

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**LÍGIA RIBEIRO E SILVA GOMES**

**CORPO E DISTINÇÃO SOCIAL: CÓDIGOS QUE SE MARCAM NA ESCOLA**

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2008**

LÍGIA RIBEIRO E SILVA GOMES

**CORPO E DISTINÇÃO SOCIAL: CÓDIGOS QUE SE MARCAM NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física.

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

FLORIANÓPOLIS, SC

2008

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

G633 Gomes, Lígia Ribeiro e Silva

Corpo e distinção social [dissertação] : códigos que se marcam  
na escola / Lígia Ribeiro e Silva Gomes ; orientadora, Ana Márcia  
Silva. - Florianópolis, SC, 2008.

154 f. : tabs., graf.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina,  
Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui bibliografia

1. Educação física. 2. Corpo humano. 3. Habitus. 4. Escola.  
I. Silva, Ana Márcia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Centro de Desportos**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

A Dissertação: **CORPO E DISTINÇÃO SOCIAL: CÓDIGOS QUE SE MARCAM NA ESCOLA**

Elaborada por: **Lígia Ribeiro e Silva Gomes**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Área de Concentração: **Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física**

Data: 23 de junho de 2008

---

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo  
Coordenador do Mestrado em Educação Física

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Márcia Silva - Orientadora

---

Prof. Dr. Jaison José Bassani

---

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

---

Prof. Dr. Edgard Matiello Junior

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai. Mesmo que não tenha sabido, ele me iniciou na Educação Física com suas lições de ginástica geral. Boas lembranças de minha infância...

## AGRADECIMENTOS

Ao Ivan, companheiro e parceiro. Você foi a pessoa que mais me encorajou a seguir a carreira acadêmica. Certamente este trabalho também é fruto de nossa caminhada. Obrigada pelo esforço dedicado a mim.

Aos meus filhos que sofreram e foram felizes nas muitas mudanças de endereços, de um Estado a outro, conhecendo e viajando em outras culturas.

Agradeço, especialmente, à minha mãe e professora, Maria Isabel. Você me inspira desde o ensino da junção das primeiras sílabas. Ao meu pai (*in memoriam*) que se foi durante o término do meu trabalho, mas que me deixou exemplos de paciência e doçura.

Aos meus tantos irmãos, em especial a Silas, que foi uma pessoa importante na minha trajetória.

À minha orientadora e amiga, Ana Márcia, que, nos momentos de angústia, soube contribuir para o amadurecimento do trabalho com tanta competência. Obrigada pelo apoio e pela força.

Aos professores e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física por contribuírem com o meu crescimento teórico. Ao amigo e professor Edgard Matiello pela postura singular antes nunca vista por mim. Agradeço também à professora Fernanda Simone Paiva que, ainda na qualificação, deu uma rica contribuição para o entendimento do referencial *bourdieusiano*, quando eu engatinhava nas primeiras leituras. Em especial, agradeço ao professor Elenor Kunz, pessoa importantíssima na construção de minha identidade como professora. Seus conhecimentos foram decisivos para que eu me debruçasse em muitas aventuras teóricas.

Agradeço também ao professor Alexandre Fernandez Vaz pela atenção, dedicação e por ter participado desde o início da construção deste trabalho, quando ainda era

um projeto em vias de elaboração. Sua bagagem intelectual sempre me inspirou a buscar cada vez mais conhecimento.

Aos amigos: Felipe e Cláudia, Ana Cristina e Jaison, Karlinha, Santiago, Selvino e Helena, Mozart, Varginha, Maikon, Muleka, Diego e Marise. Todos vocês foram imprescindíveis durante a minha estada na Ilha de Florianópolis, tanto pelas farras memoráveis (todas às sextas), que guardo sempre comigo como momentos singulares da minha vida, quanto pelas muitas discussões que a mim foram profícuas. Agradeço a todos pela amizade.

Em especial, quero agradecer aos meus colegas de turma (2006) que foram imprescindíveis para minha formação e, em particular, agradeço a Agnaldo, Érico, Cristiano e Luciene pela confiança e proximidade.

Um agradecimento especial quero dedicar à Elisa. Sua prontidão em me auxiliar em momentos difíceis certamente fez a diferença na construção do meu trabalho.

Agradeço a Débora e a Lissandro pela ajuda acadêmica e pessoal.

A Felipe pelas leituras prévias que me ajudaram bastante no fechamento deste trabalho.

Aos professores que participaram da minha banca de defesa: Alexandre Fernandez Vaz, Jaisson José Bassani e Edgard Matiello Junior. As anotações feitas no meu trabalho contribuíram muito para meu amadurecimento acadêmico.

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender como vão se constituindo as diferentes formas de perceber o corpo entre adolescentes no ensino médio. Especificamente, procura verificar como se dão os processos de inculcação que têm o corpo como local privilegiado a desenvolver diferentes *habitus*. Toma como base outra pesquisa feita na França, na década de 1970, realizada por Luc Boltanski (1979), que identificou que, na medida em que os agentes sobem na hierarquia social, crescem as atenções e os cuidados que dispensam a seus corpos. Partindo desse princípio, esta pesquisa se efetivou em duas escolas na cidade de Florianópolis/SC que se diferenciavam pela classe social que as constituem (escola pública/escola privada). Tomando classe social como categoria central das análises, este foi um estudo comparativo. A escolha dos campos teve como critério focalizar escolas pertencentes a classes sociais distintas: uma proveniente da classe popular e outra da classe mais abastada. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos(as) de uma turma de segundo ano, uma em cada escola. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: observações das aulas de Biologia, de Educação Física e os recreios das escolas. Também foram feitas entrevistas com dois diretores acadêmicos e com os professores das disciplinas observadas, além de análise dos planos de ensino das disciplinas pesquisadas e o Projeto Político-Pedagógico das duas escolas. Por último, foram aplicados questionários aos sujeitos da pesquisa. Em relação aos resultados, a pesquisa constata que, nesses dois ambientes, as percepções corporais entre os adolescentes, no sentido de perceber e cuidar do corpo, assim como na escolha das práticas corporais e esportivas, distingue-se na medida em que os sujeitos se posicionam em classes sociais diferentes, tudo isso se baseando em processos hierárquicos e em construções sociais marcadas pelos próprios sujeitos que se encontram nos espaços sociais estudados.

Palavras-chaves: Corpo, *Habitus*. Escola.



## ABSTRACT

The research aims at understanding how the different forms of noticing the body are built among high school teenagers. Specifically, it verifies how the processes of inculcation, which have the body as a privileged place to develop different *habitus*, are made. It takes other research made in France as basis, in the seventies, by Luc Boltanski (1979), identifying that as the agents climb in the social hierarchy, they lack attention and care to their bodies. According this principle, the research took place in two schools in the city of Florianópolis, state of Santa Catarina that differed themselves by the social class (private and public schools). Having social class as central category of analysis, this was a comparative study. The field choice used as criteria to focus the schools belonging to different social classes: one coming from the popular classes and the other from richer ones. The research subjects were sophomore students, a group in each school. The methodological instruments used were: observation of Biology, Physical Education lessons and during lunch time. There were also interviews with two academic principals and Biology and Physical Education teachers, besides teaching programs analyses and the Political-Pedagogical Projects of both schools. In relation to results, the research indicates that in both environments, the body perceptions among teenagers, regarding noticing and taking care of their bodies, as well as in the choice of body practices and sports, distinguish according to social class, all based on hierarchical processes and on social constructions marked by the subjects living in the social spaces studied.

**Keywords:** Body. Habitus. School.

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INTRODUTÓRIAS</b>	10
<b>CAPITULO I</b>	23
<b>1. O CORPO COMO LUGAR DE DISTINÇÕES SOCIAIS</b>	23
1.1 A NOÇÃO DE <i>HABITUS</i> NOS ESCRITOS DE BOURDIEU	27
1.2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	32
1.3 AS POSIÇÕES SOCIAIS COMO MARCADORES DISTINTIVOS	38
<b>CAPÍTULO II</b>	46
<b>2. A CONSTITUIÇÃO E A ESTRUTURA DOS CAMPOS ESCOLARES: HISTÓRIAS QUE SE CRUZARAM E QUE SE FIZERAM PRESENTES NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DO CORPO EM SANTA CATARINA</b>	46
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RAÍZES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA	47
2.2 A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM SANTA CATARINA: ENTRE A EDUCAÇÃO LAICA E A RELIGIOSA	54
2.3 A TENSÃO NA EDUCAÇÃO ENTRE A INSTITUIÇÃO PRIVADA E A PÚBLICA NA CAPITAL DE SANTA CATARINA	59
2.3.1 SOBRE A ESCOLA PÚBLICA	64
2.4 DIFERENÇAS A RESPEITO DOS CAMPOS DE PESQUISA	66
2.5 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: OS SENTIDOS QUE ATRAVESSAM E MARCAM A SUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS	72
2.6 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA: VESTÍGIOS DE UMA EDUCAÇÃO QUE SE MARCA NO CORPO	81
<b>CAPÍTULO III</b>	92
<b>3. PERCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA CULTURA SOMÁTICA</b>	92
3.1 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS MARCAS NA ESTRUTURA	93

DAS PERCEPÇÕES CORPORAIS	
3.2 A DISCIPLINA NA ESCOLA PÚBLICA E NA PRIVADA: SUAS ATRIBUIÇÕES E MARCAS NA EDUCAÇÃO DO CORPO	111
3.3 COMPREENDENDO O CAPITAL GLOBAL DOS SUJEITOS PESQUISADOS	116
3.4 PERCEPÇÕES A RESPEITO DE SI E DO CORPO: MEDIDAS JUSTIFICADAS POR PADRÕES UNIVERSAIS DE BELEZA	121
3.5 A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA SOCIAL E PRÁTICA CORPORAL: ONDE HÁ DISTINÇÃO?	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>152</b>

## PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Mais uma vez, no Rio grande do Sul, vi homens louros vestidos à gaúcha e tomando quietamente seu chimarrão [...]. No Rio Grande e em Santa Catarina, vi outros homens louros comendo com os mesmos gestos nortistas, segundo o mesmo ritual baiano, a mesma liturgia mineira, entre goles de aguardente e salpicos de molho de pimenta, a velha, a brasileiríssima feijoada. [...] vi o palito de dentes, o luso-brasileiríssimo palito de dentes, na boca de muito descendente de italiano, de polonês, de europeu do Norte. [...] Cada vez que vi surpreendi um filho de colono praticando um ato desses – desses atos na aparência sem importância, mas na verdade ricos de significados sociológicos [...] (FREYRE, 1980, p. 54).

A epígrafe que abre este capítulo foi retirada de uma prosa de Gilberto Freyre e aponta costumes que marcam um povo constituído de “cores diferentes”. O sinal de alerta está justamente para a significância de determinados atos, mesmo aparentemente sem importância, pois é possível perceber que os descendentes de europeus de nacionalidade brasileira vão constituindo outra trajetória e distinguindo-se nos hábitos que caracterizam suas raízes étnicas. Eles confrontam-se com outros costumes que passam a atravessar os sujeitos, consagram-se como uma produção cultural e se mostram como padrões de condutas de um determinado povo. Essas ações que, marcadamente, são expressas pelo corpo, determinam uma variedade de *habitus*, importante conceito cunhado por Pierre Bourdieu que se expressa por disposições duradouras adquiridas nas trajetórias de vida dos indivíduos.

Assim, a epígrafe aqui decrita informa-nos de forma de modo bem claro que os sujeitos situados em espaços sociais distintos são determinados pelas inculcações que normalmente são atribuídas pela família, pela educação escolar e pelo *ethos* do qual fazem parte. Essas informações se atrelam aos sentidos sociais que circulam na sociedade em determinado espaço.

Para fazermos uma análise coerente das diferentes tensões sofridas pelo sujeito por essas inculcações que se transformam em *habitus*, não podemos buscar sua compreensão, exclusivamente, a partir de marcadores sociais do tipo: sexo, etnia, classe social, nível de cultura erudita ou mais popular, mas, sobretudo, pela junção do capital econômico e do capital cultural que desembocará no capital global dos sujeitos. Como analisar essas características em um dado espaço? Pierre Bourdieu nos (2003a) indica um caminho. Esse autor fala da importância de compreender as ações dos agentes sociais por meio do conjunto das condições concretas de sobrevivência, as quais indicarão duas vias de análises: uma compreende as estruturas objetivadas, ou seja, a realidade social, e a outra, os fundamentos da dimensão subjetiva.

Nosso interesse por essa forma de analisar determinados grupos sociais parte do princípio de que buscamos nesta pesquisa compreender em dois espaços escolares diferenciados – por hierarquias sociais - escola privada e escola pública – as percepções corporais dos alunos/as do ensino médio, partindo do princípio de que estas percepções se constituem como conjunto das inculcações sofridas durante seu processo de vida e de *habitus* cultivados pelas diferentes instâncias.

Esta pesquisa surgiu, primeiramente, pelas várias incursões feitas pelo grupo de estudos<sup>1</sup> do qual fazemos parte, abordando a temática do corpo e da corporeidade. Os estudos então desenvolvidos trabalharam na tentativa de compreender o modo como às atribuições dadas ao corpo estão vinculadas às suas significações e “ressignificações”, apontando o corpo como um importante vetor que impõe suas marcas nos processos de incorporação dos padrões socialmente estipulados na sociedade atual.

Aliadas à discussão precedente, estão as preocupações particulares em torno da prática pedagógica nas aulas de Educação Física, engendradas na experiência passada como professora da referida disciplina na rede pública. Percebemos que muitas vezes a Educação Física apresenta-se desvinculada das discussões e elaborações do projeto pedagógico da escola. Era recorrente observar que, nos dias de reuniões pedagógicas, os professores dessa disciplina passavam a ser recrutados a entreterem os alunos/as nas quadras e ginásios com jogos esportivos. Além disso, viam-se práticas extremamente repetitivas,

---

<sup>1</sup> GRECO - Grupo de Estudos sobre a Corporeidade – vinculado à UNIOESTE/PR.

independentemente da faixa etária na qual estavam intervindo. Essa opção pedagógica, em parte, pode ser explicada pelas tradições presentes no campo da Educação Física, fortemente influenciadas por tendências reconhecidas como militarismo, higienismo, assim como pela esportivização dos seus conteúdos e valores.

A partir desses princípios, buscamos analisar os aspectos sobre a educação do corpo no ambiente escolar a partir de alguns paradigmas instituídos nesse ambiente. O espaço escolar é um lugar privilegiado para se pesquisar a educação do corpo e seus códigos disciplinadores que marcam a corporeidade dos sujeitos que constituem e se constituem nesses espaços. Na escola, conseguimos visualizar a aplicação de uma educação que se volta sutilmente para o corpo, sobretudo de seus alunos/as; corpos esses que precisam ser dominados em seus impulsos, pela sublimação das pulsões e pelo disciplinamento de seus interesses e comportamentos, por meio de punições, premiações ou diferentes estratégias que mostram arbitrariamente sua eficácia.

Como professora da rede pública, no Estado do Paraná, pudemos observar várias dessas punições: a não permissão de ir ao banheiro durante o período de aulas; a suspensão das aulas de Educação Física por má conduta, ou porque o aluno não terminou as tarefas em sala; a não permissão em demonstrar qualquer tipo de euforia para não perturbar o andamento das aulas em sala; a suspensão do próprio lanche porque o aluno não faz as tarefas de casa; além dos constrangimentos quando era necessário visitar a sala da direção. Na entrada da escola, pela forma disciplinar para a manutenção da ordem dos alunos/as em colunas, ao sol de verão, percebia-se o mal-estar das crianças em permanecer nas filas até que houvesse total silêncio. Como essas, poderíamos citar várias punições e reprimendas que se marcam nos corpos e se perpetuam como signos associados aos tempos e aos espaços escolares.

Assim, essas observações fundamentaram, em grande medida, a organização desta pesquisa. Compreender aspectos ligados à educação do corpo, que ocorrem no interior dos ambientes escolares, impulsionou o interesse por essas questões. Buscamos, também, entender em que medida a educação física pode estar participando desse processo ou se ocorre apenas um contato simbólico nessa disciplina com os demais processos educacionais que incidem sobre corporeidade. Contudo, foi necessário delimitar o que seria pesquisado perante a educação do

corpo, já que essa é parte integrante de todo processo de escolarização – disciplinas, espaços e tempos dentro do ambiente escolar –, enfim, na sistematização desse processo como um todo.

Os discursos produzidos sobre o corpo nos atravessam e nos constituem como sujeitos, assim como as práticas corporais também têm essa função. Desse modo, buscamos compreender como as percepções dos alunos/as do ensino médio, em relação aos seus corpos, são construídas e reforçadas nesses ambientes e, ainda, entender como a Educação Física projeta a educação do corpo nas escolas, tendo em vista que essa disciplina tem sistematizado conteúdos voltados para as práticas corporais nas escolas. E, finalmente, procuramos compreender a sua eficácia e em que medida esses valores são internalizados pelos alunos/as.

Consciente de que investigar aspectos ligados às percepções corporais é uma tarefa um tanto quanto difícil e complexa, buscamos, inicialmente, ter como parâmetro metodológico uma outra pesquisa desenvolvida na França, nos anos de 1967/68, pelo sociólogo francês Luc Boltanski, relatório de pesquisa que, no Brasil, resultou no livro “As classes sociais e o corpo” (1979). A pesquisa em questão pautou-se nos “usos sociais do corpo”, e o autor identificou que as apropriações e percepções sobre o corpo, entre os sujeitos estudados, diferenciavam-se de acordo com a classe social em que se encontravam. Algumas características daquela pesquisa são interessantes para a compreensão da forma como fomos organizando nosso problema de pesquisa, bem como o campo e os instrumentos que construímos.

As diferenças percebidas foram atribuídas pelo autor a vários indicadores sociais. Pautando-se nas diversas classes sociais e no nível cultural dos agentes, suas formas de perceber e tratar o corpo de modo reflexivo, os cuidados aumentam, na medida em que se sobe na hierarquia social; contrapondo esse aspecto, na medida em que se desce na escala social, diminuem as atenções e os cuidados com o corpo, no que tange aos aspectos de atenção e reflexão com esse corpo. Os sujeitos da pesquisa foram membros de famílias dos meios urbano e rural. Dentre eles/as, encontravam-se trabalhadores da classe operária, profissionais liberais, técnicos e dirigentes do setor público, agricultores, entre outros. Na maior parte dos casos, a entrevista ocorreu com as donas de casa e, em menor quantidade, com os

“chefes de família”. Logo, a faixa etária pesquisada foi entre pessoas adultas com famílias constituídas.

As preocupações investigativas foram orientadas por diferentes aspectos que se interligavam, tais como: saúde, doença, percepções corporais, discurso médico, medicina popular, cuidados com a higiene (puericultura), usos de medicamentos, dieta alimentícia, consumo de bebidas alcoólicas, sexualidade, discurso científico e discurso popular em relação à saúde e à doença, estética corporal e usos do corpo. Essa obra marcou sua época, possibilitando, dentro das ciências sociais, a ampliação do estudo da cultura somática, abrindo espaço para uma nova forma de compreender o corpo. Como diz Le Breton (2006, p. 26), “O corpo é a falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural”.

A orientação teórica desse trabalho citado também foi importante para nossa pesquisa, porque evidenciou outros elementos conceituais e aspectos investigativos em relação às percepções corporais. Foi necessário usar a fonte dos conceitos utilizados pelo autor e uma teoria que subsidiasse os objetivos deste estudo. Buscamos em Pierre Bourdieu os conceitos de *habitus*, “campo” e *hexis corporal* citados na pesquisa de Boltanski, e trabalhamos com eles durante todo o texto. Outros conceitos desse autor são citados, e auxiliam a refletir sobre os aspectos da educação que vêm se imprimindo no corpo dos estudantes nas escolas pesquisadas. Vale salientar que procuramos compreender, com a pesquisa de Boltanski, se ainda são atuais os resultados encontrados em seu estudo.

Um outro aspecto importante é que nossa pesquisa objetivou estabelecer um diálogo mais efetivo com o Capítulo III, da segunda parte do livro citado, que fala especificamente de uma “cultura somática”. Esse capítulo expressa um panorama das diferentes formas de percepções ou de compreensão do corpo, que se mostram pelas regras mais gerais, definindo o comportamento dos agentes sociais e indicando como tais comportamentos estão vinculados a determinados grupos sociais. Essas ações são evidenciadas por marcas que funcionam como códigos culturais, concretizando-se na vestimenta, na alimentação, nas sensações físicas, nos códigos de boas maneiras, na prescrição da puericultura, nas disposições atribuídas pelos agentes sociais, na utilização de seus corpos. Essas regras apontam o modo de viver em consonância/dissonância com determinados grupos (BOLTANSKI, 1979).



Nesse sentido, esta pesquisa se propôs fazer um estudo comparativo em duas escolas representativas de classes sociais diferentes. Não foi pretensão repetir a pesquisa citada aqui, tendo em vista as limitações de tempo disponível para sua realização, assim como as diferenças dos objetivos e a própria amostra. A diferença entre as duas pesquisas é que a primeira foi direcionada a indivíduos adultos, tendo bem delimitada a categoria trabalho para evidenciar as diferenças econômicas entre os sujeitos, e a nossa investigou jovens escolares (adolescentes) e, particularmente, observou como são geradas as inculcações que se consagram pelas disposições (*habitus*) dos alunos/as sobre o corpo nos dois ambientes. A proximidade entre as duas pesquisas ocorre com a tentativa de entender, a partir da posição social dos sujeitos, como as percepções corporais são mediadas pelas diferenças entre capital econômico e capital cultural entre os adolescentes pesquisados.

A partir das preocupações esboçadas acima, tivemos como principal objetivo investigar, em espaços escolares diferenciados, como se dão as inculcações e as percepções atribuídas ao corpo por alunos(as) do ensino médio. Partindo desse ponto, também foram investigados os diferentes significados atribuídos ao corpo pelos professores/as de Educação Física e pelos professores/as de Biologia em discursos e práticas instituídos pelas duas disciplinas. Procuramos também verificar se há diferenças significativas na dinâmica disciplinar nas duas escolas para poder identificar como vem ocorrendo à sistematização da educação do corpo nesses ambientes. Por fim, pretendemos analisar se há maior interesse e atenção dos indivíduos ao próprio corpo conforme cresce sua posição na hierarquia social, tal como descrito na pesquisa de Boltanski (1979).

Os critérios para escolha das escolas estudada – as quais chamaremos de espaços sociais – estudadas partiram da idéia<sup>2</sup> de que essas instituições respondessem aos objetivos do trabalho, tendo as características necessárias para encontrarmos aspectos concretos que indicassem uma distinção hierárquica entre os dois campos, neste caso, diferenças estruturais e econômicas indicando posições sociais diferentes. Na busca dos campos houve, várias tentativas e muitas recusas. Tivemos a impressão que, ao buscarmos as escolas, os professores de educação física se recusavam em contribuir com a pesquisa pelo tipo do trabalho que vinham apresentando. Isso foi colocado porque esta pesquisa seria

---

<sup>2</sup> A escrita dessa dissertação foi feita antes da reforma ortográfica da língua portuguesa, por esse motivo sua redação será seguindo as normas antigas de escrita.

desenvolvida em outra escola pública, na qual a direção já havia autorizado, mas os professores da referida área negaram-se a ter qualquer tipo de pesquisador em suas aulas. Nas escolas privadas, também não foi diferente. A única escola que autorizou a pesquisa foi a mais tradicional da cidade, porém, com uma ressalva, não seria possível desenvolver qualquer tipo de abordagem durante as aulas (neste caso as entrevistas com os alunos/as estavam vetadas na instituição).

As escolas pesquisadas foram: o Colégio Catarinense (representante do grupo economicamente mais privilegiado) e a Escola de Educação Básica Simão José Hess (representante do grupo mais popular). A primeira situa-se no centro da cidade e é caracterizada por ser uma escola privada, tradicional e católica, da ordem dos Padres Jesuítas, com idade de 102 anos. A segunda é uma escola da Rede Pública do Estado de Santa Catarina, de médio porte, situada no bairro Trindade, próxima à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As caracterizações das duas escolas serão mais bem explicitados no capítulo II desta pesquisa. Ambas as escolas se localizam nas imediações urbanas da cidade de Florianópolis/SC e se caracterizam por um longo período de desenvolvimento de atividades educacionais no Estado. Uma das vantagens de termos pesquisado essas instituições foi o tempo que as consolidou no cenário local. O campo primordial das análises foi à disciplina de educação física, já que cabe a ela trabalhar com a sistematização das práticas corporais e tem, em sua essência, um processo inerente à educação do corpo nas escolas.

Nesse sentido, foram observadas 24 aulas da disciplina educação física em cada escola, entre os meses de abril e junho de 2007. Na escola privada, eram aulas geminadas, todas as terças feiras, das 10h20min às 12h00, no período matutino. A dificuldade em observar essas aulas ocorreu pelo fato de que eram aulas separadas em turmas por gênero, e cada uma dessas turmas eram visitadas somente a cada quinze dias, o que fragmentou, de certo modo, a sistematização das observações. Já na escola pública, eram duas aulas semanais de 48 minutos, as quais mudavam de horário com uma frequência significativa, devido aos pedidos dos professores de afastamento por doença e à entrada de novos professores substitutos, provocando reajustamento nos horários das disciplinas.

A maior parte das aulas da escola pública acontecia toda quarta e quinta-feira, das 10h00 às 10h45min, no período matutino. Puderam ser observados o

caráter pedagógico das aulas,<sup>3</sup> a sistematização do conteúdo, os espaços das aulas, o comprometimento com o processo pedagógico e a falta de material e de condições concretas de trabalho. No processo de observação e coleta de dados, às vezes, desculpas eram pedidas a pesquisadora pela má conduta dos alunos/as, ou por deixá-los em aulas livres, que, geralmente se tornavam a extensão do recreio. Os meninos jogavam bola e as meninas - nos cantos da quadra – em pequenos grupos, jogavam três cortes (jogo vinculado à modalidade voleibol). As meninas que não jogavam ficavam aglomeradas nas arquibancadas, ouvindo música com aparelhos eletrônicos e fones de ouvido.

Foi seguido o mesmo processo de investigação nas duas escolas e sistematizados os critérios de observação para as aulas, pautando-se nos rituais das aulas, como chegada dos alunos(as), chamada, conversa inicial<sup>4</sup>, o desenvolvimento das aulas, processos disciplinares utilizados nesses espaços e tempos pedagógicos que se caracterizam por castigos, reprimendas. Outros elementos que foram levados em conta referem-se aos acontecimentos diferentes nas aulas: a relação dos alunos(as) entre si, a receptividade dos conteúdos apresentados pelo professor(a) e, por fim, a relação entre professor aluno(a).

Nessas observações, buscamos identificar os discursos e práticas ligados diretamente à estética corporal, os cuidados com o corpo, enfim, verificar se essas práticas estivessem, de alguma forma, apontando a processos de inculcações que marcassem a subjetivação dos sujeitos. Dito de outro modo, o processo de incorporação das práticas corporais trabalhadas nas aulas, marcando o que Bourdieu chamaria de *habitus* ou *hexis* corporal.

Na escola privada, as aulas eram todas as terças-feiras das 10h20min às 12 h, no período matutino. Como essas aulas eram divididas por gênero, as observações foram intercaladas, na qual cada gênero era observado a cada quinze dias. Foi seguido o mesmo processo de observação nas duas escolas. Foram sistematizados os critérios para as observações, pautando-se nos rituais das aulas, como a chegada dos alunos/as e do professor/a, a chamada, a conversa inicial, o decorrer das aulas, processos disciplinares utilizados nesse espaço e tempo escolar

---

<sup>3</sup> A descrição mais detalhada das observações das aulas no campo será mais bem trabalhada no capítulo III desta dissertação.

<sup>4</sup> Esse roteiro de investigação foi orientado por uma outra pesquisa feita nessa mesma escola pública pelos pesquisadores Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz e Prf. Dr Jaisson José Bassani no ano de 2002.

(reprimendas, castigos, etc), bem como, a coerência entre uma aula e outra. Outros elementos que foram levados em conta referem-se aos acontecimentos diferentes nas aulas: a relação dos alunos/as entre si, a receptividade dos alunos/as frente ao conteúdo apresentado pelo professor/a, a relação professor(a)/aluno(a) e aluno(a)/professor(a).

As observações das aulas de biologia somaram sete em cada escola. Na escola privada, as aulas eram de 48 minutos e ocorriam três vezes por semana - segunda, quarta e sexta-feira, nos horários: 7h30min às 8h20min, das 8h20min às 9h10min e das 11h10min às 12 h. Foram escolhidas, para observação, as aulas da segunda e sexta-feira, para sermos coerentes com o número de aulas da escola pública.

As observações das aulas em sala foram oportunas, pois a experiência de observar alunos(as) em ambientes tão disciplinadores como salas de aulas, enriqueceu essa pesquisa, visto que foi possível identificar como as inculcações sobre o corpo ocorrem nesses ambientes. Sem ter objetivado analisar a competência dos professores pesquisados e a qualidade de ensino ofertado nas duas escolas, foi interessante atentar para os discursos que circulavam em sala de aula sobre o pertencimento de classe e a idéia de meritocracia através das declarações em torno da carreira profissional dos alunos/as; outro fator importante foi analisar como a influência familiar sobre essas as futuras profissões (que têm ligação direta com o pertencimento de grupo, e que, por sua vez, incide diretamente com o estilo de vida dos alunos/as pesquisados). Esses dados puderam ser confrontados com as respostas dos questionários aplicados aos alunos/as.

Os processos avaliativos das duas instituições tinham a conformação das formas tradicionais: provas, trabalhos, participação em aulas. Percebemos, na escola pública, que a educação física era avaliada pela freqüência nas aulas e, na escola privada, existia um empenho dos professores/as em passar trabalhos escritos e de exposição oral, embora havia pouco retorno com esse tipo de avaliação para esta disciplina, tanto que a todo o momento os professores/as evidenciam a importância de os estudantes atentarem para a média anual, pois a educação física não reprovava, mas a somatória de duas disciplinas, fora da média exigida, poderia ocasionar a reprovação dos alunos(a).

Por fim, as observações foram ricas aos objetivos traçados para esta pesquisa, dentro e fora de sala de aula, visto que não foi dada grande importância à

competência dos professores/as, no que se refere aos conteúdos trabalhados, mas enfatizar como se davam as dinâmicas e os discursos em torno das disciplinas, os valores colocados para os alunos/as expressavam como estavam sendo abordadas as inculcações que trabalhavam a serviços de cultivar os *habitus* de cada sujeito nas duas escolas. Utilizando as palavras de Bourdieu (2005, p. 41). “o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola ‘libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”.

Nas aulas de biologia da escola pública, o professor tinha o costume de evidenciar nossa presença, colocando na ciência possibilidades de mudanças sociais. Este mesmo professor, sempre reverenciava a Universidade Pública como possibilidade de ascensão social e profissional, enfatizando sempre o retorno econômico em relação às profissões, que, de certa forma, era tido como importante fator para esse grupo de alunos(as). Outra questão importante a ser dita é que esse professor apontava que deveriam ocorrer mais pesquisas da universidade (UFSC) nas escolas pública, com a participação de todas as áreas, pois o “caos” em que se encontravam essas instituições necessitava de mais apóio da ciência, na tentativa de resolver, junto com os professores da rede pública, o problema do fracasso escolar e da violência dentro desses ambientes.

Em relação aos recreios, foram realizadas sete observações em cada escola. Existiu uma dificuldade em observar esses recreios devido aos horários reduzidos nas duas instituições, tendo que haver um revezamento de horários. Essas observações foram tematizadas, com base nos objetivos da pesquisa, a partir das categorias que iam surgindo, desde o a pesquisa piloto as primeiras observações, embora outros temas tenham surgido no período de estada nos campos. Nessa perspectiva, tendo como um importante elemento de análises o corpo, observamos os comportamentos dos adolescentes nos espaços escolares, como quadras, pátios, salas de aulas, os discursos sobre o corpo que circulavam entre os alunos/as, a vestimenta e aparatos tecnológicos – que já se constituem marcas incorporadas da cultura dos jovens nestes ambientes -, as hierarquias na hora do recreio - que se fundamentavam nos lanches na cantina ou na lanchonete -, delimitação de espaços e sua divisão por gênero, utilização de uniformes escolares

e os processos disciplinares para manutenção relativa da ordem e do comportamento dos alunos/as.

Também utilizamos entrevistas como um dos instrumentos metodológicos. Foram entrevistados três professores/as de educação física: um pertencia à escola pública, e dois eram da escola privada. Dois professores/as de biologia e os dois diretores acadêmicos das duas instituições também foram entrevistados. Na escola privada, em virtude de a educação física ser separada por gênero, existe um professor do sexo masculino, que dar aula aos meninos e uma professora do que atua junto às meninas. Vale ressaltar a dificuldade em achar um horário vago e espaço adequado para a realização da entrevista entre os professores da rede pública, pela falta de hora-atividade (que seria o momento reservado para a preparação de aulas e da correção de trabalhos e provas). Nas entrevistas, foram abordados aspectos ligados às aulas, tais como: sistematização dos conteúdos aplicados; critérios avaliativos da disciplina; materiais disponíveis para execução das aulas; construção dos planos de ensino; parcerias com outras disciplinas; participação nas reformulações do Projeto Político-Pedagógico; reuniões pedagógicas; formação profissional; a escolha de suas profissões; formação continuada; importância de ser professor/a; concepção de educação; de educação física e de escola.

As questões aplicadas aos diretores/as foram baseadas na instituição a qual estavam vinculados/as, na sistematização organizacional e em questões pedagógicas de cada escola, nos grupos sociais que cada escola atendia, na contratação de professores (perfil do profissional de cada instituição, no sentido da formação de cada professor e de sua titulação), assim como em aspectos mais pessoais da vida profissional, tais como: formação, remuneração salarial, expectativas profissionais, satisfação pessoal em trabalhar naqueles ambientes e para aquele público. Essas foram questões importantes para se ter clareza das condições reais de trabalho em cada escola e das ramificações sociais que se encontravam nesses ambientes.

Anunciando a construção dos capítulos que seguem nessa dissertação, optamos por dividir o trabalho em três capítulos. Trabalhamos um primeiro capítulo que privilegiou uma discussão mais teórica sobre os principais conceitos que fundamentaram as análises e reflexões feitas na triangulação dos dados selecionados e extraídos de cada campo. Neste capítulo, aproximamo-nos da teoria

*bourdieusiana* com especial atenção aos conceitos de campo, *habitus* e *hexis* corporal que, em nossa compressão, foram de extrema importância para identificar o pertencimento de grupo, a estruturação familiar, o volume de capital global de cada família e a conformação da educação física e sua participação nos aspectos mais gerais que marcam as percepções corporais dos estudantes.

No Capítulo II, fizemos um breve levantamento histórico da educação no Estado de Santa Catarina para podermos contextualizar de que forma se deu a fundação das duas escolas escolhidas e como este nível de ensino (ensino médio) foi adotado para os diferentes estratos sociais. Neste caso, destacamos alguns aspectos ligados ao surgimento da Educação Física, buscando com isso compreender a conformação desse campo (como campo científico) nos ambientes escolares, para chegarmos às análises contemporâneas. Lembramos que esse é apenas um pano de fundo que tangencia esta pesquisa, mas não é o ponto determinante para as análises.

No Capítulo III, tratamos dos aspectos ligados diretamente aos/às alunos/as, analisando as disposições deles em relação ao corpo, seus cuidados, aspectos da estética, Educação Física, práticas corporais e esportivas, futuro profissional, alimentação, capital cultural, entre outros. Todas essas características foram articuladas diretamente pelas condições de vida de cada sujeito pesquisado. Todos os dados analisados neste capítulo foram extraídos de informações contidas nos questionários aplicados aos alunos/as com prévia autorização dos pais. Esses dados são apresentados neste capítulo em formato de gráficos, pois consideramos que algumas informações aparecem em grande quantidade. Mas queremos ressaltar que utilizamos com intuito ilustrativo, pois não foi feito tratamento estatístico dos dados.

Por fim, nas considerações finais, apontamos aspectos que avaliamos como mais marcantes, no decorrer e como resultado deste trabalho. Ainda como argumento introdutório, podemos salientar que alguns indicativos sociais são extremamente importantes para compreendermos as formas de incorporação dos sujeitos a determinados sentidos sociais que circulam nos espaços (*ethos*), pois verificamos que existem diferenças em apropriações e entendimentos de discursos devido ao acúmulo de capitais econômicos e culturais. De modo inicial, pode-se dizer que, na medida em que os sujeitos sobem na hierarquia, aumentam suas possibilidades de apreender de forma mais crítica os discursos e ações como se

apresentam na sociedade. Tudo isso em conexão com as inculcações da escola, da família e de cada grupo em que os sujeitos estão inseridos. Esses aspectos influenciam de forma peculiar as percepções corporais dos sujeitos sociais, marcado seu *hexis* corporal.



## CAPÍTULO I

### 1 O CORPO COMO LUGAR DE DISTINÇÕES SOCIAIS

Ao que costumamos exprimir com provérbio: 'Quem há de errar ao flechar a investigação da verdade é, num sentido, difícil e, noutro, fácil, a prova disso é que ninguém erra inteiramente, e cada um diz algo sobre a natureza em si mesma; individualmente, essa contribuição não é nada ou é pouca coisa, mas o conjunto de todas as contribuições forma o resultado fecundo. De sorte que, verdadeiramente, o caso é aqui semelhante uma porta? Nesse sentido, a investigação da verdade é, sem dúvida, fácil; porém, ao alcançar o todo sem poder alcançar uma parte mostra sua fecundidade (ARISTÓTELES, apud CHAUÍ, 2002,p. 330).

Alguns acontecimentos do cotidiano muitas vezes passam despercebidos, mas, se lhes dermos um pouco de atenção, notaremos que estão carregados de intencionalidades e significados e, para fazermos uma leitura mais coerente e aproximada dos processos inter-relacionais, é necessário que recorramos a trabalhos acadêmicos que possam estar subsidiando o esclarecimento de tais fatos.

Nesse sentido, este capítulo discutirá alguns conceitos importantes que nos ajudam a fazer uma leitura mais adequada e uma análise aproximada da realidade. Ao recorrermos a essas literaturas, encontramos subsídios teóricos no âmbito das ciências sociais, que possibilitaram uma reflexão profícua nas análises dos dados deste trabalho de pesquisa.

Ao buscar embasamento teórico, encontramos, nos estudos da Sociologia contemporânea, especificamente na teoria *bourdieusiana*, conceitos-chave que nos auxiliaram nas análises dos dados. Dentre estes, a noção de *habitus*, que serviu como parâmetro para compreendermos os significados atribuídos às ações dos sujeitos, às tomadas de decisão, aos comportamentos, às inculcações sofridas pela

educação escolar, pela educação oriunda da família e pelos meios de comunicação. Outro importante conceito foi a noção de *campo*, que nos colocou à frente de análises sobre os espaços sociais, seus retalhamentos e a forma estrutural que compõe cada espaço, permitindo-nos ver o peso da Educação Física no ambiente escolar. E, por fim, a própria noção de *classe social* que se tornou o ponto demarcatório do nosso trabalho, porque nos colocou diante às condições concretas de vida dos estudantes pesquisados. A partir dessa noção, conseguimos identificar as distinções dos dois grupos, que foram compreendidas, em grande parte, pelas diferenças econômicas. Abaixo, seguem, de forma mais detalhada, as três categorias anunciadas como aporte teórico desta pesquisa.

Quando falamos sobre o corpo como objeto de pesquisa, lidamos com duas dimensões de sua existência: por um lado, toda a complexidade da subjetividade; e, do outro, a objetividade com toda a sua evidência e concretude. Com isso, alguns autores, além de Bourdieu, contribuíram nas análises dessas duas dimensões, subsidiando, de forma mais concreta, os aspectos que poderiam passar despercebidos pela sua complexidade na ausência de evidências objetivas, como nos alerta Boltanski (1979. p.119):

[...] os determinantes sociais não informam jamais o corpo de maneira imediata, através de uma ação que se exerceria diretamente sobre a ordem biológica, sem a mediação da ordem cultural que os retraduz e os transforma em regras, em obrigações, em proibições, em repulsas ou desejos, em gostos e aversões.

Pautando-nos no que foi dito, compreendemos que a precisão de analisar ações, comportamentos, obrigações, desejos, enfim, inúmeras formas de entender o indivíduo e as diferentes relações travadas no cotidiano é uma missão um tanto quanto complexa. As ações, primeiramente processadas pela dimensão cognitiva e transformadas em comportamentos, devem ser analisadas para além do subjetivismo aparente que coloca os sujeitos como figuras unívocas, sem percebermos as influências sofridas em cada ação, sentimento, oportunidades, descartando análises que saem das aparências, buscando nexos nos espaços intermediários que se situam entre as aparências e o *ethos*. Todos esses processos se marcam no corpo e têm esse vetor humano como o lugar emblemático dos investimentos que figuram como marcas distintivas sociais, pois é por meio dele que as relações são travadas.

Existem também pesquisas que referenciam o corpo como lugar, por excelência, para as mais diversas reproduções sociais vinculadas aos comportamentos dos sujeitos. Podemos citar Luc Boltanski (1979) quando afirma que o corpo não pode ser compreendido em separado do meio cultural, nem tampouco pouco dos aspectos econômicos. Subsidiando o que foi dito, esse autor nos indica que:

Uma vez definidos os diversos comportamentos corporais simbólicos ou práticos que são sociologicamente pertinentes, pode-se sem correr o risco de ver se desfazer o objeto dado, ou seja, vê-lo estender-se ao infinito ou, o que vem a dar no mesmo, dissolver-se na poeira das disciplinas que pretendem todas captar suas verdades, indagar então das outras ciências do corpo e re-utilizar seus produtos, substituindo as questões em função das quais foram explicitamente engendradas pelas questões implícitas às quais podem responder, sob a condição única de que sejam explicitadas e sistematicamente colocadas (BOLTANSKI, 1979, p. 117).

Assim, o que nos levou a buscar, na teoria *bourdieusiana*, reflexões a respeito do corpo, como objeto desta pesquisa, foi exatamente para compreendê-lo sem fragmentá-lo, como nos diz o autor citado. O corpo, com todas as suas evidências, precisa ser entendido em sua totalidade, fugindo da visão linear ou fragmentada, como faz a perspectiva biologicista.

Ao levarmos em conta essas indicações, optamos em fazer uma incursão à obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Esse autor buscou orientação na leitura dos espaços sob a perspectiva sociológica, que via, nos *habitus* dos agentes, possibilidades concretas de compreender os mecanismos de pertencimento a determinados grupos.

Prioritariamente em suas análises, Pierre Bourdieu pautava-se nos aspectos objetivos do meio social, mas não somente esses eram objetos de reflexão, pois serviriam de fundamento para compreender as ações e interações que os sujeitos travam no mundo e com os outros agentes. Seguindo esse caminho, a teoria *bourdieusiana* indica que o desvendamento do subjetivismo também é um elemento importante, sobretudo para compreender as lutas cotidianas, as individuais quanto as coletivas, que indicam a existência de lutas “simbólicas” para a transformação ou para a preservação das estruturas sociais. Esses processos ocorrem em todos os espaços sociais desencadeando relações de poder de acordo com os níveis de

autonomia que emergem dos campos. Os campos aqui podem ser pensados como as diferentes áreas do conhecimento científico (CORCUF, 2001, p. 48).

Levando em consideração que as duas escolas escolhidas para a realização desta pesquisa são hierarquicamente diferenciados, pois suas diferenças se marcam no acúmulo do global de cada família, os conceitos teóricos encontrados na respectiva teoria soam pertinentes, ao tentarmos compreender a razão pela qual acontecem as diferenças perceptivas, de ações, de escolhas, que, por sua vez, são geradas pelos sentidos sociais fincados em determinados grupos ou espaços sociais.

Com isso, foi possível, a partir de alguns conceitos utilizados por Bourdieu (2007a), analisar os dados empíricos desta pesquisa de forma mais objetivada, saindo de uma visão unilateral subjetivista. Dessa forma, percebemos as novas possibilidades que se abrem ao compreender diferentes formas de subjetivação, partindo das estruturas mais concretas nas quais os sujeitos estão inseridos e que devem ser levadas em consideração, sem deixar de atribuir valor as duas vertentes de análises – a objetivista e a subjetivista.

Bourdieu é rotulado como um autor estruturalista, dada a importância que ele atribui às estruturas como base para o entendimento do mundo social. Ele compreende que elas não limitam os estudos das reproduções das estruturas sociais, mesmo porque, para ele, as estruturas sociais não são idênticas e têm o poder de atuar diretamente na subjetividade dos sujeitos (CORCUF, 2001).

Nesse caminho de análise, podem-se compreender as reflexões feitas por esse autor a respeito de estruturalismo e construtivismo da seguinte forma:

Por estruturalismo ou estruturalista eu quero dizer que existem, no próprio mundo social [...], estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou limitar suas práticas ou suas representações. Por construtivismo, quero dizer que há uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento de ação constitutivo do que chamo de *habitus*, por um lado, e, por outro, lado, das estruturas sociais do que chamo de campo (BOURDIEU, apud CORCUF, 2001 p. 48).

Seguindo essa linha de pensamento, os conceitos desse autor que utilizaremos com maior profundidade serão os conceitos de “campo”, de *habitus* e de “classe social”, este último, para Bourdieu, é um conceito abstrato e inexistente. O primeiro conceito servirá para o entendimento da Educação Física como campo que

está constituído nas duas escolas estudadas. O segundo nos será importante para analisarmos as diferentes percepções corporais entre os sujeitos, partindo das estruturas objetivas, que permitiram sistematizar aspectos ligados à relação do gosto e do estilo, das representações corporais, do cuidado com o corpo, da alimentação, dos padrões de beleza, da forma de se exercitar com a expectativa em relação à futura profissão, com o gosto pela prática esportiva e, não menos importante, pela percepção do aluno(a) em relação à própria educação física.

### 1.1 A NOÇÃO DE *HABITUS* NOS ESCRITOS DE BOURDIEU

O conceito de *habitus* surgiu na teoria *bourdieusiana* não de uma “*aporia*”, mas, sobretudo, de um silogismo. A gênese da noção de *habitus* é datada no século V a.C., em *Aristóteles*. *O pensamento aristotélico faz uma equivalência entre héxis e habitus* (equivalentes gregos) que a escolástica converte em *habitus* (BOURDIEU, 2007b). A utilização desse conceito por Bourdieu surge próxima às convicções de “Chomsky que defendia o *habitus* como capacidades criadoras, ativas e inventivas que a palavra hábitos não diz” (BOURDIEU, 2007b, p. 61). Essa aplicação do conceito de *habitus* origina-se com as análises baseadas univocamente na subjetividade de cada sujeito ocorrerá um “individualismo metodológico” (BOURDIEU, 2007b, p. 61).

Em *Aristóteles*, “[...] o *habitus* ou *hexis* é uma disposição, um hábito adquirido ou uma disposição constante e permanente para agir racionalmente em conformidade com uma medida humana [...]” (CHAUÍ, 2002, p. 446). O pensamento aristotélico faz uso do conceito de *habitus/hexis* como exercício da aquisição da virtude, como uma ação, uma escolha deliberada, adquirindo uma disposição interior (*hexis*) e constante e que nos leva a agir pela e com a razão, por meio de um ato voluntário prudente (ARISTÓTELES, apud, CHAUÍ, 2002).

Dito de outro modo, ao se apropriar desse termo, Bourdieu invoca uma terceira via de entendimento, pois ele não surge como significado contrário, ou conflituoso, muito menos como contraponto do sentido já existente. Seu entendimento do sentido do *habitus* se caracteriza por determinar que as

disposições para os *habitus* levem os sujeitos a agir por inculcações familiares ou do meio social, as quais os indivíduos se vinculam.

A distância existente entre os nossos simples hábitos e o *habitus* utilizado na teoria *bourdieusiana* está justamente na disposição e no impacto que tais disposições provocam, marcando claramente os limites sociais de cada ação em determinado espaço. Essa afirmação aproxima-se da abordagem de outros autores, como Weber, para quem o termo seria entendido como “conduta de vida” dos agentes (WEBER, apud PASSERON, 2005). Existem indícios teóricos da utilização de tal noção por diversos autores, desde os neokantianos, com a roupagem de “formas simbólicas” até a tradição materialista, quando se refere à teoria do “reflexo”, que tem base no lado ativo do conhecimento prático (BOURDIEU, 2007b).

Seguindo esse raciocínio, o *habitus* representa um saber adquirido, um saber que se transforma em capital, como afirma Bourdieu (2007b) em sua obra. Seria a mediação entre as estruturas estruturantes (dimensão objetiva) e as estruturas estruturadas (dimensão subjetiva) do espaço social. Necessariamente, entender o *habitus* é compreender o que se passa entre as estruturas e a prática social (BOURDIEU, apud, NOGUEIRA, 2004).

Os indivíduos que sofrem as influências dos *habitus* são sujeitos transcendentais, pois se colocam como agentes. Para tanto, o *habitus* indica a disposição incorporada, quase postural. Poderíamos explicitar essa reflexão de outro modo, argumentando que o *habitus* passa pelo agir sem, necessariamente, tomar decisões conscientes ou se utilizar da razão para se orientar num dado espaço. Essa noção se traduz a um poder gerador, uma disposição incorporada que possibilita a inventividade, a criação, a ação. Simplificando o que foi dito, aceitar a noção de *habitus* significa dizer que a dimensão subjetiva se constrói a partir das estruturas sociais (BOURDIEU, apud NOGUEIRA, 2004). Nesse caso, nessa podemos citar as palavras de Bourdieu sobre este aspecto:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras,

e objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, apud ORTIZ, 2003, p. 53- 54).

A diferença teórica, na utilização do conceito de habitus entre Aristóteles e Pierre Bourdieu, situa-se justamente na finalidade e no uso de suas atribuições, no que se refere às ações dos agentes sociais. Para Aristóteles, o habitus/hexis, como uma disposição constante e permanente, pertence à dimensão racional, isso quer dizer que o agente pode adquirir essa disposição, como sujeito consciente e livre, escolhendo o caminho voluntário e racional, necessário a um agir moderado e reflexivo, tendo em vista a busca do melhor e da excelência do agir prático, sendo esse agente o princípio da ação (ARISTÓTELES, apud CHAÚÍ, 2002). Desse modo, para Aristóteles esse conceito foi utilizado nas atribuições oriundas para aquisição da virtude. A ação virtuosa somente será adquirida por meio de uma disposição interior que ocorre por escolha própria, e não por imposição.

Já para Bourdieu, o habitus, assim como em Aristóteles, também é uma disposição interior e duradoura, mas, para além de uma escolha, esse conceito opera de forma mais ampla, como esquemas geradores de práticas que podem ser até mesmo explicativa do conceito de cultura. Esse conceito, na teoria bourdieusiana, passa a ser entendido como estruturas estruturadas,<sup>5</sup> esquemas de interiorização que colocam os agentes como provedores de ações de todas as espécies, que vão desde a produção cultural, o saber escolarizado, o campo da política. Ou seja, atua sobre todo tipo de ethos, dando objetivação a toda e qualquer produção humana (BOURDIEU, apud, NOGUEIRA, 2005).

Esse esquema de disposições duradouras é atribuído a um corpo social que se caracteriza como enquanto esquemas de classificação, marcando uma distinção entre os grupos. Dito de outro modo, uma representação “caricatural”, nas palavras de Luc Boltanski (2005). Essas formas de se conduzir no mundo também podem

---

<sup>5</sup> Ao se referir às dimensões objetivista e subjetivista do mundo social, Pierre Bourdieu enfatiza às estruturas estruturantes que são bases constitutivas das estruturas estruturadas. Essas análises subsistem na conjugação de que o conhecimento objetivista (estruturas estruturantes evidenciadas nas estruturas sociais que organizam e estruturam as experiências práticas subjetivas) tem sua característica na ruptura com experiência prática subjetivista, que é considerada, na obra desse autor, pelas estruturas estruturadas, que é o resultado das experiências objetivadas individuais sem que o agente se dê conta da intencionalidade dessas relações (*habitus*) (BOURDIEU, 2004).

aparecer em sujeitos singulares sob forma de discursos e ações, ou mesmo em gestos, Estas últimas caracterizações podem ser expressas pela *hexis* corporal.

A noção de *habitus* aqui lançada se assenta na idéia de que as ações individuais, por si sós, não podem responder por todo o grupo estudado, mesmo que esses grupos sejam aparentemente integrados. Ou seja, ações singulares não devem ser exemplificadas como um todo constitutivo de uma dada cultura e, sim, como elemento que responde aos aspectos mais gerais de certo grupo, mesmo sabendo que determinadas ações são o resultado de esquemas interiorizados e de formas corporificadas que surgem devido a aprendizagens anteriores, produzidas no interior de espaços sociais. Poderíamos pensar que o lugar por excelência produtor de *habitus* seria a família (BOLTANSKI, 2005).

A utilização do conceito de *habitus*, nesta pesquisa, servirá para identificar, a partir dos grupos pesquisados, o conjunto das ações, sentidos e discursos presentes no interior de cada espaço social. Com isso, buscamos apreender, nesse aspecto, as oposições e aproximações, pois, segundo Bourdieu, essas ações indicarão o entendimento da cultura global de cada grupo, tomando esse aspecto como o conjunto de afinidades objetivadas, pois as aparências de determinadas ações e comportamentos podem não aparentar conexão alguma com o meio em que os sujeitos estão inseridos. As ações e representações tomam a corporeidade como lugar das distinções sociais.

Cabe, aqui, refletir sobre a possibilidade de compreender em que medida as estruturas objetivadas podem estar produzindo determinado tipo de *habitus* ou *hexis* corporal e até que ponto os sujeitos são afetados e reproduzem esses *habitus/hexis*. A idéia se passa não pela prática em si das ações individuais, mas pelo princípio gerador dessas ações (BOURDIEU, apud, NOGUEIRA, 2005, 2007b). É importante salientar que “[...] o *habitus*, como conjunto de esquemas interiorizados, é esse espaço intermediário - se assim pudermos dizer - que permite passar, nos dois sentidos, das estruturas determinadas ao longo do trabalho de organização do *corpus*, às ações de um ator singular e à experiência que ele adquire” (BOLTANSKI, 2005, p.160).

Para entender o que foi dito, podemos pensar em “dom natural” ou “coeficiente de inteligência”. É perpetuado no meio social que as demandas entre ter muita ou pouca inteligência estão conectadas à idéia de meritocracia. Essas inculcações, muitas vezes, têm sua gênese na família – quer dizer, numa inculcação



ou herança familiar. Esse aspecto nos faz chegar ao entendimento de inteligência é para poucos, ligando essa idéia ao fator biológico inerente ao indivíduo (BOLATNSKI, 2005). A concepção de dom natural indica que são atitudes e características inatas pertinentes a poucos sujeitos. A crítica de Bourdieu a essa compreensão aponta um não-determinismo como característica predeterminada que indica um imobilismo sociocultural entre os sujeitos de um *ethos*. Mas é preciso compreender as condições concretas de subsistências e também da herança cultural familiar. Um exemplo na nossa sociedade se dá pelo acesso ao ensino superior nas universidades públicas, quando identificamos uma maior aprovação nos vestibulares entre sujeitos que vieram do ensino médio das escolas privadas. Não é regra, mas a porcentagem é muito alta. Assim diz o autor sobre a transmissão do capital cultural:

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de 'bons alunos' em uma amostra de quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou *bachelier*, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural (BOURDIEU, apud NOGUEIRA, 2005, p. 42).

Portanto, a transmissão de uma cultura mais "erudita", a partir dos valores transmitidos pela família, da forma de apropriação de uma língua mais culta, está relacionada com a posição em que se encontram os sujeitos nas camadas sociais. Nesse sentido, podemos, sim, apontar uma facilidade de aquisição de um capital cultural legítimo pela via de uma herança cultural. Partindo desse ponto, podemos identificar o tipo de *habitus* que se estabelece entre os sujeitos dos diferentes grupos sociais.

Por meio dessas noções, procuraremos refletir sobre as desigualdades culturais e socioeconômicas apreendidas nas respostas contidas nos questionários. Desigualdades estas que podem estar presentes em seus discursos e nas formas de se conduzir como sujeitos que se encontram no mundo pela sua corporeidade, permitindo-nos fazer seu reconhecimento. Neste estudo, podemos identificá-las pelo *hexis* corporal, que é elemento importante nesta análise, pois indica marcas

percebidas nos sujeitos que dizem muito do espaço social ao qual pertencem. Pelas regras mais gerais de dar sentido e de apontar julgamentos estéticos, seja para o gosto erudito, seja para o gosto mais popular, os sujeitos marcam pontos de vista mediados pelas suas apropriações corporais geradas para a reprodução das hierarquias (BOURDIEU, 2003b, p. 80). Nesse sentido, por *hexis* corporal o autor entende que:

O *hexis* corporal, no qual entram, ao mesmo tempo, a conformação propriamente física, do corpo ('o físico') e a maneira de se servir dele, a postura, a atitude, ao que se crê expressa o 'ser profundo', a 'natureza' da 'pessoa' em sua verdade, segundo o postulado da correspondência entre o físico e o 'moral', nascido do conhecimento prático ou racionalizado que permite associar propriedades 'psicológicas' e morais a traços corporais ou fisionômicos (um corpo delgado e esbelto, por exemplo, percebido como sinal de controle viril de apetites corporais). Mas essa linguagem da natureza, que se acredita trair o mais oculto e o mais verdadeiro ao mesmo tempo, é, de fato, uma linguagem da identidade social, assim naturalizada, sob forma, por exemplo, da 'vulgaridade' ou da 'distinção', ditas naturais.

Ora, identificamos que o *habitus* são *inculcações* sofridas desde o meio social ao âmbito familiar reproduzindo um poder simbólico por via de determinados capitais que geram distinções. Por outro lado, o *hexis* corporal conforma essas *inculcações* permitindo os mecanismos de reproduções por meio do corpo dos agentes, por meio das posturas ou dos comportamentos morais. As duas dimensões *habitus* e *hexis* são complementares.

## 1.2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Destacam-se, nesta pesquisa, dois aspectos importantes para pensar o conceito de campo relacionado com a teoria *bourdieusiana*. Um aspecto estaria ligado ao campo profissional da Educação Física e o outro à idéia de classe social e suas formas de disputa, que muitas vezes aparecem como formas simbólicas de se identificar a determinado grupo ou espaço social. A noção de campo, aqui mencionada, está vinculada aos microcosmos relativamente autônomos que surgem como produções culturais, imbricados com a ciência ou com as hierarquias sociais.

Essas estruturas são compreendidas como marcadores distintivos produzidos por dada cultura científica, ou ligados à cultura de um modo geral.

Entretanto, esses mecanismos também podem ser analisados pelos diferentes discursos que circulam na sociedade hodierna. Para pensar a respeito dos discursos de poder que circulam entre os sujeitos em dados espaços (campos), poderíamos acionar a análise *foucaultiana* (1996) a respeito dos processos disciplinares presentes na emergência da Modernidade e que apontam para modelos educacionais fundamentados no “olhar” minucioso e escrutinador sobre os indivíduos. Esse olhar incessante foi encontrado pelo autor nos modelos de quartéis, colégios, fábricas, prisões, nos quais o principal objetivo era vigiar para a manutenção da ordem. Com isso, observamos como os corpos eram treinados, adestrados e, como mostra o autor, tornavam-se tecnicamente mais úteis e obedientes. Nas palavras do autor, “[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1996, p. 127).

Portanto, as argumentações *foucaultianas* contribuem para este estudo, devido ao peso que o autor atribui aos discursos que emergem da sociedade e que são formas materializadas ou de mudanças de uma dada estrutura ou, ainda, da perpetuação dessas mesmas estruturas.

Nesse sentido, sobre entrecruzar os discursos de “poder” que circulam na sociedade, para além do “controle repressão”, nas palavras do autor, poderíamos salientar a idéia de “controle estimulação”. Michel Foucault (1996) focaliza os discursos de poder vindos das instituições e do Estado. Bourdieu (2007a) indica que o poder vem das elites, e todo o resto (sociedade) costuma seguir o que é parafraseado pelas camadas sociais mais elevadas. Ambos tentam explicar os processos de dominação social por meio das redes de poder, nas quais predominam os espaços sociais.

A noção de campo aqui trabalhada implica a identificação das delimitações de determinados espaços que são especificados por áreas de atuação profissional ou científica – para o campo acadêmico –, apontando a força que cada campo tem, em um dado espaço e momento. Um aspecto interessante a se pensar sobre os diferentes campos que Bourdieu (2007b) aponta é o da legitimação das profissões. As diferentes profissões se legitimam por meio de redes de relações e de

concorrência que quase sempre são atravessadas pelo quesito da competência e do valor dos diplomas. Este último é um tipo de capital que atua simbolicamente como entidade mantenedora de determinado campo.

Como exemplo dessa afirmativa, indicando a hierarquia das profissões ligadas ao campo, temos a Medicina no topo do mercado profissional, que é subdividida em diversas especialidades, assim como outras que se aproximam dela, como a Enfermagem, a Fisioterapia e a Odontologia. Cada uma dessas profissões funciona como um campo de lutas, simbolicamente posto na rede das relações sociais, tendo por sentença discursos legitimadores, apontando hierarquias devido ao peso de seus investimentos científicos. (BOURDIEU, 2007a). É importante salientar que o discurso dominante (das elites), normalmente é tido como exemplo a ser seguido, passando a vigorar como código de sobrevivência. Isso vale para o estilo de vida, que inclui alimentação, vestuário, práticas de atividades físicas e esportivas, cuidados com a saúde e percepções corporais.

Cada campo tem relativa autonomia na produção de sua própria cultura, seja o campo artístico, seja o científico, seja entre as camadas trabalhistas (BOURDIEU, 2004). É interessante refletir sobre o grau de autonomia da Educação Física para as instituições escolares e investigar em que medida essa disciplina gera *habitus* nos diferentes sujeitos que fazem parte desse espaço social. Poderíamos pensar na seguinte questão: será que a Educação Física vem se constituindo um corpo de conhecimento teórico/prático, que se cristaliza no comportamento dos alunos investigados?

Sobre a Educação Física, como campo que produz conhecimento, e, nesse sentido, produz cultura – citamos a pesquisa histórica de Paiva (2004), ao analisar o campo da Educação Física em suas origens, proveniente do conhecimento gerado no campo médico em prol da escolarização dessa área, que antecede seu processo de legitimidade e identidade. Essa reflexão se apóia na teoria *bourdieusiana*, especificamente na noção de campo, a partir da qual a autora desenvolveu um estudo historiográfico acerca da Educação Física, fazendo uma análise das mudanças paradigmáticas surgidas entre as décadas de 1930 e 1980.

Em um dos momentos analisados pela autora – na década de 1930 – surgem as primeiras escolas de formação conectadas a o movimento higiênista que se vinculavam ao processo de eugeniação do povo brasileiro, fazendo emergir toda a força do discurso médico, detentor do saber científico. Juntamente a esse

movimento, ocorre o movimento em prol da construção da civilidade da população brasileira, que se desenvolveria pela via da educação escolar (ascensão do conhecimento pedagógico) tendo como coadjuvante do processo as Forças Armadas. Esse processo credita à Educação Física uma contribuição significativa por meio da educação da práxis humana. Nesse momento, foi observado o fortalecimento no campo escolar em busca de sua legitimidade.

Na década de 1980, a autora aponta as transformações que a área sofre por meio dos investimentos dos intelectuais em busca de uma Educação Física que se fizesse mais progressista, caracterizando-se um processo conhecido como “crise da educação física”, marcada pela tensão entre as ciências naturais e a entrada do enfoque das ciências humanas e sociais no campo, em busca da reformulação curricular para assegurar uma melhor formação profissional (PAIVA, 2004).

A mesma autora aponta para a força dos diferentes campos que se uniram – mas nem sempre em comum acordo – para a conformação da Educação Física. A natureza de cada campo repercutiu não de forma precisa, mas, sobretudo, organizada, trabalhando na criação de um novo *modus operandi*.<sup>6</sup> Em outras palavras, acreditar que o movimento em prol da escolarização da Educação Física aconteceu de forma harmoniosa, sem lutas nem contra-sensos, é o mesmo que acreditar que o esporte é o único conteúdo trabalhado nas escolas. A autora, ao desenvolver essa análise, mostrou-nos o quanto é importante olhar para determinado objeto de conhecimento através de sua historiografia, buscando, nas bases sociais da constituição dos campos de conhecimento, vias de compreensão para além dos discursos, que se instituíram e se engessaram como verdades absolutas.

Voltando à teoria *bourdieusiana*, o conceito de campo reflete aspectos de análises que buscam ir além de uma leitura reducionista de cada campo, seja por tentativas de explicação internas a cada um deles, seja pela dinâmica social externa. O conceito insere o pensamento de que existem campos autônomos, dotados de força, o que permite generalizar a idéia de campo. Faz-se necessária a recusa da interpretação de dado fenômeno apenas pelo que aparece, pelo entendimento que surge do mundo social, que são as relações visíveis em determinado espaço social. Para melhor argumentar, Bourdieu (2007b, p. 69) afirma:

---

<sup>6</sup> Conferir Bourdieu (2007b).

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir [...].

Nessa perspectiva, fica registrado o trabalho de Taborda de Oliveira (2004), em sua tese de doutoramento, no qual o autor aponta as reflexões reducionistas da crítica ao esporte feita pelo movimento progressista da Educação Física na década de 1990.<sup>7</sup> Tais críticas vêem a possibilidade de o esporte, como conteúdo didático da Educação Física escolar, possuir o poder de reproduzir a sociedade neoliberal. O autor analisa, também, as formas generalistas de desvendamento dos processos educacionais, que induzem a pensar na capacidade de tal conteúdo aprisionar o sujeito nas redes de uma sociedade de consumo. Leva, assim, a considerar que existem modelos únicos de sujeito, de escola e de sociedade, não atentando à possibilidade de diferentes formas organizacionais, diferentes percepções acerca do próprio conteúdo esportivo, tanto do aluno, quanto da apropriação do esporte feita pelo professor como opção de conteúdo didático.

Essas considerações apontam um reducionismo abstrato de uma sociedade que não conhecemos em suas particularidades e, por isso, o autor propõe abriremos o leque de possibilidades analíticas a respeito de diferentes campos que se pretendem conhecer. É necessário visualizar os campos fora da ótica ingênua que aponta esses espaços, como locais livres de qualquer pressão exterior – existindo em sua essência pura – ou, pelo contrário, espelhando-se em determinações políticas e econômicas conforme BOURDIEU (2007b) nos indica.

Assim, o apelo é de que devemos atentar para que não nos tornemos dogmáticos em algumas análises acatando uma espécie de consenso sobre algumas noções que já se cristalizaram no campo da Educação Física. O autor relata:

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que, para cada época, existem paradigmas que acompanham o fluxo da racionalidade em cada área do conhecimento e que normalmente são seguidos de forma dogmática.

A orientação dogmática da Educação Física protestava para o tecnicismo, pois seu fundamento era baseado numa Educação Física escolar que agrupasse uma educação moral da saúde e para o desenvolvimento para o mundo do trabalho, coisa que o Esporte em si não trabalhava, pois sua função era restrita aos ideais de superação e eliminação dos mais fracos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 196).

O autor propõe o desafio de buscar, para o campo da Educação Física, o sentido social dos fatos para além das aparências, mesmo que elas estejam cristalizadas.

Sobre as escolas, o autor aponta a perspectivas de olharmos de forma mais atenta para determinados espaços: “A escola produz uma cultura muito própria, filtrando as determinações extra-escolares ou assimilando conforme suas necessidades e conveniências” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2004, p. 52). Essa passagem sugere pensarmos sobre as reflexões acerca do ambiente escolar, quando há uma tentativa de universalizar todos esses ambientes, justamente na especificidade galgada a esses espaços, qual seja repassar o conhecimento acumulado e adquirido pela humanidade, tendo a função de trabalhar na/pela formação dos sujeitos.

Essa perspectiva reproduz a função histórica da instituição escolar, levando-nos ao préconceito de que todas as escolas são indiscriminadamente iguais, assim como os professores(as) e os alunos(as).

Nesse caminho de análise, podemos verificar que a leitura de determinado campo ou espaço social deve levar em consideração suas estruturas, suas singularidades e especificidades. No caso específico da Educação Física, também é preciso observar sua produção científica ou aporte teórico, que serão identificados pelo posicionamento pelo qual essa disciplina é situada dentro dos espaços escolares. É preciso observar em que medida sua legitimidade ou identidade se constitui a partir de sua atuação pedagógica dentro desses ambientes.

Essas questões são importantes, mas também devemos compreender que a educação física, como um microcosmo que constitui parte significativa desse campo, sofre influência ou atua diretamente na constituição de uma “educação corporal”. Marca, no espaço escolar, e aqui tomaremos de empréstimo o termo da teoria *bourdieusiana*, o *hexi*” corporal dos alunos/as, buscando visualizar se se constitui

como uma espécie de “capital” incorporado que a área pode estar reproduzindo nos diversos espaços sociais e discursos que circulam na sociedade.

Porém, as práticas corporais pautadas nas aulas de Educação Física, na maioria dos casos, evidenciam-se por ser eficazes nos moldes de uma educação formal e disciplinar. Por vezes, não é possível identificar uma sistematização didática na aplicação dos conteúdos das aulas, mas sua eficácia pode estar sendo sistematizada para práticas conservadoras de movimentos extra-escolares.

O campo da Educação Física, como comumente é exposto, evidencia-se no discurso, por almejar a aquisição da saúde pelas práticas corporais. Esse discurso baseia-se na crença de que a Educação Física se constitui como força geradora de um sistema simbólico, suscitando disposições duradouras e substanciais para a população, marcando o que poderíamos estar chamando de *habitus*. Embora possamos visualizar os apelos da indústria de beleza referentes aos cuidados com a saúde, não percebemos, nas escolas analisadas, a autonomia que esse discurso pretende simbolizar, como discutiremos de forma detalhada mais à frente.

Uma pesquisa feita por Vaz, Bassani e Silva (2002) analisou a educação e os cuidados com o corpo em uma escola pública de Florianópolis. Nela, foram verificados a os rituais das aulas de Educação Física, a sistematização metodológica, e as formas determinantes de identidade, entre outras questões. Essa pesquisa mostra, em certa medida, hierarquias a respeito de gênero, como marcas que constituem certo *hexis corporal*. Surgem, dessa pesquisa, aspectos de como a Educação Física se constitui, como campo, naquela instituição, e a forma como essas aulas definem os padrões de comportamentos repetitivos e sublimados, aspectos da corporalidade dos adolescentes estudados. Podemos chamar essas apropriações comportamentais de *habitus* corporais. Nesse sentido, verificamos que, dentro de determinados espaços sociais, são processadas ações para a manutenção de uma dada estrutura.

### 1.3 AS POSIÇÕES SOCIAIS COMO MARCADORES DISTINTIVOS

Podemos observar, na estrutura social, a divisão das classes sociais identificadas em diferentes níveis. Afinal, várias nomenclaturas são utilizadas para definir a posição que os indivíduos ocupam na escala social. O poder de posse de



bens de cada agente social, a segurança, como decorrência da situação hierárquica, enfim, vários fatores podem classificar os sujeitos mediante seu poder aquisitivo e sua localização na estrutura social.

Nesse assunto, Pierre Bourdieu sofre influência do pensamento de Max Weber. O conceito de classe, para Weber, diz respeito a todo grupo que se une em prol de uma causa comum. Em outras palavras, refere-se a todo grupamento ou todo o grupo humano que se encontra numa mesma situação, econômica, de posição social, ou mesmo no sentido pessoal ou profissional (WEBER, 2001). Porém, pela teoria *bourdieusiana*, as classes sociais procuram, no espaço social simbólico, identificar o acúmulo de alguns tipos de capitais. Esse autor nos diz da importância de procurarmos as diferenças que separam a estrutura das disposições – os *habitus* (BOURDIEU, 2003).

Nessa mesma direção, para uma leitura adequada dessa teoria sobre a identificação das classes sociais, não podemos buscar explicações nas práticas em si mesmas. Exemplificando o que foi dito: todos os jogadores de futebol são oriundos da classe popular, logo futebol é um esporte voltado eminentemente para essa classe, numa leitura ingênua e casual, vinculada de forma mecânica e direta às análises do senso comum.

Para Bourdieu (2003a), faz-se necessário buscar correspondências entre os espaços das classes construídas e o espaço das práticas. Com isso, entendemos que levar em consideração as determinações econômicas da sociedade é importante, mas também atribui relevância às lutas travadas dentro dos espaços sociais, pelos quais são reproduzidas as determinações de cada grupo, com o intuito de transformar ou de conservar as categorias de percepção que estão colocadas na sociedade como um todo (BOURDIEU, 2003a).

A leitura a ser feita sobre essa questão seria compreender as relações entre as posições sociais (neste caso, o autor entende por conceito relacional), as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (as escolhas dos indivíduos sobre as diferentes práticas sociais) (BOURDIEU, 2003a). Todos esses aspectos só podem ser analisados por distinção, considerando que esta não é uma capacidade inata (natural) e, sim, uma capacidade relacional, pois só é possível fazer relações na existência de outras propriedades.

Ainda nessa direção, o autor afirma que, para compreendermos classe social, é necessário buscar os dois princípios de diferenciação, quais sejam: “capital econômico” e o “capital cultural”. Ou seja, as classes sociais encontram-se e se interligam pelas formas de disposição no interior de cada espaço (estilo, vestimenta, linguagem, gostos). Todos esses fatores são determinados por condicionamentos sociais que se conectam nas condições reais correspondentes, criando afinidades de estilo, seja intelectual, seja material, seja para o gosto e apreciação da obra de arte, isto é, pelos bens adquiridos (BOURDIEU, 2007a).

Para melhor explicitar essa discussão, tivemos o intuito de compreender como fica essa categoria de análise, baseando-nos na teoria *bourdieusiana*, pois esta pesquisa tem, na classe social, característica básica para entender a classificação social de cada grupo de estudantes em cada escola. Nesse sentido, compreendemos que essa categoria tem, na atualidade, entrecruzamentos de determinações econômicas e culturais ou mesmos sociais, entrelaçados numa espécie de capital global de cada grupo, família ou indivíduo. Para tanto, o esforço investigativo tem que ser de base empírica e teórica como está evidenciado nessa teoria (BOURDIEU, 2003a).

A compreensão de classe social na atual Modernidade tem gerado dúvidas no sentido atribuído aos valores que anteriormente eram determinantes para seu entendimento. Pesquisas empíricas se debruçam nesse tema para identificar as transformações que ocorreram nas posições e segmentos de classe. Essas transformações são oriundas das novas divisões do trabalho e das composições das microdivisões, como constatado numa pesquisa brasileira que tem base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (SANTOS, 2001). As mudanças apontadas por essa pesquisa baseiam-se na economia brasileira, seja pelo capital mundializado que se processa pelas estratégias globais das empresas multinacionais, seja pela política de estabilização da moeda e dos ajustes das estruturas que têm seus vínculos com o sistema neoliberal que radicaliza a abertura do mercado nacional (SANTOS, 2001). Assim, cada vez se encontra mais dificuldade em identificar as homogeneidades do mundo do trabalho. As relações trabalhistas modificaram-se de forma descontrolada, sendo essas uma orientação que passa de forma obscurecida.

Para Bourdieu (2003a), quando pensamos em classe social, devemos identificar qual é o peso do capital econômico e do capital cultural de cada sujeito –

como já dito – pois a união desses dois capitais gerará as condições objetivas que determinaram a ocupação social em que cada indivíduo se encontra no espaço social.

Desse modo, quanto mais próximos os sujeitos estiverem nas duas dimensões (econômicas e culturais), mais semelhantes estarão o seu estilo de vida e a produção de *habitus*. O mesmo se dá pela distância entre esses marcadores: quanto mais distantes os sujeitos se encontram diante da posse desses capitais, maior será a distinção entre os indivíduos (BOURDIEU, 2003a).

A oposição entre os agentes sociais será, então, marcada pelas diferenças existentes na posse desses capitais. Os aspectos demarcatórios de compreensão da classe social se consagram ao capital econômico, que deduzirá o volume do capital global dos indivíduos. Os mais providos de capital econômico se colocam na hierarquia social em oposição aos menos providos desses capitais (BOURDIEU, 2003a).

É importante salientar que mesmo os sujeitos que possuem um bom volume de capital econômico podem não constituir um bom volume de capital cultural, mas compreende-se que suas condições concretas lhes possibilitam essa posse. A união desses dois capitais se constitui pelas disposições geradas nos espaços sociais, que são identificadas pelas unidades de estilos de vida, de gosto, de práticas que são caracterizadas pelas correspondências dos condicionamentos sociais e que corresponderá à noção de *habitus* de cada grupo em um determinado espaço social (BOURDIEU, 2003a).

Compreendemos, então, que a apreensão do *habitus*, que atravessa cada grupo se configura em cada espaço social como determinação de pertencimento de classe, pois, para Bourdieu (2003a), a noção de classe não existe, porque a distinção dos grupos sociais é vista pelas possibilidades de ação, que estão intimamente conectadas às posses dos capitais econômico e cultural. O que existe é um espaço social, o qual, nas palavras de desse autor, é “um espaço de diferenças”, pelo qual a classe social existe no sentido simbólico, não como um dado, mas com objetivos de transformação ou de conservação das estruturas sociais (BOURDIEU, 2003a).

Ainda dentro da teoria *bourdieusiana*, devemos compreender a rede das relações entre as estruturas subjetivas e estruturas objetivas complexas, pois não podemos denominar um grupo pelo acúmulo de um dado coletado no campo, mas,

principalmente, pela observação do espaço social como princípio de suma importância para o entendimento das diferenças existentes em cada espaço, verificando o acúmulo do capital global (BOURDIEU, 2007a).

Essa concepção sobre classe social nos auxiliou na identificação das posições sociais dos sujeitos da pesquisa, considerando o grau de complexidade na atualidade. Assim, faz-se necessário, para não cairmos em um “fatalismo sociológico”, nas palavras de Gilberto Velho (2004), que não busquemos a definição prévia de um certo imobilismo classista, a qual prediz que o desenvolvimento emocional e o intelectual serão definidos pela classe em que o sujeito nasce. O mesmo autor concorda com Pierre Bourdieu ao dizer que: “[...] as próprias noções de classe média e trabalhadora são excessivamente vagas e podem escamotear diferenças internas, consideráveis como, por exemplo, o tipo de trajetória social” (VELHO, 2004, p .20).

Aqui, é interessante apontarmos as variáveis que podem resultar em incongruências na identificação dos sujeitos em determinados grupos sociais. Uma delas é a mobilidade social, fator passível de identificação; a outra se dá pelo contato com outros grupos sociais e seus desdobramentos; a terceira possibilidade está no nível cultural familiar e no valor que a família atribui à educação; e a quarta importante característica constitui-se pela aceleração das informações pelos meios de comunicação de massas que ocorrem em todo o mundo – podendo ser produtoras de diferentes tipos de *habitus*. Portanto, não podem ser desconsideradas as possíveis alterações dos padrões de comportamentos sociais, em favor de uma nova ordem mundial que imprime uma sintonia entre os sujeitos de todo o mundo.

Seguindo esse raciocínio, temos em Pierre Bourdieu (2007a) a idéia de classe social relacionada com as diferentes formas de condição de existência, ou seja:

As classes sociais não são definidas [...] nem pelas propriedades somadas por características quanto ao sexo, idade, origem social ou étnica, por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, remunerações, nível de instrução, etc.), [...] nem uma relação de causa e efeito, de condicionante e condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas (BOURDIEU, 2007a, p. 101).

Para esse autor, as classes sociais têm, em suas trajetórias, movimentos dissonantes. Para sua compreensão, é necessário buscar explicação nas condições objetivas das estruturas, assim como nas disposições que constituem os sujeitos.

Pierre Bourdieu (2003a, p. 74) assinala aspectos como o “estilo de vida” está atrelado ao universo das classes ou subclasses, ou fragmentos de classes. O referido autor nos indica:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação material e/ou simbólica de uma categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio de estilo de vida. Este é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada subespaço simbólico (móvel, vestimenta, linguagem, ou *hexis* corporal), a mesma intenção expressiva, princípio da *unidade de estilo* que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados.

Aqui, é importante salientar que a própria estruturação dos espaços sociais de análise, nesta pesquisa, será confirmada ou não, se considerarmos que a amostra é representativa pela forma como está constituída cada classe social dentro desses espaços. Tudo isso parte do princípio de que as condições econômicas de sobrevivência dos grupos serão representadas pelas características que as compõem, como o acúmulo do capital econômico e cultural de cada família.

Continuando as reflexões a respeito do vínculo entre a posição social em que o sujeito se encontra e suas marcas no corpo como uma etiqueta distintiva, podemos citar outra perspectiva sobre os códigos de pertencimento desses corpos e a herança do Ocidente que vem se constituindo desde a Antiguidade. Tais códigos estão envolvidos atualmente com padrões de beleza universais. Como diz Silva (2001, p. 63): “O corpo da fase atual da Modernidade é o corpo do mundo”. Nesse sentido, a mesma autora nos informa:

Em tal contexto, ocorre uma ruptura que vai para além das dicotomias entre ser humano e Natureza, sociedade e meio ambiente; a ruptura se instala no próprio ser humano, em sua razão, sua dimensão corporal e suas emoções. Por essa lógica, o indivíduo não admite mais que sua identidade possa estar situada na classe, na comunidade, no partido, na religião. A individualização atinge o estágio em que o indivíduo acredita que deve se bastar e que sua identidade está em ‘si mesmo’; a

resistência ao fluxo da globalização que o processo de individualização pode representar é marcada pela dúvida e pela ansiedade no interior dessa ordem econômica (SILVA, 2001, p. 65).

A liberdade de escolha difundida nos discursos neoliberais camufla o acesso ao mundo de consumo, pois esse fator é reforçado pelos apelos para a aquisição de produtos de embelezamento corporal. Os modos de bem viver surgem na mesma intensidade para todo ser humano, como se a posse de tais produtos fosse um direito irrevogável a todos. O que não é dito, ou podemos chamar de “interditos”, é que o consumo está atrelado ao poder econômico de posse de bens de cada grupo. É com esse intuito que mencionamos aqui a “visão do espírito do novo capitalismo” que camufla, em larga medida, os ideais de liberdade, a posse de mercadorias, por meios das promessas de prosperidade e a ilusão de igualdade de chances entre os agentes sociais. Desse modo, Luc Boltanski e Éve Chiapello<sup>8</sup> (2002, p. 22) afirmam:

[...] Para el compromiso valga la pena, para que les resulte atractivo, el capitalismo debe presentarse ante ellos en actividades que, en comparación con oportunidades alternativas, pueden ser calificada de ‘excitantes’, es decir, portadoras, con variaciones según las épocas, de posibilidades de autorrealización y de espacios de libertad para la acción.

Assim, apontamos um mecanismo subjacente das ações capitalistas que têm atravessado os sujeitos e que se refletem no seu estilo de vida. Esses aspectos se vinculam aos gestos, gostos, hábitos, relação sexual, cuidados com o corpo. Na atualidade, essa leitura pode ser feita a partir do antigo conceito de puericultura<sup>9</sup>, higiene, discurso médico, etc. Porém, essas disposições têm sua raiz em um “[...] esforço generalizado de moralização e de domesticação das classes populares” (BOLTANSKI, 1979. p. 116). Entendemos esses processos como vetores que propiciam disposições que se pretendem duradouras, favorecendo a incorporação de *habitus* socialmente constituídos.

---

<sup>8</sup> Luc Boltanski e Éve Chiapello, em seu livro “Le nouvel esprit du capitalisme” (1999), apresentam uma nova compreensão social do capitalismo. Admitem uma reconfiguração das relações trabalhistas, apontando uma nova adaptabilidade que se liga ao novo perfil conexionista da ordem global. O que importa é a mobilidade, não mais a propriedade. Porém, os autores admitem que a própria desconstrução da idéia de classe social é produto do capitalismo como modelo liberal da atualidade.

<sup>9</sup> Sobre a questão da puericultura, Luc Boltanski tem um livro específico que aborda o tema: “Puericultura y moral de clase” (1974).

As análises dos dados que virão nos próximos capítulos contribuirão com esta discussão, na medida em que buscam identificar como determinados pertencimentos sociais imprimem nos corpos dos sujeitos distinções sociais, mesmo atravessadas pelos padrões universais de beleza que transitam na sociedade atual.

## CAPÍTULO II

### **2 A CONSTITUIÇÃO E A ESTRUTURA DOS CAMPOS ESCOLARES: HISTÓRIAS QUE SE CRUZARAM E QUE SE FIZERAM PRESENTES NA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO DO CORPO EM SANTA CATARINA**

Neste capítulo, abordaremos alguns aspectos históricos do processo de escolarização do ensino médio no contexto nacional e, em particular, no Estado de Santa Catarina, tentando fazer um levantamento dos principais acontecimentos e da legislação que constituíram e asseguraram esse nível de ensino dirigido aos adolescentes e jovens, do início do século XX até a atualidade. O levantamento dos aspectos históricos servirá de apoio para analisarmos o contexto atual das duas escolas estudadas em seus aspectos estruturais, assim como serão analisados alguns documentos, tais como: Projeto Político- Pedagógico, Plano de Ensinos das Disciplinas Pesquisadas; também citaremos alguns relatos dos diretores, professores e alunos(as), tentando contemplar, com esses dados, o entendimento dos dois contextos escolares e suas disposições sociais.

Considerando que as diferenças estruturais que marcam a instituição pública e a privada anunciarão o que pretendemos verificar, como se constitui a educação do corpo nas instituições escolares e como essas incidências ficam marcadas e gravadas nas percepções corporais dos escolares, vale ressaltar que entendemos que a educação do corpo que ocorre nessas instituições se volta a moldar comportamentos e ações e tem o corpo como local privilegiado das ações projetadas nessa direção. Dessa forma, prioritariamente, buscaremos visualizar a participação da Educação Física nesses processos.

Pautando-nos nesses aspectos, acreditamos na pertinência e na relevância da educação do corpo conectada diretamente com o processo de subjetivação dos sujeitos. Salientamos, também, que este levantamento se justifica na intenção de compreendermos que a caracterização estrutural entre uma escola pública uma e privada pode sugerir diferenças internas, que se estabelecem com a formação que se propõe e a quem se propõe. Desse modo, buscamos verificar se as marcas da formação podem ser evidenciadas na corporalidade dos alunos/as como aspectos



de uma distinção entre os sujeitos (BOLTANSKI, 1979), motivadas pelas formas de perceber, usar e sentir o corpo, atribuindo nexos aos graus de desenvolvimento cultural entre uma escola e outra.

A partir desses princípios, acreditamos que os vários discursos e ações vinculados a uma educação do corpo transitem no ambiente escolar “atravessando” os sujeitos e determinando o modo como são afetados (educados), nas formas de conceber e de perceber o corpo. Esse foi o caminho que objetivamos trabalhar durante o percurso investigativo no campo de pesquisa.

## 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA: RAÍZES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

O século XX apresenta algumas preocupações pedagógicas, mas para esta pesquisa, basicamente, duas delas serão importantes para as análises que se seguem: o movimento do “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”,<sup>10</sup> movimentos esses que indicavam mudanças no contexto educacional da Primeira República. O primeiro se orientava pela necessidade da abertura de novas escolas, pois pairavam, nas relações sociais dessa época, ideais de modernização e de civilidade, características essas que estavam ancoradas na racionalidade científica e que encontravam na escola a grande promessa de profusão da proposta do desenvolvimento do País. O segundo movimento apontava uma preocupação com os métodos e os conteúdos de ensino, baseados num esforço intelectual para que houvesse a transição da pedagogia tradicional por modelos pedagógicos mais progressistas (laicos). O movimento “otimismo pedagógico” estava mais próximo da pedagogia laica, já o movimento “entusiasmo pela educação” tinha sua base teórica na pedagogia tradicional.<sup>11</sup>

O que está em jogo nessas análises é visualizar, a partir desses movimentos, o que estava oculto nos ideais de desenvolvimento para o povo brasileiro, nos quais

---

1 Verificar em Ghiraldelli Júnior, 2006.

<sup>11</sup> Esses dois movimentos estavam ancorados nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. O otimismo pedagógico era ligado à linha teórica do movimento escolanovista a partir da teoria de Dewey. O segundo ancorava-se na teoria de Herbart que vigorou durante algum tempo por meio da Companhia de Jesus, permanecendo forte pelos princípios do *Ratio Studiorum*. Outros movimentos pedagógicos ocorreram no início do século, mas não serão tratados aqui nesta pesquisa. Essas informações estão contidas no livro de Ghiraldelli Júnior (2006).

os intelectuais da nação tomam a educação e a Educação Física como aportes para alcançar modelos hierarquizados de povo (arianização da raça), como nos indicam Schneider e Neto (2006). Mais ainda, os dois autores nos mostram que, pela proposta racista de branqueamento da população brasileira, se articula a escola que é incumbida de organizar esse trabalho nacional.

Entre os projetos educacionais brasileiros, algumas mudanças mostraram que o sistema Nacional de Educação instaurou novos decretos que implementaram a educação em nível de ensino secundário no Brasil, já que esse nível não estava à disposição das classes populares. Segundo Ghiraldelli Júnior (2006, p. 41), a “reforma Francisco Campos” teve em seu bojo várias leis, mas, intencionalmente, destacaremos o Decreto Lei nº 21.241, de 14 de abril de 1931, regulamentando o ensino secundário, já que esse nível de escolarização ainda não era acessível nem obrigatório nos Estados brasileiros.

Esse foi um marco decisório para a educação pública nacional, pois o que vigorava nas escolas nacionais era a educação primária que se constituía por duas fases: a primeira atendia às crianças de 7 a 13 anos e a segunda de 13 a 15 anos. Esse modelo de educação foi marcado pela reforma Benjamin Constant (1891), que declarou, para esse grau de ensino, a acessibilidade a todos, assim como “livre ensino” “leigo e gratuito” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Um pouco antes da virada do século, a Educação Física já fazia parte dos projetos educacionais, completando as grades curriculares, pautando-se no ensino da ginástica nas escolas públicas e privadas.

Nesse período, surgem publicações, no Brasil, evidenciando essa prática, como uma publicação oficial para o ensino da Educação Física: “Novo guia para o ensino da ginástica nas escolas públicas da Prússia”, impresso no Rio de Janeiro, em 1870 (CANTARINO, 1982). Outro livro publicado foi o de Pedro Manoel Borges (1886), “Manual teórico prático de ginástica escolar, elementar e superior”, destinado às escolas públicas, colégios e liceus, escolas normais e municipais, afirmando que “[...] o ensino da ginástica era de grande necessidade, pois a mesma, através de exercícios coordenados e ensinados de modo sistemático dava ao corpo ‘um porte naturalmente garboso, facilitava o desenvolvimento físico e fortificava a saúde’ (CANATRINO, 1982, p. 65).

No século XIX, a ginástica apresentava-se como o conteúdo ideal para os objetivos propostos para a Educação Física. Segundo Soares (1994, p. 64):

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar [...] e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade.

Existiam projetos gerados por políticas públicas que enfatizavam as atividades físicas como o carro-chefe para se alcançar os objetivos de um povo forte e civilizado. Projetos esses ancorados nas premissas do higienismo que tinham suas bases nas ciências biomédicas. Para atingir tais objetivos, foi necessária a sistematização da ginástica em ambientes escolares. Era pregado, pelos intelectuais da época, que, para se atingir o ápice da civilidade, era necessário que a educação atingisse globalmente o “homem”. Essa intervenção buscou, no processo de inculcação, segundo nos informa Paiva (2002), o padrão do novo homem moderno, que tinha o corpo como objeto de obsessão.

Para melhor ilustrar o que foi dito, segue uma citação de Rui Barbosa sobre os ideários dos intelectuais brasileiros em prol da ginástica:

[...] a ginástica, além de ser o regimen fundamental para a reconstituição de um povo brasileiro cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperável, moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando a criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos insensivelmente a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais intimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral, talvez mais poderosa do que os preceitos inculcados verbalmente (BARBOSA, apud SOARES, 1994, p. 112).

Como observamos, a ginástica aparece na Modernidade como uma técnica disciplinar que terá ampla disseminação pela instituição militar, além de receber o aval de outras instituições, como a médica com seu conhecimento científico e a instituição mercado que valorizará seus fins utilitários. Assim, a ginástica seria um

exemplo ilustrativo do adestramento corporal realizado pelas instituições disciplinares da Modernidade (GOMES, 2000).

Nesse parágrafo, notamos o enfoque dado ao movimento higienista que induzia o coletivo para a prática dos exercícios físicos, pois seus fins eram terapêuticos e ortopédicos, embutidos no discurso de aquisição de saúde facilitada pela ginástica, como instrumento potencializado de técnicas que auxiliariam o embelezamento dos corpos e o fortalecimento da saúde.

Sobre a idéia de fins terapêutico da ginástica, nas primeiras décadas do século XX, que incluía a preparação dos corpos também para o trabalho, esses princípios eram orientados da seguinte forma:

No âmbito da ginástica, é possível perceber vestígios dessas articulações em dispositivos que conformaram seu ensino. Assim, por meio das marchas e das séries de exercícios físicos prescritos, o corpo era submetido a uma nova organização de tempo, (o tempo fracionado, o padrão fixo do tempo, a regularidade, as repetições as pausas); de espaço (alinhamentos, separações); de ordem (respeito e disciplina); era submetido também aos imperativos econômicos da higiene, para fazer nascer nas crianças uma outra sensibilidade corporal, capaz de produzir uma atitude corporal correta. Estaria aí uma modelagem mais sutil da infância, pretendida com a inserção da ginástica nas práticas dos grupos (VAGO, 2004, p. 80).

Não podemos deixar de enfatizar que esse movimento era regido pelos ideais políticos burgueses, com a função de adestramento corporal para a manutenção da ordem, a fim de se chegar a gestos econômicos e obedientes, visando à consagração de uma educação moral, intelectual e física. Era necessário um investimento que ampliasse o poder disciplinar individual, pois esse processo já ocorrera antes do século XVIII e já estava fixado como norma de conduta social presente nas diferentes instituições como: quartéis militares, escolas, hospitais, manicômios, igrejas, família, etc. (FOUCAULT, 1993).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Em um artigo que trata das descontinuidades e continuidades do movimento higienista, no século XX, Góis Júnior e Lovisolo, (2003) identificaram tensões entre o discurso dessa orientação do século XIX e o discurso da saúde e de uma vida saudável que transcende na atualidade. O discurso higienista carrega estratégias de controle da coletividade que o discurso presente da aquisição da saúde sobre pretexto de vida regrada e comedida está diretamente suplantado no indivíduo. Para as duas perspectivas, segundo os autores, existem diferenças apenas nas estratégias utilizadas, mas, em sua essência, elas são partes inerentes de um mesmo projeto, o de disciplinamento corporal, pois a ação individual incide no coletivo e vice-versa.

A educação nacional passou por muitas transformações, exigindo a necessidade de que o Estado possibilitasse o ingresso das crianças e jovens nas instituições escolares, já que os índices de analfabetismos eram altíssimos em termos populacionais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006). A citação abaixo mostra um pouco o que configurou o modelo educacional brasileiro:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos da classe média. Os ricos contrataram preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (PASCOAL LEMME, apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 36).

Tendo em vista que as grandes beneficiárias da educação nacional eram as classes privilegiadas, houve um fato que marcou um grande passo na história da educação nacional: a reforma Francisco Campos, levada a cabo em 1931. Tal reforma regulamentou o ensino secundário e deu certa dose de organicidade ao sistema educacional desse nível. A citação, a seguir, expõe esse aspecto:

[...] estabelecimento de dois ciclos, a freqüência obrigatória das aulas, o currículo seriado, a inspeção regular, e a afirmação da cultura examinatória. Desta forma, dois ciclos do ensino secundário passaram a ser: o curso fundamental, com cinco anos de duração e comum a todos os estudantes, e o curso complementar, com dois anos de duração e três ramificações, de acordo com a escolha do curso superior do estudante (ROMANELLI, apud VALLE et al., 2006, p. 18).

A caracterização da escolarização secundária, em todo o País, tinha suas raízes na dinâmica da passagem do século XIX e início do século XX. Um marco que intensificou a vontade de instituir uma nova ordem para esse nível de ensino foi a criação, ainda no período imperial, do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, em 1837. O colégio teve como seu principal objetivo, naquele momento, servir como modelo de ensino, com o nível de ensino secundário, destacando-se

pelos serviços educacionais prestados aos jovens brasileiros, porém tendo em vista que sua função era a de preparar os estudantes para o ensino superior (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Cunha Júnior (2003) realizou um levantamento dos exercícios ginásticos do Colégio Pedro II,<sup>13</sup> entre os anos de 1841 e 1870 (público), quando essa instituição se constituía, como colégio, referência nacional em ensino secundário. Ele observou que a escolarização da *gymnastica* foi introduzida no colégio em 1841, mas somente em 1885 ela fora citada como pertinente à legislação. A partir dessa data, houve toda uma mobilização para que existisse um lugar apropriado para os exercícios ginásticos. O movimento pedagógico da ginástica colocava-a numa posição de destaque junto a outras disciplinas ligadas às belas-artes, dentre elas: a música, o desenho (CUNHA JUNIOR, 2003, p. 70).

A Educação Física nesse colégio foi destacada quando essa instituição passou por reforma em 1870 em sua estrutura curricular. Foi levado em conta o valor formativo do ensino secundário, pois a finalidade de “formar e fortalecer o espírito da mocidade” era destaque em seus princípios pedagógicos. No novo plano de estudos, depois da reforma, entravam o desenho, a música vocal e os exercícios ginásticos como matérias obrigatórias, reforçando o marco dos movimentos ginásticos na escola nesse período (CANTARINO, 1982).

Observando os aspectos relatados na historiografia da educação e da Educação Física, é notório que as classes populares sempre seguiram em processos de desvantagens, pois a instituição do ensino secundário pelo referido colégio prestava seus serviços pedagógicos às parcelas mais abastadas da população brasileira. Mesmo as escolas públicas atendiam às classes médias, pois o índice de analfabetismo era grande e prevalecia nas classes mais populares.

As práticas corporais instituídas nas escolas era privilégio das camadas elitizadas. A união do conhecimento mais erudito, juntamente com uma educação do físico – modelo educacional por excelência naquele período – era um privilégio das elites, colocando esses sujeitos como pessoas que se destacavam perante a educação que lhes era proporcionada. Nesse sentido, Boltanski (1979, p.145) faz a seguinte declaração:

---

<sup>13</sup> Esse colégio imprime, na história da educação nacional, um marco em educação para as elites. Até em meados do século XIX, pessoas das classes mais privilegiadas enviavam seus filhos para receber os cuidados educacionais que ele prestava às elites brasileiras (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006).

[...] essas regras sociais não são idênticas nos diversos grupos sociais. O interesse e a atenção que os indivíduos concedem ao próprio corpo, ou seja, à sua aparência, agradável ou desagradável e, por outro lado, às suas sensações físicas, de prazer ou desprazer, cresce quando eles se elevam na hierarquia social [...] [e] quando diminui a resistência física dos indivíduos, que não é outra senão a resistência que é capaz de opor ao próprio corpo e sua força física, ou seja, o partido que podem tirar do corpo.

De acordo com a citação acima, podemos analisar que as formas de conceber o corpo, de perceber, de dar sentido e significação são atributos que mudam mediante sua posição nos diferentes espaços sociais. O corpo, como lugar de distinção, também se dispõe sobre formas hierarquizadas, como códigos de pertencimento de cada *ethos*, considerado vetor diferencial que marcou/a as classes mais privilegiadas, possibilitando diferentes formas de se perceber e de se colocar no mundo por meio dos seus corpos.

Conforme a descrição de Valle e outros (2006), a entrada do ensino secundário no cenário nacional foi sinônimo de mobilidade social, de futuro escolar e profissional dos jovens brasileiros. Muito embora, mesmo que notadamente a educação passasse por mudanças profundas, a sua administração estava nas “mãos das congregações religiosas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006). Esse panorama se deu na final do século XIX e início do século XX. Nesse período, a Igreja Católica ocupava uma posição de destaque na sociedade luso-brasileira (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006). Contudo, o novo século firmava o rompimento com a hegemonia eclesiástica que exercia um poder determinante para a manutenção da educação nos moldes tradicionais, fazendo surgir novos sujeitos subsidiados por novas concepções educacionais para todos os níveis de ensino.

Outros autores apontam para a aliança entre os proprietários laicos de escolas e a Igreja Católica, que perdurou durante todo o período republicano, marcando a época de 1889 a 1930. Houve movimentos para modificar esse quadro educacional em busca de perspectivas positivistas educacionais, pois se evidenciava o movimento político em prol dessa aliança que indicava o desejo da manutenção das estruturas e dos determinantes sociais vigentes (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006; SANFELICE, 2003; DALLABRIDA 2001, 2006; VALLE, 1996, 2006).

Para Dallabrida (2001), essa orientação política federalista resultou em um empenho arbitrário da Igreja para a manutenção das regalias e privilégios que ocorriam mediante a união entre a Igreja Católica e o Estado. Dessa forma, esse pesquisador declara que:

[...] na nova cruzada da Igreja Católica, que utilizou suas melhores armas espirituais, políticas e intelectuais no intuito de reconquistar as almas seduzidas tanto pelo positivismo como pelas novas religiões que, com a liberdade religiosa, passaram a se instalar no Brasil, e de instruir a massa popular detentora de práticas católicas consideradas pouco ortodoxas (DALLABRIDA, 2001, p. 20).

A iniciativa privada, ordenada pelos clérigos, com a finalidade de atuar na educação de nível secundário no Brasil, do início do século XX, teve grande êxito com o seu objetivo, que era preparar os filhos da aristocracia para ocupar posições de destaque entre os cargos políticos nacionais e burocráticos. Observamos, aqui, que questões políticas ideológicas sempre surgiram no cenário brasileiro emoldurando as classes privilegiadas com discursos “patrióticos” sobre o destino da população menos privilegiada e que esta última depende de pessoas instruídas que revigorem as iniciativas, tanto públicas quanto privadas.

## 2.2 A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM SANTA CATARINA: ENTRE A EDUCAÇÃO LAICA E A RELIGIOSA

Em Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, houve um acontecimento no início do século XX, que marcou a história da educação nesse período. Existiam dois colégios públicos que ofereciam o nível secundário de ensino para a população local, eram o Ginásio Catarinense e a Escola Normal. Porém, havia a insatisfação das elites catarinenses com o tipo de educação ofertada pelas escolas públicas, as quais eram consideradas insuficientes para a formação dos filhos das camadas mais abastadas da cidade. Registrava-se, na época, um número reduzido de matrículas entre os jovens daquele Estado para as duas escolas. Desse modo, a iniciativa privada e pública se unem para afiliar uma negociação da fundação de um novo colégio. A proposta de fundação desse novo colégio surgiu com a compreensão de que era necessária uma escola que fosse suficientemente competente para educar



os filhos da elite, facilitando sua entrada em cursos superiores. A passagem encontrada em Dallabrida (2001, p. 43) informa a situação em que se colocava:

O próprio governo Hercílio Luz, que implementara duas reformas no ensino secundário estadual, reconhecia que apesar dos esforços governamentais, as matrículas no Ginásio Catarinense e da Escola Normal eram muito pequenas. Ao assumir o executivo estadual, o governador Felipe Schmidt diagnosticou que o sistema público de ensino necessitava de ‘uma reforma radical’, mas, no final do seu mandato, em 1902, não apontava melhoras significativas, constatando: ‘E se no ensino primário remontarmos ao secundário, ministrado ao Ginásio catarinense, notaremos a grande apatia, o retraimento da nossa mocidade, em utilizar-se dessa fonte de instrução, de modo que este estabelecimento não tem dado os resultados que dele deveria se esperar’.

Essas são algumas argumentações que foram utilizadas para a privatização do Ginásio Catarinense (atual Colégio Catarinense) em 1905, na cidade de Florianópolis/SC. Esse estabelecimento de ensino foi subvencionado e transformado em uma instituição privada, por meio de um acordo entre os clérigos da ordem Companhia de Jesus – constituída por padres alemães – e pelos governantes da época, oficializada pelo Governo Federal e Estadual de Vidal Ramos,<sup>14</sup> para que a cidade de Florianópolis pudesse ter um colégio equiparado aos grandes colégios nacionais, nos padrões do Colégio Pedro II.

Uma das justificativas para explicar o fechamento do único colégio Estadual que fornecia a toda a população um ensino secundário, laico, em detrimento da abertura de um colégio privado, é que o primeiro apresentava um ensino de baixa qualidade “[...] fazendo a elite catarinense enviar seus filhos para o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro ou para o Ginásio Nossa Senhora da Conceição, de São Leopoldo no Rio Grande do Sul” (VALLE et al., 2006, p. 36).

O referido acontecimento teve uma repercussão estrondosa na imprensa da época (Dallabrida, 2001). As opiniões, tanto de defesa quanto de ataque, divergiam. Vale ressaltar que o ataque foi mais incisivo, como mostra o trecho a seguir:

---

<sup>14</sup> Vidal Ramos era o governador em exercício naquele período.

[...] perguntamos sinceramente, por que fazemos parte dessa classe menos abastada: onde irão buscar instrução secundária sem meios de pagar mensalidade para freqüentar o futuro Ginásio, a totalidade dos rapazes pobres?

A instrução para o povo deve ser 'obrigatória' e 'gratuita', porquanto que esse povo contribui com os impostos, que devem ser aplicados a assegurar o bem-estar e as necessidades sociais, e o governo não pode subvencionar com o dinheiro público, arrecadado do povo, estabelecimento de ensino só para privilegiados [...].

'Rex pública', quer dizer coisa pública, e, no entanto, os srs. Representantes do povo reduzem esta república em feitoria privada, como privilegiados a dirigi-la, fruindo eles os seus resultados (JORNAL DIÁRIO DO POVO, apud DALLABRIDA, 2001, p. 47).

Pelo que se identificou, a história da instituição da educação clerical romanizada, no início do século XX, na cidade de Florianópolis/SC, foi um marco que beneficiou as classes mais abastadas daquela cidade, retirando o direito da população mais carente à escolarização, nesse nível de ensino, em um período marcado pela expansão do projeto educacional de um país em vias de desenvolvimento. Essas relações de poder, que se constituem na Modernidade, quase sempre refletiam a vontade da burguesia, que, unida ao poder político, determinava relações arbitrárias que visavam a beneficiar o poder vigente. Para Sanfelice (2003, p. 182), “[...] a natureza do Estado não é pública ou de interesse público, mas existe em favor do interesse privado ou ao interesse do próprio Estado que tem autonomia relativa.”

Pierre Bourdieu (2005) reforça a visão de que as hierarquias sociais são reproduzidas por agentes sociais de diferentes campos, dispostos em situações privilegiadas, cada qual representando suas classes, levando-nos a acreditar em “dons”, “méritos” e competências, sem nos darmos conta das relações dissonantes que mascaram os interesses internos a cada campo. Especificamente, estamos falando de escolas e, neste tópico, evidenciamos a transmissão do capital cultural em poder dos privilegiados que transformam as hierarquias sociais em hierarquias escolares, as quais são reproduzidas na carreira escolar dos filhos das diversas classes sociais para que se conceda a reprodução das estruturas sociais, conforme os objetivos estipulados pela camada dominante da sociedade.

Bourdieu também evidencia que os interesses dos grupos privilegiados estão em consonância com a reprodução das estruturas mais autônomas na rede das relações sociais, e que essa autonomia está em conexão direta com o poder

vigente, que, por sua vez, liga-se aos possuidores de maior poder econômico e que, mesmo estando nas camadas mais populares, o discurso vigente da elite mascara as segregações sociais.

A década de 1920 foi marcada pelos eventos científicos sobre higiene que propunha, no ambiente escolar, abordagens sobre a Educação Física e a ginástica de *Ling* como instrumentos impreterivelmente necessários para a aquisição da boa saúde física, pois trabalhava a força física na criança com maior economia energética. As temáticas nos congressos giravam em torno da saúde individual das pessoas, tendo que ser incorporadas como hábitos. Esses processos de inculcação ocorriam na escola, ficando a cargo do professor de Educação Física sua execução, sob a tutela do médico escolar (SOARES, 1994).

Os aspectos da Educação Física que marcaram a década de 1930 foram bem situados por Paiva (2004) que, em sua tese de doutoramento, analisa a passagem para a pedagogização/escolarização das práticas físico-esportivas, que se diferenciavam das iniciativas educacionais dos exercícios físicos que eram ligadas mais à prescrição médica. Paiva (1997) cita, ainda, estudos que têm como tema as propostas de Fernando de Azevedo, quando este se refere às formas pedagogizadas de Educação Física, pensando-a em termos de programa educacional. Dessa forma, segue a seguinte citação:

Nesse programa [...] as dores e o sofrimento que o exercício físico pressupunha deveria ser minimizada por uma série de procedimentos pedagógicos que visavam tornar mais prazerosa a sua prática. Ao mesmo tempo, [propunha] uma prática de esporte que pretendia disciplinar a espontaneidade e o entusiasmo pressuposto nessa atividade através de um controle racional dos movimentos e das emoções, a ser internalizados pelos indivíduos durante um treinamento físico desenvolvido antes de sua prática (PAGNI, apud PAIVA, 1997, p. 75).

Continuando com os aspectos históricos da educação nacional na década de 1930, identificamos que percorriam, no País, os ideais liberais em torno da educação. Em contrapartida, participavam do mesmo espírito em busca do progresso e do desenvolvimento educacional grupos ideológicos, como os integralistas, comunistas e o católico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Nesta pesquisa, interessam-nos, mais diretamente, os ideais liberais e católicos, baseados nas investigações do autor citado. O ideal liberal teve ampla aceitação por parte do povo brasileiro, pois carregava, em sua essência, a idéia de liberdade individual<sup>15</sup> e de possibilidade de ascensão social; o ideário católico atuava de forma contundente combatendo a filosofia pragmática *deweyana*, conseguindo aproximar a pedagogia tradicional e os ideais escolanovistas. Essa corrente ficou marcada pela disputa acirrada com os intelectuais da época (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Em meios às transformações em torno da educação nacional, o ensino secundário, no Estado de Santa Catarina, começa a se difundir, ganhando força devido ao modelo de modernização e de desenvolvimento preconizado naquele momento, pois todos os Estados buscavam se conectar à lógica desenvolvimentista presente no País, construindo-se via mudanças educacionais entre 1930 e 1960. A expansão do ensino de segundo grau foi efetivada a partir da década de 1960 (VALLE, 2006). A entrada do regime autoritário modifica um pouco as orientações educacionais, mas as garantias de acesso ficam mantidas nas escolas públicas.

Por fim, a obrigatoriedade de ensino em todos os níveis da educação nacional surge com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), que tornou a educação um direito social da população brasileira, indicando que essa tarefa passa a ser de competência dos poderes públicos. Esse processo se dá pela ação conjunta da União, dos Estados e dos municípios (VALLE, 2006).

Caracterizamos, assim, um rápido painel dos acontecimentos históricos que marcaram a constituição do ensino médio em âmbito nacional e, particularmente, no Estado de Santa Catarina. Eles foram expostos apenas para visualizarmos o panorama educacional do Brasil nos séculos XIX e XX e para que possamos compreender a forma como se consolidou a educação básica nesse Estado e, além disso, principalmente, nos dar pistas de como se estruturou o ensino secundário público e privado na cidade de Florianópolis/SC, tendo em vista que são aspectos importantes para as análises que se seguem em torno do processo de escolarização da educação e da Educação Física.

---

<sup>15</sup> As questões políticas ligadas ao sistema político liberal não serão trabalhadas nesta pesquisa, pois a idéia aqui é contextualizar o ensino médio desde a Primeira República até a atualidade. De toda forma, sobre esse assunto, conferir Ghiraldelli Júnior (2006).

### 2.3 A TENSÃO NA EDUCAÇÃO ENTRE A INSTITUIÇÃO PRIVADA E PÚBLICA NA CAPITAL DE SANTA CATARINA

O breve panorama histórico que apresentamos procura contribuir para o entendimento da formação do campo da Educação Física, mais especificamente em relação às formas como ela se constituiu nas escolas analisadas nesta pesquisa. Esses aspectos históricos são importantes, mas não o ponto determinante da pesquisa, pois concordamos com a teoria de Max Weber, no que diz respeito ao interesse histórico dos dados no entendimento da atualidade e não como aspecto evolutivo e objetivo entre o passado e a contemporaneidade (COHN, 1982).

O surgimento das escolas em questão também é importante, na medida em que possibilita vislumbrar como a educação do corpo se materializou nessas instituições. Dessa forma, mostraremos, a seguir, aspectos da fundação dos dois espaços educacionais.

A fundação do Colégio Catarinense representa uma tensão entre interesses públicos e privados. A sua origem é pública, mas o formato privado atual se inicia em 1905. Anteriormente, o Colégio Catarinense se denominava Ginásio Catarinense – pertencente à rede pública, mas, a partir do início do século XX, passou a funcionar como instituição privada, atendendo aos filhos da oligarquia da cidade. Esse evento marcou uma época, sinalizando ações arbitrárias para o fortalecimento das elites locais, como já foi exposto.

A escola privada, como foi escrito acima, foi subvencionada,<sup>16</sup> passando de um bem público a um bem privado. Destacamos que, de um sistema de ensino laico, leigo, passa a ser implementada uma educação romanizada, integrada pelos padres jesuítas alemães (Companhia de Jesus), os loiolanos. A passagem do público para o privado deixa a parcela menos privilegiada de Florianópolis sem acesso ao ensino

---

<sup>16</sup> Esses aspectos da aliança entre o poder público e o privado não serão tratados neste trabalho, pois fogem à temática proposta. Mas, para qualquer orientação, conferir Dallabrida (2001).

secundário, restando apenas a reforma da Escola Normal para amenizar o escândalo aos olhos dos desfavorecidos socialmente (DALLABRIDA, 2001).

Como um espaço social e campo de pesquisa, o Colégio Catarinense apresenta estudos historiográficos em frente à escola pública. Existem algumas pesquisas feitas sobre sua fundação e trajetória institucional. Há autores que entendem sua fundação em 1750,<sup>17</sup> com o estabelecimento dos padres da Companhia de Jesus na ilha de Florianópolis, partindo para as primeiras tentativas de estabelecer escolas na antiga vila Nossa Senhora do Desterro.<sup>18</sup>

Norberto Dallabrida (2001) diz que a tradição da pedagogia inaciana – a *Ratio Studiorum* – foi fruto das reformas religiosas da época e das guerras religiosas do século XVI, com a intenção de formar católicos obedientes e produtivos, encontrando na escola o local privilegiado para disciplinar desde a infância.

Os argumentos da educação eclesiástica se pautavam em uma pedagogia humanista, que atuava de forma contundente na produção da “maquinaria escolar” segundo nos informa Norberto Dallabrida (2001). Seus interesses pedagógicos objetivavam a função de produzir sujeitos dóceis e obedientes. Os padres jesuítas eram extremamente rigorosos em suas estratégias de manutenção da ordem e isso acontecia pela sistematização de atividades permanentes, pelo controle dos espaços e do tempo escolar, tendo em seus objetivos pedagógicos a idéia de “infância a construir”. Diante desses aspectos, Dallabrida (2001, p. 148) faz um esboço do modelo pedagógico da *Ratio Studiorum*.

A divisão do tempo é um legado dos conventos medievais, que fora aperfeiçoado pelas congregações católicas da ‘Contra-Reforma’, especialmente pela Companhia de Jesus. A ‘*Ratio Studiorum*’ prescrevia divisão uniforme do tempo escolar para as diferentes classes e ‘séries’ dos colégios jesuítas. Nas regras específicas dos professores de cada classe, a divisão temporal ocupava um espaço significativo, indicando detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas nas quatro ou cinco aulas diárias.

Notamos, com esses aspectos de incitamento, que o modelo de educação jesuítica disciplinava por meios de vigilância, formas de controlar o ambiente sem a aplicação de castigos físicos, porém o controle era feito pela via corporal, por meio

---

<sup>17</sup> Conferir Souza (2005).

<sup>18</sup> Esse foi o primeiro nome dado à Ilha de Florianópolis. Ver Souza (2005).

de excesso de exercícios físicos, até aos sábados, pois pela exaustão dos corpos era possível a manutenção da norma, como nos informa Dallabrida (2001).

A Educação Física, nesse colégio, surge como uma estratégia disciplinadora e controladora dos corpos nos espaços e tempos escolares. O posicionamento de não haver castigos agressivos, diretamente deflagrados ao corpo dentro do regime da *Ratio*, ocorre pela presença marcante do regime *panóptico* (FOUCAULT, 1996) que passa por função inversa aos castigos corporais, pois estes eram considerados pelos padres jesuítas como modelo educacional negativo. O modelo positivo teria que ser rápido e aberto, sendo uma disciplina-mecanismo. O investimento passava a ser o da vigilância contínua e ininterrupta, juntamente com as punições que serviriam de base “normalizadora” pelo controle-estimulação (DALLABRIDA, 2001).

No cerne das técnicas disciplinadoras, encontravam-se dois processos que atuavam como mecanismos eficientes de incitamento, a disciplina-mecanismo e a disciplina-bloco. A primeira foi/é utilizada nas escolas e a segunda se destina às instituições fechadas, como prisões, hospícios, etc. A primeira refere-se a processos mais rápidos, mais leves, dispõe de técnicas mais sutis de disciplinamento. Desse modo, podemos citar como eram controlados os tempos e os espaços escolares sob a vigilância dos padres jesuítas embasados pelo modelo pedagógico da *Ratio*. Podemos citar o exemplo dos recreios, em que foram declarados obrigatórios os jogos maiores, que traziam bastante movimento aos estudantes, apoderando-se dos horários de descanso, evitando momentos de conversas e passeios pelo colégio (DALLABRIDA, 2001). Nesses termos, podemos compreender que a disciplina, inclusive no sentido de mecanismo, constituía-se em um projeto de vigilância incessante, retalhando o tempo e espaço escolar como ferramentas primordiais para o modelo pedagógico vigente naquele colégio, no início do século XX.

Alguns dados históricos nos ajudam em uma melhor compreensão do formato das aulas de exercícios corporais no Colégio Catarinense. Inicialmente, era composta pela ginástica sueca, sua complexidade aumentava de acordo com a idade e a série em que se encontrava o aluno. Eram prescritos exercícios de marchas que também iam se tornando mais complexos de acordo com a faixa etária. Esses exercícios tinham em sua essência a ideologia militar, mesmo porque era advogada à formação militar grande importância na formação das elites locais. Mesmo dando ênfase aos exercícios corporais, eles compunham a grande curricular com peso secundário, pois a prioridade era o aprimoramento intelectual dos alunos

(DALLABRIDA, 2001). Para melhor ilustrar como era concebida a educação corporal (ginástica), juntamente com os exercícios militares, Dallabrida (2001, p. 165) faz menção à declaração de um aluno interno na década de 1910:

A vida no internato era tão rígida que eu não estranhei a disciplina militar na Escola Militar. Eu não estranhei nada, tanta disciplina havia no internato do Catarinense. Outro egresso sintetiza: Era uma disciplina de ferro, uma disciplina de quartel. A semelhança entre soldados e ginasianos foi reforçada pelo fato do currículo do colégio conter instrução militar, de modo que a formatura do bacharelado coincidia com a cerimônia de entrega de carteira de reservista, em que o uniforme de gala dos formandos deveria ser igual ao dos Tiros de Guerra.

Essas declarações reforçam as tradições da área e seus nexos implícitos na instituição militar, que atendiam aos imperativos de vigor físico, saúde, e na produção dos oficiais competentes e qualificados. Com a mesma importância, era pregado a educação política e moralizadora, trabalhando na prevenção da devassidão e do homossexualismo, como foi exposto na pesquisa sobre o Colégio Catarinense, pois esses aspectos eram traduzidos pelos padres como um mau a ser combatido (DALLABRIDA, 2001).

Os exercícios físicos eram considerados tão eficazes para a manutenção da ordem pelos padres jesuítas que, na década de 1920, foi decretado, pelo Regimento Interno do Colégio, que, durante o recreio, os alunos eram obrigados a participar de jogos desportivos, proibindo-os de ler nesse horário escolar, com exceção dos alunos portadores de atestado médico ou de castigos (DALLABRIDA, 2001). A vigilância teria que ser extensiva, principalmente na hora do recreio, pois o princípio de localização teria que ser imediato e extensivo, evitando as distribuições por pequenos grupos pelo colégio. Esses aspectos retratam a máxima *foucaultiana*: “[...] cada indivíduo no seu lugar e cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 1996, p. 131).

Foram apontadas várias crises na história educacional da educação jesuítica, como mostra Durkheim: “Eles [os Jesuítas] entenderam muito cedo que para chegar ao seu fim, não bastava pregar, confessar, catequizar, mas que a educação da juventude era o verdadeiro instrumento de dominação das almas” (apud DALLABRIDA, 2001, p. 149).

Na atualidade, nesse colégio, ainda vigoram propostas educacionais da pedagogia eclesial, o que é um elemento importante para medirmos as



diferenças educacionais entre as duas escolas estudadas, no sentido disciplinar e de uma educação que se imprima diretamente no corpo. Na escola privada, observou-se a continuação da educação que ressalta aspectos moralizadores, avivando os bons costumes, tais como: a confissão permanente, estímulo da piedade de origem sacramental. Observamos que esses costumes fazem parte do cotidiano do colégio, atribuindo uma supervalorização ao sentido de compaixão, de assistencialismo, enfatizando que, em uma sociedade com diferenças econômicas marcantes uma pequena parcela pode minimizar o sofrimento da população mais carente (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Escola Privada, 2007).

Essa tradição na escola privada é mantida pelas gincanas organizadas pelos professores que ministram a disciplina “Formação Humana” (essa disciplina entrou no lugar da disciplina Religião). São competições entre as turmas que se organizam para arrecadar mantimentos (alimentos não perecíveis), agasalhos, cobertores, produtos de higiene pessoal, brinquedos, enfim, uma infinidade de produtos que são doados para algumas instituições assistenciais. O resultado fica evidenciado nos corredores do colégio, por quadros expostos marcando a quantidade de produtos arrecadados e a turma vencedora da gincana, como observado no recreio da Escola Privada (2007).

As premiações, na maioria das vezes, são viagens de retiro para os conventos pertencentes à congregação inaciana. Esse processo foi relatado pelo atual diretor acadêmico do colégio:

[...] cada segmento, cada série tem entidades que são adotadas que eles fazem campanha de roupas, de alimentos, de chocolates, de agasalhos, enfim, aquilo que precisam, eles fazem e convivem com essas comunidades, isto é que é interessante. Então eles saem, por exemplo, do colégio uma manhã, uma tarde vão à Orianópolis, passam um período lá com eles. Então eles têm exatamente os dois lados, o de poder dar aos que precisam, e os que precisam ficam muito agradecidos pelo fato de saber que têm alguém que se preocupam com eles (DIRETOR ACADÊMICO/COLÉGIO CATARINENSE, 2007).

Essas ações são fortemente marcadas e conduzidas como processos educativos e formativos, dando ênfase aos bons costumes e valores de solidariedade. Porém, podemos ver, claramente, nesse tipo de ação, a relação

fortemente marcada na preparação de pessoas que assumam papéis de líderes, colocando-as como responsáveis por determinadas entidades carentes. Essas ações lembram estratégias que perpetuam as diferenças hierárquicas sociais, nas quais uma classe social sempre predominará sobre a outra, ou mesmo uma dependência dos menos privilegiados pela elite local.<sup>19</sup>

### 2.3.1 SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Com menor ênfase, em virtude da escassez de dados históricos sobre a escola pública em questão – Escola de Educação Básica Simão José Hess –, também apontaremos alguns aspectos que contribuem para o entendimento dos nossos objetivos de pesquisa.

Pouco depois da Reforma Francisco Campos, foi fundada, em 1938, a Escola de Educação Básica Simão José Hess, pertencente à Rede Estadual de Ensino. Essa instituição atendia pelo nome de Grupo Escolar Olívio Amorim em sua fundação,<sup>20</sup> criada pelo Decreto nº 404, de 9-3-1938, oferecendo à comunidade Curso Primário Complementar. Em 1950, houve um acréscimo dos cursos oferecidos por essa instituição, passando a funcionar o Curso Normal Brigadeiro Silva nas dependências do colégio, preparando professores regentes para o ensino primário, que era o nível de instrução mais difundido no País, na década de 1930. Em 1964, a escola sofre mudanças nas suas estruturas e grades curriculares, e o Curso Normal se transforma em Ginásio Normal, atendendo pelo nome de Escola Básica Olívio Amorim.

Por conta da pouca disponibilidade de dados acerca desta história, fizemos uma entrevista informal com o ex-diretor da escola.<sup>21</sup> Ele era professor de Português e Literatura e passou a dirigir o Grupo Olívio Amorim em 1968, atuando nessa função até 1976, portanto, deste o período de alteração de local, denominação e perfil da escola. Formado em Letras pela UFSC, no ano de 1975, o referido professor lembra que a escola, das décadas de 1960 e 1970, atendia a todas as

---

<sup>19</sup> Atualmente, a escola conta com 6.000 alunos matriculados. Esse número foi emitido pelo diretor acadêmico, em entrevista.

<sup>20</sup> Essas informações foram extraídas do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

<sup>21</sup> Lourival Correa de Souza (15-12-1929).

comunidades das imediações, tendo, entre seus alunos, principalmente, aqueles das classes mais populares moradores daquela região.

Em suas memórias, a escola era conhecida pelos professores e alunos de outras comunidades, como “escola de matutos”, porque se situava distante do centro e muitos de seus alunos vinham para as aulas descalços, tanto por conta das dificuldades financeiras de suas famílias, como porque não havia a cultura do sapato, exceto para ir à igreja aos domingos. A introdução do uniforme escolar, especialmente, quando muda de instalações e torna-se Escola Simão José Hess, tinha a intenção, segundo nos relata aquele professor, de tornar o ambiente menos discriminador, camuflando as diferenças socioeconômicas existentes entre os estudantes. Essa intenção permanece até 1982, quando o ex-diretor e professor de Português se aposenta.

Entre outras atividades, esse professor passa a escrever livros de crônicas, poesias e contos. Dentre essas crônicas, está a intitulada “Os Imortais”, na qual fala de uma das professoras de sala, professora Maria Silva, abnegada em sua profissão durante décadas e que teria acompanhado a escola nesse seu período de mudanças. Ela teria sido agraciada com prêmios pela Liga de Defesa Nacional e pelo Governo do Estado de Santa Catarina por ser, naquele período, a única professora primária com mais de 70 anos de idade que ainda continuava atuando em sala de aula, na “regência da turma”, como se costumava dizer. Pelos bancos de sua sala de aula, teriam passado, ao longo dos anos, médicos, bancários, dentistas, professores, engenheiros e até deputados e, também, “[...] muitos cidadãos que não tiveram oportunidade de atingir melhores posições” (SOUZA, 2005, p. 81).<sup>22</sup>

Em 30 de maio de 1975, a escola transferiu-se da Praça Santos Dumont para o novo prédio, situado na Avenida Madre Benvenuta, passando a chamar-se Escola Integrada Simão José Hess.

Foi a partir dessas mudanças, que, em 1979, foi instituído o Colégio Estadual Simão José Hess, oferecendo o primeiro grau completo. O segundo grau só foi implantado no ano seguinte, com as habilitações: Básico e Administração. No ano de 1984, foram criados os cursos em nível de segundo grau: Assistente Administrativo, Técnico em Processamento de Dados e curso de segundo grau sem habilitação profissional, conhecido como científico. Somente no ano 2000, a escola

---

<sup>22</sup> SOUZA, Lourival Correa de. *O universo de Lúcio*. São José: E. do Autor, 2005. p. 160.

passou a se denominar Escola de Educação Básica Simão José Hess, atendendo desde a educação infantil até ensino médio. Tem atualmente matriculados em torno de 1.500 alunos.

Notamos a ênfase nos cursos profissionalizantes desde a década de 1960, pois esse era o objetivo maior da educação estatal no País, compactuando com os ideais liberais colocados, reforçando a educação diferenciada e profissionalizante para as classes mais populares. Esses processos pelos quais se evidenciaram as atividades escolares conduzem à reflexão sobre o conceito de Estado e da educação oferecida pela rede pública, atendendo às classes populares com uma educação voltada as profissões menos privilegiadas no sentido de remuneração, perpetuando os ideais burgueses e reforçando a idéia de que “O Estado [...] é considerado a instituição que acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classes” (BOTTOMORE, apud SANFELICE, 2003, p. 177).

## 2.4 DIFERENÇAS A RESPEITO DOS CAMPOS DE PESQUISA

Tais aspectos apontam contraste entre as duas instituições analisadas nesta pesquisa. A partir daqui, ressaltaremos outras diferenças, baseando-nos na análise documental realizada nos projetos político-pedagógicos<sup>23</sup> das escolas. Essas análises foram importantes para compreendermos as propostas pedagógicas das duas instituições na atualidade, o que vem sendo conduzido como tradição nesses contextos, servindo também como parâmetros para entendermos as semelhanças e as diferenças educacionais nas duas instituições e o que se destina a cada grupo estudado como proposta educacional.

As duas escolas pouco partilham dos projetos de escolarização, pois cada qual reforça os ideais das classes sociais assistidas. Por um lado, uma elite que pretende uma educação para os filhos que potencialize uma distinção social; por outro lado, os apelos educacionais centrados nas condições de sobrevivência mais elementares dos alunos, instrumentalizando-os para resistir as grandes contradições existentes na sociedade.

---

<sup>23</sup> Sempre que nos referirmos ao Projeto Político-Pedagógico, utilizaremos a forma abreviada (PPP).

O colégio privado<sup>24</sup> adota a idéia de formação humana ainda baseada na educação higiênica do século XIX, conforme encontramos neste documento:

[...] é necessário oferecer ao aluno [...] um ambiente onde predominam o respeito, o companheirismo, a verdade, a transparência, o bem-estar, a estima pela natureza, a ética, a fé, a vida sadia. Um espaço limpo, organizado, onde se respeitam os bens que são de todos. Em síntese, onde o aluno pode ser verdadeiramente aluno (PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO, 2007, p. 3).

Na escola pública, observamos uma concepção de educação de certa forma ambígua, mesclando aspectos condizentes ao contexto do final do século XIX com preocupações para a inserção no mercado de trabalho. Nesses termos, quanto à formação humana e à concepção de educação, encontramos:

A educação é um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual, moral do ser humano. Visando sua melhor integração individual e social [...]. Uma formação básica geral, com desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico atuante e com habilidades múltiplas para poder com maior facilidade ter acesso ao mundo do trabalho (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p. 6).

Conforme já foi afirmado, cada escola produz um discurso que busca atender aos interesses de seu público. Os interesses educacionais da escola pública se vinculam à preparação para o mundo do trabalho, conectando-se a uma tradição pedagógica mais superficial e generalista. Na escola privada, o discurso moralizador fortalecido pela supervalorização do aluno e do espaço pedagógico é o ponto essencial, pois seu foco de interesse passa a ser a produção de sujeitos que possam a ser influentes para poder impetrar domínio sobre a sociedade.

Os discursos produzidos no PPP da escola pública se aproximam, em parte, do que foi elaborado pela proposta progressista da escola nova no ano de 1932, que abraçava os ideais da escola socializada, a “escola única”. Nessa linha de pensamento, faremos, abaixo, uma exposição de um trecho do manifesto dos pioneiros da educação, redigido por Fernando de Azevedo, que se colocava contra a escola tradicional e a favor do movimento da renovação educacional remetido aos ideais colocados no início da década de 1930. Os processos de novas formas de se

---

<sup>24</sup> Não utilizaremos os nomes das escolas, mas faremos menção entre público e privado.

conceber a educação do povo brasileiro se radicalizavam nas individualidades biológicas de cada indivíduo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006):

Assentamos o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral [...]. A educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver o máximo da capacidade vital do ser humano, deve ser considerada 'uma só' a função educacional, cujos diferentes grãos estão destinados a servir as diferentes phazes de seu crescimento que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levada sua completa formação (AZEVEDO, apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 234-235).

Esse modelo educacional, centrado nas fases de desenvolvimento das crianças, compreende que o seu crescimento ocorre de dentro para fora e que sua educação não deveria ser exterior, e sim interior. Sua principal ênfase está na educação para o trabalho que converge na formação da personalidade moral. Esse deveria ser o caminho que a educação deveria trilhar, ou seja, educar para o trabalho (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Mostrando um recorte do que foi a educação pública na década de 1930 e o que encontramos atualmente descrito no PPP da escola pública, conseguimos visualizar o modo como estão subsidiadas as concepções de educação e de formação humana, que ainda se amparam nesses ideais, que muito foram criticados pela configuração da abordagem do desenvolvimento das capacidades do aluno, fragmentado-o, evidenciando-o como ser biológico, psicológico e físico. Mas, o que percebemos de mais radical nas propostas da formação humana na escola pública se liga diretamente à negação de uma educação mais universal, evidenciando ideais educacionais que fixam marcas que imprimam idéias de pertencimento de um grupo em detrimento do outro. Essa citação extraída do PPP da escola pública afirma o que foi dito até aqui, fortalecendo o que identificamos como desigualdades de propostas educacionais na proposta da educação pública na escola estudada. Sobre a preocupação pedagógica, podemos ressaltar que: “[...] o educando, embora diferenciado em sua condição socioeconômica e cultural, tem direito diante da justiça à busca da equidade, ao acesso à educação, ao emprego, a saúde, a um meio ambiente não poluído e outros benefícios sociais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, escola pública, 2006, p. 6).

Na escola privada, a forma como se construiu a concepção de aluno se liga aos nexos que Bourdieu (2007) descreve sobre as inculcações da educação escolar conectada às classes mais abastadas, vinculadas ao projeto de futuro da classe social da clientela para a qual se trabalha. Esses aspectos se refletem na forma de se conceber o indivíduo a quem se está educando e determinar, prioritariamente, qual função ele exercerá na sociedade: “Educamos para o *magis*, o mais, a busca da superação, sem que isso represente uma competição com os demais, mas a busca do desenvolvimento pleno de suas capacidades para colocá-la a serviço dos demais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, escola privada, 2007, p. 8). Essa concepção de formação humana se conecta aos investimentos educacionais da elite em relação à educação dos seus filhos, projetando a perpetuação das estruturas sociais vigentes.

Segundo Bourdieu (2007a, p. 26):

[...] é que o modo de pensamento substancialista pode manifestar-se plenamente: deslizando do substantivo para a substância conforme sugere Wittgenstein, da constância do substantivo para a constância da substância, trata as propriedades associadas aos agentes – profissão, idade, sexo ou diploma – como se fossem *forças* independentes da relação em que elas atuam: assim, é excluída a questão do que é determinante na variável determinante e do que é determinado na variável determinada, ou seja, a questão do que, entre as propriedades adotadas, consciente ou inconscientemente, através dos indicadores considerados, constitui a propriedade pertinente, capaz de determinar realmente a relação no interior da qual ela se determina.

Sobre as concepções educacionais vistas até aqui confrontando com o pensamento *bourdieusiano* citado, podemos principiar algumas análises sobre a idéia de determinismo social que muitas vezes não são pensadas como estruturas fixadas pelos próprios agentes, articulando-se nas formas hierarquizadas na rede das relações sociais. Na medida em que as estruturas sociais se perpetuam, sem serem evidenciados processos diacrônicos, ocorre que há, nesses mesmos processos, tendência a aceitá-los de forma irrefletida, como se as ações de cada sujeito fossem um esforço individualizado e a única explicação tenderia ao caráter da meritocracia. Essa relação ocorre como se as redes de relações sociais não existissem e, com isso, as desigualdades fossem disposições necessárias a qualquer sociedade.

Uma das estratégias deste trabalho passou pela compreensão que os professores têm do PPP, pois entendemos que os projetos educacionais nas escolas são extremamente importantes, mas efetivados ou não – em grande parte – pela ação dos professores que são parte indispensável desse processo. Quanto ao posicionamento dos professores, ao nos referirmos à participação na estrutura do projeto maior das escolas, ficou evidenciado que os professores pesquisados das duas instituições não sabiam o que continha no documento, nem haviam participado de sua reelaboração, que acontece todo ano. A declaração do professor de Educação Física da escola pública nos coloca a referida situação: “Nenhum professor participa da elaboração do PPP. A escola já tem um PPP fixo e a gente não participa, não” (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, escola pública, 2007).

Outro importante depoimento sobre o PPP foi relatado pelo professor de Biologia da escola pública, com 26 anos de magistério:

De uns quatro anos para cá, a escola está agindo nos planos curriculares. Muito debate. Eu vejo que a escola é um embrião, uma semente que foi lançada e [...]. Só que é complicado. A escola, todas as escolas, não é? Eu já passei por mais de 20 escolas e você sente que existe uma acomodação. Você vê, a gente continua dando aula com cuspe, giz em sala de aula, todo mundo enfileirado um atrás do outro. Mas, e o outro lado? Vamos ver, tem alternativa? [...] Então, aquele plano, aquele projeto lá, aquele que é um catatau, eu acho que a gente tem que diminuir o número de folhas e ver o que vai fazer. Menos números de meninas grávidas, menos gente fumando *crack*, menos gente assaltando; mais gente trabalhando, fora disso [...]. (PROFESSOR DE BIOLOGIA, escola pública, 2007).

A falta de clareza nos argumentos pode ser compreendida pelo esvaziamento de sentido que tem o PPP para esse professor. Por outro lado, o tom apelativo do discurso descrito indica-nos formas de compreender o corpo e o modo como este vem sendo tratado na escola. Como hipótese para reflexão, podemos argumentar que essas inculcações podem incidir diretamente sobre os sujeitos, fazendo valer as disposições duradouras que os marcam.

Para a escola privada, a leitura de PPP se transformou numa volta ao passado eclesiástico – característica esperada em um colégio católico –, sendo surpreendente a força que se coloca na educação voltada para as classes privilegiadas, para a formação de líderes, sujeitos capazes, no sentido de atribuir



que o governo da vida de sujeitos menos privilegiados esteja nas mãos de sujeitos que pertencem a classes mais privilegiadas.

Segue o modelo educacional pretendido às elites que freqüentam as salas de aulas da escola privada:

Da *Ratum Studirum* ao Paradigma Pedagógico Inaciano, podemos afirmar que os princípios educativos de Santo Inácio não só permaneceram, mas se fortaleceram. Mudou de um documento para outro a visão de mundo, pois não podemos comparar os contextos onde ambos foram gerados. A visão numa educação centrada em valores permanentes, onde se pretende a formação integral do ser humano, objetivando formar líderes que estejam a serviço dos demais, especialmente dos mais necessitados, é a inspiração que norteia e dá sentido ao processo de ensino e aprendizagem durante toda a história da Companhia de Jesus. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 7).

O posicionamento educacional que a pedagogia inaciana se propõe, amparada em modelos predeterminados que perdurem desde a sua fundação, no início do século XX, pode nos conduzir às análises de como vão se constituindo tipos de *habitus* em um espaço social, mediante os discursos que vão se conduzindo e se estruturando em grupos específicos.

Compreender como as propostas pedagógicas do PPP das escolas podem sair do plano teórico (mesmo quando sobrevivem como heranças discursivas e são legadas por sujeitos importantes do processo) não exclui a possibilidade de que tais aspectos não estejam sendo “re-atualizados” pelos professores de cada escola, como um tipo de “redução analógica” como nos indica Boltanski (1979), ao afirmar que existem outras formas de compreender como ocorrem os mecanismos de reflexão dos sujeitos ou de domesticação das classes populares pela hegemonia cultural das elites.

Esse processo de assimilação ocorre devido a uma ação de interpretação dos discursos hegemônicos que transitam por determinados espaços sociais, levando os indivíduos a reduzir uma interpretação de um determinado discurso, que mais se aproxima dos discursos do senso comum. Quando esses discursos saem do plano abstrato e partem para a concretude, subsiste por meio da história de vida dos alunos/as, gerando taxinômias que organizam os aspectos perceptivos e da própria

apreciação, criando inclinação a uma determinada profissão, a um determinado gosto, ou estilo de vida, dada a ênfase à sua educação primeira (familiar e escolar).

Nas escolas, os projetos para a educação pública e privada atuam de forma concreta em discursos e ações presentes nesses ambientes, agindo de forma classificatória e desclassificatória, confirmando a tese *bourdieusiana* (2005) de que o conhecimento prático é o resultado do estabelecimento de consensos e sentidos sobre o significado dos sentidos já estruturados, mesmo sem terem sido passíveis de análise interna. Esses processos facilmente podem ser evidenciados nas falas dos professores, quando eles se remetem aos alunos/as com quem estão desenvolvendo seus trabalhos. Essas são questões que nos levam a compreender que esses ideais refletem o interior de cada espaço social, auxiliando a perpetuar as desigualdades e reproduzindo as estruturas de cada campo.

Segundo Bourdieu (2005), essa seria uma premissa de uma falsa utopia. Assim, as escolas se encarregam de acentuar o abismo social existente entre as diferentes classes, pois seus discursos educacionais contribuem e fortalecem a ideia de que os menos privilegiados devem subsistir às mazelas da vida e seu destino está predeterminado a tutela dos mais privilegiados. A sua sorte depende do outro “mais bem preparado”, “mais bem educado”.

## 2.5 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: OS SENTIDOS QUE ATRAVESSAM E MARGAM A SUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS

Neste tópico, abordaremos as observações das aulas realizadas nos campos com o intuito de verificar se há sustentação empírica para as reflexões desenvolvidas anteriormente. As aulas de Biologia observadas tornaram-se um importante instrumento de análises para esta pesquisa, já que foi possível compreender, por meio dos debates travados entre professores e alunos(as), como eram educados os sujeitos da pesquisa em salas de aulas formais. Essas inculcações atravessam os sujeitos, sinalizando para a construção de subjetividades em jogo de pessoas expostas a esses processos educacionais.

Na escola privada, existia uma atenção e interação maior dos estudantes diante dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Grande parte da turma respondia aos questionamentos da professora e esta, por sua vez, estimulava os alunos com frases que, fortalecendo os ideais propostos no PPP, reproduziam preceitos para formação de líderes. Segue uma fala da professora de Biologia incentivando os alunos(as) em sala de aula: “Vocês são *“the best”*”; “Eu sabia que vocês não me decepcionariam”; “Essa turma é a melhor”; “Vocês já são vencedores”. Esses estímulos eram repetidos sempre que a turma acertava as questões feitas por essa professora.

Um aluno, numa das aulas da mesma disciplina, fez uma brincadeira insinuando não saber o conteúdo, respondendo ao questionamento feito pela professora da seguinte forma: “Uga, uga”. Na sequência, o mesmo aluno acerta a pergunta da professora. Ela faz um elogio dizendo: “De vez em quando ele é ‘uga, uga’, mas quase sempre você é grande” (ESCOLA PRIVADA, 2007).

Na escola pública, a interação entre o professor de Biologia e os estudantes diante dos conteúdos trabalhados era mais difícil, pois foi notório o pouco envolvimento da turma no que se refere à dominação dos temas mencionados em sala de aula. Também era visível o não cumprimento de uma seqüência dos conteúdos propostos em aula, ocorrendo mais diálogos dispersos com respeito ao futuro de classe dos jovens do que uma preocupação com o cumprimento das diretrizes da aula.

Esse professor sempre chamava a atenção da turma com relação ao vestibular, anunciando quem ele achava que passaria na universidade pública. Eram três meninas que se sentavam à frente na sala de aula. Sempre ao iniciar um conteúdo, existia a tendência de desviar o enfoque da matéria para outras dimensões mais pessoais, demonstrando sinais de preocupação no que se refere ao futuro de classe dos alunos(as). Para melhor entendimento do que foi dito, mostraremos uma seqüência de perguntas dirigidas à turma pelo professor: “O que é uma molécula?”. Os alunos ficam confusos e reclamam que o professor estava deixando-os confusos. Ninguém responde e o professor continua a provocação: “O que é política? Mérito? Tudo bem, qual é o projeto de vida de vocês?” Um aluno responde: “Entrar para uma faculdade”. Outra aluna responde: “Sei lá”. “O que existe de proximidade entre uma alface e o humano?”. Resposta de um aluno: “o cérebro”.

O professor dá risada e todos riem. Continuam as provocações, desta vez, dirigidas diretamente às meninas: “[...] As mulheres passaram 140 mil anos suprimidas pela opressão masculina e agora é hora das mulheres se libertarem dos homens. [...] é o que eu digo para as meninas, não precisa casar e ser prostituta de um homem só”. Uma aluna responde: “Toda mulher precisa casar, pois todo mundo quer isso, professor” (ESCOLA PÚBLICA, 2007).

Esse diálogo é ilustrativo da forma como eram conduzidas as aulas. Quando menos se esperava, o professor fugia do tema e ficava divagando com perguntas desconexas. A sequência de questionamentos e o tom, em certa medida, nesse diálogo, evidenciam a perspectiva do professor com os estudantes. A expectativa com referencia à futura profissão dos estudantes apontada pelo professor, distinguia-se por ser discursos carregados de pessimismo, o contrário apontado nas colocações da professora de biologia.

Os discursos proferidos pelos professores das duas instituições são marcados por diferenças no trato com o aluno/a. Evidencia-se uma supervalorização desses profissionais para os estudantes da escola privada referente aos aspectos ligados ao aprendizado, ao crescimento individual e à posse do capital cultural. Por outro lado, os alunos/as da escola pública sofrem violências simbólicas a cada questão colocada pelo professor, seja pela falta de domínio do conteúdo, seja pela perspectiva de vida de cada sujeito. Bourdieu (2005, p. 310) nos coloca a seguinte afirmação:

[...] as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classes mais desfavorecidas culturalmente à sua auto-eliminação, como por exemplo, a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e a exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovida de capital cultural [...]. Esquecem-se, porém, que os indivíduos são apenas as vítimas menos perdoáveis pelo efeito ideológico que a escola produz ao desvincular as disposições a seu respeito (‘esperanças’, ‘aspirações’, ‘disposições’ ou ‘vontade’).

Talvez os sujeitos responsáveis pela disseminação das inculcações que ocorrem nos processos pedagógicos nem se dêem conta de que possam estar fortalecendo as desigualdades sociais por meio de “violência simbólica”, mas essas passagens observadas nas salas de aula evidenciam as mazelas construídas pela educação escolar. A forma como se concretizam as ações pedagógicas, o desrespeito com o aluno, enfim, reflete-se nas próprias condições de sobrevivência do aluno, fator esse que não pode ser desconsiderado.<sup>25</sup>

Outro importante elemento a ser pensado é sobre a disposição criada pela educação familiar e educação escolar sobre a futura profissão dos estudantes. Compreendemos o professor como agente importante no processo das inculcações criadas. Para verificarmos a relação do acesso ao ensino superior nas universidades públicas, podemos citar os relatos dos diretores das duas escolas, iniciando com a declaração do diretor da escola privada:

Bom, nas universidades públicas, a classificação dos nossos alunos, ela sempre é muito boa. Nunca fica inferior a 30% dos nossos alunos na primeira chamada. Depois na segunda, terceira chamada, esse índice fica em torno de 50%. Isso na Universidade Federal. Na universidade do Estado, como aqui, em Florianópolis, tem cursos assim que não são muito procurados pelos alunos daqui, porque a maioria dos nossos alunos procura Medicina, procura Direito, Odontologia, procuram, assim, cursos mais de ponta, vamos dizer assim. A UDESC tem mais à parte de artes [sic], tem a parte de Música, tem a parte de pedagógica e a parte de Administração que é muito concorrida. Então a procura pelos nossos alunos não é muito grande nesta universidade. Esses alunos que não conseguem ingressar na Universidade pública, em função da classificação. Todos eles, sem exceção, estão na Universidade particular. Então, se nós formos fazer hoje um levantamento de quem que está fora da Universidade e que se formou em 2006, tenho certeza de que não tem ninguém (DIRETOR ACADÊMICO/ESCOLA PRIVADA, 2007).

Já na escola pública, a diretora dá o seguinte depoimento:

---

<sup>25</sup> A caracterização socioeconômica dos professores foi um dos fatores que chamou a atenção, pela diferença de disposições desses sujeitos em desenvolver um bom/mau trabalho pedagógico para as instituições e grupos atendidos pedagogicamente e pelos discursos de otimismo e pessimismo em relação ao fracasso e sucesso escolar. Esses aspectos foram percebidos dentro de cada campo devido ao posicionamento dos professores diante das condições de trabalho e aos rendimentos obtidos nesses espaços. Evidenciou-se, na escola privada, uma relação de pertencimento à própria instituição. Na escola pública, a relação entre professor e instituição pareceu menos gratificante.

Olha, não tem muitos alunos que fazem vestibular, essa que é a realidade. Foi uma coisa que me chocou muito, quando eu cheguei aqui, em Florianópolis, porque, quando a gente chega num local onde tem uma Universidade de qualidade, como é a UFSC, na verdade, eu achava (pensava) que todo mundo fizesse vestibular. Tem um grupo que passa e que volta depois para dizer que passou. Mas, assim, a minha estranheza é a quantidade de alunos que fazem a inscrição para o vestibular. Nós temos muitos alunos que estão em Universidades particulares. E é a tendência nacional, quem é de escola pública vai para universidade particular e quem é de colégio particular vai para universidade pública. Já tem, inclusive, estudos nesse sentido. Agora tem as cotas que eu acho muito questionável. Eu acho que tem que se dar estrutura para uma escola pública, competir digamos, de igual para igual, pois não vai modificar colocando uma cota para universidade pública, para os colégios públicos (DIRETORA/ESCOLA PÚBLICA, 2007).

Esses dados podem ser também analisados juntamente com um levantamento da própria escola pública, pois a faixa etária predominante está localizada entre os alunos de 10 e 14 anos, ou seja, que ainda não freqüentam o ensino médio (PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO, 2006, p. 16).

Outros dados podem indicar o aspecto ligado à procura profissional ou ao “futuro de classe”, para compreendermos melhor a entrada no ensino superior na escola pública e na privada. Para tanto, observamos os relatórios estatísticos oficiais da COPERVE/UFSC, que realiza levantamentos dos candidatos que são classificados nos vestibulares e suas instituições de origem. Os números que seguem são referentes às inscrições e aprovações dos alunos/as do Colégio Catarinense e da Escola de Educação Básica Simão José Hess:

a) no ano de 2001, a escola privada teve 619 inscritos, 161 alunos/as passaram somando um percentual de 26,01%. A escola pública teve 140 inscritos, 13 aprovados, gerando um percentual de 9,29%;

b) no ano de 2002, a escola privada teve 653 inscritos, 144 aprovações, gerando um total de 22,05%. Na escola pública, houve 146 inscritos, 14 aprovações, gerando um percentual de 9,59%,<sup>26</sup>

c) no ano de 2004, houve 739 inscrições, com 164 aprovações, gerando 22,19%. Na escola pública, apresentaram-se 144 inscritos, com seis aprovações, gerando 4,17%;

---

<sup>26</sup> Não encontramos os dados referentes ao ano de 2003.

d) no ano de 2005, foram inscritos 725, com 132 aprovações, gerando um total de 18,21%. Na escola pública, houve 132 inscritos e dez aprovados gerando um percentual de 7,8%;

e) no ano de 2006, houve 739 inscritos, com 147 aprovados, gerando um total de 19,89% pontos percentuais. Para a pública, inscreveram-se 142 e nove foram classificados, somando um total de 6,34%.

Esses dados marcam possibilidades concretas que cada sujeito possui, devido ao fato de estarem distribuídos em diferentes camadas sociais, favorecidos ou desfavorecidos. A possibilidade de acesso ao ensino superior de qualidade - universidade pública - dependerá, em grande medida, da atual condição e posição de classe do aluno.

Essas diferenças reforçam a tese *bourdieusiana* sobre a forma como ocorrem as inculcações a respeito da escolha do destino de cada classe social. Desse modo, observamos com Bourdieu (2005) o quanto esses processos de internalização ocorrem em de todos os âmbitos sociais, seja pela família, seja pela escola, seja até mesmo pela comunidade onde se agrupam os sujeitos, perpetuando os ideais das classes dominantes sobre as classes dominadas. Nesses termos, a citação abaixo ilustra um pouco o que o autor enfatiza:

Seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final dos quais as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas. [...] um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que, por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo; enquanto que um moral elevado, não somente suscita alvos elevados, mais ainda tem oportunidades de criar situações de progressos, capaz de conduzir um moral ainda melhor (BOURDIEU, 2005, p. 49-50).

Outro fator importante a ser abordado, partindo das premissas levantadas, está na percepção que cada sujeito tem de si e do outro e de que forma se vêem como pertencentes à determinada classe e ou a um espaço social. Isso nos leva a compreender a forma como os sujeitos se colocam posicionados em suas funções profissionais e como se dão os sentidos de enquadramento social. Assim, podemos verificar a colocação do diretor da escola privada em frente à satisfação de compor o quadro docente da instituição:

O colégio Catarinense para mim é algo muito importante, porque eu estou trabalhando aqui desde 1972, então são 35 anos que eu estou aqui neste colégio. Eu comecei como professor, depois comecei a coordenar as atividades complementares, que estavam ligadas à Educação Física. Depois eu coordenei o ensino fundamental (antigo primeiro grau), depois eu coordenei o ensino médio (antigo segundo grau), depois eu fui para direção adjunta e, desde 1984, eu sou diretor acadêmico do colégio. Então o colégio tem muita significação para mim, porque, praticamente, foi o meu primeiro e único emprego. Isso é uma situação real. Então, essa é uma relação de cumplicidade entre meu trabalho e o colégio em si, e as pessoas que aqui trabalham (DIRETOR ACADÊMICO, 2007).

Tal depoimento soa como um prêmio, uma aquisição pessoal, levando-nos a entender que esta relação entre direção e escola é uma forma de conquista, como uma espécie de excelência entre empregado e instituição.

Na instituição pública (2007), a diretora pedagógica faz um discurso pessimista no que se refere ao seu trabalho e à instituição: “Eu sinto uma segurança na questão de não perder o emprego, na questão da estabilidade, então neste sentido eu sinto segurança, mas a gente não vê perspectiva de melhora. Nós não vemos perspectiva de melhora dos incentivos”.

Abaixo segue uma declaração sobre as perspectivas de trabalho dos professores da rede pública de Santa Catarina sobre olhar da diretora pedagógica em relação à saúde dos professores.

A situação dos professores é muito ruim. Trinta e duas horas aulas e somente oito para planejamento é um absurdo. Eu te digo, se o professor tivesse que dar 24 aulas e o restante para planejamento teria muito menos professor doente, porque olha, se eu falar para ti a quantidade de professores afastados por conta de doenças de atestados. Porque os professores adoecem. A gente lida com seres humanos, seres humanos têm problemas, a gente absorve, porque ninguém é tão insensível que não consiga. Tem muitos professores doentes. A nossa categoria está adoecendo, porque desgasta, é muito desgastante. Não é nem por ser escola pública, eu trabalhava em colégio particular, eu sofria mais que sofria aqui (DIRETORA PEDAGÓGICA/ESCOLA PÚBLICA, 2007).

A situação do professorado da escola pública se complica em relação à remuneração salarial e à carga horária de trabalho. Isso ficou evidenciado nas falas dos professores da rede que foram entrevistados. É comum verificar que o perfil do



professor das escolas públicas é de conformismo e de falta de expectativas aparentando pessimismo em frente ao sucesso de seu trabalho, no que se relaciona ao êxito dos estudantes. Diante disso, conseguimos identificar que os professores da rede pública aparentam um perfil pessimista dada as condições concretas de trabalho, assim como pela experiência com os alunos(as), no que se refere à preparação deles mediante a educação escolar e familiar.

Na escola privada, os professores que foram entrevistados se colocavam otimistas e satisfeitos com as condições de trabalho e a remuneração salarial. Algumas vezes, menos satisfeitos com os alunos(as) no que se refere à questão do respeito e disciplina, porém contentes em participar do quadro de professores da escola. Essa satisfação não foi observada na professora de Educação Física da mesma escola. Essa professora demonstrou certo descontentamento, aparentando não se sentir feliz com as condições de trabalho e com o número de aulas, relatando como era a sua relação com as aulas da rede pública, quando lecionava em escolas estaduais no Estado de São Paulo:

Cresci muito profissionalmente aqui neste colégio. Dava aula no Estado e era meio matado. Aqui se leva mais a sério. O problema é que tenho somente 22 horas semanal. Gostaria muito de mais horas, mas eles não me dão. Sabe como é, tenho que ter outros bicos por aí. No meu caso, tenho um hotel de cachorros. Pertencço a uma ONG de proteção aos cachorros (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, escola privada, 2007).

Com essa declaração, podemos refletir sobre a disposição que essa professora apresenta para lecionar nos dois contextos – o público e o privado. A tendência mostra que, por um lado, a escola pública possibilita uma atuação pedagógica “frouxa”, na escola privada o “ensino” acontece de forma mais organizada, pois a pressão da instabilidade do emprego é um fato que determina a obrigatoriedade em levar a sério o ensino. A mesma professora fala sobre as condições de trabalho, sobre o sistema de vigilância e de disciplina da escola, relatando não se sentir satisfeita naquele espaço, mesmo fazendo parte desse contexto há seis anos, pois não se sente incorporada ao quadro de confiança dos professores da instituição. Suas insatisfações parecem surgir da forma como ela sente e se coloca na instituição privada, como se não fizesse parte daquele grupo

não concordando com as ações pedagógicas daquela escola. Segue abaixo uma declaração em tom de desabafo:

Isto aqui é um grande *big brother*. Pode olhar, está cheio de câmeras nos filmando o tempo todo”. Trabalhar para filhinho de papai é muito difícil, a gente tem que engolir muito sapo. Esses dias tive que pedir a suspensão de uma aluna que jogou bolinha de sabão em mim. Quase que perdi o emprego, ninguém ficou do meu lado [...]. Aqui quando a gente sai de férias não sabe se volta. Nas últimas férias, uma professora foi despedida, na volta deram as contas dela. Ela foi tirada pelos alunos. Aqui o salário não é muito bom. Eu tenho outro emprego senão não dá. Só tenho 22 horas e eles não me dão mais aula. É bem difícil. Eu quase fui despedida uma vez. A gente aqui trabalha muito. Temos que vir aos sábados para acompanhamento pedagógico. Temos que ler textos e depois debater com a supervisora pedagógica, fazer resumos dos textos que não são da educação física. É muito chato. Daí um dia destes teve jogo no domingo e me convocaram, eu não vim. Deu a maior confusão. O coordenador das atividades complementares fez a maior confusão para me demitir. Daí algumas pessoas intercederam por mim, alegando que eu era uma ótima professora, daí eu não fui embora [...] (ESCOLA PRIVADA, 2007).

Há contradição em relação aos discursos produzidos entre os outros professores da escola privada, pois o posicionamento dessa professora destoava, visto que sempre mencionava que era muito melhor trabalhar para os alunos da escola pública, deixando escapar insatisfações sobre a escola e seus sistemas organizacionais. Isso se aproxima da questão de se perceber e de se sentir parte do projeto escolar, ou seja, estar incluído como sujeito que participa e faz parte do todo, diferentemente dos outros professores e do diretor, que se colocavam como sujeitos pertencentes ao grupo e agentes do processo. A seguir, citaremos a posição assumida pela professora de Biologia da mesma escola, como sujeito pertencente ao quadro de professores da escola privada: “Eu tenho muito orgulho em trabalhar aqui. Em geral, a minha equipe é muito boa, muito amiga. Nós não somos uma instituição correcional e sim educacional”. O professor de Educação Física da escola privada declara de que forma sente e compreende a escola para a qual trabalha há 16 anos: “É minha vida, gosto de estar aqui, gosto do dia-a-dia do colégio, é tudo para mim. Praticamente foi o meu primeiro trabalho” (2007).

Na escola pública, o discurso de pertencimento e de sentimento em fazer parte daquele contexto coloca-se de outra maneira, assim como as questões referentes às expectativas em relação aos alunos/as e às condições de trabalho. Os

professores não se sentem, necessariamente, pertencentes àquela escola, mas ligados ao Estado. Em outras palavras, sentem-se funcionários públicos. Na mesma escola, o professor de Educação Física faz o seguinte relato:

Olha, além de trabalhar aqui como professor dando aula, eu também tenho um cargo de funcionário público na Secretaria de Educação, onde eu consigo ter uma visão não dentro das outras escolas, mas uma visão como que é a realidade nas outras escolas. E o Simão é uma escola que tenta, dentro de todas as dificuldades que são encontradas, tenta fazer um trabalho pedagógico diferenciado. Desde que eu cheguei aqui, há dois anos atrás, eles têm tentado dar uma nova cara para a Educação Física, porque o histórico da educação física aqui, nesta escola, é bem triste, não é? Tinham profissionais que realmente não levavam a sério. Então, eles estão buscando agora, com uma equipe mais jovem, à medida que pode vai dando essa valorização profissional para a educação física (ESCOLA PÚBLICA, 2007).

Esses relatos nos ajudam a pensar, tanto em um contexto quanto em outro, na forma como os docentes vêem a instituição para a qual trabalham sua disposição no trato com a escola propriamente dita, e conseqüentemente, o reflexo dessa disposição ou descontentamento no trato pedagógico.

Observam-se contradições na prática pedagógica da Educação Física, visto que, nas aulas observadas, pouco ocorreu que ultrapasse as repetidas aulas de futsal e vôlei caracterizadas por um “soltar” a bola, com os alunos comandando a “brincadeira”. Dessa maneira, os professores agem e constroem seus posicionamentos, cultivando determinados tipos de *habitus* em cada espaço escolar.

Retomaremos essas questões no Capítulo III desta pesquisa, no qual serão analisados os aspectos mais gerais da formação dos sujeitos, suas percepções a respeito do corpo, da corporeidade e a forma como a Educação Física participa desse processo.

## 2.6 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICA E PRIVADA: VESTÍGIOS DE UMA EDUCAÇÃO QUE SE MARCA NO CORPO

Ao abordar alguns diálogos entre professores e alunos nas duas escolas, buscamos verificar se há distinção nos enfoques educacionais nesses espaços e como essa formação atravessa os sujeitos da pesquisa. Um dos diálogos acompanhados na observação de campo na escola pública é ilustrativo dessa questão. O professor de Biologia inicia um debate a respeito do futuro profissional desses sujeitos, dirigindo-se a um aluno: “Qual teu projeto de vida?”. O aluno responde: “Quero ganhar bem trabalhando com gastronomia”. Outro aluno também se posiciona sobre sua futura profissão: “Montar e desmontar aparelhos eletrônicos”. Um terceiro aluno também pede a palavra: “Quero ser guia turístico”.

O professor segue falando a respeito do futuro de classe dos sujeitos abordados: “Eu tenho uma tia que é cabeleireira, é autônoma e ganha mais que eu, que sou professor. De vez em quando, ajudo meu cunhado que trabalha em construção (é pedreiro) e ganha mais que eu, que sou professor do Estado” (PROFESSOR DE BIOLOGIA/ESCOLA PÚBLICA, 2007).

Nota-se que há uma preocupação do professor sobre o futuro profissional dos estudantes, preocupações essas maiores do que sua própria função, que é garantir a formação aos alunos por meio de sua disciplina, trabalhando o conteúdo que compete àquela série escolar.

Em uma das observações no recreio, nessa mesma escola, perguntei a uma aluna como era a aula desse professor cotidianamente. A garota respondeu-me assim: “As aulas de biologia são sempre assim, a turma gosta, pois o professor conversa o tempo todo, fazendo um joguinho de perguntas sobre nossa vida, mas o pior é que ele nunca passa o conteúdo” (ALUNA A, escola pública, 2007).

Durante as observações das aulas mencionadas, foi possível identificar várias contradições, no que diz respeito à complexidade da situação. O referido professor incentivava seus alunos a procurar formas práticas de sobrevivência, a buscar trabalhos mais flexíveis, sem grandes garantias como: pedreiro, cabeleireiro, promotor de vendas de imóveis. Os diálogos a seguir se se repetiam em todas as aulas observadas: “Vocês precisam mudar o foco. Vocês querem ser diplomados no ensino médio só para ganhar dinheiro. Vocês precisam querer mais da vida de vocês”.

Esse foi um apelo feito pelo professor para incentivar os alunos a buscar uma formação para a vida mais concreta, subsidiados pelo ensino universitário de qualidade e incentivando os estudantes a ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina.

A incerteza dos jovens sobre a expectativa da futura profissão incomodava o professor, pois a maioria dos alunos(as) não sabiam qual profissão iriam escolher, se ingressariam no ensino superior ou se iriam trabalhar ao terminar o ensino médio, mas era notório que esses estudantes, em grande parte, não acreditavam na possibilidade de ingressar na universidade pública. Logo o professor começa a provocação: “Qual é o teu projeto de vida?” Um aluno ergue a mão e se posiciona: “Em primeiro lugar, quero trabalhar e ter a minha vida”. O professor rebate com a seguinte resposta: “Tu tens que pensar grande”. O mesmo aluno retruca: “Mas, eu não posso dizer que serei grande e se depois não conseguir, os outros vão dizer o quê?” Em seguida, o professor dispara uma seqüência de provocações: “O que vocês vieram fazer aqui na escola?”. Outro aluno responde: “Temos que fazer parte de alguma coisa para ser alguém na vida”. Em seguida, a resposta do professor: “Ah! Tu não é ninguém na vida?” Mesmo observando o posicionamento dos estudantes, o professor continua a provocação: “O que vocês vieram fazer aqui?” Um outro aluno responde: “Estudo por razões próprias”. Em seguida, o professor ressalta: “Que bom, mas tem que ter um sentido”.

Na escola privada, os diálogos entre a professora e alunos/as também foram profícuos para elucidar a formação que vinha sendo empregada naquele colégio e as diferenças de inculcações que os alunos(as) vêm tendo nas duas instituições e como são geradas as disposições entre os jovens em cada aula observada. Segue uma fala da professora numa das aulas de Biologia para alunos (as) do ensino médio, explicando qual era o seu papel naquela instituição e o que era esperado daqueles estudantes:

Eu sou uma educadora e não professora. Vocês são educados para serem cidadãos, com direitos e deveres, pessoas capacitadas para liderarem [...] vocês são privilegiados, tem muitas famílias importantes aqui. Famílias importantes de Santa Catarina estão neste colégio. O nosso colégio educa para preparar pessoas capazes que possam ajudar a sociedade. Essa é uma turma excelente, não foi à toa que escolhi vocês para participarem desta pesquisa. Existem alunos brilhantes, só é preciso cuidar nas

conversas para não se dispersarem muito. Eu tenho alunos muito inteligentes que serão destaque nos vestibulares. Eu tenho certeza disso (2007).

A diferença sobre a expectativa para com os estudantes, nas duas instituições, fica marcada pela forma como os professores se dirigem a eles. A posição que esses sujeitos ocupam na hierarquia social aparece nas falas dos professores como marcadores distintivos, levando-os a referenciar seus discursos de acordo com as classes sociais ocupadas pelos sujeitos, mesmo que, em cada escola, não seja homogênea a condição de vida de cada sujeito, evidenciando formas generalizadas no trato com o aluno e com a sua trajetória futura de vida.

Desse modo, podemos analisar que os discursos que circulam no ambiente escolar marcam a distinção de cada grupo e acentuam as inculcações sofridas pelo processo de escolarização em cada espaço escolar. Na instituição privada, foi percebido um enaltecimento das famílias que pertenciam àquela escola, e isso era visto como mérito de honra adquirida pelos seus serviços educacionais. Dessa forma, ao se referir às famílias importantes que estudavam na escola privada, a professora de Biologia destaca em entrevista: “[...] todos os filhos de governadores estudaram aqui. Por exemplo, o Amin. Os três filhos dele foram meus alunos. O ex-governador foi professora dos filhos dele também. [...] é importante dar atenção aos alunos, carinho, amor e também muito conhecimento. Aqui não se admite numerar alunos. Eles são pessoas”.

Outro importante relato a respeito do pertencimento a um determinado grupo e merecimento do sucesso escolar foi assumido pelo diretor da escola privada e contribui para o entendimento do que se analisou até aqui:

A compensação que a gente tem, eu acho que é pelo trabalho que é feito dentro do Colégio Catarinense. O reconhecimento que esses alunos demonstram quando eles ainda estão aqui, mas, mais especificamente, quando eles saem. Um outro dado muito interessante para a gente levantar, é que muitos dos alunos que estão, hoje, nas séries iniciais nossas, são filhos de ex-alunos. Eu vou levantar um número, de repente muito alto, mas é 80% dos nossos alunos das séries iniciais são filhos de ex-alunos do colégio. Então, eles retornam dizendo que o ensino que aqui tiveram foi muito bom, que os professores que eles tiveram foram muito bons. Então essa é uma recompensa, que eu acho que assim, para quem trabalha com educação, é muito satisfatória, muito maior do que às

vezes a recompensa econômica financeira que a gente tem no decorrer desse período que também não é nada que deva ser desprezada (DIRETOR A CADÊMICO, escola privada, 2007).

Ressaltamos a intenção do diretor em destacar a sua instituição como potencializadora de uma educação exemplar. Observamos o seu posicionamento, no momento em que frisa a recompensa financeira, depois de tantos anos de trabalho por essa instituição.

Na escola pública, outras formas de pontuar o trabalho pedagógico puderam ser evidenciadas pelo professor de Biologia a respeito de suas dificuldades em repassar o conteúdo de sua disciplina, a precariedade das condições de trabalho, e a forma como ele percebe o destino profissional dos estudantes e suas dificuldades com o aprendizado individual. Essas são questões que afetam diretamente sua competência profissional:

[...] eu tenho um problema: o número de aulas. Eu já tive quatro aulas semanais, passou para três, e hoje eu tenho duas aulas semanais de biologia. Eu estou pegando artimanhas, eu estou lançando problemas, dando textos para eles lerem; passando questionários e tentando resolver com os que têm mais deficiência. Só que daí eu vou perder quem? Os melhores, que são aqueles que têm mais possibilidades de entrar na Universidade. Não estou dizendo que os de cá também não tenham essa possibilidade. [...] quanto às reuniões pedagógicas, [...] ver o que está dando certo junto aos outros professores, parar com aquela hipocrisia de dizer assim: 'Não, mas eu estou dando a matéria toda', para dizer que faz o mínimo de um professor. Despeja aquele monte de conteúdo. Eu finjo que dou aula, o estudante finge que estuda e o governo finge que dá as condições. Nós temos duas questões: preparar o estudante para o vestibular ou preparar o estudante para a vida? Esse estudante do 3º ano vai sair daqui preparado para trabalhar? A questão do curso técnico seja ele no SESI, seja na escola técnica. Hoje tem curso de oito meses que o cara sai empregado. Então a saída de repente não é a Universidade, para a maioria [...]. Não seria essa alternativa? Ou seja, é qualificar e valorizar. Por que o engenheiro tem que valer mais que o empreiteiro? Por que o biólogo tem que valer mais que o cara que coleta sangue no laboratório?

Entendemos que esses aspectos contribuem para as significações que são construídas em torno do estilo de vida dos alunos e dos ideais que eles almejam. Tais estilos e ideais são fundamentais para as formas de se perceber e de dar

significados à sua condição de vida e de compreender o pertencimento de cada sujeito em cada grupo.

Em entrevista com a professora de Biologia, pudemos constatar como ela se posiciona sobre o ingresso das duas alunas bolsistas, filhas dos porteiros da escola. Sua declaração sobre o pertencimento de classe e a capacidade de aprendizado se deu da seguinte forma: “*Nós temos aqui duas alunas de classe inferior. Elas são filhas dos porteiros, eu as acho deslocadas do restante da turma e, quanto à aprendizagem, fica muito a desejar*” (PROFESSORA DE BIOLOGIA, escola privada, 2007).

O destino de classe dos alunos(as) pesquisados se vincula muito mais aos discursos que circulam em determinados espaços, devido às generalizações feitas por conseqüência de racionalizações em relação a determinados grupos, porém salientando que essa teoria evidencia que existem mudanças na trajetória de vida de sujeitos em determinados grupos sociais. Sobre essas mudanças, a teoria *bourdieusiana* indica que ocorrem devido aos *habitus* sofridos mediante as disposições geradas em cada espaço social.

Depois desses fatos descritos em salas de aulas nas duas escolas, identificando a forma como eram geradas as inculcações entre os sujeitos das duas instituições, destacaremos alguns posicionamentos a respeito da compreensão do significado da Educação Física que são dados importantes para compreender a conformação do campo da educação escolar. Nas duas escolas, achamos necessário saber dos professores e diretores a sua concepção de Educação Física, pois atribuímos a essa disciplina grande importância para esta pesquisa, em virtude de que cabe a ela a produção e sistematização dos conteúdos das práticas corporais escolarizadas, constituindo-se em um campo por excelência dos aspectos ligados no trato com o corpo.

O professor de educação física da escola privada dá a seguinte declaração: “Educação física é muito evidente atualmente. Tá no dia-a-dia de todas as pessoas. As pessoas têm mudado muito o ritmo de vida ultimamente. A pessoa procura a educação física como uma qualidade de vida” (2007).

O posicionamento assumido por esse professor se ancora na idéia de qualidade de vida vinculada à atividade física para obtenção da saúde. Os benefícios da Educação Física destacados por ele seguem a lógica utilitarista de mercado, servindo a população como uma prescrição contra o *stress* causado pela



aceleração do tempo na correria cotidiana. Esse professor sempre se coloca como um profissional competente e satisfeito no desempenho de suas funções dentro da escola. O que transparece em sua fala é a carência de compreender sua disciplina pedagogicamente. Entendemos que esse fator é de extrema importância, já que esse processo de investigação ocorreu no âmbito escolar, tendo em vista que a questão – por nós realizada – apontava para a concepção de Educação Física escolar e não os aspectos ligados ao viver bem ou viver mal socialmente.

A professora de Educação Física da mesma escola também fala do significado da sua disciplina: “Tem se dado muito valor à educação física. O governo faz bastante projeto sobre esporte. Os alunos(as) mudam bastante quando estão envolvidos com o esporte. A área de esporte é muito importante para as pessoas com poder aquisitivo menor, é muito importante. Eu trabalhei com alunos bem carentes no Estado de São Paulo e digo que o esporte faz milagre” (2007). Podemos verificar, nessa declaração, que o esporte aparece como sinônimo de Educação Física, como possibilidade de ascensão social e de mudança de comportamento para a população mais carente. Esse tipo de percepção sobre o esporte mostra-nos a forma como é tratada e pensada a Educação Física nessa escola, tomando o esporte como principal conteúdo das aulas para o ensino médio. Verificou-se que as aulas dos dois professores eram organizadas a partir dos princípios do treinamento esportivo, o que pode ser observado durante sua prática. Diante desse relato, podemos compreender que o esporte é tratado como uma verdadeira panacéia social por essa professora.

A posição assumida pelos dois professores de Educação Física sobre sua disciplina antecede ou se sobrepõe aos objetivos pedagógicos, atribuindo a esse campo uma ação interventora capaz de agir para prevenção de doenças geradas pelo *stress*, para possibilitar à população carente ascensão social ou, ainda, uma mudança por condicionamento comportamental, o que coloca essa disciplina no local onde ela se encontrava no início da década de 1980, desvinculada de ações pedagógicas e propósitos educacionais que pensam o campo da Educação Física escolar para além das ações utilitaristas vinculadas ao militarismo e ao esporte de rendimento. Essa era posição que a Educação Física ocupava na década de 1980, desvinculada de propósitos educacionais. O questionamento a ser feito é o seguinte: Sendo o esporte o carro-chefe das referidas aulas nas duas escolas, será que

existem diferenças nas disposições geradas a partir dessas aulas nos dois espaços educacionais? Essa é uma questão que tentaremos responder no capítulo seguinte.

A professora de Biologia da escola privada destaca sua percepção sobre os professores da sua escola e sua ação docente:

Eu acho que falta algo. Teria que haver uma fiscalização para os professores. Eles ficam muito separados da gente na sala deles. Eles não se misturam muito e ninguém sabe o que estão fazendo, sei que precisava uma fiscalização. Falta certa integração entre os professores de educação física e os outros. Acho que a Educação Física do colégio tem deixado muito a desejar. Quer saber, o que eu tenho visto não é aula de educação física, nada. Muitas vezes eu vejo daqui de cima os professores soltando a bola. Tem alguns alunos que fazem queixa que não têm aula de Educação Física. Tem professores que não dão aula. É preciso mais fiscalização. Educação física tem que ensinar o alongamento, aquecimento e volta à calma, como era no meu tempo. Mas ainda bem que o colégio tem uma parte esportiva muito bem planejada. Os alunos têm muita atividade física aqui, existe muito projeto esportivo no colégio (PROFESSORA BIOLOGIA / ESCOLA PRIVADA, 2007).

Essa visão da prática pedagógica da Educação Física destaca-se, ainda mais, por ser uma escola privada que possui excelente estrutura física e materiais, com espaços privilegiados para as práticas corporais e esportivas. As aulas de Educação Física observadas durante as visitas ao campo foram, em sua maioria, diferentes do relato da professora. Eram aulas esportivizadas, com direito à boa dose alongamento, em seguida, com 12 minutos de corrida como aquecimento, tanto para meninas quanto para os meninos. No desenvolvimento das aulas, eram propostas atividades que envolvessem ações técnicas, como preparação para o jogo, que sempre aconteciam nos últimos minutos da aula.

Por outro lado, a visão dessa professora sobre a área da Educação Física escolar é o reflexo do que ela compreende sobre as aulas. A Educação Física há tempos tem se acomodado em aulas repetidas, tendo em seus princípios educacionais propósitos utilitaristas, não merecendo ser destacada como um campo autônomo, com identidade própria. O modelo de aula ideal para a professora de Biologia tem âncoras profundas nas barreiras encontradas pelos professores de Educação Física de achar novas formas didático-pedagógicas. Esse é o reflexo que encontramos nas duas escolas observadas, que se propõem sistematizar o

conteúdo da Educação Física como sinônimo de esporte, fincado em diretrizes balizadas pelos princípios da atividade física e saúde. A escola pública mostra não dar conta da sistematização do conteúdo de suas aulas, muito embora tenha uma proposta semelhante à da escola privada. A seguir, mais um depoimento em entrevista com o professor de Biologia da escola pública, sobre a sua concepção de Educação Física:

[...] Eu sou casado com uma professora de Educação Física [...]. Eu sempre pensei assim, desde a época que eu era guri, aquele ditado que diz assim: mente sã, corpo são, não é? Mente sã vai buscar um corpo são, não é? Eu vejo a educação física assim, as crianças soltam o bicho na aula de educação física. Às vezes, as pessoas malham o professor de educação física e eu, como professor de Biologia, vejo assim: eu posso fazer a maior merda na minha sala de aula, eu estou trancado na minha sala de aula e ninguém vê. Agora o professor de Educação Física está numa quadra, numa sala aberta. Lá as crianças estão fechadas que nem no curral. Na aula de Educação Física, as crianças são soltas. Só que aí é que está a questão. Não adianta soltar uma bola para a criança e achar que é uma aula de educação física, não é? [...]. Eu acho que a Educação Física é de uma riqueza. Eu via minha mulher dando aula, capoeira, boi de mamão, pneu, bolinha de gude, tudo dá para fazer na educação física. Que a Educação Física ensina os movimentos. O cérebro movimenta? Por que não ensina o jogo de xadrez, então? Não é aula de Educação Física? O que é que tem a ver a música com a Educação Física? Tudo. O que tem a ver a Matemática com aula de Educação Física? Tudo. Então é um universo, não é? Agora, se você me perguntar qual é a psicopedagogia da Educação Física, psicopedagogia, psicomotricidade. São palavras bonitas, palavras científicas, não é? Mas será que é isso que a criança precisa? Será que não está na hora da gente desmistificar mais as coisas e dizer o que é que a criança precisa? É carinho, é amor, é respeito, é espaço, é... não sei? [...] (PROFESSOR DE BIOLOGIA, escola pública, 2007).

Essa visão de Educação Física em contraste com as demais atua como uma perspectiva de renovação da área mais progressista, mesmo aparentando ter vestígios de discursos que incrementaram os avanços da área na década de 1980, que propunha a psicomotricidade como a grande saída para destacar a Educação Física, como campo científico. A percepção que esse professor indica é que deve haver aulas diferentes de um “soltar a bola”, pois é o que ele vem observando nas referidas aulas na escola pública e que foi confirmado pelas observações no campo de pesquisa. O teor crítico que aparece na fala do professor mostra que ele não vê o

esporte como conteúdo hegemônico da área e indica que a Educação Física trabalha com o movimento humano para além das atividades esportivas.

A hegemonia do esporte nas aulas das duas escolas se reflete na concepção dos projetos que são propostos para a escola privada. O diretor dessa escola faz o seguinte depoimento sobre a Educação Física da sua instituição:

[...] Porque o aluno gosta de Educação Física, mas, se tem uma disciplina que ele quer dispensa é da Educação Física. Ele não vai pedir dispensa nem de Matemática, nem de Física, nem de Química, nem de Português [...], porque, se ele está fazendo uma academia, acha que a Educação Física pode ser dispensada. Então, na realidade, nós não dispensamos ninguém da Educação Física. Como? Existe dispensa daquele aluno/a que tem problema de saúde para a atividade física. Isso os professores devem ter comentado contigo. Então, se ele não tem condição física para fazer atividade física, ele recebe do professor uma orientação para fazer um trabalho naquele período na educação física. Tem aquela máxima que diz: mente sã, corpo são, então, para nós, a educação física tem esse sentido. Além disso, nós oferecemos aos alunos do colégio a possibilidade de esportes em todas as modalidades em inter-séries, que são atividades feitas por profissionais que atuam nessa área, três profissionais, em que o aluno/a, no período inverso, venha praticar esportes como: futsal, futebol de campo, handebol, e assim por diante. E, além disso, têm toda parte do colegial que treina modalidades para competição, as mesmas que estão aí. Então, atividade física, Educação Física, o esporte para nós, aqui no Catarinense, é um referencial que a gente faz questão de manter e manter com muita qualidade (DIRETOR ACADÊMICO, escola privada, 2007).

Essa compreensão sobre aulas de Educação Física conectados com o esporte de rendimento mostra que a identidade da área está atrelada aos investimentos que o colégio faz nos treinamentos esportivos. As escolinhas das modalidades esportivas são modelos de atividades extracurriculares de grande importância para a escola.

A visão de Educação Física evidenciada até aqui se destaca para a dimensão biológica do corpo mostrando uma visão dual, quando se refere à possibilidade de corpo e mente serem interdependentes. Contudo, curiosamente, pode-se compreender que, nessa instituição, a Educação Física é um vetor que facilita a difusão o esporte. É essa compreensão do campo da educação Física que circula nessa escola e é reverenciada pela direção.

Já para a diretora da escola pública, a Educação Física se define da seguinte forma:

A Educação Física, ano passado, esse ano tem modificado muito na escola. Nós temos um professor, o professor Raul, tem mestrado. Professora Érica veio de Blumenau, ela tem formação. Ela faz um trabalho todo diferenciado. Então, a visão da educação física dos professores que nós temos atualmente na escola é muito diferenciada. E isso tem feito à diferença (DIRETORA PEDAGÓGICA, escola pública, 2007).

Esse depoimento mostra exatamente o quanto a Educação Física está esvaziada de significados pedagógicos para a direção e o quanto não é acompanhado o trabalho desses professores e, talvez, certa “irrelevância” pedagógica com referência a essa disciplina. Esses sentidos atribuídos, na fala da diretora, à Educação Física, na escola pública, contrastam com as observações das aulas que realizamos, pois os professores citados apenas “soltavam” bolas. Contudo, o discurso aparece com tom de otimismo em relação às aulas, sob a alegação de que os professores têm uma boa formação.

Esses relatos nos dizem do significado da Educação Física em cada escola, bem como expressam a forma como os professores percebem e atribuem valores a essa disciplina. São relatos refletidos em ações e discursos que circulam nesses ambientes, incidindo nas formas de abordagem utilizadas pelos professores. Todos esses aspectos serão refletidos e tensionados – no próximo capítulo – com o posicionamento dos próprios alunos/as em relação a essa disciplina e da forma como são conduzidas as aulas nas duas escolas, para melhor compreendermos como a Educação Física vem participando nas percepções sobre o corpo e na construção da subjetividade dos estudantes.

## CAPÍTULO III

### 3 PERCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA CULTURA SOMÁTICA

Neste capítulo, faremos as análises de alguns eixos fundamentais da pesquisa, em especial, a partir dos dados provenientes dos questionários, com o intuito de identificar a classe social de cada grupo, bem como a relação entre capital cultural, inculcação familiar e capital escolar dos sujeitos da pesquisa. Outros fatores importantes que se referem aos sentidos acerca dos ideais estéticos, dos padrões de beleza, dos cuidados com corpo, da alimentação e vestimenta, da escolha pelas práticas corporais e esportivas, pois compreendemos que esses aspectos revelam muito sobre as percepções somáticas que constituem todo o repertório de subjetivação dos sujeitos e, mais importante, como a Educação Física participa desses processos por meios das práticas, inclusive as esportivas de incorporação. Todos esses aspectos serão triangulados com os conceitos desenvolvidos nos capítulos anteriores, necessário à reflexão que se segue.

Ao pensarmos sobre o corpo na atualidade, deparamo-nos com um duplo objeto. Por um lado, evidencia-se a dimensão palpável e objetiva (o corpo propriamente dito), cuja a imagem vem sendo tratada como mercadoria, como objeto de consumo e de transformação pela Medicina e pelos e pelos avanços científicos. Do outro lado, a subjetividade em toda sua complexidade, com incorporações e disposições que marcam a individualidade humana por meio dos pensamentos e dos comportamentos. Não é em vão que a complexidade desse objeto de pesquisa possibilita aos pesquisadores trilhar caminhos de reflexão cada vez mais ricos e profícuos.

Há, na fase hodierna, discussões polêmicas a respeito do entendimento de corpo, polemizando paradigmas que surgiram desde período cartesiano até a atualidade. Em Ghiraldelli Júnior (2007), identificam-se análises a esse respeito, dentre as quais o autor afirma que, na atualidade, não temos conseguido nos desvencilhar do pensamento dual de perspectiva cartesiana, o qual indicava a existência de duas dimensões humanas: corpo e mente, dando ênfase à mente, devendo esta ser considerada superior ao corpo. O autor afirma que, na atualidade, essa perspectiva alterou-se e compreendemos o corpo perspectivando “duplo” – o

corpo “eu” e o corpo “máquina”. Não se conseguiria, na atual fase da Modernidade, seguindo o pensamento do autor, separar o corpo de mais nada, já que ele – o corpo - recebe estatuto supremo da era moderna.

O que mais chama a atenção nessa abordagem é o fato de percebermos que a mente se corporificou, estando “ela” a mercê do corpo. Citando as palavras do autor: “[...] a vida é a possibilidade do uso do corpo ou não é nada” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 18). O mesmo autor nos indica que ainda não nos desvencilhamos das nomenclaturas duais criadas no início da Modernidade, mas essa é apenas uma herança da racionalidade moderna e que não existe possibilidade de nos percebermos como uma mente separada do corpo, já que o corpo passa a existir como personagem fundamental da história atual.

Em especial, para esta pesquisa, é importante salientar a análise que o autor faz a respeito do corpo no ambiente escolar, quando afirma que as evidências das ações pedagógicas, nesses ambientes, estão para os discursos e ações que trazem o corpo e o comportamento como os grandes protagonistas presentes na escola, ou melhor, que toda educação escolar está para a educação do físico. Citando o autor: “[...] toda educação é uma educação física” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p. 22).

Nesse sentido, é importante salientar que tipo de educação corporal está sendo oferecida nas escolas e como a Educação Física participa desse processo, pois esses argumentos contribuem para a compreensão do corpo como objeto primordial das análises propostas nesta pesquisa. Iniciando as análises, faremos uma descrição dos recreios nas duas instituições e da forma como eram conduzidas as regras disciplinares nesses ambientes.

### 3.1 O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS MARCAS NA ESTRUTURA DAS PERCEPÇÕES CORPORAIS

A intolerância estética exerce violências terríveis [...].  
(BOURDIEU, 2007a, p. 57)

Ao analisarmos os campos de pesquisas escolhidos – tanto pelas observações de aulas, quanto pelas observações dos recreios –, deparamo-nos com

contextos estruturalmente diferentes. De um lado, a opulência de uma escola de educação eclesiástica centenária com seus rituais e tempos escolares minuciosamente organizados e pensados para o controle das ações e dos corpos dos alunos/as. De outro, uma escola que se mostrou menos organizada nesses mesmos aspectos, em que o controle disciplinar dos estudantes e do tempo escolar nos pareceu menos exigente e regulado, orientando as nossas reflexões a respeito da questão da disciplina, no que tange aos aspectos da educação nesse contexto.

Por um lado, a uniformização dos corpos na escola privada não foi percebida apenas pelo uso obrigatório do uniforme, mas também pelas calças *jeans* exibindo grifes famosas, pelos tênis importados, pelos aparatos tecnológicos que passam a fazer parte constitutiva da linguagem corporal dos adolescentes (MP3 *player*, celular, etc.). Os penteados “naturais” dos cabelos longos, os adornos<sup>27</sup> utilizados entre os jovens, o comportamento – ações, gestos, diálogos – com uma espécie de condicionamento corporal que se transforma em código de identificação e de pertencimento de cada tribo presente nesses ambientes.

Na escola pública, de forma não menos diferente, observamos também uma uniformização entre os adolescentes. A escola, por sua vez, não cobrava os uniformes que eram cedidos aos alunos pelo governo do Estado de Santa Catarina. Entre as meninas, vimos algumas diferenças em virtude da utilização das minibusas que deixavam seus *piercings* de umbigo à mostra, calçados com grandes plataformas que nem nas aulas de Educação Física eram tirados e as calças *jeans* superjustas. Nesses alunos, já não se identificavam as famosas grifes. Os adornos utilizados entre as meninas apareciam em grande quantidade, como: brincos enormes, muitas pulseiras e colares de prata, em grande quantidade, minibolsas a tiracolo, e cabelos visivelmente tratados por alisamento.

Entre os meninos, observamos a utilização das grandes calças estilo *skatista*, grandes bermudas e moletons, assim como os bonés ou o capuz dos moletons que eram utilizados em todos os ambientes da escola. Também nos chamou a atenção o uso de grossas correntes de “prata” no pescoço. Aqui também era utilizado o MP3 *player* com fone de ouvido e sempre partilhado entre os colegas. Percebemos que

---

<sup>27</sup> Na escola privada, era comum identificar alunos que pertenciam a tribos contemporâneas: meninos com cabelos pretos, franja nos olhos, bem lisos, com unhas pintadas se identificando com “emos”. Também podemos observar alguns adolescentes utilizando adornos que os identificavam com “punks”. Outra importante característica vista entre as meninas foi a livre aceitação de casais homossexuais femininos, assumidos, sem preconceitos aparentes de todo o grupo.



não havia tantas tribos distintas nesse espaço, pois não registramos diferenças ou divisão dos grupos.

Na escola privada, existem quatro quadras descobertas que costumeiramente eram ocupadas por meninos que jogavam futsal todos os dias. As meninas que entravam nas quadras ficavam nos cantos, em pequenos grupos, apenas assistindo aos jogos. Para enfatizarmos o comportamento dos alunos do ensino médio nas duas escolas, observamos, nos recreios, que os estudantes dessas duas turmas tinham o mesmo perfil de comportamento. Eles ficavam agrupados em um mesmo espaço, conversando, namorando, ouvindo músicas, que eram compartilhadas por fone de ouvido. Entre os adolescentes, não se via movimentação em torno dos lanches vendidos na cantina da escola ou, pelo menos, eram poucos os adolescentes a consumir lanches na cantina, a não ser quando declaravam não terem tomado café da manhã. Por outro lado, havia o consumo de chicletes e balas. Na primeira observação, na aula de Educação Física para o gênero feminino, a professora tirava as medidas das garotas, comparando com as do ano anterior. Foi interessante observar o constrangimento das garotas ao serem avaliadas corporalmente. O comentário se dava da seguinte forma: “ah! Não é bom tirar medidas depois do recreio, nós estamos mais pesadas devido ao lanche”.

Mesmo com esses comentários, foi evidenciado que o consumo de lanches entre os alunos do ensino médio era inferior aos alunos do ensino fundamental, pois existiam os comentários explicando que não consumiam lanches para manter a forma. Na cantina da escola, havia a restrição da venda de salgados fritos. Eram oferecidos aos estudantes pastéis assados, sanduíches naturais, minipizzas, sucos naturais, chás em conservas, refrigerantes e sanduíches variados.

Ainda na escola privada, os adolescentes do ensino médio ficavam centralizados em bancos, aglomerados, conversando durante todo o recreio. Nesses grupos, já se observava a integração entre os gêneros, comportamento que diferia dos alunos(as) mais jovens que visivelmente se dividiam por gênero. Por toda parte, monitores de pátio com rádios (*walk talk*) comunicando-se entre si, sem falar nas câmeras de vídeo que monitoravam todo o colégio, por toda parte, inclusive nos grandes pátios externos.

Na escola pública, o número de alunos(as) era reduzido em relação à escola privada. A utilização do espaço para o recreio era bem menor, restringindo-se a um pequeno pátio situado entre o prédio das salas de aulas. O espaço ficava cercado

entre as salas de aulas e todas as saídas eram fechadas, impossibilitando que os alunos(as) circulassem para além do espaço determinado para o recreio. Existiam seguranças observando os recreios da escola. Como na escola privada, viam-se pequenos grupos divididos por gênero, os quais se aglomeravam no centro do pátio ou, então, sentados nos bancos improvisados. Os alunos(as) mais novos se misturavam aos mais “velhos”, brincando de pega-pega, de pique-esconde, enfim, de várias brincadeiras populares.

O namoro acontecia “à vontade” nas duas escolas. Na escola pública, havia um detalhe curioso, pois, na hora do recreio, todos os alunos/as iam para o pátio de bolsas, visto que as salas eram fechadas, porque existia a possibilidade de os pertences serem roubados nesse período. Dessa forma, eram visíveis as mochilas carregadas nas costas durante esse intervalo.

Na escola pública, o lanche era doado pelo Estado, mas não era comum ver alunos/as mais “velhos” compartilhar do consumo do lanche coletivo (merenda). Eram vistos apenas os estudantes do ensino fundamental consumindo a merenda que se destinava a ser a reposição de uma refeição completa, com arroz, feijão, carne, verduras e frutas. Esse fato chamou a atenção na escola pública, pois foram identificadas hierarquias em relação a esse comportamento, marcando aspectos que denotam uma baixa valoração para aqueles que desfrutam dessa refeição. A curiosidade sobre a oferta das merendas é que é sabido que elas evidenciam a presença dos alunos na escola devido às precárias condições de vida de grande parte dos estudantes que freqüentam esses estabelecimentos educacionais.

Era curioso ver como se dava o movimento nos recreios diante da merenda. Os estudantes menores corriam para a fila do lanche, pois o cheiro da refeição se alastra por todo o colégio. Viam-se alguns alunos do ensino médio olhando os outros lancharem, aparentando estar com fome, mas não cediam. Esse aspecto foi comprovado em conversa com as merendeiras que confidenciaram não compreender o porquê de os alunos mais velhos não comerem a merenda. Elas atribuíam à vergonha de se colocar em uma situação de desvalorização da imagem, pois o lanche escolar estava “pré-determinado” aos alunos mais carentes.

Nas duas escolas, existiam regras disciplinares que eram estipuladas como “direitos e deveres dos alunos”. Em ambas as escolas, essas regras estavam fixadas como regimento escolar e impressas nos Projetos Político-Pedagógicos e nas agendas escolares dos alunos/as. O interesse em pontuar alguns desses itens

nos auxilia a compreender o cotidiano das duas escolas, daquilo que é seguido formalmente como norma, e do que é burlado/reconstruído pelos alunos/as e asseverado pela escola. Com essa explanação, poderemos entender como essas normas disciplinares podem marcar a educação do corpo nos dois ambientes, gerando determinados tipos de *habitus* entre os alunos/as.

Essas descrições nos ajudam a compreender que os *habitus* são diferenciadores e geradores de comportamentos práticos, operando distinções por meio de linguagens, sejam elas corporais, sejam verbais, sobretudo, pelas maneiras constitutivas de cada grupo. Essas formas de se comportar ou de criar certa representação ou apreciação são geradas no jogo das oposições entre os sujeitos. Para Bourdieu (2007a), essas ações funcionam como sistemas simbólicos, símbolos distintivos, visto que, normalmente, estão conectadas à tomada de posições, à constituição do estilo de vida de alguns grupos sociais. Essas impressões nos apontam aspectos da subjetividade dos sujeitos, diante da compreensão do que é vulgar ou do que é distinto, a escolha das práticas esportivas, por exemplo, está vinculada às disposições geradas em cada indivíduo, podendo sinalizar para os benefícios que tais práticas representam, pela aquisição da saúde, da beleza corporal, ou mesmo, a força física, desprendidas por determinadas modalidades esportivas (BOURDIEU, 2003a, 2007b). Sobre esses aspectos, a seguinte passagem é ilustrativa:

[...] Dimensão fundamental do sentido da orientação social, o *hexis* corporal é uma maneira prática de experimentar e exprimir o sentido que se tem, como se diz, de seu próprio valor social [...]. Não há melhor imagem da lógica da socialização, que trata o corpo como lembrete, do que esses complexos gestos, de posturas corporais e de palavras – simples interjeições, ou lugares-comuns particularmente gastos – em que basta entrar, como em um personagem de teatro, para ver ressurgir, pela virtude evocadora da mimésis corporal, um mundo de sentimentos de experiências previamente preparados. Sobrecarregados de significações e valores sociais, os atos elementares da ginástica corporal, particularmente, o aspecto propriamente sexual, portanto, biologicamente pré-construído pela ginástica, funcionam como as metáforas mais fundamentais, capazes de evocar toda uma relação com o mundo, ‘altiva’ ou ‘submissa’, ‘rígida’ ou ‘flexível’, ‘ampla’ ou ‘estreita’, e, por conseguinte, todo o mundo (BOURDIEU, 2007b, p. 440).

Essa citação nos coloca em frente ao nosso objetivo central que é procurar compreender as percepções corporais dos alunos(as) dos dois grupos. Ora, se para Bourdieu (2003b), o sentido da orientação social se dá pelo nosso *hexis* corporal, pois, para ele, o corpo é mais que um objeto palpável, é a imagem que indica o lugar o qual o sujeito ocupa na hierarquia social, possibilitando, pela orientação mimética, dar sentidos sociais às ações, opções, orientações, valores estipulados pelas redes das relações sociais de forma emblemática.

Nesse sentido, a opção em comer ou não na hora do recreio aponta comportamentos iguais nos grupos, que era não consumir alimentos nesse tempo, mas os depoimentos nos fazem compreender que são opções comportamentais que têm motivações diferenciadas. Na escola privada, o lanche era vendido e o comportamento em não o consumir era evidenciado mais por questões estéticas. Já na escola pública, o lanche era doado pelo Estado, mas vinha carregado de significações e valores sociais que eram muito bem definidas pelos estudantes do ensino médio. Era evidente que muitos alunos do ensino médio vinham de classe mais popular, mesmo assim, não consumiam a refeição da escola. Esse comportamento contradiz a ação de governo que investe nessa refeição para combater a evasão escolar.

Para melhor identificar a posição social de cada sujeito em cada grupo, mostraremos alguns gráficos e tabelas demonstrativos desse aspecto, incluindo os dados que apontam o nível de capital cultural escolar das famílias dos alunos(as). Essas reflexões são indispensáveis nessas análises, na medida em que a teoria *bourdieusiana* aponta que a compreensão coerente de cada espaço social se caracteriza pela leitura das relações intrínsecas dentro desses espaços, por meio das propriedades relacionais que são definidas ou por oposições ou aproximações, no sentido de buscar evidências na existência de outras propriedades já fixadas socialmente.

Partindo dessas prerrogativas, evidenciaremos dois tipos de capitais, o econômico e o cultural, dos dois grupos de estudantes. Bourdieu (2003a) aponta que essas duas dimensões são fatores imprescindíveis para encontrarmos proximidades ou distanciamentos entre os *habitus* adquiridos pelos sujeitos de um determinado grupo em diferentes espaços sociais, já que essas são disposições adquiridas e duradouras, princípios geradores e unificadores de certos *ethos*, destacando conjuntos de práticas, de estilo de vida, de escolhas, enfim, de traços

unívocos que se constituem como uma espécie de marcadores sociais (BOURDIEU, 2003a).

Segue o gráfico com os dados coletados nos questionários aplicados e respondidos pelos/as alunos(as). Essas foram questões referentes às condições socioeconômicas que indicam as rendas salariais das famílias dos dois grupos que somou 36 alunos(as) da escola privada e 23 da escola pública num total de 59 alunos(as) que participaram desta pesquisa .

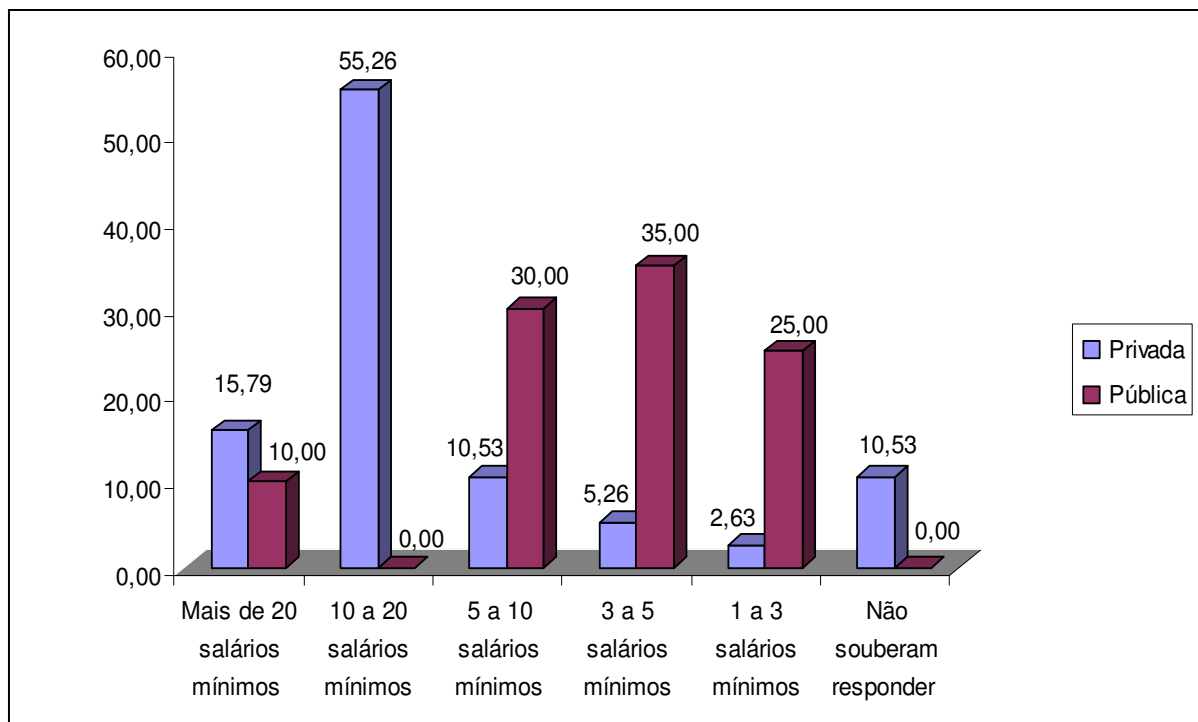


Gráfico 1 - Situação Econômica dos Alunos Escola Pública e Escola Privada

As condições econômicas dos grupos sociais podem significar as proximidades entre os sujeitos. Indicam condições que normalmente conduzem a comportamentos homogêneos. Esse tipo de dado permite encontrarmos evidências que justificam que, quanto mais próximos os sujeitos se encontram na dimensão econômica, mais existem fatores incomuns que se marcam pela unificação de escolhas, posicionamentos, percepções, sejam elas complexas, sejam mais triviais, como: prática esportiva, vestuário, hábitos alimentares, utilização da língua pátria, etc. Esses aspectos representam um volume global do capital de cada sujeito (BOURDIEU, 2003c).

No Brasil, as diferenças econômicas indicam distinções gritantes entre pessoas que se situam em determinadas profissões e que marcam modelos hierarquizantes por meios de códigos estipulados socialmente, assim como as reais condições materiais geradas por tais ofícios. As diferenças econômicas entre os dois grupos podem ser evidenciadas comparando-se as profissões dos pais dos sujeitos da pesquisa, o que pode ser visualizado na tabela que aponta as profissões dos pais dos alunos/as da escola pública e da privada.

PROFISSÕES	PRIVADA (%)	PÚBLICA (%)
Engenheiro Civil	7,89	0,00
Recepcionista	2,63	0,00
Médico Veterinário	2,63	0,00
Administrador de Empresas	2,63	0,00
Vigilante	5,26	10,00
Hoteleiro e Administrador de Imóveis	5,26	0,00
Corretor	2,63	0,00
Empresário	5,26	0,00
Funcionário Público	7,89	5,00
Professor Universitário	5,26	5,00
Economista	2,63	0,00
Engenheiro Mecânico	2,63	0,00
Auxiliar de Coordenação	2,63	0,00
Professor	7,89	0,00
Administrador	2,63	0,00
Diretor Financeiro	2,63	0,00
Analista de Sistemas	2,63	0,00
Engenheiro	2,63	0,00
Bancário	2,63	0,00
Advogado	2,63	0,00
Arquiteto	5,26	0,00
Engenheiro aposentado	2,63	0,00
Marceneiro	0,00	5,00

Autônomo	0,00	5,00
Aposentado	0,00	10,00
Técnico em eletrônica	0,00	5,00
Motorista	0,00	5,00
Caminhoneiro	0,00	5,00
Porteiro	0,00	5,00
Eletricista	0,00	15,00
Motoboy	0,00	5,00
Pedreiro	0,00	5,00
Não respondeu	13,16	15,00

---

Tabela 1 - Profissões dos pais da escola pública e da privada

As características que se verificam em cada classe, em determinado espaço social, não se inscrevem na origem dessas classes, mas nas disposições apreendidas pelos indivíduos durante sua vida. Logo, as proximidades entre os sujeitos dentro de um mesmo espaço ou em espaços diferentes se dão pela acumulação de bens capitais e acervo familiar cultural – acúmulo do capital global – assim como, as distâncias também ocorrem devido às diferenças desses capitais, elementos que podem ser mapeados, segundo Bourdieu (2007a), pela compreensão dos espaços e identificação das diferentes classes sociais. Para tanto, observemos o nível de escolaridade dos pais dos alunos/as da escola pública e privada nos dos Gráficos 2 e 3.

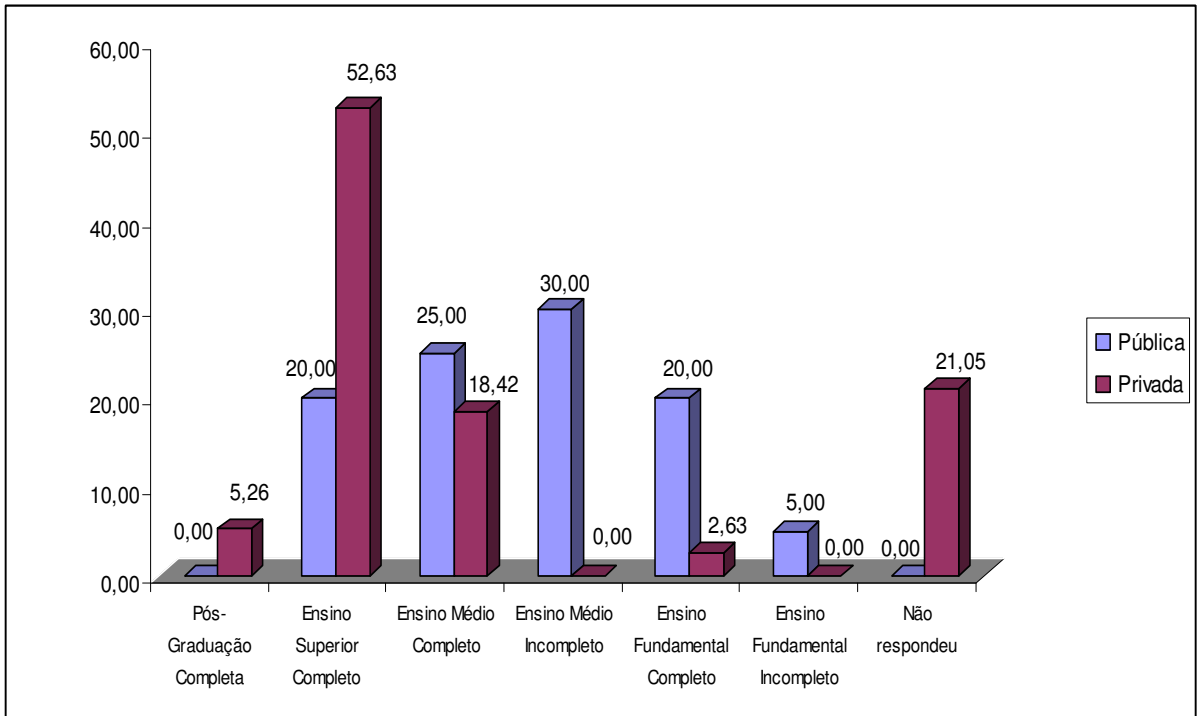


Gráfico 2 - Escolaridade das mães/escola pública e privada

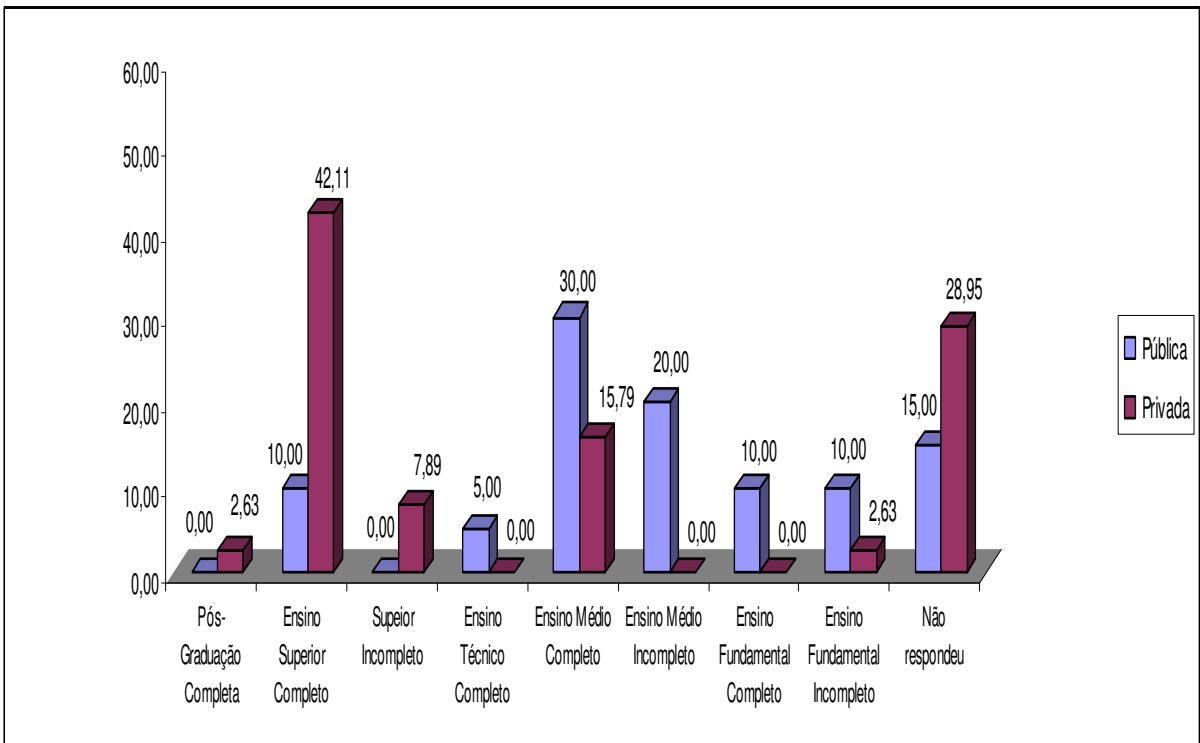


Gráfico 3 – Escolaridade dos pais da escola pública e privada Gráfico 3



Partindo da premissa de que o capital econômico aponta as possibilidades objetivas de cada indivíduo nos espaços sociais e que este marca um importante aspecto para a compreensão do volume do capital global, para identificarmos as diferenças e aproximações na estratificação social, segue o Gráfico 4 que indica o tipo de moradia dos dois grupos estudados.

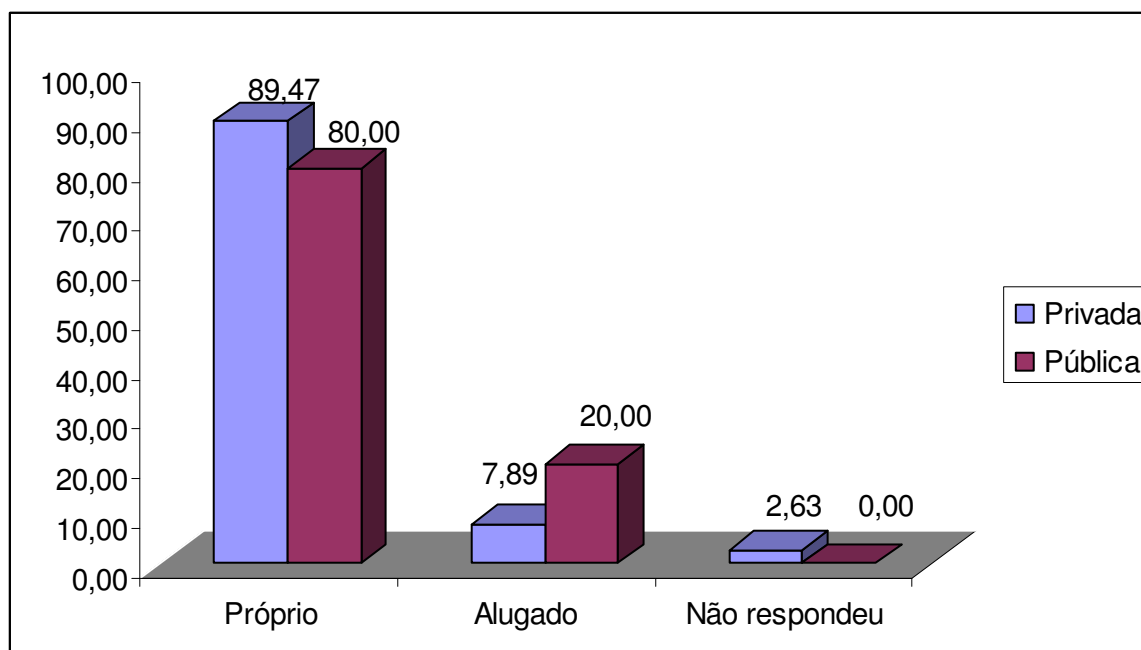


Gráfico 4 - Tipo de moradia alunos/as da escola pública e privada

Mesmo que a amostra não seja representativa para um estudo qualitativo, os dados se sustentam quando comparamos a diferença de renda salarial dos dois grupos que, na escola pública, gira em torno de três e quatro salários mínimos. Na escola privada, a renda é, aproximadamente, de cinco a dez salários. Essas informações podem ser confrontadas com as profissões dos pais que, na escola pública, em grande maioria, se caracterizavam por profissões que não dependiam de nível escolar acima do ensino fundamental, como foi visto no Gráfico 3, que mostra a escolarização dos pais dos alunos da escola pública marcando um percentual muito maior para o ensino médio e fundamental. Na escola privada, os indicadores mostram a escolarização dos pais com uma maior porcentagem no ensino superior completo. São indicadores importantes na triangulação dos dados, pois, se as informações foram adulteradas pelos estudantes, existe a possibilidade de se verificar outros elementos que subsidiam as informações a respeito do item socioeconômico das famílias dos dois grupos. As análises das pesquisas

*bourdieusianas* indicam diferenças sociais que funcionam como marcadores geradores de inculcações em cada família.

O Gráfico 6 abaixo mostra a quantidade de cômodos que possuem os imóveis das famílias dos dois grupos.

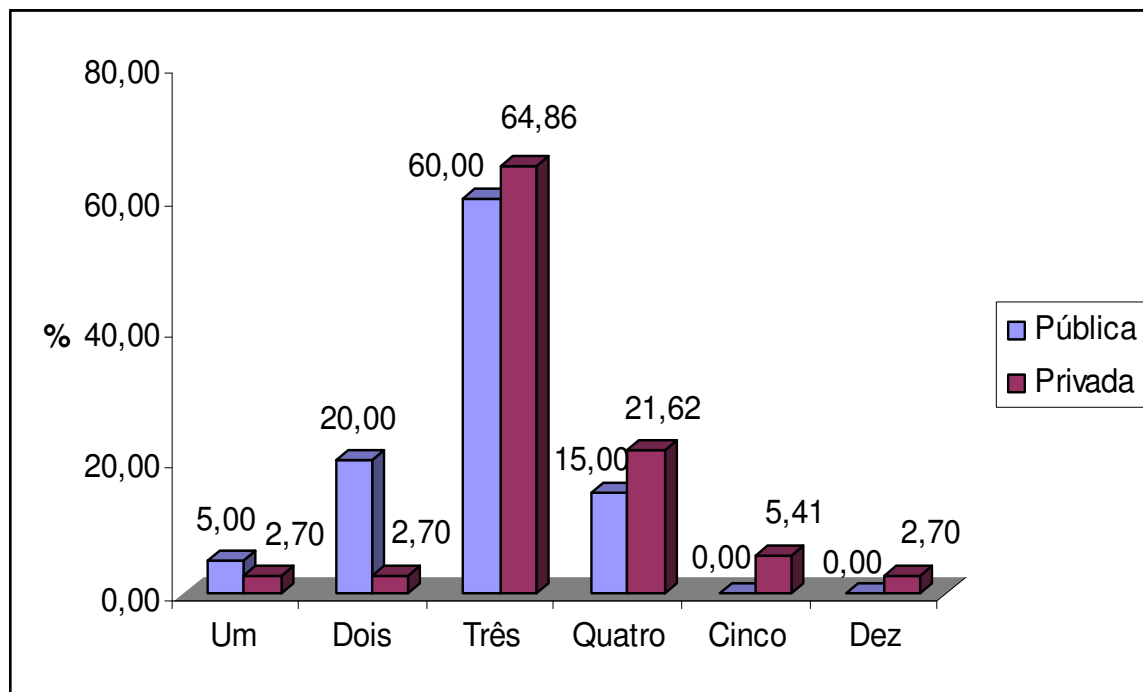


Gráfico 6 - Quantidade de cômodos dos imóveis das duas famílias

Compreendemos que, sobre a questão dos imóveis próprios ou alugados, as posses dos dois grupos ficam muito próximas, mas salientando um fato curioso que ocorre na Ilha de Florianópolis/SC é que grande parte da população possui casa própria devido às construções ilegais que ocorrem na encostas, nos morros, devastando o ecossistema local. É comum encontrar pessoas da classe popular construindo pequenos apartamentos para aluguel de estudantes, devido à alta valorização imobiliária local. Porém, tomamos o cuidado de buscar outras informações que pudessem subsidiar esse aspecto de forma mais substancial.

A seguir, o Tabela 2 mostra outros elementos que indicam o poder de posse das famílias dos estudantes, ressaltando os modelos e quantidades de carros dos dois grupos, ainda verificando as diferenças econômicas das famílias dos alunos(as).

Modelo de automóveis	Privada Quantidade	Pública
Renault Clio	4	1
Parati	2	1
Golf	1	
Gol	3	2
Astra (1 Sunny 2002)	4	
Focus	1	
Peugeot	2	
Honda Fit	2	
Fiat Uno	4	
Renault Senic.	3	
Vectra	1	
Celta	2	1
Prisma	1	
S10	1	
Audi A3	1	
Xsara Picasso	1	
Mitsubishi L200	2	
Ford Landau	1	
Hilux	1	
Peugeot 207 Felini	1	
Toyota	1	
Sportage	1	
Honda Civic	2	
Ford Fusion	1	
Monza	1	
Escort – Ford	1	
Accent (Hyundai 100)	1	
Ford Fiesta 2008		1
Spacefox		1
Fusca 76		1

Fiat Palio	1
Moto	1
Ford K	1
Não responderam	3

---

Tabela 2 - Tipo de automóveis dos dois grupos

Partimos do princípio de que as objetivações (propriedades adquiridas) acumuladas, durante o processo de vida dos sujeitos, suscitarão as incorporações (disposições duradouras) que irão determinar as classes sociais em que os indivíduos estarão distribuídos na hierarquia social. Assim, podemos fazer algumas reflexões acerca das propriedades que foram expostas até aqui, quanto ao capital econômico e ao capital cultural das famílias dos grupos pesquisados. Foi observado um nível mais elevado de capital cultural e de capital econômico entre as famílias dos alunos/as da escola privada. Essas formas de capital constituem-se, também, como um conjunto de práticas de reprodução, as quais indicam o local que os sujeitos se situam na rede das relações sociais. Essas relações têm sua lógica que institui as hierarquias que precisam ser conservadas, ou mesmo multiplicadas, mantendo ou melhorando o patrimônio das famílias, pois essas cumulações de bens materiais e culturais são as estruturas estruturantes, os meios de manutenção de uma dada classe social, nas palavras de Bourdieu (2007a).

Ao nos referir aos dados apresentados até aqui, compreendemos que, nos grupos estudados, há distinções de classes sociais nos dois ambientes, alertando-nos para a possibilidade de flexibilidade das análises. Na escola privada, existem duas alunas que pertencem à classe mais popular, assim como na escola pública temos um aluno e uma aluna com elevado capital econômico e cultural, fazendo-nos refletir sobre essas diferenças existentes em cada campo. Essas informações foram encontradas nos questionários e, em seguida, comprovadas em observações das aulas de Educação Física. Na escola privada, as duas alunas provenientes de escola pública estudam nessa escola por intermédio de bolsa de estudos, porque são filhas de funcionários (porteiros). Na escola pública, dos alunos que pertencem a famílias que têm um capital econômico e cultural acima da média, um é filho de professor universitário e a outra aluna é filha de agente fiscal de renda do Estado de São Paulo (aposentado).

Na teoria *bourdieusiana*, encontra-se uma categoria de análise chamada de deslocamento transversal aplicável para fenômenos que podem ocorrer dentro de um mesmo campo ou de um campo a outro. No caso explicitado acima, os estudantes situados na classe popular que se encontram na escola privada tenderão a não reproduzir as disposições de sua classe social de origem nessas escolas, mas de adquirir novas práticas em relação a várias dimensões cotidianas e ao futuro de classe. Essas disposições serão evidenciadas pelas oportunidades objetivadas de reprodução do grupo. Assim, não poderíamos fazer as leituras de forma a não contar com as diferenças encontradas nos campos. As mobilidades sociais acontecem e são elementos importantes para as análises.

Na teoria *bourdieusiana*, encontra-se uma categoria de análise chamada de deslocamento transversal aplicável a fenômenos que podem ocorrer dentro de um mesmo campo ou de um campo a outro. No caso explicitado, os estudantes situados nas duas escolas, tenderam a não produzir as disposições de sua classe social de origem, mas procuraramo de adquirir novas práticas em relação ao que estão vivendo cotidianamente nas duas escolas. Nesse sentido, as disposições geradas produzirão *habitus* nos sujeitos em cada espaço, segundo a teoria enfocada. Esses casos particulares não são tratados como ascendência ou uma descendência social, mas o deslocamento transversal.

Para melhor ilustrar o que foi dito, citaremos o discurso sobre a importância que um desses estudantes atribui à sua escola. Uma das alunas bolsistas da escola privada destaca a importância de partilhar desse colégio: “O colégio para mim foi um salto muito grande, aprendi e estou aprendendo muita coisa que vai servir para mim (sic) crescer na vida e profissionalmente” (ALUNA A, filha de porteiro, 2007).

Esses deslocamentos dentro de um mesmo campo são avaliados como ocorrência de baixa probabilidade, como nos ensina Bourdieu (2003b). Percebemos, nesta pesquisa, que, em um grupo de 60 alunos, apenas dois sujeitos provenientes da classe popular estudavam na instituição por conta da doação de bolsa de estudos, rompendo as unidades homogêneas – no sentido do capital econômico – que constituem cada campo. Essas variáveis, para a teoria em questão, tornam-se um fator incomum, pois a idéia da trajetória social está associada ao volume do capital global (capital econômico, capital cultural e capital social), ainda que não se possam descartar as possibilidades de essas diferenças ocorrer nos diferentes espaços sociais.

Por outro lado, o mesmo tipo de deslocamento – transversal –, no sentido atribuído pelo autor citado acima, foi verificado na escola pública em relação a uma aluna vinda de outro Estado e de escola privada, e que possui capital econômico privilegiado em relação aos outros membros do grupo de estudantes. Sobre a relação entre a estudante e o novo colégio onde se encontra atualmente, segue a sua fala, destacando a importância do colégio para a sua formação e sua vida: “O E.E.S.J.H. ofereceu-me várias oportunidades e mostrou-me uma realidade até então não conhecida. Projetos escolares dos quais participei e participo são muito importantes na minha vida” (ALUNA B, filha de agente fiscal).

O que apresentamos com as duas situações anteriores rompe com a idéia de linearidade de classe social, como uma estrutura propriamente ligada ao volume de capital econômico ou a própria idéia de divisão do trabalho. A complexidade nas análises sobre identificação de classe social dentro de um determinado espaço implica levar em conta as mais diferentes relações entre todos os capitais (capital global). Essas diferenças nos colocaram diante das variáveis sobre a trajetória de vida dos sujeitos. Não devemos prescindir da idéia da classe de origem dos indivíduos, mas, pelo contrário, devemos manter a atenção para compreendermos a correlação sobre as diferentes práticas sociais, as escolhas que cada indivíduo faz, suas percepções, os variados estilos de vida, a propensão à determinada escolha profissional e suas condições concretas de sobrevivência, ao grau de escolarização e de capital cultural, etc. Partindo dessas formas objetivadas de vida de cada sujeito, a posição de origem significa apenas o ponto de partida e não de chegada, pelo qual uma leitura determinista atribui as únicas conexões e indicam uma leitura dos espaços sociais feita de forma linear (BOURDIEU, 2007a).

Para analisar as percepções corporais dos grupos de estudantes das duas escolas, compreendemos a necessidade de nos cercarmos de informações do conjunto do capital global de cada família envolvida na pesquisa e, particularmente, sobre suas percepções a respeito das questões estéticas ligadas ao corpo, das práticas corporais, da educação física. Dessa forma, é possível identificar as suas disposições, como códigos particulares de existência, para podermos compreender se há distinções entre as diferentes classes sociais envolvidas nesta pesquisa, considerando a premissa de que a classe na qual o sujeito se encontra conforma algum tipo de diferença a respeito dos *habitus* adquirido durante sua história de vida.

Observando os dois grupos, foi possível identificar que as distinções existem, seja no sentido material, seja na apropriação dos sentidos sociais. As diferenças econômicas, assim como do capital cultural escolar (grau de escolaridade), foram destacadas aqui, compreendendo que tais diferenças se justificam na teoria *bourdieusiana*, quando relacionadas com fatores constituintes de cada classe, ou seja, os sujeitos se encontram mais próximos nas redes das relações sociais quanto mais próxima for a quantidade de determinados tipos de capitais. A partir dessas características apreendidas de cada grupo, procuraremos nos aproximar dos *habitus* que circulam em cada espaço social, para que possamos chegar às apropriações, percepções que os sujeitos têm de si, do outro e da relação com o meio.

A seguir, a Tabela 3 mostra as diferenças entre os grupos de estudantes diante do gosto artístico no que se refere à música, cinema, teatro, entre outros.

PREFERÊNCIAS	PRIVADA (%)	PÚBLICA (%)
Música Popular Brasileira		
(MPB)	7,39	8,86
Cinema	18,75	20,25
Literatura	7,95	3,80
Pintura / Escultura	6,25	7,59
Música Clássica	5,68	2,53
<i>Funk</i>	6,25	6,33
Teatro	9,09	6,33
Samba	6,82	7,59
Poesia	2,27	7,59
<i>Hip Hop</i>	9,09	10,13
Música Sertaneja	2,84	1,27
Rock	4,55	3,80
<i>Shows Artísticos</i>	8,52	10,13
Pagode e Futebol Arte	0,00	1,27
Música <i>Indie</i> <i>Rock</i> ,		
Eletrônico	0,57	0,00
Pop	0,57	1,27
Sítios e exposições	0,57	0,00

arqueológicas		
Dança	1,14	0,00
Música eletrônica	0,57	0,00
Línguas	0,57	0,00
Nenhuma	0,57	1,27

---

Tabela 3 – Preferências quanto ao gosto pela arte

Considerando a faixa etária dos sujeitos da pesquisa e os elementos constitutivos da cultura jovem, identificamos aproximações e distanciamentos sobre esse aspecto. Como a amostra foi pequena para tratarmos estatisticamente os dados, podemos citar algumas posições. No que se refere à música clássica e ao teatro, essa diferença pode ser evidenciada pelas disposições geradas em cada família e pelo próprio poder econômico dos agentes. Na Ilha de Florianópolis, existe uma cultura muito própria que supervaloriza a arte e o artesanato, em geral. Esse é muito comum até como meio de subsistência. A pintura em tela é algo muito valorizada, nas diferentes camadas sociais, mas o entendimento de arte, no sentido erudito (compreender a história e o sentido das artes plásticas) é muito característico das classes mais abastadas.

A literatura, o samba, o futebol, a música popular brasileira, línguas, exposições arqueológicas, são distinções de classe apresentadas pelos dois grupos. Na escola pública o cinema e a poesia ganham na preferência entre os adolescentes, essas preferências podem ser identificadas pela escolha da futura profissão. Existem algumas meninas que vão prestar vestibular para Letras. Já com relação ao gosto pelo cinema, podemos atribuir esse elemento como pertencente da cultura juvenil de modo geral.

Esses esquemas de análises foram apresentados por Pierre Bourdieu na obra “A distinção: crítica social do julgamento”, perpassando análises que identificam, nas distribuições espaciais, distinções entre os agentes e que podem ser mensuradas e analisadas pelo volume do capital global de cada indivíduo, mas se relacionam diretamente com o capital econômico e com capital cultural. Enfim, prioritariamente, ao identificar os capitais econômicos e os culturais, será estabelecido o peso dos vários tipos de capitais em cada grupo (BOURDIEU, 2003a).



Apontaremos algumas formas normativas disciplinares nas duas escolas, as quais serão sugeridas como formas elementares no espaço escolar, reforçando aspectos que se refletem no *hexis* corporal dos alunos/as, estruturando determinados tipos de *habitus* impostos pela educação escolarizada. Diga-se de passagem: a escola é o local por excelência para inscrever formas disciplinares, padronizando comportamentos, homogeneizando personalidades, atuando de forma positiva ou negativa no indivíduo. Esses aspectos serão aqui abordados pela ênfase dada ao corpo nessas ações e tocam de forma profunda os sujeitos em questão, pois estas são características concretas da educação que colocam o corpo em evidência no espaço escolar.

### 3.2 A DISCIPLINA NA ESCOLA PÚBLICA E NA PRIVADA: SUAS ATRIBUIÇÕES E MARCAS NA EDUCAÇÃO DO CORPO

Os aspectos disciplinares impostos nas duas escolas pautam-se em regras normativas, gerando disposições duradouras para que a convivência em grupo possa acontecer de forma controlada, com uma reprodução do meio social dentro desses ambientes.

Para tanto, é preciso compreender que as normas disciplinares acontecem como instrumento que age nos espaços escolares de forma eficiente para a educação corporal, seu enquadramento e cerceamento concorre como formas de controle exercidas diretamente sobre os indivíduos. Essas formas de condicionamento realçam as ações homogêneas de todo um coletivo e têm no corpo um de seus principais alvos. Iniciaremos as análises com algumas questões: como os aspectos disciplinares circulam nos dois ambientes? E, ainda, que tipo de *habitus* está sendo gerado pela disciplina empregada nas duas escolas?

Mediante análise do Projeto Político-Pedagógico e agendas escolares, pudemos identificar normas internas que atuavam sobre a disciplina dos alunos(as) nas duas escolas. Essas normas podem indicar modelos disciplinares sobre a educação do corpo e que se aproximavam nas duas escolas. Citaremos alguns exemplos como forma de apreendermos o que é indicado como comportamento adequado e as punições previstas por não cumprimento nos dois espaços. Algumas delas são respeitadas, outras não, mas o importante é perceber sua eficácia.

Na escola privada, a disciplina é consagrada à função de pressuposto educacional. Na escola pública, o mesmo não ocorre, tendo em vista que a disciplina é percebida de forma menos rígida, mais flexível. Para ilustrar, podemos citar as normas referentes ao atraso dos estudantes. Essa norma funciona perfeitamente na escola privada. Já na escola pública, observava-se uma maior flexibilidade diante desse regulamento. Em observações realizadas em aulas nessa escola, era comum ver a primeira aula esvaziada, aumentando consideravelmente o número de alunos/as na segunda aula, visto que não se via punição para o atraso dos estudantes.

O uso do uniforme também era tido como requisito prescrito no regimento escolar nas duas instituições, mas essa norma somente era cumprida na escola privada, pois, na pública, não existia nenhum controle mais acirrado. Como foi dito, o uniforme na escola pública não era tido como obrigatório para o ensino médio, mesmo sendo cobrado pelo professor de Biologia em sala de aula. O uniforme na escola pública, é cedido pelo Estado, inclusive, identificava-se uma recusa por parte dos alunos(as) do ensino médio<sup>28</sup> em usá-lo, pois alegavam que era feio, de mau gosto, além de ser igualado aos uniformes dos “garis”, funcionários dos órgãos de limpeza pública da cidade. Esse regimento na escola pública, por sua vez, passava frouxo, mesmo sendo normativa expressa nos documentos e agendas das escolas.

Em observação das aulas de Educação Física na escola pública, vimos que o professor não cobrava a utilização de uniformes ou roupas adequadas para a aula, o que contribuía para o prejuízo do andamento das atividades. Quanto a esse aspecto, o professor relata:

[...] No início do ano eu tentei implantar, mostrar para eles como era importante estarem com roupas confortáveis para a gente poder fazer Educação Física. No primeiro mês eu consegui atingir um determinado número de alunos/as, depois eu vi que não tinha condições, que era remar contra a maré mesmo, que não tinha jeito. Eles têm esse hábito de vir de calça jeans, as meninas vêm de sapato, então a gente acaba tendo que se moldar às situações que eles nos oferecem também, né? (PROFESSOR de Educação Física, escola pública).

---

<sup>28</sup> Os alunos do ensino fundamental eram obrigados a usar o uniforme.

Essas situações atravessavam as aulas de Educação Física constantemente. Alguns estudantes, visivelmente, queriam as aulas e esperavam com ansiedade esse momento, em virtude de as considerarem como momentos de distração oferecidos aos/às alunos(as). Mas o comportamento da não aceitação das aulas era mais evidenciado pelas meninas, pois, mesmo não participando ativamente, era um momento de distração, de descanso de sair da sala de aula. Porém, a utilização de roupas não próprias às práticas era emblemática para a compreensão da recusa em participar dessas aulas, ficando claro que as aulas tornavam-se um tempo igual ao recreio, de ausência de obrigações escolares nesse tempo-espço da aula de Educação Física.

Quanto a esse aspecto, numa observação de campo, foi possível registrar uma passagem ilustrativa. O professor de Educação Física, em uma de suas aulas, questiona uma garota que nunca participa das aulas, ficando sentada nas arquibancadas. Segue, na seqüência, o diálogo entre o professor e a aluna C: “Tu não vai participar de novo?” A aluna C: “Não, professor, estou cansada”. O professor retruca: “Tu havia me dito que iria começar a participar e vem de calça jeans e plataforma”. A aluna responde: “Ah, professor, eu não estou bem hoje”. O professor continua questionando: “Quando tu vai cumprir a tua promessa de começar a fazer as aulas?” A aluna não responde e começa a dar risadas.

Nessa mesma aula, outra garota bastante participativa ouve o diálogo dos dois e vai conversar com a aluna: “Tu não vai fazer a aula?” A menina responde: “Não”. A garota continua perguntando: “Tu não gosta de fazer física?” A aluna C responde: “Não”. Continuam as provocações pela aluna D: “Por quê?” Resposta da aluna C: “Não gosto e pronto”. A aluna D, indignada, responde: “Sabia que é bom mexer o corpo?” Por fim, a menina que estava sendo questionada responde parecendo estar aborrecida: “Não gosto e não vejo graça”. A questionadora termina o diálogo respondendo: “Tu é mesmo muito alienada” (2007).

Numa outra situação, o verificar o uso do uniforme vinculado à participação dos alunos(as) nas aulas de Educação Física na outra escola era evidenciado pela diferença de comportamento. Não era permitida a participação nas aulas sem os uniformes apropriados às práticas. Poucas vezes vimos a tentativa de burlar essa norma. Em uma das observações, houve u fato curioso. Tinha seis alunos sem uniformes para fazer aula, o professor reagiu da seguinte forma: “[...] quem estiver sem uniforme de educação física eu vou mandar para a supervisão. Vou contar até

três minutos para que todos estejam aqui com uniforme”. Foi uma correria! Seis alunos pediram para ir ao banheiro e logo voltaram uniformizados (2007).

Outro fator que chamou a atenção na observação dos recreios, nos dois espaços, e que se diferenciava pelo comportamento dos sujeitos era a atenção dada ao o sinal para retornar à sala logo após o recreio. Tinha diferença entre os alunos das duas escolas. O sinal, na escola privada, era o lembrete da pontualidade necessária ao cumprimento do dever de entrar em sala antes do professor/a. Logo após o toque do sinal, ao término do recreio, ocorria uma “correria” generalizada dos alunos/as em direção às salas de aulas. Esse alvoroço era percebido, inclusive, minutos antes de o sinal soar. Já na escola pública, o sinal soava, mas a entrada dos alunos/as só se dava após alguns minutos, como se houvesse uma aceitação do atraso, tanto dos alunos/as quanto dos professores/as. Destacavam-se atrasos após o recreio, de até de dez minutos, e a duração de cada aula era de 45 minutos.

Outra característica a ser evidenciada é a falta de zelo pelo patrimônio na escola pública, já que, na escola privada, não percebemos grandes problemas a esse respeito. Na escola privada, todos os ambientes e mobiliários encontravam-se em excelente estado, mas, na outra escola, comumente se via a deterioração das cadeiras, mesas e portas arrombadas e sem fechaduras, bebedouros quebrados, espelhos trincados, etc. Uma norma a esse respeito estava inscrita nas agendas escolares e nos Projetos Político-Pedagógicos. Nas agendas dos alunos da escola privada, o regimento disciplinar, em seu item 2.7, letra f, indicava: “[...] respeitar e preservar todo o patrimônio escolar que está à disposição direta ou indiretamente, responsabilizando-se a família do aluno/as pelos eventuais danos causados”. Na escola pública, em uma carta dirigida aos pais dos alunos/as, encontrava-se, no item 7 do apêndice do PPP, alerta para a preservação do patrimônio público: “O aluno deverá indenizar o prejuízo quando produzir danos materiais no estabelecimento” (2007, p. 85). Para ilustrar essa situação recorrente na escola pública, vimos, na aula de biologia, o professor sentar em uma cadeira que estava sem tampo e, em seguida, questionar a turma: “O que faz um indivíduo quebrar a mesa da escola? Já pensou que infelicidade de uma mãe que põe um filho desses no mundo?” (2007).

Dessa forma, podemos compreender esses aspectos de regras normativas nos ambientes estudados, visto que a diferença é visível no cumprimento dos

regimentos disciplinares que acontecem de modo mais disciplinado na escola privada. Já no outro espaço educacional, as normas disciplinares surgem de forma mais sintomática, e percebemos que as regras são burladas cotidianamente. A intenção desta descrição do cotidiano das duas instituições é identificar a forma como algumas regras disciplinares se apresentam, são cobradas e/não são cumpridas, aparecendo menos como fator hierárquico, indicando certa ordem, por um lado, e uma desordem por outro, mas, principalmente, para se conseguir analisar quais são os sintomas apreendidos e abstraídos pelos alunos/as nas duas escolas. Na escola privada, o controle é mais acirrado pelas condutas normalizadoras disciplinares que forçam os alunos a pensar em regularidade, pois, caso contrário, as punições surgem como o controle dos comportamentos cotidianos.

Outra possibilidade de análise ocorre no sentido de prever certa valoração da sistematização dos horários de aula (em relação à perda de conteúdo em sala pelo atraso); o uso de uniformes para que as aulas de Educação Física aconteçam (visto aí o peso da disciplina para os/as alunos/as e, nesse aspecto, podemos subentender a questão da Educação Física e sua função para a escola e para o próprio aluno/a); a preservação do patrimônio escolar, pois, com sua deterioração, as condições educacionais tornam-se ainda mais difíceis. Em todos esses processos, é necessário compreender a importância que a educação desempenha para os dois grupos, assim como para a própria escola, entendendo esses espaços enquanto campos de lutas diversificadas. A força de cada campo (campo, aqui, no sentido das diversas áreas do saber científico), atua com seu peso e isso se reflete tanto para a própria escola, quanto para os alunos/as.

A relação aluno/a-escola também pode ser analisada pelas disposições que cada grupo possui em relação à instituição e sua significação na vida e futuro de cada indivíduo. Essas relações confluem em *habitus* gerados pela própria escola, pela família e pelo espaço social que cada pessoa vive em seu cotidiano. A escola, obviamente, não ensina o estudante a quebrar portas e cadeiras, a não cumprir os horários de aulas, a burlar as disciplinas indispensáveis para que a educação aconteça, mas pode fortalecer tais processos, mediante seu posicionamento diante das diferentes situações.

Os reflexos dessas ações que surgem em cada espaço escolar são os resultados das disposições cultivadas a cada dia. Esse cultivo pode ocorrer em duas

dimensões: consciente e inconscientemente, e se expressa no coletivo (professores, diretores e alunos/as e demais profissionais da escola) e no âmbito individual, perpetuando e reproduzindo na escola as redes das relações sociais e refletindo a sociedade tal qual ela se apresenta (BOURDIEU, 2007a). A teoria *bourdieusiana* possibilita sair da leitura linear dos espaços sociais, de um imobilismo precedente da idéia de mobilidade social, compreendendo que o resultado das relações sociais se dá no coletivo e para o coletivo, sem que isso impeça de compreender o resultado das disposições geradas e incorporadas pelos indivíduos.

Segundo Bourdieu (2003c), as noções de classe social, espaço social e espaço simbólico não podem ser analisados como um fim em si mesmas, em uma leitura relacional que leva às análises dos acontecimentos ou dos espaços sociais de forma ingênua, sem conseguir refletir sobre a conjugação da teoria e da empiria. Segundo esse autor, o cuidado deve ser tomado na leitura que se faz da forma *substancialista*, que seria a leitura do senso comum, mais simplificada, sem estabelecer relações entre os fatos práticos e as estruturas, fazendo uma relação direta entre a prática social e a classe dos sujeitos (BOURDIEU, 2003c). É necessário ir além das aparências, buscar nos aspectos intercambiáveis os nexos sociais.

Esses aspectos retirados do campo empírico propiciam algumas reflexões a respeito do que é gerado como disposições, percepções, incorporações (*habitus*) sobre determinadas práticas do cotidiano de cada escola. Inicialmente apontam distinções, as quais podem estar sendo atribuídas pelo volume do capital global que se mostra mais ou menos importante a cada espaço social, incidindo sobre o grupo que deve “desde sempre” permanecer dominado e o grupo que deve dominar. Assim, a mesma análise deve ser atribuída à disciplina Educação Física em cada escola. Os espaços sociais estudados mostram que essa possibilidade acontece e é reforçada pelas práticas que se fortalecem cotidianamente.

### 3.3 COMPREENDENDO O CAPITAL GLOBAL DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Por ter se tratado de uma pesquisa comparativa em escolas pertencentes a classes sociais distintas, optamos por fazer investigações que se pautassem em aspectos diretamente ligados ao futuro de classe, ao gosto e estilo de vida dos

sujeitos da pesquisa. Esses dados, obtidos especialmente por questionários, foram analisados e relacionados entre um grupo e outro, em busca por compreender como se dão as percepções corporais nos dois grupos e se existem distinções entre essas percepções e, não menos importante, como a Educação Física participa desse processo.

Iniciaremos com as análises referentes às perspectivas sobre o futuro de classe dos dois grupos, buscando, por meio dos dados, identificar como se dão as escolhas para as futuras profissões e as relações possíveis com as inculcações, percepções, disposições sobre as heranças culturais, o futuro oferecido pelo sistema de ensino, as relações diretas com as transformações no mundo do trabalho, a relação do peso do diploma com a herança familiar, pois, como assegura Pierre Bourdieu, essas relações são mantidas pelos valores que estão implícitos ou explícitos devido à posição social individual (BOURDIEU, 2005).

Nas duas escolas, os discursos dos jovens, em relação ao futuro profissional, apresentam diferenças significativas entre si e relações com o volume do capital global de cada família. Isso foi comprovado pela forma de se expor mediante questionamentos que envolviam a relação de sistema escolar e a futura profissão. A principal distinção entre as informações coletadas já se mostra na clareza em suas respostas escritas nos questionários, os quais foram mais bem elaborados na escola privada, seja pelas condições objetivas na rede das relações sociais, seja pela própria vontade de deslocamento nas frações de classe.

É ilustrativa a seqüência de discursos dos alunos a seguir, a respeito do futuro de classe dos sujeitos da pesquisa. Na escola privada, chamou-nos a atenção o seguinte discurso em relação à opção para a escolha do curso superior, conforme indica uma das alunas: “Serão duas: administração e jornalismo. Jornalismo por realização própria e por admirar o curso; administração, por ser seguimento no ramo de negócios de nossa família” (ALUNA E, escola privada). Outro aluno da mesma escola expõe sua opção no vestibular da seguinte forma: “Arqueologia. Tenho um interesse bem apurado pela história do mundo e sou muito interessado na sua formação” (ALUNO F, filha de empresários, escola privada, 2007).

Na escola pública, as diferenças ancoram-se na perspectiva do futuro de classe que colocam os sujeitos diante das suas reais condições de sobrevivência, assim como nas disposições adquiridas pelos *habitus* por meio das inculcações familiares. Segue o discurso de um dos alunos: “Mecânico. Porque eu quero ser

igual o meu tio” (ALUNO G, filho de funcionário público e autônomo, escola pública, 2007). Outro aluno da escola pública também relaciona a sua escolha profissional com as suas condições concretas de vida: “Cabeleireiro ou bombeiro hidráulico. Minha mãe tem o capital (salão), e eu entendo tanto de cortar cabelo, quanto de hidráulica” (ALUNO H, filho de cabeleireira e porteiro, escola pública, 2007).

No caso acima citado, para além dos vínculos de pertencimento de classe e da escolha da futura profissão, podemos atribuir tais escolhas também às questões das disposições geradas que, nesse caso, se fazem “contraditórias” nos sentidos aplicados aos símbolos sociais constitutivos de cada espaço social e de determinada cultura. O ato de destacar funções que podem ser desenvolvidas somente por mulheres ou somente por homens, pensando nas lógicas para distinção entre gêneros, não surge simplesmente de abstrações ou puramente de teorizações, mas, sobretudo, de inculcações familiares (BOURDIEU, 2003b).

As diferenças apreendidas por esses discursos citados colocam em evidência a teoria *bourdieusiana*, com destaque nas leituras sobre o sistema de escolarização, futuro de classe e reprodução social. Essa teoria indica que o futuro prometido pelos estudos traz em si, de forma implícita ou mesmo explícita, as inculcações presentes nesses espaços, situada pela posição social que os sujeitos ocupam nas instituições escolares (BOURDIEU, 2005a). Nesse sentido, o encaminhamento para a escolha da futura profissão, nas duas instituições, responde, em parte, à reprodução da estruturas sociais de cada família. Muitos são os casos dos filhos de professores, de médicos, de funcionários públicos, de arquitetos, pelos quais identificamos uma tentativa de se manter em sua posição social, devido a seus “futuros” profissionais e não, necessariamente, significa seguir as carreiras trilhadas por seus pais. A maior incidência da reprodução das profissões dos pais pelos filhos foi observada entre os empresários de maior porte.

Esses dados foram verificados a partir da comparação entre as profissões dos pais e as escolhas dos estudantes perante a futura profissão. Todos esses dados estão contidos nos questionários. Situações do tipo, mãe, psicóloga, e pai arquiteto apontam divergências nas escolhas dos estudantes, mas, quando se encontram pais donos de hotéis, ou empresários, as escolhas profissionais estão mais para administração de empresas.



Nos dois casos, ilustramos as escolhas da futura profissão em uma tabela que apresenta os dois grupos de estudantes, registrando suas aspirações em relação ao futuro de classe (Tabela 4).

PROFISSÕES	PRIVADA (%)	PÚBLICA (%)
Moda	2,63	5,26
Jornalismo	5,26	5,26
Direito	10,53	0,00
Administração	5,26	5,26
Comércio Exterior	2,63	0,00
Marketing	2,63	0,00
Publicidade	e	
Propaganda	2,63	0,00
Relações Exteriores	2,63	0,00
Turismo e Hotelaria	2,63	0,00
Engenharia de Materiais	2,63	0,00
Engenharia Mecânica	5,26	0,00
Ciências Contábeis	5,26	5,26
Pedagogia	2,63	0,00
Psicologia	2,63	0,00
Arquitetura	2,63	5,26
Medicina	5,26	5,26
Biologia	7,89	0,00
Educação Física	2,63	15,79
Arqueologia	2,63	0,00
Medicina Veterinária	0,00	15,79
Fisioterapia	0,00	5,26
Geografia	0,00	5,26
Letras Espanhol	0,00	5,26
Não decidiram ainda	23,68	21,05

Tabela 4: Escolha profissional alunos/as escola privada e pública

As escolhas da carreira escolar mostram que as famílias e os estudantes se orientam, em especial, pelas forças objetivas que os determinam (BOURDIEU, 2005a). As possibilidades de os alunos das classes mais populares chegarem a

cursos superiores são reduzidas – como foram mostrados nos dados estatísticos das duas escolas relacionados com o vestibular da UFSC –, os números indicam uma hegemonia da entrada dos estudantes da escola privada, sobrepondo as chances de entrada numa boa universidade. Mesmo que as escolhas citadas obedeam às aspirações que apresentam cada indivíduo, elas podem trair essa ascensão pela transfiguração das condições objetivas de cada sujeito.

Ao que transparece em relação às escolhas profissionais dos dois grupos, elas podem ser respondidas, em grande parte, pela teoria explicitada até aqui, na combinação entre capital cultural familiar e *ethos* concorrendo para definir tais escolhas, mas também para que se opere o *princípio de eliminação*, que, por sua vez, é percebido nas classes mais populares e recorrentes dos ideais familiares que operam sobre o êxito ou fracasso escolar. A orientação da família, para Bourdieu (2005) é determinante para a idéia de prosseguir os estudos ou ser orientada pela inculcação familiar, em grande medida, e pela escola.

No que tange aos objetivos desta pesquisa, a relação entre as escolhas das futuras profissões e as percepções corporais dos sujeitos, há justificção na medida em que se identificam as formas de disposições, inculcações, desde o capital global de cada grupo e, em particular, às respostas dadas pelos sujeitos de cada espaço social. Assim, poderemos refletir sobre as formas perceptivas que circulam e se corporificam nas ações dos estudantes pesquisados. Na escola pública, as escolhas dos/as alunos/as sobre a futura profissão distanciam-se das heranças de capital escolar de seus pais, os quais, na maioria, se tratavam de sujeitos com baixo grau de escolaridade.

Observando os dois grupos, o que mais chamou a atenção nos posicionamentos dos jovens, em relação às escolhas das profissões, foi a distinção nas escolhas, assim como a incerteza dos cursos escolhidos, mas, principalmente, pela forma e organização da escrita e suas justificativas que, aparentemente, se colocam com bastante coerência pelos/as alunos/as da escola privada. Na escola pública, o mesmo não aparece. Primeiro, foram identificadas, na maioria dos casos da escola pública, formas desconexas, escritas sem clareza e muitas vezes prolixas. Poucos alunos/as demonstraram ter certeza das suas escolhas profissionais e se destacaram na forma de uma escrita coerente. A maioria dos alunos(as) da escola pública não iria tentar o ensino superior, diferentemente da escola privada, em que todos iriam tentar ingressar na vida acadêmica.

Nas escolhas do seu futuro profissional, percebem-se distinções e aproximações entre os sujeitos, possibilitando a reprodução de suas classes sociais de origem. Isso pode ser comprovado através das declarações dos alunos(as) indicando as possibilidades de ascensão social ou estagnação das suas classes de origens que, em grande medida, são estabelecidas pelas disposições ligadas ao local em que cada indivíduo se encontra na rede das relações sociais. Esses aspectos Bourdieu (2005) destaca sobre a idéia de “superseleção”, ao que se refere à escolha da profissão e do ingresso nas importantes universidades. Essa noção esclarece muitas vezes as orientações a respeito de trilhar caminhos, seja nas classes mais populares, sejam nas classes mais abastadas, os efeitos de compensação, como se cada indivíduo procurasse o futuro que lhe é garantido. Em Luc Boltanski (2005), esses processos podem ser designados pelas estruturas interiorizadas que subsistem nos *habitus*, pois é necessário identificar o que está representado nos espaços intermediários, permitindo passar das determinações sociais à ação dos sujeitos singulares, pela experiência adquirida.

#### 3.4 PERCEPÇÕES A RESPEITO DE SI E DO CORPO: MEDIDAS JUSTIFICADAS POR PADRÕES UNIVERSAIS DE BELEZA

Os dados indicados na seqüência, triangulados com os que já foram expostos no corpo desta pesquisa, contribuem para a compreensão que os sujeitos da pesquisa têm sobre o corpo e sobre si mesmos, contribuindo para chegarmos à identificação dos *habitus e do hexis* corporal dos dois grupos e suas conformações.

Portanto, os dados que serão tratados aqui nesse subitem dizem respeito às concepções de corpo que desembocam nos padrões de beleza que circulam nos dois ambientes escolares. Os aspetos que serão abordados são: o ideal de beleza para cada sujeito, o estilo de roupa que utilizam os hábitos alimentares, o consumo dos produtos cosméticos, as idas ao salão de beleza. O conjunto dessas características será confrontado com os capitais culturais e econômicos de cada família, para que se possa tratar com mais propriedade a influência do capital global dos sujeitos da pesquisa em relação aos estilos de vida e ao gosto de classe.

Bourdieu (2007a) destaca que os indicadores sociais apontam as diferentes relações que os sujeitos têm com o mundo, ligando-as a ações hierarquizadas que

opõem os sujeitos das diferentes classes ou frações de classes pela forma de suas aquisições expressas pela experiência prática. No caso do estudo em questão, pelo estilo de vida e pelas formas de oposição em relação ao bom ou mau gosto. As ações que levam os sujeitos a se destacarem ou a se igualarem, quando expressas de forma declarada, têm sua essência no inconsciente e indicam, segundo o autor, uma associação que seria a “unidade de classe” (p. 75).

Para os dois grupos estudados, destacamos alguns hábitos cotidianos que exprimem, em alguma medida, a essência dessa unidade de classe citada acima. A respeito dos ideais estéticos que se colocam para os dois grupos, selecionamos alguns posicionamentos que serão tratados adiante. Quando nos referimos à questão sobre o consumo de produtos de beleza, houve uma homogeneização em relação a essa prática na escola pública, pois grande parte das garotas assume utilizar produtos de embelezamento facial e corporal, mas com indicativo de produtos mais populares. Na escola privada, a maquiagem geral foi evidenciada para uso apenas em situações de festas e em bailes (ocasiões especiais). O uso maior estava nos hidratantes para o rosto e protetor solar. Quando abordamos as visitas ao salão de beleza, na escola pública, a utilização desse espaço ocorre com mais frequência pela tendência da famosa “chapinha” (tipo de alisamento mais eficaz e duradouro). Na escola privada, o salão é mais visitado em ocasiões especiais – festas – ou para buscar os serviços de manicure. Seguem abaixo algumas falas a respeito do consumo de produtos de beleza na escola pública. Uma aluna, ao dizer que utiliza a “chapinha”, responde, ao ser indagada sobre seu ideal de beleza: “Sim, cuidar do cabelo”. A mesma garota assume-se como muito consumista: “Sim, adoro comprar roupas, principalmente jeans” (ALUNA I, escola pública, filha de policial aposentado e empregada doméstica).

Já na escola privada, obtivemos o seguinte depoimento de uma aluna sobre o consumo de produtos de beleza: “*Mary Kay* e *Natura* – todos os dias”. Quanto às idas ao salão de beleza, a jovem declara: “Quando tenho festas, e sempre que faço unhas (toda semana)”. A respeito do consumo, a aluna responde: “Não, compro somente o que é necessário”. Com referencia ao questionamento sobre seu ideal de beleza, reforça a questão dos estilos de vida: “O que importa é como cada um é, por dentro e por fora” (ALUNA E, escola privada, filha de empresários).

Outra aluna da escola pública assume o seguinte discurso sobre o consumo de produtos de beleza: “Sim. Produtos contra acne, hidratação corporal e para o

rosto, uso todos os dias. Passo pó para cobrir as espinhas e rímel todos os dias”. Quanto às visitas ao salão de beleza a garota afirma que vai sempre: “Sim, eu gosto de estar sempre arrumada”. A mesma estudante declara seu ideal de beleza da seguinte forma: “A mulher sempre deve estar arrumada, até para [sic] ir na padaria, pois você nunca sabe quem pode estar ao seu lado”. Essa jovem assume não estar dentro do padrão de beleza ideal: “Eu ainda não estou dentro do meu padrão de beleza, pois falta eu (sic) colocar aparelho nos dentes e fazer uma progressiva”.<sup>29</sup> Sobre seus hábitos alimentares, a garota declara que cuida da alimentação da seguinte forma: “Sempre olho quantas calorias tem o produto que vou consumir. Consumo muitas frutas verduras e tudo que é saudável”. No quesito referente ao consumo, a jovem afirmou: “Sim, compro muitas pulseiras e brincos” (ALUNA J, escola pública, filha de caminhoneiro e empregada doméstica).

O discurso de outra aluna na escola privada chama a atenção pela diferença de percepção sobre si e sobre as relações que estabelece em frente aos padrões universais de beleza. No quesito referente ao consumo de produtos de beleza, diz: “Uso uma loção de limpeza de rosto todos os dias”. Quanto às idas ao salão de beleza, a jovem declarou ir somente para cortar o cabelo, de três em três meses. Sobre seu ideal de beleza, a garota afirmou: “Infelizmente os meios de comunicação e o convívio social me fizeram desejar ser cada dia mais magra”.<sup>30</sup> Ainda acrescentou: “Poderia ter uma postura melhor, ser mais magra e me vestir melhor, a preguiça é o principal obstáculo da última vontade”. Sobre sua alimentação, ela informou: “Costumo comer apenas carboidratos e pulo algumas refeições nos fins de semana” (ALUNA K, escola privada, filha de médica).

A importância de expor alguns discursos sobre as questões referentes aos cuidados do corpo e aos ideais de beleza nos dois espaços sociais enriquece o trabalho, no sentido de encontramos as distâncias e as aproximações nos dois grupos, no que se refere a tais cuidados, levando-nos a compreender de que forma as inculcações circulam nos dois ambientes, atravessando os sujeitos e se transformando em *habitus* de classe.

Para Bourdieu (2007a), a base da classificação dos sujeitos nas hierarquias sociais pode ser evidenciada pelo “gosto”, podendo o sujeito ser rotulado em ter um

---

<sup>29</sup> O termo “progressiva”, utilizado pela aluna J, refere-se a um tipo de tratamento capilar que utiliza em sua composição química formol para que o resultado seja de um alisamento permanente.

<sup>30</sup> O que chama a atenção nesse discurso é que a menina mede 1,66m de altura e pesa 54kg.

bom ou mal gosto. Na vida em sociedade, os padrões de beleza que circulam entre belo e feio, distinto e vulgar, são marcadores de classificação que geralmente se traduzem pela posição que o sujeito ocupa objetivamente na sociedade. Sobre o gosto e o estilo de vida, o mesmo autor afirma:

Assim a disposição estética é a dimensão de uma relação distante e segura com o mundo e com os outros que pressupõe a segurança e a distância objetiva; a manifestação do sistema de posições que produzem os condicionamentos sociais associados a uma classe particular de condições de existências quando eles assumem a forma paradoxal da maior liberdade concebível, em determinado momento, em relação às restrições da necessidade econômica. No entanto, ela é, também, expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor distintivo determina-se objetivamente [...]. Como toda a espécie de gosto, ela une e separa: sendo o produto dos condicionamentos associado a uma classe particular de condições de existência, ela une todos aqueles que são o produto de condições semelhantes, mas distinguindo-os de todos os outros e a partir daquilo que tem de mais essencial, já que o gosto é o princípio de tudo o que se têm pessoas e coisas, e de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para classificação a si mesmo e pelo qual se é classificado (BOURDIEU, 2007a, p, 56).

A importância da apreensão do gosto, estilo de vida e das condições concretas de existência dos sujeitos surge, neste capítulo, como fatores essenciais de análise, pois esses fatores se justificam como práticas estruturadas em cada espaço, opondo as frações de classe umas as outras. Não existe a possibilidade de haver distinções sem oposições e essas são distinções que se entrelaçam e se cruzam de forma complexa, muitas vezes camufladas por comportamentos aproximativos ou por formato universal de ação. É certo que não buscamos comportamentos homogeneizados entre os sujeitos, mas as diferenças e semelhanças em perceber o corpo e em cuidar de si.

Num primeiro momento, os discursos relatados por alunos/as das duas escolas assumem uma distinção sobre o capital constituído e o capital declarado. A estrutura familiar das alunas da escola pública não condiz com o que declaram sobre o consumo de produtos de beleza, visitas ao salão e aderência a novas formas de tratamento e embelezamento capilar. Queremos dizer que, entre as alunas da escola pública, há uma maior adesão à idéia de beleza atrelada ao consumo de produtos cosméticos disponibilizados no mercado. O que se deve levar em conta é a qualidade desses produtos (produtos que imitam as boas marcas de

cosméticos). O acesso aos locais de investimento à estética (salão de beleza) também pode ser facilitado por existirem parentes ou amigos que trabalham ou que possuem salão. Essa é uma hipótese que não pode ser descartada

É curioso triangular os dados sobre os cuidados estéticos que as meninas da escola pública relatam com suas condições concretas de vida. Pela da profissão de seus pais, o comportamento não condiz com o poder de consumo. Na escola privada, as estruturas de capital econômico distanciam-se daquelas das garotas da escola pública. O consumo declarado sobre produtos de beleza se dá de forma mais moderada, porém com certo requinte, aparecendo certa hierarquização mediante o consumo de marcas mais caras, evidenciadas pelas jovens.

Em Luc Boltanski (1979), os ideais de consumo diferem nas diferentes classes, a distinção que foi apontada, em sua pesquisa, sobre o consumo de produtos cosméticos, aponta que, na classe popular, entre as mulheres, é mais utilizado o batom e o pó compacto em ocasiões especiais. O consumo de perfume, nessa classe, está mais para água de colônia. Na classe mais privilegiada, o consumo de produtos de beleza vai desde os produtos depilatórios, enfatizados como produtos utilizados em partes do corpo que não ficam muito à mostra. Esse tipo de consumo não foi encontrado entre as mulheres das classes populares. Quanto aos tratamentos faciais, também ficou evidenciado esse tipo de tratamento por recomendação médica entre as mulheres da classe privilegiada. Entre os homens, o consumo de produtos diferencia-se de uma classe a outra. Os homens da classe popular acham que cuidar do corpo está vinculado ao sexo feminino e não ao masculino e que os homens que dedicam parte de seu tempo a esses cuidados são tidos como afeminados. Na classe popular, homens e mulheres acreditam que pessoas que se cuidam muito e têm tempo para ouvir os sinais de seu corpo são pessoas desocupadas. Esses nexos podem ser pensados nas diferentes classes, como aponta esse autor sobre o acesso ao discurso científico (médico) sobre apropriação que os sujeitos fazem desse discurso.

Aproximando os resultados da pesquisa francesa e esta, podemos verificar que, quanto aos ideais de beleza, a distinção surge no interior de uma mesma classe de forma mais discreta. O que se pode verificar é que há um discurso mais erudito percebido na escola privada - com mais clareza e criticidade sobre os processos que ocorrem na sociedade em relação aos investimentos que marcam o corpo e o colocam em evidência – e que se colocam de forma mais equilibrada,

mas que aparentam tensões existentes entre a estética propriamente dita (seguir os padrões de beleza universais) e os aspectos mais viscerais, nos sentido de expor o que de fato acreditam ser coerente com seus princípios morais e éticos.

Mas é interessante apontar que, na escola pública, talvez, em função da desvantagem de o sistema de ensino não cumprir seus compromissos e papéis pedagógicos ou mesmo pelo capital cultural herdado familiar, o grupo parece mais homogêneo – tanto entre as meninas quanto entre os meninos –, caracterizando-se por discursos menos críticos, mais acessíveis aos investimentos da indústria de consumo que investe na produção em massa de produtos mais acessíveis à população menos privilegiada. Tais investimentos induzem os sujeitos ao consumo, a uma corrida desenfreada para parecer belo, saudável, limpo, feliz e narcisicamente eufórico pelas suas formas físicas, como atestam as falas referentes às formas de satisfação dos ideais de beleza. Na mesma escola, quando encontramos alunos/as que se consideravam dentro dos padrões estéticos de beleza, relacionados com altura e peso, vimos, em seus depoimentos, exposições extremamente otimistas.<sup>31</sup>

Quanto ao aspecto ligado à satisfação em estar dentro dos padrões de beleza, uma aluna da escola pública, que tem peso corporal 55kg e altura 1,70m nos ajuda a compreender o que foi dito sobre o pertencimento individual a esses padrões: “A beleza atualmente não conta mais, existem muitas pessoas bonitas que são nojentas e ruins. Eu sou uma pessoa inteligente, amiga, magra, com rosto bonito” (ALUNA P, filha de electricista e balconista, escola pública, 2007). Outro exemplo a ser colocado é de outra aluna da escola pública que mede 1,58m de altura e tem 49 kg. Essa garota faz o seguinte relato sobre se sentir dentro dos padrões de beleza: “Eu acho que, para uma pessoa ser bonita, ela tem que ser simpática, caráter, uma boa saúde e ser muito feliz consigo mesma. Eu sou simpática, tenho caráter, sou feliz comigo mesma, nada a que me queichar [sic]” (ALUNA M, filha de motorista e servente, escola pública, 2007).

Como mostra Le Breton (2006), a sociedade impõe um controle rigoroso pelas marcas que se inscrevem nos corpos dos indivíduos. Para ele, as inscrições no corpo se constituem pela cultura como uma modelagem simbólica e se configuram como “[...] rituais modernos como as maquiagens, os cuidados com o cabelo

---

<sup>31</sup> Houve dificuldades na leitura das respostas das questões em decifrar as letras nas escritas dos alunos/as da escola pública, e não só isso, mas também em verificar erros graves na escrita. Isso pode apontar a idéia da seleção natural quanto à trajetória de vida desses estudantes.



*(tratamento capilar), modelagem dos dentes, a tatuagem, modificações da forma do corpo*” (p. 59). Todos esses elementos se apresentam como formas de marcação corporal que são controladas pelo coletivo.

Essa leitura dos comportamentos e dos condicionamentos sociais sobre os usos e percepções corporais pode ser articulada com a visão de Luc Boltanski (1979, p.168), quando o autor destaca:

À medida que se sobe na hierarquia social, que cresce o nível de instrução e que decresce correlativamente e progressivamente o volume de trabalho manual em favor do trabalho intelectual, o sistema de regras que regem a relação dos indivíduos com o corpo também se modifica: quando sua atividade profissional é essencialmente uma atividade intelectual, não exigindo nem força nem competências físicas particulares, os agentes sociais tendem primeiramente estabelecer uma relação consciente com o corpo e a treinar sistematicamente a percepção de suas sensações físicas e a expressão de suas sensações.

Essas argumentações servem de base para que possamos compreender as distinções existentes entre os sujeitos mais ou menos cultos e as relações que eles mantêm com seus corpos. Na citação acima, o autor se dirige a sujeitos, adultos e trabalhadores, de diferentes classes sociais. No caso desta pesquisa, referimo-nos a jovens, porém compreendemos as diferenças perceptivas sobre o corpo entre sujeitos mais ou menos desenvolvidos pelo capital cultural. Isso ficou evidenciado na argumentação dos estudantes da escola privada que era mais embasada pelo discurso científico. Na escola pública, a oposição se deu por um discurso mais vinculado ao senso comum.

A seguir, citaremos alguns discursos feitos por estudantes do sexo masculino. O discurso que segue é de um aluno que é atleta de vôlei e estudante da escola pública, expondo as suas percepções e cuidados com o corpo. Identificamos um ideal atlético de beleza em seu discurso, pois, ao ser questionado sobre qual seu ideal de beleza, o aluno declara: “Sim, atleta”. Sobre seus cuidados com a alimentação, ele respondeu: “Sim, cuidado. Um atleta tem que ter uma boa alimentação”. Esse aluno irá prestar vestibular para Educação Física e justifica sua escolha: “Complementará em (sic) minha prática esportiva, o vôlei” (ALUNO L, escola pública. O pai é autônomo e a mãe é doméstica).

Interrogado sobre estar ou não dentro dos padrões universais de beleza, um outro aluno afirma: “Existem coisas em meu corpo que eu mudaria e tento melhorá-las o máximo possível. Eu não me vejo dentro dos padrões de beleza. O padrão de beleza em geral é de um corpo escultural e um rosto perfeito, por isso não me encaixo nesse padrão” (ALUNO M, escola privada, filho de analista de sistemas e pedagoga). Percebe-se que o relato desse aluno está vinculado às intervenções possíveis na atualidade (utilização de técnicas científicas para mudança de partes do corpo) sobre o corpo e sua forma.

O aluno F, da escola privada, coloca-se em frente às suas formas de cuidar e perceber seu corpo diante da questão do ideal de beleza da seguinte forma: “Gosto muito da beleza natural de paisagens com flores, agora, falando do pessoal, eu poderia emagrecer para mim mesmo, e acho que beleza externa não é tudo, mas ajuda”. Quanto a se sentir ou não dentro de seu padrão de beleza, o aluno declara: “Me sinto fora de forma, apesar de fazer exercícios, tenho tendência a ser gordo, logo, sou para mim, muito fora de forma”. Sobre sua alimentação, o garoto relata: “Sigo um plano alimentar, regulado, só que isso é mais recente”. E sobre o consumo de produtos de embelezamento corporal, ele destaca: “Não, não utilizo, pois acho que a beleza deve ser natural e trabalhada, se não você não se sente socialmente bonito” (ALUNO F, escola privada, filho de pai engenheiro civil e mãe pedagoga e funcionária pública).

Esse discurso difere dos relatos dos alunos da escola pública, pois esse aluno se coloca fora dos ideais de beleza por se achar acima do peso corporal, porém verificam-se cuidados quando busca ajuda com especialista em nutrição. Essa talvez seja a diferença perceptiva entre os alunos, pois, como confirmado na pesquisa de Boltanski, a classe mais privilegiada também procura ideais de beleza socialmente constituídos e reforçados pelo mercado de consumo, mas se mune de um discurso mais erudito, o discurso científico.

Foi percebido, entre os adolescentes dos dois grupos, que há alguns casos contraditórios relacionados com estar ou não dentro dos padrões ideais de beleza, no que se refere às medidas reais dos/as alunos/as e as desejáveis. Uma declaração de insatisfação com suas medidas físicas foi a da aluna K (escola privada) que mede 1,66m e seu peso é 54kg. Em nossas análises, verificamos que os níveis de satisfação e insatisfação sobre si e seu corpo entre os estudantes das duas escolas se encontram próximos.

Conforme Boltanski (1979), os sentidos e os usos sociais do corpo diferem de acordo com a posição que os indivíduos ocupam na hierarquia social. O autor identifica, em suas pesquisas, que, na medida em que os sujeitos sobem na hierarquia social, aumenta seus sentidos e percepções por serem resultado cumulativo de sua cultura geral, segundo sua “cultura somática”, ou seja, refletem a coletividade de seu *ethos* em si.

Podemos compreender, nessa mesma direção, os usos que os indivíduos atribuem a seus corpos e a necessidade de extrair o máximo partido deles pode ser o resultado do tipo de trabalho exercido pelo sujeito e dos usos do tempo livre relacionado com seu corpo. Por exemplo, entre os trabalhadores, há uma relação com o corpo na qual, os indivíduos precisam tirar o máximo no uso de suas forças. Vinculado a tais aspectos, o autor aponta diferenças marcantes entre as percepções e cuidados com o corpo nas distintas classes sociais, pela vestimenta, pela forma de se maquiar, pelo modo de se alimentar, de se exercitar fisicamente, de andar, de manter relações com os outros, de compreender a sexualidade, assim como de falar e de sentir seu corpo em relação aos aspectos exteriores (BOLTANSKI, 1979).

Nossa pesquisa obteve resultados diferentes, no que se refere aos cuidados e percepções corporais entre os estudantes nas duas escolas. As diferenças encontradas passam justamente pelos aspectos que se referem às percepções corporais, aos ideais de beleza e ao consumo dos produtos de embelezamento corporal. Como Boltanski (1979) argumenta, esses são indicadores sociais aparentemente heterogêneos, mas que funcionam como códigos linguísticos de cada grupo social.

Entre os estudantes, foram encontradas algumas diferenças para os dois grupos, em frente às suas percepções corporais. Na escola privada, identificamos os usos sociais do corpo disposto da seguinte maneira: entre os meninos, havia uma tendência a cuidar do corpo de forma mais requintada, sob a orientação de especialistas, porém essa diferença se coloca como fator importante para compreender as distinções entre os alunos de cada grupo. Também registramos o consumo de produtos cosméticos aparecendo mais os de higiene pessoal, como *shampoo*, creme para o cabelo, desodorante, perfume. Nesse grupo, há uma preocupação mais aparente com a estética pelo acesso aos especialistas que cuidam da estética corporal. Os cuidados médicos surgem como elemento importante para dar subsídios ao trato corporal, como mostra o exemplo a seguir:

“Uso um esfoliante recomendado pela minha dermatologista uma vez por semana e um creme para o rosto – todo dia e manteiga de cacau todos os dias” (ALUNO M, escola privada).

O que ficou evidenciado, como regra geral de beleza corporal, é “a estética da magreza”, ideal que atravessa todos os dois grupos com a mesma intensidade. Os ideais de beleza, nas duas escolas, evocam sentimentos de intolerância com os obesos. É algo que marca de forma visceral os adolescentes das duas escolas, visto que a prerrogativa “ser magro é necessário”, é o fio condutor de todo relato em relação aos padrões universais de beleza. Em Sant’Anna (2001, p. 22), encontramos que essa aversão à obesidade opera um sentimento social de imobilidade para “[...] os herdeiros da raça *homo americanus*” (SANT’ANNA, 2001, p. 22).

Para Silva (2001), os meios de comunicação diante dos processos de globalização na atualidade apontam uma nova utopia que se centra no corpo, em que o discurso da promoção da saúde sustenta e justifica uma aliança poderosa com a beleza estética. Segundo a autora:

[...] as informações sobre os problemas de saúde e as formas de se chegar à aparência de beleza circulam pelo mundo, atravessam as diferentes culturas pela força de penetração dos meios de comunicação de massa, levando a uma homogeneização das tecnologias do corpo e a tendência de mundialização dessa utopia, não mais como um não lugar (*outopos*), mas como uma construção de um sonho que abrangeria toda extensão planetária, porém, não toda a humanidade (SILVA, 2001 54-55).

A relação da beleza associada aos cuidados corporais, no que se refere ao consumo dos produtos estéticos, é mais intensa entre as meninas da escola pública. Na escola privada, a beleza parece ser tida como dom a ser cultivado de forma mais discreta, sem exageros. Pierre Bourdieu (2003c) identifica que o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade está ligada ao estilo de vida e tenta compreender como se configuram as posições que esses indivíduos ocupam, buscando entender o princípio gerador de todos esses *habitus*, que são os das práticas que unificam os grupos sociais.

Segundo esse autor, a vestimenta, a mobília, o carro, a linguagem e até mesmo o *hexis* corporal exprimem a lógica interna de cada espaço, subdivida pelas práticas que integram as unidades do estilo de vida de cada grupo social. Um bom exemplo para essa compreensão são as divisões das profissões e suas formas

regulares de vestimenta, pois um alto executivo veste trajes mais formais e um operário utiliza roupas mais resistentes para o desempenho de suas atividades cotidianas. Essas interações sociais não podem ser descritas apenas por subjetivações e, sim, mais adequadamente, por objetivações interiorizadas.

Na atualidade, o ideal de beleza entre os jovens se encontra no cultivo da magreza. Mas, em frente aos apelos da indústria de consumo, foi percebido que, entre as meninas da escola privada, há certo requinte na escolha dos produtos cosméticos, assim como na produção dos adornos para o realce da aparência corporal, também foi observada uma dose de descrição. As idas ao salão foram bastante relatadas como necessárias, mas apenas para manter as unhas em bom estado, como declarou uma aluna numa das aulas de Educação Física: “Nós, aqui do colégio, vamos todos os finais de semana ao salão fazer a unhas, isso é perfeitamente normal, é o nosso costume, mas sem exageros, não fazemos ‘pranchinhas’, pois estraga o cabelo e tudo que é demais fica vulgar” (ALUNA da escola privada, aula de educação física, 2007).

Foi percebido que as meninas da dessa mesma escola investem mais nas práticas corporais sistematizadas como conduta necessária de uma boa saúde corporal. Na escola pública, verificamos exageros nos cuidados com a aparência corporal. O consumo de maquiagens diariamente surge como conduta necessária, fazendo parte da linguagem corporal da aparência feminina naquela escola. Os adornos (bijuterias) também são vistos em grande quantidade e em tamanhos avantajados. O cuidado com a aparência do cabelo foi unânime. Todas as meninas desejavam ter cabelos lisos, utilizando a técnica da pranchinha, que é a técnica mais acessível economicamente, porém mantém os cabelos alisados por um pequeno período (até a primeira lavada após a sua aplicação) e a escova progressiva, que é uma técnica mais cara, porém mais duradoura. Essa característica pode ser o reflexo da imagem corporal que é veiculada pelas grandes emissoras de TVs, pelas atrizes famosas, pelas revistas de moda.

Essas diferenças são sutis, pois o consumo e a preocupação aparecem para os dois grupos de meninas, mas sua utilização marca posições distintas no que se refere à manutenção de uma boa aparência corporal pelos cuidados e pelo consumo dos produtos de beleza. Por um lado, as meninas são preocupadas com o consumo dos produtos cosméticos de forma excessiva. Do outro, a preocupação com o

consumo também aparece, mas de forma mais discreta e mais requintada, apontando certa descrição. Entre as meninas da escola privada, não foi detectada uma preocupação em manter os cabelos alisados. Viam-se, no dia-a-dia, cabelos compridos, lisos e cacheados.

Partindo do princípio utilizado por Pierre Bourdieu (2007a), a homogeneidade entre os grupos sociais acontece de forma visível, causando a impressão de competição, de perseguição aos ideais de beleza, buscando o aburguesamento da aparência corporal, como uma espécie de corrida, com objetivo comum, que é o de se manter belo para o outro. Porém essa perseguição acontece devido aos ideais estipulados pelas classes sociais mais privilegiadas. A exemplo disso, podemos citar o consumo de alguns produtos, como o de vinho pela classe popular, que, geralmente, prefere os vinhos mais adocicados, ou mesmo com referência à utilização das blusas de couro. As alunas dessa mesma classe optam pela utilização de materiais que imitam o couro e, portanto, são mais baratos. Dessa forma, essa busca estética aprisiona os comportamentos, homogeneizando-os e os colocando como massa dominada pela indústria de consumo. Esse processo acontece para todos, o que marcará a diferença entre cada sujeito será o poder de compra de cada indivíduo.

As oposições entre os sujeitos das escolas ocorrem mais pelo requinte, pela procura dos produtos mais caros, entre os alunos da escola privada, marcando aí o ponto de distinção para uma estética corporal baseada em aconselhamentos médicos ou de especialistas da cultura estética do corpo. A preocupação desse grupo está mais para a percepção do “ser belo” com ênfase no discreto, no consumo de objetos de alto valor de compra, tais como: tênis importados, perfumes caros, cremes e cosméticos de qualidade, calças *jeans* e roupas que se distinguem pelo valor da etiqueta. Todas essas preocupações apontam um consumo aburguesado, elitizado, assinalando essa prática para se colocarem nas redes das relações sociais como sujeitos pertencentes ao grupo privilegiado, opondo-se ao vulgar, ao comum, ao barato, ao popular. Essa foi a distinção encontrada nas percepções corporais nos dois grupos quanto aos ideais de beleza, por meio dos cuidados com o corpo, pelo consumo de produtos que evidenciem a beleza corporal.

### 3.5 A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA SOCIAL E PRÁTICA CORPORAL: ONDE HÁ DISTINÇÃO?

Assim, a idéia de força exprime o essencial de uma representação mecanicista do corpo, jamais explicitada nem sistematizada, constitui o princípio de coerência de toda uma série de atitudes independentes na aparência (BOLTANSKI, 1979, p. 154).

Neste tópico, serão discutidas as representações das práticas corporais entre os sujeitos da pesquisa e as suas formas de incorporação. Essas formas representativas diferem, em cada espaço, por meio do “sentido social” que as constitui e que normalmente se vincula ao “sentido dominante” (BOURDIEU, 1990, p. 215). Essas regras de assimilação são atribuídas a qualquer prática de consumo. Para tanto, tais práticas serão abordadas para que consigamos compreender as percepções corporais dos sujeitos (aluno/as) e de que forma a Educação Física participa desse processo.

*A priori*, focaremos as análises nas práticas corporais mais procuradas pelos dois grupos de alunos/as e com isso tentaremos relacionar o produto dessa procura por meio das disposições aparentes nesses processos. Entendemos, a partir do referencial teórico utilizado, que as diferentes modalidades das práticas corporais indicam, na hierarquia social, distinções marcadas pela força interna de cada espaço que as constitui.

Essa forma de pensar as práticas corporais como uma rede de oferta do mercado de consumo marca a teoria *bourdieusiana* no que tange às práticas esportivas, quando o autor indica:

[...] o produto objetivado das lutas históricas tal como se pode apreendê-lo num dado momento de tempo [...]. A própria oferta tal como se apresenta num dado momento, sob a forma de um conjunto de esportes passíveis de serem praticados (ou vistos), já é produto de uma série de relações entre modelos de práticas e disposições para as práticas (BOURDIEU, 1990, p. 213).

Na visão do autor, não se pode, simplesmente, indicar as distinções em relação às práticas corporais por meio das diferenças econômicas de quem as pratica, mas, sobretudo, buscar nexos entre as práticas em si e as apropriações que os sujeitos fazem delas, procurando o sentido mobilizador dessas procuras. Desse modo, poderemos analisar esses sentidos partindo da lógica intrínseca de cada prática corporal, sejam elas esportivas, sejam simplesmente atividades não sistematizadas. Para Boltanski (1979, p.167):

As regras que determinam os comportamentos físicos dos agentes sociais e cujo sistema constitui sua '*cultura somática*', são o produto das condições objetivas que elas traduzem na ordem cultural, ou seja, conforme o modo de dever-ser; são função, precisamente, do grau em que os indivíduos tiram seus meios materiais de existência de sua atividade física, da venda da mercadoria que são o produto dessa atividade, ou do emprego de sua força física e de sua venda no mercado de trabalho [...]. Se os indivíduos prestam tanto menos atenção ao corpo e mantêm com ele uma relação tanto menos consciente quanto mais intensa são levados a agir fisicamente, é talvez porque o estabelecimento de uma relação reflexiva com o corpo é pouco compatível com uma utilização intensa do corpo.

Essa visão do autor sobre as percepções e usos da força física pode nos indicar diferentes caminhos nas análises das percepções corporais, pois o autor, diferentemente de Bourdieu, identifica tais escolhas de práticas corporais e esportivas mais vinculadas à classe social em que os sujeitos se encontram. Esse ponto poderá ser visualizado mediante as práticas escolhidas pelos sujeitos nesta pesquisa, assim como as relações que os sujeitos mantêm com seus corpos. Esta tabela aponta as práticas corporais mais utilizadas pelos alunos da escola pública e da privada:

PROFISSÕES	PRIVADA (%)	PÚBLICA (%)
<i>Surf</i>	4,26	0,00
Dança árabe	4,26	0,00
Basquete	6,38	0,00
Futebol	4,26	33,33
<i>Roller</i>	2,13	0,00
Academia	17,02	0,00
<i>Muay Thai</i>	6,38	0,00
Tênis de mesa	2,13	0,00



Corrida	6,38	0,00
Hipismo	2,13	0,00
Dança de salão	2,13	0,00
Natação	2,13	0,00
Tênis de campo	6,38	0,00
Esportes	2,13	0,00
Remo	2,13	0,00
Judô	2,13	0,00
<i>Kung Fu</i>	2,13	0,00
Caminhada	4,26	25,00
Ciclismo	2,13	8,33
Vôlei	6,38	16,67
<i>Handebol</i>	2,13	0,00
Tacobol	2,13	0,00
Pilates	2,13	0,00
<i>Motocross</i>	2,13	0,00
<i>Taekwondo</i>	4,26	0,00
<i>Karatê</i>	0,00	8,33
Aulas de circo	0,00	8,33

---

Tabela 5 - Práticas corporais e esportivas/escola pública e privada

É interessante apontar que esses dados que indicam as práticas corporais e esportivas praticadas fora da escola entre esse grupo de alunos/as da escola pública mostram um percentual pequeno de alunos/as que vão à busca de tais práticas em seu tempo livre e ainda menor é o número de alunas que procura práticas corporais mais sistematizadas.

Na escola privada, as aulas de educação física eram dirigidas pelos professores, cada aula era baseada em modalidades esportivas que variavam entre basquete, vôlei, handebol, futsal, atletismo, ocorrendo também os testes e avaliação física, em pelo menos duas vezes nas nossas visitas a campo. Variavam os espaços entre: ginásios, quatro quadras externas descobertas, campo de futebol e pista de atletismo e três quadras de *futsal* com grama artificial.

Na escola pública, durante as observações das aulas de Educação Física, foi possível identificar que sua orientação se dava a partir dos jogos formalizados nas

modalidades esportivas “vôlei” e “futsal”, nas quais o ritual das aulas era constituído por alongamento e jogo, tornando-se extremamente repetitivas. Nesse processo, o professor observava os/as alunos/as jogar durante toda a aula. A participação dos meninos era intensa no futsal e as poucas meninas que jogavam somavam sempre cinco, assim como os meninos que jogavam o vôlei também somavam um número reduzido. Desse modo, as possíveis inculcações que eram geradas nessas aulas se pautavam por modelos unicamente esportivos, com ênfase na participação do professor no alongamento, sendo esse o único momento de orientação pedagógica, ainda que pela repetição, pela *mímesis*, pois não havia diálogo.<sup>32</sup> Os discursos que circulavam nessas aulas eram unicamente baseados no jogo e mais entre os alunos. As aulas aconteciam no ginásio esportivo e em duas quadras externas descobertas.

Pela observação das aulas de Educação Física nas duas escolas, percebemos que existiam grandes diferenças entre elas – tanto nos aspectos ligados aos conteúdos programáticos da referida disciplina, quanto na estrutura física e material das duas instituições. Na escola privada, verificamos aulas sistematizadas, com muita organização e cumprimento dos horários e regimentos. Na escola pública, falta de organização, falta de conteúdo, falta de material e nenhum objetivo pedagógico.

As aulas, na escola privada, eram baseadas na idéia de atividade física voltada para a saúde. Os ideais que eram conduzidos pelas falas dos professores ancoravam-se no discurso das modalidades esportivas como propulsoras de saúde. Nessa escola, eram cobrados trabalhos teóricos de Educação Física, também vinculados à atividade física e à saúde.

Os rituais das aulas nessa escola tinham o seguinte aspecto: sempre aconteciam depois do recreio, todas as terças-feiras, em duas aulas geminadas. Inicialmente, os alunos ficavam esperando os professores em frente a um banco no pátio da escola. O professor chegava e informava onde seria a prática. Na chegada do local da aula, o professor informava o que seria trabalhado naquela aula, que,

---

<sup>32</sup> Foi interessante notar como as aulas de Educação Física na escola pública eram esvaziadas de diálogos entre professor e alunos/as. As práticas corporais eram evidenciadas como fim em si mesmas. O professor não conseguia se lembrar dos nomes dos alunos. Comparando as aulas de Educação Física com as aulas de Biologia em sala, identificamos nesta última um espaço para o diálogo mais rico, pois proporciona que o professor conheça o aluno e vice-versa. Faz com que haja a possibilidade de um conhecimento mútuo, tanto do professor pelo aluno, quanto do aluno em relação ao professor. O mesmo ocorria na escola privada em relação às aulas de Educação Física, com pouco diálogo entre professor/a e alunos/as, embora com maior variação em relação às práticas esportivas.

normalmente, era uma modalidade esportiva. Os professores faziam a checagem para ver quem estava sem o uniforme. No início da aula, era dada uma sessão de alongamento, na qual o professor fazia os exercícios junto e durava em torno de 20 minutos. A aula durava uma hora e 40 minutos. Após o alongamento, acontecia um aquecimento que geralmente era uma corrida que tinha a duração de dez a doze minutos. Depois desse ritual, eram iniciados exercícios que trabalhavam as destrezas para a preparação das técnicas de cada modalidade. No final, o professor reservava uns 25 minutos para o jogo. Esses eram os passos das aulas na escola privada, sempre trabalhando com as modalidades esportivas.

Na escola pública, os rituais da aula se davam da seguinte forma: o professor esperava os/as alunos(as) nas quadras externas com uma bola de vôlei e uma de futsal. Em seguida, era indicado onde aconteceria a aula que tinha a duração de 45 minutos.

No início da aula, era dado um alongamento que durava em torno de dez minutos, e o professor fazia junto. Na seqüência, o professor utilizava uma dinâmica para separar os times: o qual chamava todos os alunos para ficar próximos à parede do ginásio, separava quatro alunos para cada lado e passava a responsabilidade para os alunos terminarem a separação dos times.

Em seguida, começava o jogo. Geralmente era vôlei ou *futsal*. Os alunos sorteavam quem iniciaria o jogo e o restante da turma ficava olhando, com os alunos sentados nas arquibancadas. Geralmente era percebido que os meninos participavam de todas as aulas e as meninas somente do jogo de vôlei. Vale salientar que, no grupo de meninas, poucas eram participativas, um número bem reduzido gostava das aulas. As outras meninas ficavam sentadas ouvindo música. O uniforme não era cobrado pelo professor e as meninas vinham sempre para as aulas utilizando calçados plataformas e calças *jeans* muito justas. O comportamento dos meninos em relação às aulas era diferente. Eles sempre vinham com roupas adequadas para a prática de atividade física. Esses eram os passos das aulas de Educação Física na escola pública.

Para melhor esclarecimento sobre as aulas referidas acima, faremos uma exposição dos posicionamentos de alguns/algumas alunos(as). Esses depoimentos falam um pouco da aprendizagem, do sentido das aulas de Educação Física e das percepções dos estudantes sobre tais práticas. Foram extraídos dos questionários aplicados aos alunos(as). No que diz respeito à satisfação em participar das aulas

na escola pública, segue este depoimento: “Sim, eu gosto. São aulas nas quais são descontraídas, divertidas. Toda atividade física, por mínimo que seja, é sempre ótimo alongar antes e depois. Devemos respeitar cada profissional dessa área, porque sempre dão o máximo para que a Educação Física se torne melhor ainda” (ALUNA N, escola pública, 2007). Na escola privada, os entendimentos de tais práticas tornam-se mais apurados e mais reflexivos:

Não gosto das aulas. A professora não nos incentiva e a turma não participa devidamente. O que eu mudaria? As faria mais estimulantes para que todos gostassem de participar, além disso, valorizaria a participação e não as vitórias. Eu aprendi nas aulas a participar de um time e valorizar as qualidades dos outros que ajudassem a chegar a vitória (ALUNA O, escola privada, 2007).

Mesmo tendo essas formas de argumentação, devido ao teor crítico dos depoimentos das/os alunas/os da escola privada, em contraposição às alunas/os que apontam perfil menos reflexivo, encontramos sujeitos que destoam em suas percepções, como este aluno da escola pública que dá o seguinte depoimento: “Não gosto, porque a educação física serve para incentivar o esporte, mas, na escola, somos obrigados a participar. Eu não mudaria as aulas, só ia tirar e colocar outra aula no lugar, geografia. O que eu aprendi nas aulas foi que, se não participar, sua nota será baixa” (ALUNO P, escola pública, 2007).

Nas duas escolas, foi destacado que o conteúdo das práticas esportivas aparece como conteúdo hegemônico, porém, na escola privada, sua sistematização se faz com mais rigor, levando em conta que o/a aluno(a) é obrigado a fazer, sem dispensa. Diferentemente, na escola pública, as aulas acontecem mais como um passatempo, sem ser levada a sério a participação do/da aluno(a). Por um lado, o esporte aparece como carro-chefe, sendo tratado com a seriedade de um treinamento; por outro lado, o esporte também é a estrela da quadra escolar, porém sem o compromisso de sua difusão metódica.

Diante dessas duas realidades, deixamos de lado questões ligadas à competência dos professores e nos centramos na análise das formas como os conteúdos aplicados estavam marcando a corporeidade dos alunos/as pesquisados. Entendíamos que a Educação Física, por se fazer presente nas escolas e por sistematizar as práticas corporais e esportivas, serviria como pano de fundo para

nos conduzir na compreensão das formas objetivadas de práticas, na inculcação das subjetivações e, por fim, no corpo de cada aluno/a.

Se, nas questões ligadas à estética, buscamos analisar as diferenças referentes aos cuidados corporais, aos padrões de beleza, às formas, ao gosto e ao estilo de vida de cada grupo, na seqüência, apresentaremos o sentido atribuído às práticas corporais e à Educação Física em cada escola.

Na escola privada, são atribuídos os seguintes valores às práticas corporais e esportivas: “Eu pratico tênis há seis anos e foi fundamental para o meu desenvolvimento”. A mesma aluna avalia as aulas de Educação Física e o que foi aprendido com essa disciplina durante sua vida: “Aprendi que o alongamento é muito importante e que o esporte é necessário. Acho que as aulas poderiam ser mais bem aproveitadas, no sentido de fazer o aluno se interessar mais pelos esportes” (ALUNA E, escola privada, 2007). Outra aluna da escola privada oferece o seguinte depoimento sobre a disciplina Educação Física: “Eu faço aulas de dança de salão e costumo fazer minhas atividades a pé”. Quanto às aulas:

Não gosto. A aula de Educação Física é muito mal ministrada, pois os talentosos em esporte recebem gratificações, os demais recebem antipatia e resmungões da professora. Aprendi muito de como não dar uma aula de Educação Física, pois das três professoras que tive, apenas uma era coerente. Aprendi com esta única professora conceitos fisiológicos da Educação Física em um trabalho que ela passou para casa (ALUNA K, escola privada, 2007).

Na escola pública, os discursos estruturam-se da seguinte forma diante das mesmas questões citadas acima:

Sim. Na escola fazemos vários esportes. Nosso professor é um profissional, por isso aprendemos cada vez mais. Eu gostaria que o professor dividisse a aula: um período as meninas jogarem e o outro período da aula para os meninos. Aprendi a sempre estar praticando um esporte seja ele qual for (ALUNA J, escola pública, 2007).

Outra aluna se expressa sobre as práticas corporais, sobre as aulas de Educação Física e o que aprendeu desde pequena:

Eu pratico atividade física na escola, e uma vez da [sic] semana aulas de circo e caminhadas. Eu adoro, principalmente de futebol. Eu não mudaria as aulas, mas, sim, colocaria mais esportes pra

gurizada. O esporte é saúde, mas nada em excesso, porque tudo que é de mais faz mal (ALUNA M, escola pública, 2007).

Pensar no contexto das duas escolas significa, primeiramente, ressaltar a maior diferença existente, que é a estrutura física e material. Porém, a proposta pedagógica também é diferente, especialmente no que diz respeito à didática.

Na escola privada, o professor ensina as regras das modalidades esportivas, evidenciando o condicionamento físico dos alunos/as e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento deles, por meio de testes e por medidas e avaliação. Com essa proposta pedagógica, o professor dessa escola passa a conhecer melhor seu aluno/a, sabendo dos seus limites e possibilidades nesse âmbito, assim como ao próprio aluno é dada essa possibilidade. É importante destacar que esse acompanhamento é feito desde a infância, procedimento recorrente nesse colégio e registrado em fichas na forma de *anamnese*. Sobre os aspectos pedagógicos e didáticos, a ênfase é dada ao esporte convencional, com seus valores ligados à valorização da *performance*, da sobrepujança, da superação, competição e da exclusão. Há também um esforço, por parte dos professores, em abordar variadas modalidades durante o ano.

No plano de ensino da escola privada, há ênfase a uma constante avaliação sobre o desenvolvimento<sup>33</sup> e crescimento dos alunos/as, assim como a manutenção da saúde por meio de exercícios físicos para aptidão física. Todos esses aspectos podem ser comprovados durante o período de observação das aulas, assim como a aplicação das modalidades esportivas que são trabalhadas por bimestre. Na escola pública, os princípios norteadores que estavam presentes no plano de ensino eram muito mais coerentes, no sentido de transitar entre os PCNs.<sup>34</sup> Mas, na elaboração do conteúdo a ser trabalhado durante o ano, a ênfase estava para as quatro modalidades mais usadas nas aulas de Educação Física: vôlei basquetebol, handebol e futsal. Durante as observações das aulas, foram evidenciadas as modalidades futsal e vôlei, mas sem participação do professor, no que se refere aos aspectos de ensino. Não é visto nada além da atividade de jogar em si mesma, o que fica a cargo do/da aluno/a e ao professor cabe a função de prescrever o

---

<sup>33</sup> Informações retiradas do plano de ensino da Educação Física para o ensino médio da escola privada.

<sup>34</sup> Essas informações foram extraídas do plano de ensino de Educação Física da escola pública, para o ensino médio.

alongamento. A modalidade basquete não era trabalhada devido a escola não possuir tabelas.

A partir dos depoimentos acerca da Educação Física, foi possível identificar alguns elementos constituintes da compreensão que os alunos têm dessa disciplina, assim como sobre as aulas. Na escola privada, evidencia-se uma grande ênfase esportivizante, mesmo que as alunas que apontem falta de sentido das aulas e a falta de criatividade por parte da professora. Por outro lado, na escola pública, as aulas ainda são mais soltas e sem uma sistematização dos conteúdos, aparentando mais esvaziadas de significados e sentidos pedagógicos. Não se verificou ênfase na técnica em si, não foi percebida objetivação nas aulas, seja na divulgação do esporte de rendimento, seja na obtenção da “saúde” como é comum e foi destacado, nas falas dos professores de Educação Física das duas escolas. Porém, na escola pública, o cotidiano das aulas de Educação Física é percebido pelos estudantes como satisfatório, pois declaravam acreditar na competência do professor, argumentando que ele tem título de mestre. A pergunta a ser feita é: a satisfação dos alunos(s) se dava pelo fato de sair da sala de aula e de essas aulas serem representativas de momento de descontração e lazer – da pelada e do três cortes (vôlei adaptado) – ou realmente havia sentido de aprendizado nesses momentos que ao nosso entendimento não se caracterizava em aula?

Na visão de Boltanski (1979), a percepção sobre o corpo e os usos que fazem dele ou as escolhas pelas práticas corporais e esportivas distinguem-se nas diferentes classes. Na classe mais privilegiada, o indivíduo tem a seu favor a posse do discurso científico, de conhecimentos mais elaborados sobre o corpo, tendendo a dar mais atenção ao corpo e a ouvir mais os seus sinais em frente à doença, à dor, à alimentação, ao cansaço físico, à beleza, tendo posse também do discurso médico, pois o acesso é mais freqüente dessa classe a esse tipo de atendimento. Nas classes mais populares, as percepções são menos elaboradas, devido à falta de conhecimento mais apurado sobre seu funcionamento e os cuidados para obter beleza e “saúde”, bem como sobre os sentidos e nexos divulgados pelos sistemas de comunicação de massa e, também, por não terem acesso facilitado aos sistemas de saúde (discurso médico) (BOLTANSKI, 1979).

Sobre as escolhas das práticas corporais e esportivas, o autor nos diz que a classe popular tende a procurar os esportes mais coletivos - por distração - devido ao acesso e facilidade dos movimentos, por serem mais massificados, vividos

cotidianamente. Já as classes mais elevadas na escala social contrariam as classes populares, pois buscam, nessas práticas, conexão ao conjunto de comportamentos físicos que transitam em seu meio social, como códigos de pertencimento que se opõem muitas vezes ao exagero da força física (força bruta) e que se fundam na dureza e indelicadeza do gesto brutalizado (BOLTANSKI, 1979).

Para Bourdieu (1990), as diferentes formas de consumo de prática esportivas, como já citado, ligam-se mais aos nexos do consumo das questões modais e menos à classe social. Essas práticas funcionam como se cada esporte fosse como um campo de forças, onde existem relações intercambiáveis que se processam dentro de cada espaço, como uma espécie de instituição, e funcionam devido a procuras e ofertas, que mais se aliam entre as disposições para as práticas e as várias relações entre modelos e práticas.

Dialogando com o referencial teórico apresentado, encontramos algumas diferenças e outras aproximações a partir dos dados apreendidos no campo. Entre os esportes e práticas corporais escolhidos pelos alunos(as) das duas escolas, observamos que os meninos da escola privada buscam os esportes individuais e práticas corporais que também assumem essa característica, mas também encontramos um percentual de maior aderência para o futebol e o basquete, que são modalidades esportivas coletivas. Vale salientar que, na atualidade, escolinhas de modalidades esportivas, mesmo sendo esportes mais divulgados pela mídia, têm seu acesso restrito às camadas da sociedade mais privilegiadas, pelo valor que as pessoas precisam dispor para a sua prática. Quanto às classes mais populares, o acesso a práticas corporais e esportivas fica mais restrito, devido à não disponibilidade de ofertas de tais serviços pelo Estado ou pela Prefeitura.

Essas escolhas foram visíveis na disposição dos dados dessas procuras entre os/as alunos(as) das duas escolas. Com isso, podemos compreender que as escolhas feitas pelos/as alunos(as) estão ligadas aos nexos de consumo, pois a variedade das práticas corporais e esportivas escolhidas na escola privada é prática que indica uma hierarquização, devido ao acesso restrito a pessoas com poder de consumo para tais práticas. Na escola pública, quando observamos as escolhas, notamos que elas estão mais atreladas a práticas sem custo financeiro. Salvo a escolinha de circo, que é um projeto da Prefeitura, e o *karatê*, o restante são práticas livres de custo financeiro.



Nesse sentido, buscando fundamentação nos autores perante os dados coletados, podemos destacar que as apropriações conceituais sobre os usos do corpo dão sentido aos dados que foram encontrados, tanto no sentido modal e do discurso legítimo do corpo, quanto pela orientação das classes sociais, distinguindo as percepções e usos que os sujeitos fazem de seus corpos. Sobre as práticas corporais mais procuradas entre os sujeitos da pesquisa e os nexos existentes entre procura e oferta de tais práticas, os dois autores citados acima se aproximam ao apresentarem como as diferentes relações sociais e as formas de percepções corporais se complexificam de acordo com o capital escolar e pela condição concreta de sobrevivência. De um lado, um grupo com mais competência de analisar as diferentes formas de investimento tecnológico que a indústria da beleza prega para que o consumo seja também uma meta de cada indivíduo para alcançar a idéia de magreza como fonte de toda felicidade humana. Do outro lado, jovens menos reflexivos, como evidenciado pelos seus posicionamentos, em frente ao que vem sendo aplicado nas aulas de Educação Física e que acaba desembocando em suas corporeidade.

Quanto à Educação Física e os sentidos sociais atribuídos ao corpo por ela gerados, podemos identificar que, como campo (disciplina institucionalizada), nas duas escolas, aparece como uma disciplina necessária, pois, na maior parte dos depoimentos, foi avaliada como componente positivo. Destacamos que essa avaliação é consequência das expectativas dos alunos/as, que acreditam que as necessidades do consumo de práticas corporais são estéticas e que ditam um comportamento saudável, considerados fundamentais na atualidade. A grande parte dos alunos/as, principalmente os que atribuem às práticas corporais sentidos para além da vitória ou da derrota (sentido atribuído às aulas esportivizantes) questiona esses modelos de aula.

Não se viu muito questionamento na escola pública, pois, mesmo com depoimentos que acham que as aulas de Educação Física são necessárias e boas, esse espaço de experiência era prioritariamente masculino, com ênfase à prática do *futsal*. As únicas reclamações foram de um atleta de vôlei e de um garoto que não gostava dessa modalidade. As meninas da mesma escola, mesmo não praticando, concordam que são aulas boas, pois era um momento de lazer e de descontração para fugir das demais aulas formais.

Dentro do que foi visto, podemos constatar que as aulas de Educação Física na escola privada tratam o esporte como “carro-chefe”, fortalecendo o ideal para a sociedade de consumo, baseada na esportivização, em modelos de competição esportiva em ideais de vida ativa baseada em práticas esportivas, pois o esporte foi descrito pelos dois grupos como essencial para a obtenção do corpo saudável. Esse tipo de investimento reforça os sentidos sociais já existentes na sociedade e marca alguns sujeitos pelas próprias disposições para a aceitação ou não de tais práticas. Nesse ambiente, o modelo esportivo é o princípio gerador e condutor dos *habitus* que reforçam formas hierarquizadas de tratar e cuidar do corpo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas últimas páginas, gostaríamos de destacar alguns aspectos que mais nos chamaram a atenção na pesquisa, assim como aqueles que se constituíram como indicações para novas pesquisas a serem desenvolvidas.

A resposta ao objetivo central colocou-se como uma tarefa bastante complexa, pois, ao falarmos do corpo, independentemente das peculiaridades, as significações e atribuições dadas a ele normalmente estão carregadas de sentidos e significados diversos, e por que não filosóficos? Compreendendo isso, optamos por utilizar instrumentos metodológicos variados, buscando apreender essas peculiaridades e fazer frente às exigências colocadas pela problematização do objeto de pesquisa.

Um dos aspectos a serem ressaltados refere-se à abordagem teórica que utilizamos. Primeiramente, a problematização inicial desta pesquisa com um amparo teórico-metodológico proveniente de uma outra pesquisa publicada no Brasil sob o título: “As classes sociais e o corpo”, de Luc Boltanski, auxiliando-nos na formulação e análises acerca das percepções corporais. Na seqüência, foi necessário buscar maiores subsídios para tais reflexões no âmbito da teoria sociológica. Fomos, então, em busca das obras de Pierre Bourdieu, responsável por grande parcela dos principais conceitos utilizados pelo primeiro autor mencionado. Devido à grande disponibilidade de obras de Bourdieu, constituindo uma teoria rica e consolidada, em contraste com a escassez de livros, foi crescendo a importância da teoria *bourdieusiana*, constituindo-se como fundamental no desenvolvimento da pesquisa.

Ainda assim, é importante reconhecer e destacar que a estruturação do problema central da pesquisa e parte da trajetória que se seguiu tiveram, na pesquisa feita por Luc Boltanski, na década de 1970, uma referência importante. Nessa pesquisa, o autor identificou os usos sociais do corpo em sujeitos adultos e de classes sociais distintas que se encontravam em diferentes exercícios profissionais. Dessa forma, os resultados que o autor encontrou caracterizaram-se em distinções significativas a respeito do sentir, tratar e usar o corpo, observando que esses diferentes elementos da cultura somática estão intimamente vinculados às diferenças econômicas e culturais entre os grupos estudados.

Nesse sentido, ao buscarmos refletir sobre a atualidade da pesquisa de Boltanski, encontramos alguns aspectos que merecem ser ressaltados. Compreendemos que, por se tratar de grupos diferentes, no que se refere à faixa etária e à ocupação do trabalho, não conseguiríamos muitas aproximações entre uma pesquisa e outra. Para aquele pesquisador, o aspecto que liga o trabalho que cada sujeito desempenha e os usos que faz de seus corpos varia em relação às suas necessidades de desenvolver as potencialidades necessárias ligadas diretamente a cada tipo de profissão, cada tipo de trabalho existente em cada esfera social. Diferenças essas que decorrem do acúmulo de capital, tanto cultural quanto econômico. As atitudes diante da prevenção de doenças, da estética, da alimentação, do desempenho da força física, da sexualidade, dos usos médicos, entre outros aspectos, indicam distinções nas classes populares em contraposição às classes mais privilegiadas.

Identificamos, ao menos, um aspecto aproximativo da pesquisa de Luc Boltanski, relacionado com as distinções nos sentidos atribuídos às opções por práticas das modalidades esportivas e corporais mais utilizadas pelos alunos/as na escola privada. As opções aparecem de forma mais diversificada, com práticas menos difundidas pelos meios de comunicação, porém mais freqüentes em classes mais privilegiadas. O que Boltanski verificou entre as pessoas das classes mais privilegiadas, em relação à procura das modalidades esportivas, é que o interesse estava mais voltado para os esportes individuais que os coletivos, aspecto esse também encontrado no grupo estudado na escola privada.

Na escola pública, a diferença das práticas corporais e esportivas mais utilizadas tem características destoantes da escola privada, pois verificamos que a apreciação por tais práticas está intimamente ligada ao sexo masculino, colocando-nos diante a uma questão de gênero. Esse não foi um aspecto que buscamos trabalhar aqui, neste estudo, mas entendemos que é de extrema importância compreender os motivos pelos quais a busca por atividades esportivas está mais vinculada ao sexo masculino que ao feminino, em um espaço social que coloca o esporte como a única possibilidade de conteúdo para a Educação Física, na adolescência. O esporte se consagra na disciplina de Educação Física das duas escolas como conteúdo hegemônico e, esse aspecto nos leva a pensar que tal prática vem gerando disposições diferentes para o sexo masculino e feminino. Pensemos que essas disposições têm servido, por um lado, para fortalecimento da

hegemonia do esporte entre os meninos e, por outro lado, para enfatizar a fragilidade dessas mesmas práticas, mancando tensões na não satisfação de se sentir envolvidas pelas modalidades esportivas trazidas nas aulas. Isso pode ser apontado pelas escolhas de atividades corporais das meninas fora da escola e pela própria reação diante da proposta das aulas nas duas escolas.

Entre as meninas da escola pública, via-se pouca disposição para o esporte. O fator que se torna curioso é que também não se observava uma grande preocupação entre essas garotas de se utilizarem das práticas corporais como sinônimos de obtenção de corpo saudável ou belo, pois esse é um referencial comumente colocado na sociedade pelos meios de comunicação. Esse comportamento é do grupo de meninas da escola privada que atribuíam grande valor às práticas corporais (não esportivas) e as utilizavam como meio para obtenção de saúde e de beleza corporal. Nesse sentido, há uma aproximação com a pesquisa de Boltanski, visto que esse autor afirma que, quanto mais alto as pessoas se encontram na escala social, mais se instrumentalizam com os discursos científicos para justificar os cuidados corporais. Dito de outro modo, as disposições geradas pelo esporte com o grupo de estudantes da escola privada apontam para a atribuição de valores para além das práticas, compreendendo que o esporte possa auxiliar na obtenção da saúde e do corpo perfeito, conceito esse verificado entre os meninos, e o vinculado a um outro “estilo de vida” que toma as práticas corporais e esportivas como marcadoras de diferentes hierarquias sociais. Tudo isso ligado a percepções que são instituídas por um discurso mais “erudito” no sentido do saber ligado aos discursos científicos.

Percebemos, também, que a Educação Física vem participando das inculcações nas instituições escolares na reprodução dos valores embutidos no esporte, como fenômeno social e, nas escolas estudadas, esse fenômeno aparece como sinônimo de saúde e de prescrição de atividade física. Importante é ressaltar que encontramos na escola privada a recusa das alunas a tais práticas, indicando que essas não deveriam ser as únicas opções de práticas pedagógicas da área, apresentando um senso crítico apurado, pois, em suas falas, não titubeavam em afirmar que os modelos de aulas trazidos pela professora não condiziam com aulas pedagogicamente pensadas para adolescentes não atletas. O que ficava desses modelos de aulas as fazia refletir que os ideais que estavam sendo impostos apenas ajudavam a reproduzir os ideais de *performance* esportiva, causando a exclusão de

grande parte da turma de meninas. Esses são aspectos que já foram criticados nos modelos de aula esportivizante. Encontramos a não superação dessa representação de modelo pedagógico para as aulas de Educação Física, nem no formato de discurso dos professores da área mostrando-se resistentes a outras propostas didático-pedagógicas em suas aulas.

A representação do esporte, tal qual é visto na sociedade, põe em evidência os valores inerentes a essa prática, mas, pelo que foi evidenciado, tal situação tem gerado processos de reflexão entre os estudantes, atribuindo sentidos negativos às aulas que põem em evidência o ganhar a qualquer custo ou a valorização dos estudantes mais habilidosos causando exclusão daqueles que não se sentem familiarizados com a execução de determinada técnica. Dessa forma, nota-se que essas práticas têm proclamado algumas reações contrárias ao que se espera delas, como a aversão ao esporte, ao invés de aderência, pois as práticas corporais escolhidas pelas meninas fora da escola procuram algo diferente dos esportes utilizados como conteúdo na escola ou veiculado pela mídia.

Na escola pública, as aulas de Educação Física refletem aquilo que ela própria vem definindo como construção do saber refletido na intervenção do professor. Esse reflexo surge nos discursos dos adolescentes, quando se referem a essa disciplina. Foi constatado que, mesmo compreendendo o esporte como o único conteúdo possível para as aulas, não era possível identificar um discurso legitimador de tais práticas na escola. Ou seja, os alunos(as) não conseguiam articular bem a idéia de que o esporte era necessário para a aptidão da saúde, como visto em suas falas – com os conteúdos aprendidos nas referidas aulas, apenas foi enfatizado que eles cumprem sua função pedagógica, sem aprofundar os meios que eram utilizados para esse fim. Esse aspecto aponta para duas questões que estão imbricadas nas aulas propostas nessa escola: a primeira deixa margem à dedução de que eles nunca tiveram acesso a aulas mais diversificadas, tendo em vista os conteúdos pertinentes às aulas de Educação Física em toda sua diversidade; a segunda nos aponta que essas aulas têm gerado pouco subsídio crítico entre os estudantes, pois, mesmo na ausência de aulas, no sentido formal do que seria necessário a uma aula de Educação Física, elas são pensadas como única proposta possível para o ensino médio. Outra importante questão que merece reflexão: se as aulas eram tão importantes e tão atrativas – características essas relatadas pelas meninas – por que elas não participavam de forma mais efetiva?

Outro aspecto a ser observado e já desenvolvido no segundo capítulo assinala os discursos produzidos no interior das instituições públicas, com especial destaque para as aulas de Biologia e de Educação Física, as quais têm gerado inculcações, criando disposições (*habitus*) nos estudantes de submissão, de passividade, conformando os adolescentes, em alguma medida, a situações de acriticidade. Os significados atribuídos às aulas de Educação Física na escola pública expressam a forma como essa disciplina vem se colocando nesse espaço, o distanciamento de seu papel pedagógico, contribuindo, da mesma forma como mostrou a disciplina Biologia, na interiorização do futuro de classe, perpetuando as desigualdades sociais.

Quanto aos aspectos referentes às percepções em relação à estética, aos usos dos produtos de beleza, à alimentação, entre outros, tanto os estudantes da escola privada, quanto os da pública sofrem as mesmas influências no que se refere ao padrão universal de beleza que cultiva a magreza, como expressão maior da linguagem estética. O que chama a atenção é que os adolescentes da escola privada, em grande parte, se posicionam em relação a esses padrões munidos de discursos mais críticos e mais elaborados, pautados nos conhecimentos científicos. Poderíamos aproximar esse aspecto a dados da pesquisa aqui mencionada, desenvolvida por Luc Boltanski, que indicaram que sujeitos que se encontram nas classes mais privilegiadas, por terem maior acesso aos especialistas (médicos, nutricionistas, dermatologistas, etc.), ou mesmo por terem esses especialistas como parte do círculo de amizade ou na família, apropriam-se do discurso científico, fundamentando os cuidados com o corpo de forma mais hierarquizada, ainda que sujeitos influência dos investimentos da indústria da beleza.

Por outro lado, há também os processos que parecem ser construídos dia a dia pelas formas de interiorização às quais são submetidos os estudantes, fortalecendo ideais de uma formação destinada aos “futuros líderes”, como relatamos nas aulas de Biologia daquele colégio. Talvez esse seja os principais resultados do processo de inculcação gerado pela escola privada, senão seu próprio objetivo.

Os dados das escolas investigadas apontam que o grupo de estudantes da escola pública está mais propenso a aderir aos apelos da mídia, sem grande resistência ao consumo de produtos de alimentícios, de embelezamento corporal, de vestuário ou de adornos para se sentirem inclusos em determinados espaços sociais

e atingir os padrões estéticos desejados. Já os adolescentes da escola privada aparentam estar mais preparados a questionar os significados atribuídos à beleza e a agir de forma mais esclarecida sobre tais aspectos.

Uma questão a ser apontada entre os dois grupos de meninos é que não se observou diferença significativa no consumo de produtos de embelezamento corporal. Mas um ponto a ser destacado é que a maioria dos alunos da escola privada que declaram usar algum produto cosmético o fazem por orientação médica (dermatologista), argumentando sobre sua importância e avaliação por parâmetros científicos e mostrando uma sofisticação em seus argumentos.

Algumas outras conclusões podem ser destacadas a respeito das percepções corporais entre os dois grupos estudados. Na escola pública, esses aspectos citados em relação ao corpo e às formas de percebê-lo apresentam-se como ideais que reforçam os *habitus* daquele grupo, mais ainda, fortalecem, também, a idéia de que as meninas tendem a cuidar mais da aparência pelo consumo de produtos de embelezamento corporal e adornos e a se sentirem menos dispostas para a prática de atividades físicas, como se a oposição entre força física e vigor atlético ocorresse em detrimento da beleza e da feminilidade nos gestos. Esse, certamente, é um dado atravessado pelas questões de gênero que necessitaria de uma outra pesquisa para melhor compreensão.

Finalizando, pode-se constatar que há diferenças de apropriações e percepções sobre o corpo que, certamente, são marcas sociais das inculcações sofridas pela família, que atravessam os sujeitos, constituindo determinadas percepções somáticas. As diferenças em relação à pesquisa francesa se deram nos sentidos atribuídos ao corpo da atual Modernidade e ao corpo estudado na década de 1970. Mudaram-se algumas perspectivas, algumas práticas corporais, mas, com certeza, o acúmulo de cultura global e do capital econômico constitui-se como um diferencial para que as atenções e percepções destinadas ao corpo se alterem e se elevem pelo posicionamento hierárquico dos sujeitos na rede das relações sociais.

Pautando-se nas diferenças econômicas e culturais de cada sujeito, todos os aspectos que cercam o entendimento das percepções corporais apresentam uma relação estreita com o capital cultural familiar, juntamente com a condição de classe desses sujeitos e com os processos de inculcações geradas no interior de cada espaço social. Dessa forma, os discursos produzidos pelos sujeitos da escola privada apresentam uma estruturação mais coerente e com mais clareza do



significado do corpo, sua percepção e as diversas formas de cuidá-lo e tratá-lo. Fundamentando-nos no referencial *bourdieusiano*, o qual atribui grande peso aos capitais econômicos e culturais para a definição dos *habitus* dos sujeitos, e a partir da pesquisa por nós desenvolvida, podemos afirmar que o peso desses capitais, de fato, falará sobre as disposições geradas no *hexis* corporal dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

- BASSANI, J, J.TORRI D. VAZ, A. F. **Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades**, In: Revista Movimento, UFRGS v. 11, n. 1 2005.
- BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Puericultura y moral de clase**. Barcelona, LAIA, 1974
- \_\_\_\_\_. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, P. LAGRAVE, ROSE-MARIE (Coords.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 155-164.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, Éve. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal ediciones, 2002.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS:Zouk, 2007a.
- \_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 7ª ed., p. 39-64.
- \_\_\_\_\_. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2003a, 3ª ed., p. 13-28.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b, 10ª ed.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b
- \_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b, 3ª ed.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005a, 6ª ed.
- \_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora brasiliense. 1990.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP; 2004.
- CANTARINO, FILHO, Mário. A educação física no Estado Novo: História e doutrina brasileira. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 1982.
- CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Vol.1, 2ªed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- COHN, G. Introdução. In: COHN, G. (org). **Max Weber: sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1982.
- CORCUF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. SP: EDUSC, 2001.

CUNHA JUNIOR, C. F. F. **Os exercícios *gymnásticos* no Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1870)**. In: Revista Brasileira da Ciência do esporte, v.25. n. 1, : 2003, p. 70.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites: o ginásio catarinense na primeira república**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

FREIRE, G. Sinais de abasileiramento. In: FREIRE, G. (org.). **Seleta para Jovens**. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1980.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006, 2ª ed.

\_\_\_\_\_. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GÓIS JUNIOR E. & LOVISOLO, H. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX. In: **Revista Brasileira da Ciência do Esporte**, v.25, n. 1, 2003. p. 41-54.

GOMES, I.M. **O corpo desportista moderno: disciplina e reflexividade na instituição acadêmica brasileira**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NOGUEIRA, M. A, NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORTIZ, R. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D`Água, 2003, p. 39-72.

PAIVA, F.S.L. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Notas para pensar a educação física para pensar o conceito de campo. In: **Perspectiva**, Revista do centro de ciência da educação. Florianópolis: Ed. Da UFSC: NUP/CED, v,22 n.Especial, jul/dez, 2004. p. 51-81.

SANFELICE, José Luiz. O público e o privado na História da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C., JACOMELI, M. R. M., SILVA, T. M. T.da. **O público e o privado na História da educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores associados, HISTDBR, UNISAL, 2005, p. 177-185.

SANT`ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpos?. In: SOARES, C.L. (Org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Mudanças na estrutura de posições e segmentos de classe no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582001000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582001000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Jun 2008. doi: 10.1590/S0011-52582001000100005.

SCHNEIDER, O. & NETO, A.F. Intelectuais, educação e educação física: um olhar historiográfico sobre a saúde e escolarização no Brasil. In: **Revista Brasileira da Ciência do Esporte**, v.27, n. 3, 2006. p. 73-92.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Lourival Correa de. *O universo de Lúcio*. São José: E. do Autor, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação Física escolar e ditadura Militar no Brasil (1968-1984)**: entre a adesão e a resistência. Rio de Janeiro: Editora Universitária São Francisco, 2003.

\_\_\_\_\_. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária paranaense entre os anos finais do século XIX e anos iniciais do século XX. IN: *Educativa*, Goiânia, v. 9, n.2, 2006, p. 185-199

VAGO, T. M. Da ortopedia a eficiência dos corpos: a *gymnastica* e a exigência da “vida moderna” (Minas gerais, 1906-1930). In: **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n. 3, 2004, p. 77-97.

VALE, I. R, DALLABRIDA, N. Introdução a escolarização média numa perspectiva sócio-histórica. In: VALE, I. R. (org.). **Ensino Médio em Santa Catarina**: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. p. 15-27.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WEBER, M. Introdução ao pensamento sociológico: Weber. In: CASTRO, A.M. & DIAS, E.F. (org). **Introdução ao pensamento sociológico**. São Paulo: Centauro, 2001.