

EDUCAR, SOCIALIZAR E DISCIPLINAR O CORPO: UM ESTUDO SOBRE AS CULTURAS ESCOLARES EM CUIABÁ/MT

Jocaf Leitner¹
Beleni Saléte Grandó²

RESUMO

Este estudo teve por objetivo conhecer a realidade da educação escolar, a partir de adolescentes, no cotidiano de três escolas públicas estaduais de Cuiabá, com formas distintas de organização (confessional, militar, civil), reconhecendo suas formas de educar, socializar e disciplinar os corpos em relação, nas rotinas escolares. A pesquisa, realizada em 2010-2011, por meio de observação, entrevista e análise documental, teve como foco a comunidade escolar e os espaços fora da sala de aula e nas aulas de Educação Física. Os resultados mostraram uma diversidade nas formas de organizar e administrar a escola, com diferentes compreensões sobre educar, socializar e disciplinar os corpos nos espaços e tempos da escola em Cuiabá. Nas aulas de Educação Física, embora com uma mesma orientação expressa nos documentos oficiais, há também diferentes culturas corporais sendo implementadas.

Palavras-chave: Cultura escolar; Educação do corpo; Educação Física.

Com Pérez Gómez (2001) definimos por cultura escolar [...] o conjunto de significados e comportamentos que produzem a escola como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir [...]”, estas formas expressam a vida que na escola “se desenvolve e reforçam a vigência de valores, crenças e expectativas ligadas a vida social dos grupos que constituem a instituição escolar” (2001, p. 131).

Podemos dizer que entre as diversas formas de organização escolar que temos hoje, seja pública ou particular, confessional,

1 Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), Mestre em Educação, jocafleitner@gmail.com

2 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), Doutora em Educação, beleni.grando@gmail.com

militar ou civil, de diferentes fases da educação escolar, possivelmente teremos diferentes culturas representadas, e nunca culturas homogeneizadas, diante do conceito de cultura e cultura escolar trabalhado.

Assim, mesmo sabendo de várias coincidências e similaridades entre professores e entre escolas, cada escola e cada professor apresentam características que os tornam distintos uns dos outros. Essas características se referem às concepções ser humano, sociedade, cultura, educação, conteúdos, métodos, planejamento, avaliação e aluno, entre outros. Entendemos também que existe certa autonomia relativa dos professores e das escolas para desenvolverem sua prática pedagógica, uma vez que eles estão envolvidos e fazem parte de um sistema educacional que é regido por leis, decretos, normativas, projetos e regras que acabam moldando uma cultura escolar e uma cultura específica de cada aula, conforme a disciplina e as relações de poder estabelecidas nelas.

A partir da organização do tempo e espaço da escola, os professores não gozam de autonomia na elaboração de seus projetos pedagógicos, por mais que possam reconhecer as demandas da diversidade na qual se constitui sua turma de alunos. Podemos com isso afirmar que, há uma autonomia relativa dos professores, pois há que se considerar as relações complexas entre a história da educação e a constituição das disciplinas e conteúdos disciplinares que vão se configurando no currículo formal.

Segundo Viñao Frago (1995), as disciplinas “não são entidades abstratas. Nem têm uma essência universal ou estática. [...] São lugares de poder [...] que reúnem as partes interessadas e atores, ações e estratégias. Espaços sociais [...] configurados nos sistemas educativos e de instituições [...]. (1995, p. 66). Pautam-se em relações históricas que implicam na história da educação e dos sujeitos, influenciando os documentos e implicam também em determinações e configurações sociais. Ou seja, como afirma o autor são “[...] uma fonte de poder e exclusão não apenas profissional, mas também social. Sua inclusão ou não no currículo [...] é a arma para usar em vista a atribuição ou não de determinadas tarefas a um ou outro grupo profissional.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 66).

Assim, pode-se afirmar que tanto o corpo docente quanto os projetos pautados nas orientações oficiais, quanto às normas que são definidas com certa relatividade por cada escola, não estão isentas

das relações de poder que se estabelecem tanto nas relações entre os sujeitos que produzem em cada escola uma cultura escolar específica, quanto nas relações históricas que permeiam as formações dos professores de diferentes campos disciplinares, que também são referenciados nas legislações e orientações normativas oficiais.

No entanto, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) estabeleceu como uma de suas inovações, a liberdade e autonomia para as escolas, na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que devem ser construídos por toda a comunidade escolar, nos quais devem constar, dentre outras coisas, os objetivos da escola, suas prioridades e ações, tendo em vista suas próprias características que identificamos como: a modalidade de ensino, o nível de ensino, a clientela que atende as diferentes formas de inclusão, o espaço físico e o quadro de profissionais (DARIDO e RANGEL, 2005).

Para Darido e Rangel (2005), a elaboração dos PPP em cada escola, representa, em tese, um grande avanço na medida em que faz com que as decisões sejam tomadas na escola e por parte daqueles que estão envolvidos e não mais nos gabinetes das secretarias de educação. Porém, as autoras reconhecem que nem sempre as escolas têm utilizado esta Lei a contento, pois algumas não têm se preocupado em elaborar tal documento, muitas vezes recorrendo a um modelo produzido por órgãos superiores, mantendo assim, uma cultura escolar cujo caráter monocultural, como afirma Candau (op cit.), ignora a realidade social e cultural dos alunos.

Reconhecemos que em Cuiabá, algumas escolas tem apresentado dificuldade na elaboração coletiva deste importante documento, pois constatamos que os professores não se sentem seguros em sua formação inicial para elaborarem um projeto que expresse mais amplamente a realidade escolar, a concepção de sociedade e de educação. Identificamos colegas que desconhecem os documentos oficiais e não vêm relevância em se envolverem num processo coletivo e democrático, que pressupõe conflitos de ideias, concepções e de poder, onde cada um deve buscar superar suas próprias limitações de formação inicial para de fato construírem um documento que atenda a realidade na qual são sujeitos históricos.

Outro fator estaria relacionado ao tempo/espaço escolar, que privilegia o fazer pedagógico e dá pouca atenção para o planejamento e reflexão coletivos sobre a prática, além disto, há uma demanda e

uma sobrecarga de trabalho cada vez maior. Em algumas situações, os professores, por consequência das tarefas assumidas, compreendem que é papel da equipe gestora a elaboração do PPP.

A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, pudemos compreender que existe não só uma prática pedagógica da escola, mas também há diversas práticas pedagógicas de uma determinada disciplina, em cada escola, e até mesmo numa mesma escola, ou ainda, ministrada por um mesmo professor em diferentes escolas. Pressupomos assim, que diferentes escolas e diferentes disciplinas geram culturas diferenciadas.

Logo, podemos afirmar que a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural (MOREIRA e CANDAU, 2003) ou um espaço constituinte da teia social, além de um dos primeiros locais de contato (e conflito) entre os diferentes (NEIRA e NUNES, 2009), podemos perceber que, nesse espaço, projetam-se elementos que, ocultos ou não, colaboram para um olhar de respeito ou de discriminação, de convivência ou de intolerância, de diálogo ou de monólogo, posturas que se concretizam por meio do currículo, dos livros, do tempo-espaço escolar, entre outros, materializando-se, por fim, na prática pedagógica do professor. Conforme observam Moreira e Candau (2003, p. 160), “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”.

A leitura das culturas escolares vem ao encontro de estudos que desafiam os pesquisadores brasileiros, especialmente compreendendo que no Brasil, a diversidade étnica e cultural pode ser evidenciada nas diferentes características corporais (negro, índio, branco, gordo, magro, baixo, alto, dançante, tímido, falante, introvertido, etc.) do povo brasileiro. Esta diversidade contrapõe-se no cotidiano das relações entre diferentes crianças e jovens, e muitas vezes reforçam a cultura preconceituosa e excludente que as políticas afirmativas têm buscado alterar por meio da formação dos profissionais da educação com vistas a capacitá-los para lidar com estas diferenças e conflitos no cotidiano escolar.

Nesta pesquisa, buscamos compreender como, em diferentes escolas, com organizações e concepções de educação e de Educação Física, são produzidas diferentes culturas a partir da visão das coordenadoras pedagógicas, dos professores de Educação Física

e dos espaços e tempos do corpo em movimento, observados nas crianças e adolescentes nos momentos em que usam o pátio e a quadra de suas escolas, antes das aulas, no intervalo das aulas e nas aulas de Educação Física.

Buscamos com isso, compreender como os tempos e espaços dos corpos infantis e adolescentes, em relações fora das salas de aulas, expressam diferentes culturas escolares.

● CAMPO DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa qualitativa recorrendo à observação, com o registro no caderno de campo e em fotografia, e à entrevistas com os coordenadores e os professores de Educação Física, que trabalham com a cultura corporal de movimento, fora do espaço limitado da sala de aula das disciplinas em que o corpo é convidado a subsumir suas manifestações afetivas, lúdicas e culturais de movimento.

Escolhemos três escolas públicas estaduais de Cuiabá-MT para coleta de dados sobre os tempos e espaços dos alunos e alunas (crianças) fora da sala de aula, sendo as escolas organizadas de forma diferenciada: organização militar (EEPMT), organização confessional (EESB) e organização civil e laica (EEBV). A escolha das escolas justificou-se por apresentarem formas distintas de organização administrativa, e conseqüentemente, pressupomos que apresentavam diferentes formas culturais escolares.

Para a pesquisa, foram feitos contatos com os sujeitos, explicitados os objetivos, encaminhamento carta consentimento e autorização das autoridades institucionais que tramitou pelo Comitê de Ética, sendo aprovado para desenvolver como pesquisa de mestrado em educação. Foi estabelecido com os coordenadores pedagógicos um cronograma de observações e entrevistas. O tipo de observação foi assistemático (ou observação espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional, etc.) com o objetivo de coletar dados da realidade sem que o pesquisador necessite fazer perguntas diretas para algum dos sujeitos observados e “[...] obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.” (MARCONI, LAKATOS, 1999, p. 90-91).

As observações foram realizadas no primeiro semestre de 2011, com o objetivo de verificar o espaço físico e alguns procedimentos,

rituais e regras presentes no cotidiano da escola, como a entrada e saída dos alunos na escola, o recreio, o intervalo entre as aulas, numa sequência ordenada de dias da semana e período e nas aulas de Educação Física (espaço e tempo do corpo com o professor), com o objetivo observar o relacionamento dos alunos e destes com o professor durante quatro dias alternados de aulas. Foram ainda entrevistados os professores de Educação Física e as coordenadoras pedagógicas das três escolas.

Foram observadas os tempos e espaços dos corpos em relação fora dos espaços das salas de aulas nas três escolas citadas, tendo por referência o PPP, a história, a filosofia e a forma de gestão nele expresso. As relações estabelecidas pelos alunos fora dos espaços e tempos das aulas das demais disciplinas e nas aulas de Educação Física.

A cultura escolar, como apontaram os diversos autores estudados nesta pesquisa, pode ser evidenciada pelos fazeres escolares que organizam e orientam os tempos e espaços dos alunos planejados para educá-lo corporalmente. Esses tempos e espaços do corpo da criança e adolescente são organizados por adultos, professores, administradores e outros agentes responsáveis pela aplicação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que são os direcionadores dos rituais, das condutas, das práticas educativas, dos modos de relacionarem-se, do que pode ou não ser feito nos tempos e espaços que extrapolam a sala de aula, uma vez que nestas, a cultura escolar, se pauta numa perspectiva monocultural, delimitada pelos conteúdos e disciplinas curriculares.

Cientes de que a cultura escolar, por mais homogeneizadora, não imobiliza as formas de resistência e de criar novas culturas escolares, inclusive mediadas pelos alunos, apresentamos os dados, demarcados pelas falas, imagens e documentos que nos indicaram a organização das categorias que explicitam as culturas escolares reveladas pela pesquisa.

Os dados foram organizados e analisados em três categorias: A cultura escolar e a organização dos tempos e espaços educativos; A Cultura escolar e o desenvolvimento do aluno; A cultura escolar e a cultura do aluno fora da escola. Neste texto, faremos o recorte somente apresentando a primeira categoria, embora nas considerações finais, buscamos dar a visão da pesquisa como um todo.

A CULTURA ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Nessa categoria, discutimos os dados das entrevistas com os professores de Educação Física e as Coordenadoras Pedagógicas das três escolas, sobre suas percepções em relação às diferentes, ou não, formas de organização das escolas. Ou seja, se percebem que em cada escola há uma cultura de organização diferenciada. Na visão das coordenadoras, somente uma percebe que cada escola tem suas formas próprias de organização.

Não, não percebo diferença. (C.B)

Eu percebo que tem sim, é bastante diferente, [...], de outras escolas que eu trabalhei, o que a gente mais observa aqui é que os professores [...] procuram ser amigos dos alunos. [...] a gente tem um sistema preventivo de Dom Bosco [...], que a escola segue certa filosofia das escolas salesianas [...]. (C.S.)

Não. Eu não entendo que ela tenha [...] uma forma de relacionamento diferente. (C.T.)

Conforme a visão das entrevistadas, a diferença se dá no relacionamento professor/aluno e na forma de trabalhar. Ao compararmos os dados dos PPP de cada escola, podemos identificar as diferentes filosofias que cada uma tem, ou objetivos que expressam em seus projetos em relação à formação dos alunos como cidadãos, mesmo que sejam as três orientadas por uma mesma política educacional de estado, com as mesmas orientações curriculares e legislações.

A escola à qual se refere a coordenadora que percebe diferença entre as culturas escolas, é uma escola que recorre a um método pedagógico específico (EESB), pautado no diálogo e valorização das atividades lúdicas pelas crianças, o que valoriza uma melhor relação professor/aluno dentro da escola e com a comunidade escolar (família).

Entre os professores de Educação Física, as duas que trabalham com as escolas militar e confessional disseram perceber diferenças na forma de trabalho e também na organização da escola em relação a outras escolas públicas.

O professor da escola civil não percebe diferença desta escola em relação a outras, como afirma: “Não. Eu acho que tanto nessa escola, como nas outras que eu já trabalhei, essa integração é a mesma, não tem nada, assim, de diferente das outras [...]”. (P.B.).

A professora que trabalha na escola de organização confessional teve uma visão/discurso muito parecida com a da coordenadora.

Eu acho que a escola [...], é bem diferente de outras escolas, primeiro por ser católica e tem [...] todo um processo salesiano [...] de Dom Bosco, [...], então, a escola valoriza muito o aluno, em todos os espaços, tanto no recreio como na sala de aula, como nas aulas práticas de Educação Física, [...]. Eu acho que isso é diferente de outras escolas, porque em outras escolas que eu trabalhei, a gente tem um relacionamento bom com os alunos, mas não tão valorizado assim, [...], aqui é uma escola que dá muita importância pra isso (P.S.).

Em sua visão, a escola, por ser confessional, segue um sistema diferenciado, baseado na pedagogia de Dom Bosco, que valoriza a relação com os alunos em todos os espaços escolares e isso torna a escola diferente em relação às demais. As imagens registradas dos corpos nos diferentes espaços da escola revelam alunos organizados de forma coletiva com mais liberdade e entrosamento. Nas aulas de Educação Física observadas, meninos e meninas evidenciam uma participação e envolvimento de forma mais solta e, ao mesmo tempo, concentrada na atividade proposta pelo professor que participa com os alunos.

Já a coordenadora pedagógica da escola militar vê diferença no que diz respeito à disciplina e organização das aulas de Educação Física: “O professor de Educação Física, ele também vai estar restrito às regras da escola, a questão disciplinar, ele não pode fugir disso. Ele não fica [...] tolhido na liberdade do trabalho dele, mas ele precisa respeitar a questão disciplinar da escola”. (C.T.).

Como reforça a visão da coordenação, para a professora a valorização da disciplina e respeito à hierarquia é diferente de outras escolas: “Bom, aqui é um Colégio Militar [...], aqui é muita disciplina e hierarquia, então os alunos [...] ficam mais, relacionando mais com os militares em si, do que com os professores. [...] e a Educação Física é tempo corrido na quadra [...]”. (P.T.).

A professora identifica claramente que os alunos no cotidiano da escola se relacionam mais com os militares do que com os professores. As aulas de Educação Física têm “tempo corrido”, em que não tem horário de intervalo para essa relação com o professor, limitando-a somente ao momento da aula. Esse fato foi realmente percebido durante a observação, pois no início das aulas os militares ficam com os alunos para a formação da chamada “ordem unida”, enquanto os professores permanecem na sala dos professores, somente indo diretamente para as aulas após a formação, na qual não há qualquer interferência ou orientação de professores. No intervalo/recreio, quem permanece com os alunos no pátio também são os militares e, na ausência destes, são os alunos escolhidos em cada turma, uma menina e um menino, os xerifes dos colegas, responsáveis por garantir a disciplina militar em todos os espaços da escola. Estes, assim como os militares, são reverenciados pelos colegas com a saudação militar.

Outro aspecto que os dados revelam é que nas aulas de Educação Física, a disciplina imposta pela escola acaba definindo a disciplina da aula, onde o professor pouco interfere na organização e envolvimento dos alunos para a aula, como se pudesse se desenvolver sem ele, o que se observa são os alunos, somente meninos, em atividade e a professora corporalmente fora da atividade, somente observando a execução dos movimentos em corpos mais padronizados. O corpo, como expressão de identidade, é marcado na escola desde sua entrada, como afirma a C.T. “Então [...] ele já sabe que mesmo carente, quando ele entra, é isso, ele precisa usar [uniforme]”.

Já o professor e a coordenadora pedagógica da escola de organização civil/laica não percebem diferenças de organização das escolas. Isso só foi percebido por funcionários das escolas de organização militar e confessional, que além de terem funcionários diferenciados (militares ou freiras), uma reforça a disciplina e hierarquia e outra, o relacionamento professor/aluno/comunidade escolar. Essa importância dada a esses aspectos (disciplina, hierarquia, relacionamento) diferencia a cultura escolar das escolas observadas. Vinão Frago (1995, p. 69) já afirmava que “a cultura escolar é toda a vida escolar”, porém “O que sucede é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem”.

Lembramos que, como afirma Viñao Frago (1995), "A história das disciplinas, sua gênese e configuração como tal [...] não pode ser [...] sem analisar o treinamento, credenciais e da seleção daqueles que se dedicam ou pretendem" se inserir nesse campo profissional, pois este processo implica também a definição de quem são os "candidatos e os membros de uma determinada profissão", uma vez que são processos complementares tanto a configuração das disciplinas quanto os sujeitos que a ela são destinados a assumi-las na escola" (1995, p. 66).

Ou seja, podemos identificar que cada escola, a partir de sua organização, implementa um PPP específico, que, por mais reduzido que em seus textos se expressam os valores, as formas de organização dos tempos e espaços em que as crianças/alunos serão educadas/os, estes são evidenciados quando buscamos observar a relação professor/aluno e os controles do corpo em movimento no contexto escolar e nas aulas de Educação Física.

Nas entrevistas, nenhum dos professores identifica a influência dos corpos, uniformizados ou não, em suas aulas. Já essa relação é identificada pela C.T., a partir da relevância que o tênis tem para as aulas de Educação Física. Segundo sua observação, o mesmo não é permitido em outro espaço fora da quadra/aula, o que revela que, ao usar o tênis, disciplina-se o movimento, evidenciando que, nos corpos uniformizados pelo calçado, o movimento é limitado pelo uniforme, permitido somente na quadra.

Do mesmo modo, observamos que o uniforme, como cultura escolar, também revela sua relação com as aulas de Educação Física, na EESB. Nesta, o calçado, ao não fazer parte do uniforme exigido, e, conforme revelam os dados, o movimento também não é restrito às aulas de Educação Física, pois o brincar faz parte da rotina do recreio e é incentivado e acompanhado pela escola, que, nessas aulas não impede o uso de outras cores e comprimento de bermudas pelos meninos e meninas, não sendo rígido o uso do uniforme nas aulas, como o uso do movimento fora delas.

Já nas aulas de Educação Física da EEBV, os uniformes não são impeditivos para a participação dos alunos, no entanto, observamos que as aulas são organizadas de forma a separar os meninos das meninas, em horários diferentes, e que a organização coletiva das aulas expressa a desarticulação entre os alunos e entre estes e o professor que fica fora do espaço do jogo de bola. Em sua visão, o

professor reconhece que tem poder de decisão de como desenvolver sua prática pedagógica, embora esta deva ser orientada pelo PPP-EEBV, "Sim. Algumas coisas, a gente tem como colocar sim, em prática. Outras já dependem do ambiente, se uma quadra não é descoberta, [...]". (P.B.).

Diferente do que explicita a professora da EEPMT, onde a cultura escolar interfere diretamente em suas aulas, limitando as possibilidades de relação professor/aluno, assim como a determinação de que as aulas são separadas por gênero, percebe-se que na EEBV, a cultura escolar não tem tanta influência nas aulas de Educação Física, mas o professor é quem, com sua cultura pedagógica conservadora, interfere na cultura da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, pudemos perceber que cada uma das escolas observadas apresenta uma forma de organização diferenciada, muito embora, as culturas escolares já estejam em parte, pré-determinadas por meio de leis, decretos, normativas da Secretaria de Estado de Educação entre outros. Essa diversidade se reforça em grande parte, através dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que irão orientar a forma de organização e a forma do trabalho pedagógico na escola, afinal de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) há liberdade e autonomia das escolas para elaborarem seus PPP's. Com isso, podemos confirmar que, como afirma Darido e Rangel (2005), há avanço democrático na elaboração dos mesmos, embora não sem evidenciar alguns entraves no processo, no que se refere às decisões tomadas em cada escola e por parte daqueles que estão envolvidos com as práticas educacionais cotidianas.

Assim, pensando que a prática educativa é uma transposição das intencionalidades, valores e objetivos expressos no texto do PPP, o educar, socializar e disciplinar o corpo estão pautados em concepções pré-definidas no mesmo.

Com a pesquisa, podemos concluir que a prática educativa vai além dos espaços educativos formais cujos textos são expressos nos documentos e práticas pedagógicas dos professores, mas envolvem formas de conceber os indivíduos e suas formações para a vida em sociedade.

Diante dos elementos que constitui a escola: histórico, filosofia ou missão educacional, a estrutura física, a administração, as rotinas, rituais, regras e as aulas de Educação Física, não podemos negar que embora cada sujeito tenha sua cultura, na escola ela tende a ser reforçada pela cultura escolar que ali está representada.

Nas duas escolas cujos PPPs são orientados por princípios disciplinares e religiosos, estes são evidenciados nas formas de organização dos tempos marcados nos corpos em relação nos espaços vivenciados pelos alunos e alunas observados durante a pesquisa. Em cada escola, portanto, há uma cultura escolar que a diferencia e que influencia a experiência cultural e de conhecimentos que o aluno e a aluna levam para a sua vida. Assim, como destaca Viñao Frago (1995) a cultura escolar é toda a vida escolar, porém o que difere uma cultura escolar de outra, é a relevância que cada escola dá a determinados aspectos que a compõe e que são constitutivos da sua forma de organização e princípios definidos no seu PPP.

Observamos que os corpos educados na EEPMT foram padronizados e moldados fortemente por princípios militares, pois é obrigatório ao aluno o corte de cabelo igual ao padrão do homem que serve à instituição militar do estado, ou seja, no corpo é marcado que os alunos devem seguir aos princípios disciplinares da organização militar. Às meninas, é destinado o rigor do cabelo preso com coque, ou seja, a padronização do modelo estético militar, assim como aos meninos, todas deve seguir uniformemente ao modelo corporal militar e prestarem continências a “seus superiores”, ou seja, aos militares e aos seus representantes eleitos por eles no conjunto de alunos, em cada sala de aula, ambos presentes no contexto cotidiano da escola. Esta “autoridade” e submissão de “respeito à superioridade” não é dada aos professores. Como explicitado no pensamento foucaulteano (2002), a disciplinarização dos corpos expressa as relações de poder que se instauram no corpo no ambiente escolar e extrapolam estes espaços levando os indivíduos a se submeterem ao domínio e ao poder imposto pela sociedade capitalista.

O corpo neste contexto evidencia uma a socialização restrita dos indivíduos, pelo espaço e tempo a ele destinado. Nestes, eles não correm, não brincam, pois isso é contra a regra da escola, assim

como nas aulas de Educação Física, estas mesmas regras são as que orientam a separação dos alunos por gênero e por turma.

Na escola estadual em que não há uma direção específica para a disciplina do corpo (militar ou religiosa) as práticas na Educação Física, se dão de forma desarticulada, com alunos totalmente soltos, sendo eles mesmos a organizarem entre si quais são os que vão ocupar o espaço privilegiado da aula: a quadra e o futebol. Percebemos que não há um corpo adulto, responsável pela mediação de uma formação corporal necessária aos alunos, cujos direitos aos saberes e práticas da cultura corporal de movimento, específica da Educação Física escolar, lhes é também negada. Com isso, também neste espaço a educação do corpo é deixada a desejar numa concepção de educação com perspectiva de transformação social, pois não há uma intencionalidade para a socialização das crianças e adolescentes que possa contribuir para ampliarem seus próprios conhecimentos sobre si e sobre o outro. Com isso, a não educação do corpo, passa a ser também implícita na "não Educação Física", ou a sua superficialização como cultura corporal de movimento necessária à formação humana.

A separação dos alunos por gênero ou a ausência da mediação do professor, são ações contrárias ao que muitos estudiosos da área da Educação Física que nos fundamentaram nesta pesquisa (GRANDO, 2009; DAOLIO, 2003; SOARES, 2001, entre outros), e de outras áreas almejam. Com essa heterogeneização, não há como possibilitar uma cultura corporal diversificada, pois há uma delimitação das manifestações corporais, ou seja, a não pedagogização dos tempos e espaços da aula que melhor poderia contribuir para a educação do corpo compreendido como a totalidade da pessoa. Embora não seja a única responsável por esta educação.

Como percebemos em nossa pesquisa, há uma falta de compreensão do papel da escola na educação do corpo. Segundo Cachorro (2003),

O trabalho educativo sobre o corpo não é exclusivo da educação física. Há na escola um tratamento implícito do corpo, não tão declarado de maneira franca e aberta. E educação corporal está articulada com outras práticas, muitas vezes semiocultas; a modelagem do corpo se estende em cada interstício da arquitetura escolar, ocorre na aula, no pátio, no banho, nas salas de professores

tratando de abarcar e ter sob controle o corpo dos sujeitos em cada canto do espaço escolar (CACHORRO, 2003, p. 223-224).

Constatamos por fim, que esses princípios, muitas vezes refletidos na prática pedagógica, sobrepõem as concepções necessárias e importantes para a formação do aluno, como concepção de educação, sociedade, corpo, formação entre outros.

Durante as observações dos corpos/culturas em relação, foram identificados os “estilos de interação com o ambiente e com os outros”, como McLaren (1992) caracteriza os “estados em relação”. Estes estados, segundo o autor, “não são simplesmente amontoados de eventos abstratos. Eles consistem de conjuntos organizados de comportamentos, dos quais emerge um sistema central ou dominante de práticas vividas”. (MCLAREN, 1992, p. 131).

Para ele há quatro estados em que os alunos interagem: o “estado de esquina de rua”, o “estado de estudante”, o “estado de santidade”, e o “estado de casa”. O estado de “esquina de rua” é o que mais se aproxima da realidade do aluno, pois apresenta comportamentos de rua que são transferidos para os tempos/espços escolares. Há maior contato físico, brincadeiras, conversa. Os alunos parecem mais imprevisíveis, barulhentos. Isso foi percebido de forma mais contundente, no horário do recreio e na saída da escola, em duas escolas, na escola com única orientação do estado (civil) e na escola com orientação religiosa. Na última, os alunos e alunas eram observados atentamente pelos olhares da equipe gestora, o que pode representar por um lado o que Fleuri (2008, p. 34) chama de vigilância escolar ou apenas preocupação, atenção e cuidado com os alunos, pois na pesquisa pode-se observar também durante o recreio um olhar atento e participativo de uma idosa entre as crianças (EESB), uma relação por vezes mais afetiva do que disciplinar.

Diferentemente, o “estado de estudante” caracteriza-se pelo controle dos professores sobre o comportamento dos alunos, muito comum nos espaços das salas de aula, ou ainda, como observado na escola militar, onde mesmo no momento do recreio, os alunos são vigiados pelos militares e representantes que fazem parte das normas ditadas pela escola.

Outro é o “estado de santidade”, pontuado por orações, onde as ações e gestos associados a ele (sinal da cruz e as mãos postas em oração) são efetuados, mesmo que rapidamente. Isso foi percebido na escola com gestão religiosa.

Por último, o "estado de casa", foi percebido de forma muito pouco evidente, mas mais evidenciada na escola estadual "religiosa", quando alguns pais iam buscar ao final das aulas os filhos, havendo uma maior interação do aluno com a família. Não foi observado na pesquisa outros espaços que pudessem evidenciar esta situação, como por exemplo, em reuniões com os pais, festas, e outros eventos em que os pais são convidados ou convocados pelas escolas.

Para finalizar, a pesquisa nos mostra que a escola é um espaço de educação, socialização e disciplinarização do corpo, mesmo quando os gestores e professores não têm claro quais são as dimensões que atingem suas práticas ou a ausência delas na formação dos alunos e alunas, que ficam marcadas a partir dos corpos em relação nos espaços "livres" da escola. Assim, observou-se que os PPPs das escolas estudadas influenciam as formas de moldar as pessoas pelo corpo, ao disciplina-lo, educa-lo e socializa-lo em todos os espaços e tempos da escolarização. Ou seja, as culturas escolares, evidenciam que o corpo incorpora, introjeta e vivencia grande parte das concepções que são explícitas ou não no PPP, na organização dos tempos e espaços definidos por normas, pela arquitetura, pelas pessoas em relação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos indivíduos e influenciando suas culturas e identidades fora da escola.

Portanto, as relações (pré)estabelecidas pela equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos necessitam ser refletidas e ressignificadas coletivamente, para assim, caminharmos para uma educação que venha atender aos anseios de todos os interessados. Ressignificar muitas das concepções impostas por Secretarias ou por uma sociedade capitalista é uma atividade necessária para alcançarmos esse objetivo, como evidenciamos nesta pesquisa.

Assim, a formação de educadores deve pautar-se também nas dimensões que desenvolvem educadores como pessoas mais críticas sobre suas práticas e saberes, sobre suas posturas em relação às diferenças dos alunos, das especificidades das disciplinas, dos espaços educativos que complementam os espaços da sala de aula.

Ou seja, com a pesquisa, podemos concluir que pensar a educação para compreender as culturas escolares, é também pensar e compreender as culturas dos alunos e alunas que estão sendo corporalmente educados em todos os espaços e tempos da escola. É pensar a escola e a educação além da transmissão de conhecimento,

a socialização, é atender os diferentes indivíduos e culturas em relação e como os corpos podem ser “disciplinados” no sentido de atender uma formação plena, dando espaço e fundamentação para um indivíduo seguro de si, apto à interagir com outros de forma democrática e competente, sendo consciente e crítico para desenvolver sua cidadania.

EDUCATE, SOCIALIZE AND DISCIPLINARY BODY: A STUDY OF CULTURES IN SCHOOL CUIABÁ/MT

ABSTRACT

This study aimed to know the reality of schooling, from teenagers in the daily three public schools of Cuiaba, with different forms of organization (confessional, military or civilian), recognizing their ways to educate, socialize and discipline bodies in relation to, the school routines. The survey, conducted in 2010-2011, through observation, interview and document analysis, focused on the school community and the spaces outside the classroom and in physical education classes. The results showed a diversity of ways of organizing and managing the school, with different understandings about educating, socializing and disciplining of bodies in space and time of the school in Cuiabá. In physical education classes, although with the same orientation expressed in official documents, there are different cultures body being implemented.

Keywords: Culture school; Education of the body; Physical Education.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo conocer la realidad de la escolarización, a partir de los adolescentes en los diarios tres escuelas públicas de Cuiabá, con diferentes formas de organización (confesional, militar o civil), reconociendo sus formas de educación, socialización y disciplina órganos en relación con, las rutinas escolares. La encuesta, realizada en 2010-2011, a través de la observación, la entrevista y el análisis documental, centrado en la comunidad escolar y los espacios fuera del aula y en las clases de educación física. Los resultados mostraron una diversidad de formas de organización y gestión de la escuela, con diferentes concepciones sobre la educación, la socialización y la disciplina de los cuerpos en el espacio y el tiempo de la escuela en Cuiabá. En las clases de educación física, aunque con la misma

orientación en los documentos oficiales, no son el cuerpo de las diferentes culturas se están aplicando.

Palabras clave: Cultura Escolar. Educación del cuerpo. Educación Física.

REFERÊNCIAS

CACHORRO, G. Cultura escolar e Educação Física: uma abordagem etnográfica. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 223-248.

DAOLIO, J. *Cultura: Educação Física e Futebol*. 2 ed. ver. eampl. Campinas-SP: EdUnicamp, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coords.) *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FLEURI, R. M. *Entre disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 25 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRANDO, B. S. (Org.). *Corpo, Educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser*. Ijuí-RS: EdUnijuí. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio, Petrópolis: Vozes, 1992.

MCLAREN, P. *A pedagogia da utopia: conferências na Unisc*. Tradução de Ms. Marcia Zimmer, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. . *Cultura Escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Educar, socializar... - Jocaí Leitner e Beleni Saléte Grando

SOARES, C. L. de. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara Maria de.; RUBIO, Katia (orgs.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 53-74.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, 1995 N ° 0, p. 63-82.

Recebido em: junho 2012
Publicado em: agosto 2012