

CULTURA CORPORAL NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MARINGAENSES: O CASO DE ALUNOS DO COLÉGIO DR. GASTÃO VIDIGAL¹

Ivan Marcelo Gomes *
Verônica Regina Müller*

RESUMO. Este trabalho tem por objetivo relacionar a cultura corporal das crianças em suas residências com a da escola, enfocando principalmente as aulas de educação física. O modelo de pesquisa adotado foi o estudo de caso, sendo que o método utilizado para o seu desenvolvimento foi a entrevista semi-estruturada com pais, alunos e a professora da turma. Também foram utilizadas filmagens do cotidiano das crianças e das aulas de educação física, relacionando, desta forma, os dados coletados com a revisão bibliográfica. Após esta análise, identificamos uma grande influência da indústria cultural na cultura corporal das crianças, tanto na escola como fora dela, transmitindo, desta forma, valores hegemônicos na realização destas práticas. Identificamos também que as aulas de educação física passam por este mesmo processo, não abordando de forma crítica os conteúdos apresentados.

Palavras-chave: cultura, educação física, cotidiano.

BODY CULTURE IN THE DAILY LIFE OF CHILDREN IN THE MUNICIPALITY OF MARINGÁ: A CASE STUDY OF STUDENTS FROM DR. GASTÃO VIDIGAL HIGH SCHOOL

ABSTRACT. The aim of this study is to compare children's body culture at home and at school, with special emphasis on Physical Education classes. This case study research was carried out through guided interviews with schoolchildren, parents and teacher. Videos of the children's daily life and their Physical Education classes were also confronted with the data provided by the literature. The analysis identified a strong influence of the cultural industry on the children's body culture both at school and out of school. Physical Education classes were also pervaded by these hegemonic values of the cultural industry and lacking a critical approach.

Key words: body culture, physical education, daily life.

INTRODUÇÃO

A história da educação física no Brasil, mostra-nos que ela já apresentou diferentes roupagens e tais roupagens apresentam-se historicamente dentro de um contexto de concepções, tendências e práticas políticas e pedagógicas, tanto de cunho conservador quanto

progressistas. Ainda que esta disciplina hegemonicamente tenha sido veiculada dentro dos valores próprios das classes dominantes, esta visão, geralmente se confrontou na prática com as abordagens críticas, o que tem impedido, dentre outros fatores, que a mesma adquira um estado absoluto no imaginário dos educadores.

¹ Este artigo baseou-se em um estudo desenvolvido pelos autores como trabalho final para a conclusão da Especialização em Educação Física Infantil no ano de 1997.

* Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-Paraná.

Endereço para correspondência: Avenida Mauá, 1.128, apartamento 12. Vila Operária. CEP: 87100-000. Maringá – PR. E-mail: <perfirmar@wnet.com.br>.

Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Educação Física. Avenida Colombo, nº 5.790. CEP: 87020-900. Maringá – PR. Telefone: (0XX44) 261-4315.

Hoje, na educação física, o esporte apresenta uma supremacia sobre qualquer outro conteúdo. Sendo assim, ele é um conteúdo hegemônico², transmitindo, através de um enfoque competitivo, os valores da classe que mantém o domínio, ou seja, a competitividade, a eficácia, o selecionamento e o consumismo (Gomes, 1994).

Devido a tal supremacia, algumas propostas estão sendo discutidas por professores de educação física, com o intuito de modificar este quadro, principalmente a partir da década de 80, visto que foi “significativa a quantidade de livros editados a partir dos anos 80... que privilegiam a educação física e o esporte enquanto práticas sociais”. (Castellani Filho, 1993:119).

Dentro destas propostas, algumas apontam para a necessidade de incorporação de conteúdos populares nas aulas de educação física. Figueiredo (1993) critica as aulas de educação física atuais, quando diz que na escola não há lugar para a cultura infantil, como brincadeiras, jogos e outras atividades pertencentes ao saber popular. Outra posição convergente é a de Ramos (1996:658) na qual ele enfatiza que “o próprio professor de educação física poderia explorar um inventário com os jogos e brinquedos constituintes de nossa história (...) como um campo onde pudéssemos revisitar nossas trajetórias e a singularidade de cada época histórica com o seu modo de vida”.

Pires *et al.* (1996:55) enfatiza a importância de se considerar nas aulas de educação física infantil o **interesse** que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas espontaneamente, sendo que também não se deve deixar à margem, os “fenômenos da cultura popular que fazem parte do seu universo”.

Apesar de concordarmos com a necessidade de conteúdos populares na educação física, vemos que muitas vezes, estas práticas continuam veiculadas a valores hegemônicos devido a maneira com que tais conteúdos são abordados durante as aulas. Segundo Oliveira (1994:95) “a criança não pode ser exposta à

caoticidade do meio ambiente, na esperança de que, como se diz em nível de senso comum, a vida ensina. É necessário um processo de intervenção pedagógica, em que não se renuncie à tarefa de formação”.

Por isto, entendemos ser necessário, uma abordagem crítica de tal conteúdo, historicizando-o. Bracht *et al.* (1992:32) diz que “o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica”, sendo assim, torna-se necessário, “apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico”.

Portanto, não se justifica simplesmente adotar aspectos da cultura popular³ como mais um conteúdo desenvolvido na escola. É necessário que seus conteúdos passem por uma análise crítica, para que dessa forma, desmistifiquem o senso comum presente nestas práticas, ou seja, um processo que historicize este conteúdo, ganhando um enfoque contra-hegemônico⁴.

Dessa forma, o conteúdo não pode ser passado de forma **espontânea**, sem uma abordagem desmitificadora. Gramsci citado por Manacorda (1990:126) diz que “conhecer o folclore significa para o professor conhecer que outras concepções influem na formação intelectual e moral das jovens gerações”. Ou seja, os alunos ao entrarem na escola, já apresentam concepções de vida, que devem necessariamente entrar em choque com concepções que serão apresentadas pela escola.

² Em relação ao conceito de hegemonia, entendemos como a supremacia de uma classe sobre outra. Para maiores informações ver Gramsci (1991).

³ Cultura popular é entendida aqui como cultura do povo e também como sinônimo de cultura popular. Para maiores informações ver Ayala e Ayala (1987). A respeito do folclore, Fernandes (1978:101) diz que “de acordo com suas implicações, chegamos a encarar o folclore como compreendendo todos os elementos culturais que constituem soluções usuais e costumeiramente admitidas e esperadas por membros de uma sociedade, transmitidas de geração a geração por meios informais”.

⁴ Entendemos contra-hegemonia como a busca de uma nova hegemonia, ou seja, apresentar o conteúdo de uma forma que não esteja em consonância com os valores hegemônicos atuais.

Devemos ter bem claro, que Gramsci entende o folclore como sendo o senso comum, o cotidiano das pessoas. Entendemos que o senso comum apresenta-se imerso em valores hegemônicos. Por isso, quando falamos em cultura popular, devemos levar em conta que esta “é um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam o contexto de nossa vida” (Baztán, 1993:153).

Se a cultura⁵ é transmitida socialmente, torna-se necessário entender a sociedade na qual ela está inserida, visto que “a questão é entender a dimensão cultural da sociedade de classes como um todo, pois só assim se poderá esclarecer os significados das várias particularizações da cultura” (Santos, 1989:65).

Ressaltamos a importância de se entender a cultura como algo historicamente construído. Só então poderemos entender que a cultura não é algo natural, mas sim produzida pelos homens e, portanto, apresenta características da sociedade na qual ela está sendo construída.

Dentro desta perspectiva, podemos entender a cultura popular (sendo que esta não é diferenciada do folclore), como cultura do povo, ou como aponta Fernandes (1978:101), “compreendendo todos os elementos culturais que constituem soluções usuais e costumeiramente admitidas e esperadas por membros de uma sociedade, transmitidas de geração a geração por meios informais”. Acrescentando ainda a esta conceituação podemos recorrer a Bastide citado por Ayala e Ayala (1987:32) que diz: “o folclore não flutua no ar, só existe encarnado numa sociedade (...) o folclore só é compreensível quando incorporado à vida da comunidade”.

Portanto, deve sempre ser analisada a cultura popular dentro de suas relações históricas e no contexto onde ela está inserida, visto que a falta desta análise, nos leva a

concepções pouco aprofundadas, sobre os significados de tal prática.

É por estarem inseridas em uma dada sociedade, que as práticas culturais populares podem veicular valores hegemônicos, mas estas práticas também podem transmitir valores contra-hegemônicos. Em Giroux (1988:47) verifica-se que “a cultura é uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada”. Portanto, cultura é um processo dinâmico, histórico e as classes pertencentes a uma determinada sociedade disputam esta hegemonia cultural para poder transmitir com mais facilidade os seus valores.

Dentro disso, não podemos esquecer a influência da indústria cultural na atualidade, onde nela, o homem é tratado como objeto que pode ser constantemente modificado pelas leis e necessidades da sociedade de consumo. Sendo assim, o homem perde sua própria identidade, visto que as idéias e valores propagados pela indústria cultural se transformam tão rapidamente “que o indivíduo perde a sua capacidade crítica, aliena-se diante de um processo que o domina e que escapa a sua compreensão e controle”. (Gomes, 1994:22).

Um outro ponto referente às consequências desta indústria é o da importação da cultura dominante. Como mostra Moffat citado por Freitas (1991:37) “a substituição da cultura nativa por outra, abstrata, e de origens longínquas, confunde o povo, despersonaliza-o, rouba-lhe a identidade cultural e, finalmente, o faz aceitar sua ignorância e, portanto, submetê-lo”.

Podemos analisar que a indústria cultural, conseqüentemente, emprega valores hegemônicos, mas alguns autores dizem que este poder também tem seus limites, pois não é um processo totalmente eficaz. Santos (1989) diz que as práticas culturais em nossa sociedade não se reduzem à lógica da indústria cultural e que a cultura em nossa sociedade é mais abrangente. Portanto, esta veiculação de práticas homogêneas não ocorre perfeitamente, mas de uma certa forma, ideologicamente falando, passa-se uma idéia de que esta homogeneização é eterna.

Müller (1996:259) entende a cultura como uma forma de resistência, ou como ela mesma aponta, um entendimento cultural “não no sentido de limitar espaços ou excluir qualquer

⁵ Segundo o Baztán (1993:152): “(...) cultura é um sistema de conhecimento que nos proporciona um modelo de realidade, através do qual damos sentido ao nosso comportamento. Este sistema tem sido adquirido ao longo da tradição da comunidade a qual se identifica, sendo transmitido por meio de objetos materiais e formais”. O mesmo autor (1993:153) dá uma definição de cultura em termos históricos, no qual “cultura é um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam o contexto de nossa vida”.

aspecto diverso, mas enquanto existe como conhecimento de um contexto próprio, como possibilidade de visualizar um valor de ação individual e grupal em um ambiente mais próximo que **a humanidade, as nações** ou as **potências econômicas.**"

Podemos ver desta forma, que dentro desta perspectiva, não se trata de não levar em consideração as relações sociais mais abrangentes, mas sim, para uma ação mais eficaz em uma determinada comunidade, abordar num primeiro momento, valores "mais próximos", "mais visíveis" para esta comunidade. Müller (1996:260), discutindo tais valores, ainda diz que "o âmbito cultural, é mais facilmente visível para o sujeito, mais conhecido e portanto, permite-lhe mover-se com mais sentido, confiança e implicação, onde se apresenta a personalização e a identidade grupal".

Sendo assim, as pessoas observam com mais clareza, aspectos ligados ao seu cotidiano do que em relação a aspectos referentes a **ordem mundial**. É claro, que estas práticas cotidianas muitas vezes vinculam o senso comum, o folclore filosófico como aponta Gramsci, mas não deixam de ser importantes aspectos a serem levados em consideração para uma efetiva elaboração de valores contra-hegemônicos. Desta forma, entendemos como extremamente necessário uma análise crítica da cultura popular e através deste seu conteúdo e não só através dele, propiciar uma leitura mais concreta de nossa sociedade. Uma prática que possa permitir a transmissão de valores contra-hegemônicos.

Tal análise de cultura deve ser considerada, visto que a educação física está intrinsecamente ligada a estes aspectos, pois como aponta Bracht (1992:16), ela é uma prática pedagógica que enfatiza a cultura corporal, ou como ele mesmo diz:

Mas o movimento corporal ou movimento humano que é seu tema, não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da educação física é o que se apresenta na forma de jogos, exercícios ginásticos, de esporte, de

dança, etc... Estas atividades, como disse, possuem um determinado código que denuncia seu condicionamento histórico, expressam/comunicam um sentido, incorporam-se a um contexto que lhes confere sentido.

Portanto, para uma melhor compreensão em torno da prática pedagógica na educação física, torna-se necessário um melhor entendimento dos conceitos de educação e cultura envolvidos neste processo.

O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi proposto tendo-se em vista o objetivo da pesquisa que era o de relacionar as práticas corporais cotidianas de crianças da cidade de Maringá, no contexto escolar, com as práticas verificadas em suas residências.

Este estudo foi feito com crianças de uma 4ª. série do "Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal", localizado no município de Maringá-Pr., onde o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada com as mesmas, seus pais e a professora da turma. Também foram realizadas filmagens do cotidiano das crianças e das aulas de educação física da turma, relacionando desta forma, os dados coletados, e a revisão bibliográfica, com o objetivo de relacionar a cultura corporal desenvolvida nos mesmos.

Optamos pelo estudo de caso com a intenção de um maior aprofundamento em relação aos nossos objetivos. No nosso caso participaram quatro alunos, seus pais e a professora da quarta série B do Colégio Dr. Gastão Vidigal. A escolha deste colégio foi em virtude do mesmo ter sido objeto de uma pesquisa na qual abordamos o conteúdo e a prática das aulas de educação física, ou seja, optamos por uma continuidade dos estudos anteriormente realizados. A escolha da quarta série B, se baseou por esta ser o último ano da faixa etária estudada durante o curso de especialização em educação física Infantil da Universidade Estadual de Maringá.

A escolha dos sujeitos de pesquisa, se deu pelos seguintes parâmetros: primeiro, optamos

por trabalhar com duas crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino. Em seguida, selecionamos os sujeitos de acordo com as condições econômicas da família. Esta foi verificada na ficha de matrícula de cada aluno, onde era anotada a renda familiar. Assim, optou-se por escolher metade dos sujeitos com rendas até cinco salários mínimos e o restante com renda familiar acima de cinco salários mínimos.

Para que uma maior aproximação do pesquisador em relação ao objeto de estudo ocorresse, optamos por um instrumento de pesquisa que pudesse satisfazer essa exigência e que estivesse em consonância com o método do estudo de caso. Dessa forma, utilizamos a entrevista semi-estruturada⁶ com um roteiro prévio que norteou o processo de coleta de dados. As entrevistas possibilitaram um maior conhecimento sobre as práticas corporais dos alunos, como também propiciaram um maior envolvimento com os entrevistados no sentido de perceber certos valores atribuídos a estas práticas tanto pelos alunos, quanto pelos pais e a professora.

Antes de realizarmos as entrevistas com os participantes do estudo de caso, fizemos um estudo piloto, onde testamos o roteiro da entrevista com dois indivíduos que não faziam parte da amostra. Através desse estudo piloto, identificamos que o roteiro de nossa entrevista estava coerente com os objetivos que nos propomos a investigar.

Foram realizadas uma entrevista com cada aluno (num total de quatro entrevistas) selecionado e pertencente à quarta série B do Colégio Dr. Gastão Vidigal, uma entrevista com seus respectivos pais (num total de oito) e uma entrevista com a professora da turma. Os dados obtidos nas entrevistas propiciaram uma análise comparativa das práticas corporais dos alunos em suas residências e no contexto escolar. Desta forma, podemos identificar a cultura corporal destes alunos em suas residências nas entrevistas com os pais e os alunos. Esta mesma análise foi desenvolvida no contexto escolar com estes entrevistados e a professora da turma.

Também foram realizadas cinco filmagens enfocando as crianças na escola assim como estas também foram filmadas em suas respectivas residências, onde nestas últimas, filmamos também as crianças em suas brincadeiras e jogos cotidianos. Estas filmagens propiciaram um enriquecimento ilustrativo dos dados obtidos nas entrevistas, como também uma tentativa de **confronto** com os dados da entrevista no sentido de tentar verificar a veracidade dos mesmos e também no sentido de permitir uma maior visualização dos valores atribuídos a estas práticas.

As filmagens foram analisadas no mesmo dia para uma melhor interpretação dos dados observados. Deve-se salientar também que outros encontros com o orientador foram realizados para uma observação mais detalhada das imagens coletadas. Assim como também foram realizados encontros periódicos com o orientador para interpretação das entrevistas realizadas.

Os dados, uma vez coletados, foram selecionados de acordo com os objetivos propostos no trabalho. E a análise ocorreu de forma descritiva e interpretativa, articulando o mundo empírico com o referencial teórico adquirido através da pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS

Mesmo morando em locais diferentes da cidade e ainda apresentando uma renda mensal diferenciada, as atividades e brincadeiras vividas pelas crianças são parecidas. Tais atividades caracterizadas dentro da cultura corporal das crianças em seu cotidiano são ligadas a jogos eletrônicos (citado por todas as crianças), atividades ligadas à cultura esportivas como o futebol (que não foi citado somente por uma menina), vôlei, basquete (citado pelas meninas) e natação (citado pelos meninos). Outras brincadeiras também foram enfatizadas por todas as crianças como: alerta⁷, *betis*⁸, esconde-

⁶ Para maiores detalhes em relação a entrevista semi-estruturada e também ao estudo de caso ver Triviños (1987) citado nas referências bibliográficas.

⁷ Em relação a estas brincadeiras, apresentaremos algumas definições básicas. Alerta: forma-se um círculo e um indivíduo fica no centro com uma bola. Fala o nome (ou o código) de um dos integrantes do círculo e joga a bola ao alto. O integrante que foi chamado deve pegar a bola e gritar alerta. Neste momento, os outros integrantes devem ficar estáticos e o indivíduo que está

esconde, pular corda, rela-rela, rela-ajuda⁹ e golzinho¹⁰ (este último citado pelos meninos).

Podemos caracterizar as atividades envolvendo jogos eletrônicos ou de computador, no que diz respeito ao espaço onde são praticados, como sendo realizadas basicamente nas residências das crianças, embora uma das meninas envolvidas no estudo diz que brinca com jogos eletrônicos com suas colegas na rua. Em relação as atividades esportivas, estas são praticadas em clubes (mais especificamente no caso de crianças moradoras em apartamentos e que apresentam uma renda mensal superior às demais), em centros comunitários (no caso das crianças moradoras em residências) e também nas ruas, sendo que este espaço foi citado por todas as crianças. Atividades como betis, rela-rela, entre outras, também foram citadas por todas as crianças como sendo praticadas nas ruas. Outro ponto a ser enfatizado, é que todas as atividades e brincadeiras vivenciadas pelas crianças não apresentaram um tempo determinado em sua realização.

Dentro desses aspectos da cultura corporal das crianças em suas residências, podemos ver

com a bola tenta acertar um dos integrantes. Se o indivíduo não conseguir acertar, ou então a criança conseguir segurar a bola, o indivíduo que jogou a bola para o alto reinicia novamente a brincadeira.

⁸ Brincadeira envolvendo quatro crianças, divididas em duplas. Uma dupla fica com tacos de madeira e a outra fica encarregada de arremessar uma bola (esta bola sendo convencionada pelo grupo) com o intuito de acertar um objeto (chamado por estas crianças de casinha) que situa-se ao lado de cada integrante da dupla que está com o taco. Cada membro da dupla que está com a bola fica atrás de cada membro da outra dupla arremessando a bola em direção ao objeto que está do lado oposto ao seu campo de atuação. Vence a dupla que atingir o número de pontos estipulados antecipadamente.

⁹ Um membro do grupo fica encarregado de tentar tocar os outros integrantes da brincadeira. Ao tocar em um dos integrantes este passa a ajudá-lo. Termina a brincadeira quando todos os integrantes são tocados. No rela-rela não existe esta ajuda. Quando um integrante é tocado este passa a ser o pegador.

¹⁰ Esta brincadeira baseia-se no futebol só que em dimensões reduzidas. Em lugar das traves, geralmente colocam-se pequenas pedras. As regras são definidas antecipadamente pelos participantes. Em relação as outras brincadeiras citadas, entendemos que os próprios nomes dados a estas ilustram bem os seus objetivos.

que esta sofre uma grande influência da indústria cultural, principalmente no tocante à difusão da cultura esportiva, aproximando-se assim, das análises desenvolvidas por Gomes (1994) no contexto escolar. Os pais também aprovam estas práticas, pois vêm no esporte uma forma de encaminhamento das crianças às normas sociais, visto que este transmite valores como a **disciplina e a socialização**. Notamos assim, que as práticas esportivas não são incentivadas, na maioria das vezes, pelos pais com o intuito de uma atividade lúdica, mas sim como um modelo de adaptação das crianças aos conceitos hegemônicos da sociedade.

Essa preocupação dos pais relatada acima, reflete a importância do fenômeno esportivo na sociedade atual. Elias e Dunning (1992), apesar de apresentarem preocupações diferentes, salientam a importância do esporte como um pacificador de costumes, integrando assim o indivíduo dentro de normatizações reguladas socialmente.

Podemos constatar que as brincadeiras das crianças na escola, nos períodos em que não estão em aula são brincadeiras de correr como rela-rela e futebol, que também são realizadas em suas residências. Tais brincadeiras são praticadas no pátio ou nas quadras do colégio. Observamos através das filmagens, que o colégio possui um espaço favorável para a realização dessas brincadeiras. Notamos também que estas atividades também são realizadas pelas crianças em suas residências, sendo que foi caracterizada como o único período na escola onde as crianças **brincam do que brincam em casa**, conforme relato das crianças. Este tipo de constatação contribui para as afirmações de Pires *et al.* (1996) e Figueiredo (1993) que explicitam a necessidade da educação física e da escola em explorar a cultura que as crianças trazem **de fora** da escola.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas nas aulas de educação física, foram citadas pelas crianças a **ginástica, danças (axé music e country) e futebol**; sendo que na visão dos pais e das crianças, a ginástica foi o conteúdo mais trabalhado durante as aulas. Em relação as danças, um fato chamou a atenção: a preparação para a festa junina (o qual será mais abordado no tópico seguinte).

Vimos que na elaboração do plano anual de aulas, os conteúdos estão dentro do exigido pelo currículo básico do Estado, mas como a própria professora disse: “reformulado de acordo com a realidade da escola”. Notamos nesta afirmação, uma visão muito fragmentada do que se entende da **realidade da escola**. Esta realidade é analisada em termos de materiais didáticos e espaço físico da escola. Esses fatores devem ser levados em consideração, no entanto eles não representam de uma forma geral a realidade da escola, ou seja, a escola dentro de seu contexto social.

Taffarel (1992) analisando a atitude dos professores de educação física frente aos currículos organizados pelas secretarias de estado, pode ilustrar bem esta relação da elaboração do plano anual de aulas com o currículo básico do Estado do Paraná.

Podemos caracterizar a educação física neste colégio conforme o seguinte **tipo de tratamento** utilizado por Taffarel: “adaptação instrumental – aceita-se a orientação oficial, mas se faz adaptações, tornando-as apropriadas ao contexto local. Busca-se um ‘ajustar-se à realidade’, sendo este ajuste fundamentalmente técnico” (Taffarel, 1992:50).

O ESPETÁCULO DE JUNHO

Embora fazendo parte de um dos objetivos específicos (**resgate cultural e folclórico de atividades motoras comuns à realidade do povo brasileiro**) do plano anual de aulas de educação física do ciclo básico 3 e 4 do colégio, a preparação da dança para a **festa junina** foi encarada como se não fizesse parte do conteúdo da disciplina.

As aulas que antecederam a festa junina e que serviram como preparação da dança, não foram encaradas como aulas, e sim como uma espécie de treinamento. Tal fato verifica-se, visto que boa parte dos alunos não estavam participando da dança. A própria professora da turma confirmou esta situação ao dizer que “não houve selecionamento. Dançou quem quis”.

Sendo assim, como o aluno não participava da apresentação, ele ficava sem participar da aula sendo que muitas vezes, estes mesmos alunos ficavam em sala de aula estudando outras

disciplinas, como afirmaram os alunos e a professora. A própria professora não encarava como aulas, mas sim como ensaios, embora em horário previsto para as aulas de educação física. Portanto, ocorria uma **paralisação do conteúdo da disciplina** para uma melhor preparação para a apresentação que se aproximava.

Um outro fato que compromete o objetivo específico citado no início deste tópico, é que não houve um processo de discussão e análise em torno do tema abordado na Festa Junina; neste caso uma dança de origem baiana (*axé music*). A escolha da dança foi feita através de opções oferecidas pela professora, sendo esta a única abordagem que teve o tema durante o processo de **treinamento e apresentação**, caracterizando desta forma, um processo descontextualizado e sem objetivos educacionais concretos. Esse tipo de atividade, na forma com que foi trabalhada, contrasta com as posições de Bracht *et al.* (1992) em relação ao papel da educação física no contexto escolar.

Deve ser salientado também que esta falta de discussão verificada não propicia a análise desta prática cultural como algo dinâmico e contextualizado como afirma Giroux (1988). A cultura é transmitida neste sentido, como algo estático e sem possibilidades de ir além do senso comum.

Este foi o enfoque dado nas **aulas de educação física** até o dia da apresentação, onde nas aulas seguintes à apresentação, voltou-se ao **conteúdo normal** que estava sendo dado (ginástica).

Um outro ponto que pode ser abordado no tocante à falta de discussão em torno do tema, é a questão dos significados da dança apresentada. Vimos que estes não foram abordados e que a escolha da dança se deu mais em função de uma “imposição” da mídia, como mostra a própria professora: **é uma dança mais atual**.

Portanto, apresentar como conteúdo a dança *axé music*, não significa dizer que esta faz parte do contexto social da criança pelo simples fato de ser executada nas rádios. Devemos interpretar os valores que ela expressa, para desta forma, passar uma visão crítica deste conteúdo, pois muitas vezes, tal dança, é mais uma expressão da mídia.

CONCLUSÕES

Ao término deste estudo, observamos que a cultura corporal das crianças, apresenta-se influenciada tanto pela indústria cultural, principalmente pela difusão de práticas esportivas, como pelas práticas pertencentes ao contexto comunitário das crianças envolvidas e também por atividades tradicionais da educação física como a ginástica.

Notamos também, que esta influência reflete na educação física, ou seja, os conteúdos abordados legitimam-se, muitas vezes, pela sua **atualidade** e pelo **gostar das crianças**. Vimos que essas aulas apresentam-se descontextualizadas, sem nenhuma ligação histórico-social. Dessa forma, tais aulas só contribuem para a difusão de valores hegemônicos na sociedade, ou seja, valores da classe dominante.

Na análise da relação das práticas corporais dos alunos em sua residências com as da escola, verificamos que algumas atividades são encontradas nos dois contextos, mas que não passam por um crivo crítico por parte da educação física tematizada na escola analisada.

Entendemos que a escola apresenta espaços para a abordagem de outros valores, ou melhor dizendo, valores contra-hegemônicos. Por isso há necessidade de se conhecer a comunidade onde a escola se encontra, para que possamos, junto com ela, encontrar formas de resistência a esses valores dominantes. Dessa forma, a escola e conseqüentemente os professores de educação física, têm que saber muito mais sobre os alunos com os quais estão se relacionando. Para isso, torna-se necessário uma análise crítica da sociedade e entender que a escola está entrelaçada com tal sociedade. Tal análise deve ser feita para que possamos entender os mecanismos políticos que interferem nestas relações. Também deve ser feita uma análise histórica a fim de que se tenha uma compreensão das origens e do desenvolvimento cultural dessa comunidade, para a partir daí, vislumbrar um modelo de

estrutura e funcionamento diferente, onde possamos incluir a comunidade nessas relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYALA, Marcos e AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da educação física. *In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 14(3):119-125, 1993.
- COLÉGIO ESTADUAL DR. GASTÃO VIDIGAL. **Plano Anual de Aulas do Ciclo Básico 3 e 4 (Educação Física)**. Maringá (mimeo), 1997.
- BAZTÁN, Angel Aguirre. **Dicionário temático de antropologia**. Barcelona: Baixaréu Universitária, 1993.
- ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. A corporeidade na escola. *In: Revista da Educação Física/UEM*. 4(1):6-9. Maringá, 1993.
- FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **A miséria da educação física**. Campinas: Papyrus, 1991.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- GOMES, Ivan Marcelo. **Conteúdo, prática e compreensão da educação física em uma escola pública: um estudo de caso**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (Monografia de Graduação), 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MULLER, Verônica Regina. **El niño ciudadano y otros niños** (Tese de Doutorado). Barcelona: Facultad de Pedagogia – Universidad de Barcelona, 1996.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.
- PIRES, Giovanni de Lorenzi *et al.* **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: O Grupo, 1996.

RAMOS, José Ricardo da Silva. A história das brincadeiras infantis na memória das crianças – uma proposta para as aulas de educação física. IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/EEF, 1996.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Análise dos currículos de educação física no Brasil –contribuições ao debate. *In: **Revista da Educação Física/UEM***. 3(1):48-56. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
