



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

**CORPO, CULTURA E IDENTIDADE NO ENSINO MÉDIO: uma
abordagem a partir das aulas de Educação Física**

DOURADOS-MS

2013

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

**CORPO, CULTURA E IDENTIDADE NO ENSINO MÉDIO: uma
abordagem a partir das aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato Nésio Suttana

DOURADOS/MS

2013

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

**CORPO, CULTURA E IDENTIDADE NO ENSINO MÉDIO: uma
abordagem a partir das aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato Nésio Suttana

Dissertação julgada e aprovada pela comissão julgadora em ___/___/___

Prof. Dr. Renato Nésio Suttana – UFGD
(Orientador)

Prof. Dr. Jocimar Daólio – UNICAMP
(Examinador)

Prof^a. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins
(Examinadora)

EPÍGRAFE

Máscara

Pitty

*Diga, quem você é me diga
Me fale sobre a sua estrada
Me conte sobre a sua vida*

*Tira, a máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descobro se eu gosto
Do seu verdadeiro, jeito de ser*

*Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer, consciente, inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança
O importante é ser você*

*Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja*

*Tira, a máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descobro se eu gosto
Do seu verdadeiro, jeito de ser*

*Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer, consciente, inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança
O importante é ser você*

*Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja...*

*O meu cabelo não é igual
A sua roupa não é igual
Ao meu tamanho, não é igual
Ao seu caráter, não é igual
Não é igual, não é igual, não é igual*

*Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro...*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, prof. dr. Renato Suttana, pessoa com quem pude compartilhar muito mais que discussões de cunho teórico, e a todo o corpo docente do PPGEduc, nível Mestrado, da UFGD, que participou da minha formação. Em especial, agradeço à Prof^a Morgana de Fátima e ao Prof. Jocimar Daólio, pelas críticas e sugestões, que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, o “velhinho” Aureo Rizzo e minha “velhinha” Dona Hilda, por todo o apoio e confiança que me deram para que eu conseguisse chegar até aqui, e também a minha filha, Lanna Rizzo, por ser uma fonte de expiração. Enfim, minha gratidão se estende a todos os meus familiares que participaram voluntária ou involuntariamente da minha vida, pois, de certa forma, fui influenciado por vocês.

À minha esposa Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo, por participar de todo o processo acadêmico, sempre se mostrando disposta a ajudar, sou grato por seu companheirismo e amor. Aos meus sogros e cunhadas, pelo incentivo.

Aos colegas Mila, Uóchiton Nozu, Fran, Ralf Bidu, Tramujas, Marcela Guarizo, André Soares, ProfAna Paula, entre tantos outros que favoreceram para que o ambiente acadêmico se tornasse sinônimo de alegria e ao mesmo tempo prevalecendo a difusão do conhecimento mútuo.

Aos colegas e profissionais da FAED Warley Carlos Souza, Marina Vinha, Manuel Pacheco, Mário Vaz, Adriana Valadão, Luis Pit, Andyara Tetila, entre outros, por mostrarem que o ambiente de trabalho também pode ser muito prazeroso.

Ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), pelo auxílio à finalização dessa etapa acadêmica.

A uma força superior que senti ao meu lado em todos os momentos, principalmente nos últimos anos, que, mesmo sendo eu uma pessoa motivada pela ciência, entendendo que a modernidade trouxe consigo a libertação do homem de alguns dogmas e crenças, agradeço por ter me proporcionado estar aqui, agora, selecionando a quem poderia dedicar minhas conquistas. Obrigado, meu Deus, por me mostrar possibilidades de *ir e vir* nos caminhos que escolhi.

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar e compreender como as diferenças são significadas e representadas por alunos que compõem o universo das aulas de Educação Física no Ensino Médio, sejam elas físicas, de gênero, de cor da pele, maneiras de se vestir, ou até mesmo culturais. Objetiva ainda, entender como as suas identidades são construídas em relação ao corpo. A escolha destas turmas do Ensino Médio justifica-se pelo interesse despertado pelas grandes mudanças de natureza física, psicológica e subjetiva que os estudantes dessa faixa etária estão propícios a passar, ou seja, estão entrando na fase da adolescência, deparando-se com uma diversidade de códigos morais, com vários grupos diferentes, com crenças diferentes, com proclamações diversas e, conseqüentemente, muitos necessitam de certa identificação com algum grupo, através de uma legitimação identitária. A realização desta investigação ocorreu a partir de observações realizadas durante um bimestre letivo, em 2 (duas) escolas da rede pública estadual de ensino de Dourados-MS. Neste ambiente escolar, a pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva, delineada a partir da análise das falas de 10 (dez) alunos dessas turmas, através de entrevistas semiestruturadas, sendo estas filmadas (áudio e vídeo), bem como as representações afloradas no decorrer das aulas, que foram descritas através das observações. Durante todo o processo de estruturação da pesquisa, no processo de análise da constituição ou da busca de uma identidade, percebeu-se a relação paralela que há entre a identidade cultural e o corpo, tendo o segundo como parte integrante e participante ativo na legitimação identitária dos atores sociais nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, em ambas as escolas. Tomamos esses fatos como indício de que na contemporaneidade a identidade é mutável, às vezes, involuntariamente, ou de maneira camuflada, oculta, mas sempre transformada.

Palavras-chaves: Escola; Educação Física; corpo; identidade.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze and understand how differences are signified and represented by students that make up the universe of physical education classes in high school, be they physical, gender, skin color, manner of dress, or even cultural. It also aims to understand how their identities are constructed in relation to the body. The choice of these classes of high school, is justified by the interest aroused by the great changes of physical, psychological and subjective that students of this age are prone to spend, or are entering adolescence, encountering a diversity of moral codes, with many different groups with different beliefs with various proclamations, and consequently, many require certain identification with any group through a legitimate identity. The completion of this investigation occurred from observations made during an academic quarter, in two (2) public schools state education Dourados-MS. In the school environment, research is a qualitative, descriptive, delineated from the analysis of the speeches of ten (10) students in these classes, through semi-structured interviews, which were videotaped (audio and video), as well as the representations touched during classes, which were described by the observations. Throughout the process of structuring this research, the analysis process of the constitution or the search for an identity, realized the parallel relationship between cultural identity and body, and the second as an integral and active participant in legitimizing identity of social actors in physical education classes in high school at both schools. As proof that the contemporary identity is mutable, sometimes involuntarily, or so camouflaged, hidden, but always transformed.

Keywords: *Education; Physical Education; body; identity*

Lista de Figuras

Imagem 01: Dispersão na aula.....	28
Imagem 02: Campo de futebol.....	29
Imagem 03: O aconchego.....	30
Imagem 04: Momento tênis de mesa.....	32
Imagem 05: Papel social do jogo.....	34
Imagem 06: Grupos que se excluem ou são excluídos?.....	59

Lista de Abreviaturas e Siglas

EM	Ensino Médio
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
E1	escola 1
E2	escola 2
A1	Aluna 1
A2	Aluno 2
A3	Aluna 3
A4	Aluno 4
A5	Aluno 5
A6	Aluna 6
A7	Aluno 7
A8	Aluna 8
A9	Aluno 9
A10	Aluno 1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
O CAMINHO PERCORRIDO: UMA INICIAÇÃO A PARTIR DE UM PROBLEMA DE VIDA PRÁTICO	18
1.1 Caminhos metodológicos.....	24
1.2 Organização e execução das entrevistas	34
CAPÍTULO II	
IDENTIDADES NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÕES E SIGNIFICADOS	37
2.1 O entrelace entre cultura e identidade.....	40
2.2 Identidade e globalização na contemporaneidade.....	45
2.3 As representações dos alunos nas/das aulas de Educação Física.....	54
2.4 Identidade e diferença no contexto das aulas de Educação Física: o estereótipo oculto no cotidiano escolar.....	66
2.5 Alunos e as identidades flutuantes.....	70
2.6 Eu sou o que não sou: o reconhecimento na alteridade.....	77
2.7 Diferentes noções de identidade cultural e identidade social.....	82
CAPÍTULO III	
IDENTIDADE E CORPO: UMA RELAÇÃO QUE SE FAZ PRESENTE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	87
3.1 A história do corpo: alguns elementos conceituais.....	87
3.2 Corpo e diversidade cultural: uma relação de símbolos.....	96
3.3 Identidade e corpo: sinônimos de transformações.....	105
3.4 Corpos emissores e receptores de identidades.....	114
3.5 Vivendo a diferença pela cultura corporal.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

O objeto da presente pesquisa centra-se no estudo das representações que os alunos do Ensino Médio têm do corpo, no contexto das aulas de Educação Física, buscando compreender o modo como as diferenças são significadas por esses personagens e de que maneira estão sendo construídas as identidades de tais sujeitos.

O estudo foi realizado em duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, sendo que os sujeitos da pesquisa estão constituídos pelas turmas do Ensino Médio (EM) das aulas de Educação Física (EF). Neste contexto a pesquisa segue analisando e identificando de que maneira as diferenças – sejam elas, físicas, de gênero, etnia, de habilidade e até mesmo da maneira de se vestir –, percebidas em sua dimensão sociocultural, contribuem para a formação da identidade dos personagens desse contexto.

É pertinente assinalar que, no esforço de contextualizar a proposta de abordagem, recorreremos a um enfoque teórico que se aproxima daquilo que Clifford Geertz chama de “leitura nas entrelinhas”, no intuito de analisar o que foi dito ou não pelos personagens do estudo, pois manifestações podem aparecer não somente pela oralidade, mas por meio de gestos, expressões faciais ou até mesmo de um simples sinal.

Neste incurso, o estudo buscou compreender como as diferenças são significadas e representadas pelos alunos que compõem o universo das aulas de Educação Física das turmas selecionadas, e de que forma as identidades dos sujeitos são moldadas por influências do próprio grupo. Conforme diz Cuche (2002), a noção de identidade refere-se ao pertencimento dos indivíduos a determinados grupos, também entendida como identidade cultural e identidade social; neste sentido, a primeira é um componente da segunda, sendo que, para o autor, as crises culturais são sinônimas das crises de identidade.

Desta forma, entende-se que a identidade se constitui imersa na cultura, articulando-se com classes de idades, gêneros, etc. Entretanto, sua finalidade é localizar determinados indivíduos como tais, seja como pessoas, seja como grupos simbólicos em algum espaço.

Com isso, percebemos a dimensão simbólica da cultura, considerando que Hall afirma que as identidades culturais são antes de tudo construções simbólicas. Deste modo, as aulas de EF se transformam num espaço de mediação simbólica, onde são produzidas leituras e interpretações.

A realização desta investigação ocorreu a partir de observações feitas durante um bimestre letivo. Nesse ambiente escolar, a pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva, delineada a partir da análise das falas de 10 (dez) alunos dessas turmas, com recurso a entrevistas semiestruturadas. Igualmente, as representações afloradas no decorrer das aulas foram descritas com as observações. A faixa etária dos estudantes entrevistados é de 14-17 anos de idade, com exceção de três alunos maiores de 18 anos.

As representações dos alunos, afloradas através de manifestações simbólicas e comportamentos, foram analisadas em conjunto com a teoria e a observação, no intuito de buscar entender como a identidade pode se constituir no meio social. Acredita-se que as ações e reações de cada aluno influenciam o ambiente, e as identidades estão em constante mutação.

Nesse viés, entendemos que a escola funciona também como um espaço de relação e de imensa diversidade entre seus atores sociais, no qual estão presentes diferentes formas de entendimento da realidade e interpretações do mundo. Entendemos também que as diferenças são representadas de diversas formas. Assim, lançam-se as questões: de que maneira tais diferenças são exibidas no contexto da Educação Física Escolar (EFE)? De que modo elas são significadas pelos indivíduos que participam das aulas? E como as identidades desses sujeitos são construídas no processo?

A partir dessas indagações, e pautado por uma perspectiva de abordagem intercultural que estabelece uma relação entre identidade e educação e, especificamente, entre identidade e educação física, é que as diferenças necessitam ser consideradas, percebendo-se o “outro” como um elemento “repleto de cultura” e moldado por sua historicidade.

A EF atualmente é incluída no rol das disciplinas que fazem parte do componente curricular das escolas que oferecem a Educação Básica, regulada por leis de âmbito Federal e Estadual. Porém, até o ano de 1996, a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 rezava em seu artigo 7, onde se encontrava a Educação Física do Ensino Médio: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física,

Educação Artística e Programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º grau [...]”.

A análise das representações sociais do contexto escolar nas aulas de Educação Física no Ensino Médio contribuirá, supomos, para evidenciar se esse ambiente propicia o acesso à aula para todos, não somente o acesso que todos já têm garantido, em princípio, regulamentado por normatização, mas o acesso direcionado para um diálogo com o diferente, promovendo a aprendizagem com todo o grupo e o respeito mútuo para com os valores intrínsecos de cada aluno. Desta maneira, a partir de uma análise minuciosa dos dados que o estudo ofereceu, pautado em formulações teóricas, tentaremos apontar possíveis caminhos para a transformação da realidade.

A Educação Física no Ensino Médio atualmente é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, no parágrafo 3º, que estabelece: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.”

No decorrer de 2001, através da Lei nº 10.328, foi acrescida a palavra “obrigatória” após “componente curricular”. Desse modo, é obrigatória a Educação Física no Ensino Médio; no entanto, nos cursos de período noturno a mesma continua sendo facultativa ao aluno.

A escolha destas turmas do EM foi decorrente do interesse despertado pelas grandes mudanças de natureza física, psicológica e subjetiva por que os estudantes dessa faixa etária estão propícios a passar, ou seja, estão entrando na fase da adolescência e atualmente se encontram com um mundo repleto de escolhas, deparando-se com uma diversidade de códigos morais, com vários grupos diferentes com crenças diferentes, com proclamações diversas, e conseqüentemente, muitos necessitam de certa identificação com algum grupo.

Tendo em vista que a formação da identidade social acontece no decorrer da vida desse indivíduo, de acordo com sua historicidade, Volpi (1998) considera que a partir de seu nascimento o indivíduo inicia um período de construção, não só de identidade, mas de inteligência, emoções, medos, angústias, formando sua personalidade. Tal construção está relacionada à cultura e à sociedade em que o indivíduo está imerso.

A concepção vigente na psicologia sobre adolescência está fortemente ligada a **estereótipos e estigmas**, desde que Stanley Hall a identificou como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade (CONTINI et.al., 2002, p. 15, grifo meu).

Erikson (1976) foi o grande responsável pela institucionalização da adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento, identificando essa fase com confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria e como um período que passou a “ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta” (ERIKSON 1976, p. 128, apud CONTINI 2002).

Talvez, a partir dessas reflexões sobre a adolescência já realizadas, se possa dizer que a sociedade contemporânea ainda insiste com uma visão rotulada e rotuladora do período da adolescência. Diz-se que as turbulências são típicas dessa fase, e em toda parte se encontram várias definições que tentam uma caracterização desse período de formas distintas, sejam sociais, psicológicas ou físicas. Porém algo é certo de se dizer: é um período da vida do indivíduo em que o mesmo transita da infância para a juventude e a idade adulta.

Durante o processo de mudanças dos adolescentes, vale lembrar que também estão inseridos num ambiente escolar com outros com situações “idênticas”, onde pode ocorrer aumento de peso, aumento exacerbado da altura ou do desenvolvimento muscular e esquelético, entre outras mudanças fisiológicas. E não menos importantes são as mudanças psicológicas que também se mostram em constante transformação, dadas por relações emocionais.

Esses acontecimentos podem ocasionar a união entre alguns alunos ou formação de grupos que se identificam por gostar do mesmo esporte, vestuário, tipo de música, etc. Tais ações podem causar a segregação de “outros” ou a criação de *pré-conceitos*, rótulos e estereótipos, não respeitando as diferenças no contexto escolar nas aulas de Educação Física.

Assim, a adolescência se mostra como um período em que grande parte dos indivíduos se vinculam a outras pessoas, de diferentes formas, com objetivos diferentes. É neste momento que entra a questão da identidade cultural, pois são veiculações direcionadas a particularidades, ou seja, a união a um grupo com mesmos gostos musicais, esportes; enfim, existe um conflito de interesses aqui, e de certa forma ele também é influenciado pela realidade social na qual o indivíduo está inserido.

Debesse (1946) é um dos autores que mais claramente marcam essa posição naturalista e universal, ao propor uma essência adolescente. Para o autor, a adolescência não é uma simples transição entre a infância e a idade adulta; ela possui uma mentalidade própria com um psiquismo característico dessa fase. Chega a afirmar que

é erro pensar que a juventude muda conforme as épocas... acreditar que ela se identifica com sucessivos vestuários de empréstimo e que cada geração tem sua juventude é uma ilusão de moralista amador e apressado ... por detrás do aspecto da juventude existe a juventude eterna, notavelmente idêntica a si própria no decurso dos séculos [...]. (p. 15-16)

Como visto, o autor observa a adolescência como algo que vai além de uma simples transformação fisiológica no homem, discordando da ideia de identificação de uma época através dos modos de se vestir, por exemplo. É necessário mostrar essa controvérsia para evidenciar que, assim como a necessidade de pensar a identidade, a adolescência também aparece como um fenômeno intrigante, repleto de significações.

De modo geral, entendemos a adolescência como parte do conceito de identidade, no sentido de não podermos definir uma única identidade para todas as pessoas. Assim, mesmo levando em consideração as suposições apresentadas, não podemos definir um conceito de “adolescência rebelde” para todos os adolescentes, porque preferimos ver esse fenômeno também na perspectiva da diferença.

Dessa maneira, considera-se que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Fatos sociais surgem nas relações, e os homens atribuem significados a eles. Definem, criam conceitos que representam esses fatos. São marcas corporais, são necessidades que surgem, são novas formas de vida decorrentes de condições econômicas, são condições fisiológicas, são descobertas científicas, são instrumentos que trazem novas habilidades e capacidades para o homem. Quando a adolescência é definida como isto ou aquilo, constituímos significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos (CONTINI, 2002).

Considerando que alguns traços das identidades dos alunos estão relacionados a alguns “modismos”, ou seja, imagens veiculadas por meios de comunicação, outro aspecto desta questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia, em particular ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural (HALL, 2000).

O referencial teórico será baseado nos estudos culturais, enfatizando principalmente os conceitos de identidade cultural, de Stuart Hall, e a interpretação das culturas, com Clifford Geertz, para descrever, interpretar e filtrar as informações, no que diz respeito ao objeto de estudo. E, para interrogar a realidade com base na cultura, Roger Chartier contribui, também salientando o papel das “representações” no contexto cultural.

Neste viés, nosso propósito é utilizar de uma descrição a partir de observações acuradas e entrevistas semiestruturadas no período de 01 (um) bimestre no cotidiano escolar, realizando uma identificação e interpretação minuciosa dos motivos pelos quais os atores sociais desse contexto fazem o que fizeram, de modo a perder, buscar uma significação para eles nestes momentos.

A pesquisa possui uma etapa de cunho bibliográfico. Também foram entrevistados 10 (dez) alunos dessas turmas a partir de uma entrevista semiestruturada, que foi filmada (áudio e vídeo), para que não se perdessem gestos, feição facial, entonação de voz, ou seja, elementos que seriam providenciais para uma interpretação minuciosa da análise das falas dos jovens alunos envolvidos.

O primeiro capítulo foi construído a partir de uma breve história de vida que motivou a estruturação do estudo, uma espécie de memorial em que se tenta evidenciar sua relevância. Juntamente, neste capítulo, encontra-se todo o procedimento metodológico utilizado durante a realização da pesquisa, que vai desde a escolha das escolas, passando pelo contato realizado com outras, descrevendo os critérios de seleção dos alunos entrevistados, assim como a técnica utilizada durante as observações realizadas nas aulas de EF durante o período de acesso ao campo.

O segundo capítulo se constitui com os dados recolhidos nas observações e entrevistas realizadas nas duas escolas, juntamente com a teorização e contribuição dos estudos culturais, partindo da questão da identidade e cultura, que vem sendo discutida com veemência na teoria social. Nessa teoria, evidencia-se que velhas identidades estão em declínio fazendo, surgir novas identidades, que, desta forma, como diz Hall, fragmentam o sujeito moderno e fazem surgir a crise de identidade. Esse entrelace entre identidade e cultura se faz necessário por estarem intimamente relacionadas na Sociedade Contemporânea, na qual a mesma junção reflete a identidade cultural do sujeito, influenciada pelo lugar, gênero, etnia, orientação sexual, crenças. Este capítulo segue apontando as representações que os adolescentes têm das e nas aulas de Educação

Física no Ensino Médio, de modo a compreender e interpretar, a partir das falas dos entrevistados, como as diferenças contribuem para a formação da sua identidade.

No capítulo 3 (três) a discussão será realizada a partir do entendimento de que o corpo é constituído por elementos biológicos, mas que as Ciências Sociais e Humanas o identificam como uma forma de construção de um sujeito sociocultural, de tal maneira que em cada sociedade, local ou cultura ele será submetido a diversas formas de representações, com distintas maneiras de se expressar corporalmente e socialmente. Com esses pressupostos se delineará a relação entre corpo/cultura, embora atualmente a influência de fatores externos, neste caso a mídia com seus ideais de modelos ou padrões de corpos. Aqui é que o corpo é constituído pelo social, sendo um fenômeno cultural que lapida identidades no contexto escolar; destarte chega-se à questão da subjetividade do aluno, à necessidade que ele tem de se expressar, neste caso através de uma linguagem da cultura corporal nas aulas de Educação Física.

Esperamos, com este estudo, contribuir para futuras reflexões sobre “identidades diferentes” no contexto das aulas de EF, que por muito tempo foram um ambiente onde a padronização se mostrou comum (por vezes ainda se mostra) e onde ainda se fala em modelos de beleza, no contexto dos quais muitos continuam a defender a ideia de ter um corpo modelo, homogeneizado.

Levando em consideração esse fato, perguntamos: o que é ser diferente, desta forma? Essa questão se propõe como um problema para os atores que encenam o enredo da pesquisa e para todos os indivíduos que ainda continuam com suas identidades em constante transformação. É também fundamental ao esforço que fazemos hoje para que as diferenças não sejam somente reconhecidas e toleradas, mas respeitadas, vivenciadas e celebradas.

CAPÍTULO I

O CAMINHO PERCORRIDO: uma iniciação a partir de um problema de vida prático

Podemos dizer que a EF foi passível de muitas transformações no decorrer de sua história. No entanto, tal processo não deveria ser tão questionável, afinal os sujeitos que a compõem estão em constante mudança. Os estudos culturais contemporâneos nos mostram que as identidades são fragmentadas. Deste modo, pode-se dizer que a EF também possuiu ou possui certa “identidade flutuante”, e em cada momento de sua historicidade, seja através das concepções higienista, militarista, tecnicista e biologicista, enfim, talvez em cada período, se fez necessária a atuação de uma concepção específica para corroborar com as necessidades de um povo.

Para ilustrar essa fala, Betti (1991) diz que entre 1969 e 1974 o Brasil observa a associação do esporte com a EF, por uma estratégia do Estado. Nessa época a ditadura militar está implantada no país e os militares passam a investir no esporte. O Brasil começa a participar de competições de alto nível de maneira concreta. Essa estratégia do Estado de conciliar Educação Física e esporte serviu para “alienar” as pessoas, pois nesse momento a ditadura militar era muito forte no país e os governantes conseguiam fazer o que queriam sem manifestação da população, parecendo muitas vezes mais preocupada com a Copa do Mundo do que com os problemas do país.

Vemos a necessidade dessa relação de EF e Estado para um fim maior, mas os fatos relatados influenciaram a EF nesse período, podendo a sociedade não ter

participado ativamente dessa construção, mas é inquestionável que foram influenciados por suas manifestações.

Durante a década de 80, o modelo esportivista começa a ser muito criticado pelos meios acadêmicos, e a EF passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. Nesse momento, rompe-se, ao menos em nível de discurso, com a valorização excessiva do desempenho como objetivo único da escola (DARIDO, 2003).

Esse movimento se dá por um conflito de interesses, no qual, nesse momento, a escola aparece não como um centro de formação de atletas de alto nível, ou, pelo menos, não com uma valorização da performance física como um objetivo único.

A partir daí começam a surgir às abordagens de ensino de Educação Física Escolar. Essas abordagens foram idealizadas por alguns pensadores da época que tinham o ideal de modificar a prática pedagógica mecanicista que os professores de Educação Física Escolar realizavam (DARIDO, 2003).

Nossa intenção não é prolongar a discussão acerca das abordagens, sendo que Darido (2003) diz que as principais abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar são: Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista – Interacionista, Abordagem Crítico Superadora, Abordagem Sistêmica, Abordagem da Psicomotricidade, Abordagem Crítico-Emancipatória, Abordagem Cultural, Abordagem dos Jogos Cooperativos, Abordagem da Saúde Renovada, Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entretanto, esses pressupostos nos interessam para demonstrar que a EF passou por momentos que a caracterizavam de maneiras distintas. Não sei se poderíamos afirmar que passou por diversas “crises” para chegar até os dias atuais, mas podemos sim, dizer que mudou e, se transformou, adequando-se ou sendo adequada a cada momento histórico, assim como os indivíduos com suas identidades transitórias.

Indícios dessa situação se mostravam até muito recentemente. Para se ter um exemplo, quando eu ainda era aluno no ensino básico, lembro-me até hoje de que na 4ª série o professor trouxe como proposta uma corrida ao redor da escola. Como era uma escola na periferia de Nova Andradina-MS, talvez ele tenha acreditado não haver muitos problemas quanto ao trânsito, no sentido de colocar nossas vidas em risco, mas o que importa foi que eu “ganhei”, fui o “campeão” aquele dia, e isso me colocou em

lugar especial no meio de meu grupo, pois me tornei o “melhor” no que diz respeito à corrida.

Na verdade, acredito que na época o meu espírito competitivo não estava tão aguçado, não me importando tanto a ideia de ser o mais veloz da turma. Eu apenas queria correr e não tinha noção da importância da atividade física na vida do ser humano, apenas queria me divertir com os colegas, me movimentar. Deste modo, entendemos que

movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu "se-movimentar", se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio (KUNZ, 1991, p. 163 apud DAOLIO, 2004 p. 25)

Para esse evento, nosso professor confeccionou medalhas de papel para a turma, e foi isso que chamou a atenção, mesmo trazendo uma concepção competitivista para sua aula de EF. No momento da entrega das medalhas em sala de aula, todos ganharam uma. Não me lembro de ele ter tido uma conversa posterior com todos os alunos, sobre a importância da cooperação, competição ou algo nesse sentido, mas ficamos todos muito felizes de ter ganho uma medalha, não importava se de papel; era algo que simbolizava a vitória.

Talvez essa tenha sido apenas uma estratégia pensada pelo professor, no intuito de colaborar com nossa formação. Grespan (2002) diz que todas as Abordagens de Ensino da Educação Física Escolar foram criadas em oposição às concepções higienista, militarista, tecnicista, esportivista e biologicista da EF. Todas as abordagens mostram *estratégias diversificadas*, tentando propor uma Educação Física Escolar com enfoque na formação integral do aluno, focando conhecimentos historicamente construídos e não discriminatórios.

Continuando esse ciclo de experiências nas aulas de EF, tenho que ser sincero ao dizer que o fato que vou descrever agora foi muito prazeroso pra mim e para um determinado grupo, ou seja, aqui veremos algumas restrições dentro do grupo, percebendo que a aula não era para “todos”.

Na 8º Série, estudei na escola Nair Palácio de Souza em Nova Andradina-MS, Era considerada a melhor escola da rede estadual de ensino na cidade. Para se ter uma noção, os pais dormiam na fila para conseguir uma vaga para os filhos. Hoje em dia isso já não é mais uma realidade. Eu era da 8º Série “A”, me recordo com precisão desse

detalhe, pois nós tínhamos um sério atrito com a “8” Série B, um atrito que se demonstrava também através das competições esportivas. A hora do recreio não era para nós um momento de descanso e relaxamento entre as aulas. Posso afirmar que a quadra se tornava uma espécie de “coliseu”, e a escola era Roma; e os gladiadores, claro, éramos nós, alunos, principalmente os das oitavas séries A e B.

Digo em específico os alunos das oitavas séries, pois nós éramos os mais velhos da escola no período vespertino. Não era oferecido o Ensino Médio nesse horário, deste modo, éramos a última turma do Ensino Fundamental, e isso nos dava uma espécie de privilégio em relação ao restante das turmas, principalmente quanto ao uso da quadra.

A modalidade praticada era o futsal. Quando íamos nos “enfrentar” em quadra, o resultado nem sempre era amigável. Digo enfrentamento, pois não era raro um determinado lance ocasionar uma discussão e isso resultar em agressão entre todos dentro e até mesmo por vezes fora da escola. Num determinado período, o diretor nos proibiu de jogar no recreio, como forma de repreensão, devido aos acontecimentos.

Mas aquela paixão pelo jogo iria além do limite imposto pelo tempo do recreio. Nosso horário de entrada em sala de aula era às 12:30 h. No entanto, como estávamos proibidos de jogar durante o recreio, começamos a chegar por volta de 11:30 h, ou seja, quase uma hora antes de iniciar a aula. Daí começaram reclamações feitas pelos professores das várias áreas, que consistiam no argumento de que os alunos estavam chegando suados, “fedidos”, cansados para a sala de aula, sem contar as brigas que ainda insistiam em continuar.

Devido a isso, foram encaminhadas pela direção as reclamações para os pais dos alunos, orientado os mesmos a não deixarem seus filhos saírem tão cedo para a escola. Com isso, não “jogávamos bola” nem durante o recreio e muito menos antes do sinal de entrada para o início das aulas.

Entretanto tínhamos um fim maior, todo ano na cidade acontecia o JENA (Jogos escolares de Nova Andradina), em que todas as escolas competiam. O ganhador iria representar a cidade no campeonato estadual do MS. Mas como iríamos “treinar”, se nosso espaço e tempo foram retirados?

Agora, entram as aulas de EF: “Nós”, os alunos que tínhamos uma habilidade especificamente desenvolvida na modalidade “futsal”, tomamos conta da aula, e o professor deu sua parcela de apoio, afinal, era interessante ter um grupo de alunos de sua escola representando a cidade num campeonato estadual.

Neira (2006 grifo meu) diz que a prática pedagógica da Educação Física Escolar nos dias atuais está baseada em conteúdos pré-selecionados retirados de livros didáticos e **esportes**, fazendo com que o professor se torne um mero transmissor de conteúdos sem a participação efetiva dos alunos nas aulas. Essa realidade pode estar ocorrendo porque a formação profissional dos professores de Educação Física por muito tempo evitou os conhecimentos científicos e foi extremamente tecnicista, tornando esses professores aplicadores de práticas pedagógicas herdadas do seu passado ou da última moda. Além disso, é importante ressaltar que os problemas que ocorrem durante as aulas de Educação Física Escolar podem proporcionar diversas reações por parte dos professores, e muitas vezes, por mais que conheçam diversas teorias de ensino, não conseguem pôr em prática o que aprenderam.

Enquanto nos preocupávamos em estruturar um time com condições de ser campeão do JENA, “Eles”, os outros alunos, ficavam ao lado da quadra ou no gramado jogando vôlei, ou simplesmente sentados tomando tereré. O desfecho dessa história foi que ganhamos os jogos da cidade e fomos para o estadual, e lógico juntamente com nosso professor, que orgulhosamente trouxe o troféu para a escola, com uma foto de todos nós “alunos campeões”. Infelizmente no campeonato estadual perdemos todos os quatro jogos e não passamos de fase.

O que se vê, como o pano de fundo, é que as aulas de EF daquele ano foram totalmente seletistas, voltadas para uma prática desportista ligadas ao desempenho físico dos alunos que estavam envolvidos na competição, as diferenças ali vistas eram apenas táticas e técnicas.

Não pretendemos tomar uma posição de que não deve haver competição durante as aulas de EF, muito menos afirmar que o fato ocorrido foi negativo ou positivo, mas sim apenas apontar alguns caminhos diversos, com visões diferentes, possibilitando a reflexão crítica sobre o assunto.

O mais coerente é que os docentes saibam lidar com tal fenômeno. Os professores realmente preocupados com o desenvolvimento das características humanas, ao invés de tentar eliminar as atividades de competição, deveriam procurar compreendê-las e utilizá-las para valorizar as relações humanas. Para o aluno, é mais importante reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que nunca competir (FREIRE, 2005).

Já meu ingresso no EM, a EF não foi muito presente na escola, visto que logo no 1º Ano, comecei a trabalhar durante o dia e estudar à noite, e, como vimos na introdução da pesquisa, em certo momento da história houve interpretações distintas, no que diz respeito ao ensino de EF, sendo esta, “facultativa nos cursos noturnos”. Então fiquei quase um ano sem participar das aulas de Educação Física, até que, chegando ao fim do 2º semestre, iniciaram-se aulas de EF num horário diferenciado. Nesse caso, os horários de aulas começavam às 19:00 h e as aulas de EF eram oferecidas às 18:10 h, ou seja, normalmente quem já estudava à noite trabalhava durante o dia, e este horário se tornava incompatível para os alunos.

Estudei em muitas escolas em Nova Andradina, (cinco estaduais e uma municipal), mas foi na última escola, em que concluí meu EM, que pude observar outra face da EF. Nessa escola, uma professora nos mostrou uma EF que conseguia ir além do futebol na quadra. Hoje penso, que, na verdade, ela não precisou de muito para nos dar essa impressão.

Esta professora nos passava textos prévios referentes à obesidade, drogas, sedentarismo, etc., e fazíamos uma prova (escrita) por bimestre. Quando cheguei a esta escola e fui informado de que havia prova escrita de EF, fiquei aterrorizado: “Como assim, prova de EF, por quê? Na EF nós temos que jogar algum esporte, não ficar lendo”, dizia eu, tomado por ignorância.

São diversas as possibilidades que levam um médico, advogado, agrônomo, contador, astronauta a escolher suas respectivas profissões, e foi a partir desse momento que comecei a me interessar pela EF. Ainda existe uma representação estereotipada de que a pessoa que resolve fazer a faculdade de EF deve gostar de todas as modalidades esportivas ou pelo menos ser um ótimo esportista em alguma delas. De certo modo deve haver sim uma afinidade com a área de atuação profissional, mas no caso da EF, as possibilidades são inúmeras.

Contudo, no caso da licenciatura, com frequência é escutada a afirmação que só é professor quem tem vocação. É correto pensar dessa maneira entendendo a profissão de professor como qualquer outra, com desafios e metas a serem atingidas? Foi essa uma das reflexões que começaram a me inquietar durante a graduação.

Para a educação acontecer por meio do conhecimento global, ela dever ser respeitada e valorizada. A instituição escolar “educativa” deve definir suas responsabilidades também nas relações humanas, as quais envolvem os profissionais em um amplo meio de discussão, estudo e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Pensamos, então, que não é correto ver a carreira de um professor como vocação, como muitos dizem, mas antes como uma profissão, que precisa de muito estudo, reflexão e uma prática docente que transforma a vida das pessoas, não que as conduz.

O conteúdo proposto pelo professor tende a relacionar-se com a vida cotidiana, com os acontecimentos mundiais; com a relevância, o interesse e a curiosidade e com as diferenças individuais dos alunos. Portanto, as tarefas do docente exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva (HOLLY, 2000).

O fato de que o conteúdo do professor pode se relacionar com a vida cotidiana teve seu peso em minha pesquisa de graduação. Tendo observado muitos casos de violência durante minha passagem no Ensino Básico, acreditei ser pertinente fazer uma pesquisa sobre o tema. Com isso veio a curiosidade dos demais colegas, que pesquisavam temas muito específicos da área de EF: “Porque pesquisar violência nas escolas?”, perguntavam.

Percebi que poderia dialogar com outras áreas, a graduação me proporcionou uma visão de que a EF que eu conheci por quase toda a vida era apenas uma EF acrítica, cujo objetivos infelizmente eram mais recreacionais e de lazer. Não que isso não seja importante, contudo a EF *é mais*, ou como diz Freire (2003), a Educação Física não é, ela está sendo construída a cada instante...

Ao ingressar no Mestrado em Educação como aluno especial na linha de pesquisa Educação e Diversidade, comecei a frequentar a disciplina de Educação, Identidade e Diversidade. Foi aí que se iniciou uma reflexão acerca de culturas diferentes presentes na escola, e com as contribuições teóricas dessa disciplina e de outras demos início à construção de um projeto de análise de “identidades” no contexto escolar, considerando as culturas nesse contexto.

Como já tinha experiência em campo nas aulas de EF, e já havia atuado como docente no Ensino Básico, fomentamos a idéia de analisarmos identidades nas aulas de EF no EM, agora com o intuito de contribuir para a grande área de Educação, mas principalmente para uma EF que é construída a cada momento.

1.1 Caminhos metodológicos

Quando me propus a fazer este trabalho, tinha uma lista com 05 (cinco) escolas para pesquisar, levando em consideração os seguintes fatores; o público alvo, que eram os adolescentes no EM, a localidade da instituição e a colaboração de seus administradores. No entanto, esse número era muito superior aos planejamentos

realizados durante a estruturação do projeto. Dessa forma, iniciou-se um trabalho de seleção do lugar mais apropriado para a realização da pesquisa.

O primeiro passo foi ir até as escolas e falar diretamente com a direção, porém, essa tarefa não foi fácil. Primeiramente percebi que estava indo por um caminho mais longo, estava indo até as escolas e “perdendo viagens”. Quando o diretor e o coordenador não estavam em reunião, estavam muito ocupados realizando as lotações, organizando horários dos professores ou qualquer outra atividade interna.

Afinal, era início de ano letivo. Realmente, nessa época, a escola se torna palco de um verdadeiro conglomerado de professores pressionando seus coordenadores para adequarem um horário que melhor lhes convenha, e a preocupação é com a recepção dos alunos que iniciam mais uma nova fase em suas vidas.

Com essa visão, passei a fazer contato por telefone, marcando horários com os diretores e explicando de que se tratava minha pesquisa, quais eram meus objetivos. Com exceção de uma escola, todas proporcionaram uma recepção muito cordial e comunicativa.

Infelizmente uma escola não demonstrou o mínimo de interesse na realização do estudo, alegando que o professor de EF poderia não gostar da idéia de um pesquisador estar inserido em suas aulas, podendo atrapalhar o andamento da mesma, mesmo depois de eu salientar que minha participação seria distante, apenas de observação, e somente num segundo momento iria realizar entrevistas, mas num momento diverso daquele da aula de Educação Física.

Por fim, percebi que minha presença naquele ambiente poderia se tornar um incômodo. Deste modo, decidi que o melhor seria me retirar da escola e buscar outras; afinal, a educação brasileira já enfrenta muitos problemas e desafios, como gestão, desinformação, fracassos, despreparo de professores, a defasagem, e um dos maiores problemas, o ato de educar com respeito às diferenças. Nesse sentido a pretensão era estar presente em um local onde minha pesquisa pudesse somar e encontrar novos caminhos e não dividir e causar desconfianças.

Esses contratempos realçam os limites e barreiras enfrentados pelos frequentadores da escola, tais como os que o pesquisador encontra quanto aos alunos. No caso dos alunos, fica evidente, com as várias publicações que são apresentadas contemporaneamente sobre a relação de amor e ódio entre escola e sociedade, que a escola por vezes é vista como sinônimo de angústia:

É nas salas de aula, no pátio e nos corredores que os alunos se abrem para o prazer de aprender, descobrem o valor da amizade e do amor, revelam a importância de ter adultos como modelos para a vida. Mas, é neste espaço também que conhecem as agruras de estudar em espaços mal tratados, sofrem com o descaso e o desrespeito de tantos professores e funcionários, se irritam com aulas desinteressantes e exercícios sem sentido [...] se angustiam ao perceberem que não falam a mesma língua que seus mestres. (BENCINI; BORDAS, 2007, p. 31)

Entretanto, apesar das outras quatro escolas restantes na lista colocarem-se plenamente à disposição para contribuir com a pesquisa, duas não se enquadravam nos critérios, que por opção ofereciam o EM apenas no período noturno. E, numa rápida conversa pelos corredores das escolas, constatei que as turmas tinham grande afluência de pessoas maduras, adultos das mais variadas idades. Deste modo, os dados que seriam recolhidos a partir da observação das aulas de E.F poderiam ser distorcidos, pois o objetivo inicial da pesquisa era analisar as representações dos adolescentes, sendo estes os personagens principais do estudo.

Como diz Geertz (1989, p. 96), são “[...] diferentes indivíduos com diferentes culturas”. Atualmente sabe-se que a diferença é uma marca muito forte e presente nas sociedades contemporâneas, mas neste caso, especialmente, acreditei que o fator da grande diferença de idade entre os personagens poderia camuflar algumas manifestações que são próprias dos adolescentes.

Com isso, foram selecionadas 2 (duas) escolas para participarem da pesquisa, que serão referenciadas como escola 1 (E1) e escola 2 (E2) ao longo do texto (pois foi acordado que seus nomes seriam preservados).

A partir desse caminho, iniciou-se a observação durante as aulas de EF e a análise das representações dos alunos adolescentes no EM, e uma observação minuciosa para selecionar alguns alunos para contribuírem com a entrevista semiestruturada. Também foi utilizado um diário de campo para que fossem anotadas todas as representações afluídas no decorrer das aulas.

A realização desta investigação ocorreu a partir de observações feitas durante um bimestre letivo, de 13 Fevereiro a 20 de Abril de 2012, em cada uma das duas escolas selecionadas. Em ambas, as aulas tinham duração de 50 minutos, e cada turma tinha uma aula de EF por semana. Estive em observação durante 11 dias em cada escola, ou seja, 11 semanas, pois me deslocava uma vez por semana para cada escola. As entrevistas foram realizadas entre o 9º e 10º dia.

A E1¹ é localizada numa área afastada do centro da cidade de Dourados-MS. Nesta escola as observações eram realizadas no período matutino sempre nas segundas-feiras, com as turmas: 1º Ano B; 1º Ano D; 1º Ano F; 2º Ano A e 2º Ano B. Totalizando 219 alunos² nessas turmas. As aulas eram ministradas por dois professores, sendo que, antes do recreio, as aulas do 1º B, D e F eram observadas com um professor e após o recreio as aulas do 2º A e B eram com outro. Durante o período de observação escolhido (matutino), a escola funciona com EM num total de 532 alunos, e uma única turma do 9º Ano A do Ensino Fundamental.

O 1º Ano B eu diria que era uma turma autônoma, conseguia se organizar na quadra com facilidade, sem muita assistência do professor, com um total de 46 alunos. O 1º Ano D caracteriza-se por ser uma turma bastante agitada, principalmente, na minha opinião, por haver nela uma aluna que parecia impulsionar e empolgar muitos dos alunos, que eram em número de 49. Com 44 alunos, o 1º Ano F demonstrava ser uma turma amante de “brincadeiras” e “apelidinhos”, podendo-se dizer que brincavam com as diferenças uns dos outros.

Já o 2º Ano A parecia ser uma turma mais madura do que sua idade mostrava. Nos corredores das escolas sempre escutamos professores dizerem: “Que turma boa!”. Essa representação cabe a esta turma, que possuía 39 alunos. O 2º Ano B, podemos dizer que era o antônimo da anterior, não que fossem alunos irrequietos, mas que simplesmente o professor tinha muita dificuldade de organizar sua aula com eles que eram em número de 41.

Para que esses alunos tenham chegado a esse nível de autonomia, eles devem ter visto significados nas atividades propostas no decorrer das aulas de EF, sentindo, pensando e agindo sobre o conteúdo na quadra através do corpo.

Podemos também pensar o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sociocultural onde está inserido. Podemos considerar, ao invés de suas semelhanças biológicas, suas diferenças culturais; podemos reconsiderar nossos critérios de análise sobre o corpo, fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugarão e excluíram pessoas da prática de educação física. Podemos substituir padrões inatistas por critérios mais dinâmicos e culturais na intervenção promovida pela área. (DAOLIO, 2004, p. 12)

¹ Para ver a estrutura física da E1 ver Apêndice II.

² Todos os dados relativos à quantia de alunos por turma foram passados pela secretaria dessa escola, e esse total é de alunos que foram matriculados, mesmo sendo, remanejados, desistentes, transferidos.

A imagem a seguir mostra a última turma descrita, com o professor sentado ao fundo da quadra, ao lado de um cone. Na imagem é possível notar alunos sentados em diversos espaços, outros “batendo papo”, enfim um momento de “descontração” na quadra, espaço que considero ser um laboratório das aulas de EF. Onde o corpo sociocultural tem a possibilidade de vivenciar diferentes formas do movimentar-se humano, aproveitando toda magnitude desse espaço.

Imagem 01: Dispersão na aula



Fonte: Do autor

Na E1, as aulas do período matutino iniciavam-se às 07h00min. Desta forma, a primeira aula acontecia entre 07h00min às 07h50min; a segunda das 07h50min às 08:40h; a terceira das 08h40min às 09h30min. Após a terceira aula entrava o recreio de 10 minutos, mas sempre durava um pouco mais que esse tempo, cerca de 15 minutos. O sinal de entrada para a quarta aula era dado 09h40min, e a aula iria até 10h30min. A quinta e última aula ocorria das 10h30min às 11h20min, daí o sinal para finalizar o turno letivo. Este mesmo horário, descrito na E1, também era utilizado na E2.

A E2³ também é afastada da área central da cidade, no entanto fica em meio a um bairro nobre. Nesta escola as observações também foram realizadas no período matutino, sempre nas terças-feiras compreendendo as seguintes turmas: 2º Ano C; 3º Ano B e 3º Ano D, cuja soma totaliza 103 alunos. Dois professores lecionavam nestas turmas, sendo um professor no 2º C e 3ºD e uma professora no 3ºB. Nessa escola, no

³ Para ver a Estrutura Física da E2 ver Apêndice III.

período matutino funcionam juntamente com as turmas de EM, com um total de 368 alunos, também as turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

O 2º Ano C demonstrava ser uma turma muito unida, em que os problemas apareciam como em qualquer outra, mas a solução aparecia sempre de modo coletivo. Possuía 36 alunos. O 3º Ano B foi uma turma que caracterizei como o reflexo da diferença, com seus 31 alunos. Durante o texto será demonstrado o porquê dessas diferenças serem tão visíveis.. Com 36 alunos, o 3º Ano D era uma turma de clima muito tenso. Acredito ser devido a um aluno que era um pouco violento e misterioso em suas atitudes, deixando um ar “carregado” nas aulas.

A E2 possui um campo de futebol ao seu lado. No entanto, um espaço que não era utilizado pelos alunos. Interroguei um professor sobre o porquê de um espaço tão amplo como aquele não ser utilizado, principalmente pelo gosto que os alunos têm pelo esporte. O professor alertou que era uma área que não pertencia à escola.

Imagem 02: Campo de futebol



Fonte: Do autor

Daolio (2004), como um estudioso da cultura, considera a Educação Física como uma disciplina do contexto escolar, sendo o segundo, um espaço de desenvolver cultura, garantindo ao aluno conteúdos relacionados à dimensão corporal, por meio do jogo, ginástica, esporte, luta e dança.

Entendi perfeitamente o que o professor tentou me dizer, principalmente depois observando uma de suas aulas, como diversos alunos preferiam ficar sentados embaixo

de árvores e de um aconchegante quiosque na frente da quadra, como se vê na imagem a seguir:

Imagem 03: O aconchego



Fonte: Do autor.

Neste ambiente escolar, a pesquisa foi de natureza qualitativa, descritiva, delineada a partir da análise das falas de dez alunos, escolhidos a partir de marcas de uma visão do senso comum no que diz respeito às diferenças, através de entrevistas semiestruturadas, bem como as representações afloradas no decorrer da aula que serão descritas através das observações. A faixa etária dos estudantes entrevistados foi de 14-17 anos de idade.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria sala de aula que os alunos frequentavam. No entanto, enquanto a aula de EF acontecia na quadra com todos os outros, eu ficava sozinho com o entrevistado dentro da sala de aula, no intuito de preservar as falas por ele proferidas.

A partir do momento em que entrávamos na sala de aula, já era iniciada uma conversa informal, com o intuito de descontrair e relaxar o aluno, realizando perguntas como: Pra qual time você torce? Que tipo de música gosta de ouvir com mais frequência? O que faz pra se divertir na cidade? Após esse primeiro contato, o aluno já estará sentado a minha frente, com uma mesa nos separando, e a câmera já ligada, era iniciada a entrevista. As perguntas foram abertas, de forma que eu perguntasse e o aluno respondesse oralmente. As entrevistas duraram, em média, de 9 a 12 minutos cada uma.

É inquestionável que certos alunos vão além do que podemos chamar hoje da representação do senso comum, ou seja, alguns possuem marcas mais fortes para o contexto que frequentam, nesse viés, uma roupa, um brinco, um boné ou uma atitude que, por vezes, não corresponde com os códigos de uma realidade, aqui, a escola. Não pretendo passar uma visão estereotipada ou preconceituosa, mas referir apenas que as diferenças existem nas turmas.

Ressalto que todos os alunos que participaram das entrevistas assinaram um termo de consentimento “livre esclarecido”⁴, declarando que receberam esclarecimentos sobre a pesquisa. Também foi solicitado aos pais ou responsáveis dos alunos que assinassem um termo⁵, autorizando a participação dos mesmos. Nessa autorização estavam esclarecidos todos os objetivos da pesquisa, assim como garantindo o anonimato dos envolvidos.

Seguem agora algumas das principais características dos alunos entrevistados⁶: a aluna 1 (A1), uma mulher com mais ou menos 1.65 m de altura, cabelo crespo e cortado na altura dos ombros, morena, olhos verdes, 35 anos. Levando em consideração os “padrões” de corpos que serão discutidos na pesquisa, ela se enquadraria como acima do “peso ideal”.

O aluno 2 (A2) é um rapaz de 17 anos. Diria que este é o que muitos professores definiriam como “garoto problema”. Sempre muito risonho, às vezes até demais, gostava de usar um boné, voltado com a aba para cima, sempre muito “brincalhão”. Às vezes, essas brincadeiras tinham objetivo de atingir pejorativamente seus colegas. Este aluno me disse que trabalhava vendendo chocolate na escola e também em outros lugares.

Uma menina com 1.50 m, perto dos outros alunos (padrões), pode-se dizer que era de baixa estatura. Essa é a aluna 3 (A3), com 16 anos, branca, olhos escuros e grandes, bastante magra, cabelos encaracolados e compridos. Uma aluna retraída e que falava pouco, na verdade, durante a entrevista dizia realmente só o necessário.

O aluno 4 (A4) é um menino de 14 anos, cabelo crespo, curto, negro. Este aluno tinha estrabismo, certo desalinhamento nos olhos, o que proporcionava a alguns dos outros motivo para zombarem dele. Não gostava de realizar as atividades de futebol que a maioria dos meninos tanto aclamavam. Ficava sentado na arquibancada ou jogando

⁴ Ver anexo IV.

⁵ Ver anexo V.

⁶ Ver apêndice IV para identificar qual escola que cada aluno integrava.

tênis de mesa no gramado perto da quadra, sempre com um número reduzido de colegas, às vezes de outras turmas que saíam do horário de aula de outras disciplinas e ficavam por ali um pouco, assim como mostra a imagem a seguir:

Imagem 04: Momento tênis de mesa



Fonte: Do autor

Com 14 anos, o aluno 5 (A5) é um garoto branco, tem o cabelo liso, e gostava de penteá-lo bem fixo na testa até chegar aos olhos, para ficar semelhante ao modelo utilizado por um cantor famoso e adorava jogar futebol, além disso, era muito requisitado pelo público feminino durante as aulas.

A aluna 6 (A6), uma aluna indígena entrevistada, com 16 anos, cabelos lisos que se alongavam nas costas, em média 1.70 m de altura. Durante as aulas era muito participativa e as adorava, mas se mostrava tímida, pelo menos durante a realização da entrevista e no diálogo com os demais alunos.

O aluno 7 (A7) é um rapaz de mais ou menos 1,85 m de altura, 17 anos de idade, pardo, bastante comunicativo. Este ainda se recuperava de um acidente, sobre o qual não acreditei ser necessário entrar em detalhes.

A aluna 8 (A8) era muito engraçada para todos, adorava fazer piadinhas. A professora dizia que ela parecia uma “espoleta”. Com 15 anos, ainda tinha algumas atitudes comparadas à de crianças de idade bem menor que a sua faixa etária. De pele morena e olhos castanhos, sempre gostava de usar brincos grandes. Uma vez isso foi até motivo de desavença entre ela e a professora, pois foi pedido que tirasse o brinco para

sua própria segurança, mas ela se recusava, enfim, no final ela resolveu tirar o brinco para continuar com a atividade.

O aluno 9 (A9), um homem com quase 1.90 m altura, com aproximadamente 100 Kg, era muito caracterizado por suas grandes medidas em relação aos outros. Com 21 anos, se demonstrava um pouco violento, parecendo contrário a alguns pedidos, principalmente dos colegas, até mesmo comigo durante as aulas ocorreu um episódio que será descrito no estudo que ilustra impaciência deste aluno.

O aluno 10 (A10), um adolescente de 17 anos, 1.60 m de altura, branco, cabelo curto, sempre vinha às aulas com o cabelo espetado, acredito que por algum produto de beleza. Este aluno por vezes era rotulado pelos outros, no sentido de o compararem a um homossexual; no entanto, essa rotulação se constituía de modo pejorativo, mas ao mesmo tempo camuflado, pois sempre soava em tom de brincadeira.

Vale ressaltar que se optou por escolher o período matutino devido à faixa etária dos alunos envolvidos, já que nos propomos a analisar as identidades no contexto das aulas do EM, com enfoque nos adolescentes. E, como já foi dito, no período noturno apresentavam-se alunos com as mais variadas idades; no entanto, mesmo assim, foram encontrados dois alunos maiores de 18 anos na E1, sendo uma aluna com 35 anos e um aluno de 18 anos, e na E2 um aluno com 21 anos.

Os atores do presente estudo – alunos de escolas públicas de ensino médio – são em sua maioria adolescentes. Do ponto de vista de uma construção identitária, pode-se dizer que um dos grandes intuitos do indivíduo nessa fase da vida é possuir ou descobrir em si uma identidade própria, preocupando-se por algo que o defina frente a um grupo maior, podendo ser a escola: “Entende-se, assim, a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas e de características que vão se constituindo no processo” (CONTINI, 2002 p. 22).

Para ilustrar essa passagem, utilizamos a imagem de um jogo de futsal praticado por alunos durante o recreio na E2. Aqui vemos o papel social do esporte, mais especificamente do futsal, pois, mesmo os professores oferecendo outras modalidades desportivas, o futsal era a preferência da maioria dos alunos ainda, mesmo em outros horários, que não da EF.

Este horário de recreio funcionava como uma espécie de ponto de encontro, troca de relações e experiências, no qual, os times já vinha estruturados das salas de

aula, ou seja, percebemos a influencia do coletivo, do poder do grupo. Vejamos a imagem a seguir que ilustra essa passagem:

Imagem 05: Papel social do jogo



Fonte: Do autor

1.2 Organização e execução das entrevistas

A entrevista semiestruturada auxilia no entendimento da construção identitária desses sujeitos, individual ou coletiva. A entrevista foi constituída primeiramente com um questionário⁷, que antes de ser aplicado aos alunos passou por uma revisão na disciplina “Seminários de Pesquisa”. Também foi apresentado ao “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva GEPEI-UFGD”, flexível às alterações propostas pelos integrantes do grupo.

O questionário tem um roteiro de 12 questões, que são subdivididas em três categorias. A primeira diz respeito à relação do aluno com as aulas de EF, a segunda, do aluno com os modelos/padrões de corpos; e, por fim, a terceira, sobre a relação do indivíduo com ele próprio (identidades).

Esse questionário semiestruturado foi composto por perguntas abertas. As perguntas abertas requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente com suas próprias palavras. Hill (2005, p. 94) diz que “a vantagem de usar perguntas abertas

⁷ Ver Apêndice 1 para visualizar questionário na íntegra.

são as de que as mesmas podem fornecer mais informação, podem dar informações mais detalhadas e até mesmo inesperadas”.

A primeira subdivisão do questionário (*I- Relação do aluno com as aulas de Educação Física*) possibilita aos alunos explicitarem as contribuições que as aulas de Educação Física proporcionaram para suas vidas, bem como possibilidades de melhorias nessa área na concepção dos mesmos. No entanto, suas respostas parecem ser descrentes e/ou incompatíveis quanto ao papel da EF na escola.

O quadro atual da área da Educação Física indica um aumento no número de livros, revistas, pesquisas científicas e de divulgação, aumento no número de professores com títulos de mestres e doutores, uma valorização da prática da atividade física na sociedade contemporânea, um aumento no número de praticantes de atividades físicas, além de uma incursão definitiva da mídia nas questões relacionadas à atividade física e ao esporte. Porém, todas essas transformações **parecem não afetar** significativamente o contexto das aulas de Educação Física nas escolas (DARIDO, 2003).

A prática pedagógica realizada pelos professores de Educação Física Escolar tem se baseado em autoritarismo e pouca reflexão, fazendo com que os alunos não participem de forma ativa das aulas. Além disso, o autor relata que as aulas de hoje ainda são aplicadas apenas para ensinar a prática esportiva e preparar os alunos a jogar o esporte competitivo (OLIVEIRA, 1992).

A segunda parte do questionário, com quatro questões (*II- Relação com os modelos e padrões de corpos*), possibilitou aos alunos falar das representações que possuíam do corpo, estando em questão o próprio corpo ou uma representação coletiva de corpos no ambiente escolar.

A origem dessa subdivisão no questionário veio do anseio a entender o que os alunos acreditavam ser um corpo saudável, bonito, e se poderiam estar sendo influenciados para chegarem a tais preceitos, acreditando que isso “é que confere ao corpo humano sua singularidade no mundo e sua riqueza como ponto de partida para uma reflexão crítica, como temos procurado desenvolver-la” (SILVA, 2001, p. 88).

Na terceira e última parte do questionário, também com quatro questões (*III- Relação com o indivíduo*), foi oferecida a possibilidade aos alunos de refletirem sobre a constituição de identidades, principalmente no que diz respeito à involuntariedade nessa construção.

Nesta parte, o corpo aparece como elemento principal e parte integrante das identidades no contexto das aulas, e a diferença como colaboradora e participante do processo. Le Breton (2007) corrobora, afirmando que o corpo é emissor e receptor de sentidos, inserindo o homem na sociedade. O homem é moldado pelo contexto em que se insere por meio do corpo.

Partindo dessas ideias com que a última etapa do questionário finaliza, entendemos que o corpo é capaz de ser uma espécie de ferramenta humana, que na contemporaneidade pode ser utilizado, modificado no intuito de ser aceito e legitimado para determinados “padrões”.

A observação participante foi uma ferramenta muito útil para o processo de coleta de dados a partir do acesso ao campo, sendo utilizada a implicação periférica, sobre a qual Lapassade (2005, p. 72-73) diz que os pesquisadores que assumem essa identidade devem considerar que certo grau de implicação é necessário para quem quer aprender de dentro. A partir dessa fala, destaco Minayo (2004), afirmando que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Neste incurso, o estudo buscará compreender, como diz Lapassade (2005, p. 73), “no sentido de ver as coisas de dentro”, como as diferenças são significadas e representadas pelos indivíduos que compõem o universo das aulas de EF, e as consonâncias e contrapontos sobre agentes que tentam legitimar a cultura, formando novas identidades.

CAPÍTULO II

2. IDENTIDADES NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÕES E SIGNIFICADOS

Identidade no contexto escolar? Ou identidades que se constroem, motivadas por uma série de situações que podem iniciar-se neste ambiente e, neste caso mais específico, nas aulas de EF? Deste modo, até que ponto e em que sentido as aulas de EF contribuem com essa construção? E de que maneira o corpo é visto nesse processo e qual o seu papel?

A escola se torna um “palco” de experiências dessa amplitude, um local em que os alunos têm a possibilidade de legitimar uma identidade, ou seria correto afirmar que antes de tudo são influenciados por outras, perante um coletivo do que Bauman (2005) chama de “identidades flutuantes”?

As aulas de EF são um meio que os alunos encontram para se expressar corporalmente; muitos, no sentido de permitir a organização e percepção de sua individualidade. Entretanto o contexto dessas aulas, na maioria das vezes, se dá em lugar aberto, um espaço chamado “quadra esportiva”. Neste caso, um espaço que possui em média 40 metros de comprimento e 20 metros de largura, com diversas delimitações das mais variadas modalidades desportivas, que fica aberto aos olhos do público, favorecendo a existência e ação de forças externas, que podem pressionar determinados alunos a pertencer ou deixar de pertencer a um determinado grupo identitário. Com isso,

inicia-se uma relação de tensão entre o ser e o parecer, entre a autoimagem e a imagem que os outros têm de todos os envolvidos neste ambiente, acentuando a tensão, pelas características do espaço.

Essas forças externas podem atuar camufladamente por meio da ação, ou das ações, dos próprios alunos no espaço mais comum de aprendizagem da EF. Este ambiente de aula pode propiciar a formação de alguns estereótipos para aqueles que não apresentarem algumas habilidades específicas para pertencerem a um grupo. Tais habilidades, por vezes, não são preconizadas pelo professor, mas sim propostas como uma meta que um grupo impõe como para pertencer ao mesmo.

Sabemos que a identidade do ser humano é um processo de construção que se estende durante toda a vida. No entanto, pelo fato de a adolescência se tratar de uma fase de grandes mudanças, nesse caso, da infância para a juventude, diga-se que o aluno experimenta mais de uma identidade, podendo utilizar cada uma no que convém a seus interesses, e assim, como Cuche (2002) diz, ser possuidor de identidades.

Mas essas transformações podem não ocorrer de um modo tão simples e tranquilo na escola, no sentido de que não é de tão fácil assimilação. É difícil que um mesmo indivíduo, com tantas mudanças fisiológicas e psicológicas durante um tempo específico como, por exemplo, nas aulas de EF, e depois continuar com o mesmo “Eu”, ou seja, o aluno por vezes é diferente aos olhares dos colegas e tenta ser igual a determinado grupo, buscando certa identificação. Porém essa relação é conflituosa, pois ao mesmo tempo alguns buscam se diferenciar de alguma maneira na tentativa de ser únicos, “originais”, em relação aos outros colegas da escola.

Ao observar os adolescentes da atualidade, percebe-se que querem se distinguir de alguma forma em relação aos outros, na verdade se diferenciar em algum aspecto. Precisam de uma marca identitária para isso. Se isso não ocorre, talvez o indivíduo possa entrar em algumas angústias, ser um estranho dentro do seu próprio corpo.

Aqui o corpo aparece como um meio de legitimar identidades no ambiente escolar, seja através de um corpo magro, gordo, tatuado, furado; enfim, como um instrumento mediador de identidades, de significados que marcam o indivíduo como sendo “alguém”. Na EFE é muito forte a perpetuação da ideia de um corpo forte, que supera as habilidades individuais dos outros, um corpo marcado por ser hábil; daí a necessidade da atenção do professor para lidar com situações desta natureza.

A sociedade contemporânea e a instituição escolar oferecem aos adolescentes a possibilidade de visitar diferentes identidades, mesmo que isso ocorra de maneira involuntária. Porém, esse tempo indeterminado que o aluno permanece numa identidade pode não ser suficiente, pois às vezes aquelas forças externas fazem com que o aluno adolescente precocemente entre e saia de diversas experiências, podemos relacionar esse momento no período que Hall chama de crise de identidade, produzindo o “sujeito pós-moderno conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (2005, p. 12).

O processo de mutação na identidade pode se tornar angustiante na vida de um adolescente estudante se suas tentativas de se legitimar frente a um grupo, participando de uma forma que considere satisfatória e levando-o a se frustrar em diversos sentidos, mas, principalmente, no sentido de sofrer com a exclusão de diversas “tribos”, como muitos as caracterizam. Aceitando que a formação de “tribos” é um traço característico que pode se iniciar na adolescência, podendo se manifestar dependentemente do traço da cultura presente.

Nas aulas de EFE isso toma proporções ainda maiores, pois é tudo muito transparente, qualquer ação na tentativa de integração grupal que origine insucesso ou inaceitação para vivência num meio social específico está carregada de significações negativas, às vezes incalculáveis, subjetivamente, para este aluno, no entendimento de que o mesmo não seria capaz de mobilizar forças exteriores para interação própria, para construir uma identidade.

A identidade destes alunos é também influenciada pelo meio cultural em que está inserido, sendo a cultura um termo muito utilizado para reflexões acerca da identidade do sujeito:

O conceito de cultura obteve, há algum tempo, um grande sucesso fora do círculo estreito das ciências sociais, há, no entanto, um outro termo que é frequentemente associado a ele – a identidade” – cujo uso é cada vez mais frequente, levando certos analistas a verem neste uso o efeito de uma verdadeira moda. Resta saber o que se entende por “identidade – e que significa esta “moda” das identidades, aliás, em grande parte alheia ao desenvolvimento da pesquisa científica. (CUCHE, 2002, p. 175)

O autor refere-se à identidade relacionando-a como uma moda, sendo que, na contemporaneidade, a moda equivale à tendência do alto consumismo, do ato de estar mudando constantemente de roupas, calçados, chapéus, maquiagens, brincos, etc.,

estimulado pela propaganda e pela crescente oferta de bens de consumo. Essas características são próprias dos dias atuais; isto é, a busca por uma identidade, a formação de uma identidade em constante processo, a crise de identidades, a busca por saber quem somos, são preceitos que certamente transformaram-se em moda.

Assim, nas palavras de Hall (2005, p. 13), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”, dando a entender que a identidade e subjetividade são fluidas e modificadas continuamente devido às diferentes significações culturais que surgem diariamente.

“[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (HALL, 2005, p. 13).

A questão da identidade se tornará personagem principal deste capítulo, vista de ângulos diferentes, constituída de maneiras diferentes, esperando, a partir disso, iniciar novas interrogações.

2.1 O entrelace entre cultura e identidade

Este título, que enfatiza o entrelace entre cultura e identidade, não se faz presente por um mero acaso. A proximidade entre identidade e cultura é origem da relação que os dois conceitos têm um com o outro, pois, “atualmente, as grandes interrogações sobre a identidade remetem frequentemente à questão da cultura. Há o desejo de se ver cultura em tudo, e de encontrar identidade para todos” (CUCHE, 2002, p. 175).

Desta maneira, Cuche (2002) aponta que a atual moda da identidade é uma extensão do fenômeno da exaltação da diferença, surgindo a partir dos anos setenta e levando tendências e ideais diversos a realizar apologias da sociedade multicultural. No entanto, também surgiu a idéia de cada um manter sua identidade individual, ou seja, cada um por si, pois para o autor a cultura “pode existir sem a consciência de identidade” (CUCHE, 2002, p. 176).

Segundo Cuche (2002), esta “moda” insiste em ver identidade em tudo, em que qualquer manifestação contradizente é sinônimo de mudanças identitárias. Essas

“modas”, como o autor se refere, estruturam-se a partir de visões diferentes do que é identidade. Segundo suas palavras, a identidade serve principalmente para a pessoa se localizar como indivíduo e ainda localizar outros indivíduos que pareçam adequados aos seus padrões.

Percebe-se que a preocupação com a diferença já era muito presente nos anos 70, porém, quando se exalta a diferença do outro, não se deve esquecer que o indivíduo ainda assim constitui sua identidade social, logicamente diferente, mesmo sendo de grupos iguais (CUCHE, 2002).

Baseado nesta reflexão sobre a “moda” das identidades, Cuche tenta entender seus significados, e considera que as crises culturais estão em paralelo com as crises de identidade e, conseqüentemente, podem influenciar no que ele chama de enfraquecimento do Estado-Nação.

Cuche (2002) traz um alerta sobre a diferença entre cultura e identidade cultural, mesmo que ambas tenham uma ligação muito forte, seria um equívoco utilizar as duas como noções semelhantes:

Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte dos processos inconscientes. A identidade remete a norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas. (2002, p. 176)

Ainda neste capítulo, poderemos constatar que a identidade obteve diversos tipos de interpretações e aproximações ao longo do tempo. Contudo, é fato que a mesma tem uma característica muito forte, sua fluidez, pois é marcada por momentos em que deixa de ser entendida como solidificada para se tornar mutável.

Ou seja, acreditava-se que um sujeito nascia, crescia, se reproduzia e morria com uma única identidade, e nos estudos contemporâneos a identidade do sujeito é vista por um outro ângulo. Thompson (1992) já a enxergava num âmbito flutuante, no impermanente, na diferença e no pluralismo cultural.

Deste modo, algo que se tinha como certo, engessado, enraizado, torna-se característico por sua fluidez. Diga-se então que ocorreu uma transformação, uma evolução na utilização e constituição da identidade de um sujeito, por isso é marcada por sua maneira de fluir.

Calhoun apud Castells (2006, p. 22) também contribui, ao falar da construção da identidade do sujeito e seu significado para o povo:

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos pelos outros.

Para Castells (2006), existem algumas precipitações no uso do conceito de identidades e papéis no meio social, e é necessário haver uma distinção entre ambos, pois “identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (p. 23).

Como foi dito por Castells, os papéis organizam funções. Isso fica mais claro com o exemplo de um indivíduo querer ser e/ou ter determinada função, ou seja, ser professor, ser jogador de futebol, ser um cabeleireiro, ser pai, ser fiel a alguma crença.

Contudo, todos os exemplos acima descritos, de acordo com Castells, são papéis definidos pela própria sociedade, e estes papéis podem influenciar as atitudes e comportamentos dos indivíduos.

Desta forma, entende-se que os papéis possuem grandes diferenças em relação à identidade; porém são instrumentos que podem influenciá-la, como se sabe, levando à sua construção de acordo com o seu meio. Assim, Castells (2006, p. 23) diz que “não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de que, por quem e para que isso acontece”:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. (CASTELLS, 2006, p. 23)

Percebe-se, mais uma vez que a identidade depende de fatores externos para sua constituição, formação, construção e para que assim o indivíduo possa se firmar como um “ser alguém”, dependendo principalmente das ações sociais e culturais do grupo em

que está inserido. Ao ressaltar estas ações, Cuche (2002) acredita que a genética não se enquadra como um fator que possa vir a contribuir para essa construção identitária, pois é uma teoria que não é muito bem acolhida pelos estudiosos de tal vertente. Devido, aos fatores externos ao meio em que as pessoas estão inseridas, talvez os genes passados por gerações não influam como fator determinante para a constituição da identidade.

Em Cuche (2002) encontra-se a questão da herança biológica. Neste caso, a herança identitária é transmitida, por meio da genética, de um indivíduo para o outro, sendo que, vista a partir de uma abordagem culturalista, essa herança adquirida geneticamente não é bem aceita, mas sim, uma herança cultural que um determinado grupo cultural utiliza para socializar-se entre si e com o meio.

No caso dos adolescentes observados, talvez as mudanças psicológicas possam influenciar essa constituição do sujeito. Visto que a herança genética não possui grandes influências para a construção identitária do sujeito, Castells (2006) levanta alguns interrogantes acerca de quem constrói a identidade coletiva e para que essa identidade é construída, e coloca que em grande parte essa construção é determinada pelo conteúdo simbólico da identidade e também o seu significado, tanto para os indivíduos que se identificam com ela como para os que se excluem.

Castells (2006) afirma que a construção da identidade é caracterizada por relações de poder e propõe 3 (três) formas distintas e origens da construção da identidade, sendo estas a identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

Segundo Castells (2006, p. 24), a identidade legitimadora inicia-se pelas instituições dominantes da sociedade, que objetiva se expandir e ampliar sua dominação em relação aos atores sociais e, desta forma, dar origem a uma sociedade civil, ou seja, “um conjunto de organizações e instituições, bem como **uma série** de atores sociais estruturados e organizados, que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade”.

O autor define a identidade de resistência originada por atores que se encontram em posições de desfavorecimento, rotulados por uma lógica de dominação, levando à formação de comunas⁸ ou comunidades: “É provável que esse seja o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão [...]” (ibid., p. 25).

⁸ A palavra **comuna**, na Idade Média, é a designação para a cidade que se tornava emancipada pela obtenção de carta de autonomia fornecida por um determinado rei.

A identidade de projeto acontece quando os atores sociais constroem uma nova identidade com a utilização de qualquer material cultural a seu alcance e ao finalizar esse processo, buscar a transformação de toda estrutura social a que pertencem. É o caso do feminismo, conforme diz Castells (2006). E o autor continua falando desse terceiro processo de construção de identidade, para isso cita Alain Touraine:

Chamo o sujeito, o desejo de ser indivíduo, de criar uma história pessoal, de atrair significado a todo o conjunto de experiências da vida individual... A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações: a dos indivíduos contra as comunidades e a dos indivíduos contra o mercado. (TOURAINÉ apud CASTELLS, 2006, p. 91)

Neste caso a identidade do indivíduo constitui-se de maneira diferente, existindo até mesmo a possibilidade de ser baseada em uma identidade oprimida, no entanto, expandindo-se, visando à transformação da sociedade a partir desse projeto de identidade (CASTELLS, 2006)

A partir destas (3) três concepções de identidade propostas por Castells, dá-se a entender que o indivíduo tem sua identidade sempre instável, podendo ser influenciada pelo meio em que está presente. Essas reações “tornam-se fontes de significado e identidade, ao construírem novos códigos culturais a partir da matéria-prima fornecida pela história” (CASTELLS, 2006, p. 85).

Seguindo essa linha de pensamento, as pessoas estão sempre submetidas a um novo processo de transformação ao longo de sua história, talvez não dependendo da constituição identitária do meio cultural em que estão inseridas, mas, sim, sofrendo influências deste.

Deste modo, para que sejam analisadas as representações dos alunos, principalmente quando o referencial é voltado para os estudos culturais, se faz necessário compreender as diferenças que os alunos apresentam e as identidades que ali afloram e são constituídas. Silva (2009, p. 89) diz que “para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação”. Diferença esta, que pode ser manifestada de várias formas, principalmente nos dias atuais, e um dos elementos que podem contribuir para com esse fenômeno é a globalização.

2.2 Identidade e globalização na contemporaneidade

Esta parte da pesquisa é destinada a propor uma discussão sobre a questão da identidade e sua constituição com os efeitos da globalização. O principal estudioso para contribuir com esta discussão é Stuart Hall, devendo-se enfatizar que a pesquisa deste autor é centrada principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais. Hall concebe a linguagem determinada por uma moldura de poderes, instituições, política e economia.

Entender e compreender como as diferenças e as relações sociais podem contribuir para a construção da identidade do sujeito, e que a globalização é um dos principais fenômenos que contribuem para sua fragmentação, crise ou reconstituição, foi um dos objetivos desta parte da pesquisa. Contudo, é necessário delinear uma discussão utilizando-se de abordagens que focam o corpo na diversidade cultural da sociedade, como o corpo está relacionado à identidade num processo de identificação e legitimação.

Hall (2005) explica a mudança do sujeito moderno dito como unificado para o sujeito contemporâneo, e ressalta que a sociedade moderna está em constante mudança, porém é rápida, e essa é a principal distinção entre as sociedades tradicionais e as modernas.

Essa visão apresenta os sujeitos como produtores e consumidores de cultura, ao mesmo tempo, porém, sujeitos com as identidades fragmentadas. Nesse sentido,

o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim “chamada crise de identidade” é vista como parte de um processo amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2005, p. 07)

O autor deixa evidente que as identidades tidas como unificadas e coerentes tornaram-se deslocadas, com isso, principalmente a história do sujeito moderno é contada pelo autor de uma forma fragmentada, com identidades descentralizadas (ibid. 2005).

Nesse sentido, Hall (2005) ressalta que essa formulação simples tem a vantagem de possibilitar, de esboçar um quadro a partir da visão do descentramento, a conceitualização do sujeito moderno mudou em três pontos. A modernidade libertou o

homem das tradições que eram estabelecidas divinamente, e o homem se tornou um sujeito soberano e passou a ser o fruto do ceticismo.

Sinala-se que o fenômeno da identidade é um tanto quanto abstruso, ou seja, de difícil compreensão, assim como as questões relacionadas à mesma.

Isso se comprova com uma indagação muito antiga da humanidade: “Quem somos”? A partir dessa, percebe-se que não é um pensamento tão contemporâneo a pretensão de descobrir identidades, apesar desta máxima questionar uma identidade coletiva. Aliás, é tão complexo que a questão na entrevista apresentada para os alunos mais diretamente relacionada à identidade, teve que ser por várias vezes reformulada, para ser mais clara possível, e não fugir do objeto da pesquisa.

Pensemos, se durante a entrevista fosse realizada a questão da seguinte maneira: “Qual é sua identidade?”

Certamente o aluno, ou acredito que qualquer pessoa que fosse questionada passeando pela rua, iria responder um determinado número de documento (RG), pois a identidade é pensada de uma forma, como já dito, abstrusa:

o próprio conceito com o qual estamos lidando é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto a prova. Como ocorre com muitos fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL, 2005, p. 08)

Refletindo sobre o pensamento do autor acima, ressalto que todas essas aproximações que estão sendo escritas sobre as identidades não são irrefutáveis, são apenas possibilidades ou caminhos para uma reflexão, que continua com algumas concepções de identidade.

Em Hall (2005) encontram-se 3 (três) concepções de identidades: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O Sujeito do Iluminismo é baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, e de ação cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia desde o nascimento e ao longo de toda sua vida, permanecendo totalmente o mesmo.

Entretanto essas três concepções de identidade propostas pelo autor dizem respeito a três momentos distintos da história e não são, portanto, referentes a um mesmo momento. Quanto a percepções do sujeito, essas se substituíram umas às outras

ao longo de um percurso histórico, sendo a última delas a do sujeito contemporâneo ou, como diz Hall, o “sujeito pós-moderno”:

O Sujeito Sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo moderno não era autônomo e auto-suficiente, mas isto era formado na relação com outras pessoas importantes para ele. E por fim, o sujeito pós-moderno, a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2005, 11)

A partir dessa descrição minuciosa que o autor realizou das 3 (três) concepções de identidade, já se percebe a fluidez das mesmas, ou como o autor traz em sua obra o descentramento da identidade do sujeito pós-moderno.

Hall (2005) também descreve a questão do descentramento do sujeito. O primeiro descentramento refere-se à tradição do pensamento marxista, mesmo que seu trabalho tenha se originado no século XIX e não no século XX, mas pelo modo que seu trabalho foi redescoberto e reinterpretado.

O segundo descentramento ocorre no pensamento ocidental no século XX. De acordo com o autor, origina-se da descoberta do inconsciente por Freud. Nessa teoria delineada por Freud nossas identidades, sexualidade, desejos, são estruturados a partir dos processos psíquicos simbólicos do inconsciente. Essa visão confirma o que o autor diz, que a identidade é formada ao longo do tempo (HALL, 2005).

Segundo Hall (2005) o trabalho do linguista estrutural Saussure é caracterizado como terceiro descentramento. Nesse, Saussure relata que não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Destacando-se que os significados das palavras não são fixos na relação com os objetos ou eventos do mundo existente fora da língua.

De acordo com Hall (2005), o quarto descentramento, o principal da identidade e do sujeito, ocorre no trabalho de Michel Foucault, que produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”, e também destaca um tipo de poder em que é intitulado “poder disciplinar”, que é caracterizado principalmente e primeiramente pela questão da vigilância.

O quinto descentramento relatado por Hall é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica como um movimento social. O feminismo também teve uma relação direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico.

Ao colocar os sujeitos da pesquisa, que estão inseridos nessa sociedade contemporânea, e relacioná-los no contexto de descentramentos, diga-se que os mesmos possuem fragmentos diferentes de cada um descrito. Afinal, até o momento fala-se da fluidez identitária, o que Hall chama de crise de identidade do sujeito pós-moderno. Destarte, não seria viável enquadrá-los em apenas um desses conceitos.

Esses descentramento propostos por Hall precedem uma discussão sobre a modernidade tardia e sua atuação sob as identidades, em que o autor levanta um interrogante, sobre “[...] o que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia” (2005, p. 47).

Esta questão originada pelo autor pode ser ilustrada por um fato ocorrido durante observações na E2. Dialogando com um dos professores dessa escola, a respeito de algumas atividades propostas durante o dia, ele disse algo interessante: “Os alunos dos assentamentos são muito mais espertos que os da cidade”.

Acredito que ele quis dizer que os alunos integrantes da escola que moravam nos assentamentos (zona rural) perto da cidade e frequentavam a escola são mais “hábeis” nas atividades, são mais ativos e participativos. Dentro da questão de Hall, será que poderíamos afirmar que uma identidade do campo está se sobressaindo sobre outras na cidade, neste caso, nas aulas de EF, então o que “acontece com identidade cultural na modernidade tardia”? Seria uma espécie de miscigenação? São interrogações como estas que levaram Hall a pensar sobre a complexidade das identidades.

As culturas nacionais em que nascemos constituem-se em uma das principais fontes de identidade cultural. Assim, se uma criança indígena é adotada logo após seu nascimento por um casal que mora numa grande metrópole, tal criança irá adquirir os costumes dos pais que a adotaram (HALL, 2005).

De acordo com Castells (2006), a questão levantada da modernidade tardia causa impacto nas discussões contemporâneas. Então, o autor realiza uma reflexão a partir das palavras de Giddens⁹, escrevendo que:

Uma das características distintivas da modernidade é uma interconexão crescente entre dois extremos da “extensionalidade” e da “intencionalidade”: de um lado influências globalizantes e, do outro, disposições pessoais... Quanto mais a tradição perde terreno, e quanto mais reconstitui-se a vida

⁹ Anthony Giddens, sociólogo britânico, renomado por sua Teoria da estruturação. Considerado por muitos como o mais importante filósofo social inglês contemporâneo, figura de proa do novo trabalhismo britânico e teórico pioneiro da Terceira via, tem mais de vinte livros publicados ao longo de duas décadas. Foi um dos primeiros autores a trabalhar o conceito de globalização

cotidiana em termos da interação dialética entre o local e o global, mais os indivíduos vêm-se forçados a negociar opções por estilos de vida em meio a uma série de possibilidades... O planejamento da vida organizada reflexivamente... torna-se característica fundamental da estruturação da auto-identidade. (GIDDENS apud CASTELLS, 2006, p. 27)

A auto-identidade, como o autor acima descreve, caracteriza-se por estar em constante formação na modernidade tardia enfatizada neste momento, sendo isso, frutos colhidos de uma sociedade globalizada. Todavia o que se entende por globalização? Em que ou quais aspectos a identidade pode ser influenciada por esse fenômeno presente na sociedade contemporânea?

Hall (2005) frisa a questão da globalização, que se destaca por ser um movimento que se distancia da ideia sociológica e clássica da sociedade. O autor descreve algumas consequências dos aspectos da globalização, que podem trazer as identidades culturais.

No intuito de ser mais claro e objetivo, “[...] especificamente, como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização?” (HALL, 2005, p. 47).

Como pensar nessa ideia tão vasta, que é a globalização, dentro das experiências observadas nas aulas de Educação Física? Recorro ao último diálogo descrito no texto, realizado com o professor da E2, no qual o mesmo menciona sua preferência pelos alunos dos assentamentos, e neste momento, é descrito o motivo: “Os alunos do assentamento ainda hoje jogam bets¹⁰, jogam futebol no campo, correm, não ficam somente “entocados” no computador ou frente a um vídeo game o dia inteiro”, disse o professor.

Esse depoimento fundamenta a ideia de que com a globalização veio a tecnologia, com diversas formas de atração para uma geração que se assemelha cada vez mais com a mesma. O professor ainda disse uma piada: “Se você chamar um aluno desses aí pra jogar bets, ele irá te perguntar como baixar o jogo [...]”.

Quando o professor direciona sua fala relacionando os alunos com a expressão “desses aí”, refere-se aos alunos que são da cidade, ou seja, a grande maioria que estava ali presente. Acredito que no seu entendimento essa *era virtual* influencia os alunos nas

¹⁰ é um jogo de rua que descende do "cricket" britânico. O objetivo principal do jogo é rebater a bola lançada pelo jogador adversário, sendo que durante o tempo em que o adversário corre atrás da bola, a dupla que rebateu deve cruzar os *betes*, também chamados de taco ou remos, no centro do campo, fazendo assim dois pontos cada vez que cruzam os tacos (Wikipédia).

aulas de Educação Física. Seria uma espécie de “identidade virtual” que somente conhece ou gosta de jogos se praticados em máquinas?

Daí, um grande desafio para a educação, que necessita sempre de práticas pedagógicas inovadoras, ou seja, o dinamismo deve estar presente na sala de aula, para conseguir chamar a atenção desse aluno que possui tanta informação fora dos limites da escola.

Anthony McGrew¹¹ (1992, apud Hall 2005, p. 67) diz que “a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo”, assim, o mundo torna-se mais interconectado.

A globalização traz em seu seio uma boa dose de tecnologia, que por vezes causa um grande impacto na sociedade contemporânea. Aqui não me refiro a um impacto negativo ou positivo, apenas ao fato de que a sociedade recebe muitas informações ao mesmo tempo e isso pode resultar numa barreira nessa concepção de mundo interconectado.

Para Castells (2006, p. 133), “o grande impacto causado por esses movimentos resulta, em grande medida, da presença marcante da mídia e do uso eficaz da tecnologia da informação”.

De fato, a mídia tem grande poder sobre a globalização, e pode-se dizer que também é capaz de influenciar de maneira muito eficaz a formação de identidades de um indivíduo ou até mesmo de um determinado grupo.

Enfim, todos esses pensamentos focando a globalização têm um objetivo em comum, “a contestação dos processos atuais de globalização em prol de suas identidades construídas, em alguns casos reivindicando para si o direito de representar os direitos de seu país, ou até mesmo de toda a humanidade” (CASTELLS, 2006, p. 136).

Hall (2005) diz que essas consequências decorrem do fato de que as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural do pós-moderno global. Outras identidades locais estão sendo reforçadas pela

¹¹Tony McGrew, professor de Relações Internacionais da Divisão de Política e Relações Internacionais e chefe da Escola de Ciências Sociais. Ele ganhou a sua Licenciatura em 1976 e PhD em 1988, ambos da Universidade de Southampton. Juntamente com David Held escreveram uma obra que contribuiria muito para os estudos referentes a globalização “A Nova Política da Globalização: mapeando ideais e teorias”.

resistência a globalização, e, por último, as identidades estão em declínio, mas novas identidades híbridas estão entrando no lugar:

O que é importante para nosso argumento quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. (HALL, 2005, p. 70)

Hall propõe a simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação, É possível conceituar a simbolização também através do corpo, como o exemplo dos piercings e tatuagens, muito presente nos corpos dos adolescentes nas escolas analisadas; no entanto, essa pode ser fruto das simbolizações já mencionadas pelo autor.

A simbolização é um elemento providencial para se expressar através dos próprios signos ou algum outro tipo de sistema, talvez um processo de simbolização pode vir a traçar caminhos para uma formação identitária. Pode-se utilizar como exemplo o Brasil que é um país heterogêneo, e é representado por diversos símbolos em determinadas regiões, sendo que essa simbolização auxilia e facilita na identificação de a qual grupo determinados indivíduos pertencem.

No entanto Hall (2005) diz que a homogeneização cultural é o grito angustiado dos que estão convencidos de que a globalização ameaça as identidades e as culturas nacionais. Entretanto, algumas pessoas acreditam que o hibridismo e o sincretismo, ou seja, uma fusão entre diferentes tradições culturais são poderosas fontes criativas, produzindo novas formas de cultura, como diz o próprio autor.

Essas diferentes tradições culturais são muito presentes na escola, algumas turmas apresentam esse fenômeno com mais clareza, pois o grupo se mostra bastante heterogêneo, são alunos brancos, negros, amarelos aprendendo, se relacionando, comungando as mesmas atividades juntos. Mesmo que por vezes sejam evidenciadas algumas convergências entre eles, mas isso é resultado do que o autor chama de formas criativas de se produzir cultura.

Ainda existem fortes tentativas para reconstruir identidades purificadas, para se restaurar a coesão no fechamento, na tradição, frente ao hibridismo e à diversidade. A tendência em direção à homogeneização global tem um paralelo com a etnia, às vezes de variedades híbridas ou simbólicas, mas também com frequência as variedades exclusivas ou essencialistas (HALL, 2005).

Estas tentativas se dão no simples fato de alguns alunos não aceitarem o gosto musical do outro, ou o jeito de se vestir de determinados colegas, algumas gírias que são desqualificadas, ou seja, ainda existe uma tentativa de globalizar identidades, mesmo que impensada, rompendo com a fronteira da diferença, e ainda acreditar que determinada identidade poderá ser superior à outra.

Em Mattelart e Neveu encontra-se a seguinte idéia para contribuir com estas discussões:

[...] em matéria de pesquisas acadêmicas, Hall explicava em 1991 o “reposicionamento” dos estudos culturais, insistindo em alguns fatores de forças maior que obrigavam a “abrir as fronteiras”. Entre eles [...], a globalização de origem econômica, o processo parcial de decomposição das fronteiras que moldaram tanto as culturas nacionais como as identidades individuais, especialmente na Europa. (2006, p. 110-111)

Essa abordagem de Mattelart e Neveu reforça a idéia de que esta questão da identidade cultural é global, ou seja, é um conceito que está impregnado no discurso de muitos estudiosos, que, acredito, tentam ultrapassar fronteiras para encontrar o que poderia ser chamado de uma aproximação plausível e sustentável de identidade. Foi visto que a sociedade brasileira é heterogênea, entretanto, com a globalização as fronteiras não são respeitadas, levando essa heterogeneidade ao mundo.

Nosso mundo, e nossa vida, vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade [...]. (CASTELLS, 2006, p. 17)

Não tenho a intenção de construir aqui um discurso contra o capitalismo. Entendo que é um sistema mercantilista que visa à produção, ao giro de capital, contribuindo para a globalização; todavia, esse mecanismo utilizado por quase todo o mundo é um sistema que corrobora a disseminação de grupos étnicos, para a distribuição de pessoas para diferentes lugares, locais, estados, países, continentes, enfim, locais *diferentes*, onde se encontram identidades *diferentes*, identidades que se fragmentam ou se reconstituem pela socialização com outras.

Para Hall (1997), as sociedades capitalistas promovem a desigualdade entre etnias, gêneros, gerações, classes e sexualidades diversas, sendo a cultura o campo central em que essas distinções hierárquicas de poder e possibilidades são definidas.

Essa reflexão realizada no parágrafo anterior pode vir a ser um dos elementos principais que levam o sujeito a uma “crise de identidade”, como diz Hall. Enfim, são diversas identidades num mesmo local, cada uma com suas características, e sua convivência e interação podem fragmentá-las.

Para contribuir com esta reflexão, Giddens (1990, p. 18 apud HALL, 2005 p. 72), fala sobre o “lugar” e o “espaço” como colaboradores para as relações sociais:

Nas sociedades pós modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença – por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influencias sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local, não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a forma “visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.

Contudo, entende-se que o local e as relações sociais influenciam as identidades, relações em que preponderam as diferenças entre os indivíduos, sendo que essas diferenças podem ir muito além de culturais ou sociais, mas também diferenças físicas, psíquicas, etc. Como diz Hall (2005, p. 76), “em certa medida o que está sendo discutido é a tensão entre o global e o local na transformação das identidades”.

Cuche (2002, p. 183) destaca que “a identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa”, relativa pois existe a possibilidade de mudança.

Essa citação do autor resume o que alguns adolescentes no ambiente escolar acreditam ser um “descolado”¹², é conseguir uma identificação em seu grupo, ou seja, se legitimar perante o mesmo, porém a tentativa não é a de se igualar aos demais, e sim se diferenciar de todos. No entanto, ele entende que não precisa se solidificar naquela imagem identitária que ali está transmitindo, pois sabe que pode mudar.

Isso faz lembrar certas famílias mais tradicionais, em que um garoto pode colocar um brinco de pressão na orelha, um boné de determinado grupo musical, mas fora de casa, longe dos olhares de seus pais. Neste caso, para ir à escola, pois ele precisa daquela imagem identitária para ser reconhecido, ou pelo menos acredita nisso.

¹² Segundo o Dicionário Informal é uma pessoa sociável, moderna, atual, da moda.

Ainda Cuche (2002, p. 182) diz que “uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada, esta identidade resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam”.

Pode-se dizer que essas interações podem levar a um processo de “miscigenação” de identidades e também podem ser realizadas de formas camufladas, sem mesmo o indivíduo perceber, através do diálogo, de jogos, ou qualquer outro tipo de aproximação:

Enfim, a problemática da identidade se esboça em filigrana¹³. À medida que a dinâmica dos trabalhos vem superpor as classes sociais variáveis como geração, gênero, etnicidade, sexualidade, é todo um questionamento sobre o modo de constituição das coletividades, uma atenção crescente á maneira com que os indivíduos estruturam subjetivamente sua identidade que vêm ocupar um lugar estratégico. (MATTELART e NEVEU, 2006, p. 75)

Entendendo que a alteridade também dialoga com a diferença, sendo que esta é muito presente nos discursos da contemporaneidade, desta forma, a próxima parte da pesquisa tratará desse assunto, sobre as relações do corpo na diversidade cultural, fundamentando-se e baseando-se nos estudos culturais.

2.3 As representações dos alunos nas/das aulas de Educação Física

Convém informar a motivação da colocação do termo “representações” dos alunos “nas/das” aulas de Educação Física. Essa inspiração se originou a partir de uma idéia de Valter Bracht, referente ao esporte da/na escola, que é muito conhecida e difundida nos dias atuais:

[...] a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição [a instituição esporte], e de tal forma que temos então *não o esporte da escola e sim o esporte na escola*, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando uma linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código

¹³ Segundo o Dicionário Aurélio on-line filigrana é uma obra em forma de renda com fios de ouro, de prata, de vidro, que possa ser aplicada sobre um fundo transparente.

próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior. (BRACHT, 1992, p. 22 grifo meu)

Desta forma, surgiu a ideia de analisar as representações dos alunos *nas/das* aulas de EF, cujos movimentos são expressados e analisados com perspectiva da cultura corporal, conceito este que valoriza a expressão corporal, seja nos jogos, lutas, danças, ginásticas, e também no esporte como um todo, podendo ser encontrado na obra do “Coletivo de Autores”¹⁴.

Neste sentido, as representações dos alunos *nas* aulas serão construídas por todos os personagens no decorrer da aula, desde a saída do espaço físico “sala de aula”, até o ambiente aberto “quadra, ginásio, campo, etc”, sendo que esses espaços são carregados de representações pré-formatadas pelo modelo cultural em que os indivíduos vivem.

No contexto desta pesquisa, as representações que os alunos possuem *das* aulas de EF serão interpretadas e lidas pelo pesquisador a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas na própria escola. As entrevistas são necessárias, pois, conforme assinala Chartier (1990, p. 11), é preciso estar atento para “a existência de práticas sociais que não poderão ser reduzidas a representações, pois revestem uma lógica autônoma”.

No meu primeiro dia de observações na E1, por exemplo, uma aluna andava em meio aos outros com uma grande pulseira que praticamente cobria seu antebraço. Acredito que naquele ambiente e realidade todos já a olhavam com um tom de naturalidade, mas pode-se dizer que sua presença implicou muitos sentidos, principalmente pelo fato de ter mais alguém de fora, nesse caso o pesquisador.

E se for realizada uma análise minuciosa, através das representações, podemos constatar múltiplos sentidos em diversas ações, até os dias atuais. Mesmo com o que a história carrega de fatos catastróficos de culturas que acreditavam ser superiores, observa-se que algumas pessoas ainda acreditam nessa superioridade, ou seja, seres com “mais cultura”. Nesta caminhada inicial ao acesso às escolas, certo dia presenciei uma discussão na sala da direção da E2, na qual uma aluna que havia ficado uma temporada

¹⁴ “... o Esporte precisa ser ressignificado através de sua oferta como ‘conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte” (SOARES, 1992, p. 71).

com a mãe na Europa estava sendo repreendida pela diretora adjunta. No entanto, argumentava que se arrependia de ter voltado para o Brasil. E, ainda, agredia à diretora com palavras e expressões ofensivas, tais como “sua desequilibrada mental... Nesse lugar está tudo errado... Não é lugar de gente viver... Só tem incompetente...”

Desta forma, eu, na condição de pesquisador, pude atribuir múltiplos sentidos às suas insinuações; todavia, esta aluna poderia simplesmente gostar do outro país em que residia na Europa; ou, considerando o modo como a mesma se referia ao país de origem, dava a entender que este era um lugar atrasado, esquecido do resto do mundo, ou seja, culturalmente inferior, segundo o seu modo de ver.

Este fato foi descrito a partir da minha leitura, da interpretação que tive nas falas dos atores, principalmente no poder e força das palavras que a aluna proferiu, naquele momento. Neste ponto, remeto-me novamente a Chartier: “Por outro lado, existe uma permanente interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao fato, o que obriga a pôr em causa a idéia da fonte enquanto testemunho de uma realidade [...]” (1990, p. 11).

Esta interrogação a que o autor se refere leva a dúvida para o indivíduo que busca compreender as representações, seja através de quaisquer discursos ou outras manifestações. Porém deve-se entender que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas)” (ibid., p. 17).

Na primeira fase da entrevista semiestruturada, destaca-se a relação dos alunos com as aulas de EF, nas quais a primeira questão lança uma interrogação sobre qual seria a contribuição das aulas de EF para sua vida. Baseado nos estudos culturais, não poderia me prender a engessamentos preconceituosos; no entanto as respostas dos alunos estavam carregadas de semelhanças, pois foram quase todas unânimes, não sabendo como poderiam utilizar a vivência com estas aulas no seu cotidiano, a não ser um ou outro que dissesse que “é bom para praticar esportes”. Visto que esse contexto é marcado por uma multiplicidade de identidades, de indivíduos diferentes, como tais respostas poderiam ser tão parecidas?

Porém, como vimos, os discursos não são carregados de neutralidade; e, se pensarmos mais a fundo, para que os alunos tenham chegado a tal conclusão em seus discursos sobre a relação e a contribuição das aulas de EF com suas vidas, tiveram que passar por diversas experiências. Destarte, como dizer que isso é neutro, se é de supor

que construíram esse discurso a partir das experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória histórica até chegar ao EM?

Neste sentido, Chartier diz que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (1990, p. 17).

O A10 constrói uma representação de melhorias para as aulas de EF, quando comenta a questão quatro do questionário, referente à sua trajetória nas aulas de EF ao longo da vida, dizendo: “Bom, cada ano que passa, vai melhorando”. Talvez esse aluno esteja percebendo que as novas abordagens pedagógicas estão influenciando melhorias nas aulas por ele frequentadas.

“Eu sempre gostei das aulas, principalmente no terceiro bimestre, que eram aulas de basquete, e as aulas foram mais importantes pra mim a partir do 6º ano, porque eu havia quebrado o ombro no ano anterior e as aulas me ajudaram na recuperação”. Esta foi a fala do A7, relacionando as aulas como uma espécie de tratamento para uma fratura no corpo, mas o que importa aqui é que o mesmo acredita que, de certa forma, a EF na escola não é apenas um espaço de tempo vazio de significados entre as aulas, dando sentido e relevância a ela.

Assim, mesmo que as aulas de EF atualmente tentem contribuir para o desenvolvimento do aluno de uma forma global, muitos somente demonstram interesse pelo esporte, ou seja, um interesse comum para o coletivo de alunos. Quanto a isto, Chartier coloca que, desta forma, para cada caso, é necessário relacionar os discursos de quem os proferiu e observar de que forma são utilizados:

O que leva seguidamente a considerar estas representações como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas, **mesmo as representações coletivas** mais elevadas só tem uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam atos, que tem por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades, tanto a dos outros como a sua... (CHARTIER, 1990, p. 18, grifo meu)

No caso desta pesquisa, são discursos que, por todo o *coletivo* de alunos, foram voltados para vivências em atividades esportivas, principalmente futebol. Sendo um jogo em grupo, a A1 expõe sua ansiedade quanto ao momento tão esperado da aula, dizendo: “Eu gosto mais de atividades voltadas ao futsal, não gosto de ter que esperar para jogar enquanto tem outra equipe na quadra.”

A A1 constrói um discurso em que representa um coletivo de alunos dispostos a jogar futsal, principalmente ela mesma. Woodward (2009) diz que tais representações coletivas somente fazem sentido se tiverem objetivos, se conduzirem a atos. Com a fala desta aluna, percebeu-se, no decorrer das aulas, que as representações de futsal na aula de EF significavam um ato de competir uns com os outros, e o ato de esperar sua vez para jogar era sinônimo de aflição.

Segundo Woodward (2009, p. 17), a “representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas”. O corpo ganha espaço nesta discussão, por se constituir como um elemento fundamental para entendimento do “eu” de cada pessoa, seja individualmente ou socialmente.

A expressão “o corpo fala” já é muito conhecida. Já foi dito que esta pesquisa tem como foco os adolescentes; entretanto, um dia um professor chegou até mim, dizendo que na aula seguinte (1º Ano F do EM) eu teria uma surpresa, e se eu ficasse atento perceberia uma pessoa com idade muito superior a dos outros alunos.

Realmente foi o que aconteceu. Primeiramente, a aluna tinha uma forma peculiar e bem particular de se movimentar, devido às atividades que eram propostas e sua idade, bem superior à dos outros alunos. Depois de algumas aulas, numa rápida conversa perguntei sua idade, e ela disse que tinha 35 anos e que somente agora teve oportunidade de estudar e não queria fazer a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os alunos davam muitas risadas quando o foco era esta aluna mais velha; então pensei que eles se sentiam incomodados por sua presença, mas logo percebi que estava enganado, talvez, como diz Woodward, pelo fato de que “[...] pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros” (2009, p. 18).

Chega-se a esse entendimento pelo fato de os alunos também a aplaudirem e ovacionarem, dando a entender que a atenção exacerbada que era dada a ela era somente por ser um caso diferente da normalidade para aqueles alunos; deste modo, não intencionavam excluí-la do ambiente e da prática esportiva: “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2009, p. 18).

A imagem a seguir proporciona uma reflexão sobre o fenômeno da exclusão de alguns grupos, esses alunos ilustram um cenário que se repetia cotidianamente nas aulas de EF de sua turma (2º B). Analisando a imagem, percebemos que este grupo se

resguardava em um local afastado da quadra e se sentavam em círculo. Entretanto, nunca presenciei algo que contribuísse para sua exclusão forçosa do espaço de ensino, eles simplesmente gostavam de ficar longe do restante da turma. Certa vez fui até eles, e me surpreendi, pois estavam estudando para uma prova que iria ser realizada após aquela aula.

Imagem 06: Grupos que se excluem ou são excluídos?



Fonte: Do autor

Como pesquisador, sempre busquei ficar atento aos principais detalhes representados pelos alunos, com uma postura crítica as manifestações dos mesmos, como a dessa análise que realizei da A1; por pouco poderia ter chegado a conclusões equivocadas sobre o acontecimento, pois a aluna não era alvo de discriminação ou exclusão, mas sim, apenas alguém muito diferente na posição de aluna, que seus próprios colegas estavam acostumados a ver.

E ficou uma lição... A de não me deixar conduzir pelas emoções ou influenciar pelas ideologias, ou outros tipos de sentimentos que levem à construção de pressuposições normativas durante as observações. A atitude de suspeita e vigilância se justifica no sentido de deixar os fatos falarem mais alto:

[...] minha própria posição tem sido tentar resistir ao subjetivismo, de um lado, e ao cabalismo de outro, tentar manter a análise das formas simbólicas tão estreitamente ligadas quanto possível aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas [...] (GEERTZ, 1989, p. 21)

Não tenho o intuito de aprofundar uma discussão sobre indígenas, mesmo porque este não é o foco do estudo, mas agora se faz necessário para realçar uma reflexão sobre diferença e representação, pois durante a escolha dos alunos a serem entrevistados constatei que um deles era indígena. Isto não é uma pressuposição de que o indígena, em específico, é o “diferente”, pois a diferença está presente em todos; mas para aquele ambiente era uma única aluna indígena imersa num espaço de não índios.

Vale relembrar as situações de desigualdade, injustiça e preconceito por que seu grupo ou etnia já passaram; e ainda convivem com ela – a desigualdade – em diversos lugares, frente a exclusões e rótulos que influenciam no seu modo de viver.

Esta é a A6. Pensei que, ao expor as questões da entrevista, iria constatar indícios de exclusão e discriminação no ambiente escolar, como também dificuldade de adaptação nas atividades propostas nas aulas de EF. Afinal, Geertz (1989, p. 24) já dizia que a cultura é como um “sistema entrelaçado de signos interpretáveis”.

“Gosto de jogar futebol, vôlei, acho divertido, não há o que não me agrade” – essa foi a resposta dada por ela ao ser questionada sobre o que gostava de fazer nas aulas de EF, demonstrando que, apesar de uma história cultural diferente dos demais, a A6 desempenhava as atividades normalmente, como todos os outros alunos não índios.

Isto leva à compreensão de que ela foi influenciada pelo mundo social que já habitava, pois antes de estar na E1, já estudava em outra escola com outros alunos não indígenas, o que se comprova quando diz: “Sempre gostei das aulas, eu estudava em outra escola e acho que a mudança da escola foi muito boa.”

Entende-se que a A6 veio de um lugar diferente, se comparado à realidade da escola em que está inserida, principalmente pelos diferentes valores, comportamentos, etc. Mas sua realidade social atual é estar em meio a uma cultura distinta, constituindo uma identidade por meio dessas representações, símbolos, linguagens, etc.:

A referência fundadora a Ernst Cassirer, reivindicada pela antropologia simbólica americana, depois de o ter sido por Erwin Panofsky, poderia constituir um incitamento nesse sentido, pois define a função simbólica (dita de simbolização ou de representação) como uma função mediadora que informa as diferentes modalidades de apreensão do real, quer opere por meio dos signos linguísticos, das figuras mitológicas e da religião, ou dos conceitos do conhecimento científico. (GEERTZ, 1989, p. 19)

E ao ser interrogada sobre a mudança de uma escola para outra, pode-se perceber em seu discurso que está muito feliz com esse processo de adaptação e transição, mostrando estar satisfeita com as novas amigas e professores. Distanciou-se

das representações que muitas pessoas teriam de que estaria sofrendo preconceitos direta ou indiretamente, ou seja, de forma camuflada, por estar na cultura do “outro”.

Acredita-se que essa simbolização ou representação apresentada deve ter atuado como um tipo de instrumento mediador, para que a A6 percebesse a realidade social ao seu redor, abstraindo e convivendo com os signos originados naquele local.

Quanto a isso, um conceito preciso do que se entende por representação é oferecido por Chartier, que a entende como sendo “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Espero demonstrar na fala dessa aluna que as diferenças simplesmente estão presentes. Assim como Hall utilizou o indígena para exemplificar as fontes de identidade cultural, dentro de uma mesma cultura nacional, utilizamos esta aluna para demonstrar que nas aulas de EF os diferentes também estão dialogando, sejam eles índios, negros, brancos, gordinhos, magrinhos, etc., enfim, mesmo que de forma involuntária essas diferenças contribuem para formação identitária dos alunos.

Todavia, entrevistando o A4, percebemos a miscigenação entre o que ele acreditava ser importante as mudanças para as aulas de EF e o que eram, na verdade, somente sonhos subjetivos dele, pelo menos para a atualidade: “Eu mudaria toda a estrutura da quadra, algumas regras dos jogos, e colocaria várias piscinas na escola para ter aulas de natação e para os alunos tomarem banho no recreio”, disse.

No depoimento do A4, diga-se então que as fantasias por ele representadas, predominaram; no entanto, é uma fantasia, mesmo em muitas escolas privadas, já seja realidade, pois não é difícil encontrar escolas particulares que oferecem no ensino básico como conteúdo, aulas de natação. Mas infelizmente essa ainda não é uma realidade em todas as redes.

Com o intuito de refletir sobre essa idealização apresentada pelo A4, utiliza-se um pensamento de Chartier (1990), que diz que “a relação de representação é assim confundida pela ação da imaginação, «essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade», que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é” (1990, p. 22). Igualmente, Chartier assinala: “As gentes do campo têm gosto pela leitura? A pergunta, formulada no vocabulário do novo do século, suscita respostas contraditórias. Para alguns, tal aspiração é impossível para quem não sabe ler [...]” (1990, p. 144).

Desta forma, tal representação do aluno se mistura com a imaginação sobre melhorias nas aulas de EF, e se contrastam. Talvez a própria vivência com essas aulas durante toda sua história no Ensino Básico não foi ou não está sendo o bastante para formar uma resposta crítica e plausível, capaz de se sustentar coerentemente perante a questão colocada pela entrevista.

Aqui entra a *analogia* com o exemplo dado por Chartier, do ato de perguntar do gosto da leitura para quem não lê. No caso do aluno, como poderia falar de melhorias para as aulas de EF, se o mesmo aparentava nem saber o porquê de se ter EF na escola, a não ser para jogar futsal? Deste modo, “não sabendo ler, não podem ter gosto pela leitura” (CHARTIER, 1990, p. 144).

Por mais irrelevante que seja, uma ação, dentro de uma determinada realidade social, é carregada de significados. Mesmo que sejam significados que objetivam desqualificá-la:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar. (WOODWARD, 2009, p. 17)

Foi percebida certa dificuldade da parte dos alunos para responder às questões relacionadas à identidade. Nesse sentido, busquei sempre ler mais do que estava escrito nas linhas das representações, através das observações que fiz durante as aulas, ou seja, ler as entrelinhas que emergiam do contexto das aulas de EF.

Com isso, pode-se perceber que os adolescentes já pensam e falam muito do que desejam se tornar, e essa maneira de dizer o que querem se tornar está relacionada aos “papéis sociais”, ou seja, suas futuras profissões. Como já vimos anteriormente, esses papéis costumam ser confundidos equivocadamente com identidade do sujeito.

Mas o que chamou a atenção certa vez foi uma conversa que um grupo de cinco alunos estavam tendo e que pude presenciar, em que um dizia que queria fazer vestibular para medicina, outro gostaria de Engenharia de Energia; enfim, o mais interessante foi a fala de um deles ao dizer: “Quero simplesmente ser rico, para mandar em todos vocês.” Talvez eles não tenham noção do significado de suas representações, ou do que ainda querem ser.

Dando sentido ao que Woodward (2009) diz, anteriormente sobre os sistemas simbólicos, ou seja, simbolizações do que eles ainda possam se tornar.

Ainda mais: existem alguns conceitos intrínsecos em seus discursos, que somente são compreendidos a partir de uma descrição densa, conforme Geertz (1989). Principalmente na fala do aluno que deseja ser rico, que corresponde a fortes indícios de relações de poder, que implicam a importância de estar acima, hierarquicamente, do outro, suas representações já giravam em torno de um ideal de poder, de como conseguir comandar os colegas.

Talvez, fosse impreciso afirmar que este fato seria um tipo de demonstração de uma cultura de apoderamento, ou a vontade de ser dogmático. Nesse viés, Geertz corrobora dizendo que esses sistemas podem ser interpretáveis: “[...] não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível” (1989, p. 24).

Esses tipos de processo também se deram na entrevista com o A7 da E2, em sua representação do que se tornaria, a partir das contribuições da EFE, dizendo que “eu posso passar a gostar de esportes e até seguir carreira, além do esporte fazer com que sejamos saudáveis”.

Destaca-se que este aluno não gostava de participar das aulas de EF, mas ele tinha como símbolo de saúde, a atividade física, e ainda relacionou uma probabilidade de gostar de um determinado esporte, para, como disse ele, “seguir carreira”, ou, olhando como função dos papéis sociais, tornar-se um profissional da área. A seguir, vejamos como esse programa pode atuar como forma de representação ou concepção:

A percepção da congruência estrutural entre um conjunto de processos, atividades, relações, entidades e assim por diante, e um outro conjunto para o qual ele atua como um programa, de forma que o programa possa ser tomado como uma representação ou uma **concepção** — um símbolo. (GEERTZ, 1989, p. 70, grifo meu)

Alguns alunos demonstram concepções antagônicas às dos outros, como o A10 em relação ao A7. Sendo que aquele, o A10, não enxerga muito resultado ao falar da importância da EFE?: “Em minha opinião não, acho que o tempo é muito curto e dependendo a profissão que eu escolher não terá utilidade”, diz.

Esta é a concepção que o aluno possui, e pode-se dizer que foi constituída e validada a partir de um processo de atividades estruturadas na sua história, fazendo com que originasse essa representação.

Cada aluno contribuiu com diferentes representações, algumas um tanto quanto polêmicas, parece que diversas soaram com tom de desabafo. Este fato ficou muito claro nas entrevistas. Entendendo que, como visto, a cultura brasileira é marcada pela heterogeneidade, podemos perceber algumas paixões em comum, pelo menos por grande parte da população. A cultura futebolista é um exemplo marcante e representa muitas significações para os alunos, que sempre conseguem fazer um “gancho” com essa modalidade desportiva.

Entrevistando o A9 e dialogando sobre a organização da aula de EF, percebemos que suas aulas não tinham um roteiro, ou um plano a seguir, mas uma coisa era presente, vejamos: “[...] dependendo do professor aqui nós fazemos o que queremos, não há uma sequência a ser seguida, jogamos futebol e outras coisas.”

Em Woodward (2009, p. 18), é possível entender “a ênfase na representação e o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam todas as relações sociais”. Com isso, acredita-se que a cultura brasileira, ou pelo menos nessas turmas que foram analisadas, a valorização ao futebol era muito presente nas relações entre os alunos durante o período de aula de EF, mesmo com outras possibilidades, quando apresentadas pelos professores.

Um professor da E1 me chamava muito a atenção, pela variedade de atividades a que submetia os alunos numa única aula de 50 min. É o mesmo professor que me disse no início da pesquisa que suas aulas eram sempre baseadas em recreação. Percebi que durante sua aula alguns alunos jogavam badminton¹⁵, outros voleibol, e, lógico, o futebol nunca faltava. A turma conseguia praticar todas essas atividades, pois tinham um amplo espaço na E1, com duas quadras e ainda um ambiente gramado.

Deve-se considerar que este professor trazia uma gama de atividades para os alunos numa única aula, porém era somente aquilo, em todas as aulas. Mesmo assim, era de se admirar o índice de aceitação dos alunos, pois era mínimo o número dos que ficavam sentados na arquibancada da quadra.

¹⁵ É um desporto individual ou de duplas, semelhante ao tênis e ao vôlei de praia, praticado com raquete e uma peteca ou volante. O objetivo do jogo é fazer a peteca tocar na quadra adversária. Dessa forma o atleta ou dupla marcam um ponto no placar.

Certo dia, numa conversa informal no horário de intervalo com dois destes alunos que estavam sempre ausentado-se das aulas, lhes questionei o porquê da passividade durante aquele período. Os alunos responderam que não se interessavam pelas atividades, muito menos por todas as propostas do professor.

A partir dessa rápida conversa com os alunos, poderia dizer que simplesmente eles “se deram o direito” de não participar da aula, e não “sentiram o dever” de realizar nenhuma das atividades propostas. Talvez essa possa ser uma falsa representação do fenômeno, muito embora Silva (2009, p. 90) diga que “o conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados [...]”.

Neste caso, esta multiplicidade de significados das representações vai além da ação dos alunos, pois após a aula conversei com o professor sobre aqueles que não participavam. Então, ele disse que hoje em dia já não obriga ninguém a fazer nada, antes pedia até exame médico, agora evita essas “dores de cabeça”, “não quer fazer, não faz”. Desse modo, percebe-se também que “a representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (SILVA, 2009, p. 91). O educador preferia desta forma representar que os alunos não atrapalhavam do lado de fora, e para finalizar afirmou que “esses alunos que fazem as coisas com má vontade se machucam com facilidade ou algo dessa natureza”.

Essa representação simbólica o fazia crer que estava assumindo uma postura coerente com a realidade de sua aula: “A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (HALL, 1997 apud WOODWARD, 2009, p. 08).

Com o depoimento do professor, acredita-se que, como já havia dito, os alunos se deram o direito de não participar das aulas, e o próprio professor não enxerga o dever de os incluir nas mesmas. Constrói uma representação cujos significados não são de sua responsabilidade: “Nesse contexto, a representação é concebida como um sistema de significação” (SILVA, 2009, p. 90). Neste caso, um sistema significado subjetivamente pelo professor, podemos dizer, em que a presença dos alunos em suas atividades é uma espécie de livre arbítrio.

Na E2, uma turma em especial (3º Ano B) demonstrava o que é a trama das diferenças no contexto escolar. Nesta turma estavam presentes alunos considerados acima do “peso ideal”, alunos negros, brancos, um aluno com traços indígenas e outra

que dizia ter o pai japonês. Ou seja, uma típica turma que reflete heterogeneidade brasileira:

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. (SILVA, 2009, p. 91)

Não sei se poderia dizer que aquela turma de 3º Ano B possuía uma identidade legitimada, mas a mesma era o reflexo da diferença, e entende-se que as representações “dadas a ler” por esta turma seguiam carregadas de significados que levam a crer sua dependência e relação com as identidades de cada aluno presente. Neste sentido, eu olhava com uma posição de pesquisador, atribuindo uma significação às suas representações, e se fosse necessário *atribuir* uma identidade a esta turma, diria que a “identidade é essa”... *Diferente*, representada por diferentes.

“A identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação” (SILVA, 2009, p. 89).

Essa reflexão realizada pelo autor condiz com a atribuição identitária aos alunos do 3º Ano B. Portanto, não quer dizer que foi imposta uma identidade a essa turma por um estranho, mas apenas uma possibilidade em meio a tantas significações representadas, pois a identidade é social, individual e coletivamente construída.

Com isso se construirá o próximo subitem, com um olhar sob a perspectiva dos estudos culturais, visando apresentar o enredo das diferenças encenado nas aulas de EF no EM nas escolas selecionadas, formado este por diversas identidades que através do corpo se manifestam em busca de legitimação.

2.4 Identidade e diferença no contexto das aulas de Educação Física: o estereótipo oculto no cotidiano escolar

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, **quem é excluído e quem é incluído**. É por

meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais. (WOODWARD, 2009, p. 14, grifos meus)

A pesquisa passa pelos conceitos de exclusão e inclusão, e nesse caminho, uma EF que seja inclusiva. Por isso, neste momento, se faz necessário mencionar esses aspectos para contribuir com a reflexão. Já vimos com Castells (2005) como o processo de exclusão atua frente às identidades, principalmente correlacionadas com as identidades nacionais, que, por vezes, aparecem com culturas dominantes, unificando outras, desrespeitando a troca recíproca e as influências culturais. Desta forma as diferenças são esquecidas e identidades são excluídas.

No entanto, é difícil falar de inclusão e não citar o temeroso nome da exclusão. Desta maneira, tal palavra somente será citada em poucos momentos do texto para oferecer a possibilidade de um melhor entendimento; afinal, mesmo que seja nas mais variadas formas de relações sociais, se sentimos a necessidade de incluir, é porque temos excluídos.

A Grécia Antiga foi marcada pela seletividade, isto é, pela relação do forte com o fraco; mas neste momento não se vê a necessidade de ir até a Antiguidade para explicar alguns métodos segregadores e seletistas da EF, basta buscar aproximações que indiquem diferentes caminhos para convivermos em diferença.

Se a sociedade tem sido alvo de infinitas reflexões sobre a diversidade e o respeito às diferenças, a escola não poderia ficar de fora, pois é ela que tenta ser produtora de “cidadãos” justos, coerentes e trabalhadores, em busca da emancipação humana plena. Desta maneira, precisa estar atenta aos processos de inclusão desses conceitos em seus projetos e na dinâmica das suas práticas.

Muitas vezes essa exclusão acontece como resultado da intolerância às diferenças do outro, ao não se conseguir conviver pacificamente com uma identidade que não é a sua, ou muito diferente dela. O A4 fez um comentário durante a entrevista que evidencia tal afirmação: “Coisa que eu não gosto é de corinthiano e emo¹⁶; não gosto de corinthiano porque minha irmã é corinthiana e é muito chata, e não gosto de emo porque eles são tudo ‘bicha’”.

¹⁶ Emo é o jovem que alia som pesado à sexualidade flexível. Faz parte de uma nova tribo que está surgindo em substituição às patricinhas, aos góticos e neo-hippies. O que distingue o emo não é só a música, e sim as atitudes. O nome vem de emotional hardcore, vertente do punk que mistura som pesado com letras românticas. Não esconde os sentimentos, expressa abertamente suas emoções, preconiza e pratica a tolerância sexual.

Além de ser uma representação estereotipada, muito discriminatória e preconceituosa, o aluno reconhece que o outro é diferente dele, mas desconsidera o respeito mútuo entre ambos. Isto aparece como um reconhecimento espontâneo e visível da diferença; porém nos ensina Bhabha (1998) que “o estereótipo é uma pré-construção ou uma montagem ingênua da diferença que autoriza a discriminação”.

Pode-se dizer que a ótica do estereótipo é a representação preconcebida de uma pessoa, situação ou realidade social específica, mas é limitante tanto individualmente quanto socialmente, sendo um ótimo precursor de discriminação, exclusão e preconceito.

Contemporaneamente é evidenciado o uso epidêmico da palavra “diversidade”, encontrando-se no discurso de políticos, nas secretarias de educação dos municípios e estados, na mídia, comportamento esse que encaminha para a suposição de um paradigma, formulável numa pergunta: será possível falar de diversidade, ou melhor, viver a diversidade numa sociedade carregada de estereótipos?

Talvez o maior perigo no contexto das aulas de EF sejam as rotulações que emergem implícitas, nas quais os sujeitos já acreditam ser normal “brincar” com a diferença do outro. A2 afirma que nunca foi alvo de nenhum tipo de discriminação, nunca foi o alvo, mas disse que “apenas fazemos umas brincadeiras uns com os outros, mas ninguém fica bravo”.

O estereótipo é uma simplificação falsa de representação de uma dada realidade, porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença, constitui um problema para a representação do sujeito nas relações sociais (BHABHA 1998).

Presenciei tais “brincadeiras” a que se referiu o aluno. Realmente o A2 e mais dois alunos se unem e lançam ofensas, ou melhor dizendo, “brincadeiras” para diversos outros colegas de turma, mas estas consistem no fato de que os alunos insistem principalmente em “brincar” com um colega que usa óculos de graduação elevada, sendo que este ignora o professor quando orientado a retirar os óculos para a aula de EF. Logicamente não retira, porque tem baixa visão; mas não se recusa a participar ativamente da aula; neste caso, não precisa ter muita imaginação para dar uma significação ao modo como o A2 e demais alunos se dirigem a ele.

Durante a realização de uma aula do 2º Ano A, 04 (quatro) meninas e 01 (um) menino estavam jogando badminton, uma dupla contra a outra. Até então, estava tudo

normal, e eu até me admirava de que a relação entre os sexos estava harmônica; então, a peteca foi quebrada pelo menino, de modo nada intencional, apenas por uma fatalidade ocorrida durante o jogo. A partir deste momento, esses alunos que estavam jogando, foram até o professor pedir outra peteca, e depois de um longo “sermão” o professor decidiu ir até a sala de materiais onde se encontravam os equipamentos utilizados nas aulas de Educação Física e disponibilizar a peteca (de cor rosa) para que continuassem a atividade.

Ao pensar que o problema estava resolvido, veio a exclamação do único menino que estava no jogo: “Tá tirano!” O aluno reclamou de que, além de ser o único menino a estar praticando aquela atividade proposta, ainda teria que jogar com uma peteca rosa. Então se expressou novamente com mais um grito: “Não sou baitola¹⁷, sou homem, sou moleque piranha¹⁸!” Estes comentários motivaram risos por pelo menos durante 5 minutos, sem intervalo; todos se alegraram com seus comentários espontâneos, inclusive o professor.

A partir do que foi descrito anteriormente, no âmbito teórico, Bhabha (1998, p. 110) contribui afirmando que “o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto da análise”.

Realmente é muito complexo extrair significações de uma representação que se iniciou com a brincadeira de um aluno e ganhou tamanhas proporções, principalmente por se tratar de um estereótipo criado em torno de uma cor, nesse caso o rosa; sabe-se que a cor rosa foi, durante muito tempo, e ainda o é, em vastos setores da cultura popular no Brasil, relacionada à feminilidade, mas percebe-se que na sociedade contemporânea, tem sido aos poucos quebrada a ideia de que uma cor poderá demonstrar a sexualidade de alguma pessoa.

Finalizando no que diz respeito a esse evento, vale dizer que o professor, após dar boas gargalhadas, voltou à sala de materiais e trocou a peteca por outra de cor

¹⁷ Para o dicionário informal online de Português é sinônimo de homossexual, segundo a cultura popular. Na construção das estradas de ferro no Nordeste havia um capataz inglês com ares um tanto afeminados e que era muito rígido, principalmente com a bitolas dos trilhos. Como tinha o sotaque da língua inglesa, o capataz pronunciava “baitola” em vez de bitola, o que originou seu apelido entre os operários e acabou espalhando-se pela região e, atualmente, pelo país.

¹⁸ Segundo o dicionário informal online de Português é aquele que trai a pessoa que está junto. Expressão utilizada principalmente em letras de músicas com ritmos de funk. Significa um homem que se relaciona intimamente com diversos tipos de mulheres, sem distinção

branca. Então, pensemos, já que estamos enfrentando e tentando superar o mundo racista e discriminatório em que ainda nos encontramos: talvez a atitude mais coerente e educativamente eficaz a ser tomada, entre outras possíveis, seria a de aproveitar a ocasião para conversar com os alunos sobre aquele comportamento, justificando que não seria um jogo ou muito menos uma cor que iria definir o sexo de uma pessoa.

Exemplos como este são praticamente infundáveis durante as aulas. Acontecem com muita frequência e por vezes camufladamente, ou seja, sem conflitos. Mas durante entrevista com o A4, ao tocarmos no assunto referente à discriminação, o mesmo se mostrou hesitante e algo constrangido; então busquei acalmá-lo e dizendo que se não se sentisse a vontade poderíamos ir à próxima questão, mas enfatizei que também poderia ser sincero, que aquela conversa só iria ficar entre nós, e seu nome não seria evidenciado na pesquisa.

Foi desta forma que consegui ganhar a confiança dele, e neste momento ele começou a dizer que sofre muitas investidas preconceituosas de seus colegas de turma, e como vimos o estereótipo causa isso. Nesse momento estávamos apenas nós dois na sala de aula, mas ele não parava de olhar para os lados e para trás para ver se alguém estava ouvindo nossa conversa, pois às vezes outros alunos entravam e saíam.

Com o tempo ele ficou mais à vontade e disse que “[...] as pessoas falam do meu olho (falam que sou ‘zarinho’), quando eu não jogava falavam que eu era uma ‘bichinha’”. Acredito que seus olhares desconfiados refletiam o medo de alguém ouvir a conversa que estávamos tendo e porventura dizer a outros alunos; desta forma, seria mais um motivo para que ele fosse alvo de atitudes preconceituosas.

A escola como espaço marcado pelas diferenças deve se remeter aos cuidados com dimensões físicas e estruturais e, principalmente, com atitudes próprias, o aprendizado que a experiência favorece para chegar ao conhecimento são alguns valores que fomentam o debate da sonhada escola para todos e afloram inúmeros debates sobre programas e políticas, por exemplo, contra o preconceito, homofobia, racismo, etc.

2.5 Alunos e as identidades flutuantes

O conceito de identidades flutuantes pode ser encontrado em Bauman (2005), estas identidades podem assumir particularidades bastante diferenciadas, caracterizando-se por formas distintas de se relacionar com outras pessoas, ou seja,

outras identidades que flutuam. A partir desse entendimento, podemos analisar a identidade de um modo fragmentado, que se modifica por meio de seus usos. Está diretamente ligada à manifestação e à construção de identidades contemporâneas, sendo necessária sua análise, para entender o período em que vivemos, neste caso, principalmente na escola.

Não temos a pretensão de adentrar numa reflexão sobre o bullying, todavia, atualmente se vê com frequência discussões em torno do mesmo, sendo este um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica repetitivas contra um determinado aluno:

[...] é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais [...]¹⁹

Creio que a questão relacionada à discriminação foi a que mais marcou o A4, pois, após já termos finalizado a entrevista, voltando para a quadra ele me disse que “zoam” também com a cor de sua pele. Ele é um menino negro, de 14 anos, e comigo foi muito comunicativo. Já na aula de EF, não acontece o mesmo, talvez seja porque ele é aquele aluno que sofre discriminações de várias naturezas: pela cor da pele, pela expressão corporal, pela aparência; enfim, é rotulado e estereotipado por suas diferenças. Quanto à cor da pele, Bhabha contribui falando da presença negra:

A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o *Socius*; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética **mente/corpo** e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam a corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência e transgredido, seu campo de visão perturbado. (BHABHA, 1998, p. 73 grifo meu)

Esta contribuição do autor aparece apenas para realçar o que já se sabe e se presencia em diversas realidades sociais; contanto, o ser humano ainda não conseguiu

¹⁹ FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005, p.28.

superar por completo as aberrações históricas que ocorreram, destruindo determinadas culturas.

Fatos como estes levam à compreensão de que uma única ação não muda rotulações e acontecimentos dessa natureza; porém, lembremos que há pouco foi descrito o fato de um professor se “deliciar” com os comentários carregados de estereótipos de um aluno. Neste viés, constata-se que aquele discurso de forma implícita incita a disseminação de estereótipos e menospreza culturas.

Certo dia, numa das visitas, lembrei de algumas formas de se entender o que é cultura, ou seja, como forma de vida, de se crer em algo, de se relacionar com o outro. Essa reflexão originou-se a partir do momento que o professor impediu que 4 (quatro) alunos participassem da aula, alegando que estavam vestidos inadequadamente com calças jeans; assim, se esta atitude do professor fosse lida superficialmente, se poderia dizer que o mesmo não respeitou alguns dos princípios da diversidade, do direito dos alunos se vestirem como quiserem, apesar de vivermos moldados por jogos de poderes e leis.

Porém, antes disso, além de questões óbvias que para algumas atividades físicas o aluno deve estar com uma roupa confortável, já existe uma cultura dentro da Educação Física, a cultura corporal, que visa à expressão corporal do indivíduo realizada com naturalidade e se distanciando de uma performance hábil, respeitando a *historicidade* do indivíduo.

Deste modo a cultura se dá pela história do indivíduo, manifestando-se como “[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2006, p. 25).

Estes hábitos a que o autor se refere ganham imensas proporções, visto que a humanidade é composta de diferentes e várias manifestações muito particulares de cada grupo. Esta expansão cultural contribui para a formação de outras identidades. Percebe-se isto num exemplo dado por Neira e Nunes (2011), quando falam das identidades na indústria do futebol.

Os autores dizem que a construção de uma outra identidade pode ser observada na atual composição dos times de futebol de várias nações colonialistas. Se, outrora, foi marcante a totalidade branca, nos últimos cinquenta anos assistimos a descendência colonizada marcar presença nos campos europeus, com corpos e nomes característicos de etnias africanas, asiáticas e caribenhas. Exponentes do cenário esportivo internacional

como Zinedine Zidane (argelino, naturalizado francês), Linford Christie (jamaicano, naturalizado inglês), Naide Gomes (natural de São Tomé e Príncipe, ex-colônia portuguesa) ou Deco (brasileiro, naturalizado português), “nativos das colônias”, têm seus nomes atrelados aos países colonizadores. No caso dos próprios Estudos Culturais, dentre seus autores mais renomados, encontra-se Stuart Hall (jamaicano) (NEIRA E NUNES, 2011).

Por isso se torna cada vez mais comum alguns alunos se identificarem com indivíduos que são categorizados por serem “famosos”, se tornaram corriqueiras algumas frases durante as aulas em que eles relacionam alguma atitude com um ídolo em específico.

Na EF a herança cultural também contribuiu para sua formação histórica, as mudanças também aconteceram, refletindo o processo histórico da educação e sua relação com a sociedade ou, deveria dizer, a transformação ou evolução contínua que as caracteriza, tornando verdadeiro o comentário de Freire (2003, p. 19), que supõe que “a Educação Física não é, ela está sendo construída a cada instante, e ainda bem”.

Essa passagem em que o autor indica uma constante variante e mudanças na EF, deixa evidências de sua identidade “flutuante”, assim como a identidade dos alunos. Uma aluna em específico, do 1º Ano B da E1, tentava se legitimar a partir de uma identidade punk, com seu cabelo roxo, pequenas correntes nos pulsos, e algumas vezes ela aparecia com um tipo de coleira no pescoço. Talvez essa construção identitária que está se formando através de sua maneira de se vestir não se legitime, podendo ser apenas um momento de sua vida, que se identificou com determinado grupo e passou a construir uma identidade “flutuante”.

Bauman (2005, p. 19) acrescenta que “as “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

Deste modo, talvez esta aluna possa ter tido sua identidade constituída involuntariamente por outros grupos, podendo ser sob influência de músicas, uma banda, enfim, as possibilidades são inúmeras, ou sentiu a necessidade de se identificar com um determinado grupo de amigos para ir encontrando uma posição neste.

O caso desta aluna é de uma construção identitária a partir de algo diferente do senso comum, que causa olhares espantados dos que estão a sua volta, sendo ela muito transparente em suas manifestações. Quanto a isso Bauman nos diz: “A identidade só

nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto, como alvo de um esforço, um objetivo, como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero [...]” (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

A aluna pode ter descoberto uma identidade passageira através de seu contato com o mundo exterior. Pelas suas representações acredito que ela queria ser percebida pelos outros alunos, gostava que os olhares se voltassem para ela, talvez por ter este objetivo “de chamar a atenção”, optou por um estilo que a moldasse de uma forma que fosse vista e reparada onde estivesse.

Entretanto o próprio Bauman destaca a probabilidade da identidade ser implícita, porém ressalta a dificuldade da mesma em se manter dessa forma, sendo que, “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente”. (2005, p. 22).

Essa possibilidade das identidades se ocultarem é intrigante, na turma do 1º Ano F, um aluno tinha um comportamento “muito ativo”, o mesmo já foi mencionado na pesquisa, o A2. Ele respondia ao professor com falta de respeito, saía da quadra sem a permissão, era retirado de algumas atividades por não seguir as regras e ainda perturbar os outros, proferia palavras de baixo calão a todo o momento.

Este aluno era “uma caixinha de surpresas”, quando todos imaginavam que não tinha mais nenhuma maneira dele atingir alguém de alguma forma, ele se superava e continuava sua saga de “opressor”. Ele me observava de longe, não conversava muito comigo. Primeiramente acreditei que tinha medo de mim, mas depois percebi que de certa forma ele me respeitava, pois quando ele olhava para mim, eu estava escrevendo.

Certo dia, quando o professor finalizou a aula de sua turma, e ao entrar no intervalo, aconteceu uma correria de alunos de um lado para o outro, e acredito ser normal essa agitação em quase toda a escola. No entanto, uma menina deu um tapa em outro menino, motivada por uma brincadeira que ele fez com ela, então ele disse: “Vai! O cara ali vai marcar seu nome [...]”.

Como já estávamos saindo para o intervalo, cheguei até o mesmo e perguntei informalmente o motivo do tapa que recebeu, ele afirmou com várias gargalhadas: “Eu só queria dar um beijo nela”. Eu, ainda não satisfeito, disse com ar de descontração que não era assim que se chegava até uma garota. Foi então que ele disse o que acredito ser o centro de suas representações e o que molda a sua identidade: “Elas gostam de

‘muleque piranha’, tem que chegar... chegando..., as mina pira, professor”. Isso comprovava suas investidas hostis em todos os âmbitos, era de certa forma uma ideologia que o mesmo tinha e que suas ações representavam.

Por isso é que Woodward diz que a identidade é marcada pelas diferenças, mas não oculta que as diferenças por vezes são marcadas por problemas, sendo a “diferença marcada pela exclusão” (2009, p. 09). A autora também concorda com a possibilidade da identidade ser marcada por diversos símbolos.

O A2 tinha um símbolo que o caracterizava muito bem, sempre usava um boné azul com a aba voltada para cima, e o mesmo escreveu na aba para ficar o mais chamativo possível a frase que já havia usada comigo na nossa conversa informal: “as mina pira!”

Realizei a entrevista com este aluno, fiquei ansioso com a chegada do dia, pois ainda era a segunda entrevista a ser realizada, e este aluno era o que muitos professores gostam de chamar de “aluno problema”. “[...] a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta” (BAUMAN, 2005, p. 22). Pode-se dizer que não somente os alunos, mas as pessoas assumem uma identidade a partir de algum interesse específico.

Enfim, observei que o A2 tranquilizou-se nas 04 (quatro) últimas questões, deixando transparecer um pouco daquele aluno que conheci durante as aulas, talvez por já se sentir mais à vontade, ou lembremos que a identidade também é construída coletivamente, e neste momento estávamos apenas em duas pessoas numa sala, possivelmente sua identidade construída coletivamente se camuflou ao encontrar-se num ambiente diferente de sua realidade social: “Neste caso, a construção de identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2009, p. 10). A autora afirma que existem lutas intrínsecas em cada indivíduo para firmar diferentes identidades.

Este fato confirma o que Woodward (2009) constata em seu exemplo referente a identidade croata e à identidade sérvia, em que uma se distingue por aquilo que não é, deste modo, comprovando que a diferença também é sua marca, “[...]essa história mostra que a identidade é relacional” (p. 09).

A questão da identidade relacional também se manifestou nesse “enredo de diferentes” durante as aulas de EF. A A3, ao dizer que “sou uma pessoa calma. Penso que cada um pode ter sua própria opinião sobre mim [...]”.

Este relato possibilita uma série de interpretações, primeiramente ela constrói esse discurso ao ser interrogada sobre sua identidade, digamos que somente conseguiu chegar a essa conclusão, pois existe algo contraditório na sua concepção, concluindo que é uma pessoa calma simplesmente pela existência de pessoas agitadas, destarte, distinguindo-se pelo que ela não é.

Entendendo esta identidade relacional, porém agora, na tentativa de fazer uma leitura de duas formas distintas de relação de diferentes identidades, como influenciadoras para construção de outras, o A5 arquitetou uma relação identitária com Justin Bieber²⁰, pois acredita ser parecido fisicamente com o cantor; com isso, o aluno tenta se estabelecer como sendo um sócia deste famoso, vestindo-se com roupas parecidas, e penteando o cabelo da mesma maneira. Neste ato, a mídia contribui influenciando a compra de determinadas marcas de roupas, calçados ou qualquer outro tipo de material que favorece a construção de uma moda.

Este aluno fazia questão de ser relacionado com o famoso, sempre que podia cantava fragmentos da música que era cantada por ele, mesmo sendo rotulado por uma outra denominação que os colegas fizeram a partir do nome de seu ídolo, se dirigiam ao A5 chamando-o de “Justin Biba²¹”, sendo esta, uma forma camuflada de identificá-lo a um homossexual. Mas ele não se importava com a ação dos colegas, pois com essa identidade ele tinha seu lugar no grupo, pode-se dizer que ele tinha um nome.

Já o A9 faz um estreitamento identitário com um pugilista dizendo: “Eu pareço o Maguila²², me irrita fácil”. Esta fala evidencia uma relação identitária abstrata, diferente da relação que o A5 realizou anteriormente. A própria Woodward (2009, p. 14) afirma que “a identidade, na verdade, é relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades”.

O A9 compõe o 3º Ano D, tem 21 anos, meio a uma turma de alunos com média de 15 a 16 anos, e a partir das observações durante a aula percebeu-se sua intolerância frente a diversas atitudes dos colegas, sua raiva e impaciência para com os outros é uma marca muito forte de sua identidade.

²⁰ Justin Drew Bieber é um ator, cantor e compositor de música pop e r&b, canadense, de grande sucesso entre os jovens na atualidade.

²¹ Segundo dicionário informal de português biba é eufemismo para a palavra homossexual; forma carinhosa de um gay se referir ou se reportar a um amigo gay; no segundo caso pode ser abreviado "bi"

²² Adilson José Rodrigues, mais conhecido como Maguila, é um pugilista, político, cantor, humorista, ator e esportista brasileiro.

Isso ficou mais claro no dia de nossa entrevista, pois havíamos combinado de realizá-la durante a aula de EF, no entanto, ao chegar o dia, ele se mostrou muito descontente com a ideia, pois não queria sair da aula, afirmando que somente poderia conversar comigo durante a próxima aula (Química). Não concordei com a colocação, dizendo que não poderia obrigá-lo a participar da entrevista, mas se não se sentisse a vontade procuraria outro aluno, a partir disso ele resolveu vir comigo, mas estava com a bola na mão, jogando-a com violência no alambrado da quadra.

Dáí a questão lançada por Woodward: Por que examinar a identidade e diferença? A autora busca uma resposta em Hall e diz:

Ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado (HALL, 1997). Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma idéia sobre quais posições de sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior. (WOODWARD, 2009, p. 17)

Os dois exemplos dados por meio dos A5 e A9 são evidências de marcas identitárias que buscaram significações em outras identidades, os alunos constroem a partir de uma “matriz”, neste caso, de pessoas físicas. Porém, o primeiro caso é uma marca visível, relacionada a aparência física, já o segundo é oculto, mais relacionada as subjetividades do aluno, somente consegui realizar essas significações do A9 durante as aulas por saber um pouco de rastros de sua formação identitária.

Ao falar de origem dessa construção identitária, automaticamente é feita uma relação com o passado, e o A9 fez relações de sua identidade com o passado de outro alguém: “Assim, essa redescoberta do passado é parte do progresso de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (WOODWARD, 2009, p. 12).

2.6 Eu sou o que não sou: o reconhecimento na alteridade

A história é uma ferramenta muito útil para compreensão da formação de identidades contemporâneas, o passado aparece como um elemento que pode ser utilizado para explicação ou para o aspecto seletivo e exclusivo das identidades.

Na turma do 2º Ano A, um determinado grupo de alunos parecia se divertir muito conversando entre si; com isso, comecei a prestar um pouco mais de atenção em

sua conversa. Eles estavam falando a respeito do pai de um dos alunos que ali se encontrava, afirmando que o mesmo havia jogado em uma equipe de futebol da região.

Neste caso, o aluno filho do jogador confirmou, e continuaram a rir, até que um dos alunos disse que se ele for tão habilidoso quanto o pai no futebol ele seria um ótimo cozinheiro, forma esta que foi encontrada para destacar que o pai do garoto era um péssimo jogador de futebol. No entanto, essa ação não gerou nenhum conflito entre o grupo, apenas mais risadas.

Com isso, mais uma vez vestígios do passado são utilizados para regularizar uma relação com o presente, fornecendo sistemas simbólicos para o grupo encontrar meios alternativos de atingir um aluno, agora, a partir do pai desse aluno. Com isso, “[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora... a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com relações econômicas e políticas de subordinação e dominação” (RUTHERFORD 1990, p. 19-20 apud WOODWARD, 2009, p. 19).

Mercer (1990, p. 04), citado por Woodward (2009, p. 19), fala das relações de identidade na contemporaneidade: “Quase todo mundo fala agora sobre identidade, a identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Seria possível dizer que essas maneiras encontradas pelos alunos de se referir ao pai, ex-jogador de futebol, do colega irmão ou não contribuir para que eles possam entrar numa suposta crise de identidade, levando em consideração as discussões sobre a crise de identidade pós-moderna apresentadas por Hall, devido as incertezas e possibilidades que levantaram na conversa?

Como o próprio autor afirmou, no passado o sujeito aparecia como centrado, determinado. No período atual, o sujeito se encontra totalmente deslocado, com uma “crise de identidade”:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (Hall, 2005, p. 21).

A partir da visão de Mercer (1990 apud WOODWARD, 2009), a *diferença* é a grande força motriz das identidades contemporâneas, deste modo, o aluno que estava sendo julgado pelos colegas e relacionado com o pai no futebol somente chegará à

conclusão de que não se legitimará como um jogador de futebol se entrar num processo de dúvidas e incertezas, ou seja, tirar a prova do que, ou em que irá se legitimar, seja como jogador ou, como os próprios colegas disseram, um cozinheiro.

Entre tantas dúvidas e incertezas, o A10 se mostra certo do que é, dizendo: “Eu sou eu mesmo, faço as coisas do meu jeito, do jeito que sou”.

Entretanto para chegar a esta conclusão, mesmo que para ele isso não faça o menor sentido, teve que utilizar como parâmetro outras pessoas, diferentes dele, ou seja, sujeitos que não são ele mesmo. Quanto a isso, Woodward esclarece: “Ao analisar como as identidades são construídas, sugeri que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’, ou ao outro” (2009, p. 49).

Este paralelo entre identidade e diferença se mostra presente no discurso do A10, na verdade, de forma indeterminada, pois afirmando que “é ele mesmo”, não especifica o que, ou quem, apenas que é algo do jeito dele. Neste aspecto, Silva continua dizendo:

É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. (2009, p. 75)

“Vou fazer 17 anos, gosto de Educação Física, tenho a personalidade bastante forte”. Esta foi a frase curta e direta da A8. Pode ser de nossa parte uma inferência precipitada, mas acreditamos que essa “personalidade forte” a que ela se refere diz respeito a ser uma pessoa decidida, que sabe o que quer para si, que gosta de fazer suas próprias escolhas. Não estamos aptos a diagnosticar a situação da A8, talvez, apenas apontar possíveis significações para o que a mesma disse ou tentou dizer. Correndo o risco de uma realizar uma análise precipitada, entretanto, tentamos, ler nas entrelinhas, como diz Geertz.

De acordo com o que já foi dito, talvez a A8 somente chegou a esta consideração de si mesma, pois vê muitas pessoas que são ou se deixam conduzir por outras, que são inseguras e isentas de senso crítico.

A A1 diz: “Eu sou crente, sou uma pessoa religiosa”. Firma-se com sua crença e religião, neste caso, por haver pessoas de outras religiões e crenças diferentes da dela,

ou por simplesmente alguns “não acreditarem”. Nesses exemplos podemos perceber a atuação da alteridade.

Seguindo essa linha de pensamento, a A6 relaciona diretamente sua identidade ao gênero, dizendo: “Sou uma pessoa, uma menina, que gosta de jogar futebol”. Talvez chega a essa conclusão; pois também existem meninos na sua realidade social; ao contrário disso, não faria sentido em afirmar que era uma menina.

Pensemos... “Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido” (SILVA, 2009, p. 75). O autor ressalta que é isto que ocorre com nossa identidade de humanos, somente em ocasiões muito específicas que precisamos afirmar que somos “seres humanos”.

Entendeu-se que a identidade é marcada pela diferença, ou seja, também se constitui pelo que não é. O A2 fez um importante comentário de que se pode inferir tanto relações de poder através da identidade, como também operações de exclusão por meio das diferenças: “Eu me acho igual a todos, porque eu penso que diferente é aquele que possui alguma dificuldade, ou deficiência”. Com esta fala, constata-se, conforme Silva, que “[...] a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmer a identidade significa demarcar fronteiras [...]” (2009, p. 82).

O A2 demarcou fronteiras dividindo três grupos distintos, diga-se que o primeiro é o dele, o dos ditos “normais”, que a partir de sua visão, são iguais. O segundo grupo se enquadra no grupo que possui algum tipo de dificuldade, neste caso, referiu-se especificamente às atividades que se davam durante as aulas de EF. Já o terceiro e último grupo, era o que constituía, a partir de seu entendimento, um grupo identitário diferente, o grupo dos deficientes. Neste caso, não estamos descrevendo apenas sobre um sujeito passivo, que recebe a identidade como herança do passado ou por influência do meio em que se encontra, mas sim de um sujeito que se converte também em juiz e normatizador das identidades alheias.

Essa fronteira de normalização vai além do discurso do A2. Ela se dá a todo o momento da aula. Portanto,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de **hierarquização** das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger

arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e **hierarquizadas**, normalizar significa atribuir a esta identidade todas as características possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2009, p. 83 grifo meu).

Esta hierarquização ficava clara durante todo final de aula de um professor da E2 com uma turma de 1º B. No momento em que deixava os alunos a vontade para escolherem um time e jogar futsal, as meninas sempre se dirigiam para uma sombra ao lado da quadra, a fim de jogar com uma bola de vôlei.

Mas é no caso dos meninos que a hierarquização acontece, os mesmos fazem uma seleção dos “melhores”, ou seja, são escolhidos num único time alunos que têm habilidades mais específicas voltadas ao futsal. O “outro” time fica com os que não foram incluídos na primeira equipe, ou seja, o time dos excluídos.

Outro caso que se manifesta a partir da hierarquização das identidades dos alunos se manifestou também na E2 numa turma de 3º D, porém na aula de uma professora. Ela agia da mesma maneira de seu colega de profissão, deixava os minutos finais da aula para que os alunos pudessem jogar futsal. Em princípio se repetia o que acontecia na outra turma: meninas na sombra jogando vôlei e os meninos dominavam uma das quadras.

Entretanto, este grupo de alunos não selecionava os mais habilidosos no futsal para uma única equipe, eles mesclavam os times, talvez por serem um pouco mais maduros que a turma descrita anteriormente. Afinal, percebiam que todos são diferentes e possuem habilidades distintas e específicas. Porém a hierarquização somente se manifestou de forma contrária, pois quem escolhia os times eram os “ditos melhores”. Eles tinham o poder de escolher quem era ou não merecedor de estar no seu time. Como diz Silva (2009), fazer distinções e verificar o que fica dentro e o que fica fora, a identidade é também assim, estar ou não estar.

“Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem, e ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “Eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais” (SILVA, 2009, p. 82).

Neste caso os alunos que se denominam “os melhores”, são classificados no pronome “Nós”; e “Eles” é o pronome que envolve os “outros”, os que ainda serão classificados a partir de uma hierarquização realizada pelos alunos na categoria do pronome “**Nós**”: “A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas que a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a

partir do ponto de vista da identidade” (ibid, p. 82)

Tais classificações legitimam alguns sujeitos, na turma do 2º C na E2, com uma determinada identidade um aluno ganhou muito espaço frente ao seu grupo, todas as atenções se voltaram àquele aluno. Ele ganhou um concurso de música, deste modo, foi classificado como um diferencial no grupo, “ele é um ótimo cantor”, diziam os “outros”.

Segundo Woodward (2009, p. 54) “a diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significados às relações sociais, mas a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem”. Ou como a própria autora diz, nem se sabe o porquê da existência desse tipo de investimento pessoal da identidade.

Nesse caminho, em que as classificações se cruzam com as diferenças, este aluno tem uma diferença de todo o restante da turma, que o destaca: ele canta. Assim como as diferenças de gênero, sexuais, de cor de pele, etc., descritas na pesquisa, Silva (2009) diz que a teoria cultural busca analisar as identidades percorrendo diversos territórios, sejam sexuais, raciais, étnicas.

A teoria cultural salienta algumas diferenças para se entender as identidades culturais e sociais, que por vezes aparecem como sinônimas. No subitem seguinte delineiam-se alguns esclarecimentos.

2.7 Diferentes noções de identidade cultural e identidade social

Atualmente, encontram-se muitos autores que utilizaram ou utilizam o conceito de identidade cultural, como Hall e também Cuche, entre outros. Porém, com uma aproximação de Cuche, percebe-se que a identidade cultural é apenas um dos componentes da identidade social, que se responsabiliza pelo atrelamento cultural. É nesse sentido que o autor diz que a identidade social

exprime a resultante das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante. A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente. (CUCHE, 2002, p. 177)

A partir do momento em que a identidade social se identifica com um determinado grupo, e não é simplesmente separada para cada indivíduo, automaticamente ela diferencia um grupo dos demais.

Nesse viés, no interior da identidade social encontra-se a identidade cultural. A identidade cultural é um dos elementos da identidade social, que se demonstra em uma espécie de categorização baseada na diferença cultural (CUCHE, 1999).

Diferentes culturas dão origem a diferentes identidades culturais, sendo que estas são construídas pelos indivíduos que pertencem a diferentes grupos culturais, tornando-se fragmentos de suas identidades sociais. Desta forma, enquanto existirem culturas diferentes, em processos que são por vezes inconscientes ou simbólicos, a consciência de identidade social e a de identidade cultural irão caminhar paralelamente.

Para Louro (1997) as identidades sociais surgem das várias práticas sociais e/ou discursivas das quais os sujeitos fazem parte (idade, classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, etc.).

Os indivíduos possuem “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc. – constitui o sujeito” (LOURO, 1997, p. 24). Ao mesmo tempo, segundo a autora,

essas múltiplas e distintas identidades constituem o sujeito, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (Louro, 2000, p. 12)

As identidades sociais não são homogeneizadas, a partir do momento em que se fragmentam, e podem ser acentuadas considerando-se apenas algumas de suas principais características.

Segundo Lopes (2002), o ser humano não é apenas pobre ou rico, também é homem ou mulher, branco ou negro, jovem ou velho, homossexual ou heterossexual. Contudo, um único indivíduo possui múltiplas identidades, de acordo com sua idade, classe social, sexualidade, estado civil, profissão, etnia, afeição musical, modo de se vestir, etc.:

De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos. (LOURO, 1997, p. 51)

De acordo com Louro, as identidades sociais são temporárias porque podem ser provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser então, rejeitadas e abandonadas. Ainda mais, “somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes” (LOURO, 2000, p. 12).

A autora não ignora que as identidades são mutáveis, mas que por muitas vezes há apenas uma oscilação entre tais, isto corresponde ao fato de um sujeito vivenciar novas experiências temporárias, porém, sem que estas configurem a mudança de sua identidade, apenas somem novas leituras e interpretações do meio no qual se inseriram provisoriamente.

Acredito que essa versão de identidade levantada por Louro coaduna com o que Castells afirmou em páginas anteriores sobre a confusão entre *papéis e identidade*, na qual os papéis se caracterizam, principalmente, por serem funções de um determinado indivíduo, e, essas funções podem ser transitórias. Por exemplo, um indivíduo pode estar trabalhando como auxiliar administrativo e depois de professor, desta forma, talvez sua identidade não esteja em plena mutação, mas apenas passando por um *papel* diferente intrínseco na vida do indivíduo. Neste caso, também para Cuche, “a identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde a sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social” (2002, p. 177).

Nesta fala percebe-se que o coletivo influi na construção da identidade social; todavia, não deve ser ignorada a hipótese que um único indivíduo pode mudar a realidade social de um grupo, seja com contribuições relativas a crenças, inovações tecnológicas, etc.

A identidade social caracteriza cada indivíduo ou grupo por seus traços mais fortes, porém ela também tem o poder de selecionar as pessoas, ou grupos a que pertencem, ela “é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista)” (ibid., p. 177).

Para essa capacidade de diferenciação entre indivíduos e grupos, Chuche (2002) traz uma perspectiva relacionada à identidade cultural, vista como “uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural” (p. 177).

Essas relações aproximam os conceitos de cultura e identidade cultural mesmo ambas tendo características diferentes, sendo propostas por concepções semelhantes,

[...] há uma estreita relação entre a concepção que se faz de cultura e a concepção que se tem de identidade cultural. Aqueles que integram a cultura a uma “segunda natureza”, que recebemos como herança e da qual não podemos escapar, concebem a identidade como um lado que definiria de uma vez por todas o indivíduo e que o marcaria de maneira quase **indelével**. (CUCHE, 2002, 177-178 grifo meu)

A palavra “indelével” da fala do autor acima se destaca por seu significado “permanente e imutável”, possibilitando uma rápida reflexão, que toma essa herança, citada pelo autor, como sinônimo de uma herança cultural, e coloco entre aspas essa marcação *indelével* a que o indivíduo se submete, pois é notório que Cuche diz que o indivíduo seria marcado de maneira *quase indelével*, pois a partir das idéias dos estudos culturais realizados na contemporaneidade, não são admitidos engessamentos ou solidificações do conhecimento; desta forma, se estamos até o momento falando da fluidez, instabilidade das identidades, não podemos afirmar que os sujeitos são marcados de forma indelével: “Ainda assim a identidade é definida como preexistente ao indivíduo, levando-o a interiorizar os modelos culturais que lhe são impostos até o ponto de se identificar com seu grupo de origem” (CUCHE, 2002, p. 179).

Como veremos, a identidade está preexistente aos nossos poderes, ou seja, além do controle intencional. Fiquei durante um bimestre apenas junto com os alunos dessas duas escolas, mas aconteceu algo que elucida esta afirmação. Depois de alguns dias em contato direto com eles, me deparei por diversas vezes com comportamentos parecidos com os deles, principalmente no que diz respeito ao dialeto. Uma hora ou outra, lá estava eu utilizando palavreados característicos da realidade daqueles alunos que observava por horas e depois os entrevistava.

Com este pensamento de Cuche (2002), entende-se que a identidade é definida como preexistente ao indivíduo, pois, os motivos, comportamentos, atitudes que venham influenciar a constituição de sua identidade estão além de seu poder, o indivíduo é influenciado camufladamente, de uma maneira que não há percepção dessa influência exterior: “Outras teorias de identidade cultural, chamadas de

‘primordialistas’, consideram que a identidade etno-cultural é primordial porque a vinculação ao grupo étnico é a primeira e a mais fundamental de todas as vinculações sociais” (ibid., 2002, p. 179).

Nesta parte da pesquisa há uma tentativa de demonstrar algumas características distintas entre identidade cultural e identidade social; porém,

Se há algo que une essas duas teorias é a mesma concepção objetivista da identidade cultural. Trata-se em todos os casos da definição e da descrição da identidade a partir de um certo número de critérios determinantes, considerados como objetivos, como a origem comum (a hereditariedade, a genealogia), a língua, a cultura, a religião, a psicologia coletiva (a “personalidade básica”), o vínculo com um território, etc. (CUCHE, 2002, p. 180)

Observando esta fala, percebe-se mais uma vez que não podemos solidificar o que se tem proveniente dos estudos que enfatizam cultura, foram vistas várias características que distinguem a identidade cultural da identidade social, e agora o autor apresenta algo que pode atuar como um elemento de união entre ambas, ou seja, uma possibilidade de vinculação.

É importante ressaltar que as representações do indivíduo corroboram para sua formação de acordo com cada realidade social, pois o que ele representa das atitudes do seu grupo ou de outro pode e provavelmente influenciará sua formação identitária no decorrer da sua história. Com isso, Cuche (2002, p. 182) afirma que “a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais estão em contato”.

Para Barth (1969 apud Cuche 2002, p. 182), deve-se tentar entender o fenômeno identidade através da ordem das relações entre os grupos sociais: “[...], a identidade é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar suas trocas”.

Estes conceitos ganham força quando Cuche (2002) ressalta que as identidades não estão em si, muito menos unicamente são em si; as identidades existem em relação a alguma outra. Deste modo, mais uma vez entra em questão a alteridade, que neste momento aparece ligada à identidade, ou seja, aparecem ligadas numa relação dialética, acompanhada pela diferenciação. Esta relação dialética se faz presente entre o corpo e as identidades no contexto das aulas de EF.

CAPÍTULO III

3. IDENTIDADE E CORPO: UMA RELAÇÃO QUE SE FAZ PRESENTE NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Seria possível afirmar que o corpo pode ser um elemento forte da identidade cultural/social do ser humano na contemporaneidade? Pode-se dizer que durante anos ou até mesmo séculos a identidade esteve vinculada a valores éticos e morais; entretanto, atualmente o corpo transformou-se num “organismo” de legitimação, de afirmação própria, tornou-se um elemento capaz de “falar” por si próprio. Seu poder de expressão é muito forte e se manifesta através de diferentes linguagens, sendo que estas podem também ser repassadas num meio social, ser assimiladas por um determinado grupo social e tornar-se fruto da construção ou formação de uma identidade característica desse grupo.

3.1 A história do corpo: alguns elementos conceituais

Em latim, *corpus* designava o corpo em oposição à alma, daí a origem do sentido de “cadáver”, que ainda é conservado por muitas línguas modernas. O inglês chama o corpo morto de *corpse*, já o francês utiliza-se da expressão *levée du corps*

como um sinônimo à “encomendação de defunto”, e todo falante do português se sente incomodado ao escutar a frase, “o corpo será velado no necrotério” (FONTES, 2006).

Acredito que esse incômodo que o autor relaciona com o corpo sendo velado no necrotério não é somente exclusiva dos falantes da língua portuguesa, como o mesmo diz, porém de muitas outras etnias, pois atualmente o ser humano não é preparado durante a vida para a morte do corpo; somente se fala em saúde, qualidade de vida, viver melhor, enfim, o fim do corpo carnal é uma ideia lida com dificuldade por diversas pessoas, independentemente das crenças.

É esta dicotomia sobre a palavra *corpus*, ou seja, essa dualidade entre o animado e o inanimado que possibilitou sua indicação também a objetos materiais, conforme diz Fontes (2006). É nesse aspecto que o autor continua dizendo que graças a uma raiz europeia houve uma busca por uma significação, fazendo relação à “forma”, e posteriormente o corpo chega à consciência linguística da latinidade, que dá sentido e significação ao corpo humano.

É assim que, para Fontes (2006), o corpo aparece para o Ocidente cristão com uma herança do pensamento grego, inspirado também com a alma, consciência e espírito, daí existe uma união entre a alma e o corpo.

A partir dessas contribuições de Fontes, acredita-se que o corpo é também mais um elemento repleto de interpretações e significações, ou pelo menos foi em cada momento diferente da história, sendo visto de diferentes formas por sociedades e estudiosos diferentes.

É nesse sentido que Santana (2006, p. 03) diz que “realizar uma história sobre o corpo é um trabalho tão vasto e arriscado quanto aquele de escrever uma história de vida”.

A partir dos pressupostos apresentados, fica evidente a complexidade do esforço de se delinear um caminho da “terminologia corpo”, pois são inúmeras, existem várias possibilidades:

Mesmo se restringindo ao estudo do corpo humano, são incontáveis os caminhos e numerosas as formas de abordagem: da medicina à arte, passando pela antropologia e pela moda, há sempre novas maneiras de conhecer o corpo, assim como possibilidades inéditas de estranhá-lo. (SANTANA, 2006, p. 03)

Desta forma, o corpo pode ser visto por diversas maneiras; a realidade desta pesquisa não se enquadra no campo da medicina, nem da arte, mesmo que façamos uma

leitura poética e romântica do mesmo, em que o “território tanto biológico quanto **simbólico**, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo seja talvez seja o mais belo traço da memória da vida” (SANTANA, 2006, p. 03 grifo meu).

Esta é apenas uma demonstração de como o corpo pode ser visto a partir de olhares poéticos e até românticos; porém, o foco deste estudo é visualizar o corpo e discuti-lo por um viés antropológico.

A autora concorda em que o corpo pode ter uma caracterização realizada por um viés simbólico. Assim, o ser humano possui certa autonomia para idealizar um tipo de corpo a partir dos símbolos que ele mesmo arquiteta. Não afirmo que esta ação seja benigna ou maligna, mas que o corpo também é baseado em representações simbólicas levadas pelo indivíduo.

Santana (2006) descreve que o corpo é um elemento muito previsível, é finito, ou seja, ocorrerá um nascimento, mas chegará a sua morte, e ao passar dos anos sua forma, ritmos, peso e estrutura serão transformados continuamente. Talvez seja por isso que todos os seres humanos estão completamente habituados a seus corpos, contudo, às vezes o corpo se mostra desconhecido e estranho.

Essa dicotomia que o corpo, enfrenta Santana (2006) a vê com certa naturalidade e diz que “pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre **biocultural**, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual” (p. 03 grifo meu).

Destaco o momento no qual a autora afirma que o corpo é sempre “biocultural”. O corpo não pode simplesmente unir estes dois termos, como formas antagônicas, ou seja, entendido pela união de dois conceitos distintos, o biológico e o cultural. Seria como separar corporeidade, falar de corpo e alma separadamente. Desta forma, o ser humano é simplesmente um corpo biocultural, um ser totalmente biocultural, quando ele come, dança, trabalha, canta, etc. Resumindo a ideia, Santana (2006), entende que o corpo não pode ser visto e entendido como um elemento biológico ou cultural, ele simplesmente é biocultural.

Neste momento, podemos utilizar como exemplo um ato comum e necessário para todo ser humano, o ato de comer. O corpo necessita de alimento, para que sejam sanadas todas as suas necessidades fisiológicas, ou seja, neste momento o corpo biológico está em ação; porém vamos imaginar o tipo de alimento de um japonês e de

um brasileiro, não é necessário irmos muito longe para constatar que são cardápios muito distintos. Isso é claramente uma cultura alimentar diferente, o corpo cultural está em ação, pois como se percebe, o corpo sempre é biocultural.

Como dito, a tentativa de fazer um registro histórico do corpo não é muito fácil, e seria talvez um deslize se não houvesse uma parte destinada a falar da passagem do corpo pela Grécia, pois,

Quando nos referimos aos gregos, a primeira idéia que vem de homem e de corpo é a dos tempos antigos. Poucos atentam para o fato de que os gregos hoje habitam cidades com edifícios, poluídas, convivem com as influências americanas e européias e também com os “progressos” das ciências e das tecnologias que, ao mesmo tempo, possibilitam confortos e acumulam dificuldades relativas às condições de vida dos que podem pagar e dos que não podem, seja em razão de desemprego, da doença, da injusta distribuição de renda entre outros fatores. (CARVALHO, 2006, p. 165)

Este ponto do progresso, que o autor ainda deixou entre aspas, se enquadra perfeitamente na questão que foi discutida principalmente por Hall (anteriormente), sobre o fenômeno da globalização na contemporaneidade. Pode-se dizer que o progresso é um dos responsáveis por transformar a sociedade e conseqüentemente os corpos nelas inclusos: “Isso significa, paralelamente que a tensão e os cuidados com o corpo, ao longo do tempo, foram ou não se adaptando a essas mudanças de valores nos modos de vida” (ibid., p. 165).

O progresso está presente em muitos discursos e sua relação com o corpo. Vaz (2006) observa e aponta o progresso nas Olimpíadas, “corporificado nos atletas e suas performances. Progresso sem dúvida mitológico, como deve ser a celebração olímpica: germânicos, soldados do povo ou artífices do capital [...]” (p. 56), todos convertidos em mitos e heróis de uma determinada época.

Este comportamento do corpo no progresso aponta a presença do símbolo na construção do corpo do sujeito, a partir de suas visões de mundo e construção de significados dos mitos e seus modos de expressão e modos de se vestir. Vaz relata que o ponto principal em seu texto, partindo de uma visão sobre o corpo e seu modo de se expressar, é

[...] a procura dos gestos e sentidos que possam tornar possível uma narrativa histórica do corpo e suas expressões no mundo contemporâneo, e que permitam afastar o poder mitológico, inclusive a do esclarecimento. Pensando bem, talvez essa narrativa não seja (apenas) do/sobre corpo, mas se encontre, justamente, no corpo. (2006, p. 58).

Esse afastamento que o autor propõe dos poderes mitológicos é uma opção que talvez objetive visualizar o corpo por um viés mais contemporâneo, valorizando sua historicidade, pois “memória e história se recolocam também no corpo. Seja nos gestos miméticos que nos inscrevem numa tradição, seja nas marcas pessoais e intransferíveis que carregamos em nossos corpos” (Vaz, 2006, p. 59).

Vaz (2006) relaciona a contemporaneidade com todos os sentidos humanos e suas várias possibilidades de atuação, neste caso, através do corpo, frisando também a atuação do corpo frente a um maquinário, considerando que os discursos sobre o corpo e suas práticas atualmente se fundamentam em uma imagem que geralmente pode ser chamada de corpo-máquina.

Silva também discute essa relação feita do corpo para com a máquina; assim, “a representação do corpo como uma máquina, traduzida em seu funcionamento pelas leis da mecânica newtoniana é uma ideia clássica de Descartes, presente em várias de suas obras” (2006, p. 25), daí a tentativa de explicar as paixões da alma do ponto de vista de um físico.

Esta percepção de corpo não depende de qualquer noção de essência e associação estrita a sua materialidade, sendo que até hoje esta concepção deixa marcas, inclusive aos meios científicos de estudo (SILVA, 2006).

Ponderando que marcas sempre serão deixadas, o corpo não foi diferente, foi visto e interpretado diferentemente em cada momento histórico, por exemplo, suponha-se que numa determinada época a concepção de corpo foi a de simplesmente um objeto inanimado e atualmente existe uma nova visão sobre ele (corpo biocultural). Isso não quer dizer que a anterior estava errada, mas que naquele instante, naquele momento histórico essa concepção serviria para satisfazer as necessidades da época. Assim, esse período ficou marcado por uma concepção que era plausível para suas crenças. Tal como esta discussão do corpo-máquina: “Assim, sendo o corpo humano uma máquina, mas ‘natural’, o que os diferencia de outras máquinas artificiais, seria o seu grau de complexidade e a condição humana de construção de artefatos” (ibid., p. 25)

Essa “ligação/dissociação” realizada entre o corpo e máquina acredito ser uma interação que caracteriza muito bem o homem contemporâneo numa sociedade industrializada, um homem cujo corpo é visto como uma ferramenta de trabalho, um

meio utilizado para movimentar o capitalismo, um corpo que come, acorda, trabalha, ou seja, consome e é consumido por esse processo.

Seguindo essa ideia, Maria Cecília Ugarte (2005) disse que a história do corpo é a história da civilização, e a partir dessa analogia estudou as transformações que foram impostas ao corpo humano para que o mesmo se adaptasse aos meios de produção, desde a Revolução Industrial até a Revolução da Informação dos dias de hoje, quando o homem aparece desenraizado da carne e dos ossos, em ambiente virtual.

Segundo Eric Hobsbawn (apud UGARTE, 2005) sempre estudamos a Revolução Industrial como um grande feito, sem considerar que houve uma exploração maciça e cruel da população. Foi a mais radical transformação da vida humana já registrada em documentos escritos.

Lembra a pesquisadora que antes da revolução, durante séculos, os corpos trabalharam integrados com suas ferramentas, como os teares, num urdir e tecer em ritmo natural, onde estavam presentes as sensações corporais, a imaginação e as emoções: “Podia-se parar, conversar, rir e recomeçar”.

Este pensamento realizado por Ugarte é de grande valia para colocarmos em questão qual o “preço” que o ser humano “paga” para viver numa sociedade, digamos mais cômoda, confortável, com rápidas inovações, com facilidades em diversos sentidos, pelo menos por grande parte da população mundial, ou seja, até onde chegam as vantagens de habitar uma sociedade globalizada?

Acredito que esta reflexão merece um paralelo ou pelo menos uma analogia com o conceito de cultura que foi discutido. Entendendo que, assim como a cultura, o progresso também é uma preocupação de todos, a partir do momento em que se conseguiu entender que as ramificações da mesma vão além do erudito, das camadas sociais mais ricas, tal como o progresso, não atinge somente os que estão ligados diretamente a ela ou as inovações tecnológicas, mas de uma forma global, todos que vivem em sociedade, principalmente a consumista, dependem do reflexo do progresso para se alimentar, se vestir, se transportar, etc. A questão é a quais caminhos esse progresso conduzira o ser humano, e como o corpo será visto?

Talvez não haja uma maneira de controlar o progresso, ou os efeitos da globalização e suas formas de atuações e variações. Quiçá o corpo seja somente mais um elemento presente neste processo e deve se adaptar às múltiplas transformações, ou seja, assim como a identidade, o corpo se tornará ou talvez já tenha se tornado mutável.

Como a cultura, também somos corpos consumidores e consumidos pelo progresso. São esses interrogantes que movem os corpos a refletir, pensar, buscar uma identificação.

Sendo a identidade um elemento inerente ao ser humano, que o marca, o caracteriza, porém, ela é descentralizada, é moldada pelo ambiente. Chega-se a um ponto que é pensar que o corpo também é parte da identidade de um indivíduo, não global, mas uma fração do sujeito. Desta forma, pode-se dizer que o corpo também pode se identificar num descentramento da identidade do sujeito.

Tal reflexão leva as pessoas a pensarem o corpo de diferentes formas, com diferentes significados:

A história social das atitudes frente ao corpo, no Ocidente, passa pela análise dos elementos duais do pensamento cristão sobre o corpo. Corpo, abominável invólucro da alma, peso e culpa; corpo trespassado do Cristo na cruz, pivô da fé e da salvação, carne da encarnação. Corpo em sofrimento, despedaçado, invertido na beatitude das carnes. Corpo em pedaços dos Santos, eficaz e glorioso. Corpo: lugar de tentação, votado e prisioneiro da putrefação, destinado aos vermes e excrementos. Corpo perigoso, semente humana impura, fabricado na corrupção. Corpo incorruptível do Cristo, comestível e que revelou-se ao homem, a partir da carne real. Pão que salva os corpos e dá a vida. O corpo, casa cujas entradas devem ser vigiadas, templo do Santo Espírito a ser respeitado. (PRIORE, 1998, p. 15)

Com esta visão um tanto quanto poética da autora, afirma-se que o corpo é interpretado por diferentes maneiras. Nossa pesquisa não objetiva estruturar uma discussão de corpo dentro do contexto da religiosidade, mesmo sabendo que num certo momento histórico o cristianismo enxergava o corpo nu como centro do pecado, sendo este período intitulado como “Era das Trevas”. Assim o corpo recuperou seu prestígio e admiração no período da Renascença, com pinturas e obras de diversos artistas que estampavam sua beleza. Este pensamento se constrói neste momento para evidenciar que são inúmeras as possibilidades de se contar a história do corpo.

Então, seguindo esta linha, Priore (1998, p. 16) diz que “no pensamento cristão, o termo corpo designa, paralelamente, a realidade sensível de membros, que remete à concepção de um corpo cristão incorporado ao cristo”.

Tais elementos que possibilitaram essas reflexões acerca do corpo, que constituem o pensamento de Priore, constroem uma história do imaginário, do poético, relacionado ao corpo, e as formas que tanto a filosofia cristã quanto o saber médico o descrevem.

Esses preceitos comprovam a indagação que foi lançada no início deste subitem, ao ser levantada a questão da possibilidade de delinear uma história sobre o corpo e sua relação com a identidade, pois, “o corpo é da ordem do impossível de dizer, por isso, não é fácil dele falar. Fala-se mais, ainda, encare, em corpo, um corpo” (TEIXEIRA, 1998, 31). Para a autora,

Fala-se dos enigmas do corpo na religião, particularmente na religião católica, que o toma como corpo santo, fala-se há dois mil anos, do corpo sem sexo. A ciência incluindo-se aí a filosofia e a psicologia, trata o corpo a partir da antiga dicotomia entre o corpo e mente; quanto a medicina, esta é proprietária do corpo, dividindo seu precioso objeto mais recentemente com a tecnologia. Lacan destaca que a questão do corpo para a biologia é a de saber como um corpo se reproduz (TEIXEIRA, 1998, p. 31).

Poderia dizer que este é o corpo contemporâneo, repleto de significações nos diversos grupos sociais, de acordo com cada crença e maneira de se crer em algo; porém, a concepção de corpo já é ambivalente desde os primórdios, desde as reflexões dos filósofos gregos até a contemporaneidade, com estudos de pesquisadores que se perguntam sobre sua origem, caminho, ou seja, sua história.

Observando por um viés contemporâneo, Couto (1998, p. 57) cita David Le Breton, argumentando que

em nossas sociedades contemporâneas o corpo não será (...) em breve, senão um vestígio e a pessoa uma noção evanescente, virtual bem mais que carnal? Se o homem só existe através das formas corporais que o põem no mundo, todas as modificações dessa forma implicam uma definição de humanidade... Se pensar o corpo é assim uma maneira de pensar o mundo e o elo social, então um distúrbio na configuração do corpo é um distúrbio na configuração do mundo e a virtualização do corpo acarreta a do mundo.

Primeiramente o corpo sempre será corpo, capaz de se movimentar e pensar. Porém, observado por um olhar contemporâneo, deve-se lembrar que vimos que os símbolos são importantes nessa concepção de corpo; deste modo, se um indivíduo se autorrepresenta por uma forma corporal variada e distorcida, seja por meio virtual ou simbólica, enfim, mais uma vez seria puramente outra interpretação de corpo.

Essa “curiosidade” que o ser humano tem sobre o próprio corpo é um fenômeno que o acompanha durante toda a vida, tendo a necessidade de saber até onde vão seus limites, o quanto o corpo tolera os desafios propostos pelo ambiente.

Esta afirmação comprova-se de acordo com Couto (1998), que salienta que esse interesse em descobrir os segredos sobre o corpo já era muito claro na medicina

medieval, quando cirurgiões se deparavam com as desconfianças das pessoas e também as intervenções religiosas, com o intuito de desvendar os limites do corpo, abrindo ventres, cortando carnes, órgãos e ossos de cadáveres.

Esses foram fatos que ocorreram como dito no período medieval. No entanto, voltando para o presente, já com um olhar para o futuro, se pode dizer que “atualmente, conjugar o tempo presente tendo na primeira pessoa o corpo e contemporaneidade, implica em sérias dificuldades epistemológicas” (GODI, 1998, p. 95).

Godi (1998) apresenta essas dificuldades porque a própria palavra e noção de corpo é complicada, ainda que seja por uma etimologia apontando-o numa dimensão teórica, sendo que

o termo “corpo” vem do latim *corpus e corporis*, que significa, segundo Aurélio Buarque de Holanda, “a parte central ou a principal de um edifício”, ou, o “conjunto de documentos”, dados e informações sobre determinada matéria (1986, p. 482). Entretanto, aqui e agora, **o meu corpo sou eu**, o edifício, irrefutável de minha existência sólida e concreta, que inscreve-se numa dada contemporaneidade fugidia (GODI, 1998, p. 95 grifo meu).

O corpo é visto como parte quase que global da construção da identidade na visão desse autor. Aqui é perceptível a noção de que o corpo não recebe apenas algumas influências, simbólicas, ou fragmentadas, para legitimação de uma identidade. Ao contrário, principalmente na sociedade contemporânea, ele é o centro solidificado da construção identitária do sujeito.

Ressalto que este autor coloca um significado pouco semelhante ao que outros autores deram para o corpo no início deste subitem; diria que o mesmo foi até ousado, mas, como se sabe, são interpretações diferentes em momentos diferentes, podendo ser em épocas/períodos distintos.

Nesta última participação de Godi, percebe-se em sua fala uma autoidentificação, ao dizer “o meu corpo sou eu”, ou seja, uma busca pela legitimação própria utilizando o corpo como elemento central em busca da formação de sua identidade.

Todavia, compreendendo que as identidades podem ser flexíveis no decorrer da vida das pessoas, esse momento de construção identitária através do corpo pode ser passageiro. Por exemplo, um indivíduo que se legitima com diversos *piercings* e tatuagens pode chegar a um momento em que desista desse ritual e retirar essas marcas e continuar com outro tipo de construção.

Assim, é “a vida que continua galopando imersa a incertezas e dúvidas. E, ainda que alguns a abandonem precocemente, fechando o ciclo biológico de suas existências corporais”²³ (GODI, 1998, p. 96).

Essa inspiração, que faz um entrelace entre o corpo biológico e sua passagem na vida humana, deixa supor por um momento que seria simples entender o corpo. Afinal, nascemos, crescemos, reproduzimos e morremos:

À primeira vista, uma reflexão ética sobre o corpo pode parecer supérflua, pois é a vida que, cotidianamente, nos impõe um confronto com a resistência e a opacidade de nossa corporeidade. Por outro lado, já foi publicado um grande número de obras sobre o corpo nestes últimos anos. Os antropólogos e sociólogos debruçaram-se sobre os usos sociais do corpo e tentaram descrevê-lo como um dos produtos culturais próprios a cada sociedade, até mesmo como um dos principais pontos de impacto da **aculturação**. Os semiólogos descreveram o corpo como um sinal, ou, mais precisamente, como um sistema de sinais. Os psicanalistas sublinharam o desvio que subsiste entre os significantes do desejo e as atualizações pulsionais sintomáticas e eróticas. Enfim, os filósofos, particularmente os fenomenológicos, buscaram esclarecer o lugar do corpo no mundo humano, mostrando a presença, em todo ser humano, de um corpo objeto orgânico e ao mesmo tempo de um corpo-sujeito-intencional. (PARISOLI, 2004, p. 04, grifo meu)

O corpo visto como um sinal é uma concepção que pode se aproximar paralelamente do que se percebe nas aulas de EF, ou melhor, o corpo como um emissor de sinais que também recepta outros códigos ao seu redor, assim, estabelecendo um diálogo com todo o grupo ou indivíduo específico.

3.2 Corpo e diversidade cultural: uma relação de símbolos

Outro ponto sujeito a uma ponderação relativa ao corpo é a *aculturação*, sendo que o autor a coloca como o resultado um grande impacto sobre os usos do corpo. A aculturação é um fenômeno resultante de grandes mudanças sociais e/ou culturais correntes numa determinada sociedade. Desta forma, entende-se que o corpo faz parte desse processo e, ainda mais, pode ser um dos elementos providenciais para esse processo de “mutações”.

²³ Esta passagem, Godi se inspirou nas palavras de Cazuza, nome artístico de Agenor de Miranda Araújo Neto, (1958-1990) foi um cantor e compositor brasileiro que ganhou fama como vocalista e principal letrista da banda Barão Vermelho. Cazuza é considerado um dos melhores compositores da música brasileira

Parisoli (2004) relata que uma das maiores dificuldades de uma aproximação sustentável do que é corpo está no uso semântico e às vezes em conceitos que se contradizem da palavra corpo, principalmente dentro das Ciências Humanas.

No entanto, entende-se que o corpo é parte integrante e significante do ser humano, podendo ser constituidor de “múltiplas identidades”, carregadas de signos e símbolos. É nesse sentido que Parisoli concorda que o corpo está em todas as partes; como seres carnis, o corpo acompanha e faz parte das representações que se relacionam com a linguagem (2004).

No entanto, Parisoli (2004) afirma que o objeto corpo está cada vez mais sendo utilizado por diferentes tipos de linguagens. Devido a isso, muitas pessoas estão convencidas que o corpo existe simplesmente na linguagem, com diferentes significados, “cada pessoa, como podemos constatar, pode ter uma relação diferente com seu corpo e muitas vezes pode abordar sua corporeidade de modo ambivalente” (p. 10).

Entretanto, seria um equívoco falar de corpo pensando apenas no singular humano, afinal somos culturalmente heterogêneos:

Por isso, para construir uma ética do corpo, é preciso não somente uma análise das experiências corporais individuais, mas também um conceito unitário do corpo. O corpo real ou natural, com seus desejos e suas sensações, torna-se assim ao mesmo tempo uma categoria a opor ao corpo-texto, e o resultado de uma análise da experiência que cada indivíduo tem de seu próprio corpo. (PARISOLI, 2004, p. 30)

Mas, o que seria esse corpo real e natural? Talvez o corpo natural busque uma identificação ou transformação na contemporaneidade, que muitas vezes se depara com padrões para se tornar real, em outras palavras, se tornar reconhecido dentro de um determinado contexto cultural, legitimado.

Nesse viés, qual é o verdadeiro valor do corpo uma vez privado dos símbolos e dos sinais? “Desde que se opõe uma construção a outra, ainda que a construção que se opõe seja diferente, o corpo só pode tornar uma entidade em “matéria plástica”²⁴ (ibid., p. 29).

Nesta concepção, Parisoli (2004) fala de uma interrogação sobre o valor do corpo, e coloca o despojar dos símbolos em evidência, porém, o mesmo ainda

²⁴ “Matéria Plástica” foi um termo utilizado por Mc Clary, ver em “McCLARY, S. Living to tell: Madonna’s resurrection of the flesh. *Genders*, 7, 1990, p.1-16 [s.n.t.]”.

complementa afirmando que o corpo pode ser modelado pelas significações que o indivíduo lhe atribui.

Desta forma, se forem analisadas de maneira mais ampla, pode-se dizer mais uma vez que essas significações podem vir através de símbolos representados pelas pessoas, mesmo que seja de maneira sutil ou oculta: “Na sociedade tecnológica, o sonho do corpo perfeito se realiza á medida que a anatomia humana se torna o principal foco de pesquisas tecnocientíficas e paracientíficas” (COUTO, 1998, p. 58).

Não é nenhuma descoberta contemporânea que a tecnologia trouxe ao ser humano suas facilitações e acomodações; então, não foi diferente com o corpo. Se atualmente a sociedade prega um determinado modelo/padrão estrutural de corpo perfeito, a tecnologia traz em seu seio soluções para satisfação desses anseios, porém essa idéia não é muito bem aceita por todos.

Essas buscas por um padrão de corpo que se enquadre nos modelos de beleza que estão impregnados na sociedade contemporânea causam um verdadeiro transtorno na vida de muitas pessoas, por simples discursos que levam à padronização de corpos, desconsiderando as manifestações da diversidade cultural, da diferença, e fazem com que, disfarçadamente, a identidade do sujeito seja modelada por um discurso homogêneo:

Em todas as culturas de todas as épocas, a interferência no corpo sempre consistiu em importante fonte de símbolos. O corpo comunica nossa experiência social. Atualmente percebemos uma crescente busca pela modificação corporal. Atendidos pelas clínicas de estética, cirurgias plásticas e academias ou ainda pelos aplicadores de tatuagens e piercings, construímos nossos corpos, atribuindo um sentido à nossa experiência de mundo. Moda? Necessidades pessoais? Rebelia? Como o consumo do corpo idealizado pode ser compreendido? Precisamos interferir no corpo para revelar nossa identidade? Das tribos ao mundo contemporâneo, as práticas de modificação corporal nos conduzem a refletir sobre a nossa condição. (KEMP, 2005)

Este recorte é a sinopse da obra de Kênia Kemp *Corpo Modificado, Corpo Livre*. A autora consegue demonstrar muito bem como o corpo pode ser uma parte constituidora de identidade e essas questões lançadas por ela servirão como um possível caminho para demonstrar como estão sendo constituídas as identidades dos alunos através do corpo no contexto das aulas de EF no EM.

O ponto número nove do roteiro questiona os alunos quanto à sua satisfação com o próprio corpo. A A1 diz: “Estou satisfeita, mas pretendo melhorar, porque eu acho que ficar mais magra é mais bonito”.

Talvez, em princípio essa aluna se demonstrou satisfeita com seu corpo, porém, após alguns instantes de reflexão, lembrou-se daqueles modelos e padrões de corpos, fazendo evocar aqui as palavras de Silva, que afirma, quanto à construção do modelo:

Este “corpo-referência”, na linguagem própria da área, é estruturado com base em uma perspectiva matemática, porque formulado na base quantitativa, o que permite sua generalização, porque abstrato e pretensamente aistórico e supracultural. A generalização dos dados estatísticos e medidas padronizadas, ao serem incorporados pelos profissionais vinculados às ciências biomédicas em todo mundo urbanizado, indica uma tendência à mundialização deste referencial de corpo que **se sobrepõe às diversidades culturais**, sob os auspícios da ciência. (SILVA, 2001, p. 89, grifo meu)

Percebe-se que a A1 acredita aceitar-se com seu corpo da maneira como está; porém coloca como um objetivo, uma meta, ficar mais magra. A A6 se manifesta de um modo diferente, já se mostra claramente insatisfeita, dizendo: “Não, se eu pudesse, eu mudaria muita coisa, como por exemplo, gostaria de ser mais magra”.

Sem rodeios, ela concorda com os modelos que a mídia traz de beleza: “Eu concordo com o modelo da mídia”, diz a aluna. Nesse sentido é que Silva (2001) contribuiu falando do corpo-referência. Diga-se também que este modelo de corpo é sustentado por diversas instâncias sociais e amplamente apregoado por alguns veículos de comunicação através da mídia.

Na fala da A1 ficou claro o que a autora afirma, ao dizer que o referencial de corpo se sobrepõe às diversidades culturais. Esta aluna quer adentrar nesse referencial corporal, quer ocupar um lugar neste grupo padronizado, mesmo estando contente em não ser igual, ou seja, com sua atual identidade.

Essa intenção está na simples vontade de mudar o olhar de si mesmo e o olhar do outro, com o intuito de sentir-se pleno, de existir. Quando um indivíduo muda o corpo, objetiva mudar a vida, transformar seu sentimento de identidade. Le Breton (2005) afirma que isto é a modificação corporal, operando primeiramente no imaginário e depois exercendo influência nas relações do indivíduo com o mundo.

O imaginário se mostra nas bases das representações que os alunos mostram do que entendem por corpo, influenciando suas relações com o mundo. O A5 faz um posicionamento com muitas críticas em relação às referências contemporâneas ao corpo: “Não concordo com a visão da mídia, pois, em minha opinião na mídia as mulheres

ficam com ‘cara de desnutrida’, e os homens ‘bombados’²⁵, não acho isso saudável” (A5).

O A5 relaciona as questões sobre o corpo com atributos voltados para a saúde, entendendo que, para se manter saudável, o corpo deve estar no mesmo âmbito. Diz ele que “cada um possui o seu, sua individualidade, e deve cuidar da sua saúde, não adianta o ‘cara’ tomar um monte de anabolizante e pensar que é saudável só por que está ‘bombado’”.

A partir da contribuição do A9, entendeu-se que estava confuso no que diz respeito a estar ou não satisfeito com o próprio corpo. Ao ser questionado, respondeu: “Um pouco, mais pra menos do que pra mais, eu gostaria de ser bem mais magro.” Ele entende que a magreza é o padrão de beleza bonito, assim como a A8 acredita que ser alta é sinônimo de ser bonita: “Sou muito baixa, gostaria de ser mais alta” (A8). Quanto a esses aspectos, remetemos novamente a Silva:

A partir de tal perspectiva, podemos refletir acerca da beleza corporal e do que é “ser saudável”, conceitos difundidos pelo mercado com base no modelo que a ciência propõe e que se tornaram signos estéticos valiosos, com sua manifesta homogeneidade que se impõe aos indivíduos e às culturas. (SILVA, 2001, p. 93)

Pensemos: se todas as mulheres fossem altas e magras, e todos os homens fortes e altos, ou seja, um mundo praticamente homogêneo, não haveria razão em discutir sobre diferença, identidade, e muito menos diversidade, pois seríamos todos iguais. Mas como encontramos-nos longe dessa utopia, continuamos.

Nos dois discursos, da A1 como também do A5 houve grandes diferenças no entendimento de corpo como parte das identidades, principalmente no discurso da A1, que possibilita entender uma mutação em sua própria identidade. Entretanto essa problematização de um indivíduo com sua própria identidade ou diversas identidades já é realizada por alguns estudiosos da área, tais como Hall, dizendo que são várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Contraditórias ou não resolvidas, esses estudantes “perambulam” por essas identidades.

A identidade não é sinônima de uma qualidade única, ela se caracteriza como conjunto de valores subjetivos ao sujeito, que se dão e se manifestam de diferentes

²⁵ Termo utilizado para se referir a indivíduos que vão a academia de musculação ou praticam algum tipo de esporte utilizando-se meios ilícitos para ganho de massa muscular, através de esteroides e anabolizantes.

formas, conduzindo a situações distintas. Com isso, afirma-se que não temos apenas uma identidade, mas múltiplos referenciais que unidos atribuem identidades diferentes em contextos diferentes, desta maneira, somos seres multifaceados, cada identidade se manifesta a partir da situação em que é enfrentada (KEMP, 2005).

Esta definição da autora exprime de maneira muito precisa o caso do A2, que apresentava representações um tanto quanto agressivas, “preconceituosas”, etc.; seu caso já foi evidenciado. No entanto, durante a entrevista pareceu “*ser outra pessoa*”, não era aquele mesmo aluno que se apresentava hostilmente frente aos colegas na quadra.

Deste modo, seguindo a linha de pensamento da autora, quando o A2 se viu num contexto que não era condizente com sua realidade social, talvez ele apenas se atribuiu outra identidade, ou seja, sendo um ser multifaceado, pode-se dizer que se manifestou com uma identidade ideal para aquele momento. Houve apenas a exclusão de uma, e inclusão de outra, dentre várias identidades.

A questão de exclusão e inclusão através da identidade se mostra em vários momentos nas aulas de EF. Numa turma de 1º Ano D da E1, uma aluna se destaca através de seu corpo hábil em diversas atividades. Vou chamá-la ficticiamente de “Amanda”, pois não participou das entrevistas. Digamos que Amanda tem facilidade em se adaptar às mais diversas situações de atividades e exercícios físicos propostos pelo professor. Isso causa alguns transtornos para as outras meninas que apresentam gestos mais delicados, o que torna pertinente refletir, com Hall:

Butler apresenta, aqui, o convincente argumento de que todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos abjetos e marginalizados, aparentemente fora do campo simbólico, do representável, o qual retorna, então, para complicar e desestabilizar aquelas foraclusões que nós, prematuramente, chamamos de “identidades”. (2009, p. 129)

Amanda se identificou com o grupo dos meninos, sua convivência, pelo menos durante as aulas de EF, era quase totalmente voltada às atividades juntamente com os meninos, tanto no momento do futsal, como no badminton, já que o voleibol era mais voltado para as meninas.

É notório que a presença dela, mesmo que mínima em, meio a um determinado grupo de meninas, não é muito bem vinda. Talvez as meninas realizem uma

identificação com Amanda como sendo um ser “diferente”, possuindo a estrutura corporal de menina, mas suas ações são comumente relativas às dos meninos.

Para colaborar com a discussão sobre identificação, Hall (2009, p. 130) cita Butler (1993, p. 105), dizendo que, “neste sentido, as identificações pertencem ao imaginário; elas são esforços fantasmáticos de alinhamento, de lealdade, de coabitações ambíguas e **intercorporais**” (grifo meu).

Por meio da habilidade corporal distinta de Amanda em relação às outras meninas, ela conseguiu uma identificação dentro do grupo dos meninos, que por vezes a acolhiam muito bem. Ganhou espaço dentro de um grupo identitário por sua diferença relativa a seu gênero naquela realidade social: “O esforço, agora, é para se pensar a questão do caráter distintivo da lógica pela qual o **corpo** racializado e etncizado é constituído discursivamente – por meio do ideal normativo regulatório de um ‘eurocentrismo compulsivo’” (HALL, 2009, p. 130, grifo meu).

Realmente alguns discursos criam barreiras para determinadas ações e atividades educativas, até mesmo profissões. Enfim, de diversas formas o “discurso compulsivo” pode solidificar a ligação de algo com alguém ou determinado grupo. Atualmente as mulheres vêm ganhando muito espaço, seja no âmbito profissional, nas realizações pessoais, de lazer, etc.

Do mesmo modo pode-se questionar: por que Amanda é tão visada nas aulas de EF por ser hábil em uma atividade que durante décadas foi exclusividade dos homens? Essa resposta pode estar neste discurso normativo compulsivo, que atualmente perde espaço para a vivência da diversidade: “O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual” (WOODWARD, 2009, p. 15).

Como o corpo pode se caracterizar como uma construção simbólica, também pode ser um símbolo sexual, este pensamento se origina a partir da atitude de um aluno para com o outro. Tal acontecimento ocorreu numa turma de 3º ano do Ensino Médio. Um aluno que se diz gay dizia ao outro: “Olha esse corpo, já pensou se ele fosse seu...” Tal atitude é um reflexo do corpo sendo utilizado como uma maneira de se expressar sexualmente, ou no mínimo socialmente: “O homem precisa tanto de tais fontes simbólicas de iluminação para encontrar seus apoios no mundo porque a qualidade não-

simbólica constitucionalmente gravada em seu **corpo** lança uma luz muito difusa” (GEERTZ 1989, p. 33 grifo meu).

Através de construções simbólicas, é arquitetado um significado para a representação do outro. Esta simbolização demonstrada pelo aluno gay é um reflexo do que o autor diz. Suas atitudes, modo de se vestir, de conversar, são símbolos de sua relação com um grupo identitário homossexual, sendo que, naquela turma, somente ele procurou se legitimar com esta identidade. Neste caso o corpo é carregado de indícios que o identificam como “ser gay”.

Entende-se que o aluno utilizou o corpo para passar uma informação para o outro: “Como no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto, isto é, começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las” (GEERTZ, 1989, p. 11).

Acredito que uma má interpretação desta reflexão realizada pelo autor pode dar origem a muitos equívocos; por exemplo, este aluno gosta muito de usar roupas coloridas, extravagantes, adora gritar, seus movimentos são sempre muito leves e sutis, enfim, são informações sistematizadas e dadas por ele e absorvidas pelos outros ao seu entorno, os quais constroem suas próprias interpretações, sendo que podem ser carregadas de estereótipos. No entanto, esta leitura pode ser carregada de preconceitos e se mostrar estereotipada, pois essas características observadas nesse aluno não devem ser padronizadas somente como pertencentes à identidade gay.

Acredito que um modelo de aparência masculina utilizada por muito tempo já foi superado nos dias atuais, aquele que deveria usar roupas de cores mais neutras, ser rústico, cabelo curto, forte, ter pelos por todo o corpo. Quero chegar ao ponto em que pensemos: se uma pessoa gosta de usar roupas coloridas, ou por hábito suas expressões corporais são marcadas por determinados traços, será identificada como gay? Neste caso se qualquer outra pessoa raspar a cabeça será identificado como “skinhead”, já que essa marca é muito forte neste grupo. Estes são alguns padrões ainda existentes e se manifestam a partir do discurso descontrolado de muitos indivíduos, principalmente em algumas culturas mais fechadas ao diálogo com o diferente. “Entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro foi criado um sistema de realimentação (*feedback*) positiva, no qual cada um modelava o progresso do outro, um sistema no qual a interação entre o uso crescente das ferramentas” (GEERTZ, 1989 p. 35).

O autor continua dizendo que, “de outro lado, apoiam essas crenças recebidas sobre o corpo do mundo invocando sentimentos morais e estéticos sentidos profundamente como provas experimentais da sua verdade” (ibid. p. 67). Geertz já dizia que os símbolos religiosos formulam congruências básicas.

Percebe-se que as crenças estão embutidas no conceito de cultura e, como vimos em Geertz, são recebidas pelo corpo. Com isso, percebi em uma aula com uma turma de 1º Ano do EM certo descaso e preconceito pela crença de uma aluna. A mesma se diferenciava através dos outros por usar uma saia que se alongava até perto dos tornozelos, sendo um tipo de vestimento característico de pessoas de uma determinada religião. No decorrer da aula, os alunos a chamavam de “saiotão”: “Vai na bola, saiotão...” Esse comportamento reluz preconceito em relação à cultura do outro, pois a maneira desta aluna se vestir é um reflexo dos significados de sua cultura religiosa.

Hall (1997) afirma que a cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa, quanto para quem observa. Cultura é toda e qualquer prática de significação. Também Castells define o termo desta maneira:

No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevalece (m) outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. (CASTELLS, 2006, p. 22)

O exemplo desta aluna serve para evidenciar como as identidades são moldadas e constituídas socialmente, sob a influência de atores sociais externos.

Temos também atualmente na escola algumas “tribos” que se destacam por características muito específicas de cada uma, ou podemos chamá-los de grupos identitários distintos. Mas o que serve para análise neste momento é a maneira que essas “tribos” utilizam o corpo para legitimarem uma identidade, tanto coletiva quanto individual.

3.3 Identidade e corpo: sinônimos de transformações

Início este subitem com as palavras de Parisoli (2004, p. 26-27), dizendo que “a cultura inscreve-se no corpo a fim de modelá-lo e socializá-lo com base em suas regras e suas normas. É a partir da infância que o corpo é formado [...]”.

Esta fala nos permite dizer que a construção da identidade do sujeito inicia-se logo na origem da vida dele, a partir do momento em que a criança começa um processo de auto-aprendizagem, desde quando conhece o seu próprio corpo e percebe que somos “iguais” e “diferentes” ao mesmo tempo.

Essas distinções são assimiladas com muita dificuldade nos dias atuais. Contudo,

na verdade o corpo sempre foi o reflexo de pressões e de transformações múltiplas fundadas nos valores e crenças promulgados pela sociedade. [...] Entretanto, se as normas culturais se inscrevem desde sempre no corpo, o fato novo tem a ver, hoje, com a amplitude do fenômeno e com o reforço dos critérios estéticos e éticos de controle aplicados aos corpos. (PARISOLI, 2004, p. 25-26)

Diria que o corpo é sim um espaço no qual a cultura se manifesta de maneira clara e visível, porém não a única forma de manifestação. Mas o corpo pode ser o berço da transformação do sujeito, pois através dele que um indivíduo manifesta suas representações de mundo; ou seja, se realizada uma leitura minuciosa das expressões corporais, marcas, inerentes ao corpo de um indivíduo, existe a possibilidade de reconhecê-lo e identificá-lo a determinada cultura.

Por outro lado, como no-lo mostrou pela primeira vez Mauss nos anos 1930, toda postura e todo movimento corporal é o resultado de uma construção social. As atitudes corporais que os homens e as mulheres adotam numa dada sociedade, ainda que possam parecer espontâneas e assim responder a uma lógica do gesto natural, constituem “técnicas culturalmente valorizadas e atos eficazes” (MAUSS, 1936;1932 apud PARISOLI, 2004, p. 27).

Esta análise de Mauss “foi depois retomada e aprofundada por muitos outros autores “culturalistas” – pode-se facilmente admitir que, desde sempre, um conjunto de técnicas sociais operam sobre o corpo a fim de transformá-lo”. (PARISOLI, 2004, p. 27).

Então, essas transformações que o indivíduo está sujeito a enfrentar, ou simplesmente vivenciar, podem acontecer socialmente e culturalmente, pois através do corpo suas relações com o mundo serão estabelecidas. Sendo assim, deve-se entender e

dedicar “a compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representação e imaginários” (LE BRETON, 2007, p. 07)

Segundo Le Breton (2007), o homem é “moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (p. 07). O autor continua dizendo que atividades que envolvam percepção, expressão de sentimentos, ritos de interação, projeção de gestos físicos, técnicos, a relação com a dor e o sofrimento, enfim, antes de qualquer coisa a existência se determina através do corpo:

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais. (LE BRETON, 2007, p. 07)

Ao interligar referências culturais e corpo, podemos utilizar como exemplo a tradução dos significados que um indivíduo pode realizar num determinado grupo social em que está inserido, relativando expressões corporais existentes e propagadas nesse grupo e as colocar em prática, desta forma, estaria acontecendo uma herança cultural utilizando o corpo como um mediador.

O homem é influenciado e recebe influências reciprocamente no simples ato de acordar e sair para um dia de lazer, trabalho, etc. Com este foco que Le Breton (2007, p. 08) sinala que “emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa no interior de dado espaço social e cultural”.

O fato de o corpo ser sujeito a lógica do paradigma **controle/consumo** leva, portanto, a uma práxis que exalta o sujeito individual como sujeito autônomo e livre que pode decidir sobre sua vida como quer [...] (PARISOLI, 2004, p. 58, grifo meu). É neste sentido que o autor continua e afirma que este fato pode transformar os indivíduos em corpos dóceis e impotentes.

Esta impotência que o autor aponta está relacionada aos momentos em que o indivíduo se deixa levar pelo consumismo exacerbado proposto pela industrialização, seja da moda, tecnológica, corporal, etc. para satisfação de fetiches intrínsecos e subjetivos, sendo lentamente controlado, manipulado e moldado pela globalização. Isto

é um fato que pode iniciar-se ainda na infância, a partir do momento em que a criança consegue visualizar significações em alguns símbolos.

Nas duas escolas estavam presentes duas marcas muito fortes nos alunos. Uma era a presença de roupas de cores fortes (rosa choque, verde limão, amarelo), no entanto, isso poderia ser decorrente da influência de uma banda famosa que estava fazendo sucesso no momento, sendo que, os integrantes dessa banda de músicos que lançou essa moda. Lembro muito bem, que quando os mesmos saíram na mídia, foram bombardeados por comentários negativos; mas enfim, o público adolescente os acolheu, utilizando o corpo revestido de determinado tipo de roupas para expor uma tendência que naquele período estava sendo aceita pelo grupo social em que os atores (alunos) estavam envolvidos.

Estava conversando com um grupo de alunos, falando a respeito, e o comentário de um aluno foi contra o que quase todos acreditavam ser uma moda. Detalhe: ele também vestia uma calça dessa tendência, porém disse usar porque todos estão usando. Logo vieram os ataques dos colegas, e ele se explicou: “É sério, não é bonito, mas todo mundo tá usando, aí pedi pra minha mãe comprar pra mim também.” Depois disse que estava com vergonha de dizer a sua mãe que também queria uma camisa daquelas, mas quando falou, sua mãe não mostrou resistência, dizendo que iria comprar uma também para seu pai. Com isso, todos entraram em gargalhadas. Isto comprova que a relação com os outros pode influenciar nas identidades, seja da criança, adolescente ou adulto:

Qualquer que seja o lugar e a época do nascimento e as condições sociais dos pais, a criança está predisposta inicialmente a interiorizar e a reproduzir os traços físicos particulares de qualquer sociedade humana. A história deixa evidente também que parte do registro específico de certos animais lhe é acessível, lembrando para tanto da aventura excepcional de certas crianças ditas "selvagens". Ao nascer, a criança é constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento. São necessários à criança alguns anos antes que seu corpo esteja inscrito realmente, em diferentes dimensões, na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento. (LE BRETON, 2007, p. 08)

Com isto, percebe-se que não somente uma criança, porém, qualquer indivíduo com qualquer idade está em contínua transformação e assimilação de conhecimentos. Mas, particularmente neste caso, a infância e a adolescência são muito caracterizadas e influenciadas pelo processo de socialização no qual estão inseridas; e, neste, também se encontram as expressões corporais que o corpo está e será submetido a vivenciar.

Esse fenômeno acontece e é um fato consumado, pois, como já não é nenhuma novidade no processo educacional e social, a educação não precisa acontecer necessariamente de forma intencional. Por vezes se sucede de maneira recíproca e natural, pois educação não é somente a acadêmica, ela pode acontecer pelos simples contatos culturais, gestos sociais, expressões do corpo, enfim, pode ser involuntária.

A relação do ser humano com o corpo não é uma. As pessoas sentem frio, fome, sensações de formas diferentes e representam de maneiras distintas; por outros termos,

como o mundo ambiente, o corpo é feito de um conjunto de sistemas, de **significações** que vivemos sem pensar nelas, às quais respondemos, e que, por conseguinte, formam uma situação. À diferença dos estados exteriores, nosso corpo não é tão próprio que não podemos desviar-nos dele por nossa vontade. Ao mesmo tempo, durante toda a vida, experimentamos também momentos de alteridade em relação ao nosso corpo. Habitualmente, temos consciência de que nosso vínculo com o corpo é muito mais forte do que aqueles que temos com todos os outros objetos: quando corremos, comemos ou nos alegramos, experimentamos uma **identidade** entre nós mesmos e nosso corpo, porque somos o corpo que corre, come e se alegra. (PARISOLI, 2004, p. 80-81)

Esta participação de Parisoli no instante em que fala principalmente das significações e da identidade merece uma atenção especial com base em sua reflexão. Acredito que a autora se refere a momentos, fatos, acontecimentos que ocorrem ao redor do indivíduo, sem que o mesmo possa controlar; porém esses fatos participam ativamente na construção dos significados que o indivíduo lhes atribui.

Ao referir que as pessoas experimentam a identidade através do corpo, pelo simples fato da vivência das expressões corporais e subjetivas, neste instante creio ser viável seguir um pouco mais além. Realmente o indivíduo irá “experimentar” uma identidade através do corpo.

Deste modo, também não se pode afirmar que o indivíduo irá somente “experimentar” sua identidade através do corpo, pois as crenças, os costumes, valores, etc., podem influenciar a constituição dessa identidade mutável, tanto quanto o corpo, através das expressões corporais, ou seja, as identidades podem ser “experimentadas” por diversos caminhos e receber diferentes sentidos.

Entretanto, às vezes, o ser humano se depara com algumas inseguranças quanto à sua identidade, principalmente se oriundas da relação do seu próprio corpo com o mundo, no contexto das aulas de EF, isso se dá de uma forma muito intensa, em relação à espera sobre o quê o outro pensará de “mim” a partir do que eu fizer com meu corpo.

Com isso, “o reconhecimento de nossa identidade com nosso corpo pode afligir-nos: quando estamos doentes e sofremos, somos obrigados a compreender que somos o nosso corpo que sofre e que está doente” (PARISOLI, 2004, p. 82).

Esse exemplo da autora pode estar na origem de alguns pontos de interrogações quanto à legitimação das identidades, pois o corpo é um complexo fragmento da identidade, podendo ser estereotipado e também moldado por elementos externos; neste caso, referiu-se às patologias como instrumentos de percepção da totalidade e presença que o corpo tem na formação da identidade de um sujeito.

Durante as aulas de EF é muito comum o professor receber uma alegação das meninas de não participação nas aulas devido à menstruação. Na E2, uma aluna disse à professora, em meio aos outros colegas, que não iria participar daquelas atividades, pois estava menstruada; então a professora respondeu em alto e bom tom: “Menstruação não é doença, a atividade física até contribui para você [...]”.

Não adiantou muito, pois a aluna continuou sentada. Com isso, entende-se que ela percebeu e compreendeu que seu corpo não estava preparado para realizar as atividades propostas pela professora.

Parisoli (2004) continua dizendo que o corpo representa uma parte de nós, enquanto ele se coloca como uma condição de vida, o mesmo não pode ser destruído, assim como não podemos destruir nossa pessoa; no entanto, podemos, por exemplo, amputar um pé, se ele estiver ameaçando o resto do corpo, ou seja, colocar a pessoa em risco de morte.

Podemos entender como parte de nossa identidade porém uma vertente acredita no corpo como uma propriedade da pessoa, todavia,

se entendermos o corpo como uma propriedade da pessoa, a consequência desta posição é que também o corpo se torna uma coisa que seu proprietário pode usar, usufruir e igualmente dispor dela de uma maneira absoluta, portanto, o corpo se torna uma coisa que a pessoa pode transformar ou até destruir (PARISOLI, 2004, p. 170).

De tal modo, se formos um pouco mais a fundo e imaginarmos a possibilidade de alguém se desfazer do próprio corpo, seria só uma fantasia, a não ser que se tratasse de um caso de suicídio. E fica evidente que o corpo e a identidade podem ter uma ligação, contanto que um corpo possa ser transformado por múltiplas identidades. E por isso, “[...]o corpo está portanto disponível, mas sua disponibilidade não implica a possibilidade de violá-lo, pois o corpo não é suscetível de violação [...] (ibid., p. 181).

Creio que esta violação consiste na não constituição de ser ou estar de um indivíduo, se não através do corpo, que é a principal ferramenta mediadora entre as objetividades e subjetividades de um sujeito para com o mundo.

Tal violação que o autor ressalta pode acontecer nas chamadas identidades nacionais, segundo Silva (2005), causadas principalmente por influências do multiculturalismo, “ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas” (p. 89).

Contudo, se o multiculturalismo reconhece e não respeita as influências recíprocas de culturas entre diferentes grupos, então o mesmo está violando os corpos inseridos nesse contexto, através de suas expressões corporais, signos imersos nos corpos, leituras que eles transmitem. Silva (2005) coloca que o problema com esse tipo de crítica é que a dita “cultura nacional comum” se confunde com a cultura dominante; deste modo, aquilo que chega para uma miscigenação de modos diversos acaba se transformando numa unificação, logicamente da cultura dominante.

Esse processo pode ser caracterizado como uma mutilação de identidades, já que não há a troca recíproca de culturas no mesmo local, ou seja, os princípios de interculturalidade são totalmente ignorados, originando uma ação caracterizada por excluir identidades e incluir outras, mesmo levando em consideração que esta “troca” cultural aconteça de maneira natural e involuntária.

“Tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. É um fato paradoxal, entretanto, que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural” (SILVA, 2005, p. 85).

A homogeneização cultural evidenciada por Silva (2005) diz respeito às formas de manifestações culturais produzidas pelos meios de comunicação dos Estados Unidos. O autor ressalta que a “diversidade cultural” é propagada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Este exemplo deixa claro que não se podem separar questões de poder com questões culturais. É necessário entender o termo de diversidade cultural, pois às vezes a diversidade é utilizada como sinônimo de diferença, neste caso podendo incidir diretamente nas análises da pesquisa, já que entendemos o espaço escolar como um contexto das diferenças.

O A10 teve um diferencial, quanto aos modelos de corpos impostos pelos meios de comunicação dizendo: “Acho muito exagerado, acho que nem sempre o que é bonito seja bom”. Este aluno consegue fazer uma mediação entre o que lhe é útil, ou seja, o que lhe interessa (e poderá ser absorvido), e o que acredita ser apenas descartável.

Mas o que mais chama atenção em seu diálogo é a maneira como finaliza, dizendo que “[...] todos sabem disso”. Isso nos leva a pensar e a questionar então o porquê. Será que somos tão condicionados por alguns modelos que a mídia coloca, até o ponto de sabermos que isso é apenas uma imagem distorcida da realidade?

Lembro-me de uma conversa que tive um dia com meus alunos, quando ainda atuava no Ensino Básico, sendo que eles diziam: “Todos sabem que droga é ruim, fala sempre na televisão, mas, mesmo assim, sempre tem gente usando”. Desta forma, podemos destacar o papel socializador da mídia, contribuindo para homogeneização e o controle dos comportamentos na sociedade.

Entretanto, esse fato me parece muito próximo do que discutíamos no parágrafo anterior. Há um certo paradoxo no fato de vermos as pessoas sabendo através dos veículos de comunicação de histórias catastróficas de indivíduos que exageravam nesta busca por um padrão de beleza, mas observamos o mesmo veículo mostrar e ressaltar a necessidade de ser magro, alto, e mais diversos modelos que lhes são interessantes. Desta maneira, está na mídia que drogas são ruins e, ainda assim, pessoas usam, assim como é sabido que essa ofuscação pelo modelo estético perfeito não é saudável, sendo entretanto, muito cobiçado por grande parte da sociedade contemporânea. Ele está impregnado nas novelas de televisão, propagandas, filmes, etc., afirmando sempre que para ser bonito se deve estar enquadrado num determinado padrão que já sabemos qual é.

Não é o objetivo principal da pesquisa delinear uma discussão evidenciando e relacionando a mídia com a diversidade cultural, porém neste momento se faz necessária esta intervenção:

As modificações corporais já não são como antigamente, a tatuagem, uma maneira de assegurar uma singularidade radical, tocam em profundidade as jovens gerações no seu conjunto, confundidas todas as condições sociais, atraem tanto os homens como as mulheres. Longe de serem um efeito de moda, mudam o ambiente social, encarnam novas formas de sedução, erguem-se como fenômeno cultural. Se a tatuagem e o piercing podiam ainda ser associados a uma dissidência social nos anos 70 e 80, hoje não é mais o caso. (LE BRETON, 2004, p. 02).

Talvez este fenômeno possa se enquadrar como possibilidade de um indivíduo se identificar com um determinado grupo, não de maneira apenas simbólica, mas visando ao plural, ao contato direto. É a necessidade de ser aceito num grupo social e conseguir se legitimar perante os outros nesse mesmo processo.

É de fato um fenômeno cultural, pois são valores subjetivos presentes em cada pessoa, que neste caso se manifesta pelo próprio corpo, mas não através da expressão corporal, e sim por meio de determinados movimentos, agora através de imagens, marcas, materiais, fixos na pele, podendo haver uma forma diferente, devido a cada momento de sua historicidade: “Nas nossas sociedades o corpo tende a tornar-se uma matéria prima a modelar segundo o ambiente do momento. É doravante, para um grande número de contemporâneos, um acessório da presença, um lugar de encenação de si próprio” (LE BRETON, 2004, p. 08).

Essa encenação de si próprio pode ser constituída com relação ao que Castells intitulou de “papéis sociais”, podendo estar intrínsecos na auto-construção das identidades do sujeito, seja em encenações no trabalho, no ambiente escolar, no lazer, enfim, ambientes incertos, em que os sujeitos podem se manifestar através de encenações organizando suas funções nos papéis sociais em que se encontram.

Sempre que podia, durante o intervalo para o recreio, eu ficava na quadra. Na verdade era uma extensão de minhas observações, pois muitos alunos e alunas se deslocavam para este ambiente, para tanto, eles adoravam vir até mim e conversar um pouco, sempre se mostravam muito curiosos. Desta forma, percebi que podia obter informações que viriam a contribuir para o estudo. Certo dia conversamos também sobre tatuagens, e uma aluna disse que seu pai havia tatuado uma imagem dela e de sua mãe numa aparência semelhante à de “anjos”, na parte esquerda do peito.

Tal ação evidencia o que um pai acreditou ser uma demonstração de amor por sua companheira e por sua filha, mas essa mostra de sentimento não se constituiu apenas por palavras, cartas, músicas, etc., mas por meio de marca em si próprio. Neste momento, precisamente neste ato, acredito que a tatuagem superou aquela imagem marginalizada que possui, para se tornar o que Le Breton chama de um fenômeno cultural. Le Breton (2004) alega que para o homem a vontade de mudar o próprio corpo se tornou comum na contemporaneidade. Essa versão dualística moderna de acordo com o cotidiano coloca o homem como um oponente ao próprio corpo, e não como antigamente que o grande entrave era a alma ou o espírito.

Essa vontade de mudar o corpo através de imagens, marcas ou objetos fixados no mesmo, por vários momentos da história eram vistos como uma maneira obscura de expressão, o indivíduo era rotulado, visto como uma pessoa sem escrúpulos, isento de moral.

Contudo, Le Breton (2004, p. 08) ainda diz que “o corpo não é uma versão irreduzível de si, mas uma construção pessoal, um objeto transitório e manipulável suscetível de variadas metamorfoses segundo os desejos dos indivíduos”.

Atualmente esse tipo de identificação nada mais é do que uma maneira que o indivíduo encontra para se manifestar, apesar de que cada pessoa tem uma significação diferente de determinados símbolos. Neste caso, ocorre a deparação com a diversidade, e a necessidade do respeito mútuo para com o outro.

Esses elementos identitários já citados frisam providencialmente um dos pontos centrais na relação do corpo com a identidade. Contudo, poderia ser uma precipitação afirmar que o corpo é o reflexo da totalidade identitária de um indivíduo. Este participa ativamente como um forte elemento na construção da identidade, influenciado externamente por elementos culturais.

Sendo o corpo um constituinte da identidade e da cultura humana, Silva (2001) discute-o como elemento da cultura e da natureza, e destaca sua tendência em caminhar paralelamente com a mundialização da cultura, frente à diversidade cultural, e relacionando com a política e a ética.

Portanto, o corpo nos fala como parte da cultura em meio à diversidade. Assim, nos mostra a cultura a partir de seus valores, fundamentos, entre outros elementos caracterizadores das várias culturas. O que indica essas culturas diferentes é a marca deixada pelo tempo, história e espaço na natureza, juntamente com os indivíduos e suas construções simbólicas que se dão nesse processo de interação (SILVA, 2001).

A diversidade humana é um fenômeno que proporciona ao corpo várias possibilidades de atuação e de interpretação, possibilitando a passagem entre identidades, muitas são as possibilidades de se entender e explorar o corpo através da diversidade cultural.

3.5 Corpos emissores e receptores de identidades

Baseado nessas noções apresentadas, dirigiremos aqui o enfoque para o contexto escolar; precisamente, as aulas de Educação Física no Ensino Médio, tendo referencial o corpo como emissor e receptor de significados, contribuindo na constituição identitária do sujeito.

Foram realizadas observações, análises e descrições do cotidiano das aulas de Educação Física, apontando as representações que os alunos possuem das/nas aulas de Educação Física, de modo a conhecer como as diferenças são significadas por esses personagens e verificar como as suas identidades são construídas em relação ao corpo, pois “[...] questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação [...]” (SILVA, 2009, p. 91).

Na E2 ficaram evidentes alguns grupos identitários, em que certo grupo de adolescentes se diferenciava radicalmente do restante da turma, diga-se que os “estilos” começaram a aflorar. Uma menina atraía a atenção dos outros pela cor dos cabelos e uma pulseira bastante chamativa. Seria uma tentativa de se impor ou de organizar-se em meio àquela realidade social?

De acordo com Le Breton (2004), hoje em dia, existe um recurso, a tatuagem, sendo um sinal visível gravado a própria pele, através da injeção de um tipo de tinta na derme, e o piercing, que consiste em fazer um furo na pele para colocar um objeto, um anel, uma pequena barra, um brinco, etc., é uma forma significativa de mudança de relação com o corpo.

Na E2 era muito comum observar principalmente meninas com piercings no nariz, pelo menos naquele contexto era mais comum esse tipo de prática, pois algumas pessoas colocam esse tipo de material em diversas partes do corpo, orelhas, boca, órgãos genitais, enfim, a criatividade desses grupos identitários é infinita.

Além desses exemplos mais comuns, citados pelo autor, como o piercing e a tatuagem, contemporaneamente, encontram-se diversas maneiras de formar significados através da mudança do corpo. Alguns queimam a pele, outros introduzem um material para que a pele fique em alto relevo, os mais radicais realizam cirurgias plásticas para ficar parecidos com algum tipo de animal. As possibilidades são inúmeras, mas de fato não foi constatada no grupo em questão nenhuma dessas manifestações mais radicais.

Para ilustrar essas situações, certo dia na E1, ao findar a aula, saímos conversando juntos para o intervalo. Então elogiei a turma que acabara a aula, dizendo que são alunos compreensivos com suas propostas, respeitosos um com o outro, e realmente era uma turma que deve ser o “sonho” de muitos professores...Então o professor me disse: “Ah! Você percebeu a diferença, essa turma é muito obediente, diferente da outra que tem um monte de maloqueiros²⁶”.

Quando ele fala desta diferenciação de uma turma para outra, é porque a que ele diz ser “obediente” é o 2º Ano A, e esta que está impregnada de “maloqueiros” é o 2º Ano B. Na verdade, somente me encontrei duas vezes com esta turma, e percebi por que o professor disse que só tinha “maloqueiros”:

Durante mais de um século a tatuagem é sinônimo de marginalidade, de dissidência, de delinquência, e sua história ligada, sobretudo, aos interstícios da sociedade civil. Esta reputação duvidosa as frequentes oposições parentais contra a vontade de seus filhos de se tatuar, ou de fazer piercing. Este afastamento de gerações mostra bem como os mais velhos continuam influenciados pelas antigas imagens negativas associadas às modificações corporais, enquanto que para os jovens elas são, pelo contrário, uma maneira de se integrarem no seu grupo etário, de embelezar seu corpo muito mais do que estigmatizá-lo. (LE BRETON, 2004, p. 10-11)

Este pensamento do autor ilustra o caso do professor e sua representação construída em relação àquela turma. Talvez, nesse caso ocorreu um conflito ou choque de gerações devido a idade do professor com a dos alunos; ou pelo professor ter um pensamento muito tradicional em relação a esses “corpos mutáveis”.

Mas no caso dele, o que mais o incomodava naquela turma, o que ele identificou como “maloqueiros”, era um grupo de vários alunos que possuíam características da chamada cultura Hip-Hop, ou seja, usavam calças largas, uma camisa com o número bem maior do o que se utiliza “comumente”, tênis grandes; vários brincos e, lógico, as tatuagens não faltavam, principalmente no antebraço, ou pelo menos era onde aparecia com mais visibilidade.

Com estas características corporais e estilos diferentes, acredito que o professor os relacionava a marginais em fase de “especialização” para o mundo do crime, pois essas manifestações não fizeram parte de sua realidade temporal, ou seja, de sua época.

²⁶ Nomenclatura utiliza para se designar a pessoas que não cumprem com alguns códigos morais e éticos perante a sociedade, também, pode ser comparado a um indivíduo que rouba, usa drogas, ou seja, está relacionado ao lado ruim da sociedade.

Essas relações de marcas através do corpo são ambíguas. Como dito, numa das escolas era muito comum o piercing entre as meninas, mas o discurso estereotipado não estava presente nestes casos, até mesmo porque uma professora desta escola possui uma tatuagem nas costas, parecia uma espécie de mandala, talvez naquele contexto o grupo divida as mesmas valências, ou seja, comungam dos mesmos costumes: “A marca corporal ou o objeto do piercing são um modo difuso de filiação numa comunidade flutuante que nutre uma cumplicidade relativa com aqueles que os trazem igualmente” (LE BRETON, 2004, p. 11).

Esta comunidade é de fato relativa, pois no contexto das aulas de EF desta professora não foram raras as vezes em que os alunos comentarem algo sobre a tatuagem dela. Num determinado caso, três meninas conversavam, e uma dizia que “morria” de vontade de fazer uma “bruxinha”, mas tinha medo que o pai dela a “matasse”. Neste caso, voltamos ao que o autor disse anteriormente, e mais sobre ainda existir a relação dessas marcas corporais com a marginalidade. Aqui entra aquela velha frase das pessoas de mais idade, que viveram sua juventude há algumas décadas: “Isso não faz parte da minha cultura”.

Kemp (2005) destaca que, se não existe cultura absoluta, e sim um conjunto de culturas, podendo ser julgadas a partir de perspectivas e critérios diferentes, no qual uma cultura deve aceitar e respeitar a outra, independente do ângulo que são enxergadas as questões, o corpo contemporâneo ainda é igual a qualquer outro de culturas anteriores, apenas é construído para e pela sociedade atual.

Será que o corpo contemporâneo ainda procura se isolar com uma determinada cultura? Essa interrogação se originou com um acontecimento que presenciei numa das aulas de EF na E1. Ainda deveriam faltar pelo menos uns 10 minutos para o fim da aula, e aconteceu um fato que não era normal, pelo menos na aula daquele professor.

Foi proposto que seriam formados dois times de meninas para fazer um jogo lúdico como educativo de futsal, e nesta turma havia três alunas pouco acima do “peso ideal”, sendo que, no momento em que o professor deu a ordem para que fossem formadas equipes de mãos unidas em duplas, rapidamente duas delas se uniram, e uma ficou aguardando alguém a convidar para fazer um par, até que um garoto a pegou pela mão, eis a questão.

Pode ter sido apenas uma mera coincidência dessas duas alunas se unirem num único time, afinal, elas se relacionam com todo o restante da turma. No entanto, sempre

estão juntas durante a aula. Kemp (2005) afirma que as pessoas criam métodos e rotinas para conseguirem lidar com alguns medos e barreiras, na tentativa de torná-los acessíveis através do corpo, transformando-os em experiências suportáveis e socialmente viáveis.

Deste modo, irei um pouco mais a fundo nesta reflexão. Já observei alguns métodos seletistas durante toda a experiência em aulas de EF, porém estes casos evidenciam plenamente o que ocorre com as identidades que tentam ser firmadas por alunos obesos ou apenas acima do peso.

Muitos desses alunos deparam-se grandes dificuldades de se firmar dentro de um grupo, principalmente nas aulas de EF, por isso encontram-se falas iguais à do A9: “eu gostaria de ser bem mais magro”.

Este aluno é aquele que se vê semelhante ao Maguila. Os colegas o chamam de vários “apelidinhos carinhosos”. Às vezes ele se revolta e fica bravo, até mesmo agressivo com muita facilidade, mas parece que aprendeu a lidar com esta situação. Percebi que ele gosta mais de jogar vôlei como a maioria das meninas, mas na maioria das vezes fica jogando a bola numa tabela de basquetebol.

Tais ações não se dão por acaso, essas atividades não precisam necessariamente de grande velocidade e movimentação, o seu corpo consegue realizá-las essas ações sem os olhares atentos e maliciosos dos colegas do futsal. É nesse sentido que Le Breton (2007) diz que o corpo recebe e emite mensagens podendo, inserir o homem em determinados espaços sociais e culturais.

Como o autor disse, através do corpo o indivíduo pode se inserir, mas diria que na realidade do A9 ocorria exatamente o inverso: era excluído de diversas atividades pela sua obesidade. Tal fato não é tão atual, já encontram-se evidências há décadas:

No final dos anos 1960, a crise da legitimidade das modalidades físicas da relação do homem com os outros e com o mundo amplia-se consideravelmente com o feminismo, a "revolução sexual", a expressão corporal, o *body-art*, a crítica do esporte, a emergência de novas terapias, proclamando bem alto a ambição de se associar somente ao corpo, etc. Um novo imaginário do corpo, luxuriante, invade a sociedade, nenhuma região da prática social sai ileso das reivindicações que se desenvolvem na crítica da condição corporal dos atores. (LE BRETON, 2007, p. 09)

No caso das meninas, não acredito que foi apenas coincidência sua união em dupla para realizar a atividade proposta pelo professor, até mesmo porque uma chegou a esperar a outra para ficarem juntas. As duas firmaram uma identidade coletiva, sabendo

que unidas não iriam cobrar atitudes extravagantes ou de grande dificuldade uma da outra, iriam seguir um ritmo ao qual estão acostumadas, diferente se estivessem com alguma outra aluna que quisesse correr muito, ou se repetir algo de outra natureza, como os “apelidinhos”.

Nestes casos ainda é utilizado como critério de aceitação no grupo um corpo hábil nas atividades, desconsiderando, por exemplo, o conceito de cultura tal como Daolio constrói dentro do contexto das aulas de EF:

[...]“cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza. (2004, p. 09)

Com este pensamento, as aulas de EF se tornariam muito mais acessíveis para os diversos grupos identitários, sem distinção ou segregação de modalidade desportiva. A expressão através do corpo seria o enfoque, entendendo que “o corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra” (LE BRETON, 2007, p. 28).

Os alunos entrevistados mostraram diversas maneiras de entender o corpo. A A1 disse que o corpo é “para realizar movimentos, e a cabeça serve pra pensar”. Esta aluna faz uma separação de corpo e mente, discussão esta que já se fez muito presente desde a Grécia Antiga, como dissemos.

O A4 faz uma relação do corpo através de uma abordagem higienista, dizendo: “Corpo tem que ser saudável, para trabalharmos, estudarmos, até mesmo andar”. No entanto, uma aluna fez uma consideração que se aproxima muito da ideia de utilizar o corpo para expressão corporal como linguagem, ou seja, uma forma de comunicar-se com o mundo: “[...] o corpo serve pra tudo, no balé uso muito a expressão corporal, através da dança” (A3). Quanto a isto, Daolio nos adverte: “A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade” (2004, p. 21).

3.6 Vivendo a diferença pela cultura corporal

Daolio (2004) ressalta a importância da dimensão simbólica e seus significados na ação humana. Desta forma, no contexto das aulas, os alunos poderiam ser reconhecidos também por suas manifestações simbólicas através do corpo. Na E2, a professora propôs um trabalho referente à *ginástica* para uma turma de 1º Ano do EM. Em princípio se mostraram muito resistentes com a proposta da professora, mas não era nenhuma novidade a resistência naquela turma.

Contudo a professora explicou que seriam trabalhos em grupos, no intuito de incentivá-los; porém, no momento em que disse que haveria apresentações práticas, novamente teve problemas para controlar todos. Mas, no final, ficou decidido que os grupos realizariam apresentações de ginástica com bolas, arcos, e fitas, ou outro material que eles quisessem providenciar, teriam 2 (duas) semanas para se organizar. Friso que a professora disse aos mesmos: “Não precisa ficar igual aos profissionais, olhem vídeos na internet só para ter uma ideia”.

Confesso que estava ansioso pela chegada do dia, para analisar o que os alunos prepararam para a aula. Os grupos se organizaram e fizeram apresentações simples com bolas, arcos e fitas, como proposto pela professora. No entanto, um grupo se destacou por trazer duas cordas grandes, e fizeram uma espécie de sincronia com dois alunos batendo corda nas pontas e um segurando no meio, enquanto outros pulavam a corda de maneira síncrona, manuseando algumas bolas. Na verdade, nunca tinha visto nenhuma modalidade de ginástica daquela natureza, mas levei em consideração que eles foram além do que a professora pediu (criatividade), e vivenciaram diferentes movimentos corpóreos, e os outros grupos simbolizaram diversas modalidades de ginástica.

Neste viés, Daolio (2004) se refere à importância da dimensão simbólica nas “técnicas corporais”: “Ora, se considerar o corpo humano apenas na sua dimensão biofísica, não há necessidade de diferenciá-lo por meio de seu uso específico e regional, pois, afinal de contas, o corpo biológico de todos os membros da espécie humana é muito semelhante” (DAOLIO, 2004, p. 10).

Nesse sentido, é quebrada aquela barreira tradicional da EF, com ações somente sobre o corpo físico, pois jamais haverá uma ação física isolada de cultura, o corpo deve ser pensado “grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos” (DAOLIO, 2004, p. 12).

Na E1, um professor sempre que podia me falava de sua temporada na Europa, diz ter participado de um programa de extensão, ou algo do gênero, e ficou por seis

meses em Itália, se deixasse, falava por horas. Sempre dizia que os alunos de lá eram respeitosos e cordiais com o professor, muito diferente daqueles que eu via em sua aula no dia-a-dia. Esse comentário do professor me faz recorrer mais uma vez a Daolio (2004, p. 12):

A educação física, a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a idéia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a educação física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento.

Com isso entende-se, que o professor estava imerso numa cultura diferente, em que as identidades culturais foram constituídas a partir da realidade social daquela região, a partir de seus códigos morais, costumes, crenças, etc. Desta forma, o conceito de corpo que ele busca assemelhar entre esses dois países não terá procedência, pois como vimos, o corpo também é cultura.

Por isso Daolio acredita ser importante não somente ver o corpo por uma perspectiva biológica, moldada pela técnica. Daí a origem da “Educação Física Plural”, em que a pluralidade, a alteridade e as diferenças se mostram como princípios ativos que devem estar nas aulas de EF.

A consequência mais grave de um tipo de aula que tem por substrato a visão biológica de homem e por objetivo o desenvolvimento das aptidões físicas é sua incapacidade de trabalhar com as diferenças apresentadas pelos alunos. E quando falamos de diferenças, não nos referimos apenas às físicas, mas também às culturais, sexuais e de nível de habilidade motora. (DAOLIO, 1995, p. 134-135)

Aqui vemos a importância de reconhecer e vivenciar a diferença. Chamo a atenção novamente para o que o A2 diz ao ser questionado sobre diferença, em que o mesmo afirma que é igual a todos, e a diferença é para deficientes.

Neste caso, o aluno reconhece a diferença apenas pela visão biológica, física. Mas isso não é “mérito” apenas do A2, pois esse foi o modelo imposto pela EF por muito tempo, desta forma, o mais conhecido.

Daolio (1995) diz que, por meio da EF Plural, deve-se interpretar o ser humano em sua pluralidade e diversidade presentes na cultura do corpo, sua cultura, seu mundo. Permite que as diferenças entre os alunos sejam percebidas e seus movimentos, frutos

de sua história do corpo, sejam valorizados independentemente do modelo considerado “certo ou errado”. Não se pensa em eficiência técnica, mas em eficácia simbólica, que é a forma cultural que os alunos utilizam as técnicas corporais, desta forma o meio é considerado.

Para o autor, é um fato a EF ter excluído inúmeros alunos que não se enquadravam nos seus modelos de habilidade pré-definidos, visando um esporte de alto nível, partindo do “pressuposto que a Educação Física escolar deve ser para todos os alunos, sejam eles habilidosos e robustos, ou descoordenados, baixinhos, gordinhos, de óculos ou meninas” (1995, p. 135).

Não era raro escutar durante as aulas um aluno ou outro dizer que não iria participar da atividade proposta pelo professor, dado o fato de não conseguir realizar, pois era muito difícil. Levando em consideração que alguns desses casos eram apenas falta de interesse do próprio aluno, pode-se dizer que muitos, quando não eram desmotivados, se destacavam pelo nível de dificuldade.

Como o próprio Daolio disse há pouco, a EFE deveria ser para todos. Numa turma de 2º Ano da E1, uma aluna aparentava ser muito acima do “peso ideal”, talvez pode não ser por esta razão, mas não participava das aulas. Levanto somente a questão desse “peso ideal” visto na sociedade moderna, seria uma meta de peso para que as pessoas se sintam bem consigo mesmas, ou saudáveis? Desta forma, atualmente já existem indícios de pessoas “magras” que sofrem das mesmas doenças mais comuns em pessoas obesas, então qual o “peso ideal”? Por que os alunos gordinhos são em sua maioria alvos de chacotas nas aulas de EF? Por não estarem enquadrados nesse padrão? Nesse sentido é que Silva (2001, p. 90) traz uma contribuição a respeito da origem desse termo “peso ideal”:

Grande parte das médias utilizadas nestas fórmulas vem sendo atualizada desde o final do século passado, quando foram desenvolvidas a partir de levantamentos extensivos em dados coletados pelas companhias seguradoras em homens e mulheres economicamente ativos, e tem servido para indicar, por exemplo, o “peso ideal” para os indivíduos. O importante nesta questão é observarmos que os dados provêm dos critérios de utilidade do mundo do trabalho, posto que tal levantamento foi desenvolvido de acordo com os padrões de concessão de apólices de seguro aos trabalhadores norte-americanos. A capacidade objetivável de rendimento da força de trabalho é que fundamenta o “corpo-referência” da cultura científica e daquilo que ela constitui como um padrão de normalidade, criando um evidente descompasso com a realidade e a compreensão da diversidade humana.

Com isso, existe uma possibilidade real desta aluna mencionada ainda ter um pensamento de não enquadramento como “corpo-referência”, que na verdade foi criado, como a autora disse, por uma cultura científica, que visava ao rendimento no trabalho, criando padrões de normalidade; no entanto, essas normas insistem em persistir na contemporaneidade.

E, desta maneira, é muito comum escutarmos frases iguais às da A1, que, quando questionada, acredita ser parecida com algum famoso: “Não, posso me achar bonita, mas não a tal ponto”.

Isso comprova que os modelos de beleza estão impregnados no meio social. Assim, quando pergunto se está satisfeita com seu corpo, ela complementa dizendo que está, mas desejava ser mais magra. Podemos perceber na fala desta aluna que, mesmo estando contente com seu corpo, ainda prefere se enquadrar num modelo imposto pela sociedade.

Pensemos na sua identidade. Aqui, na pesquisa, é conhecida como A1; então, além de se preocupar em legitimar sua identidade ou construir uma involuntariamente, ainda se atenta com o que os outros vão pensar dela, ou seja, quais identidades construirão para ela. São muitas as formas de se ver isso, mas o resultado é o mesmo, a busca por “pesos ideais” e enquadramento em modelos de beleza, ocasionando o que Silva (2001) diz ser um “descompasso da realidade” e desentendimento da diversidade do ser humano.

“O ‘corpo-referência’, constituído por imagens biológicas e pela estratificação das amostras pesquisadas, é fundado num corpo-objeto, dado que as características do sujeito e da cultura foram deliberadamente excluídas possibilitando sua generalização” (SILVA, 2001, p. 91).

Essa “generalização”, como vimos em alguns depoimentos dos alunos, se faz muito presente, mas o A4 alerta que “para ter um corpo bonito, não é necessário seguir os padrões impostos pela mídia (como implantes de silicone), é necessário apenas cuidar do corpo que você possui”.

Neste caso, percebe-se que o aluno entende claramente que a diferença é presente e integra a diversidade humana. Ao contrário do que observamos em outras falas que apontam para “um modo de vida normativo e, por isso, homogêneo e estereotipado, que tende a se estender pelo mundo sobrepondo-se à riqueza da diversidade humana e cultural” (SILVA, 2001, p. 94).

Para Silva (2001, p. 94), “vemos predominar o utilitarismo, levando os indivíduos a uma identidade ou homogeneidade que repercute no campo estético”. Esse tipo de identidade dentro do contexto da escola costuma ser dominadora, principalmente na EF, pois se acredita corresponder a um padrão, e conseqüentemente é uma identidade que por vezes exclui outros corpos heterogêneos.

Devido a isto, Kunz (apud DAOLIO, 2004) afirma que “deve haver equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social” (p. 25). Deste modo, é muito comum vivenciarmos diversas identidades num mesmo ambiente social, afinal somos seres heterogêneos; contudo, é desinteressante ainda persistirem algumas na tentativa de se sobrepor as outras.

A partir desse contexto, origina-se uma crítica ao sistema educacional tradicional,

podendo ser estendida a algumas abordagens de educação física; é que a ênfase recai sobre a primeira forma de identidade, ou seja, o aluno deve ser preparado individualmente para atuar de acordo com as exigências sociais. Quando se fala em equilíbrio entre as identidades individual e social, preconiza-se o processo de busca de uma atuação ao mesmo tempo significativa em termos pessoais e conseqüente em termos sociais. (KUNZ apud. DAOLIO, 2004, p. 25-26)

Por isso é que Silva (2001) entende que não temos um corpo, mas muitos corpos, tantos quantos são os sujeitos pertencentes às muitas culturas que povoam o planeta: “Apesar disso, o corpo, como organismo e elemento da natureza, também nos atribui parte da condição humana e identidade da espécie” (p. 88).

Essas discussões acerca do corpo, apresentadas no decorrer desta parte da pesquisa, dão a entender que “todos esses passos isolam o corpo como uma matéria à parte que revela um estado do sujeito, suporte de uma geometria invariável, de uma identidade escolhida e sempre revogável” (LE BRETON, p. 18).

A partir do que foi discutido, são fundamentais as representações que o corpo tem marcado no que diz respeito à contribuição nas constituições das identidades dos alunos envolvidos nessa trama das diferenças, que tiveram como palco as aulas de EF no EM em duas escolas da rede estadual da cidade de Dourados-MS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a estruturação desta pesquisa, quanto ao processo de análise da constituição ou da busca de uma identidade, percebeu-se a relação paralela entre a identidade cultural e corpo, tendo o segundo como parte integrante e participante ativo na legitimação identitária dos atores sociais nas aulas de EF no EM em ambas as escolas. Como resultado, podemos dizer que na contemporaneidade a identidade é mutável, às vezes, involuntariamente, ou de maneira dissimulada, oculta, mas sempre transformada.

Considerando que atualmente a formação do indivíduo, ou seja, sua constituição identitária, de fato, receba muitas influências externas, como a dos meios de comunicação, ou seja, tem força na “construção dos sujeitos”, o mercado consumidor com sua relação estreita com a mídia, está veiculando uma mensagem e prometendo uma nova aparência as pessoas, através de aparelhos, implantes, cremes, etc.

Silva (2001) já direcionava o corpo como um constituinte da identidade e da cultura humana, discutindo-o como elemento da cultura e da natureza, e destaca sua tendência em caminhar paralelamente com a mundialização da cultura, frente à diversidade cultural, e relacionando com a política e a ética.

Esta política se encontra por vezes deturpada no contexto das aulas de EF, a ética, muitas vezes, se confunde em meio à diversidade, e seus próprios sujeitos procuram e conseguem dissimulá-la. Portanto, o corpo nos fala como parte da cultura em meio a uma diversidade de “outras”; assim, nos mostra certa cultura a partir de seus valores.

Tais valores se manifestaram durante as entrevistas. Para conseguir realizá-las, por algumas vezes escutei “não” como resposta, mas acredito que a EF ainda consegue um entrelace muito forte com os alunos, e, para estes, ficar apenas 10 minutos longe da quadra era sinônimo da perda de grande parte do único tempo semanal disponível para realizar algumas atividades físicas, sendo que eles têm apenas 1 hora/aula por semana.

Desta forma vamos aos interrogantes que foram lançados no início da pesquisa. De que maneira tais diferenças são exibidas no contexto das aulas de Educação Física Escolar? E de que modo elas são significadas pelos indivíduos que participam destas aulas? Como as identidades desses sujeitos são construídas nesse processo?

Primeiramente reflitamos sobre a diferença. Deve-se questionar se é possível ser

diferente nas aulas de EF, num contexto onde a padronização de movimentos ainda é muito comum, onde se fala em padrões de beleza, onde muitos ainda tem a idéia de ter um corpo modelo, homogeneizado; então, o que é ser diferente desta forma.

Através das entrevistas foi evidenciado que alguns alunos entendem que diferença é sinônimo de deficiência, outros a caracterizam com o indivíduo que tem dificuldade de realizar uma atividade que o professor propõe outra parte, afirma que todos nós somos diferentes. Estas questões devem ficar muito claras para os atores sociais que encenam esse enredo, para que as diferenças não sejam somente reconhecidas, mas respeitadas e vivenciadas.

Por vezes, as diferenças são significadas pelos próprios alunos de maneira pejorativa. É o caso do reconhecimento, mas não respeito e vivência, e aqui, entra o papel do professor, através de uma EF que inclua e que viva a diferença.

Considera-se que incluir na Educação Física não está relacionado à simplesmente adaptar a aula e as atividades para os alunos com algum tipo de deficiência, mas em se posicionar com perspectivas que reconheçam a diversidade humana e que se comprometam com a necessidade de viver em meio aos ‘diferentes’ na sociedade contemporânea.

Com esta situação de “viver a diferença”, baseando-se no que foi colocado, o professor de EF tem possibilidades de conhecer a necessidade, os interesses e as possibilidades de cada aluno e de cada grupo com que trabalha. São inúmeros os fatores que influem na aprendizagem dos alunos, entre elas as características das tarefas motoras. O aluno que aprende com mais facilidade, aprendizagem prévia, o contexto da aprendizagem, o tipo de informação, enfim, o professor possui um leque de opções, mas isso não é único. Dentro desse contexto escolar muitas variantes podem mudar o rumo da aula, desde o conteúdo bem exposto pelo educador, até aquelas brincadeiras que desvalorizam a diferença entre os alunos.

Muitos alunos não conseguem enxergar o que a EF tem a oferecer através da cultura corporal, através das danças, jogos, esportes, lutas, etc., ou, por vezes, não são estimulados a ter essa visão. Isso faz lembrar a ideia que Chartier traz das vertentes de representação, em que algumas representações consistem em bonecos representarem uma determinada pessoa, o leão representa a vontade, o pelicano representa o amor fraternal. Seguindo essa linha, grande parte dos alunos de EF ainda representam as aulas de EF como o ócio.

Deste modo, é difícil estabelecer um método ideal que se aplique no processo de inclusão dos diferentes, pois, são todos diferentes. O professor pode convencionar inúmeros procedimentos para romper barreiras e realizar a promoção da aprendizagem dos seus alunos, de modo que atinja a todos de uma maneira “diferente”.

A EF deve estabelecer uma relação, ou possível união, entre diversidade e diferença, incluindo também o aluno que se encontra fora da vivência com esta disciplina que não se interessa por ela. E são inúmeros os fatores que podem levar a esta ocorrência, a formação do professor, que não teve nenhum tipo de qualificação para lidar com estes aspectos, até total falta de compromisso e “vocação” como muitos gostam de ressaltar.

Observando a educação de maneira global, percebe-se que seu objetivo de ensino se distancia cada vez mais de ser simplesmente o desenvolvimento lógico do raciocínio, a assimilação de fórmulas ou informações básicas e questões históricas do ser humano. A educação teve que evoluir para outro estágio ou, pelo menos, espera-se essa evolução, para que tenha o mínimo de possibilidades de preparar alunos dentro de um contexto social que, por vezes, se mostra injusto e desvaloriza o “Eu” de cada um.

Quando ressalto o preparo do aluno para atuar fora dos limites da escola, não me refiro a apenas deixá-lo apto para o trabalho na sociedade capitalista, que coopta os sujeitos a partir de sua força de trabalho, mas não os conduz à emancipação política e humana. A sociedade necessita de uma educação transformadora que lide com outros fenômenos da época contemporânea, constituindo um sujeito sociocultural, que viva em comunhão com o “outro”, que entenda a diversidade humana.

Neste sentido, a diversidade humana é um fenômeno que proporciona ao corpo várias possibilidades de atuação e de interpretação, possibilitando o intercâmbio entre identidades e a passagem de uma para outra.

Esta passagem entre as identidades, culturas, em algumas ocasiões, é amarga entre os alunos e professores, pois, caminha carregada de rótulos e estereótipos. Aqui vale lembrar uma reflexão realizada por Aristóteles, que disse: “A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”. Ao dizer isso, acredito que o filósofo não imaginou como a escola se tornaria em pleno século XXI. Possivelmente estes frutos doces serão a recompensa de viver a diferença intensamente, sem preconceito, racismo, rotulação, estereótipos, etc., com diferentes identidades relacionando-se com trocas culturais e sociais reciprocamente.

Entendeu-se que as identidades dos alunos recebem grande influência do meio em que convivem, ou seja, naquela realidade social, e que apesar de terem uma identidade individual, sentem grande necessidade de formar uma identidade coletiva, a formação de grupos identitários ficou muito evidente entre os adolescentes das escolas analisadas, alguns grupos mais fortes que outros, fortes no sentido de que sempre estavam unidos, chegavam à quadra juntos, queriam fazer as atividades juntos, retornavam a sala juntos. Aliás como vimos, as identidades formam uma relação de poder muito complexa.

Quem você é? Essa questão, construída por Bauman, proporcionou reflexões, não somente para a pesquisa, mas para cada aluno e para mim mesmo, que pude refletir sobre isso. Particularmente não me lembro de ficar pensando exatamente sobre minha identidade ou sobre minhas identidades quando era adolescente, mas algo ficou muito claro: em minha adolescência, eu queria um lugar de destaque no meu grupo, aliás, onde estivesse, pretendia ser notado. Esses pensamentos se deram por meio das leituras e reflexões realizadas durante a pesquisa, pois o processo de construção identitária às vezes parece acontecer natural e ocultamente, mas pode ser modificado pela reflexão.

Em alguns momentos, ao escrever parecia estar me vendo em algumas situações no lugar dos alunos. Quando tinha 16 anos, resolvi fazer uma tatuagem no braço direito, sem consentimento de meus pais, no final, quase fui convidado a me retirar de casa, pois a imagem tatuada, que se apegou ao corpo, foi associada à marginalidade pelos mais velhos.

Na verdade, eu não estava me tornando um marginal, mas apenas tentando conseguir um lugar destacado no grupo em que estava inserido, pois, naquele período, quem tinha uma tatuagem tinha uma identidade “vista”, respeitada e admirada por “quase todos” do grupo, era um “descolado”. Mas, de fato, antes da pesquisa nunca havia me questionado sobre isto, nem me perguntei se posso ter sido influenciado pela imagem dos outros corpos entre os quais vivia, ou pelos veículos de comunicação. Importava apenas, que eu era “alguém”, sem notar que o meu Eu coexistia.

Para tanto, deixamos alguns apontamentos para futuras pesquisas, contribuindo para o estado do conhecimento. O questionário poderia ser elaborado também por questões fechadas, pois, talvez essa amplitude das questões abertas possam ofuscar alguns dados, e, a pesquisa em duas escolas poderia ser reduzida para uma escola apenas, pois algumas vezes fomos colocados em uma posição de comparação entre

ambas. Sugerimos ainda, a reestruturação da questão doze do questionário, pois a mesma ainda causou muitas dúvidas para os alunos, mesmo pelo fato da identidade ser vista como um fenômeno abstruso e complexo.

E neste sentido, questiono: As questões apresentadas foram respondidas? Lembrando, Geertz (1989), que não existem conclusões a serem apresentadas, apenas uma discussão a se sustentar, só posso dizer que as diferenças são exibidas por meio dos gestos, movimentos corporais, roupas, estilos, e por vezes são significadas de modo sutil, seja através de um estereótipo, ou se manifestando em falas de sentido específico. Quanto às identidades dos alunos nas aulas de EF no EM das turmas observadas, notamos que a busca por uma identidade individual é contínua, mas para um fim maior, que é possuir uma identidade coletiva, ou seja, ser aceito dentro de um grupo social.

Mesmo com o último posicionamento de Geertz, ponderamos que, se por acaso a resposta da última questão apresentada for “não”, deve ficar claro que a presente pesquisa não objetivou fixar uma conclusão, mas buscar o entendimento e compreensão de um fenômeno dentre várias outras formas de apreensões. Não pretendemos esgotar o assunto nem procurar oferecer explicação para esse fenômeno. De algum modo, são testemunhos de um processo ainda em curso, tão incerto quanto qualquer outro.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENCINI, Roberta; BORBAS, Maria. **Como jovem vê a escola**: uma relação de amor e ódio. Revista Nova Escola, São Paulo, 200p, p. 28-47, Mar. 2007.
- BETTI, M.. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1o. e 2o. graus. São Paulo: Movimento, 1991.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.
- BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 9.394/96, de 20/12/1996
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 5.ed. Trad: Klauss Brandini Gerhardt 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- CARVALHO, Yara Maria de. **Corpo e História**: O corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia Antiga. In: SOARES, Carmem Lucia. **Corpo e história**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.
- CONTINI, Maria L. J.; KOLLER, Silvia H.; BARROS, Monalisa N. S. **Adolescência e psicologia**: Concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia. 2002.
- COUTO, Edvaldo Souza. **Estética e assepsia corporal**. In: CABEDA, S. T.; CARNEIRO, N.V.B.; LARANJEIRA, D. H. P. **O Corpo ainda é pouco**. II Seminário sobre a contemporaneidade. Bahia: Nuc/UEFS, 1998.
- CUCHE, Denis. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DAOLIO, Jocimar. **Por uma Educação Física Plural**. MOTRIZ – Volume 1, Número 2, 134-136, Dezembro/1995.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DEBESSE, M. **A adolescência**. São Paulo. Europa-América, 1946.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em: 20/08/2012.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro. Zahar, 1976.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005, p. 28.

FONTES, Joaquim Brasil. **O corpo e sua sombra**. In: SOARES, Carmem Lucia. Corpo e história. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005

FREIRE, João Batista. **Educação como Prática Corporal**. São Paulo: Spicione, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GODI, Antonio Jorge Victor dos Santos. **De volta do futuro**: a busca de um corpo presente, ou o mistério do contemporâneo. In: CABEDA, S. T.; CARNEIRO, N.V.B.; LARANJEIRA, D. H. P. O Corpo ainda é pouco. II Seminário sobre a contemporaneidade. Bahia: Nuc/UEFS, 1998.

GRESPLAN, M. R. **Educação Física no Ensino Fundamental**: 1º ciclo. São Paulo: Papyrus, 2002.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, v. 22, nº 2, jul./dez, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102p.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. 2 ed. Lisboa: edições silabo, 2005.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2 ed., 2000, cap. IV, p. 79 –110.

KEMP, Kenia. **Corpo modificado, corpo livre?** São Paulo: Paulus, 2005.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 20. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2006.

- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2.ed. Trad: Sonia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2007.
- LE BRETON, David. **Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais**. Trad: Tereza Frazão. Lisboa: Miosótis, 2004
- LE BRETON. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papirus, 2005.
- LOPES, Luiz Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Erick. **Introdução aos Estudos Culturais**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.
- MOREIRA, Antonio. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. 2001.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte vol.33 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.
- OLIVEIRA, Amauri A. B. de. **Analisando a prática pedagógica da Educação Física**. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina. Londrina – PR. Brasil, v. 7, n. 13, p. 11-14, 1992.
- PRIORE, Mary Del. **O corpo feminino, sua história e sua relação com o social**. In: CABEDA, S. T.; CARNEIRO, N.V.B.; LARANJEIRA, D. H. P. **O Corpo ainda é pouco**. II Seminário sobre a contemporaneidade. Bahia: Nuc/UEFS, 1998.
- PARISOLI, Maria, Michela Marzano. **Pensar o corpo**. Trad: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- SANTANA, Denise de. **É possível realizar uma história do corpo?** In: SOARES, Carmem Lucia. **Corpo e história**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias de currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3.ed.1 reimp. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.* 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Ana Marcia. **A Natureza da Physis Humana:** Indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmem Lucia. *Corpo e história.* 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Ana Marcia. **Corpo e diversidade cultural.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2001.

SOARES, Carmem Lucia; TAFARREL, Celi; VARJAL, Elizabete; CASTELANI FILLHO, Lino; ESCOBAR, Micheli; BRATCH, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez. Coleção magistério 2 grau. Série Formação do professor.1992.

TEIXEIRA, Maria Angélica. **Ainda o corpo.** In: CABEDA, S. T.; CARNEIRO, N.V.B.; LARANJEIRA, D. H. P. *O Corpo ainda é pouco. II Seminário sobre a contemporaneidade.* Bahia: Nuc/UEFS, 1998.

THOMPSON, K. "Social pluralism and post-modernity". In Stuart Hall; David Held e Tony McGrew (orgs.). *Modernity and its futures.* Cambridge: Polity Press/ Open University Press, 1992: 221-272.

UGARTE, M. C. **A História do Corpo Humano.** 24 de Julho de 2005. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação Física (FEF)

VAZ, Alexandre Fernandez. **Memória e progresso sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin.** In: SOARES, Carmem Lucia. *Corpo e história.* 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VOLPI, M. **Adolescentes Privados de Liberdade.** São Paulo. Cortez, 1998.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.* 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ANEXO I
OFÍCIO DE REQUERIMENTO

Á _____

Referente: Solicitação para realização de pesquisa acadêmica.

Eu, Deyvid Tenner de Souza Rizzo, brasileiro, casado, inscrito no CPF: 018452791-07 e no RG n°: 001449317, aluno regular do curso de Mestrado em Educação da UFGD, na linha de pesquisa “Educação e Diversidade”, residente e domiciliado na cidade de Dourados-MS, na Rua: General Osório n° 1700, no bairro Jardim América, venho respeitosamente solicitar permissão para realização de uma pesquisa acadêmica no período de 1 (um) bimestre neste ano letivo de 2012 na referida escola, que fará parte de uma dissertação de mestrado, sendo que as principais características da pesquisa estarão evidenciadas abaixo. Convém ressaltar que a identidade da escola, como também dos alunos serão preservadas na pesquisa.

Juntamente encontra-se em anexo o projeto de pesquisa para estruturação do estudo.

Certo do atendimento do meu pedido, aguardo deferimento.

Dourados-MS, / /

Orientador

Prof. Dr. Renato Nésio Suttana (UFGD/PPGEdu)

Orientando

Msdo. Deyvid Tenner de Souza Rizzo

ANEXO II
CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Atendendo a solicitação de autorização para acesso á Escola _____ para que o Msdo Deyvid Tenner de Souza Rizzo possa pesquisar analisar, entender e compreender as representações que os alunos do Ensino Médio têm do corpo, no contexto das aulas de Educação Física, as análises dos dados ocorrerão a partir de observações durante 1 (um) bimestre, neste ambiente escolar e também a partir da análise das falas de 10 (dez) alunos dessas turmas através de entrevistas semiestruturadas, tão como, as representações floradas no decorrer da aula que serão descritas através das observações, para realização do Projeto de Pesquisa intitulado: CORPO, CULTURA E IDENTIDADE NO ENSINO MÉDIO: O ENREDO DAS DIFERENÇAS, orientado pelo Profº. Drº. Renato Nésio Suttana do Programa de Pós-Graduação em Educação UFGD. Destacamos que estamos cientes do projeto, desde que atenda os requisitos legais para a realização de pesquisa fornecida pelos órgãos competentes.

Dourados, MS 09 de fevereiro de 2012.

Profº _____

Diretor da E.E _____

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ALUNO)

Eu, _____, ____ anos de idade, aluno (a) da Escola Estadual _____ do ____ Ano ____ do Ensino Médio, afirmo que recebi esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “**CORPO, CULTURA E IDENTIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O ENREDO DAS DIFERENÇAS**”, com os seguintes objetivos: a) Analisar as representações dos alunos Educação Física no Ensino Médio de escolas da rede pública estadual de Dourados-MS, de modo a conhecer como as diferenças são significadas por esses personagens e verificar como as suas identidades são construídas em relação à corporeidade; b) Identificar quais as são representações elaboradas pelos alunos do Ensino Médio, das escolas estudadas, em relação à disciplina de Educação física escolar e as atividades realizadas nas aulas de Educação Física; c) Verificar como as representações culturais na contemporaneidade influenciam a formação das identidades; d) Observar como as diferenças *físicas, de gênero, de cor da pele, ou até mesmo culturais* são significadas pelos alunos destas turmas. Li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas à minha participação nesta pesquisa. Declaro que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados, MS, / /

Assinatura do aluno (a)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Tel. (67) 9989-4344 – E-mail: deyvid_rizzo@hotmail.com

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (Responsável)

Eu, _____, _____, e responsável pelo aluno _____, declaro que autorizo o mesmo a participar da pesquisa intitulada “**CORPO, CULTURA E IDENTIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O ENREDO DAS DIFERENÇAS**”, e afirmo que recebi esclarecimentos sobre o estudo com os seguintes objetivos: a) Analisar as representações dos alunos Educação Física no Ensino Médio de escolas da rede pública estadual de Dourados-MS, de modo a conhecer como as diferenças são significadas por esses personagens e verificar como as suas identidades são construídas em relação à corporeidade; b) Identificar quais as são representações elaboradas pelos alunos do Ensino Médio, das escolas estudadas, em relação à disciplina de Educação física escolar e as atividades realizadas nas aulas de Educação Física; c) Verificar como as representações culturais na contemporaneidade influenciam a formação das identidades; d) Observar como as diferenças *físicas, de gênero, de cor da pele, ou até mesmo culturais* são significadas pelos alunos destas turmas. Li o conteúdo do texto e entendi as informações relacionadas à participação de meu dependente, e estou a par que não receberá benefícios financeiros e que concordo em sua participação, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que meu dependente não foi submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Dourados, MS, / /

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

Tel (67) 9989-4344 – E-mail:deyvid_rizzo@hotmail.com

APÊNDICE I

Roteiro das entrevistas

Questionário das entrevistas com os alunos:

I- Relação do aluno com as aulas de Educação Física:

1. Você acredita que as aulas de Educação Física contribuem ou irão contribuir para seu crescimento pessoal (profissional, intelectual, qualidade de vida) fora da escola?

2. O que mais gosta de fazer nas aulas de Educação Física, e o que não te agrada? Justifique sua resposta.

3. O que você mudaria nas aulas de Educação Física?

4. Conte-me um pouco sobre sua trajetória nas aulas de Educação Física nos anos anteriores?

II- Relação com os modelos e padrões de corpos:

5. Quando falamos de Seres Humanos, o que você entende por Corpo?

6. Qual sua representação de corpo saudável, ou seja, o que você entende por isso, o que é pra você um corpo saudável?

7. Acredita que a televisão, rádio, revista trazem um conceito plausível, sustentável de um corpo bonito? Fale-me um pouco sobre isso.

8. Identifica-se com algum famoso? Qual? E por quê?

III- Relação com o indivíduo:

9. Você está satisfeito com seu corpo?

10. Alguma vez sentiu-se discriminado nas aulas de Educação Física por apresentar alguma indiferença a alguma atividade ou exercício?

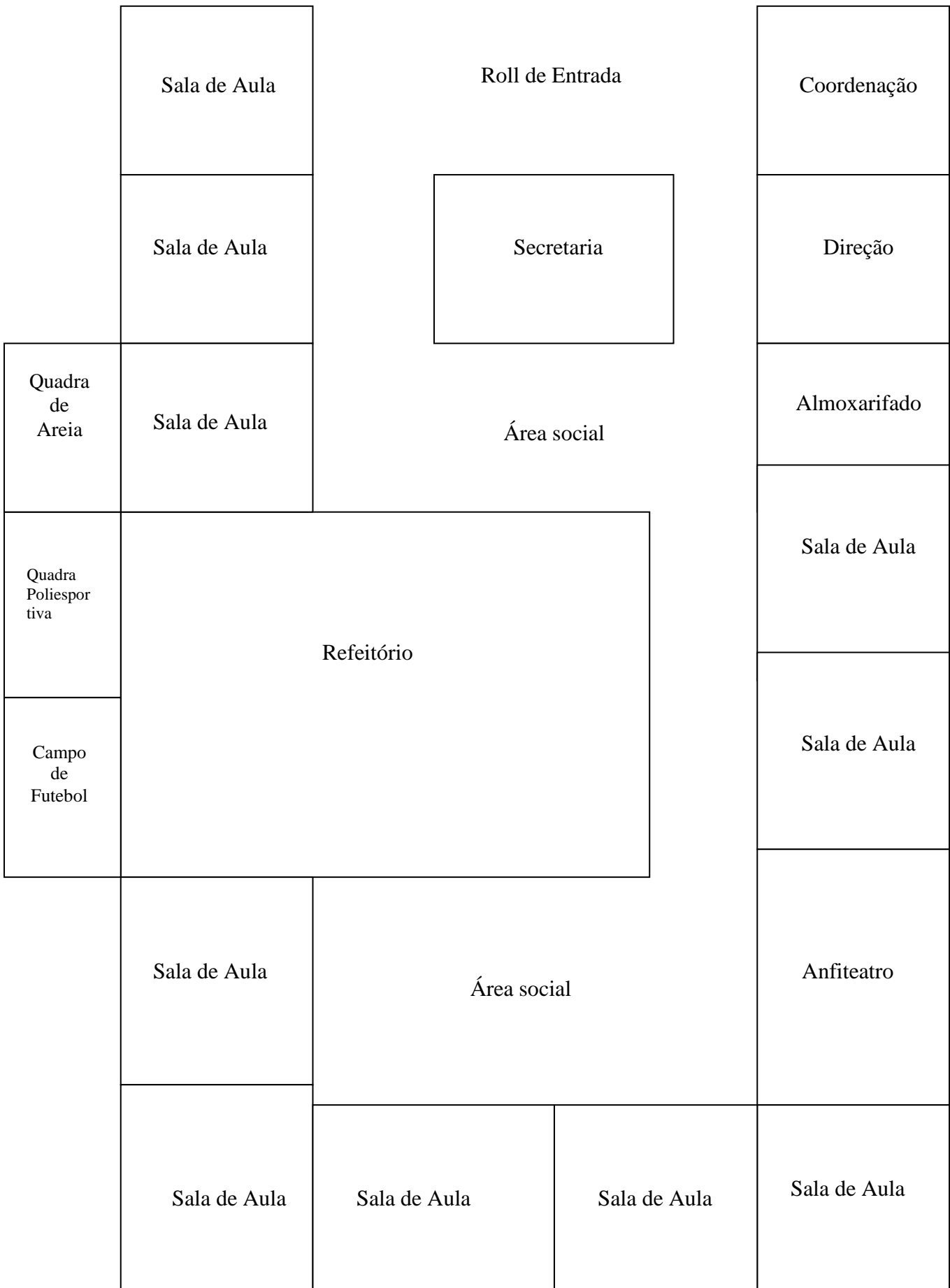
11. E em relação à escola como um todo, você se sente diferente? Como?

12. “Quem você é” (BAUMAN 2005, p. 25)? Como se “auto-identifica”, qual é seria sua identidade? Fale-me um pouco.

APÊNDICE II

Estacionamento	Refeitório	Quadra Poliesportiva	
Secretaria/ Direção	Roll de Entrada		
Sala de Aula	Corredor	Sala de Aula	Corredor
			Sala de Aula
Sala de Aula			Sala de Aula
Sala de Aula			Sala de Aula
			Área Social/ Espaço Gramado

APÊNDICE III



APÊNDICE IV

Escola 01	Descrição
Aluna 01	Aluna com mais ou menos 1.65 m de altura, cabelo crespo e cortado na altura dos ombros, morena, olhos verdes, 35 anos.
Aluno 02	Aluno de 17 anos, muito risonho, às vezes até demais, gostava de usar um boné, voltado com a aba para cima, sempre muito “brincalhão”.
Aluno 04	Menino de 14 anos, cabelo crespo, curto, negro. Este aluno tinha estrabismo, certo desalinhamento nos olhos.
Aluno 05	Garoto branco, tem o cabelo liso, e gostava de penteá-lo bem fixo na testa até chegar aos olhos.
Aluna 06	Aluna indígena, com 16 anos, cabelos lisos que se alongavam nas costas, em média 1.70 m de altura.
Escola 02	Descrição
Aluna 03	Uma menina com 1.50 m, perto dos outros alunos (padrões), pode-se dizer que era de baixa estatura, com 16 anos, branca, olhos escuros e grandes, cabelos encaracolados e compridos.
Aluno 07	É um rapaz de mais ou menos 1,85 m de altura, 17 anos de idade, pardo, bastante comunicativo.
Aluna 08	Com 15 anos, era muito engraçada para todos, adorava fazer piadinhas. A professora dizia que ela parecia uma “espoleta”.
Aluno 09	Um rapaz com quase 1.90 m altura, com aproximadamente 100 kg, era muito caracterizado por suas grandes medidas em relação aos outros.
Aluno 10	Adolescente de 17 anos, 1.60 m de altura, branco, cabelo curto, sempre vinha às aulas com o cabelo espetado.