra jogo com pontos de Cesária

<sup>[163]</sup> **A fim de informação:** o Morro da Mineira é uma favela localizada na zona central do Rio de Janeiro.

revelaram não só a faceta do profissional extremamente comprometido (Freire, 1983), assim como o engajamento capaz de contagiar o corpo discente, o corpo técnico-administrativo, pais e responsáveis, a ponto de a comunidade escolar não medir esforços quanto à efetividade do projeto. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Nesse caso, vale lembrar que os números superaram todos os prognósticos. A rivalidade das facções criminosas, algo comum no cotidiano dos jovens de periferia <sup>[164]</sup>, sucumbia diante das oportunidades educacionais. A glamorização do crime organizado, a “eficácia simbólica” do Comando Vermelho; do Terceiro Comando; do Terceiro Comando Puro <sup>[165]</sup>; do comportamento anticultural, esbarrava na segura bússola axiológica do educador, do *homem de cultura* (Patrício, 1990; Bourdieu, 2009; Mattos, 2014). As vitórias desportivas vieram como já era de se esperar. Entretanto, o que realmente surpreendeu foi o desempenho acadêmico do aluno sobre o qual estamos falando. Ou seja, o homem-menino da favela tinha, sim, potencial para ascender academicamente, como se vê nas tabelas que se seguem. (ver Tabelas 6-7-8).

**Tabela 6 – Quarto bimestre (Mattos, 2014).**

<b>6º ANO</b>	<b>REDE</b>	<b>CRE</b>	<b>GEO</b>
Língua Portuguesa	7,5	7,8	8,5
Produção Textual	5,8	6,1	7,3
Matemática	4,8	5,3	6,3
Ciências	5,6	6	6,7

**Tabela 7 – Quarto bimestre (Mattos, 2014).**

<b>7º ANO</b>	<b>REDE</b>	<b>CRE</b>	<b>GEO</b>
Língua Portuguesa	6,2	6,4	7,8
Produção Textual	5,7	6,2	7,6
Matemática	4,6	5	6,4
Ciências	5,9	5,9	7,8

**Tabela 8 – Quarto bimestre (Mattos, 2014).**

<b>8º ANO</b>	<b>REDE</b>	<b>CRE</b>	<b>GEO</b>
Língua Portuguesa	6,1	6,3	7,8
Produção Textual	6	6,3	7,1
Matemática	4,4	4,9	6,4
Ciências	4,4	4,8	5,9

<sup>[164]</sup> – Quando o GEO foi implantado, os alunos trouxeram a rivalidade das facções para dentro da escola: eles brigavam, marcavam para brigar na hora da saída. Era uma loucura! Mas depois de muito trabalho, eles entenderam que aqui era o GEO. Hoje, mesmo morando em comunidades rivais, os alunos entendem que não interessa de onde eles vêm, o importante é serem amigos. (Pesquisado indireto, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

<sup>[165]</sup> **A fim de informação:** grupos criminosos que controlam favelas do Rio de Janeiro.

Vê-se por aí que o foguete decolou. Em metáfora, pode-se dizer que a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, na figura dos seus agentes, conquistou o espaço e abriu caminho para novas conquistas. O Intercolegial <sup>[166]</sup>, por exemplo, deixou de ser uma Galáxia colonizada por colégios particulares, já que por três anos consecutivos foi dominada pela escola em estudo. Sim, é isso mesmo! A bandeira do Ginásio Experimental Olímpico, Unidade Santa Teresa, foi fincada num sistema estelar antes habitado por alunos pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade. Se isso é um fato, deve-se frisar que o homem-menino da favela, para desalento do menino-homem do asfalto, tinha, sim, capacidade de competir de igual para igual e vencer fora dos seus domínios. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Exatamente: o homem-menino da favela tinha, sim, capacidade de competir de igual para igual e vencer fora dos seus domínios. – “Escola abusada, não é? Desbancar Santa Mônica, Santa Mônica Centro Educacional, Centro Educacional da Lagoa, não é pra qualquer um: eles nunca imaginaram que uma escolinha do município poderia entrar na casa deles e vencer!” (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). Sob esse prisma, deve-se frisar, ainda, que o Intercolegial é uma competição que contempla “múltiplas inteligências”, tendo o Xadrez como uma das modalidades mais acirradas. Portanto, o homem-menino da favela tinha, sim, capacidade de competir de igual para igual e vencer até mesmo no campo da inteligência “espacial” e/ou “lógica matemática” (Gardner, 1983).

De maneira geral, deve-se frisar, enfim, que os depoimentos nos permitiram perspectivar o passado recente da primeira escola vocacionada para o Desporto do Brasil. Nesse processo, a concepção de Carlo Ginzburg (1989) – o faro (o estranhamento), o golpe de vista (desconfiar do que é familiar), a intuição (senso comum *versus* criticidade científica) – mostrou-se interessante, já que nos possibilitou explorar uma configuração pregressa. Sendo assim, caso o objetivo da tese fosse analisar o passado recente da escola por si só, possivelmente constataríamos que desde a sua concepção algo de inusitado pairava no ar. No entanto, ampliamos o campo de reflexão e averiguamos no tópico seguinte a paisagem social do Ginásio Experimental Olímpico, Unidade Santa Teresa, na atualidade. Isto é, qual a situação do foguete sem o <<combustível>> dos megaeventos desportivos.

---

[166] **A fim de informação:** o Intercolegial é uma das competições mais tradicionais do calendário desportivo escolar da cidade do Rio de Janeiro.

(Consult. 16/11/2018, disponível em <http://www.intercolegial.com.br/o-inter/apresentacao>).

## O PRESENTE<sup>[167]</sup>

*“[...] hoje o foguete está nos braços dos professores: a gente é que carrega isso aqui nas costas!” (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Nesse ínterim, nesse meio-tempo que compreende os sete primeiros anos da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, é importante relatar que muita coisa mudou. No cenário sociopolítico, o Rio de Janeiro vêm enfrentando intempéries de amplo *espectro*: a segunda maior metrópole do país está sob intervenção federal; o desemprego atingiu patamar recorde; a área da saúde sucumbe diante da malversação do dinheiro público; quatro dos últimos cinco governadores eleitos foram ou estão presos; o presidente do Comitê Olímpico do Brasil (COB) e do Comitê Rio 2016 foi preso em mais uma fase da Operação Lava-Jato<sup>[168]</sup>. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Na área da Educação, especificamente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a gratificação por conta das quarenta horas semanais de trabalho é coisa do passado; a bonificação ao corpo docente, ao corpo técnico-administrativo das unidades escolares que eventualmente batiam as metas de desempenho é algo inimaginável na atualidade; da mesma forma que, a título de contextualização e exemplo, as viagens a Nova Iorque, uma espécie de prêmio aos professores de Matemática e Português, desapareceram do programa de incentivos da SME/RJ<sup>[169]</sup>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Em consequência e em verdade, devemos sublinhar que essas readequações não ficaram restritas, única e exclusivamente, a configuração professoral: as caixas e mais caixas de suco deram espaço para a criatividade culinária das *tias da cozinha*; o Frescão (autocarro) com capacidade para 50 pessoas deu lugar ao carro do professor, ao carro do Encarregado de Educação, ao carro do aplicativo pago com o dinheiro da comunidade escolar. O Morro dos Prazeres, por exemplo, deixou de ser o cartão postal dos políticos brasileiros. Os atletas, os artistas, as celebridades, citando caso análogo, não mais

---

<sup>[167]</sup> **A fim de informação:** o GEO. Un. Santa Teresa contempla em sua matriz curricular o segundo segmento do ensino fundamental II. A unidade acolhe, por meio de processo seletivo, alunos na faixa etária de 10 a 15 anos, ordenados entre os 6º e 9º anos de escolaridade. É uma instituição de ensino vocacionada para o Desporto, e que no ano letivo 2018 foi responsável pelo processo de escolarização de aproximadamente 560 crianças e jovens.

<sup>[168]</sup> (Consult. 20/11/2018, disponível em <https://vejario.abril.com.br/cidades/carlos-arthur-nuzman-e-presos-por-operacao-lava-jato/>).

<sup>[169]</sup> (Consult. 20/11/2018, disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/fazenda-admite-que-prefeitura-do-rio-nao-tem-dinheiro-para-pagar-13-salario-de-servidor-23142556>).

cruzaram o Túnel Rio Comprido-Laranjeiras. Pois é; a disponibilidade motora do homem-menino da favela, repentinamente, desapareceu do horário nobre da Globo, da maior rede de televisão do país. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Além disso, vale destacar que a manutenção, boa parte dos consertos e reparos, da primeira escola vocacionada para o Desporto do Brasil, com o findar dos megaeventos desportivos, ficou a cargo da comunidade escolar. Nesse caso, é comum presenciarmos Encarregados de Educação recuperando: mesas; cadeiras; pintando uma sala de aula; doando louças para banheiro (casa de banho) e/ou coisas do gênero. Professor, agente educador, na escola em estudo, permita-nos a licença poética, é *pau pra toda a obra*: é treinador comprando porta com o próprio dinheiro; é agente educador colocando o seu conhecimento de carpintaria à disposição da escola; é agente diretivo reparando basculantes na base do improviso. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 47-48-49-50-51-52).



**Figura 47** – Recuperação de mesas/cadeiras. Fonte: própria.



**Figura 48** – Pintura da sala de aula. Fonte: própria.



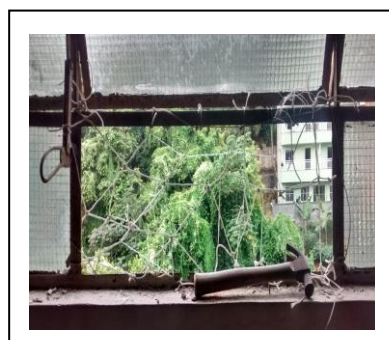
**Figura 49** – Doação de louças para banheiro. Fonte: própria.



**Figura 50** – Reboque dos treinadores. Fonte: própria.



**Figura 51** – Aula de entalhe em madeira. Fonte: própria.



**Figura 52** – Reparo do basculante. Fonte: própria.

Posto em outros termos, isto equivale a dizer que a primeira escola vocacionada para o Desporto do Brasil deixara de ser a *menina-dos-olhos* dos homens públicos brasileiros: a atual gestão, diferentemente das anteriores, não possui a *carta branca* da SME/RJ; a requisição de professores segue os trâmites

burocráticos da rede municipal de ensino; a manutenção, a conservação das instalações acadêmicas e desportivas depende exponencialmente da capacidade de persuasão (do envolvimento) dos agentes diretivos junto à comunidade escolar e suas dimensões. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Realidade *versus* sentimento**

– O GEO piorou por causa da corrupção. Ou seja, o dinheiro que deveria vir para a escola não vem. Isso é uma pouca vergonha! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal). – As pessoas falam que o GEO piorou com a saída dos antigos diretores. Nada disso! O GEO não é mais o mesmo pelo que está acontecendo: falta de investimento, corte nos investimentos e tudo aquilo que todos nós já estamos cansados de ver nos jornais. Isso proporciona um sentimento que o GEO não é mais o mesmo. Mas o GEO, em minha opinião, em relação às outras escolas, ainda é uma escola superior! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

### **Redirecionando o imaginário coletivo**

– Eu diria que hoje a gente está igual a todo mundo da rede municipal de ensino. Nos anos que antecederam os megaeventos desportivos, aí sim, a comunidade escolar teve muitos incentivos. Do ano passado pra cá as coisas começaram a decair. Eu acho que a gente consegue sobreviver, manter o padrão GEO, porque nós temos uma mentalidade de nunca desistir. Os professores, os profissionais dessa escola, têm um padrão profissional que não querem perder, a gente se exige isso. Então quando você assiste uma reunião que a gente chora, briga, quase sai na porrada, é porque a gente está percebendo que estamos perdendo muita coisa; muita coisa que é fundamental para o nosso trabalho e principalmente para o desenvolvimento dos nossos alunos! (Docente EF, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada).

### **A teoria do foguete**

– O projeto, o GEO, é filho de pais riquíssimos, milionários. O GEO nasce no contexto do Brasil pré-grandes eventos, pré-copa, pré-olimpíada. ***O foguete, àquela altura, tinha que decolar: os recursos apareciam de todos os lados!*** Hoje a nossa realidade é outra. O GEO, o projeto, caiu pra adoção; está sendo criado por uma mãe solteira. Que seria, no caso, a CRE; a CRE com todas as suas dificuldades, pós-copa, pós-olimpíada, pós-Lava-Jato. Na verdade, ***hoje o foguete está nos braços dos professores: a gente é que carrega isso aqui nas costas!*** (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

Ou seja, o “capital simbólico” do Desporto, da Educação Física, antes compreendido como <<diferenciação social positiva>>, perdeu espaço na agenda dos homens públicos brasileiros com o término dos megaeventos desportivos

(Bourdieu, 2004; Bourdieu, 2001). Intrigante, não é? Ora, há quem duvide que a realidade seja essa; ou, não tenha atentado para tal fato. Entendo! No entanto, como não questionar o total abandono do Parque Olímpico <sup>[170]</sup>; como não fazer objeção à medida que previa o fim da obrigatoriedade do conteúdo Educação Física nas grades curriculares do Ensino Médio <sup>[171]</sup>. Nesta esteira de pensamento, resta-nos admitir que a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch é apenas o apêndice desse eixo de tensões; o reflexo microssocial do “Negado” dos megaeventos desportivos (Trajan, Ferrari & Silva, 2013).

Por falar em reflexo, a crise na área da segurança pública é um fator preocupante quando a pauta é o período vigente da primeira escola vocacionada para o Desporto do Brasil <sup>[172]</sup>. Só para se ter uma ideia: a cidade do Rio de Janeiro ‘ostenta’ uma série de aplicativos móveis que alertam – em tempo real – para o risco de tiroteios, assaltos e/ou contingências relacionadas às violências e suas dimensões <sup>[173]</sup>. Os sentimentos de medo, de insegurança, com o findar dos megaeventos desportivos, atingiram patamares vergonhosos e inaceitáveis. O número de policiais assassinados é assombroso. O percentual de mortos, de pessoas alvejadas por disparos de arma de fogo, se assemelha aos de países em guerra (IPEA, 2018).

---

[170] \* “Parque Olímpico abandonado compromete legado da Rio 2016. Muito se falou sobre o legado esportivo da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos. Já tinha sido assim quando do Pan-Americano de 2007, no Rio. O que se vê é a repetição dos fatos. Arenas em desuso ou mal aproveitadas e promessas que se esvaem com o tempo. Seis meses depois da Olimpíada, as instalações construídas, definitivamente ou temporariamente, estão à espera de alguma competição ou intervenção.”

(Consult. 28/11/2018, disponível em <https://www.terra.com.br/esportes/jogos-olimpicos/2016/parque-olimpico-abandonado-compromete-legado-da-rio-2016,78f0a36618d120bbd1197cae47234abbmnojabmk.html>).

[171] Essa ideia apresenta-se no tópico 2.1.2 *Pierre Bourdieu como modelo de análise. Reflexões um pouco mais específicas*.

(Consult. 25/09/2016, disponível em <http://www.revistaforum.com.br/2016/09/23/mec-recua-e-mantem-artes-educacao-fisica-filosofia-e-sociologia-obrigatorias-no-ensino-medio/>).

[172] \* “O que o luto da rede municipal do Rio diz sobre a violência que atinge as escolas. No período de um ano, 28,5% das escolas da cidade do Rio de Janeiro perderam aulas por conta de tiroteios.”

(Consult. 29/11/2018, disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/11902/o-que-o-luto-da-rede-municipal-do-rio-diz-sobre-a-violencia-que-atinge-as-escolas>).

[173] \* “Plataforma Fogo Cruzado registrou mais de 6,7 mil tiroteios na Região Metropolitana do Rio este ano. Pesquisa mostra que houve alta de 67% em relação ao mesmo período de 2017. [...]. A cidade do Rio lidera o levantamento do número de tiroteios, seguida de São Gonçalo, Niterói, Belford Roxo e Duque de Caxias. E em áreas onde há Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), foram 190 relatos de troca de tiros só no mês de agosto.”

(Consult. 29/11/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/10/plataforma-fogo-cruzado-registrou-mais-de-6700-tiroteios-na-regiao-metropolitana-do-rio-este-ano.ghtml>).

Nesse panorama, a interrupção das aulas por conta dos tiroteios é um problema recorrente que acaba por afetar a rotina dos alunos da rede municipal de ensino <sup>[174]</sup>. Preocupada com essas questões, a Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (DAPP-FGV), em parceria com o aplicativo Fogo Cruzado, apresentou um estudo da situação da violência armada na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com os envolvidos na pesquisa, a exposição rotineira à violência pode prejudicar o processo ensino-aprendizagem. Isto é, “quanto mais próxima é a violência, e quanto mais novo é o indivíduo, maiores são os efeitos perversos da exposição à violência.” (FGV, 2017, p. 4).

Por tudo isto, não seria heresia repercutir que de fato muita coisa mudou nesse meio-tempo (nessa curtíssima “curva de civilização”) que compreende os sete primeiros anos da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. Contudo, é preciso reconhecer de antemão, que independentemente do contexto, as interações dialéticas (os conflitos); os jogos de interesses (a estrutura de poder); os gostos culturais (os habitus) e o capital simbólico (a moeda de troca) constituíram unidades, “teias de interdependência” e “configurações”, que estariam sujeitas ao *status quo*, influenciador direto ou indireto dos espaços e/ou micro postos sociais (Elias, 1939a; Elias, 1999; Bourdieu, 2003; Bourdieu, 2012).

Sendo assim, tendo em vista que a Análise Crítica do Discurso (Fairclough & Melo, 2012) é uma concepção voltada a compreender as mudanças radicais na vida social contemporânea. Resolvemos de agora em diante, como o fizemos na primeira etapa da pesquisa (Portugal, Porto), enfatizar os pormenores que configuram o dia a dia dos agentes sociais em interação. Porém, antes de darmos início à apresentação dos tópicos que se seguem, devemos ter em mente que a perspectiva pregressa nos possibilitou analisar questões basilares quanto à compreensão dos fenômenos que cercam a relação aluno-professor, o processo ensino-aprendizagem e o cotidiano dos agentes sociais em equivalência. Vamos a eles:

---

[174] \* “Violência no Rio fecha 48 escolas da rede municipal nesta quarta-feira. [...]. As unidades ficam na Cidade de Deus, em Jacarepaguá, e na Praça Seca, ambas na Zona Oeste, e no Complexo da Maré, na Zona Norte, que viveu um dia de tensão nesta terça, com uma operação da Polícia Militar na qual um adolescente morreu após ser atingido por uma bala perdida.”.

(Consult. 29/11/2018, disponível em <https://extra.globo.com/casos-de-policia/violencia-no-rio-fecha-48-escolas-da-rede-municipal-nesta-quarta-feira-22374146.html>).



## O ALUNO

*“Nós temos todo tipo de aluno: filho de bandido; filho de família desestruturada; filho de família estruturada; filho de pedreiro; filho de engenheiro; filho de ajudante de caminhão; filho de empresário; filho de mãe analfabeta; filho de mãe doutora; filho de mãe cracuda [dependente química]. No GEO, por mais que as pessoas digam, a gente não escolhe aluno. Pelo contrário, o aluno é que escolhe o GEO!” (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

*“Você passou para essa escola porque você é bom. Você passou para essa escola porque você tem potencial. Não liga para o que os outros estão falando. Você é um Aluno-GEO! Você sabe o que é ser um Aluno-GEO? Você sabe o que significa vestir a camisa do GEO? Você sabe quantas pessoas queriam estar no seu lugar?” (Docente EF, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

É claro que não iremos extrair conclusões com base nessas epígrafes, tampouco esgotar o que delas emerge. No entanto, foi justamente a partir dessas declarações que começamos a vislumbrar uma série de questões pertinentes quanto à compreensão do aluno sobre o qual estamos falando. Reitero; foi justamente a partir dessas declarações que começamos a compreender os símbolos que caracterizam o sentimento de pertença dos agentes sociais e, conseqüentemente, o conjunto de valores que influenciam as crianças e os jovens nesse espaço de tempo, que engloba os sete primeiros anos da unidade escolar em estudo. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Nesse caso, o processo seletivo <sup>[175]</sup> é um dos símbolos que caracteriza o aluno sobre o qual estamos falando. Com efeito, o processo seletivo é uma espécie de rito de passagem que distingue o Aluno-GEO dos demais discentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Entretanto, deve-se frisar que o rito é constituído por um conjunto de valores que humaniza todo o processo, uma vez que esse rito não está sujeito ao poder econômico dos candidatos. Portanto, diante disso, pode-se concluir que o processo seletivo relativiza o efeito do “capital econômico”, visto que a força simbólica da disponibilidade motora é que determinaria o peso na estrutura das relações de força da

---

<sup>[175]</sup> **A fim de informação:** o processo de seleção e classificação dos alunos baseia-se fundamentalmente em dois critérios. O primeiro, sob responsabilidade da área desportiva, visa avaliar a aptidão física e a disponibilidade motora (0-60 valores). Enquanto o segundo, sob responsabilidade da área acadêmica, visa avaliar a capacidade de leitura, escrita e articulação de ideias do aspirante a <<Aluno-GEO>> (0-40 valores). As crianças e os jovens que eventualmente não são agraciados pelo projeto (considerados inaptos) são alocados em uma unidade escolar convencional conforme os critérios estipulados pela SME/RJ. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

primeira escola vocacionada para o Desporto do Brasil (Patrício, 1997; Bourdieu, 2004; Bourdieu, 2007b).

Nessa linha de raciocínio, o uniforme é um dos símbolos a serem considerados quando o que está em pauta é a compreensão do aluno sobre o qual estamos falando. O uniforme, nessa perspectiva, é percebido como “diferenciação social” (ou seja, “capital simbólico”), já que a logomarca da escola averiguada também distingue o Aluno-GEO dos demais discentes da rede municipal de ensino. Porém, verificamos que o conjunto de valores que emana do uniforme extrapola por demais essas questões, tendo em vista que no decorrer do estudo, coletamos relatos variados que se referem à subjetividade dos pesquisados em relação ao uniforme e suas dimensões (Patrício, 1997; Bourdieu, 2004; Bourdieu, 2007b).

Em razão disso, resolvemos abrir um parêntese e apresentar excertos, notas de campo, que nos permitiram compreender, com maior propriedade, a relação dos agentes sociais com um dos símbolos que caracteriza o aluno sobre o qual estamos falando.

### **O uniforme no imaginário do Aluno-GEO**

– Eu me sinto um ‘monstro’ nas competições. As pessoas quando veem o símbolo do GEO, em nossa camisa, logo falam: caraca; vou competir contra um aluno do GEO. Samaranch. É tipo assim; eles sabem do nosso potencial, sabem que o GEO. Samaranch é a única escola pública a ganhar o Intercolegial. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso). – Eu tenho uma experiência interessante nesse sentido. Eu quando estava no 7º ano, no meu primeiro Intercolegial, um aluno da Marinha, sub-18, ficou com medo de me enfrentar; ele ficou com medo de enfrentar um aluno do GEO. Samaranch. Eu era sub-14 e ele sub-18, mas mesmo assim ele ficou com medo de me enfrentar. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

### **O uniforme no imaginário do Professor-GEO**

– A camisa do GEO é poderosa. A camisa do GEO. Samaranch é forjada nas lágrimas que caíram dos meus olhos nessa entrevista; na luta insana de cada um e de todos nós para transformar a realidade dessas crianças, entendeu? Aquelas cinco estrelas não estão ali por acaso; é muito trabalho, é muita luta, é muito amor! Porra, como eu vou te explicar o poder dessa camisa. Vou tentar explicar com uma metáfora, pode ser? A camisa do GEO. Samaranch lembra o uniforme do super-homem. Nessa lógica, quando o Aluno-GEO veste a camisa, logo, todos sabem que ele vai voar. E eles, de fato, voam. Eles vão para o Elite; eles vão para o Santa Mônica; eles vão para o Santa Mônica Centro Educacional; eles vão para o Centro Educacional da Lagoa; eles vão para o Colégio Liceu Franco-Brasileiro. Eles vão para os melhores colégios particulares do Rio de Janeiro. Ou seja, eles sentem que podem voar. Eles sentem que são

forjados no aço. Enfim, desculpa o palavrão, eles sabem que têm o poder para mudar a porra toda! (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada).

## O uniforme no imaginário do Aluno-Egresso

– Casemiro [nome fictício], o que você está fazendo com a calça do GEO? O Santa Mônica não lhe deu uniforme? (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso). – Eu tenho a calça do Santa Mônica. Ela está dentro da mochila. (Discente egresso, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Casemiro, olha o estado dessa calça. A calça está toda rasgada! Por que você não usa a calça nova? Por que você não usa a calça do Santa Mônica? (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Eu gosto da calça do GEO. Ela me traz sorte! (Discente egresso, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Meu Deus; não falo mais nada. Essas crianças estão mais loucas do que nós. Elas saem do GEO, mas o GEO não sai delas. É uma espécie de cordão umbilical. Vai entender. (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo).

Fechando o parêntese e voltando à discussão, gostaríamos de comunicar que poderíamos refletir sobre um leque mais alargado de símbolos. Cita-se, a título de exemplo, a influência do horário integral (a tempo inteiro) no dia a dia do Aluno-GEO <sup>[176]</sup>, a importância do Intercolegial na concepção do espírito de grupo, entre outros. Contudo, para a compreensão do aluno sobre o qual estamos falando, devemos nos ater à crise econômica que assola a cidade do Rio de Janeiro nos últimos anos <sup>[177]</sup>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Nesse caso, é fundamental deixar claro, desde logo, que a camada privilegiada da sociedade precisou rever seus conceitos quanto à escola pública e suas *interfaces*. Consequentemente, a procura por vagas no site da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), nesse meio-tempo, aumentou consideravelmente. Do montante de inscrições para o ano letivo de 2018, aproximadamente 31 mil foram de estudantes oriundos da rede

---

<sup>[176]</sup> **A fim de informação:** à vista disso, antes de nos aprofundarmos nas questões que nos levaram a admitir que o horário integral é um dos <<símbolos>> que caracteriza o aluno sobre o qual estamos falando, vale a pena repercutir que o calendário escolar de 2018 anunciava 200 dias letivos e uma média de 800 horas de aula no presente ano. Nesse sentido, torna-se relevante informar que no caso da unidade averiguada, por se tratar de uma escola de horário integral, o número de horas/aulas anuais é infinitamente superior quando comparado com o número de horas/aulas anuais das escolas convencionais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Somado a isso, podemos ainda listar o número de horas que os alunos passaram competindo no período noturno e nos fins de semana sob a tutoria dos professores/treinadores. Portanto, o horário integral é de fato um dos <<símbolos>> que caracteriza o aluno sobre o qual estamos realmente falando. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

<sup>[177]</sup> (Consult. 29/11/2018, disponível em <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/crise-financeira-deixou-marcas-no-estado-do-rio-13022018>).

privada (colégios). Quer dizer, aproximadamente 14% do número total de inscritos <sup>[178]</sup>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Na esfera municipal, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a realidade é equivalente. Em nota divulgada no dia 25 de janeiro de 2018, a SME/RJ informou, na figura dos seus agentes, que nos últimos anos recebeu um número expressivo de alunos oriundos dos colégios particulares. Os dados, conforme consta no site da instituição, ainda são preliminares. Todavia, estima-se que a SME/RJ tenha acolhido desde 2017 (em suas 1.537 escolas) mais de 45 mil alunos provenientes da rede particular de ensino <sup>[179]</sup>. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Concomitante e em consequência disso, a unidade averiguada começou a acolher, por meio de processo seletivo, um número significativo de alunos oriundos das camadas privilegiadas. Sim, é isso mesmo! As camadas privilegiadas, por efeito da crise, reconheceram a magnitude da escola em estudo, visto que nos primeiros anos do projeto, o corpo discente era composto em sua maioria por crianças e jovens oriundos de favelas e/ou comunidades circunvizinhas, conforme mencionado anteriormente em nota de rodapé. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

Sendo assim, deve-se sublinhar que, na atual conjuntura, o corpo discente é composto tanto pelo filho do trabalhador manual quanto pelos descendentes das camadas privilegiadas. Em outras palavras, pode-se dizer que é composto pelo: – “[...] **filho de família desestruturada; filho de família estruturada; filho de pedreiro; filho de engenheiro; filho de ajudante de caminhão; filho de empresário; filho de mãe analfabeta; filho de mãe doutora [...]**.” (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

Nomeadamente, o aluno sobre o qual estamos falando é filho de mãe analfabeta; àquele que dá sentido a figura metafórica do homem-menino da favela. É filho de mãe doutora; àquele que personifica o *ethos* do menino-homem do asfalto. À luz da nossa investigação, é filho de família desestruturada; àquele que sofre com a ausência da mãe. É filho de família estruturada; àquele que goza da presença do superpai. Ou seja, é de família carente, àquele que trabalha nos finais de semana. É de família abastada; àquele que nunca precisou trabalhar. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

---

<sup>[178]</sup> (Consult. 29/11/2018, disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/quase-14-dos-alunos-das-escolas-privadas-tentam-migrar-para-rede-publica>).

<sup>[179]</sup> (Consult. 29/11/2018, disponível em <http://prefeitura.rio/web/guest/exibeconteudo?id=7645305>).

No entanto, vale destacar que o filho de família carente, dada a observação que efetivamos, interage e convive com o filho de família abastada. Sob esse prisma, podemos afirmar, por exemplo, que o descendente da camada privilegiada confia piamente no filho do trabalhador manual nas provas de revezamento. Quer dizer, é o <<homem-menino da favela>> convivendo e interagindo com o <<menino-homem do asfalto>>, é o <<menino-homem do asfalto>> convivendo e interagindo com o <<homem-menino da favela>>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 53-54) <sup>[180]</sup>.



**Figura 53** – Projeto de revitalização do Córrego da Chácara. Fonte: própria.



**Figura 54** – Confeção do tabuleiro de Xadrez gigante. Fonte: própria.

Resumindo, é o niteroiense, aquele que atravessa a Ponte Rio Niterói, convivendo e interagindo com o morador do Morro dos Prazeres. É a moradora da Barra da Tijuca, aquela que atravessa a Linha Amarela, convivendo e interagindo com a moradora do Morro da Mineira. É a menina da Zona Sul, aquela que vai de carro importado para a escola, convivendo e interagindo com o menino do Fallet/Fogueteiro. Enfim, o aluno sobre o qual estamos realmente falando é miscigenado. Melhor dizendo, o Aluno-GEO é uma figura de linguagem que retrata, entre outras coisas, a transfiguração dos <<dois mundos>>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

<sup>[180]</sup> **A fim de informação:** a Figura 54 foi registrada no dia que um grupo de alunos, sob a tutoria de um agente diretivo, realizou uma mobilização na praia de Copacabana. A mobilização tinha o intuito de angariar fundos para o custeio da viagem de três discentes a Natal, cidade-sede da etapa nacional dos Jogos Escolares da Juventude/2018. A mobilização contou com a presença voluntária de um ex-aluno e de uma aluna descendente da camada privilegiada da sociedade. O grupo confeccionou, em conjunto com o agente diretivo, o tabuleiro de Xadrez gigante e interagiu com os turistas, com os frequentadores da praia e com os moradores de Copacabana e adjacências. A quantia arrecadada não foi significativa, mas o que chamou a atenção foi o espírito de grupo. Ou melhor, o que chamou a atenção foi altruísmo do agente diretivo, do ex-aluno e da aluna descendente da camada privilegiada para com a causa dos três discentes em voga. (Pesquisador responsável – Notas de campo).

## O PROFESSOR

*“A nossa escola sempre foi transgressora. Essa escola sempre teve um grupo de assalto, um grupo que ia na frente e botava a cara. A nossa escola sempre transgrediu, a gente não pode perder a nossa essência. A gente não pode seguir o modelo das outras escolas, a gente não pode seguir o modelo da SME.” (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

*“Os professores dessa escola são loucos! Eles dão a vida por essa escola, eles dão a vida pelos alunos: a gente fica de boca aberta com as coisas que eles fazem!” (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Vê-se por aí que o corpo docente não se sujeita aos arbítrios da estrutura dominante. Assumir isso é compreender e atestar que o professor sobre o qual estamos falando, cada um a seu jeito e dentro de suas possibilidades, visa à transformação e a desestruturação das formas simbólicas de dominação, sobretudo as que colocam a ação pedagógica, a autoridade escolar, o sistema de ensino e a integridade da instituição averiguada, numa posição delicada. Nesse sentido, a subversão, a insubordinação, é uma espécie de resposta <sup>[181]</sup> – desafiada – aos desmandos políticos, visto a desigualdade social brasileira a partir do seu sistema educativo – e porque não dizer, a contar das escolas municipais, estaduais, federais, particulares e suas interfaces <sup>[182]</sup> (Bourdieu & Passeron, 1978; Bourdieu, 2012).

Nessa lógica, resta-nos repercutir, com base na leitura da paisagem social, que a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe a inconsistência das orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, já que o caderno pedagógico (apostila / sebeta) é um mísero detalhe diante da proatividade do professor sobre o qual estamos falando. Ora, se por um lado a subversão, a insubordinação, do corpo docente não se limita às sugestões niveladas pela SME/RJ, por outro insinua a malversação do dinheiro público, uma vez que a falta de investimentos, quer seja na área acadêmica, quer seja na área desportiva, é prontamente superada pelo ímpeto do

---

<sup>[181]</sup> – A sociedade não espera muito do aluno de escola municipal. Mas nós, os professores dessa escola, esperamos muito de vocês. A partir de agora vocês não são mais das suas famílias; vocês agora são do GEO. Vocês, a partir de hoje, são alunos do GEO, alunos geolianos, e têm a responsabilidade de carregar esse nome com vocês. Eu queria estar olhando olho no olho de cada um de vocês. Eu queria convocar todos vocês para sermos a melhor escola do município, do estado, quicá do país. As ruas terminaram aqui. Mas os sonhos começam aqui também. Queria pedir dedicação, comprometimento e união. Rumo à vitória! (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

<sup>[182]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.2.2 *O cenário brasileiro*.

professor sobre o qual estamos falando. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Nesse caso, se assim entendida, a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe o embate da *escola quadridimensional*, contra a *escola unidimensional*. Desta forma, a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe, em teoria, o confronto da *escola quadridimensional* da liberdade e da construção permanente do saber, contra a *escola unidimensional* do constrangimento e da mimese; expõe, à luz do professor Manuel Ferreira Patrício, o enfrentamento da *escola quadridimensional* da aprendizagem, contra a *escola unidimensional* do ensino <sup>[183]</sup>. Ou seja, a subversão, a insubordinação, do professor sobre o qual estamos falando, parafraseando Rubem Alves, expõe a luta da *escola que tem asa*, contra os *arames da gaiola* <sup>[184]</sup> (Patrício, 1990; Alves, 2008).

### A interpretação do Aluno-GEO

– A minha antiga escola seguia as regras da SME, era uma escola normal, uma escola voltada para as apostilas. O GEO não cumpre as regras da SME. Regra da SME: trabalhe igual um louco e viva igual um burro. Regra do GEO: estude igual um louco e viva igual um rei, entendeu a diferença? (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal). – Romualdo [nome fictício], poderia explicar a parte em que você fala: trabalhe igual um louco e viva igual um burro? (Pesquisador responsável – Grupo focal, grifo nosso). – Professor [Pesquisador responsável], o que ele quis dizer foi o seguinte: como as escolas da rede, da SME, não ensinam nada, são escolas voltadas para as apostilas, o futuro dos alunos é trabalhar igual um louco e viver igual um burro. Já o aluno do GEO, dessa escola, como estudou igual um louco, no futuro viverá igual um rei, entendeu? (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).

### A interpretação do Professor-GEO

– A nota 6 é fictícia. A SME é muito permissiva em relação às notas, em relação à reprovação dos alunos. Aqui nós somos mais rigorosos e isso funciona. É claro que não podemos reprovar um aluno que tirou, por exemplo, 5,5. Mas, a nossa pressão, o nosso empenho em passar para os alunos que a nota mínima é 6, funciona. No último Ideb alcançamos o patamar de segunda melhor escola da rede <sup>[185]</sup>. Ou seja, as pessoas podem falar qualquer coisa dos professores

---

<sup>[183]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.3 *A Escola Cultural e os Valores*.

<sup>[184]</sup> Essa ideia apresenta-se no tópico 2.2.2 *O cenário brasileiro*.

<sup>[185]</sup> \* **A fim de informação:** “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.”.

(Consult. 03/12/2018, disponível em <http://inep.gov.br/ideb>).



dessa escola. Só não podem falar que não damos o nosso melhor! (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

## A luta contra os arames da gaiola

– Eu sou professor no Estado também. Se no Município a coisa está feia, no Estado a coisa está pior ainda! Por isso que eu coloco os editais para concurso aqui na sala. A gente tenta fazer de tudo para que eles, para que os nossos alunos, não voltem para a rede. A gente tenta, a gente dá o nosso melhor. Se a gente conseguir resgatar um deles, já ficamos satisfeitos. (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). (ver Figuras 55-56).

EVENTO	DATA
Período de inscrição	20.9 a 21.9-2017
Prova de conhecimentos	22.9 a 23.9-2017
Prova de redação	24.9-2017
Prova de conhecimentos	25.9-2017
Prova de conhecimentos	26.9-2017
Prova de conhecimentos	27.9-2017
Prova de conhecimentos	28.9-2017
Prova de conhecimentos	29.9-2017
Prova de conhecimentos	30.9-2017
Prova de conhecimentos	1.10-2017
Prova de conhecimentos	2.10-2017
Prova de conhecimentos	3.10-2017
Prova de conhecimentos	4.10-2017
Prova de conhecimentos	5.10-2017
Prova de conhecimentos	6.10-2017
Prova de conhecimentos	7.10-2017
Prova de conhecimentos	8.10-2017
Prova de conhecimentos	9.10-2017
Prova de conhecimentos	10.10-2017
Prova de conhecimentos	11.10-2017
Prova de conhecimentos	12.10-2017
Prova de conhecimentos	13.10-2017
Prova de conhecimentos	14.10-2017
Prova de conhecimentos	15.10-2017
Prova de conhecimentos	16.10-2017
Prova de conhecimentos	17.10-2017
Prova de conhecimentos	18.10-2017
Prova de conhecimentos	19.10-2017
Prova de conhecimentos	20.10-2017
Prova de conhecimentos	21.10-2017
Prova de conhecimentos	22.10-2017
Prova de conhecimentos	23.10-2017
Prova de conhecimentos	24.10-2017
Prova de conhecimentos	25.10-2017
Prova de conhecimentos	26.10-2017
Prova de conhecimentos	27.10-2017
Prova de conhecimentos	28.10-2017
Prova de conhecimentos	29.10-2017
Prova de conhecimentos	30.10-2017
Prova de conhecimentos	31.10-2017
Prova de conhecimentos	1.11-2017
Prova de conhecimentos	2.11-2017
Prova de conhecimentos	3.11-2017
Prova de conhecimentos	4.11-2017
Prova de conhecimentos	5.11-2017
Prova de conhecimentos	6.11-2017
Prova de conhecimentos	7.11-2017
Prova de conhecimentos	8.11-2017
Prova de conhecimentos	9.11-2017
Prova de conhecimentos	10.11-2017
Prova de conhecimentos	11.11-2017
Prova de conhecimentos	12.11-2017
Prova de conhecimentos	13.11-2017
Prova de conhecimentos	14.11-2017
Prova de conhecimentos	15.11-2017
Prova de conhecimentos	16.11-2017
Prova de conhecimentos	17.11-2017
Prova de conhecimentos	18.11-2017
Prova de conhecimentos	19.11-2017
Prova de conhecimentos	20.11-2017
Prova de conhecimentos	21.11-2017
Prova de conhecimentos	22.11-2017
Prova de conhecimentos	23.11-2017
Prova de conhecimentos	24.11-2017
Prova de conhecimentos	25.11-2017
Prova de conhecimentos	26.11-2017
Prova de conhecimentos	27.11-2017
Prova de conhecimentos	28.11-2017
Prova de conhecimentos	29.11-2017
Prova de conhecimentos	30.11-2017
Prova de conhecimentos	1.12-2017
Prova de conhecimentos	2.12-2017
Prova de conhecimentos	3.12-2017
Prova de conhecimentos	4.12-2017
Prova de conhecimentos	5.12-2017
Prova de conhecimentos	6.12-2017
Prova de conhecimentos	7.12-2017
Prova de conhecimentos	8.12-2017
Prova de conhecimentos	9.12-2017
Prova de conhecimentos	10.12-2017
Prova de conhecimentos	11.12-2017
Prova de conhecimentos	12.12-2017
Prova de conhecimentos	13.12-2017
Prova de conhecimentos	14.12-2017
Prova de conhecimentos	15.12-2017
Prova de conhecimentos	16.12-2017
Prova de conhecimentos	17.12-2017
Prova de conhecimentos	18.12-2017
Prova de conhecimentos	19.12-2017
Prova de conhecimentos	20.12-2017
Prova de conhecimentos	21.12-2017
Prova de conhecimentos	22.12-2017
Prova de conhecimentos	23.12-2017
Prova de conhecimentos	24.12-2017
Prova de conhecimentos	25.12-2017
Prova de conhecimentos	26.12-2017
Prova de conhecimentos	27.12-2017
Prova de conhecimentos	28.12-2017
Prova de conhecimentos	29.12-2017
Prova de conhecimentos	30.12-2017
Prova de conhecimentos	31.12-2017

EVENTO	DATA
Período de inscrição	12.9 a 13.9-2017
Prova de conhecimentos	14.9-2017
Prova de conhecimentos	15.9-2017
Prova de conhecimentos	16.9-2017
Prova de conhecimentos	17.9-2017
Prova de conhecimentos	18.9-2017
Prova de conhecimentos	19.9-2017
Prova de conhecimentos	20.9-2017
Prova de conhecimentos	21.9-2017
Prova de conhecimentos	22.9-2017
Prova de conhecimentos	23.9-2017
Prova de conhecimentos	24.9-2017
Prova de conhecimentos	25.9-2017
Prova de conhecimentos	26.9-2017
Prova de conhecimentos	27.9-2017
Prova de conhecimentos	28.9-2017
Prova de conhecimentos	29.9-2017
Prova de conhecimentos	30.9-2017
Prova de conhecimentos	1.10-2017
Prova de conhecimentos	2.10-2017
Prova de conhecimentos	3.10-2017
Prova de conhecimentos	4.10-2017
Prova de conhecimentos	5.10-2017
Prova de conhecimentos	6.10-2017
Prova de conhecimentos	7.10-2017
Prova de conhecimentos	8.10-2017
Prova de conhecimentos	9.10-2017
Prova de conhecimentos	10.10-2017
Prova de conhecimentos	11.10-2017
Prova de conhecimentos	12.10-2017
Prova de conhecimentos	13.10-2017
Prova de conhecimentos	14.10-2017
Prova de conhecimentos	15.10-2017
Prova de conhecimentos	16.10-2017
Prova de conhecimentos	17.10-2017
Prova de conhecimentos	18.10-2017
Prova de conhecimentos	19.10-2017
Prova de conhecimentos	20.10-2017
Prova de conhecimentos	21.10-2017
Prova de conhecimentos	22.10-2017
Prova de conhecimentos	23.10-2017
Prova de conhecimentos	24.10-2017
Prova de conhecimentos	25.10-2017
Prova de conhecimentos	26.10-2017
Prova de conhecimentos	27.10-2017
Prova de conhecimentos	28.10-2017
Prova de conhecimentos	29.10-2017
Prova de conhecimentos	30.10-2017
Prova de conhecimentos	31.10-2017

**Figura 55** – Calendário do Processo Seletivo. Ensino Médio. C. P. II. Fonte: própria.

**Figura 56** – Calendário do Processo Seletivo. Ensino Médio. CEFET. Fonte: própria.

Como se pode notar, a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe a luta do *ser professor*, do *ser profissional* (Freire, 1983); expõe, consoante nossas observações, a luta da professora que na falta do material para impressão, tira dinheiro do próprio bolso; a luta do treinador que na falta do ônibus para as competições, coloca sete crianças no seu carro; a luta da professora que na falta do sabão em pó, leva os coletes da Educação Física para lavar em casa. Em linhas gerais, a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe a luta do agente diretivo que na falta dos reparos da área desportiva, disponibiliza o seu cartão de crédito <sup>[186]</sup>, contra a malversação do dinheiro público. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

[186] – A ideia é a seguinte: eu pago a reforma do ginásio no meu cartão, ok? Todos os professores, todos os treinadores iriam se beneficiar. Seriam mais ou menos quatro mil reais de melhorias no ginásio. (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – A ideia é excelente. Mas como você vai recuperar esse dinheiro? (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – A gente poderia vender lanches nas competições, fazer uma rifa, uma festa, um evento para recuperar esse dinheiro. O que vocês acham? (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Eu acho a ideia muito boa. (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Não tem pra onde correr. A gente tem que fazer alguma coisa. Não podemos mais esperar o dinheiro do município. (Agente diretivo, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).



Nesta vertente, verifica-se que a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe a luta do trabalhador social, do profissional extremamente compromissado (Freire, 1983); expõe, dada a observação que efetivamos, a luta da professora que na falta do material básico, leva papel higiênico de casa para a escola; a luta do treinador que na falta do apoio financeiro, trabalha no Uber (carro de aplicativo) para pagar as inscrições dos alunos nas competições; a luta da professora que na falta do ar condicionado, banca o conserto do aparelho. Resumidamente, a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe a luta da treinadora que na falta da piscina, leva os alunos para treinar na praia, contra a insensibilidade dos homens públicos brasileiros. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

## A essência do Professor-GEO

**– Os professores dessa escola são loucos! Eles dão a vida por essa escola, eles dão a vida pelos alunos: a gente fica de boca aberta com as coisas que eles fazem!** É tipo assim; se você está com algum problema no treino, o treinador vai te ajudar, vai te colocar pra cima. Se você está com algum problema nos estudos, o professor vai te ajudar, vai te colocar pra cima. Se a escola está com algum problema, eles vão resolver, eles vão dar um jeito. Exemplo: teve um dia que o ônibus enguiçou. Na hora que o ônibus parou, eu pensei: caramba, a gente treinou tanto e agora não vamos competir. Aí, a professora Sasha [nome fictício] ligou para o marido, ligou para o professor Philip [nome fictício], ligou para o professor Yago [nome fictício]. De uma hora pra outra apareceu o marido da professora. Do nada apareceu o professor Philip. O professor Yago também veio. Eles deram várias viagens até levar geral. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).

Diante disso, pode-se, portanto, considerar que a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe a luta do trabalhador social, do profissional extremamente compromissado, contra a inadimplência do Estado-nação; expõe a luta do educador que possui segura bússola axiológica, do homem de cultura, contra o mau-caratismo dos homens públicos brasileiros<sup>[187]</sup>. Sendo sintético, a subversão, a insubordinação, do corpo docente expõe a luta do *ser professor*, do *ser profissional*, contra a maldita fome de ouro

---

[187] \* “Presos há um ano, deputados custam R\$ 6,6 milhões e Alerj nunca discutiu cassação. Jorge Picciani, Paulo Melo e Edson Albertassi foram detidos na Operação Cadeia Velha em novembro do ano passado. Pedido de investigação protocolado na Casa segue parado. Parlamentares presos continuam recebendo salário e benefícios. [...]. O gasto público com o salário dos emedebistas e de seus funcionários já chega a R\$ 6,6 milhões, de acordo com levantamento feito pelo G1. O cálculo exclui benefícios como bolsa-escola e auxílio alimentação. Os parlamentares presos continuam recebendo seus salários, de R\$ 25.322,25. Juntos, depois de um ano, custaram R\$ 911 mil aos cofres públicos. Os gabinetes dos presos também seguem funcionando. São 20 funcionários em cada um deles, num total mensal de R\$ 160.516,82.”.

(Consult. 05/12/2018, disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/11/16/presos-ha-um-ano-deputados-custam-r-66-milhoes-e-alerj-nunca-discutiu-cassacao.ghtml>).

(*auri sacra fames*); expõe a luta daquele que sofre com as múltiplas funções do *ser professor*, daquele que é rotineiramente afetado pela onda de violência que ronda o exercício profissional do *ser professor* <sup>[188]</sup>, contra as “teias de interdependência” e as “configurações” que estruturam a *escola unidimensional* do constrangimento e da mimese (Freire, 1983; Patrício, 1990; Elias 1999).

Sendo assim, cabe reiterar, nessa fase conclusiva do debate, que a subversão, a insubordinação, do corpo docente é uma espécie de resposta – desaforada – aos desmandos políticos, já que nem tudo que é legal é moral. Nesse caso, se assim entendida, a subversão, a insubordinação, do corpo docente, além de evidenciar a postura profissional do professor sobre o qual estamos falando, expõe, em tese, a luta da *cultura*, contra a *anticultura*. Uma vez que relativamente a *cultura* está a *anticultura*, antítese que, nessa lógica, determinaria a substância deontológica <sup>[189]</sup> do Professor-GEO em relação ao mau-caratismo dos homens públicos brasileiros. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Conclusivamente, antes de nos debruçarmos sobre as reflexões um pouco mais gerais, as reflexões um pouco mais específicas, reflexões essas que vão dar acabamento a análise dos tópicos que se seguiram, gostaríamos de salientar que o Professor-GEO é uma figura de linguagem que distingue o professor sobre o qual estamos realmente falando. Todavia, não podemos nos esquecer de que o *ser professor*, o *ser profissional*, em questão, antes de tudo, é um *ser humano*. Quer dizer, um *ser* que, independentemente da distinção, sofre da mesma dor e é acometido pela mesma demanda dos seus pares. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

---

[188] \* “Tiroteio no Fallet/Fogueteiro tem cinco baleados, sendo dois PMs. Cinco pessoas foram baleadas durante um intenso tiroteio que começou nas primeiras horas desta terça-feira nas comunidades Fallet/Fogueteiro e Coroa, no Rio Comprido, bairro da região central do Rio. Um dos atingidos por tiro, um policial militar, foi salvo pelo colete. A bala ficou alojada no equipamento de proteção. O tiro atingiu a costura do colete e, por pouco, não atingiu o peito do PM. Segundo a Polícia Militar, três homens, ainda sem identificação, deram entrada no Hospital municipal Souza Aguiar, no Centro. Não há informações sobre o estado de saúde deles. No confronto, um outro policial militar também ficou ferido sem gravidade, acrescentou a corporação. O caso foi registrado na 7ª DP (Santa Teresa).”.

(Consult. 05/12/2018, disponível em <https://extra.globo.com/casos-de-policia/tiroteio-no-falletfogueteiro-tem-cinco-baleados-sendo-dois-pms-23079219.html>).

[189] \* “**deontológico** *adj.* (1899 cf. CF<sup>1</sup>) **relativo a deontologia** ⊙ **ETIM** *deontologia* + -*ico*; ver -*lógico*. [...]. **deontologia** *s.f.* (1899 cf. CF<sup>1</sup>) **1** FIL teoria moral criada pelo filósofo e juriconsulto inglês Jeremy Bentham (1748-1832) que, rejeitando a importância de qualquer apelo ao dever e à consciência, compreende na tendência humana de perseguir o prazer e fugir da dor o fundamento da ação eticamente correta; deontologismo ⊙ cf. *benthamismo* **2** conjunto de deveres profissionais do médico estabelecidos em um código específico **3** *p.ext.* conjunto de deveres profissionais de qualquer categoria profissional minuciados em códigos específicos. [...]” (Houaiss & Villar, 2001, p. 940).

## Reflexões um pouco mais gerais

Para dar acabamento a análise dos tópicos que se seguiram, julgamos importante ressaltar que a sobreposição das perspectivas nos proporcionou uma fotografia sociológica distinta, porém complementar no que tange à compreensão dos fenômenos que cercam os sete primeiros anos da escola em estudo. A abrangência da sobreposição vai do espaço de tempo que antecedeu os megaeventos desportivos até o período vigente. Ou seja, uma abordagem que nos permitiu analisar ambos os contextos, especialmente a “eficácia simbólica” desses episódios em meio à contemporaneidade (Bourdieu, 2009).

Além disso, a abordagem, a sobreposição das perspectivas, nos possibilitou repercutir uma série de fenômenos que nos levaram a constatar que de fato muita coisa mudou nessa curtíssima “curva de civilização” (Elias, 1939a). Contudo, há que se reconhecer que o engajamento da comunidade escolar, principalmente nos períodos de crise, é que mantém a efetividade do projeto. A ponto da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, em meio a todo esse caos, ocupar a segunda posição entre as vinte escolas mais bem ranqueadas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. (ver Gráfico 3).

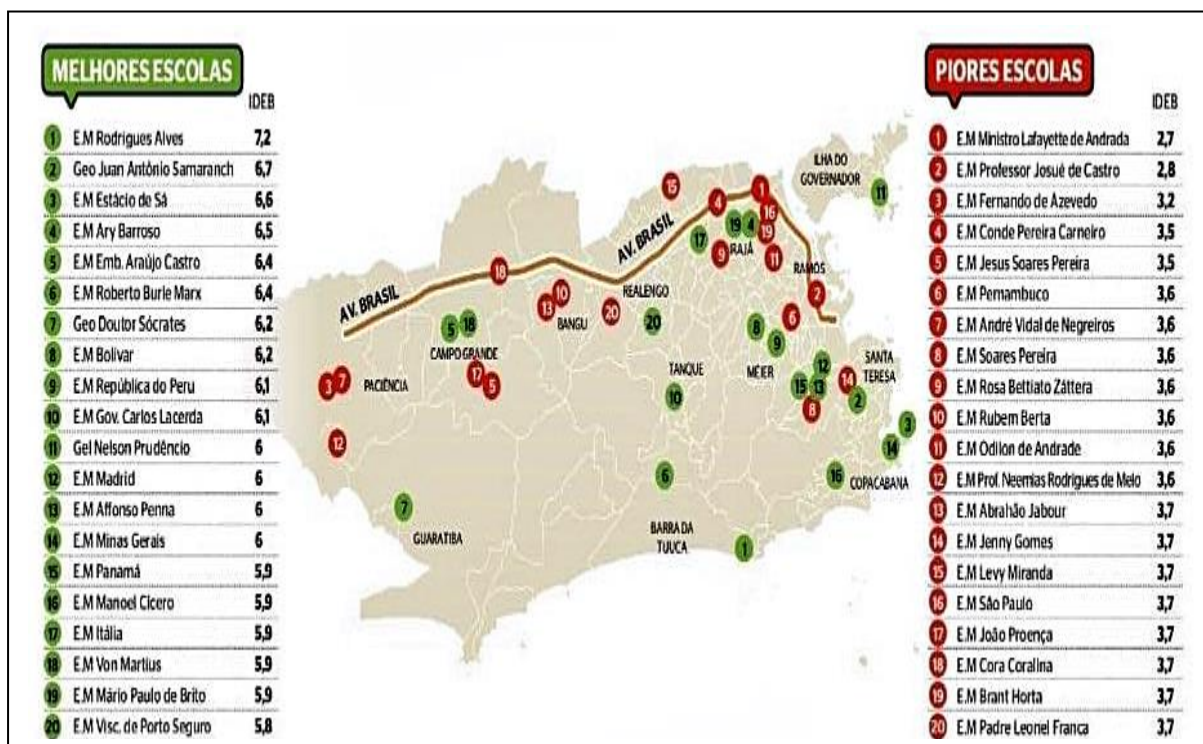


Gráfico 3 – Mapa do desempenho. Fonte: Ideb 2017.

Em razão disso, pode-se, portanto, concluir que a escola averiguada quebra uma sucessão de paradigmas. Tendo em vista que é uma das poucas a alcançar tal

desempenho estando localizada numa região dominada pelo tráfico de drogas <sup>[190]</sup>. Desta forma, as medalhas conquistadas na OBMEP 2018 – na 14ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas + Privadas – ganham destaque, já que são premiações idealizadas no meio do fogo cruzado. Isto é, sob o regime do medo (Alves & Evanson, 2013).

### **Reflexões um pouco mais específicas**

No entanto, nem essas intempéries parecem diminuir a magnitude da escola em estudo. Muita coisa mudou. Isso é fato. Mas, a primeira escola vocacionada para o Desporto do Brasil continua despertando sonhos e servindo de parâmetro, como se vê na fala que se segue: – “Na minha antiga escola tinha um mini pátio. O professor de EF não falava muita coisa. No GEO tem mais magia, alegria, esperança. É a diferença entre um lugar parado, cinza. Com um lugar colorido, com várias tonalidades de cores.” (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

A propósito, vale destacar que essa fala nos instigou a dar acabamento à análise dos tópicos que se seguiram a partir de duas reflexões: a primeira, de modo a dar ênfase aos aspectos que envolvem a infraestrutura, expressa que o espaço físico desportivo revela muito sobre o que na escola se desenvolve. A segunda, de modo a dar ênfase aos aspectos que envolvem o *ser humano*, expressa que a conduta do professor – do professor de EF em particular – revela muito sobre o que na escola se desperta. Quer dizer, reflexões que revelam muito sobre a escola.

Isso por um lado. Por outro, devemos destacar, ainda, que essas reflexões nos aproximaram do nosso objeto de estudo. Uma vez que podemos elencar a infraestrutura (o espaço físico) como uma das circunstâncias a se considerar quanto à ‘legitimação’ da Educação Física e suas dimensões. Entretanto, como já foi reportado, é imprescindível a compreensão do objeto de estudo a partir do seu âmago. Sendo assim, eis o lugar da Educação Física no GEO. Un. Santa Teresa.

---

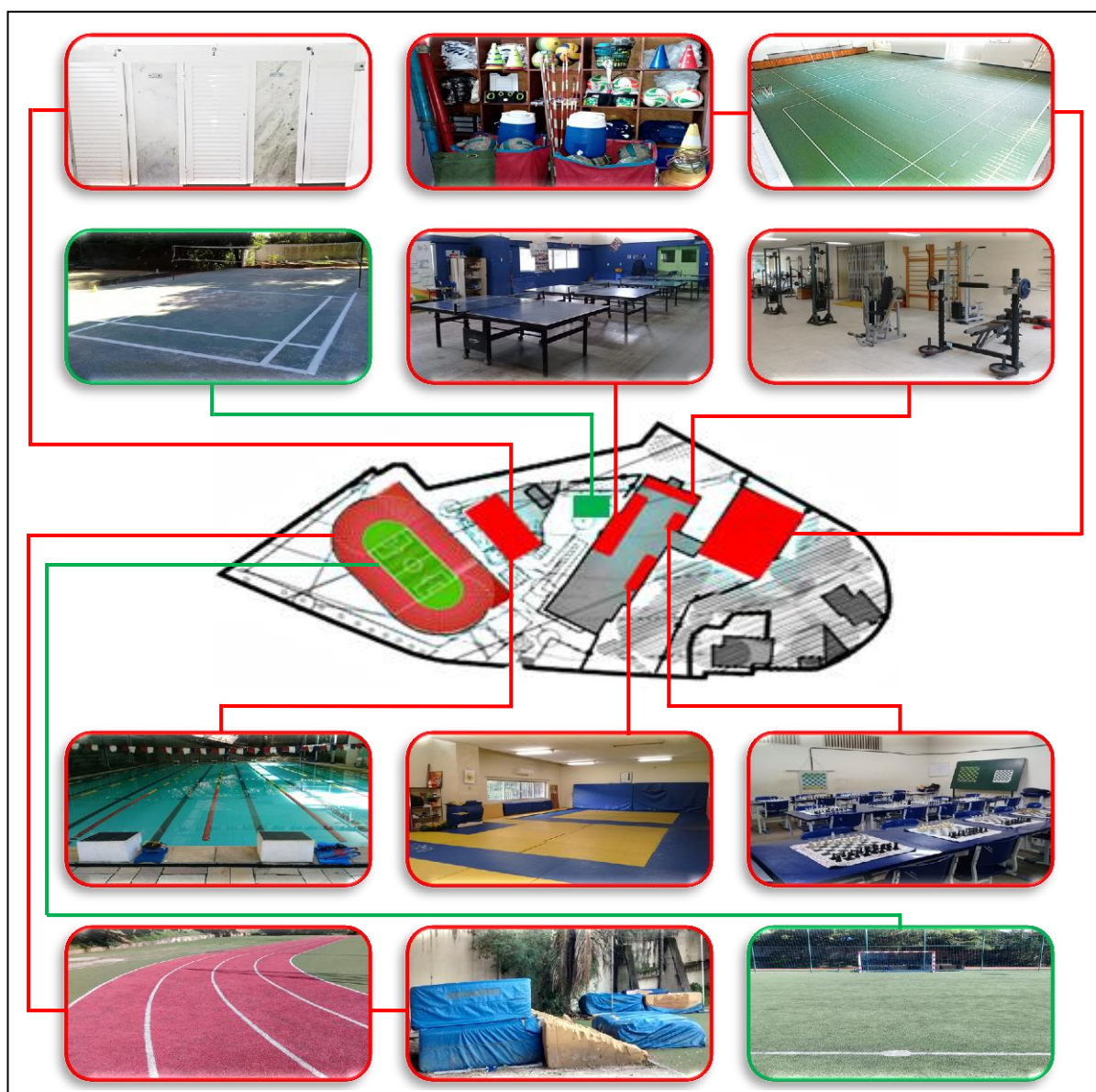
[190] \* “O professor Felipe (nome fictício) sofre quando vê um ex-aluno armado. Infelizmente, a cena é rotina na vida dele, que trabalha na Escola Municipal Ministro Lafayette de Andrada, na Cidade Alta, comunidade de Cordovil, Zona Norte do Rio. Essa é a unidade com a menor nota (2,7, numa escala de 0 a 10) da rede municipal no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), considerando as 314 que oferecem vagas no 9º ano, o último do ensino fundamental. Em áreas conflagradas, só quatro (11%) das 36 escolas nesta etapa escolar bateram a meta do Ideb, que leva em consideração o nível de aprendizado, a quantidade de alunos aprovados e a evasão. No restante da cidade, o índice é o dobro: 66 (23%) dos 278 colégios bateram ou superaram a nota esperada.”

(Consult. 06/12/2018, disponível em <https://clipping.resenhaonline.com/2018/09/tiros-medo-e-notas-baixas.html>).

#### 4.5 O lugar da Educação Física no GEO. Un. Santa Teresa (Brasil, Rio de Janeiro)

Para tal, adotamos um conjunto de procedimentos: i) acompanhamos os pesquisados diretos e indiretos nas competições preparatórias, nos Jogos Estudantis do Município do Rio de Janeiro, nos Jogos Estudantis do Estado do Rio de Janeiro e no 36º Intercolegial; ii) participamos das Reuniões Pedagógicas, dos Conselhos de Classe, das Reuniões de Responsáveis e do Centro de Estudos Integral; iii) observamos as aulas de EF; iv) frequentamos as Reuniões dos Treinadores; v) realizamos entrevistas semiestruturadas e entrevistas de grupo focal. Todavia, vale lembrar que o estudo elaborado a partir dessa realidade seguiu o delineamento da primeira etapa da pesquisa (Portugal, Porto). Desta forma, como o fizemos no estudo precedente, confeccionamos o quadro em destaque e subdividimos os tópicos que se seguem. (ver Quadro 7).

**Quadro 7** – *Compilação de imagens do GEO. Unidade Santa Teresa. Fonte: própria.*



## O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*“O GEO nunca será uma escola comum. O próprio equipamento, a própria infraestrutura, por si só, já demonstra a singularidade dessa escola! Olhe à sua volta: em qual escola você vai ver um campo de grama [relva] sintética como esse? Uma pista de Atletismo como essa? Piscina? Dojô? Sala de Xadrez? Academia?” (Docente EF, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

A epígrafe revela uma série de interrogações acerca do lugar da Educação Física na Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. Mais do que isso! Revela, na perspectiva de Carlo Ginzburg (1989), uma progressão de indícios que a nosso ver acentuam a importância do equipamento quando o que está em jogo é a ‘legitimação’ da EF, como disciplina integrante de uma escola que se assume como instituição social, no âmbito de uma sociedade democrática. Reitero; o equipamento, a infraestrutura, bem como o espaço físico desportivo, revelam muito sobre o que na escola se desenvolve. Da mesma forma que a conduta do professor – do professor de EF em particular – revela muito sobre o que na escola se desperta. Quer dizer, reflexões que revelam muito sobre a escola. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Em termos objetivos, há de se ressaltar, nessa fase incipiente do debate, que o espaço físico desportivo da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch destoa da realidade sinistra da grande maioria das escolas da capital fluminense <sup>[191]</sup> (Silva, 2013; IBGE, 2017). Nessa linha de entendimento, pode-se assegurar que destoa inclusive quando comparado com o espaço físico desportivo dos demais Ginásios Experimentais Olímpicos: Escola Municipal GEO Félix Mielli Venerando; Escola Municipal GEO Doutor Sócrates; Escola Municipal GEO Nelson Prudêncio respectivamente. Ou seja, a escola averiguada é a única unidade do projeto que possui uma infraestrutura desportiva própria, as outras três unidades utilizam o espaço físico desportivo das vilas olímpicas anexas às escolas.

---

[191] \* “Maioria das escolas municipais não tem estrutura para a prática de esporte. [...]. No estado do Rio, há 1.250 escolas estaduais, sendo que 37 têm piscina e nenhuma tem outras instalações. No caso das escolas, 45 dos 92 municípios fluminenses declararam ter escolas com equipamentos, um total de 207 unidades. O número é baixo, se levado em consideração que somente na capital fluminense há 1.537 escolas municipais. A capital fluminense figura entre os municípios que menos desenvolveram ações, projetos ou programas na área de esporte escolar e também de esporte de rendimento, se comparada com outras capitais.”.

(Consult. 10/12/2018, disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-05/escolas-municipais-tem-poucas-instalacoes-para-pratica-de-esportes>).



Nesse enquadramento, o espaço físico desportivo é um dos símbolos (isto é, um dos “capitais simbólicos”) que arregimentam a comunidade escolar em estudo (Bourdieu, 2004). Dada a observação que efetivamos, isso se justifica pela representatividade do equipamento junto a comunidade. Pois, provavelmente, quem se propuser a averiguar o dia a dia da unidade irá se deparar com alunos egressos treinando, agentes educadores mantendo equipamentos e/ou professores, quer seja da área acadêmica, quer seja da área desportiva, explicando a origem de tal infraestrutura aos calouros. À luz da nossa investigação, tecendo um paralelo entre a EBS do Cerco e a unidade em voga, vê-se que a relação dos agentes se equipara a do professor do *Gimnocerco* no tocante ao equipamento<sup>[192]</sup>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Diante deste quadro, para uma melhor compreensão dessas questões, faz-se necessário abrir um parêntese e apresentar excertos que nos permitiram analisar o espaço físico desportivo como um dos símbolos que efetivamente caracteriza o sentimento de pertença dos agentes em estudo. Sobretudo, o conjunto de características (propriedades) distintivas que acaba por influenciar positivamente o aluno sobre o qual estamos realmente falando (Bourdieu, 2004).

### Capital simbólico

**– O GEO nunca será uma escola comum. O próprio equipamento, a própria infraestrutura, por si só, já demonstra a singularidade dessa escola! Olhe à sua volta: em qual escola você vai ver um campo de grama [relva] sintética como esse? Uma pista de Atletismo como essa? Piscina? Dojô? Sala de Xadrez? Academia?** Em qual escola você vai ver: aluno treinando Futsal? Aluno treinando Atletismo? A professora de Educação Física [curricular] dando aula? Todos no mesmo espaço e com um equipamento, uma infraestrutura de dar inveja a clube grande, de dar inveja à maioria dos colégios particulares da zona sul do Rio de Janeiro? (Docente EF, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

### Capital cultural

– Professor, tinha um menino aqui que não sabia o que era um bloco! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Galera, vocês têm que entender que essa escola [Escola Alemã Corcovado] não é o GEO. Ou seja, não é uma escola vocacionada para o

---

<sup>[192]</sup> – Esse lugar é muito importante pra mim. É aqui que todas as coisas aparecem. É aqui que estaria a benção de Deus! Aqui acontecem coisas bonitas. A minha luta é aqui. Foi aqui que Deus me colocou. É aqui que desenvolvo o meu trabalho. É um lugar importantíssimo. É aqui que as coisas acontecem: os exercícios, as coreografias... é aqui que eu tenho as minhas alegrias, as minhas tristezas, os meus problemas... é aqui que eu tenho os meus alunos... aqui acontece o milagre! (Docente EF, EBS do Cerco – Notas de campo).

Esporte. (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso). – Professor, eles colocaram areia de obra na caixa de salto! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo). – Mano, é por isso que batemos sempre na mesma tecla: valorizem o que vocês têm! Agora deixa de papo, deixa de conversa-fiada. Não quero ver mais ninguém comentando que o fulaninho não sabia o que era um bloco de partida, que a caixa de salto é assim, é assado, é aquilo outro. Estamos aqui como convidados, não se esqueçam disso! (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo).

## Diferenciação social positiva

– O meu primo ficou muito impressionado quando veio aqui no GEO. Ele me perguntou: você tem certeza que essa escola é pública? É claro que ele sabe que essa escola é pública. Ele, também, estuda em uma escola pública. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal). – É tipo assim; as pessoas não acreditam que uma escola pública tenha tanta coisa: armário, academia, sala de Xadrez, sala de Tênis de Mesa, quadra de Badminton. Na minha outra escola não tinha nada! Não tinha bola, o campo era cheio de terra, um gol e mais nada. A gente é que levava a bola. O GEO é uma escola muito especial. O GEO é único: de todas as escolas que eu já passei o GEO é a única que é assim. O GEO mudou a minha vida! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

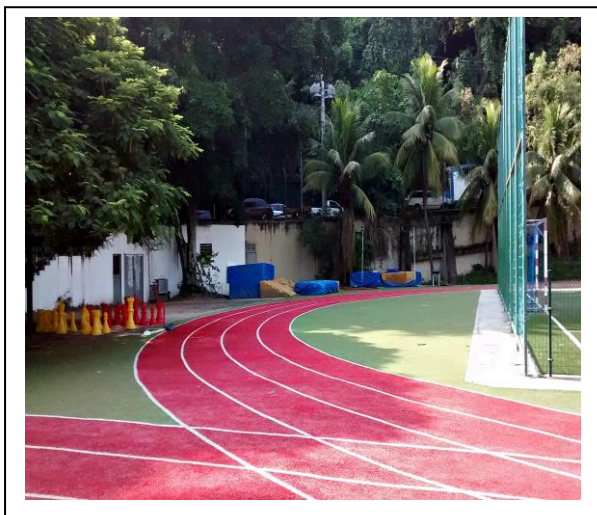
Fecha-se o parêntese. No entanto, para que não ocorra nenhuma dúvida sobre essas questões, torna-se imprescindível reafirmar que o espaço físico desportivo da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch destoa da realidade sinistra da grande maioria das escolas da capital fluminense (Silva, 2013; IBGE, 2017). Infelizmente, há quem duvide que a realidade seja essa; ou, não tenha atentado para tal fato. Entendo! Entretanto, como refutar o dissabor de: ministrar aulas de Voleibol sem uma quadra (pavilhão); exemplificar fundamentos basilaes do Futsal sem uma bola. Como negar, por exemplo, o infortúnio de: exercer a profissão exposto ao sol e ao calor por falta de uma cobertura; ‘relativizar’ a importância da hidratação por não dispor de um bebedouro; lecionar em ambientes sem nenhuma infraestrutura desportiva (Ferrari, 2014).

Todavia, essa constatação, que explana o impasse da grande maioria das escolas da capital fluminense (Silva, 2013; IBGE, 2017), não deve dissimular a realidade embaraçosa da unidade em estudo, a julgar pela determinação da comunidade escolar no tocante à preservação do espaço físico desportivo em foco. Nesta conformidade, vê-se que emerge dessa obstinação uma “ordem de valores” que caracteriza a luta da *cultura*, contra a *anticultura*. Se assim entendida, essa perseverança configura o embate da *escola quadridimensional*, contra a *escola unidimensional*. Expõe, na concepção de Rubem Alves (2008), o enfrentamento da



*escola que tem asa, contra os arames da gaiola. Ou seja, enfatiza o confronto do espaço físico desportivo sui generis, contra o ‘espaço físico desportivo’ comum* (Patrício, 1990; Patrício, 1993; Alves, 2008).

Uma vez isto aceito, trata-se de reconhecer, nessa fase decisiva do debate, que a infraestrutura é uma das circunstâncias a se considerar quando o que está em pauta é a ‘legitimação’ da Educação Física e suas dimensões. No caso da escola averiguada isso se dá através da disposição dos equipamentos; da magnitude do espaço físico desportivo; da ocupação de ambientes comumente dominados por disciplinas ditas convencionais (Português, Matemática, etc.), constituindo assim unidades, “teias de interdependência” e configurações (Elias, 1999) favoráveis para com a Educação Física, o Desporto e seus agentes. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 57-58).



**Figura 57** – Pista de Atletismo. Desporto Escolar. Área externa ao prédio. Fonte: própria.



**Figura 58** – Sala de aula teórica. EF curricular. Área interna do prédio. Fonte: própria.

Especificamente, na Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, observa-se que o equipamento, a infraestrutura, bem como o espaço físico desportivo potencializa o despertar da consciência da Comunidade Cultural (Patrício, 1990). Verificou-se, a partir dessa observação, que o Aluno-GEO passa a desempenhar um papel de protagonismo no seio dessa Comunidade, estabelecendo vínculos desencadeando o sentimento de pertença. Considerando isto, vê-se que a atmosfera da unidade escolar em análise propicia a formação do cidadão crítico, indo ao encontro do que os Parâmetros Curriculares Nacionais – área Educação Física [escolar] consideram como EF cidadã (Brasil, 1998b; Darido *et al.*, 2001).

## O ALUNO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*“No GEO a gente leva a Educação Física mais a sério. No GEO a Educação Física é uma disciplina como todas as outras: se não estudar você pode repetir o ano, pode ficar reprovado por causa da Educação Física.” (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).*

*“Whyndersson [nome fictício], você faltou ontem? Já pegou a matéria com os colegas? Pega a matéria, Educação Física no GEO tem matéria!” (Docente EF, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

Como se pode notar, a Educação Física na Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch é vista pelos discentes como um componente curricular cujo estatuto se equivale às disciplinas ditas convencionais (Português, Matemática, etc.). Nesse caso, não seria heresia repercutir que: o contexto da sala de aula; a dimensão teórica do conteúdo; o processo avaliativo; assim como os temas que compõem o currículo global da unidade <sup>[193], [194], [195], [196]</sup>, justificam essas apreciações. Portanto, verifica-se que os temas que aparecem <<transversalizados>> em determinadas áreas do currículo (Brasil, 1998b; Darido *et al.*, 2001), que abordam a trajetória da Capoeira no Brasil e analisam às atividades corporais e de lazer da comunidade do entorno, respaldam a ideia de que a EF não é uma disciplina auxiliar das ditas convencionais. Ou seja, ela tem sua independência substancial na construção do Homem cultural, pluridimensional e simbiótico.

Essas considerações enfatizam a importância de se criarem contextos (isto é, “valências abertas”) que favoreçam a percepção do aluno no tocante às disciplinas de cariz mais prático (Elias, 1999). Talvez seja esse um dos diferenciais da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch. Visto que a unidade escolar, na figura dos seus agentes, estabelece um conjunto de critérios que objetivam única e exclusivamente salvaguardar a relevância de quaisquer conteúdo, sejam eles: curriculares, eletivos ou extracurriculares. Nesse enquadramento, o contexto da sala de aula; a dimensão teórica do conteúdo; o processo avaliativo; assim como os temas que compõem o currículo global da unidade, no

---

<sup>[193]</sup> **6º ano:** Copa do Mundo; Jogos Populares; Hidratação; Alimentação Saudável; Qualidade de Vida, etc.

<sup>[194]</sup> **7º ano:** Medidas Antropométricas (circunferências); Valores Olímpicos e Paralímpicos, etc.

<sup>[195]</sup> **8º ano:** Medidas Antropométricas (dobras cutâneas); Jogos Olímpicos através da história, etc.

<sup>[196]</sup> **9º ano:** Medidas Antropométricas (diâmetro ósseo); História do Futebol brasileiro; Esporte Paralímpico, etc.

caso particular da Educação Física, é percebido pelo Aluno-GEO como algo inerente à disciplina. Quer dizer, a unidade escolar averiguada não favorece o “[...] ritual limitado de ensinar um determinado quadro de disciplinas [...]” (Patrício, 1990, p. 35).

Sabedor desse conjunto de critérios, o Aluno-GEO não contesta o fato da Educação Física ter uma de suas duas aulas semanais destinadas à dimensão teórica do conteúdo. Dado que o cariz prático da disciplina é suplementado pelo período de treinos, totalizando uma carga horária de dez tempos de Desporto Escolar por semana, desmembrados em dois tempos diários. Nessa disposição, consoante nossas observações, o campo de intervenção do conteúdo abrange tanto a linha paradigmática que defende o “desporto-lazer”, a “cultura corporal de movimento” e o “esporte da escola” quanto o corpo do conhecimento que intercede a favor do “desporto-espetáculo”, do discurso “esportivista” e do “esporte na escola” (Ghiraldelli Junior, 1991; Elias, 1992; Soares *et al.*, 1992; Bracht, 1999; Vago, 1996; Darido, 2003). (ver Figuras 59-60-61-62-63-64).



**Figura 59** – EF. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.



**Figura 60** – EF. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.



**Figura 61** – EF. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.



**Figura 62** – DE. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.



**Figura 63** – DE. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.



**Figura 64** – DE. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.

No entanto, devemos ressaltar que não se trata de uma concepção de Educação Física mais voltada para o viés pedagógico crítico ou mais inclinada para as abordagens de ordem biológica (Ghiraldelli Junior, 1991; Soares *et al.*, 1992;

Darido, 2003). Tampouco para uma vertente da disciplina cuja linha paradigmática venha eventualmente descaracterizar a finalidade da competição, a natureza idiossincrática do Desporto (Graça, 1997). Trata-se, por conseguinte, de um conceito de Educação Física que visa contribuir, em companhia das demais disciplinas, para a formação do “*Aluno – Atleta – Cidadão*” (Silva & Silva, 2014); eixo norteador do processo de escolarização do Aluno-GEO, dada a pluralidade dos princípios que regem o conteúdo Educação Física nesse contexto em particular. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### A percepção do Aluno-GEO

– Na minha antiga escola, a Educação Física era vista como tempo livre. Ou seja, não era vista como uma coisa tão séria. **No GEO a gente leva a Educação Física mais a sério. No GEO a Educação Física é uma disciplina como todas as outras: se não estudar você pode repetir o ano, pode ficar reprovado por causa da Educação Física.** (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso). – Na minha antiga escola a gente podia chegar atrasado, as meninas eram excluídas das aulas pelos meninos, os professores de Educação Física não falavam nada. Eu penso que os professores da minha antiga escola não cursaram a faculdade. Eles não tinham conhecimento para dar aula teórica, aula prática. Na verdade, sei que eles cursaram a faculdade. Mas devem ter reprovado, não sabiam nada do corpo humano. Não tinham conhecimento do que o corpo humano necessita para treinar! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal). – Aqui no GEO é muito diferente: o professor de Educação Física [curricular] dá mais atenção para aqueles alunos que têm mais problemas sociais, familiares, etc. Os treinadores, também, estão preocupados com essas questões, mas noto que eles estão mais preocupados com o nosso rendimento nas modalidades. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).

Por falar no processo de escolarização do Aluno-GEO, é bom deixar claro que o número de meninas é proporcional ao quantitativo de meninos. Outra perspectiva que deve ser considerada, no que se refere à análise do Aluno-GEO no contexto da Educação Física, é a predisposição tanto das meninas quanto dos meninos no tocante à prática da atividade física. Quer isto dizer que o conjunto de critérios estabelecidos pela unidade escolar não somente salvaguarda a relevância dos conteúdos. Visto que ao garantir a paridade dos *corpos em movimento* acaba por combater a “dominação masculina”, resguardando assim o “saber social incorporado” da figura (ou melhor, da condição) feminina no que tange à “violência simbólica” que ordinariamente violenta um número incalculável de meninas no âmbito da EF e suas dimensões (Bourdieu, 2002; Elias, 1992; Bourdieu, 2012).

Diante disso, verificamos a necessidade de repensarmos uma série de questões acerca da Educação Física em terras brasileiras. Uma vez que é incomum presenciarmos, como presenciamos no decorrer da coleta de dados, meninas protagonizando partidas de Futebol. Sendo assim, compreendemos que a democratização genuína dos espaços físicos desportivos é uma das demandas inadiáveis em meio à contemporaneidade. Visto que é um tanto quanto inusitado, quando o que está em pauta é o contexto da Educação Física, testemunharmos, como testemunhamos nessa etapa da pesquisa, meninos sendo preteridos por meninas na escolha das equipes (equipas) de Futebol, tamanha a disponibilidade motora de determinadas alunas na referida modalidade [ 197 ]. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Entretanto, não é a predisposição das meninas no tocante à prática da atividade física que efetivamente chama a atenção nesse caso. Tampouco a disponibilidade motora de determinadas meninas na modalidade Futebol. Não é isso que salta aos olhos. O que genuinamente salta aos olhos é o respeito que se estabelece a partir da figura (da condição) do outro. O que realmente salta aos olhos é o espírito de grupo que se firma independentemente do sexo. O que verdadeiramente salta aos olhos é a amizade que se fortalece no contexto da Educação Física e suas dimensões. Não é meramente da disponibilidade motora que estamos falando. Não é tão-somente disso que estamos realmente falando. O que estamos falando tem a ver com educação (escolarização) pelo corpo. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Educação (escolarização) pelo corpo**

– A minha mudança de comportamento ocorreu quando eu estava no sétimo ano. Nesse ano, o professor, o meu sensei [mestre], realizou uma atividade que a pessoa que perdesse ficaria até o final da aula. Eu fui à última a sair da sala: perdi para todas as meninas do Judô. Aquele dia foi muito marcante. Nunca vou esquecer! Eu simplesmente fui derrotada por todo mundo! Quando fiquei sozinha na sala, o professor veio conversar comigo e me deu força para continuar treinando. Nunca vou me esquecer desse dia, esse dia marcou o meu coração. Lembro que fui pra casa pensando nas

---

[197] – Toca a bola Kéfera [nome fictício], você sabe que ele não sabe jogar Futebol. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso). – Tranquilo, não esquenta, quando a professora der uma aula livre, Queimado [Jogo do Mata], Handebol, eu vou as forra. Ela não vai ver a cor da bola. Um dia é da caça, outro do caçador! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso). – Quer dizer que hoje você é a minha caça? Então toma uma ‘caneta’ [ato de passar a bola entre as pernas de um jogador adversário] pra não perder o costume. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

palavras do meu treinador e decidi que na próxima aula eu iria me dedicar muito, dar tudo de mim. Eu fiz isso. Eu treinei muito. No final do ano, para a minha surpresa, o professor me chamou e perguntou se eu queria ser federada. Nesse dia, quando o meu sensei perguntou se eu queria fazer parte de uma equipe federada de Judô, eu me lembrei do dia que fui derrotada por todas as meninas. Desde esse dia, eu sou outra pessoa! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).

– O meu estalo, a minha mudança de postura, ocorreu na competição de Handebol do ano passado. Eu estava disputando vaga de titular com outro goleiro. Estávamos disputando para ver quem seria o goleiro no Intercolegial. Como o menino e eu estávamos indo bem, a professora resolveu não escalar um goleiro como titular. Ou seja, eu agarrava o primeiro período e o menino o segundo. A nossa equipe foi ganhando, vencendo as partidas. Mas, na final eu decidi que não iria trocar: conversei com a treinadora, falei que estava confiante e caso ela me deixasse em quadra eu iria garantir a vitória. A professora confiou em mim. Agarrei o tiro de sete metros. Vencemos o Intercolegial. Nesse dia eu decidi mudar! Nem ligo mais quando alguém fala alguma coisa pra me diminuir, me jogar pra baixo. Eu já fui considerado o pior aluno dessa escola, depois desse dia resolvi mudar. Quero aproveitar a oportunidade de estudar no GEO, arrumar uma bolsa de estudos e ajudar a minha família. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

Contudo, como se pode ver, não se trata de alunos <<perfeitos>> – se é que podemos nos referir ao Homem e a sua “natureza” como algo pronto, acabado (Elias, 1939b). Longe disso, estamos discutindo a respeito de crianças e jovens com problemáticas que, à luz da nossa investigação, independe da estratificação social, “capital cultural” e/ou origem (Bourdieu, 2001). Pontualmente, nesse caso, o fato que se coloca a favor do Aluno-GEO em relação a grande maioria dos demais discentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é a preservação dos valores condicionados ao Homem (Patrício, 1993), inclusive quando o que está em pauta é o aluno no contexto da Educação Física e suas dimensões.

Objetivamente, a figura do *ser professor*, do *ser profissional* (Freire, 1983), no contexto supracitado, é de fundamental importância para a preservação do conjunto de valores que resguarda a instituição escola. Nessa perspectiva, a faceta do educador que possui segura bússola axiológica, a do homem de cultura (Patrício, 1990), garante o fortalecimento do conjunto de valores que humaniza todo o processo de escolarização tanto do homem-menino da favela quanto do menino-homem do asfalto. Nesse sentido, o professor de EF, em particular, exerce primordial influência em todo o contexto analisado, visto que o eixo norteador do processo de escolarização do Aluno-GEO é caracterizado pela máxima do “*Aluno – Atleta – Cidadão*” (Silva & Silva, 2014).

## O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

***“Os professores de EF, os Treinadores, os Agentes diretivos dessa escola respiram EF. Eles enxergam o mundo através da EF, através do Esporte: aqui no GEO é assim! O engraçado é que nós, professores das outras disciplinas, acabamos entrando nesse clima.” (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).***

***“Essa escola tem mais professores de EF do que de qualquer outra disciplina. Essa escola tem mais tempo de Esporte do que de Matemática. Tem mais tempo de Esporte do que de Português. Tem mais tempo de Esporte do que de qualquer outra disciplina. Ou seja, essa escola é diferente!” (Docente EF, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).***

■ ■ ■ ■ ■

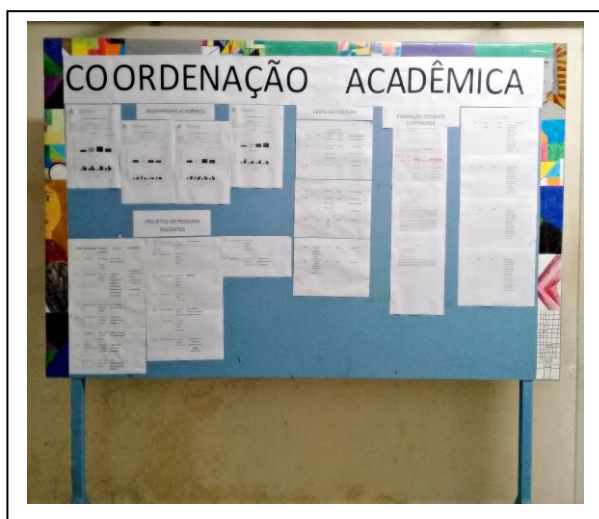
Consubstancialmente, a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, na figura dos seus agentes, adota o conceito de polivalência, isto é, regime em que o professor ministra além das aulas correspondentes a sua formação específica, disciplinas de áreas convergentes (Trindade, Alves & Velasque, 2018). Por exemplo, um professor de Ciências poderá ministrar aulas de Matemática, correspondendo à grande área de Ciências Exatas. Do mesmo modo, um professor de Português pode ministrar aulas de História e Geografia, correspondendo à grande área de Ciências Humanas (Alves, France & Catanzaro, 2018). No entanto, as disciplinas de Educação Física, Artes e Inglês são ministradas excepcionalmente por professores com formação exclusiva na área. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Considerando que o corpo docente da respectiva unidade escolar é organizado em dois grandes blocos, a saber: Coordenação Acadêmica e Coordenação Esportiva, observamos que o Desporto possui destaque nessa configuração. Isto pode ser comprovado, a partir do momento em que averiguamos um número significativo de professores da área de Educação Física, quando comparado ao quantitativo de docentes das demais disciplinas. De forma generalista, pressupõe-se que o número de professores de Educação Física da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, em sua totalidade, corresponderia teoricamente ao quantitativo de professores de Educação Física de sete escolas de turno regular da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Outro indício a ser considerado, no que se refere a relevância do Desporto na configuração dessa unidade escolar, é a composição do quadro de profissionais de EF, destacando o fato de a Direção ser composta em sua maioria por profissionais de EF e a



metade dos coordenadores ser da respectiva área. Adicionalmente, ressaltamos que o número vultoso de treinadores configura, dada a observação que efetivamos, uma relação de poder sobre as disciplinas ditas convencionais (Matemática, Português, etc.), concordando com a “sociologia simbólica” de Pierre Bourdieu (2001). Uma vez que, a Coordenação Esportiva é composta exclusivamente por profissionais de Educação Física na função de treinadores. (ver Figuras 65-66).



**Figura 65** – Mural da Coordenação Acadêmica.  
*Fonte: própria.*



**Figura 66** – Mural da Coordenação Esportiva.  
*Fonte: própria.*

Não obstante, o poder nesse contexto deve ser percebido tal qual a linha epistemológica de Michel Foucault (1984), que defende que o poder – ou quem o detém – é o agente que viabiliza a equidade e a disparidade das relações sociais, uma das dimensões elementares quanto à legitimação de qualquer conteúdo, disciplina ou estratificação social. De acordo com o sociólogo francês, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.” (Foucault, 1984, p. 8). Observa-se, nesse caso, que o professor de EF exerce poder de interferência e mediação de conflitos influenciando não somente no Desporto, como também na Comunidade Cultural.

Podemos considerar, nessa lógica, três aspectos principais: i) composição da grade curricular; ii) flexibilização da rotina escolar; iii) peso na nota global. Em relação à composição da grade curricular, verificamos que o treinamento compõe mais uma disciplina além das demais, incluindo a Educação Física. Observamos ainda uma flexibilização (informal) da rotina escolar, visto que o professor de Educação Física/treinador possui autonomia para solicitar aos demais docentes a



liberação dos alunos para treinos preparatórios pré-competições e/ou jogos desportivos. De forma complementar, o Desporto possui destaque no peso da nota global – conceito resultante da média quantitativa e qualitativa do Aluno-GEO – pois está relacionado à subjetividade refletida na máxima do “*Aluno – Atleta – Cidadão*”. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Sob esse prisma, ao professor de Educação Física (curricular), uma das *interfaces* do docente sobre o qual estamos falando, é também atribuída a incumbência de ministrar a dimensão teórica do conteúdo. Consequentemente é gerada de fato uma relação de interdependência (ou seja, uma relação de forças) com as disciplinas ditas convencionais, conferindo considerável importância no que tange à legitimação do poder atribuído ao professor de EF nessa respectiva unidade escolar (Elias, 1999; Bourdieu, 2001; Bourdieu, 2003). Isto posto, verifica-se que à figura do professor de EF (curricular) está associada tanto a dimensão teórica do conteúdo quanto a dimensão prática, dado que foi observado durante as reuniões pedagógicas certa deferência por parte dos docentes ditos convencionais.

Dos elementos supracitados (relação de interdependência e deferência) foi possível constatar que a figura do professor de Educação Física pode exercer influência tanto no comportamento dos docentes das disciplinas ditas convencionais quanto não convencionais. Nesse sentido, a disciplina de Artes, por exemplo, à luz da nossa investigação, é copartícipe dessa configuração. Pois, sendo um conteúdo visto como não convencional semelhante à EF, assume um papel de equidade em relação às disciplinas ditas convencionais (Foucault, 1984). De fato, a exposição a uma atmosfera motivacional associada ao clima competitivo, uma das características idiossincráticas da escola em estudo, inspira o empoderamento da Comunidade Cultural e suas dimensões.

### **Saber social incorporado**

***– Os professores de EF, os Treinadores, os Agentes diretivos dessa escola respiram EF. Eles enxergam o mundo através da EF, através do Esporte: aqui no GEO é assim! O engraçado é que nós, professores das outras disciplinas, acabamos entrando nesse clima.*** O engraçado é que eu mesma já me peguei falando com os alunos como uma professora de EF, como uma treinadora: vocês são campeões do Intercolegial, vocês são da segunda melhor escola da rede no Ideb. Quando eu me vejo, estou falando como uma treinadora. Eu sou professora de Artes. Artes não é uma disciplina tão competitiva. Mas aqui, como falei, acabamos entrando

nesse clima e funciona. Eles, os alunos, entendem nessa linguagem! (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

### **Relações informais de poder**

– No GEO toda a disciplina tem o seu valor. Não tem essa de Matemática, Português. A nota é global! O acadêmico e a área da Educação Física, das Artes, entram em choque: a porrada come. Estava comendo ontem! Você viu na reunião de ontem? A porrada come porque todo mundo está brigando pelo melhor! Exemplo: o aluno pode tirar MB em Matemática, MB em Português. Mas se ele não tiver o perfil do Aluno – Atleta – Cidadão, poderá até ficar com uma nota insuficiente. No GEO, o aluno que está na sala de aula aprendendo Matemática, Português, é o mesmo que está na pista de Atletismo correndo, na sala de Xadrez treinando. Ou seja, a porrada come dos dois lados: o professor de EF é questionado pelo acadêmico e o acadêmico é questionado pelo professor de EF. Percebo que as escolas de fora têm um espaço curto de discussão. Aqui temos um espaço amplo de discussão. A professora, o professor, do acadêmico tem que respeitar o professor de EF. Eles sabem do nosso potencial. Sabem o valor do nosso trabalho. Ou seja, no GEO o professor de EF não é visto como o cara que rola a bola, que organiza a festa junina. Os professores do acadêmico sabem que aqui o buraco é mais embaixo! (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

### **Reflexões um pouco mais gerais**

Por todo o exposto, podemos afirmar que a Comunidade Cultural ao qual estamos nos referindo é influenciada diretamente por um clima motivacional e de empoderamento que emana dessa atmosfera competitiva. Aliado a esses fatores, pôde ser averiguado um comprometimento global tanto dos docentes das disciplinas ditas convencionais quanto não convencionais, explicitado em competições como o Intercolegial <sup>[198]</sup>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Reflexões um pouco mais específicas**

Todavia, reitero, nessa fase conclusiva do debate, que a configuração observada caracteriza-se por exceção, não refletindo a realidade sinistra que ocorre na grande maioria das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Infelizmente, em regra, a figura do professor da escola pública, em especial do professor de Educação Física, possui histórico de <<desvalorização>> e <<desestruturação>> do ambiente laboral (Barbosa, 2011; Valladão, Osborne & Dutra, 2013).

---

<sup>[198]</sup> – É o meu quarto ano no desfile. Eu tirei três primeiros lugares e um segundo lugar que me amargou. Eu jogo pra ganhar! A minha disciplina é Artes, mas aqui é igual no Esporte, no treinamento: jogamos pra ganhar. Então, o aluno que não tiver comprometimento nem se escreve para participar do desfile no Intercolegial. (Docente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

#### 4.6 O lugar do Desporto Escolar no GEO (Brasil, Rio de Janeiro)

*“Eu, nessa escola, tenho como mudar a vida, o destino de uma criança! Só para você ter uma ideia: fui professora de um menino que nunca tinha entrado em uma piscina, esse aluno ficou comigo os quatro anos. Quando ele terminou o ciclo do ensino fundamental, eu o levei para treinar no Botafogo. Hoje ele é um atleta federado e está cursando a faculdade.” (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

*“O Intercolegial é importante porque a gente tem a oportunidade de esfregar na cara das outras escolas o nosso potencial. Muitas escolas particulares sempre falaram que a gente não era de nada por ser uma escola pública, por sermos alunos de escola pública. O GEO foi a primeira escola pública a ganhar o Intercolegial. Ou seja, esfregamos na cara deles o nosso potencial!” (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

No que tange à Análise Crítica do Discurso (Fairclough & Melo, 2012), podemos considerar três perspectivas fundamentais sob esse prisma: i) flagelo social; ii) distanciamento entre classes; iii) empoderamento da Comunidade Cultural. Primeiramente, devemos observar que as concepções associadas ao flagelo social – miséria, pobreza e vulnerabilidade – evidenciam as “teias de interdependência” (Elias, 1999), que delimitam e potencializam a relação indivíduo-sociedade. Nesse entendimento, destacamos que o fato do menino nunca ter entrado numa piscina caracteriza além do flagelo social um distanciamento entre classes. Ou seja, a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, na figura dos seus agentes, aproxima o homem-menino da favela a um “capital cultural” (Bourdieu, 2001) nunca acessado <sup>[199], [200]</sup>. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Partindo do pressuposto da Análise Crítica do Discurso, concepção que está aberta à relação dialógica com outras teorias e métodos sociais – nesse caso às imaginações sociológicas de Norbert Elias e Pierre Bourdieu – verifica-se que a figura do treinador é fundamental no que diz respeito ao empoderamento da Comunidade Cultural em estudo (Fairclough & Melo, 2012; Elias, 1939a; Elias, 1939b; Bourdieu, 2012). Efetivamente, compreende-se por empoderamento o processo de fortalecimento da identidade social resultando na democratização dos espaços e/ou micro postos sociais. Contextualizando estes elementos, podemos

---

[199] – Eu sou novo na escola. Antes de entrar no GEO eu nunca tinha feito uma aula de Badminton, mas estou gostando. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

[200] – Eu nunca tinha ouvido falar em Café Filosófico. Eu só me escrevi na oficina porque tudo que o treinador Willian [nome fictício] faz é legal; tudo que vem do Willian é muito maneiro! Estou precisando de outro Café Filosófico, vou falar com o Willian. (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

verificar que a figura do treinador em tese desencadeia: autonomia; engajamento; emancipação; fortalecimento e poder de decisão. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Na perspectiva do Desporto, o empoderamento da Comunidade Cultural analisada favorece e viabiliza uma representação equitativa das diferentes classes sociais. Como estratégia de inclusão, as práticas desportivas, quer seja na dimensão “desporto-lazer”, quer seja na dimensão “desporto-espetáculo” (Elias, 1992), promovem o sentimento de pertencimento, solidariedade e corresponsabilização, sendo esses componentes em conjunto, facilitadores dos processos de superação de conflitos e ressignificação na luta de classes. Nesse enquadramento, a figura do treinador, do professor de Educação Física em estudo, atua como agente mediador primordial na transformação do aluno sobre o qual estamos falando, como se vê nas narrativas que se seguem:

### **O feeling do ser treinador**

Você, como treinador, como professor de Educação Física, deve acreditar na transformação dessas crianças. Quantas vidas são transformadas através do Esporte? O treinador, o professor de Educação Física, normalmente percebe quando uma criança tem potencial, tem sangue no olho como costumamos dizer. Diferentemente do professor de sala de aula, que muitas vezes não enxerga potencial onde enxergamos. Mas para que essa transformação ocorra; quantas vezes o treinador, o professor de Educação Física, precisou discutir com o professor de Matemática? Quantas vezes o treinador precisou interceder a favor desse aluno? Quantas vezes o treinador precisou acreditar nesse aluno, abraçar o sonho desse aluno? Quantas vezes o treinador decidiu dar a bolsa de estudo para esse aluno quando todos eram contra? Então, quando um aluno desses vence é a resposta que precisávamos para dizer que estamos no caminho certo! (Docente EF, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada).

### **O poder de transformação do ser treinador**

**– Eu, nessa escola, tenho como mudar a vida, o destino de uma criança! Só para você ter uma ideia: fui professora de um menino que nunca tinha entrado em uma piscina, esse aluno ficou comigo os quatro anos. Quando ele terminou o ciclo do ensino fundamental, eu o levei para treinar no Botafogo. Hoje ele é um atleta federado e está cursando a faculdade.** Ele quando acabou o ensino médio tentou o ENEM, prestou o vestibular, mas não conseguiu entrar na faculdade. Conversei com o diretor, com o reitor, de uma faculdade particular. Esse diretor deu uma bolsa de estudo para esse menino, que hoje já é praticamente um homem feito. Ele não paga nada, nenhum centavo. No primeiro dia que ele foi para a faculdade a mãe dele me ligou. Nunca vou esquecer o que

ela falou: muito obrigada, meu filho será o primeiro da família a cursar uma faculdade; o primeiro a ter nível superior. Cara, isso não tem preço! (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).

## **O Esporte é a cereja do bolo**

O Esporte é a cereja do bolo. O GEO sem o Esporte seria uma escola comum! No entanto, quantos Vitinhos, quantas Mariazinhas, quantas Fernandinhas eu vou descobrir [nomes fictícios que representam atletas que iniciaram sua trajetória desportiva no GEO. Un. Santa Teresa]? Não tenho ideia. Porém, quantas crianças graças ao Esporte ganham bolsa de estudo? Quantos estão se tornando homens e mulheres de bem, através do Esporte? Eu tenho ex-aluno: professor de Matemática; oficial da Aeronáutica; Jornalista; Pedagogo; professor de Educação Física. Graças ao Handebol, ao Esporte, eles vão para o Santa Mônica, cursam uma faculdade. Eu sou a prova viva disso! Estudei no município, fui para o estado no ensino médio. Um belo dia teve um jogo amistoso contra uma escola particular, o coordenador da escola me viu jogar e me ofereceu uma bolsa. Resumindo, joguei Handebol defendendo essa escola, terminei o ensino médio e passei para duas universidades federais. Ou seja, tudo começou graças à bolinha de Handebol! (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Entrevista semiestruturada, grifo nosso).

Face ao exposto, entende-se como mediador primordial aquele que não somente influencia como também acredita na transformação, enxerga o potencial e incentiva a realização dos sonhos. À luz da nossa investigação, a figura do treinador, do professor de Educação Física em estudo, expressa esse conjunto de valores, dado que verificamos nas práticas sociais inter-relacionadas uma proatividade docente no tocante à integração, inclusão e ascensão social do homem-menino da favela. Como consequência, diante do “capital simbólico” (Bourdieu, 2004) adquirido, há um aumento expressivo da oferta de oportunidades ao Aluno-GEO a ponto de diferentes instituições educacionais privadas disputarem-no simultaneamente. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

Especificamente nesse caso, as medalhas, os troféus, as conquistas desportivas concatenadas à “eficácia simbólica” (Bourdieu, 2009) desses episódios, oportunizam a ascensão social do homem-menino da favela, ou seja, uma “valência aberta” (Elias, 1999). Diante disso, vê-se que o “capital simbólico” – a moeda de troca – que caracteriza o Aluno-GEO, em relação aos demais discentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, possibilita ao homem-menino da favela cursar o ensino médio em escolas particulares de reconhecida relevância. Dado que presenciamos alunos egressos subindo o Morro do Fallet/Fogueteiro, dos Prazeres, do Escondidinho, trajando o uniforme do

Santa Mônica; do Santa Mônica Centro Educacional; do Centro Educacional da Lagoa; do Colégio Liceu Franco-Brasileiro; do Elite Rede de Ensino. Isto é, a unidade escolar averiguada desestrutura/quebra o paradigma do flagelo social. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo). (ver Figuras 67-68).



**Figura 67** – Medalhas. Competições preparatórias. Fonte: própria.



**Figura 68** – Troféus. 36ª edição do Intercolegial SESC/O Globo. Fonte: própria.

A experiência em competições – como, por exemplo, o Intercolegial – não é partilhada pela ampla maioria dos discentes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com exceção dos alunos pertencentes aos demais Ginásios Experimentais Olímpicos: Escola Municipal GEO Félix Mielli Venerando; Escola Municipal GEO Doutor Sócrates; Escola Municipal GEO Nelson Prudêncio respectivamente. Não obstante, apesar de todas as dificuldades que configuram o período vigente da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, ainda assim, desponta como um expoente da rede municipal de ensino no Desporto, inclusive quando comparada às escolas federais de renome: Colégio Militar do Rio de Janeiro e Colégio Pedro II. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

O Desporto, na figura dos seus agentes, contribui para uma decisiva transformação social nestes discentes desencadeada por alterações em valores individuais que incluem: dedicação; entrega; empenho; seriedade, comprometimento; engajamento e resiliência. Através do Desporto, o professor de Educação Física/treinador estabelece uma relação de troca de experiências, desenvolvendo um acolhimento, incentivo e conforto. Além disso, permite um alívio, liberação e transformação de uma energia negativa em propulsão para o desempenho desportivo. De certa forma, pôde ser observada uma espécie de fuga

aos conflitos/flagelos sociais em que esse aluno está comumente inserido. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **O Esporte me deu força**

Vou ser bem sincero, que se dane! Essa escola pra mim era um grande antidepressivo. A minha família era uma merda, só vivia brigando. Eu tinha que viver naquele inferno, não tinha uma fuga! Essa escola era o único lugar que eu podia sorrir de verdade, me aliviar, chorar. O Esporte me permitia soltar toda aquela energia negativa que estava presa dentro de mim. O Esporte me deu força para continuar em frente apesar de todos os problemas. Eu treinava sério, dava tudo no treino. Usava toda aquela energia negativa como combustível para o treinamento. O treinador vendo toda aquela raiva, todo aquele ódio, me fez levantar a cabeça e enxergar o mundo de outra maneira. Ou seja, me deu o conforto que eu não tinha em casa. Hoje a minha vida é totalmente diferente, a minha vida mudou por causa do meu treinador. A minha família melhorou por causa do meu treinador; sou exemplo para a minha família! (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal).

Indubitavelmente, dada a observação que efetivamos e à luz da Análise Crítica do Discurso (Fairclough & Melo, 2012), o Desporto Escolar na Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, na figura dos seus agentes, atua instituindo estratégias de formação de um espírito vencedor. Estes transmitem aos alunos – em particular, ao homem-menino da favela – o que precisa ser feito para se tornarem vencedores, percebendo suas limitações e ajudando-os a superarem os seus limites para a realização de suas metas/sonhos. Entretanto, reitero, não se trata de alunos <<perfeitos>> – se é que podemos nos referir ao Homem e a sua “natureza” como algo pronto, acabado (Elias, 1939b). Longe disso, reafirmo, estamos discutindo a respeito de crianças e jovens com problemáticas que, independe da estratificação social, “capital cultural” e/ou origem (Bourdieu, 2001).

### **Reflexões um pouco mais gerais**

Dando espaço para o contraditório, iniciamos as reflexões um pouco mais gerais analisando o viés do oprimido tornar-se opressor (Freire, 1987). Nesse sentido, a narrativa do discente quanto à <<oportunidade de esfregar na cara das outras escolas o nosso potencial>> acentua uma agressividade concomitante ao desejo de poder/dominação. Isto também pôde ser verificado em outros episódios no decorrer do estudo, uma vez que a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch é uma instituição pública cuja natureza é frequentemente estigmatizada. Logo, o fato

da referida unidade escolar ascender tanto <<desportivamente>> quanto <<academicamente>> gera no Aluno-GEO, particularmente no homem-menino da favela, um sentimento anticultural que por vezes aflora. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).

### **Reflexões um pouco mais específicas**

Todavia, a reflexão acima mencionada é uma provocação intencional com a finalidade de ilustrar a complexidade da escolarização em meio à contemporaneidade. Uma vez isto aceito, trata-se, portanto, de reconhecer que o processo educacional da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch estabelece estratégias que visam combater genuinamente o comportamento anticultural (Patrício, 1993). Estratégias essas que objetivam: i) o desenvolvimento integral do indivíduo; ii) a educação para a cidadania; iii) a orientação vocacional; iv) o projeto de vida; v) o protagonismo juvenil. Ou seja, esses elementos conjuntamente resguardam os valores que sustentam a máxima do “*Aluno – Atleta – Cidadão*” (Silva & Silva, 2014), que conferem o cerne ao qual esta unidade escolar está fundamentada. (Reflexão do Pesquisador responsável – Notas de campo).



## 10 FEITOS DO GEO, SANTA TERESA, NO DESPORTO ESCOLAR<sup>[201]</sup>

*“Vai ter dia que o treino vai ser chato. Vai ter dia que o treino vai ser bom. Vai ter dia que o treinador vai ser chato. Mas vai ter dia que o treinador vai ser muito bom com vocês. A vida é assim. O GEO é assim!” (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

*“Nós vamos ter que treinar nas férias. A competição, esse ano, acontecerá uma semana após o recesso do meio do ano: vocês sabem que não temos como deixar de treinar [...].” (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

- Tricampeão geral do intercolegial (2014/15/16);
- Tricampeão do intercolegial – Atletismo – (2014/15/17);
- Campeão do intercolegial sub-13 masculino – Futsal – (2014);
- Tetracampeão do intercolegial – Xadrez – (2014/15/16/17);
- Campeão dos Jogos Escolares da Juv. – Badminton – cat. D, 13/14 anos (2017).



**Figura 69** – Logomarca da unidade escolar. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.



**Figura 70** – Troféu de campeão geral do 32º Intercolegial (Edição especial). Fonte: própria.

- Campeão do intercolegial mirim 11/12 anos – Handebol – (2012);
- Bicampeão do intercolegial sub-13 feminino – Voleibol – (2014/15);
- Tetracampeão da cat. jovem/jovenzinho – Natação – (2013/14/16/17);
- Pentacampeão da cat. jovem não federada – Judô – (2013/14/15/16/17);
- Tricampeão nos Jogos Estudantis do Estado do Rio de Janeiro – Tênis de Mesa – cat. A (2015/16/17). Competição classificatória para os Jogos Escolares da Juventude. Etapa nacional: atleta obteve 3 medalhas (2015/16).

[ 201 ] Informação disponibilizada pelos pesquisados diretos e indiretos sobre a atuação profissional dos Treinadores do GEO, Juan Antonio Samaranch, Unidade Santa Teresa, nas competições desportivas.

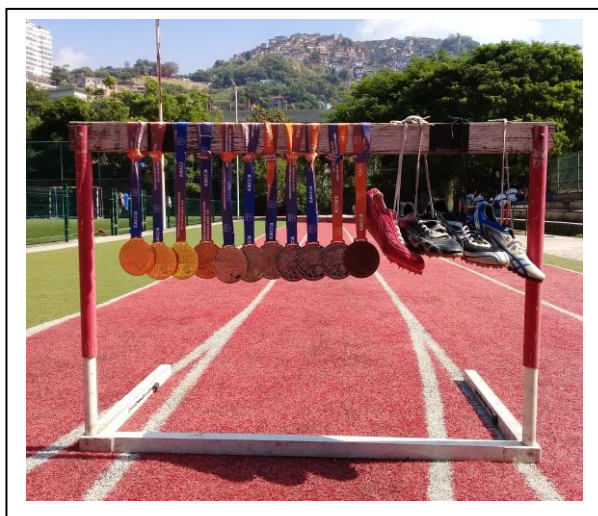
## 10 FEITOS DO GEO, SANTA TERESA, NO ATLETISMO <sup>[202]</sup>

*“Ontem eu parei para escutar o meu filho: me toquei. Ele todos os dias quer contar algo que fez na escola, uma novidade. Eu sempre enrolado com essas coisas aqui do GEO peço para ele esperar. Quando eu consigo acabar ele já dormiu. Olha que loucura: eu escuto os meus alunos, resolvo milhões de problemas dos alunos, do filho dos outros, e não paro para escutar o meu filho.” (Treinador, GEO. Un. Santa Teresa – Notas de campo, grifo nosso).*

*“Depois que eu entrei no GEO digo que tenho três pais: o meu pai de sangue e os meus treinadores. Um é mais durão; mas ele quer o nosso bem. O outro é mais brincalhão; ajuda muito a gente. Ou seja, quando um cobra muito no treino o outro no dia seguinte dá treino livre: eu acho que eles se completam.” (Discente, GEO. Un. Santa Teresa – Grupo focal, grifo nosso).*

■ ■ ■ ■ ■

- Tricampeão do intercolegial (2014/16/17);
- 6º lugar geral do campeonato brasileiro interclubes sub-16 (2016);
- 1º no *ranking* brasileiro sub-16 na prova de salto em altura (2016);
- 22 viagens/convocações para o campeonato brasileiro escolar (2012/17);
- Bicampeão estadual sub-14 (2016/17).



**Figura 71** – Medalhas da modalidade Atletismo.  
Fonte: própria.



**Figura 72** – Medalha e troféu da modalidade Atletismo. Fonte: acervo do GEO. Un. Sta. Teresa.

- Bicampeão estadual sub-16 (2016/17);
- Vice-campeão estadual sub-18 (2018);
- Campeão geral da corrida de abertura do intercolegial (2014);
- 4 recordes estaduais – categoria sub-14 (2013/17/17/17);
- Tricampeão dos jogos estudantis do Estado do Rio de Janeiro (2015/16/17).

<sup>[202]</sup> Informação disponibilizada pelo pesquisado direto sobre a atuação profissional na modalidade Atletismo.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**  
GEO. Un. Santa Teresa

---



Eis o momento de condensar a análise da segunda etapa da pesquisa. Isto é, dar forma a matéria em estudo; transformá-la do estado analítico para a condição que compreende, genuinamente, as considerações finais acerca da escola em voga e suas dimensões. Para esse fim, como o fizemos na etapa precedente, averiguamos o objeto de estudo à luz de três configurações centrais: i) o lugar da EF na sociedade (perspectiva de nível macro); ii) o lugar da EF na Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch (perspectiva de nível meso); iii) o lugar da EF no imaginário do pesquisado sobre o qual estamos falando (perspectiva de nível micro).

Nesse enquadramento é quase desnecessário noticiar, porque é de conhecimento preestabelecido, que tal análise desenrolou-se predominantemente sob a égide epistemológica de Norbert Elias (1897-1990) e Pierre Bourdieu (1930-2002), concomitantemente com a interpretação indutiva que aflora da Análise Crítica do Discurso (ACD). Todavia, há momentos cuja responsabilidade recai sobre os ombros do Pesquisador responsável. Logo, o compromisso de tecer os pormenores reveladores e ater-me em responder objetivamente as questões que se seguem. Visto que o construto dessas considerações é que edificou a tese!

■ ■ ■ ■ ■

### **Qual o papel da escola na formação do aluno, no caso particular da EF, na Escola Cultural?**

A unidade averiguada é uma escola que procura blindar suas práticas. Uma vez que enjeita a anticultura e as forças motrizes que hodiernamente desestabilizam a formação integral dos alunos, sobretudo daqueles cuja escola é o único espaço de aprendizagem pedagogicamente orientada. Consequentemente, diante disso, o papel da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, do professor de Educação Física em particular, é significativo quanto à educação (escolarização) pelo corpo. Todavia, não reflete a realidade sinistra da grande maioria das escolas da capital fluminense.

## **Em que medida os currículos incorporam essa expressão cultural?**

Nesse caso, por se tratar da primeira escola vocacionada para o Desporto (leia-se: Esporte) do Brasil, a unidade averiguada implementa suas práticas sob a premissa da corporalidade. Não é surpresa, então, que a tônica da Educação Física, do Desporto, da Cultura corporal de movimento, seja apontada como a base de todas as etapas do processo de aprendizagem, tendo como eixo norteador os valores que sustentam a máxima do *Aluno – Atleta – Cidadão*. Ou seja, um currículo, uma perspectiva de Escola totalmente diferenciada das demais unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

## **Qual o contributo das práticas dos professores de EF na ação educativa da Escola Cultural?**

Na sociedade da anticultura, a figura do professor atua na contramão dessa configuração, estando alinhada com a gênese da Escola Cultural. Contextualizando, o professor da Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, o professor de Educação Física em particular, vai de encontro às engenharias que engendram as práticas anticulturais. Entendido o caráter subversivo, o contributo do professor de EF extrapola por demais às questões escolares. Mas, em concordância com o Prof. Dr. Carlos Figueiredo da Silva, “[...] sinto um aperto: o GEO ainda é uma exceção; e uma apreensão: tudo pode também ter uma dolorosa dissolução.” (Silva, 2014, p. 5).

## **Existem indicadores (expressivos) que indiretamente contribuiriam para a ‘legitimação’ da EF na Escola Cultural? Sim:**

- O fato do nome da escola aludir ao Esporte (Ginásio Experimental Olímpico);
- O fato de ser uma escola vocacionada para o Esporte;
- A palavra atleta ocupar a posição central na tríade: *Aluno – Atleta – Cidadão*;
- A direção ser composta em sua maioria por professores de Educação Física;
- A figura do prof. de EF no cargo de Diretor;
- A figura do prof. de EF no cargo de Diretor-adjunto (Subdiretor);
- O fato do treinamento compor o quadro de disciplinas da unidade escolar;
- A qualidade do espaço esportivo;
- A predisposição esportiva dos alunos;
- A magnitude esportiva da unidade escolar.

## COMPOSIÇÃO QUE RETRATA A REALIDADE DO GEO. UN. SANTA TERESA <sup>[203]</sup>

*GEO — Samba exaltação*

*O GEO arrebenta  
O GEO só arrebenta  
Em qualquer competição  
Seja no Xadrez ou no Atletismo  
Futebol, Judô ou Natação  
Veja em todo campeonato ô  
O nosso atleta já brilhou  
É uma ciência exata  
Seja ouro, bronze ou prata  
A medalha ele ganhou*

*GEO Samaranch  
Escola do futuro  
Vai formando o aluno  
O atleta e o cidadão*

} 2 x

*Quando é dia de festa  
Nossa meta é arrasar  
Estamos prontos para dançar e cantar  
E encanta  
Canta e todo mal espanta  
Liberta às mágoas do meu triste coração  
Quando eu foco no estudo  
Vou tirando só notão  
Se surge briga, eu me afasto  
Vou logo à direção  
A violência aqui não tem espaço não  
Os professores dão duro  
E com amor,  
Fazem um trabalho que constrói o futuro  
Do jovem trabalhador*

*Se segura Prefeitura  
Do GEO eu não abro mão  
Tem esporte, tem cultura  
Pra mudar a educação*

} 2 x

*O GEO arrebenta!*

---

[203] Paródia: Macunaíma (Samba Enredo da Portela: 1975). Professores do GEO — Época letiva: 2018.





## **CONCLUSÕES**

---

O lugar da Educação Física na Escola Cultural



Nomeadamente, antes de voltarmos as atenções para as questões derradeiras, gostaríamos de ratificar que é utópica a intenção de ajuizar uma única escola como sendo o lugar da Educação Física. Da mesma forma que é utópica a intenção de ajuizar uma escola como sendo categoricamente cultural em meio à contemporaneidade. Portanto, concluímos que tanto a Escola Básica e Secundária do Cerco quanto a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch, cada uma a seu modo e dentro de suas possibilidades, procuram resguardar a legitimidade da Educação Física. Dado que o caráter legítimo da disciplina é previsto em Lei como meio de salvaguardar o exercício profissional do professor de EF, sobretudo a promoção prioritária do Desporto educacional na esfera luso-brasileira.

Em razão disso, optamos por abdicar da análise documental como parte integrante dos procedimentos metodológicos, concentrando nossos esforços na leitura da paisagem social, mesmo tendo ciência que tal decisão denota limitações quanto à investigação. Nada que deponha contra a substância da tese, uma vez que também é utópica a intenção de ajuizar uma pesquisa como sendo uma fonte inesgotável de conhecimento. Ponderação que enfatiza a análise sistemática dos documentos como uma das potenciais inquirições futuras, em virtude dos indícios que sugestionam o distanciamento entre os textos legais e a *práxis* em ambas as escolas. Uma vez isto aceito, voltemos às atenções para as questões que efetivamente transpassam os dois estudos.

■ ■ ■ ■ ■

### **Quais convergências emergem nos dois estudos?**

#### *PERSPECTIVA DE NÍVEL MACRO*

No que tange à leitura da paisagem social, consideremos três aspectos fundamentais em ambas sociogêneses: i) segregação da disciplina de Educação Física a partir da diferenciação social negativa; ii) marginalização do teor prático do ofício do professor de Educação Física; iii) estigmatização da figura do professor de Educação Física. A partir dessa conjuntura, concluímos que esses aspectos

convergem à medida que vão de encontro ao carácter legítimo da disciplina, dado que desvirtuam a legitimidade do conteúdo nas duas sociedades.

#### *PERSPECTIVA DE NÍVEL MESO*

Dadas às similaridades *sui generis* tanto do bairro do Cerco do Porto quanto das comunidades conflagradas do Rio de Janeiro, concluímos que a sensação de insegurança é equivalente. Não obstante, a tolerância a episódios violentos é distinta nas duas sociedades, se por um lado o limiar de repugnância dos portugueses é baixo, no Brasil a violência é um flagelo social naturalizado. Pontualmente, verificamos que este aspecto reflete diretamente no quotidiano de ambas as unidades escolares, cuja vulnerabilidade social é um fator preponderante.

#### *PERSPECTIVA DE NÍVEL MICRO*

Interessantemente, a predisposição dos alunos em relação à Educação Física independe da configuração em estudo. Em ambos os casos, percebemos uma condição inata relacionada ao Desporto. Evidentemente, no tocante ao homem-menino da favela esta conjuntura favorece no combate ao absentismo, ao abandono escolar precoce, e principalmente na inclusão social. Embora sejam configurações distintas em sua natureza e com suas particulares, concluímos que o homem-menino da favela sofre influência imediata das práticas desportivas.

### **Quais divergências emergem nos dois estudos?**

#### *PERSPECTIVA DE NÍVEL MACRO*

Contextualizando, é possível notar que há uma ambivalência relacionada a nomenclatura da Educação Física. De acordo com os teóricos lusitanos estaria especificamente associada ao âmbito escolar usufruindo das potencialidades do Desporto justificando-o como matéria de ensino. Todavia, no Brasil é pertencente à grande área das Ciências da Saúde, sendo a terminologia Educação Física escolar (EFE) o que fundamenta, institui e engloba formalmente a disciplina. Isto posto, concluímos que esta divergência evidencia o aspecto *sui generis* das configurações em estudo.

#### *PERSPECTIVA DE NÍVEL MESO*

À luz da nossa investigação, verificamos que a força motriz do processo de escolarização é um fator predominante e divergente quando analisado o conjunto de

valores que norteia o propósito das instituições. Nessa lógica, observamos que a Escola Básica e Secundária do Cerco possui uma visão voltada para a <<força de trabalho>> e a Escola Municipal GEO Juan Antonio Samaranch está direcionada para a <<força de transformação>>. Diante disso, concluímos que a orientação do homem-menino da favela é determinada pela ordem de valores que ajuízam os pilares de cada unidade escolar.

#### *PERSPECTIVA DE NÍVEL MICRO*

Identificado o paradigma envolvendo a metáfora do homem-menino da favela, constatamos divergências sob a ótica das unidades escolares averiguadas. Baseado nisto, o *ethos* do aluno oriundo do bairro do Cerco é subjugado e tido como *outsider*. Neste mesmo sentido, observamos que o aluno advindo das comunidades conflagradas do Rio de Janeiro é percebido em sua natureza como diferenciação social positiva. Sendo assim, concluímos que o potencial natural para o Desporto é similar em ambos os casos, porém a resultante estará diretamente associada ao nível de estímulo.

■ ■ ■ ■ ■

*“Afinal, todo chão da escola é (deveria ser) o lugar da Educação Física, já que toda escola – independentemente do argumento – é constituída por corpos-mentes em movimento!”  
(Pesquisador responsável – Informação verbal, grifo nosso) <sup>[204]</sup>.*

---

<sup>[204]</sup> A informação verbal ocorreu no dia 5 de junho de 2019 na ocasião da palestra “*Espírito vencedor: se dê a chance de enxergar o quanto você é capaz!*”. Escola Municipal Almeida Garrett – SME / 7ª CRE.



## **REFERÊNCIAS**

---





## Referências

*Ordenação alfabética*

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Revista Análise Social*, XLVI(199), 261-281.
- Almeida, A. P. de. (2012). *A escola perante o sedentarismo e a obesidade: Análise das políticas públicas escolares na cidade do Rio de Janeiro*. Porto: Alex Almeida. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Alves, L., France, R., & Catanzaro, M. (2018). Outubro rosa: uma abordagem interdisciplinar no Ginásio Olímpico de Santa Teresa. In M. Murad., R. F. dos Santos., & C. A. F. da Silva. (Eds.), *Escolas, violências e educação física* (193-203). Rio de Janeiro: Jaguatirica.
- Alves, M. H. M., & Evanson, P. (2013). *Vivendo no fogo cruzado: moradores de favela, traficantes de droga e violência policial no Rio de Janeiro*. São Paulo: Unesp.
- Alves, R. (2008). *Por uma educação romântica* (7ª ed.). Campinas: Papirus.
- André, M. E. D. A. de. (2008). *Etnografia da prática escolar* (15ª ed.). Campinas: Papirus.
- Barbosa, C. L. de. A. (2001). *Educação Física Escolar: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape.
- Barbosa, C. L. de. A. (2011). *Educação Física e Didática: Um diálogo possível e necessário*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Barbosa, M. V. (2015). *Estudo de caso de uma nova proposta educacional de escola integral vocacionada para o esporte*. Niterói. Rio de Janeiro: Michelle Barbosa. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade Salgado de Oliveira.

- Barbosa, S. S. R. (2005). A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e a sua relação com a educação no processo civilizatório. *In IX Simpósio Internacional – Processo Civilizador* (pp. 1-13). Ponta Grossa, Paraná, Brasil: Anais. Consult. 10/08/2016, disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/workshop/art21.pdf>
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da Identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física: da Competência à Conquista de uma Identidade Profissional. *In I. Mesquita., & J. Bento. (Eds.), Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *In R. Rolim., P. Batista., & P. Queirós. (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos* / Zygmunt Bauman. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo* / Zygmunt Bauman. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.
- Becker, H. S. (1999). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Benavente, A., Queiroz, S., & Aníbal, G. (2015). Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2(3), 49-62.
- Bento, J. O. (1987a). *Desporto – <<Matéria>> de Ensino*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bento, J. O. (1987b). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. O. (1995). *O Outro Lado do Desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (1997). Em nome do corpo. In M. F. Patrício. (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.
- Bento, J. O. (2006). Da Pedagogia do Desporto. In G. Tani., J. O. Bento., & R. D. S. Petersen. (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 26-40). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bento, J. O. (2010). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2012). *Estado de desassossego: instrução e funcionalização versus formação*. Consult. 11/04/2017, disponível em <http://www.faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/viewFile/202/209>
- Bento, J. O. (2014a). Bandeiras da lusofonia. In A. Faria Junior., J. O. Bento., R. F. dos Santos., & C. A. Boschi. (Eds.), *Educação Física e Desporto: Relação Brasil Portugal* (pp. 13-38). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2014b). Em nome do desporto. In A. Gaya et al. (Eds.), *Educação Física: ordem, caos e utopia* (pp. 135-178). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2017). *Em nome da Educação Física e do Desporto na escola: legitimação, considerações e orientações pedagógico-didáticas*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O., & Bento, H. C. B. (2010). Desporto e Educação Física – acerca do ideal pedagógico. In J. O. Bento., G. Tani., & A. Prista. (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 13-35). Portugal: Multitema.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Borrvalho, M. J. (1997). O professor e o universo da estética. *In* M. F. Patrício. (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 415-418). Porto: Porto Editora.
- Botelho-Gomes, P., Queirós, P., & Silva, P. (2014). Género, Educação Física e Desporto: a Quadratura do Círculo? *In* I. Mesquita., & J. Bento. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 131-156). Porto: FADEUP.
- Bourdieu, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2001). *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção* (2ª ed.). Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina* (2ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand.
- Bourdieu, P. (2003). Algumas propriedades dos campos. *In* P. Bourdieu. (Ed.), *Questões de Sociologia* (pp. 119-126). Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bourdieu, P. (2007a). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* P. Bourdieu. (Ed.), *Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Bourdieu, P. (2007b). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.
- Bourdieu, P. (2009). *La eficacia simbólica: religión y política* (1ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (2012). *O poder simbólico* (16ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1978). *A REPRODUÇÃO – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial VEGA.

- Bracht, V. (1989). Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física, UEM*, 0(1), 28-33.
- Bracht, V. (1995). Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”. *Revista Movimento*, 2(2), I-VIII.
- Bracht, V. (1999). *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Bracht, V. (2005). Cultura Corporal, Cultura do Movimento ou Cultura Corporal do Movimento? In M. Souza Júnior. (Ed.), *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica* (pp. 97-166). Recife: EDUPE.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Consult. 01/07/2018, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Consult. 14/05/2019, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Brasil. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consult. 28/04/2017, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Brasil. (1998a). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF. Consult. 14/05/2019, disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)
- Brasil. (1998b). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física. Brasília: MEC/SEF. Consult. 14/05/2019, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>

- Brasil. (2014). Ministério da Justiça (MJ). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN. Brasil: DF. Consult. 09/06/2018, disponível em [http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen\\_dez14.pdf](http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf)
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In A. F. Moreira., & V. M. Candau. (Eds.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cardoso, F. J. (2014). *Gimnocerco – um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto: Fernando Cardoso. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto: Enfermagem*, 15(4), 679-684.
- Carneiro, D. F. (2005). Interacionismo e interdependência: uma breve análise das contribuições de Norbert Elias para a história social. Infraestrutura da educação física na rede municipal de Niterói. In *I Colóquio do Laboratório de História Econômica e Social* (pp. 1-11). Juiz de Fora: Anais. Consult. 05/08/2016, disponível em <http://www.ufjf.br/lahes/files/2010/03/c1-a16.pdf>
- Carvalho Junior, A. F. P. de., & Osborne, R. (2018). Currículo: Conceitos, História e Educação Física escolar. In A. F. P. de Carvalho Junior., & R. Osborne. (Eds.), *Educação física escolar e questões curriculares* (19-34). Curitiba: Appris.

- Castellani Filho, L. (1988). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- Castellani Filho, L. (1999). *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. Campinas: Lino Filho. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Catani, A. M. (2011). As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Revista Educ. Soc., Campinas*, 32(114), 189-202.
- Coménio, J. A. (1966). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, F. C. da. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In F. C. da. Costa *et al.* (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Serviço de Edições Cruz-Quebrada.
- Costa, J. A. *et al.* (2003). *Dicionário da língua portuguesa*. Portugal: Porto Editora.
- Costa, L. P. da. (1996). Uma questão ainda sem resposta: o que é a Educação Física? *Revista Movimento*, 3(4), I-X.
- Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). A formação inicial de professores de Educação Física em Portugal e sua relação com o Processo de Bolonha. In P. Batista., A. Graça., & P. Queirós. (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 87-111). Porto: FADEUP.
- Costa, M. da., & Koslinski, M. C. (2006). Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 133-201.
- Crespi, F. (1997). *Manual de sociologia da cultura*. Lisboa: Editorial Estampe.

- Daolio, J. (1997). *Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80*. Campinas: Jocimar Daolio. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- Darido, S. C. *et al.* (2001). A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Rev. paul. Educ. Fís*, 15(1), 17-32.
- Darido, S. C. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Domingos, A. M., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dunning, E. (1992). Prefácio. In N. Elias., & E. Dunning. (Eds.), *A busca da excitação* (pp. 1-37). Lisboa: Difel.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa., & C. Skliar. (Eds.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 119-138). Belo Horizonte: Autêntica.
- Elias, N. (1939a). *O Processo civilizador*. Volume 1: Uma história dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1939b). *O Processo civilizador*. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1992). Ensaio sobre o desporto e a violência. In N. Elias., & E. Dunning. (Eds.), *A busca da excitação* (pp. 223-256). Lisboa: Difel.
- Elias, N. (1995). *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1997). *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Norbert Elias; editado por Michel Scröter; tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1999). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70.



- Elias, N. (2001). *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (2006). *Escritos & ensaios; 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fairclough, N., & Melo, I. (2012). Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*, 25(2), 307-329.
- Faria Junior, A. G. de. et al. (1996). O velho problema da regulamentação. Contribuições críticas à sua discussão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 17(3), 266-272.
- Farinatti, P. de. T. V., & Ferreira, M. S. (2006). *Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Fernandes, F., Luft, C. P., & Guimarães, F. M. (2000). *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo.
- Ferrari, C. E. R. de. A. (2014). *Asfalto, favela e violência: o processo ensino-aprendizagem no cenário da educação física escolar - um estudo de caso*. Niterói. Rio de Janeiro: Carlos Ferrari. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade Salgado de Oliveira.
- Ferreira, A. B. de. H. (2007). *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- FGV. (2017). Educação em alvo: os efeitos da violência armada nas salas de aula. Brasil: Rio de Janeiro. Consult. 29/11/2018, disponível em <http://dapp.fgv.br/educacao-em-alvo-os-efeitos-da-violencia-armada-nas-salas-de-aula/>

- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, V. da. (1976). *Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade*. Lisboa: Editorial notícias.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal – do Estado Novo à democracia. *Educação, Temas e Problemas*, 12(13), 27-40.
- Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, J. B. (1989). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1983). *Estruturas da mente: A Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaya, A. (1994). Mas afinal, o que é Educação Física? *Revista Movimento*, 1(1), 29-34.
- Ghiraldelli Junior, P. (1991). *Educação Física Progressista. A Pedagogia Crítica-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Edições Loyola.

- Ghiraldelli Junior, P. (1995). A volta ao que parece simples. *Revista Movimento*, 2(2), XV-XVII.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gomes, R. M. (2005). *O Governo da Educação em Portugal. Legitimação e contigência na escola secundária, 1974-1991*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gomes, R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. C., & Peixoto, A. R. B. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Graça, A. (1997). Os valores na Educação Física. In M. F. Patrício. (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 251-258). Porto: Porto Editora.
- Graça, A. (2014a). A construção da identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista., A. Graça., & P. Queirós. (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2014b). Sobre as Questões do quê Ensinar e Aprender em Educação Física. In I. Mesquita., & J. O. Bento. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-130). Porto: FADEUP.
- Graça, A. (2015). Formação do professor de educação física: evolução do quadro normativo. In R. Resende., A. Albuquerque., & A. R. Gomes. (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 275-313). Lisboa: Visão e Contextos.
- Grochoska, M. A. (2015). O estatuto da carreira docente em Portugal: marco legal e o contexto de organização dos professores. *Jornal de políticas educacionais*. Curitiba, 9(17-18), 100-110.

- Grunenvaldt, J. T. (2008). O esporte na visão do mestre das figurações. *In XI Simpósio Internacional – Processo Civilizador* (pp. 237-247). Buenos Aires, Argentina: Anais. Consult. 17/08/2016, disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/26%20-%20Grunenvaldt.pdf>
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. *In R. Rolim., P. Batista., & P. Queirós. (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 107-124). Porto: FADEUP.
- Houaiss, A., & Villar, M. de. S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hunger, D., Rossi, F., & Souza Neto, S. (2011). A teoria de Norbert Elias: uma análise do *ser professor*. *Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, 37*(4), 697-710.
- Hypólito, Á. M. (2008). Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – (RBPAE), 24*(1), 63-78.
- IBGE. (2011). Censo 2010: Aglomerados Subnormais – Informações Territoriais. Brasil. Consult. 20/05/2019, disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>
- IBGE. (2017). Perfil dos estados e dos municípios brasileiros: esporte: 2016. Brasil. Consult. 10/12/2018, disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100411.pdf>
- IPEA. (2018). Atlas da violência. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Brasil: Rio de Janeiro. Consult. 27/12/2018, disponível em [http://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)
- Jesus, C. T. F. de., & Cavalcante, F. G. (2012). Triangulação de métodos qualitativos: Imagens refletindo a escola vista de fora. *In J. Bourguignon., & C.*

- Oliveira Junior. (Eds.), *Pesquisa em ciências sociais: Interfaces, debates e metodologias* (pp. 151-176). Ponta Grossa: TODAPALAVRA.
- Jesus, S. N. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Katálisis*. Florianópolis, 7(2), 192-202.
- Kaplan, C. V. (2012). A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. *Revista Linhas Críticas*, Brasília DF, 18(37), 599-616.
- Koury, M. G. P. (2013). Emoções e sociedade: um passeio na obra de Norbert Elias. *História: Questões & Debates*, Curitiba, 59(2), 79-98.
- Kroeber, A. L. (1949). O “superorgânico”. In D. Pierson. (Ed.), *Estudos de organização social*. (Vol. 2, pp. 231-281). São Paulo: Livraria Martins Editora.
- Kunz, E. (1995). A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, 7(8), 46-54.
- Lago, L. C. do. (2015). *Desigualdades e segregação na metrópole: o Rio de Janeiro em tempo de crise*. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Landini, T. S. (2005). A Sociologia Processual de Norbert Elias. In *IX Simpósio Internacional – Processo Civilizador* (pp. 1-9). Ponta Grossa, Paraná, Brasil: Anais. Consult. 04/08/2016, disponível em [http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa\\_debates/art27.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_debates/art27.pdf)
- Lemos, M. S. (2012). *A escola dos alunos institucionalizados: Comportamentos e atitudes*. Covilhã: Mariana Lemos. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior.
- Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lovisol, H. (1995). Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos. *Revista Movimento*, 2(2), XVIII-XXIV.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Marchi Júnior, W., & Souza, J. de. (2012). Norbert Elias e Pierre Bourdieu: tensões e conversações teórico-metodológicas no exercício de compreensão do mundo social. In J. Bourguignon., & C. Oliveira Junior. (Eds.), *Pesquisa em ciências sociais: Interfaces, debates e metodologias* (pp. 30-47). Ponta Grossa: TODAPALAVRA.
- Marinho, T. (2013). *Reencontros Inadiáveis para Situar o Desporto no Horizonte da Paideia*. Porto: Teresa Marinho. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Marques, A. T. (1988). *Desenvolvimento da capacidade de prestação de resistência: estudo aplicado em crianças e jovens do 5º ao 9º ano de escolaridade da região do grande Porto*. Porto: António Marques. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Marques, R. (1990). Formar professores para a Escola Cultural. In 1º Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. (Ed.), *Educação pluridimensional e Escola Cultural* (pp. 127-136). Évora: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Matos, Z. (1999). *Estudo da Pedagogia do Desporto em Portugal. Contributo para a sua compreensão*. Coimbra: Zélia Matos. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Matos, Z. (2004). Pedagogia do Desporto: novas questões velhos problemas. In E. Lebre., & J. Bento. (Eds.), *Professor de Educação Física. Ofícios da Profissão* (pp. 251-284). Porto: FCDEFUP.

- Matos, Z. (2006). Contributos para a Compreensão da Pedagogia do Desporto. In G. Tani., J. O. Bento., & R. D. S. Petersen. (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 154-184). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: da Necessidade da Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. In I. Mesquita., & J. O. Bento. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: FADEUP.
- Matos, Z., Batista, P., & Israel, N. (2004). A educação em valores: Valorações apresentadas pelos alunos como ponto de reflexão da atividade pedagógica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 171-193.
- Matos, Z., & Graça, A. (2016). Jorge Olímpio Bento, o pedagogo do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(S1), 52-64.
- Mattos, D. C. de. (2014). Ginásio Experimental Olímpico: a transformação de uma ideia em um projeto de sucesso. In C. A. F. da Silva. (Ed.), *Aluno – Atleta – Cidadão. Estudos no Ginásio Experimental Olímpico* (pp. 107-138). Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora.
- MEC. (2014). Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios do IBGE (PNAD, população). Consult. 10/05/2017, disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32962#footer>
- Medina, J. P. S. (1983). *A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus.
- Medina, J. P. S. (1989). Prefácio. In M. Sérgio. (Ed.), *Educação física, ou, Ciência da motricidade humana?* (pp. 9-13). São Paulo: Papirus.
- Medina, J. P. S. (1990). *A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física* (9ª ed.). Campinas: Papirus.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: FADEUP.

- Minayo, M. C. de. S. (1994). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In M. C. de. S. Minayo. (Ed.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 9-30). Rio de Janeiro: Vozes.
- Morin, E. (2013). *A via para o futuro da humanidade* / Edgar Morin. Tradução Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Mota, J. (1997). O valor da actividade física para uma educação de estilos de vida. In M. F. Patrício. (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 169-176). Porto: Porto Editora.
- Murad, M. (2009). *Sociologia e educação física: Diálogos, linguagens do corpo, esportes*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - FGV.
- Negrine, A. (1999). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In V. M. Neto., & A. N. S. Triviños. (Eds.), *A pesquisa qualitativa na educação física* (pp. 61-94). Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina.
- Neto, O. C. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. de. S. Minayo. (Ed.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 51-66). Rio de Janeiro: Vozes.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2009). *Bourdieu & a Educação* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica – (Pensadores & Educação, v. 4).
- Nozaki, H. T. (2014). Crise do Capital e Crise de Identidade da Educação Física Brasileira: Mediações no mundo do trabalho. In A. Faria Junior., J. O. Bento., R. F. dos Santos., & C. A. Boschi. (Eds.), *Educação Física e Desporto: Relação Brasil Portugal* (pp. 315-344). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Nunes, C. S. C., & Nunes, H. S. C. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser.... *Educação em Perspectiva*, 4(1), 199-220. Viçosa.
- Nunes, R. (2003). O campo do olhar de Bourdieu: (mosaico). *Educação, sociedade & culturas*, (19), 187-200. Porto: Afrontamento.



- Oliveira, M. A. S. (2013). *Avaliar para intervir: Uma reflexão crítica sobre a importância de sistematizar e consolidar a autoavaliação como prática de autorregulação no Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto*. Portugal: Manuel Oliveira. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. Mestrado em Administração de Organizações Educativas.
- Onofre, M. S. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In F. C. da Costa et al. (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Serviço de Edições Cruz-Quebrada.
- Pacheco, J. (2009). Fazer a Ponte (*Bridge Building*). *Revista Pragmateia Filosófica*, 3(1), 1-5. ISSN: 1982-1425.
- Palafox, G. H. M. (1996). O que é Educação Física? Uma abordagem curricular. *Revista Movimento*, 3(4), XI-XIV.
- Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1997). Prefácio. In M. F. Patrício. (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores* (pp. 11-14). Porto: Porto Editora.
- Peixoto, R. P., Carvalho Junior, A. F. P. de., Ferrari, C. E. R. de. A., & Osborne, R. (2018). Instituição Escola, Educação Física e Currículo em Tempos Líquidos. In A. F. P. de. Carvalho Junior., & R. Osborne. (Eds.), *Educação física escolar e questões curriculares* (57-66). Curitiba: Appris.
- Pereira, A. L. (2013). Para uma pesquisa no terreno em ciências do desporto. In I. Mesquita., & A. Graça. (Eds.), *Investigação qualitativa em Desporto* (Vol. 1, pp. 97-119). Porto: FADEUP.
- Perfeito, A. A. B. et al. (2011). *Dicionário da língua portuguesa*. Portugal: Porto Editora.

- Phaschoalino, J. B., & Fidalgo, F. (2011). A lógica brasileira da avaliação. Impactos no currículo escolar a partir do Índice de desenvolvimento da educação básica. *Educação, Sociedade & Cultura*. Belo Horizonte, (34), 103-116.
- PNUD. (2014). Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. Consult. 11/05/2017, disponível em [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014\\_pt\\_web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf)
- Portugal. (1940). Ministério da Educação Nacional. Secretaria Geral. Instituto Nacional de Educação Física (Decreto-Lei n.º 30 279, de 23 de janeiro de 1940). Consult. 15/11/2018, disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1940/01/01900/00920094.pdf>
- Portugal. (1975). Diário do Governo n.º 279/1975, Série I de 1975-12-03. Ministério da Educação e Investigação Científica. Instituto Superior de Educação Física (Decreto-Lei n.º 675/75, de 3 de dezembro). Consult. 15/11/2018, disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/309534/details/normal?q=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica>
- Portugal. (1986). Diário da República. Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986: Lei de Bases do Sistema Educativo. Consult. 28/04/2017, disponível em [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis)
- Portugal. (2012). Diário da República. Lei 137/2012, de 2 de julho de 2012: Lei de Bases do Sistema Educativo. Consult. 10/05/2017, disponível em [http://www.dgae.mec.pt/?wpfb\\_dl=20096](http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=20096)
- Queirós, P. M. L. (2002). *O corpo na Educação Física: leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Porto: Paula Queirós. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Queirós, P. M. L. (2014). Profissionalidade Docente: Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais [de Educação Física e Desporto]. In I. Mesquita., & J. O. Bento. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). Porto: FADEUP.

- Ribeiro, L. C. de. Q. (2009). A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, 4(8), 351-378.
- Ribeiro, L. C. de. Q. (2015). Cidade desigual ou cidade partida? Tendências da metrópole do Rio de Janeiro. In L. C. de. Q. Ribeiro. (Eds.), *O futuro das metrópoles: desigualdades e governabilidade* (pp. 63-98). Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola* (3ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Santin, S. (1995). A respeito de comentários. *Revista Movimento*, 2(2), IX-XIV.
- Santos, L. C., & Silva, C. A. F. da. (2018). Educação física, infância e comunidades conflagradas. In M. Murad., R. F. dos. Santos., & C. A. F. da. Silva. (Eds.), *Escolas, violências e educação física* (87-110). Rio de Janeiro: Jaguatirica.
- Santos, M. E. B. (2004). A Escola do Futuro. In R. Canário., F. Matos., & R. Trindade. (Orgs.), *Escola da Ponte. Defender a Escola Pública* (pp. 27-30). Portugal: SerSilito.
- Santos, R. F. dos. (2014). Esporte: por que não? In C. A. F. da. Silva. (Ed.), *Aluno – Atleta – Cidadão. Estudos no Ginásio Experimental Olímpico* (pp. 179-190). Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora.
- Sarmiento, J. P., Bastos, F. da. C., & Luguetti, C. N. (2014). A Sustentabilidade dos Sistemas Desportivos e o Desporto na Escola. In I. Mesquita., & J. Bento. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 323-347). Porto: FADEUP.
- Saviani, D. (1983). Para uma teoria crítica da educação. In D. Saviani. (Ed.), *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (pp. 40-45). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez.

- Sennett, R. (2011). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Richard Sennett. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record.
- Sérgio, M. (1989). *Educação física, ou, Ciência da motricidade humana?* São Paulo: Papirus.
- Sérgio, M. (1994). *Motricidade Humana — Contribuições para Um Paradigma Emergente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (1999). *Um Corte Epistemológico. Da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2003). *Para uma nova dimensão do desporto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, C. A. F. da. (2013). Mídia, legados e olimpíadas no Brasil. In C. Costa., & C. Silva. (Eds.), *Favelasport: Estudos sobre o fenômeno esportivo em comunidades do Rio de Janeiro* (pp. 68-93). Rio de Janeiro: SUAM.
- Silva, C. A. F. da. (2014). *Aluno – Atleta – Cidadão. Estudos no Ginásio Experimental Olímpico*. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora.
- Silva, J. E. da., & Silva, L. F. da. (2014). Representações sobre o aluno-atleta-cidadão: um estudo no ginásio experimental olímpico. In C. A. F. da. Silva. (Ed.), *Aluno – Atleta – Cidadão. Estudos no Ginásio Experimental Olímpico* (pp. 11-38). Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora.
- Silva Júnior, A., Martins-Silva, P. O., & Mesquita, J. M. C. de. (2014). As dimensões teórica e metodológica do grupo focal no contexto da pesquisa qualitativa. In E. M. de. Souza. (Ed.), *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual* (pp. 125-154). Vitória: EDUFES.
- Silva, L. F. da. (2017). *Percepções dos alunos e professores de Educação Física do GEO – Juan Antonio Samaranch diante das aulas de Educação Física curricular*. Niterói. Rio de Janeiro: Leonardo Silva. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade Salgado de Oliveira.

- Silva, R. T. da. (2010). *Escola-Favela e Favela-Escola: “Esse menino não tem jeito!”*. Niterói: Rodrigo Silva. Dissertação de doutoramento apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.
- Soares, C. L. (1986). A Educação física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 3(7), 89-92.
- Soares, C. L. (2007). *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Sobral, F. (1989). *Estado de crescimento e aptidão física na população escolar dos Açores*. Lisboa: ESEF/UTL/DREFD/SREC/RAA.
- Souza e Silva, J. de. (2003). *“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Taffarel, C. N. Z., & Escobar, M. O. (1994). Mas, afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. *Revista Movimento*, 1(1), 35-40.
- Tani, G. et al. (1988). *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Trajan, A. de. A., Ferrari, C. E. R. de. A., & Silva, C. A. F. da. (2013). Legado ou Negado? Primeiros Impactos dos Jogos Olímpicos de 2016: Desrespeito ao Direito à Moradia na Vila do Autódromo. In C. Costa., & C. Silva. (Eds.), *Favelasport: Estudos sobre o fenômeno esportivo em comunidades do Rio de Janeiro* (pp. 184-197). Rio de Janeiro: SUAM.
- Trindade, R. C., Alves, L., & Velasque, L. (2018). O uso do álcool entre os adolescentes: uma pesquisa-ação protagonizada por alunos do Ginásio Experimental Olímpico de Santa Teresa. In M. Murad., R. F. dos. Santos., & C. A. F. da. Silva. (Eds.), *Escolas, violências e educação física* (205-220). Rio de Janeiro: Jaguatirica.

- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tubino, M. J. G. (1992). *Esporte e cultura física*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Difusão Cultural LTDA – Biblioteca educação física e desportos.
- UNESCO. (2015). Relatório de Monitoramento Global de EPT. Educação para todos 2000-2015: Progressos e Desafios. Consult. 11/05/2017, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>
- Vago, T. M. (1996). O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, 3(5), 4-17.
- Valladão, L. F., Osborne, R., & Dutra, M. B. (2013). Infraestrutura da educação física na rede municipal de Niterói. In R. Osborne., C. A. F. da Silva., & R. F. dos Santos. (Eds.), *Complexidade da educação física escolar: questões atuais e desafios para o futuro* (pp. 11-18). Rio de Janeiro: Lamparina editora.
- Ventura, Z. (1994). *Cidade Partida*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Westergaard, J., & Resler, H. (1982). Tendências da mobilidade e das oportunidades educativas. In S. Grácio., S. de Miranda., & S. Stoer. (Ed.), *Sociologia da Educação – I. Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social* (pp. 47-80). Lisboa: Livros Horizonte.
- Xavier, M. E. S. P. (2005). O Debate Historiográfico da Escola Pública no Brasil. In J. C. Lombardi., D. Saviani., & M. I. M. Nascimento. (Ed.), *A Escola Pública no Brasil. História e Historiografia* (pp. 65-88). São Paulo: Autores Associados.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc., Campinas*, 28(101), 1287-1302. Consult. 28/04/2017, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>
- Zeferino, J. L. B. (2014). Relatos. In C. A. F. da Silva. (Ed.), *Aluno – Atleta – Cidadão. Estudos no Ginásio Experimental Olímpico* (pp. 165-178). Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora.

## APÊNDICES

---





## Apêndice (A) – Carta de apresentação para pesquisa (Portugal, Porto)




Programa Doutoral em Ciências do Desporto (PDCD)  
R. Dr. Plácido da Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal  
Telefone: 220 425 200 / <http://www.fade.up.pt>

Ao  
Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto.  
A/C: Diretoria.

O Programa Doutoral em Ciências do Desporto – PDCD vem por meio desta, solicitar autorização para que o doutorando CARLOS EDUARDO RAFAEL DE ANDRADE FERRARI, NIF.: 287017710, realize sua pesquisa na escola, com o objetivo de elaborar sua tese de doutoramento.

Porto, 20 de Julho de 2016.

**Professor Doutor António Manuel Fonseca**  
Diretor do Programa Doutoral em Ciências do Desporto



R. Dr. Plácido da Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal  
Telefone: 220 425 200 / <http://www.fade.up.pt>

**Apêndice (B) – Carta de apresentação para pesquisa (Brasil, Rio de Janeiro)**

**U.PORTO**



FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Programa Doutoral em Ciências do Desporto (PDCD)

R. Dr. Plácido da Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal

Telefone: 220 425 200 / <http://www.fade.up.pt>

Ao

Ginásio Experimental Olímpico, Juan Antonio Samaranch, Un. Santa Teresa.

A/C: Diretoria.

O Programa Doutoral em Ciências do Desporto – PDCD vem por meio desta, solicitar autorização para que o doutorando CARLOS EDUARDO RAFAEL DE ANDRADE FERRARI, CPF.: 029.008.437-74, realize sua pesquisa na escola, com o objetivo de elaborar sua tese de doutoramento.

Porto, 20 de Julho de 2016.

**Professor Doutor António Manuel Fonseca**

Diretor do Programa Doutoral em Ciências do Desporto

R. Dr. Plácido da Costa, 91, 4200-450 Porto, Portugal  
Telefone: 220 425 200 / <http://www.fade.up.pt>

## Apêndice (C) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Portugal, Porto)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

**Título do projeto:** O lugar da Educação Física na Escola Cultural. Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas *sui generis* do Porto e do Rio de Janeiro.

**Pesquisador responsável:** MSc. Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari.

**E-mail:** [ceraferrari@yahoo.com.br](mailto:ceraferrari@yahoo.com.br)

O objetivo desta pesquisa tem como mote examinar a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de Educação Física a partir de dois estudos de caso no espaço da lusofonia.

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento do estudo, porém sua participação é voluntária;

O estudo será de natureza qualitativa, com aportes da técnica de Triangulação das informações e a abordagem multimétodos (observação participante, entrevista semiestruturada, entrevistas com grupos focais e a análise documental);

Os dados coletados serão somente manuseados e analisados pelos próprios pesquisadores. Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;

O participante do estudo poderá solicitar informações ou esclarecimentos acerca do andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

A participação não é obrigatória, podendo o participante retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo o participante voluntário, não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua cooperação no estudo;

Os dados coletados serão armazenados por 05 (cinco) anos, depois descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS n.º 196, de 10 de outubro de 1996;

Como voluntário(a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Porto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Participante da Pesquisa).

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Pesquisador Responsável).

## Apêndice (D) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Portugal, Porto)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

**Título do projeto:** O lugar da Educação Física na Escola Cultural. Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas *sui generis* do Porto e do Rio de Janeiro.

**Pesquisador responsável:** MSc. Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari.

**E-mail:** [ceraferrari@yahoo.com.br](mailto:ceraferrari@yahoo.com.br)

*Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento do estudo, porém sua participação é voluntária.*

O objetivo desta pesquisa tem como mote examinar a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de Educação Física a partir de dois estudos de caso no espaço da lusofonia;

O estudo será de natureza qualitativa, com aportes da técnica de Grupo focal (Entrevistas em grupo);

Os dados coletados serão somente manuseados e analisados pelos próprios pesquisadores. Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;

O participante do estudo poderá solicitar informações ou esclarecimentos acerca do andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

A participação não é obrigatória, podendo o participante retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo o participante voluntário, não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua cooperação no estudo.

Porto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Pesquisador Responsável).

-----  
Afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_ ano, permito que o professor Carlos Ferrari tenha conversas com ele(a), para o seu estudo de doutoramento, nas condições acima descritas.

Porto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Encarregado de Educação).

## **Apêndice (E) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil, Rio de Janeiro)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).**

**Título do projeto:** O lugar da Educação Física na Escola Cultural. Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas *sui generis* do Porto e do Rio de Janeiro.

**Pesquisador responsável:** MSc. Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari.

**E-mail:** [ceraferrari@yahoo.com.br](mailto:ceraferrari@yahoo.com.br)

O objetivo desta pesquisa tem como mote examinar a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de Educação Física a partir de dois estudos de caso no espaço da lusofonia.

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento do estudo, porém sua participação é voluntária;

O estudo será de natureza qualitativa, com aportes da técnica de Triangulação das informações e a abordagem multimétodos (observação participante, entrevista semiestruturada, entrevistas com grupos focais e a análise documental);

Os dados coletados serão somente manuseados e analisados pelos próprios pesquisadores. Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;

O participante do estudo poderá solicitar informações ou esclarecimentos acerca do andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

A participação não é obrigatória, podendo o participante retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo o participante voluntário, não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua cooperação no estudo;

Os dados coletados serão armazenados por 05 (cinco) anos, depois descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS n.º 196, de 10 de outubro de 1996;

Como voluntário(a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Participante da Pesquisa).

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Pesquisador Responsável).

## Apêndice (F) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil, Rio de Janeiro)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

**Título do projeto:** O lugar da Educação Física na Escola Cultural. Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas *sui generis* do Porto e do Rio de Janeiro.

**Pesquisador responsável:** MSc. Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari.

**E-mail:** [ceraferrari@yahoo.com.br](mailto:ceraferrari@yahoo.com.br)

*Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento do estudo, porém sua participação é voluntária.*

O objetivo desta pesquisa tem como mote examinar a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de Educação Física a partir de dois estudos de caso no espaço da lusofonia;

O estudo será de natureza qualitativa, com aportes da técnica de Grupo focal (Entrevistas em grupo);

Os dados coletados serão somente manuseados e analisados pelos próprios pesquisadores. Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;

O participante do estudo poderá solicitar informações ou esclarecimentos acerca do andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;

A participação não é obrigatória, podendo o participante retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;

Sendo o participante voluntário, não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua cooperação no estudo.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Pesquisador Responsável).

-----  
Afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_ ano, permito que o professor Carlos Ferrari tenha conversas com ele(a), para o seu estudo de doutoramento, nas condições acima descritas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do Encarregado de Educação).







## Anexo (A) – Parecer da Comissão de Ética da FADEUP (Portugal, Porto)



Comissão de Ética

### PARECER

Processo **CEFADE 09.2017**

A Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto analisou o projeto de investigação intitulado “O lugar da Educação Física na Escola Cultural. Estudo Aplicado na Lusofonia”, apresentado pelo Mestre Carlos Eduardo Ferrari, tendo decidido emitir um parecer positivo porque o mesmo evidencia o respeito pelos princípios éticos que regem este tipo de trabalho científico.

Porto e Faculdade de Desporto, 24 de março de 2017

O Presidente da Comissão de Ética

José Alberto Ramos Duarte

## Anexo (B) – Autorização para pesquisa académico-científica (Portugal, Porto)



**AE** Agrupamento de  
Escolas do Cerco

Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)



Universidade do Porto  
Faculdade de Desporto - Universidade do Porto  
Programa Doutoral em Ciências do Desporto (PDCD)  
Ao Cuidado do Professor Doutor António Manuel Fonseca  
Rua Dr Plácido da Costa 91  
4200-450 Porto

*Sua referência:*

*Sua comunicação de:*

*Nossa referência*

*Data*

Ofício nº

1003

26/07/2016

Processo nº

Assunto: Programa Doutoral em Ciências do Desporto (PDCD)

Exmo Senhor

Dr. António Manuel Fonseca

Informo V.Ex<sup>a</sup> que autorizo que o V/doutorando Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari, realize a sua pesquisa para tese de doutoramento neste Agrupamento de Escolas.

Com os melhores cumprimentos

O Director

  
(Manuel António Sousa Oliveira)

*Informo Prof. Dr. António Manuel Fonseca  
e o estudante  
A 28/7/16*

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

## Anexo (C) – Autorização para pesquisa acadêmico-científica (Brasil, Rio de Janeiro)



PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer  
Subsecretaria de Ensino  
Coordenadoria de Educação  
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS  
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ  
20211-110  
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313  
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador(a) da E/1ª CRE

Autorizamos a realização do projeto de Pesquisa Acadêmica, processo nº **07/002.356/2017**, de **Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari**, doutorando do Programa Doutoral em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal, sob o título: “**O Lugar da Educação Física na Escola Cultural**”, de acordo com o Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto** e da Equipe Técnica da **E/SUBE/CED/GEF – Educação Física**.

O objetivo da pesquisa é examinar a expressão cultural das concepções, dos currículos e das práticas dos professores de Educação Física, a partir de dois estudos de casos no espaço da lusofonia.

O trabalho fará uso de entrevista semiestruturada com docentes e discentes do **Ginásio Experimental Olímpico (GEO) Juan Antonio Samaranch** e não haverá gravação e/ou filmagem.

A Pesquisa terá validade até abril de 2019, podendo ser prorrogada após nova autorização.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/1ª CRE.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2017

Vania Maria de Souza  
Matr. 11/052.063-5  
Vania Maria de Souza  
E/SUBE/CED-ASSIST. I  
Mat. 11/052063-5