

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES**

**Educação Física e esporte escolar: poder, identidade  
e diferença**

São Paulo  
2006

**MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES**

**Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e  
diferença**

Texto apresentado à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Cultura, Organização e Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Kátia Rúbio.

São Paulo  
2006

## *Agradecimentos*

*À minha orientadora prof. Dra. Kátia Rúbio pelas indicações precisas, confiança e autonomia outorgadas para a constituição desta pesquisa. Obrigado, especialmente, por incentivar todos aqueles que compartilham sua “jornada mítica” pelas transformações das relações de poder.*

*Ao prof. Dr. Jocimar Daolio, pelo olhar atento ao meu texto, pelas suas idéias originais que contribuíram para desestabilizar a identidade esportiva hegemônica da Educação Física.*

*Ao prof. Dr. Marcos Garcia Neira, pela oportunidade de partilhar as angústias advindas da prática, por “desocultar” idéias, pela humildade e sabedoria que contamina a todos, e, principalmente, pela constituição de uma nova identidade.*

*Aos meus queridos pais, Zeca e Juracy (chu), que sempre batalharam com muito amor pelos seus filhos, pela minha primeira e muitas identidades. Em especial, pela educação multicultural que possibilitou o olhar diferenciado para várias representações culturais.*

*A minha querida mana, Mônica Rebecca, que sempre discutiu as coisas da vida com entusiasmo e paixão. Obrigado pelos novos sintagmas e paradigmas.*

*A todos os meus familiares: sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, primos e primas, avós, a turma do outro lado: Bebê, Fogaça, cunhados, enfim, todos os olhares que colaboraram para a identidade.*

*Ao Cyro, pela contribuição salvadora e pelo olhar diferenciado para às coisas da educação.*

*Aos participantes do Grupo de estudos e pesquisa da FEUSP, por acreditar na Educação Física.*

*Aos colegas do Rosário, pelos momentos de alegria dos eventos, pelas vigílias, pela amizade e por sempre partilharem dos ideais e incentivarem para que novos caminhos fossem traçados.*

*A toda comunidade educativa do colégio Henry Wallon (sempre Recrearte), pela convivência, debates, lutas e crescimento pessoal. Em especial, à Lourdes e Rosaly, pela oportunidade, pelo diálogo, e, principalmente, pelo apoio nas horas difíceis.*

*Aos pais de meus alunos dos tempos de Arqui, primeiros olhares sobre minha identidade de professor.*

*Aos meus alunos e alunas de sempre, do Arqui, do Glória, do Rosário, da Recrearte, da Ítalo pela possibilidade de estar sempre em processo.*

*Aos amigos distantes, porém eternos, Formiga e Cláudio, que fazem parte da minha política de identidade de raça e de idade.*

*Ao meu irmão de fé, Chamoun, pelo aprendizado dos primeiros passos nesta caminhada, pela oportunidade de vivenciar outra cultura.*

*A Polifonia de vozes de todos que contribuíram para a construção da minha identidade.*

*Muito obrigado*

## *Dedicatória*

*“Aonde vá, onde quer que vá, vá para ser estrela”*

*Oswaldo Montenegro.*

*Dedico este trabalho para duas pessoas especiais. Para elas, não foram inventadas palavras que pudessem descrever meu carinho e admiração.*

*Meu filho Gabriel, que nasceu junto com este trabalho, pelo seu sorriso que me faz sair de casa para lutar e que torna sempre desejoso o meu regresso. Meu eterno carinho e desculpas pelos momentos em que o preteri por este trabalho. Pela motivação que irradia para que um dia possa vê-lo correndo pelas quadras, campos e ginásios desfrutando dos questionamentos que este trabalho apresenta.*

*Para a Nena, simplesmente por tudo. Sem você nada disso teria acontecido. Obrigado por existir, por sorrir, por lutar por uma relação cheia de amor e respeito. Obrigado pelo apoio irrestrito. Obrigado por compartilhar minha existência. Obrigado por ajudar-me a constituir-me como homem, professor e pesquisador. Obrigado pela possibilidade de enxergar a diferença.*

*Em especial, obrigado a ambos por serem as estrelas que iluminam minha vida.*

## SUMÁRIO

<b>Resumo.....</b>	<b>i</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>ii</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Referencial Teórico.....</b>	<b>12</b>
<b>1. Identidade e diferença.....</b>	<b>12</b>
1.1. O nascimento do sujeito moderno.....	13
1.1.1. Concepções de identidade.....	17
1.2. A produção da identidade e da diferença.....	20
1.2.1. A identidade como ato performativo.....	23
1.2.2. A produção política da identidade e da diferença.....	24
1.2. 3. A identidade e a diferença têm que ser marcadas.....	29
1.2. 4. A identidade e a diferença como representações.....	31
1.3. As políticas de identidade.....	34
1.4. Metáforas de transformação social.....	36
1.5. Identidade, cultura escolar e currículo.....	42
1.5.1. Identidade e cultura escolar.....	42
1.5.2. Currículo e identidade.....	47
<b>2. A função social do currículo da Educação Física escolar.....</b>	<b>52</b>
2.1. A constituição da identidade da Educação Física e de seus sujeitos.....	52
2.1.1. Por uma nova identidade da Educação Física.....	59
2.1.2. A identidade do professor de Educação Física.....	62
2.2. A identidade do binômio Educação Física/esporte.....	66
2.2.1. O esporte como elemento funcional da Educação Física.....	68

2.2.2. O treinamento esportivo.....	72
<b>3. Hipóteses e objetivos.....</b>	<b>76</b>
<b>4. Método de pesquisa.....</b>	<b>78</b>
4.1. Opção metodológica.....	78
4.2. Questões metodológicas.....	82
4.3. Escolha dos sujeitos.....	84
4.4. Organização do inquérito.....	85
4.5. Condições da entrevista.....	87
4.5.1. Condições da entrevista nº 1.....	88
4.5.2. Condições da entrevista nº 2.....	88
4.5.3. Condições da entrevista nº 3.....	89
4.6. A recolha do material.....	89
4.7. Tratamento do material.....	90
<b>5. Resultados e discussões.....</b>	<b>93</b>
5.1. O sujeito Educação Física e os sujeitos da Educação Física.....	93
5.1.1. Sujeito 1 da Educação Física.....	93
5.1.2. Sujeito 2 da Educação Física.....	131
5.1.3. Sujeito 3 da educação Física.....	163
<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>194</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>203</b>

## Resumo

O atual debate sobre identidade e a diferença está associado ao processo de transformação social. Nesta perspectiva, a identidade é construída à medida que os sistemas de significação e representação cultural se ampliam permitindo ao sujeito localizar-se de diferentes formas na sociedade. Por outro lado, a discussão educacional é como o currículo influencia nas identidades de forma a reproduzir as relações de poder. Diante deste quadro, realizamos uma pesquisa com objetivo de investigar quais posições os sujeitos assumem diante das práticas discursivas da Educação Física e como estas podem contribuir para a constituição de identidades e a enunciação da diferença. A fundamentação teórica baseou-se nas análises produzidas no campo dos Estudos Culturais, priorizando as reflexões sobre a identidade cultural e as discussões sobre o currículo. Relacionamos estas temáticas com as práticas curriculares da Educação Física a partir das críticas de alguns autores da área que embasam suas obras nas Ciências Humanas. O método de pesquisa empregado foi a coleta de história de vida divulgado por Poirier *et.all.* (1999). Foram realizadas entrevistas com pessoas escolarizadas e buscou-se subsídio, em suas histórias de vida, para estabelecer relações entre as atividades vividas nas aulas e a construção da identidade. Como resultado, pudemos inferir que, além da afirmação das identidades hegemônicas, cada sujeito atribuiu às suas práticas significados diferentes, e que a luta pela validação de suas formas de ser confrontaram-se com relações de poder, privilégios e desigualdades construídos na cultura escolar. Consideramos que, dentro dos pressupostos das teorias educacionais atuais, a busca pelo rendimento e a superação – característicos de abordagens tecnicistas - facilita apenas aqueles que já trazem determinados saberes validados socialmente, deixando lentamente à margem do conhecimento os que não se apresentam de forma hegemônica. Além disso, percebemos que as proposições das abordagens críticas não colocam em cheque as questões que permeiam a sociedade multicultural em que vivemos. Pois, nesta pesquisa, pudemos inferir que o aumento de manifestações culturais nas aulas, sua contextualização histórica e valorização da pluralidade cultural não constituem condições suficientes para os grupos subordinados lutarem para serem representados no jogo do poder cultural. Perante nossas análises, inferimos que as relações culturais entre grupos dominantes e subordinados implicam na construção de repertórios de resistências, e, estes ocorrem em um campo de luta pela significação. As práticas culturais de transgressão e resistência presentes no currículo da Educação Física desestabilizam, porém, não conseguem deslocar a ordem hierárquica que regula qualquer domínio cultural, e que se expressa nas aulas deste componente por meio da proficiência, do saber fazer mais próximo das representações dominantes das técnicas esportivas. Diante deste quadro, supomos também que, é própria configuração e especificidade da Educação Física que contribui para construção de relações assimétricas de poder no interior da suas aulas e que estas se ampliam para outras esferas da cultura escolar.

**Palavras chave** – Educação Física, currículo, poder, identidade e diferença.



## Abstract

The present debate about identity and difference is associated to the process of social transformation. By this perspective the identity is constructed as the systems of meaning and cultural representation broaden, allowing the subject to locate himself in different forms in society. On the other hand, the educational discussion is how the curriculum influences the identities in such a way to reproduce the relationships of power. Facing this we developed a research with the objective of investigating which positions the individuals take in the presence of the discursive practices of Physical Education e how can these contribute to the constitution of identities and the enunciation of the difference. The theoretical ground was based on the analyses produced in the field of Cultural Studies, prioritizing the reflection about the cultural identity and the discussions of the curriculum. We related these themes with the curricular practices of Physical Education from the starting point of critics of some authors of the area that based their work in the Human Science. The method used in the research was the compilation of life history told by Poirier *et. all.* (1999). Interviews were done with educated people and subsidy were searched, in their life history, to establish relationship between the lived activities in the classroom and the construction of identity. As a result we were able to infer that beside the affirmation of hegemonic identities, each individual gave different meanings to the practices, and the struggle for validation of its forms of being, confronted with the relationship of power, privileges and inequalities constructed in the Scholar Culture. We considered, in the presumptions of the present educational theories, the search results and overcome – characteristic of the technical approach – facilitate only those that already bring determined knowledge socially valid, leaving slowly on the boarder of knowledge those that do not present themselves in a hegemonic form. Furthermore, we perceive that the propositions of the critical approaches do not confront the questions that consent with the multicultural society in which we live. In this research we could infer that the increase of the cultural manifestations in the classrooms, its historical context and the value of culture plurality do not constitute sufficient conditions for the subordinate groups to stand up to be represented in the game of cultural power. By our analyses we inferred that the cultural relationships between dominant and subordinate groups imply in the construction of repertoires of resistance, these occur in a field of struggle for meaning. The cultural practices of transgression and resistance present in the curriculum of Physical Education tremble, although they are not able to dislocate the hierarchic order that regulates any cultural domain, and that express itself in the classrooms of this component through proficiency, through the knowledge of doing best the dominant representation of sport techniques. Facing this, we also suppose that the Physical Education configuration and specificity contribute to the construction of asymmetrical relationship of power inside the classrooms and these broaden to other spheres of scholar culture.

Key words: Physical Education, curriculum, power, identity, difference

## INTRODUÇÃO

Ao longo de minha jornada enquanto docente, tenho me deparado, freqüentemente, com questionamentos decorrentes de minha prática e da convivência com outros colegas de profissão. Atravessei esses anos no meio de tempestades e bonança propiciadas pelo constante debate acerca da função social da Educação Física escolar. Impossível aquietar-me perante essas discussões e dos resultados advindos de sua efetivação na prática escolar. Por diversas vezes, mudei o método pedagógico frente aos problemas do cotidiano. Experimentei linhas teóricas diferentes e contraditórias. “Hibridizei” tendências e abordagens. Em muitas ocasiões, estive imerso em discussões com a comunidade educativa a qual pertencia abordando os efeitos negativos do treinamento esportivo mecânico, do formato elitista das aulas de Educação Física, e de quais deveriam ser os objetivos, tanto das aulas curriculares como em relação às participações dos alunos em jogos e competições internas e intercolegiais. Tentava justificar, talvez para mim mesmo, a relevância das transformações no cotidiano escolar. Porém, os problemas apenas modificavam-se. Consoante com as discussões acadêmicas, entrei em crise de identidade.

Nos últimos anos, houve um intenso debate a respeito das questões relativas à problemática da identidade na teoria social. Este debate está associado a um profundo processo de transformação na sociedade que está deslocando as estruturas e as referências que ancoravam o indivíduo no sistema social. Essas mudanças que enfrentamos vêm sendo amplamente expostas nos meios de comunicação de massa, que facilitam, tanto por meio das mídias eletrônicas: televisão, rádio, cinema e computadores, como pelas escritas: jornais e revistas, uma exposição de modos e comportamentos permanentes, e oferecem constantemente uma visão de homem múltipla, plural e paralelamente fragmentada. Essa divulgação, ao mesmo tempo em que elimina a distância e o tempo e torna o mundo mais

próximo, possibilitando o risco de homogeneizá-lo, permite-nos perceber quem somos, as contradições e desigualdades sociais em que vivemos e, também, como estas constroem a diferença.

Essa problemática tornou-se mais intensa desde a II Guerra Mundial. Ela é decorrente de uma série de transformações decisivas e de uma nova distribuição de forças e relações socioculturais mundiais, que tem proporcionado grandes deslocamentos de diversas populações pelo globo. Primeiro, o desmantelamento das colônias européias que, apesar de independentes, continuam a refletir em seu interior as condições anteriores de existência. Ou seja, nelas prevalecem os interesses e modelos de controle das grandes potências. Mais ainda, se no período colonial as relações de poder e exploração eram entre colonizador e colonizado, agora, essas relações ocorrem internamente entre forças sociais nativas, e entre elas e o sistema global. O resultado tem sido a pobreza generalizada e os conflitos étnicos, culturais e religiosos.

Um segundo fator decisivo foi o fim da Guerra Fria que ocasionou o declínio do comunismo de Estado como modelo de oposição ao capitalismo e a iminente tentativa dos países ricos, liderada pelos Estados Unidos da América, de “trazer” os ex- Estados soviéticos para dentro do projeto de construção de uma “nova ordem mundial”. Sem levar em conta as constituições políticas e culturais destes grupos, o que se obteve, além dos problemas sociais decorrentes de qualquer programa de desenvolvimento, foi o ressurgimento de antigos nacionalismos étnicos e religiosos que têm gerado tensões multiculturais<sup>1</sup>.

O terceiro e decisivo fator é a atual Globalização (o processo de exploração e conquista não é algo novo na história da humanidade). Apesar dos fatores anteriores terem suas condições particulares de existência, todas essas mudanças têm sido associadas às

---

<sup>1</sup> Multicultural é um termo qualificativo e refere-se aos problemas de governabilidade de qualquer sociedade onde diferentes comunidades culturais tentam conviver e construir algo em comum e, concomitantemente mantêm algo de original (Hall, 2003).

políticas que tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal. Nesses interesses está inscrito um projeto mais amplo de globalização. Como tem sido constantemente enfatizado, a este fenômeno pode ser atribuída a difusão por todo o planeta de corporações transnacionais que assumem papel de destaque na economia e no controle do capital e, como consequência, tem ocasionado o enfraquecimento dos Estados-Nações. Essas mudanças, porém, não são apenas econômicas. Elas envolvem aspectos políticos, sociais e culturais. Para muitos, a globalização econômica está inextricavelmente articulada com a globalização cultural, sem que a primeira seja determinante da segunda. Mesmo sendo um sistema que opera em todo os continentes, seus efeitos são contraditórios e não produzem resultados iguais no mundo inteiro.

Diante destas colocações, entende-se que todas as transformações decorrentes do processo da globalização não podem ser compreendidas se não atentarmos para o contexto cultural em que ocorrem. Nesta intrincada situação de intenso fluxo cultural, ao mesmo tempo em que a globalização nos revela e nos familiariza com a diversidade cultural, produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos culturais. Sem dúvida, entre seus efeitos homogeneizantes estão as formações subalternas e a obliteração da diferença (Hall, 2003).

Neste quadro, configuram-se novas formas de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades. A identidade, como conceito, oferece recursos para entendermos a interação de nossa experiência subjetiva do mundo e as paisagens culturais em que as subjetividades se formam. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas, e estas relações não são tratadas em consenso, isto é, são questões que envolvem relações de poder, algumas mais visíveis que outras.

Compreender quem somos e como somos construídos nas práticas discursivas situadas no mundo social tornou-se imprescindível. Nessa perspectiva, o sujeito centrado, dotado de razão e de uma essência que o mantinha idêntico ao longo de sua existência, alinhado ao lugar objetivo que ocupava no mundo social e cultural, passou a ser um sujeito fragmentado

composto de várias identidades. No atual momento histórico, o sujeito assume várias identidades em diferentes momentos. Essas identidades são construídas na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se ampliam permitindo ao sujeito situar-se em um sistema social e que seja localizado socialmente vinculando-se a uma classe social, a uma etnia, nação, gênero, religião etc..

Dentre as várias instituições das quais o ser humano participa, a escola tem sido continuamente indicada como uma das mais importantes e responsáveis pela construção da representação de quem somos. A escola é um dos primeiros espaços sociais que frequentamos longe da presença da família, ou seja, é, na maioria das vezes, o primeiro momento em que entramos em contato com as diferenças.

A questão da identidade e da diferença tem marcado a discussão educacional atual. O problema volta-se particularmente para o currículo. Pode-se dizer que a teorização curricular encontra-se no centro dos atuais projetos de reforma educacional. Como componente pedagógico, o currículo define formas e organização de conteúdo; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências que os estudantes deverão ter etc.. O currículo, por determinar o processo educativo, vincula-se às relações de poder. O currículo, entendido como forma de política cultural, contribui para produzir determinadas identidades e não outras. O currículo influencia a construção de quem somos.

Nas teorias educacionais atuais o que está em jogo é como os discursos culturais, presentes no currículo, promovem e tentam perpetuar as relações assimétricas de poder. O atual debate sobre identidade extrapola as relações de classe e associa-se ao multiculturalismo<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, estas questões, mesmo sendo abordadas nos temas transversais dos PCN (Brasil, 1998), carecem de uma investigação mais aprofundada, principalmente no âmbito da Educação Física.

---

<sup>2</sup> Hall (2003) indica que o termo refere-se às ações e políticas elaboradas para governar ou administrar problemas gerados nas relações que se estabelecem na convivência entre diversas culturas na sociedade atual.

Nota-se nas diversas obras da área, produzidas após a (re)democratização<sup>3</sup> da sociedade brasileira, em 1985, uma preocupação central com a participação de todos os alunos nas aulas, haja visto que o modelo de aula anterior a esse período foi duramente criticado por favorecer apenas àqueles que alcançavam o desempenho esperado pelo professor e pela sociedade. Nas novas propostas, encontramos objetivos diferentes. Algumas, ao se preocuparem com a integração de todos os alunos nas aulas, evidenciam uma perspectiva neoliberal. Seus objetivos voltam-se para o desenvolvimento global, motor ou da saúde tencionando atitudes individuais e autônomas para uma vida saudável e atuação no futuro profissional. Na ideologia neoliberal estas são condições concebidas como fundamentais para o sujeito enfrentar e adequar-se à vida moderna.

Outras, fundamentadas nas Ciências Humanas, enfatizam a valorização da cultura do aluno. Porém, mesmo nas abordagens que propõem uma reflexão crítica da sociedade, a idéia transmitida sobre a diversidade cultural nos leva à sensação da prática tolerante e benevolente com o diferente, por exemplo: com alguns grupos culturais sem poder como as mulheres, os homossexuais, os migrantes etc.; com aquele que possui menor proficiência nas habilidades motoras; com os que se apresentam à escola com outros conhecimentos culturais ou diferentes formas de jogar, dançar, lutar etc.. Essas abordagens tornam-se contraditórias. Tolerar supõe o princípio de agüentar, de suportar, isto é, evitar o confronto. As abordagens culturais partem do respeito às diferenças, mas, ao aproximá-las, podem reforçar aquilo que já era considerado como diferente.

Esses novos referenciais teóricos questionam as práticas da Educação Física escolar, principalmente as esportivas, ora devido a seus códigos seletivos, ora por não propiciar outras formas de manifestação cultural. No entanto, elas não propõem o debate sobre como essas atividades podem implicar na formação da identidade dos sujeitos envolvidos, tampouco as

---

<sup>3</sup> Apresentamos o prefixo “re” entre parênteses porque não concordamos que o Brasil tenha tido alguma forma anterior de regime democrático.

situações em que esta produção cultural constrói relações de poder, pois qualquer forma de relação social envolve poder, resistência, dominação, subordinação e até mesmo luta (Apple, 1999). Sendo a escola uma instituição cada vez mais plural, em que o contato com o diferente é irrefutável, essas relações estão inevitavelmente presentes.

No Brasil, desde o final dos anos 1940, o esporte consolidou-se como prática hegemônica da Educação Física. O desenvolvimento industrial e o conseqüente processo de urbanização das cidades; a ampliação do acesso aos meios de comunicação de massa e a absorção de outras manifestações corporais a seus códigos e sentido têm contribuído sistematicamente para a subordinação direta da Educação Física à instituição esportiva (Bracht, 1992). Além disso, essa subordinação tem ajudado na implementação de políticas públicas e privadas para garantir o acesso de todos os alunos a esse patrimônio cultural. Estabeleceu-se, então, um espaço próprio na escola para favorecer a especialização dos alunos/as: o treinamento esportivo. Prática que inebria a sociedade sob um discurso democrático de participação coletiva, confunde-se com a função social do componente curricular e articula-se ao processo de produção inerente ao projeto neoliberal.

O esporte é, sem dúvida, um dos fenômenos socioculturais mais relevantes de nosso tempo, relacionando-se com várias áreas sociais além da educação, como: a saúde, a política, a economia, a mídia entre tantas. Nos últimos tempos, tornou-se uma atração crescente para muitas pessoas. Não pára de aumentar o número de seus adeptos, bem como não encontra comparação com qualquer outra atividade social, exceção ao trabalho (Bento e Graça, 1999). A prática esportiva tornou-se um estilo de vida, permeia o imaginário social sob a forma de mitos e heróis, construindo comportamentos e modos de identificação (Rúbio, 2001). Como fenômeno humano-social, o esporte, particularmente o que é praticado na escola, pelo seu envolvimento coletivo e participação individual, é visto por muitos filósofos, sociólogos e pedagogos como elemento fundamental para a formação de um estilo pessoal e da cidadania.

Contudo, alguns autores influentes na área da Educação Física têm abordado de que forma a escola, através de metodologias repetitivas e de ações que cerceiam a liberdade de expressão, controlando sensações e sentimentos, reduzindo as experiências de movimentos a gestos estereotipados e previsíveis, reproduz as estruturas de parcelas dominantes da sociedade. Mesmo fundamentados em aportes teóricos diferentes, estes autores têm denunciado como as aulas de Educação Física, momento que seria destinado para as manifestações e vivências corporais, mantêm um aprendizado comportamentalista com o objetivo de disciplinar o corpo, desenvolver técnicas e habilidades, fortalecendo, assim, os princípios da sociedade capitalista (Medina, 1983; Costa, 1984; Cavalcanti, 1984; Bracht, 1986, 1992 e 2003b; Castellani Filho, 1988; Betti, 1991; Soares *et.alli.*, 1992; Gonçalves, 1994; Santin, 1994; Daólio, 1995).

Na fusão entre Educação Física e esporte, muitos professores, ao assumirem sua função social, acabam por assumir a identidade de “técnico” de equipes estudantis. Os professores valorizam os princípios que norteiam o esporte de alto rendimento como modelo adequado para a prática de todas as atividades esportivas. Neste sentido, o esporte escolar acompanha a meta do esporte profissional que, por si só, é antidemocrático e seletivo e, conseqüentemente, caminha em direção oposta às idéias das atuais correntes da educação.

Apesar da prática dos professores-técnicos apontar para a busca do rendimento e dos resultados positivos, seus discursos reforçam as questões sociais que o esporte pode proporcionar. Afirmam o caráter pedagógico do esporte como única possibilidade de promover a sociabilização, o respeito às diferenças, às normas e às regras, justificando, assim, sua importância na educação integral do aluno (Daólio, 1995).

Por outro lado, temos o aluno que, ao entrar na escola, traz consigo sua cultura familiar, da rua, da igreja, da praia etc., um repertório de gestos, movimentos e conhecimentos construídos em sua vivência pessoal. Suas intenções para com as aulas de Educação Física e



para com o treinamento esportivo escolar são construídas na medida em que suas interações com a família, a sociedade e a escola vão interferindo em sua rede de conhecimentos, dando-lhe expectativas quanto à sua prática e ao seu rendimento. Estas expectativas são transformadas ao longo de sua vida pela maneira como ele vivencia a satisfação pelo êxito ou a frustração promovida pelo fracasso diante de seus desejos de convivência e de aprendizagem, e, principalmente, pela exposição diante das cobranças de sucesso que a família, a escola e os amigos vão lhe imputar.

Diante dessas observações, podemos analisar que a família e a própria escola, enquanto grupos sociais, estruturam a vida das crianças que, mesmo interessadas em fazer parte do time da escola, ou participar das aulas regulares de Educação Física, só terão este direito se possuírem uma imagem (identidade) corporal apta tecnicamente (cultura), caso contrário poderão ser preteridas em favor de outrem que possua um corpo adequado à cultura da performance. A determinação de um modo de ser e não de outro é uma luta por imposição de sentidos que, segundo Silva (2000a), é “um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (p.83). As identidades são compreendidas pelas diferentes posições que assumimos e procuramos viver diante de dada situação. Cabe, neste momento, ressaltar que o “eu” não é um ser passivo que aprende as coisas por determinação do meio externo. Ao posicionar-se diante de qualquer contexto específico, o sujeito colabora diretamente para as “influências sociais que são globais em suas conseqüências e implicações” (Giddens, 2002. p.9).

Estas reflexões deram suporte às nossas observações dos diversos comportamentos presentes na cultura esportiva escolar. Esses variados modos de ser, pensar e agir foram vistos com mais freqüência à medida que me apropriei das discussões presentes nas teorias educacionais críticas e na teoria social e cultural contemporânea.

Ao longo de minha experiência profissional, comecei a notar significativas colocações e modos de comportamento a respeito das vivências esportivas das pessoas envolvidas tanto nas aulas de Educação Física como nos outros espaços que lhe estão associados. A postura superior e dominante daqueles (as) que pertenciam às equipes vitoriosas do colégio ou dos que eram considerados os (as) mais habilidosos (as) na prática esportiva realizada nas aulas de Educação Física. A disputa para poder ocupar os espaços dos recreios. As provocações por parte daqueles que obtinham algum feito expressivo comparando-o com outras ações de seus colegas de equipe ou sobre o oponente. A satisfação pelo êxito. O discurso melancólico da derrota ou a transferência da culpa pelo mau resultado para terceiros. O isolamento, complementado pelo discurso “eu não gosto de esportes”, por parte dos “diferentes”. Até mesmo aqueles que não participavam dos embates, mas mergulhavam no sentimento gerado pelo resultado obtido (positivo ou negativo) pela equipe. Pais e mães que, por diversas vezes, preferiam ter seu filho (a) na “reserva”, desde que o time fosse vencedor. Ou situações em que os próprios alunos reforçavam a idéia de que “é melhor colocar os melhores” na utopia de que essa condição garantiria a vitória essencial para a identidade do grupo e da escola nos confrontos escolares. Amplos relatos que mostram que a identidade da escola, do grupo, da classe e do indivíduo podem estar atreladas ao esporte escolar.

Estas observações levaram-me a pensar que a cultura esportiva escolar deve ser investigada como espaço possível de construção de poder, de identidades e diferenças e, assim, proporcionar alguma contribuição para o estudo das complexas relações existentes entre a Educação Física, a Educação, seus sujeitos e a sociedade. Para nós, as dificuldades de alguns discentes para com o componente, bem como os aspectos disciplinares que atrapalham o andamento das aulas e, por muitas vezes, tumultuam os eventos escolares, ultrapassam o biológico, a motivação, o método e a conversa. Acreditamos que essas dificuldades emergem de relações culturais, de relações de poder.

Diante desta tarefa, tencionou-se investigar o currículo de Educação Física e questionar se a formação das crianças e as atividades ofertadas pela escola, fundamentadas no quadro social e cultural em que estão inseridas e no método de aula empregado, estabelecem uma cultura específica transformando-se em campo de luta política para definir certas identidades.

O efeito do currículo da Educação Física nas identidades ainda é um tema pouco investigado e, por essa razão, muitas perguntas tornaram-se inevitáveis. Afinal, qual o impacto das diversas práticas da Educação Física, enquanto ação social, no contexto que o sujeito se insere? De que forma as aulas, embasadas no currículo esportivo, impõem determinados modos de ser? Como o êxito ou o fracasso nestas práticas pode influenciar na subjetividade? De que forma os discursos esportivos, reforçados pelas instituições educativas e pela família, produzem identidades e enunciam diferenças? Quais posições de sujeito os educandos assumem diante dessas práticas? Questões que compreendem interações entre o físico e a cultura, entre o indivíduo e a coletividade.

Com esta pesquisa tencionamos levantar possíveis efeitos do currículo de Educação Física nos sujeitos da educação. Assim, optamos por empregar o método de coleta de histórias de vida pautado no referencial teórico-prático de Poirier *et.alli* (1999). Foram realizadas três entrevistas com pessoas escolarizadas e há algum tempo afastadas dos bancos escolares. Buscamos subsídios, em suas biografias, que estabelecessem relações entre as atividades propiciadas pelo currículo de Educação Física e a construção da identidade. Estas narrativas possibilitaram aos entrevistados exprimirem o modo como eles entendem sua situação social, as experiências que marcaram suas vidas escolares, bem como relatar o impacto dessas vivências em suas identidades.

Para embasar a discussão, utilizamos as análises pós-estruturalistas sobre identidade e diferença realizadas por Stuart Hall e outros autores dos Estudos Culturais. O debate sobre o

currículo e a cultura escolar pautou-se nas obras de Tomaz Tadeu da Silva e alguns pesquisadores que têm contribuído significativamente para os questionamentos atuais a respeito da educação. Por sua vez, a Educação Física trouxe à luz desta pesquisa algumas reflexões realizadas por autores que fundamentam sua obra no campo das Ciências Humanas.

O trabalho divide-se em cinco partes: na primeira, apresentamos o referencial teórico. Na segunda, indicamos nossas hipóteses e os objetivos desta pesquisa. Na terceira parte, descrevemos o método. A quarta dedica-se à discussão dos resultados e, nela, pretendemos enunciar algumas convergências. Por fim, nas considerações finais, sem tencionar encerrar a discussão, partilhamos algumas idéias com o objetivo de refletir a respeito de certas concepções presentes na escola e intensificar o debate sobre a função da Educação Física na escolarização básica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1 – Identidade e diferença

Na introdução, procuramos elucidar a importância do estudo das práticas escolares da Educação Física, confrontando alguns referenciais teóricos com nossa observação a respeito da postura dos sujeitos em diferentes situações presentes nas práticas da EF no interior da cultura escolar. Tais observações mostram visões de cultura, de escola, do processo ensino e aprendizagem, das representações do componente EF e como estas deixam lacunas para o enfrentamento dos novos desafios encontrados em uma instituição freqüentada por diversos grupos culturais.

Permeadas pela globalização e pelo risco da padronização cultural, tanto a escola pública como a privada apresenta problemas gerados pelos novos rumos da sociedade neoliberal. As questões referentes ao multiculturalismo, entre elas a produção da diferença e da identidade, têm sido constantemente debatidas na teoria educacional crítica. A discussão sobre a identidade e a diferença concentra aspectos de reivindicações de certos grupos. Quem pode acessar certos benefícios culturais e quem não pode? Quem pode determinar e quem tem que acatar? Ela tem a ver com questões de poder.

Desse modo, esses problemas sociais atuais levam-nos a construir um olhar mais crítico para com a cultura escolar e, em nosso caso mais específico, para o currículo da EF e as possíveis implicações de suas metodologias na construção da identidade e na enunciação da diferença.

Como visto anteriormente, a construção da identidade está associada aos diversos sistemas de significação que são ofertados ao sujeito em seu contexto sociocultural. Estas ofertas possibilitam ao indivíduo uma pluralidade de escolhas e decisões. O sujeito se vê,

constantemente, diante de diferentes situações sociais e, ao mesmo tempo, negociando posições sociais diferenciadas. Nas análises de Hall (1997, 1998, 2000 e 2003), esses processos produzem o sujeito com identidades diferentes e contraditórias, o que o torna fragmentado.

Nessa perspectiva, a problemática da identidade está associada, de modo mais específico, à noção de sociedade multicultural iniciada no período pós-colonial<sup>4</sup>. Por um lado, como fenômeno da exaltação do princípio da alteridade<sup>5</sup> e, por outro, por gerar a idéia da manutenção da integridade e da pureza cultural dos diversos grupos sociais.

Mesmo sendo uma questão recente, o conceito de identidade cultural já sofreu várias definições de diversas correntes nas Ciências Sociais e Humanas. Por se tratar do conceito central deste trabalho, visto que entendemos que a postura dos professores perante as práticas e os métodos adotados na escola e a própria concepção de cultura e cultura escolar, implicam na construção da identidade dos alunos, acreditamos ser necessário apresentarmos uma reflexão conceitual e histórica do conceito identidade.

### 1.1. – O nascimento do sujeito moderno

A idéia de que temos uma experiência subjetiva de nós mesmos de maneira particular pode ser nítida e natural nos dias de hoje. Todos, de certa forma, sentem que suas vivências e pensamentos lhes pertencem. Constantemente, tomamos decisões sem que os outros saibam sobre as dúvidas e incertezas que permearam nossas idéias. Nos dias atuais, a privacidade e a individualidade são altamente valorizadas e nos permitem o desejo de sermos livres para

---

<sup>4</sup> Na teoria cultural e social pós-colonial, refere-se ao período posterior à independência das colônias européias iniciado após a Segunda Grande Guerra.

<sup>5</sup> Silva (2000 b) define alteridade como “a condição daquilo que é diferente de mim, a condição de ser outro” (p.16).

tomarmos nossas decisões. Entretanto, a História e a Antropologia têm mostrado que a experiência de ser um sujeito autônomo com emoções e sentimentos próprios nem sempre foi dada como certa e universal. Ela depende do contexto sócio-histórico de determinada sociedade.

A História indica que crises sociais surgem mediante a contestação de uma tradição cultural (valores, normas e costumes) gerando, entre outras coisas, novas formas de viver. Nessas situações, a perda da referência coletiva (a família, a religião, as leis etc.) obriga as pessoas a tomarem decisões pessoais. Por estranho que pareça, a noção de indivíduo autônomo que possui uma identidade não é natural, tampouco é necessária, porém ela faz parte das transformações históricas da sociedade, principalmente na modernidade.

O nascimento da idéia de identidade está situado entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII. Esse pensamento remete às mudanças estruturais ocorridas no final da Idade Média e que, em função do colapso de sua organização social, econômica e religiosa, além de vários acontecimentos históricos (as Grandes Navegações, a Reforma Protestante e as Revoluções Científicas), libertou o homem de dogmas, diferenciou a divisão do trabalho e proporcionou maior mobilidade social entre as pessoas de classes sociais diferentes. Até então, o indivíduo não existia como entidade autônoma, ele pertencia a um grupo. Suas ações eram definidas coletivamente e sua ancoragem social era estabelecida por desígnios divinos. A vida medieval, ao mesmo tempo em que garantia amparo e gerava um sentimento de comunhão entre os indivíduos, constrangia-os e aprisionava-os a um sistema de serventia.

Nessa crise, instaura-se, por um lado, a sensação de liberdade e, por outro, a insegurança perante as infinitas possibilidades que os novos tempos proporcionariam. Sem um grupo para apoiar-se, ou um conselho de uma autoridade, o sujeito precisou assumir seus atos e conseqüências. Esses foram determinantes para a valorização crescente do “homem no

centro do Universo”. Nessa posição, o homem não se afastou plenamente de Deus, porém o colocou “sobre” o mundo. Assim, esse mundo deixou de ser sagrado e tornou-se objeto a serviço do homem.

O sujeito moderno surge, então, com capacidade para raciocinar, pensar e, assim, compreender, decifrar e dominar sua história e a natureza. Sendo Deus o criador de tudo, cabe ao homem entender as forças mecânicas que regem o Universo e, inclusive, o próprio homem.

O nascimento do sujeito livre e autônomo é contemporâneo à crítica desse mesmo sujeito. O individualismo crescente leva à crença de que a liberdade existe para levar o homem ao caminho certo, portanto ele deve sujeitar-se a uma ordem superior reprimindo seus desejos e projetos particulares. A modernidade gerou a individualidade e, junto com ela, os modos de controle do sujeito que estão presentes (de diferentes modos) até os dias de hoje.

Apesar da construção da modernidade ter sido ampla e complexa, pode-se entender que o pensamento do filósofo René Descartes (1596-1650) foi seu marco fundador. Ao formular duas substâncias distintas, a mente e a matéria, ele reduziu o pensamento das coisas aos seus elementos irreduzíveis. Diante da dúvida de seus julgamentos e idéias sobre as coisas, Descartes percebeu que toda a ação de duvidar requer um sujeito, um ser que pensa. Para ele, a evidência inicial das coisas é que existe um “eu”. Ao afirmar que *“Penso, logo existo”*, ele reduz ao centro da mente a razão e a essência do sujeito. Desde então, foi dada ênfase na concepção de que o sujeito está no centro e é o fundamento de toda razão. Descartes mudou a maneira de formular as idéias. Em seus pensamentos, a verdade reside no homem. O sujeito do conhecimento é algo transcendente, sem desejo ou corpo e, por isso, não sofrerá nenhuma influência externa para produzir o conhecimento objetivo do mundo.

Outro filósofo importante para a constituição do sujeito moderno foi o inglês Francis Bacon (1561-1626). Assim como Descartes, este pensador buscava estabelecer fundamentos seguros para validar o conhecimento. Entretanto, para Bacon, a razão deixada em total



liberdade pode tornar-se puro delírio e especulação. Em suas concepções, nada do que apenas o pensamento produza pode ser digno de crédito. O conhecimento válido se dá a partir das experiências dos sentidos. São elas que libertam o homem dos erros e enganos aos quais está submetido no dia a dia.

Posteriormente, a noção de individualidade e, portanto, de identidade desse sujeito moderno vai fundamentar as idéias Iluministas, pois as formas de organização social eram entendidas como derivadas tanto das capacidades inatas do sujeito cartesiano, como da valorização das experiências individuais.

Esta identidade, denominada por Hall (1998) como *sujeito do Iluminismo*, baseava-se na idéia de que o ser humano era um ser centrado em si mesmo e, portanto, não dependia do meio para constituir-se. Esse sujeito era uno, dotado de razão, consciência e ação. Seu "centro" surgia em seu nascimento e se desenvolvia ao longo da própria existência, porém sem alteração, permanecia essencialmente o mesmo ao longo da vida. Esse "centro essencial" era o que constituía a identidade do indivíduo.

Com as idéias Darwinistas, que apontavam que a mente tinha um fundamento no desenvolvimento do cérebro, e o constante crescimento da complexidade do mundo moderno, dá-se início a uma mudança na visão acerca do "centro essencial" do indivíduo. Ele deixa de ser autônomo e auto-suficiente e passa a se estruturar na medida em que estabelece relações com outras pessoas. Estas são as responsáveis pelas mediações de valores, símbolos e sentidos - ou seja, a cultura - necessários para a incorporação do sujeito à sociedade em que ele habitava. Surge a identidade do *sujeito sociológico* (Hall, 1998). Nesta concepção de sujeito, ele ainda apresentava uma essência interior que era seu "eu real", porém, este vai se transformando ao longo da contínua relação que ele traçava com o mundo cultural e as outras identidades que este lhe oferecia. Assim, a identidade, nesta concepção de sujeito, é o espaço preenchido entre o "interior e o exterior - entre o mundo pessoal e o mundo público" (Hall,

1998, p. 11). Esta idéia indica que, além de nos identificarmos com as identidades culturais fornecidas, internalizamos seus códigos e significados. É oportuno salientar que, ao colocar a subjetividade em acordo com a cultura, o sujeito estabilizava, tanto a si próprio quanto ao mundo cultural que ele habitava, tornando ambos únicos e pré-determinados.

Essas idéias fortaleceram-se conforme a sociedade ganhou um formato mais coletivo e social. Nasce um sujeito definido socialmente. Com o surgimento de novas Ciências Sociais, o sujeito foi localizado nos processos e normas coletivas dos diferentes grupos sociais, gerando novas visões de identidade.

#### 1.1.1 – Concepções de Identidade

Nos Estados Unidos, na década de 1950, uma corrente da psicologia social procurava solucionar os problemas de integração à cultura local dos diversos grupos de imigrantes que para lá se dirigiram no pós-guerra, além do que muitos lugares permaneciam segregando as pessoas (oficialmente, em vários Estados brancos, os negros, muitos hispânicos e os representantes de etnias minoritárias eram impedidos de freqüentar a mesma escola). As respostas às análises investigadas indicavam que a identidade cultural era imutável e determinava o modo de ser dos indivíduos.

Em um primeiro momento, a identidade cultural seria um componente da identidade social. Seria para a psicologia social um instrumento que possibilitaria a integração entre o psicológico e o social em um indivíduo. A identidade seria a resultante das amplas interações entre o indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante.

A identidade do indivíduo, nesta época, era compreendida como definida por um grupo social e ela também estava ligada à definição do mesmo grupo. Ao mesmo tempo, ela

identifica um grupo (seus integrantes sob certo ponto de vista são idênticos) e o diferencia de outros grupos. Ou seja, a identidade cultural está baseada nas diferenças culturais.

Nesta direção, a definição de identidade cultural foi vista, de forma distinta, como herança vinculada às tradições da cultura. Esta linha de caráter essencialista é pautada em diferentes abordagens.

Na primeira, a origem da identidade seria o que a definiria, ou seja, a identidade seria preexistente ao indivíduo, seria uma essência que não permitiria ao sujeito, ou ao próprio grupo, qualquer possibilidade de transformação. Em processos mais radicais, a identidade estaria ligada à genética, com fenótipos e características psicológicas comuns a seu povo, marcando definitivamente a identidade do sujeito. Essa crença serviu para marcar as ideologias do enraizamento, pois aqueles que não aderem à raiz do grupo seriam identificados como marginais, delinquentes. Como exemplo dessa concepção podemos ressaltar o modelo ariano da ideologia nazista que excluía os alemães judeus dos demais alemães. Na educação, ressalta os pensamentos dos professores em relação à distinção de comportamento entre meninos e meninas como algo definido por questões biológicas. Nas práticas esportivas poderíamos citar a máxima que todo negro joga bem futebol. Ou afirmar que os negros não são bons nadadores etc..

Na segunda concepção, a culturalista, a ênfase está na socialização que ocorre dentro de um grupo cultural e não em sua bagagem biológica. Segundo esta linha de pensamento, o indivíduo incorpora a cultura local que lhe é determinada em um processo de socialização no interior da própria cultura, a fim de levá-lo a se identificar com o grupo original. É claro que esta idéia define que a identidade também é anterior ao sujeito, isto é, as características essenciais do grupo são as marcas invariáveis da identidade do indivíduo. Portanto, podemos entender que o resultado seria quase o mesmo da anterior. Podemos exemplificar esse modelo

mediante a justificativa da escola frente às determinantes do fracasso escolar de alunos que provém de um grupo sociocultural com capital cultural diferente do aguardado pela escola.

Uma terceira abordagem que define a construção da identidade cultural é a chamada primordialista. Apesar da proximidade com a corrente culturalista, nesta linha, a identidade etno-cultural é primordial, pois ela é a primeira e mais fundamental de qualquer forma de vínculo social. A identidade é propriedade essencial inerente ao grupo etno-cultural, não ocorrendo interferências de outros grupos (Cuche, 2002). Isto é, por ser de determinado grupo étnico, o sujeito sempre será igual às características ressaltadas em seu grupo de origem. Nesse modo de pensar, a construção da identidade é automática. A idéia do brasileiro malandro, cordial, hospitaleiro e criativo expressa no “jeitinho brasileiro”, do mulçumano fundamentalista, do judeu avarento, a preferência de imigrantes por músicas, comidas e bebidas típicas de seu país de origem, ou os comportamentos de grupos indígenas perante a catequização e o trabalho produtivo, entre outras, podem expressar esse conceito de identidade. Na escolarização, encontramos essa concepção quando se atribui o excelente desempenho escolar dos descendentes de famílias nipônicas às suas origens etno-culturais.

Essas teorias são unidas pelos processos em que se dão as construções das identidades. Elas ocorrem a partir de critérios considerados objetivos, como a genética, a origem comum, a língua, a religião, a personalidade característica do grupo etc.. Porém, estas concepções de identidade não se sustentam diante do modo como os sujeitos têm atuado frente às contínuas transformações sociais. Nessa linha, essas teorias são criticadas por aqueles que não aceitam uma dimensão imutável, estática à coletividade e a seus indivíduos.

Segundo Hall (2000), nos últimos anos, ocorre uma profunda discussão e crítica das concepções de identidade cultural. Em um momento, como crítica desconstrutiva das concepções de que a identidade é uma essência, algo natural. Em outro, como forma de superar essas idéias substituindo-as por conceitos mais próximos às transformações sociais

citadas. Interessante analisarmos seus pensamentos, pois ele considera que, como essas concepções não foram “dialeticamente superadas” (p.104) e não foram elaboradas novas idéias que viessem a substituí-las plenamente, continuamos a ler e a conviver com elas. Ou seja, ainda é muito forte a idéia de identidade como essência do sujeito ou de sua cultura.

Para Hall (1997 e 1998), as mudanças estruturais que as sociedades modernas estão passando desde o final do século XIX, têm abalado as “paisagens” culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Estas “paisagens”, no passado, serviam de referência para a formação da identidade do sujeito, dando-lhe bases sólidas para sua constituição, como também proporcionando um horizonte de expectativas quanto a seu futuro. No atual contexto histórico, estas transformações estão abalando a idéia que temos de nós mesmos. Hall (1998) afirma que estas mudanças têm proporcionado o que ele chama de deslocamento do sujeito e que estes processos remetem à questão de que é a própria modernidade que está sendo transformada, e, conseqüentemente, qualquer idéia fixa de identidade. Para o autor, temos agora a identidade do *sujeito pós-moderno*.

## 1.2. – A produção da identidade e da diferença

O descentramento do sujeito anunciado por Hall (1998) impõe-nos uma questão: se a identidade não é uma essência e também não se define por uma referência cultural, como ela se constitui? Como ela se afirma ou reprime? A discussão anterior trouxe-nos diversos conceitos que somente fazem sentido diante de recursos lingüísticos para determinar as qualidades dos sujeitos. Isso indica que para reconhecermos certas características identitárias precisamos conhecer outras. A identidade só pode ser compreendida em sua conexão imediata com a produção da diferença. Elas são intrínsecas.

Embora pareça existir uma aparente contradição, a identidade pode garantir ao indivíduo que ele possui características que o diferenciam dos outros, assim como significa também a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade devido a uma série de características comuns a todos os seus componentes, o que lhe permite ser integrante, de alguma maneira, de um determinado grupo social. É baseado nesta idéia que ocorre o vínculo que forma a base da solidariedade e da fidelidade de determinado grupo (Hall, 2000).

Em contraste com a simplicidade dessa definição, Hall (2003) amplia a discussão e aponta que, sob análise da abordagem discursiva<sup>6</sup>, o processo de construção de uma identidade nunca é completo, ele é sempre adiado, está sempre em processo. Isso ocorre porque a identidade e a diferença somente podem ser concebidas dentro de um processo de diferenciação lingüístico que defina seus significados.

Isso quer dizer que a identidade não é a referência e a diferença o seu resultado. Elas são interdependentes e conseqüências de atos de criação lingüísticos (Silva, 2000a). Elas têm que ser nomeadas e, portanto, estão sujeitas a algumas propriedades que caracterizam a linguagem. Retomando os exemplos do tópico anterior, podemos observar que a identidade e a diferença somente apresentam sentido em uma cadeia de diferenciação lingüística (ser bom aluno significa dizer não ser mau aluno, não ser professor etc.; ser bom nadador significa dizer não ser mau nadador, não ser jogador de futebol e assim por diante).

Na teorização da linguagem, os elementos que constituem uma língua, os signos, não fazem sentido isoladamente. Não há nada neles que os remeta a seu aspecto material. Os signos são construções arbitrárias do mundo cultural. Eles só têm valor em uma cadeia infinita de outros signos que são diferentes dele. Com estes argumentos podemos compreender que a diferença não é derivada da identidade, ela é o processo básico de funcionamento da língua e,

---

<sup>6</sup> Para Foucault (1992), o discurso não é apenas uma forma para descrever as coisas. Em suas concepções, o discurso fabrica as coisas. O autor reforça que o discurso é um conjunto de enunciados que produz as formas de vermos e nomearmos o que vemos, determina o que pode ser dito e aquilo que deve ficar em silêncio, quem está autorizado a dizer, e, assim, proporciona efeitos sobre o sujeito.

por extensão, as construções da cultura, como, por exemplo, a identidade. A identidade e a diferença surgem de um processo de diferenciação.

Como construção cultural, a identidade e a diferença adquirem sentido no interior dos sistemas de significações. Elas dependem dos sistemas simbólicos de cada cultura. Isso não quer dizer que elas assumem um significado e são determinadas para sempre. Ao contrário, a linguagem, por ser uma estrutura instável, lhes confere a possibilidade da desconstrução. A instabilidade da linguagem depende de uma característica do signo. O signo está em lugar de alguma coisa, é um sinal, uma marca. Podemos dizer que o conceito das “coisas”, seus significados, não estão presentes nas “coisas”. Porém, temos a ilusão de ver o signo presente naquilo a que nos referimos. A essa propriedade do signo, Derrida (*apud* Silva, 2000a) denominou “*metafísica da presença*”. O que Derrida indica é que existe uma idéia, uma promessa da presença do signo, no entanto, ela é sempre adiada. Por conta disso, o filósofo acrescenta que o signo não carrega apenas a marca daquilo que ele substitui, ele traz junto o que ele não é, o que o diferencia. Isso significa que um signo não é apenas ele mesmo, a identidade. Ou seja, a identidade carrega consigo a diferença. O signo é caracterizado pelo constante adiamento da presença e pela diferença que ele estabelece a outros signos. Essa característica é sintetizada por Derrida no conceito de *différance* (Silva, 2000b e Hall, 2003).

Esse estofo teórico nos mostra que, se de certa forma somos governados pela internalização dos signos sociais, dependemos de uma estrutura incerta. Significa dizer que o significado das coisas nunca é definido, determinado. Essa indeterminação do processo de significação apresenta conseqüências para a identidade e para a diferença, pois ambas são marcadas pela instabilidade. Voltemos a um exemplo do tópico anterior. A identidade de “brasileiro malandro” não é algo natural, pré-existente à linguagem. Entendemos o que é ser “brasileiro malandro” no interior de um processo simbólico e discursivo. Portanto, entendemos o que é ser “brasileiro malandro” em relação a uma cadeia de significantes

formadas por outras identidades nacionais (como as citadas e tantas outras). Estas, por sua vez, também são relacionais. Elas nunca são determinadas ou fixas. Por conta disso, não podemos afirmar que todo brasileiro é “malandro”. Segundo Silva (2000a, p.80):

“O adiamento indefinido do significado e a dependência de uma operação de diferença significa que o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante”.

### 1.2.1 – A identidade como ato performativo

Corremos sempre o risco de tentar fixar a identidade e a diferença. Como fruto de processos lingüísticos e discursivos, elas não podem ser simplesmente descritas na representação<sup>7</sup>. Nesse sentido, é o conceito de “*performatividade*” que desloca a identidade do risco da mera descrição mantida pelo conceito de representação para a idéia de transformação e movimento.

O conceito de “*performatividade*” surge em oposição à idéia de que a linguagem apenas se limita às proposições que descrevem as coisas. A linguagem tem uma categoria que faz com que algo aconteça. Para Austin (*apud* Silva, 2000a), essas proposições são performativas. Muitas frases, aparentemente, têm aspectos descritivos, como por exemplo: “João é bom goleiro”. Porém, frases como essas acabam funcionando como performativas na medida em que sua enunciação é repetida. Elas acabam produzindo o fato.

Diante desse sentido ampliado de “*performatividade*” é que podemos atribuir certas características à identidade. Ao enunciarmos diversas vezes características identitárias para um grupo social ou sujeito, mais do que descrever uma situação, estamos reforçando a identidade, pois os significados pertencem a uma cadeia mais ampla de atos lingüísticos.

---

<sup>7</sup> Este conceito será abordado adiante.



Assim, quando proferimos a expressão “você ainda é novo”, não estamos apenas descrevendo um fato, estamos inserindo-nos em um sistema de significações que reforçam relações de poder de idade. É sua repetição constante que fortalece um ato lingüístico e a produção da identidade. Reforçando essa idéia, Derrida (*apud* Silva, 2000a) ressalta que, apesar das variações, é a repetibilidade do signo que o torna reconhecível.

Derrida afirma que uma mensagem, para funcionar, tem que ser reconhecível na ausência de quem a realizou. Ele denomina essa característica da linguagem de “*citacionalidade*”. Para ele, é a “*citacionalidade*” da linguagem que permite que ela possa ser retirada de um contexto e inserida em outro diferente. A combinação dos atos performativos com sua “*citacionalidade*” permite que a linguagem trabalhe no processo de construção da identidade. Quando utilizo a expressão “você ainda é novo”, não estou meramente manifestando minha opinião. Estou retirando a expressão de um contexto mais amplo em que ela foi enunciada diversas vezes e inserindo-a em um novo contexto sob o disfarce de minha exclusiva opinião. É essa citação que recoloca o enunciado performativo em ação, reforça e produz identidades.

### 1.2.2 – A produção política da identidade e da diferença.

Vimos que a *différance* impede qualquer sistema de significação estabilizar-se. Isto possibilita que ela atue como estratégia política. As estratégias da *différance* só são determinadas em termos relacionais e surgem em locais potenciais de resistência e intervenção. Elas não têm poder para conter a ocidentalização cultural, por exemplo, mas são constitutivas do processo da(de) globalização. É a sombra que retorna para perturbar e

promover o descentramento da identidade ocidental dominante (Hall, 2003). A *différance* impede a fixação da identidade, da norma.

Nesse sentido, a identidade não é definitiva, dominante para sempre, pois ela se altera de acordo com a situação relacional em que se encontra. Conforme a situação, estas relações produzem diferenças sociais, sendo algumas mais sentidas do que outras. A relação que se estabelece passa a ser o centro da discussão. A identidade existe em relação à outra e inclui as filiações e todos os tipos de aliança constituídas na e pela relação com outro. Cabe a ressalva que as diferenças sociais não estão isoladas umas das outras, isto é, elas interagem constantemente em um complexo de relações sociais e de poder.

Sendo a identidade resultante de um processo estabelecido dentro de uma ordem relativa, ela pode mudar na medida em que a situação se altera. Pode-se sempre “perdê-la ou ganhá-la” dependendo de quem ou como os outros olham para nós, ou seja, o sujeito pode sustentá-la ou abandoná-la, embora suas condições de existência sejam mais ou menos determinadas por um sistema simbólico.

Para exemplificarmos esta questão, tomemos como exemplo um aspecto identitário de grupo: torcedor de futebol. Após essas reflexões, podemos analisar o que é ser, por exemplo, corintiano. O Corinthians é identificado como o time do “povão”. A característica do corintiano é ser fiel ao time e sofredor. Apesar de contar com torcedores em todas as camadas sociais, ganhar vários títulos e muitos de seus torcedores nunca terem comparecido ao estádio, isso é ser corintiano. Nessa condição, eles se identificam e se integram por essas características. Em outros momentos podemos encontrar dois torcedores em posição social e de poder (patrão x empregado) opostas e não haver qualquer proximidade entre eles, pois o patrão abandona a identidade de “povão” e “sofredor” neste contexto.

Nesse sentido, alguns autores preferem utilizar o conceito de “identificação”, pois este pode funcionar ora como afirmação, ora como imposição de identidade. Segundo Hall, a

identificação “está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência” (2000, p.106). Para o autor, a identificação é um processo de articulação que está implicado em um processo de adiamento permanente, pois ela envolve um caráter discursivo para produzir efeitos de fronteira, ou estabelecer o limite entre o eu e o outro, algo realizado para conseguir o que é deixado de fora - “o exterior que a constitui” (p.106). A legitimidade da identidade perante o que é determinado pelos outros é estabelecida dentro de um contexto relacional determinado por relações de poder.

Em situações de dominação, por exemplo, o grupo (ou o indivíduo) dominante estigmatiza uma identidade negativa para o outro. Assim, percebemos que é a identidade que está em questão nas lutas sociais, pois o poder de identificar depende do lugar que se ocupa nos sistemas de relações que ligam os diversos grupos, depende do poder para definir. Assim, determinar quem é a norma (a identidade) e quem é o diferente (o outro) é uma questão de poder. Pela condição histórica ocidental, ser branco descendente de europeu colonizador marca uma superioridade diante do negro colonizado. O branco é a identidade, o negro, a diferença. Por outro lado, ser negro (homem) estabelece uma postura social superior à mulher negra, e assim por diante.

Pelas indicações anteriores, podemos entender que a identidade e a diferença são produzidas em um processo discursivo e simbólico e estão sujeitas a vetores de força e a relações de poder expressas em ações que oprimem certa parcela de indivíduos e grupos que silenciam suas vozes, histórias e anseios. Para Moreira (2001), diferença pode ser entendida.

“[...] como o conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como mulheres e homens marginalizados são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas” (p.66).

Como fruto da linguagem, a identidade está freqüentemente diante de processos que tentam fixá-la, torná-la a norma. Recorrer à biologia para explicar a dominação masculina sobre as mulheres, ou a essencialismos e tradições culturais para estabelecer uma identidade nacional são exemplos de mecanismos de fixação. Por outro lado, as estratégias da *différance* conspiram para complicar e subverter a identidade. Alguns movimentos de desestabilização são sintetizados em metáforas, como: cruzar fronteiras, diáspora, hibridismo, travestismo etc.. Interessante notar que de, forma indireta, elas nos remetem à idéia de movimento, ou seja, de mobilidade entre territórios.

Esses processos antagônicos são parte da dinâmica presente no jogo do poder cultural. Cruzar fronteiras pode possibilitar as identidades moverem-se livremente entre territórios simbólicos de diferentes identidades. Significa não respeitar – simbolicamente – seus limites territoriais. A oportunidade de estar entre fronteiras, cruzá-las, demonstra a ambigüidade e a força política contra qualquer idéia de fixação de identidades.

As diásporas, muitas vezes forçadas, como dos povos africanos escravizados, colocam em contato diferentes culturas e favorecem processos de hibridismo que descolam e desestabilizam as identidades “originais”.

O híbrido, por exemplo, não é mais nenhuma das identidades que o originou, nem a dominante, nem a dominada. Embora guarde traços de ambas, elas são profundamente modificadas. O hibridismo questiona qualquer forma de imposição cultural. Isto é, mesmo diante de relações assimétricas de poder, o híbrido introduz uma diferença que possibilita o questionamento da identidade.

Essas definições nos permitem focalizar nas ações sociais do cotidiano tanto os processos de dominação, de fixação da identidade, como os mecanismos de resistência cultural, de deslocamento e de desestabilização.

Para Hall (1997), as ações sociais não apresentam um significado intrínseco. Elas também são criaturas da linguagem. As ações sociais só fazem sentido a partir dos significados elaborados em cada cultura. Ou seja, toda ação social expressa ou comunica um significado e, nesse sentido, são práticas de significação. A afirmação do autor pressupõe que cada instituição ou atividade social elabora e necessita de um universo próprio distinto de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. Sob a óptica do autor, não existem práticas sociais sem uma dimensão cultural, elas dependem e têm relação com o significado, possuindo um caráter discursivo. Enfatizamos que o discurso é constituinte do sujeito. Sua função não se restringe a nomear as coisas. Os discursos são uma ação social na qual os sujeitos atuam sobre o mundo e especialmente uns sobre os outros. Os discursos, como a representação, estão situados estrategicamente no campo do poder cultural. Os discursos posicionam-se de um lado definindo o que se diz e como se diz e, de outro, colocando em movimento efeitos de poder. O discurso é um conjunto de práticas que produzem efeitos no sujeito. Para Foucault (1992), as práticas discursivas influenciam a maneira pela qual vivemos nossas vidas, pois o discurso e a linguagem são os meios pelos quais os grupos culturais validam seus significados e conferem sentido à realidade social. Para Foucault, a definição do modo como o discurso atua no meio social indica que a verdade e a realidade são construções sociais. Elas dependem de estratégias de poder e de práticas de significação.

Diante disso, podemos afirmar que são as práticas de significação que estão em disputa no jogo do poder cultural, pois elas definem as relações de poder e marcam o cotidiano, isto é, impõem os significados de determinado grupo social sobre os significados de outros grupos. É nesse contexto que se estabelece a identidade e a marcação da diferença.

Essa é a disputa pelo poder de definir quem está dentro – o idêntico – e quem está fora – o diferente. São considerados diferentes aqueles que, por suas características sociais (classe, gênero, idade, raça, religião), étnicas, corporais, portadores de necessidades especiais, de

desempenho cognitivo, motor e afetivo, não se adequaram às normas da competitividade e da padronização, isto é, apresentam as “características” atribuídas aos perdedores na lógica do mercado.

### 1.2.3 – A identidade e a diferença têm que ser marcadas

A afirmação da identidade em relação à diferença precisa ser marcada culturalmente. Fixar uma identidade é afirmar que ela é a norma. Normalizar é ser o parâmetro de avaliação de outras identidades. Para normalizar precisa-se atribuir para si os aspectos positivos, para poder comparar, julgar e, assim, depreciar outras identidades. A identidade é aquilo que é considerado normal, a diferença é o outro. Ele tem que ser marcado, definido.

As marcas que diferem uma identidade de outra aparecem sob a forma de oposições binárias. Em todo sistema de classificação social encontramos vários exemplos dessas oposições, como: mente/corpo; razão/emoção; bem/mal; homem/mulher; branco/negro; civilizado/primitivo; heterossexual/homossexual; nós/eles; “craque”/“grosso” etc.. Em todos os casos ocorre uma valorização de um em relação ao outro, uma relação de poder que determina quem está dentro e quem está fora, quem é válido e quem não serve, o inválido. O diferente é estabelecido culturalmente.

A identidade é afirmada mediante a marcação da diferença. Esse processo ocorre por meio dos sistemas simbólicos e por meio de formas de exclusão social impostos pelos sistemas classificatórios. Para Woodward (2000), o processo de classificar as coisas do mundo é vital na organização social. Em suas colocações, a autora argumenta que é por meio dos sistemas classificatórios que as sociedades podem organizar e ordenar as coisas do mundo, dar significados a elas e dividi-las por características em pelo menos dois grupos opostos.

Cada grupo social tem sua forma de classificar. É pela maneira que se constrói os sistemas de classificação que a cultura nos fornece a possibilidade de darmos sentido ao mundo social e estabelecer significados. A construção da identidade e da diferença depende do modo como as sociedades produzem suas classificações. Quem detém o poder de classificar tem o privilégio de atribuir valores e hierarquizar as coisas classificadas. Para Silva (2000a, p.82) “As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade”.

Woodward (2000) afirma que “se quisermos compreender os significados partilhados que caracterizam os diferentes aspectos da vida social, temos que examinar como eles são classificados simbolicamente” (p.40). No caso da sociedade moderna, ter certo carro, ouvir determinado tipo de música, usar uma roupa específica, adotar certos comportamentos, ter alguns conhecimentos, possuir certa especialização, praticar as modalidades esportivas tidas como as ideais, freqüentar aulas de algumas práticas corporais etc., são sistemas simbólicos. Inseridos em um *circuito cultural* (du Gay, 1997 *apud* Woodward, 2000), os sistemas simbólicos produzem significados sobre as pessoas e constroem identidades que estão associadas a quem consome ou participa deles, ocasionando a regulação da vida social sobre essas identidades. A identidade e a diferença estão envolvidas na luta pelos recursos simbólicos e materiais da sociedade (Silva, 2000a).

Para explicar as escolhas dos indivíduos, temos que compreender os termos identidade e subjetividade. Para Woodward (2000), subjetividade envolve sentimentos e pensamentos mais pessoais, isto é, os aspectos conscientes e inconscientes que constituem a noção que temos sobre nós. A subjetividade é a relação consigo que se estabelece por meio de diversos procedimentos, que são proporcionados aos indivíduos a todo o momento para fixar sua identidade, mantê-la, regulá-la ou transformá-la. Nossa subjetividade está inserida em um contexto social no qual a experiência de quem somos é dada por um conjunto de significados construídos pela cultura e pela linguagem. Nós estamos sujeitos às representações simbólicas

e aos discursos culturais e, ao nos sujeitarmos a eles, somos interpelados para assumirmos posições, somos reconhecidos e produzidos por meio das práticas discursivas e dos processos simbólicos inseridos nos sistemas de significação.

Para Hall (1997 p.26):

“O que denominamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente”.

Hall (1998) afirma que a identidade é algo que está sempre em processo de formação entre o “eu” e a sociedade. Segundo o autor, a identidade é constituída pela forma através da qual nos imaginamos vistos, em especial, pelas pessoas que julgamos importantes e que, nesta condição, fazem a mediação entre o sujeito e a cultura. Como sujeitos culturais, estamos inseridos nos discursos e, portanto, no processo de construção do mundo social. Isto nos aponta que, se constituímos e reconhecemos nossa identidade a partir dos discursos dos outros, significa dizer que nós também participamos do processo de produção de outras identidades.

Assim, a identidade é formada e transformada constantemente em relação às formas de representações dos sistemas culturais em que estamos inseridos desde o nosso nascimento.

#### 1.2.4 – A identidade e a diferença como representações



Hall (1997, *apud* Bernardes & Hoenisch, 2003) apresenta três concepções sobre representação: a abordagem *reflexiva*, a *intencional* e a *construcionista*.

A primeira indica o papel da linguagem na construção da representação e a maneira como ela se relaciona com a materialidade do signo. Ela reflete o objeto representado e seu significado, que estão configurados e constituídos no mundo real, de tal modo que a representação feita seria capaz de refletir o objeto dado de maneira idêntica a ele mesmo, de forma fixa e imutável. Assim, todos os objetos não sofreriam alterações ou deturpações, eles seriam eternamente “eles mesmos”.

A segunda abordagem, a *intencional*, vai à direção contrária da abordagem *reflexiva*. O autor sugere que o ator da representação é o único detentor do significado que ela produz para seu texto, discurso ou imagem, ou seja, é o próprio ator quem compõe sua linguagem, tornando-a totalmente individual. O problema nesta questão é que não é possível alguém ser o único produtor de uma linguagem, visto que ela não é pessoal. A linguagem é uma construção coletiva, é código de comunicação em constante processo de construção e resignificação. Portanto, a linguagem é pública e não uma idealização particular. Hall coloca que, mesmo diante da necessidade de sermos ímpares em nossos processos de criação e de formulação de idéias, estas estão condicionadas a certas leis lingüísticas, pois, afinal, sem elas não poderíamos ser entendidos.

Hall questiona a abordagem reflexiva, pois, para ele, o signo já é uma construção e, portanto, não operamos com sua materialidade, mas com sua significância. Já na perspectiva da abordagem intencional, a comunicação seria inviável, pois o ator da ação dependeria necessariamente de que o outro interpretasse exatamente aquilo que ele quis dizer, negando o papel do receptor e de sua subjetividade.

Para o autor, na abordagem *construcionista*, linguagem é entendida como algo coletivo, pois ela é construída e partilhada publicamente. Nesta visão, o mundo material não

significa em si mesmo, este é construído pela mediação da linguagem, usando códigos, conceitos, representações e signos. O significado não é dado pelo sujeito, nem tampouco pelo mundo material. As práticas e seus processos simbólicos não podem confundir-se, nem negar este mundo. Nesta abordagem, é o sistema lingüístico que faz a mediação das nossas representações sobre o mundo material. É por meio dele que decodificamos, interpretamos e refletimos este mundo e, principalmente, nos constituímos. A representação, assim, é concebida como um sistema de significação. Nesse sentido, é por meio do sistema de significação que conseguimos tornar o mundo material “inteligível, operacional e constituidor de sentidos” (Bernardes e Hoenisch, 2003, p.101).

A representação não é algo que se reproduza apenas na mente, mas é expressa em uma dimensão de significante. Ela é sempre uma marca visível, exterior – uma pintura, uma fotografia, um filme, um texto, um gesto etc.. Isso significa que a representação é uma forma de atribuir sentido. Na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, a representação incorpora todas as características da ambigüidade, da incerteza e da insegurança atribuídas à linguagem. Isso significa dizer que a representação é, então, um sistema lingüístico e cultural intimamente ligado a relações de poder. Como um sistema lingüístico, a representação está ligada à identidade. É por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. É por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que elas são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas. É por meio das suas formas de inscrição que o Outro é representado. Para Silva (2000a, p.91), “Questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte”.

Na perspectiva pós-estruturalista, representação e conhecimento não se separam. A representação é a face material visível do conhecimento. A legitimação do conhecimento está conectada com nossa forma de re-presentar a realidade e com nossas formas de conhecer o

mundo. É aqui que o poder se associa com a representação. Atualmente, o que vemos é a luta dos grupos sem poder contra as estéticas dominantes, formas canônicas de conhecimento, códigos oficiais, formas determinadas como corretas de movimentar-se, jogar etc..

São essas formas dominantes de representação que estão sendo contestadas por aqueles que não se vêem representados culturalmente. Essa luta em torno do poder de representar caracteriza-se como “política de identidade”. Não se trata de uma luta apenas para ser incluído na representação, mas trata-se de processos de revolta contra uma representação universal de sentidos e cultura.

### 1.3. – As Políticas de Identidade

No contexto cultural atual, as Políticas de Identidade têm propiciado a contestação, a luta pela significação e formas de representação de grupos subordinados em relação às identidades hegemônicas. Vemos constantemente na televisão notícias envolvendo a luta dos movimentos feministas, dos sem-terra, dos diversos grupos de trabalhadores sem poder, dos homossexuais etc., para democratizar as relações de poder. Ou seja, são lutas reivindicatórias.

Nos Estudos Culturais, as identidades de classe, que marcam as discussões marxistas, são ampliadas para outros aspectos da vida social. Os sujeitos constroem a si mesmos a partir de um repertório mais amplo de identidades culturais, como gênero, raça, idade, profissão, habilidades motoras etc.. Tornou-se comum nas discussões culturais afirmar que as classes são marcadas pelas relações de gênero e vice-versa. Da mesma forma, outras dimensões, como raça e idade, influenciam as experiências individuais de classe e gênero. Essas questões são mediadas pela cultura. São esses pensamentos que ampliam a discussão de classe para uma política da diferença (Hall, 1997). Somos posicionados politicamente por discursos que

não se limitam à classe social. Às vezes, a discussão sobre outras identidades esconde a relação de classe (Hall, 2003).

Como dissemos no item 1.2.2, existem mecanismos que tentam fixar as identidades. As identidades de gênero, por exemplo, são muitas vezes definidas por aspectos biológicos, mas, ao contrário, são construídas de modo relacional no discurso. Para Louro (1997), as identidades de gênero são construções sociais e históricas produzidas sobre as características biológicas. A autora enfatiza que estas identidades são constituídas na família e reforçadas pelos amigos e pela escola, o que nos indica a necessidade da imposição cultural. Existe uma multiplicidade de fatores culturais e espaços que colaboram para a construção de identidade de gênero (e também para subvertê-la), dentre eles, a escola e a EF. Por sua vez, a EF contribui de forma enfática para a afirmação do homem, enquanto identidade dominante, ao priorizar em seu currículo atividades culturalmente determinadas como masculinas (Cavalcanti, 1984; Castellani Filho, 1988; Daolio 2003). Além disso, esse fato favorece a essencialização das atividades esportivas como tipicamente masculinas. Sendo permitido às meninas a participação apenas naquelas em que o contato físico não existe, como é o caso do voleibol. Louro (1997) reforça a discussão dizendo que, em relação à sociedade brasileira, um menino, para ser saudável, isto é, macho, tem que gostar obrigatoriamente de futebol<sup>8</sup> –. Por outro lado, Souza e Altman (1999) afirmam que, durante muito tempo, o menino que praticasse voleibol arriscava-se a ser identificado como efeminado. Diante dessas proposições, as meninas ficam fadadas a assumir, nas aulas do componente e nas práticas esportivas, identidades fragilizadas, incompetentes (Daolio, 2003) ou submissas.

Do mesmo modo, a identidade de idade também sofre diante do determinismo biológico. A distinção entre grupos com idades diferentes estabelece fronteiras para com os mais novos. Neste sentido, argumenta-se a respeito da falta de maturidade para negar a

---

<sup>8</sup> Dentre as modalidades esportivas escolares, o futebol é a prática dominante no currículo da EF

inserção social dos mais novos em grupos cujos membros encontram-se biologicamente em idade avançada. As marcas identitárias são estabelecidas nas práticas discursivas apoiadas por características biológicas expressas no corpo de cada um.

O mecanismo biológico de tentativa de fixar a identidade é cultural. Ele também é uma construção discursiva, mas com sérias conseqüências. A identidade de raça também sofre esse essencialismo. O “negro” é, antes de tudo, um significante. Uma representação que carrega consigo aspectos negativos atribuídos pela identidade branca. Hall (2003) chama a atenção para a construção dessa representação. Para o autor, a cultura negra é, híbrida. Ela é resultado de uma complexa relação entre as origens africanas e suas dispersões e interações com outras culturas. No entanto, fixa-se sua identidade em cima de seu corpo, de seu estilo e de sua música, e como possuidor de uma sexualidade selvagem e insaciável. Para o autor, essas descrições são produtos entre posições dominantes e dominadas. É por meio do que ele denominou “telas de representação” da cultura negra que o significante “negro” é arrancado do contexto histórico, político e cultural que o constituiu e colocado na categoria biológica que define seu modo de ser.

No interior desses grupos ou categorias de identidade, constroem-se “repertórios de resistência” (Hall, 2003) como forma de política da diferença para transformações das representações impostas pelos grupos dominantes.

#### 1.4. – Metáforas de transformação social

Como já dissemos, o jogo do poder cultural não se restringe à luta de classes. Dentro das classes, existem posições contraditórias de interesses, ou seja, nas classes existem identidades e diferenças. No interior de todas as categorias de identidade pode-se pensar em transgressões e resistências em busca de transformações culturais.

Em suas argumentações, Hall (2003) explica que existem muitas metáforas pelas quais se pensa a transformação cultural. Estas permitem as pessoas imaginarem como ficaria a sociedade, caso os valores, as normas, as hierarquias, entre outras coisas vigentes, fossem derrubadas ou transformadas. Além disso, essas metáforas possibilitam meios para analisar as relações entre o domínio social e as representações simbólicas. O grande problema, segundo o autor, é que essas metáforas são pensadas de forma reducionista em um imaginário radical. Com isso, coloca-se o social, o simbólico e o cultural entrelaçados “um ao outro por uma correspondência rudimentar” (p.220). Deste modo, pensa-se que ao transformar ou derrubar determinado ordenamento e hierarquia social, os valores e símbolos culturais tendem a se transformar mais cedo ou mais tarde. Citando o pensamento clássico de Marx: “As idéias da classe dominante em todas as épocas são as idéias dominantes... ou seja, a classe que constitui a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante”, Hall mostra o raciocínio simplista que se faz desta idéia, pois, neste, a transformação é pensada apenas em termos de inversão e substituição da classe que está no comando, dado que, em geral, do ponto de vista do senso comum, a classe que derruba o monopólio da outra também substitui as idéias e valores da classe deposta. Nesta lógica, o mundo ficaria de cabeça para baixo, pois as novas concepções seriam de culturas de classes antagônicas. Esses pensamentos estão presentes onde as transformações sociais, simbólicas ou culturais, são pensadas em conjunto.

Na teorização cultural estas simplificações de inversões binárias foram superadas, porém não se abandonou a questão da relação entre o social e o simbólico, ou o “jogo entre poder e cultura” (p.221). Nas concepções de Hall (2003), vários domínios sociais foram construídos sob a oposição binária “alto e baixo”, característica do pensamento cultural europeu, sendo que o “baixo” é tão repulsivo, que necessita de uma concepção asséptica de atuação burguesa para garantir o eu da cultura “alta” (européia, cristã, branca e masculina). É

neste modelo de construção social que se estabelece o jogo da distinção social. Para os membros da cultura “alta”, a capacidade de produzir cultura é restrita à classe social dominante. Impõem-se esses valores, estendendo às classes dominadas o conceito de que sua suposta incapacidade de produzir cultura seja responsável por sua situação social.

O pensamento marxista clássico da teoria do capital e de divisão de classe social, de poder e de exploração é contestado por Hall (1997, 2003) devido a pouca importância dada por Marx à dimensão cultural, à ideologia e ao simbólico. Para Hall, o capitalismo não se expandiu de forma orgânica, mas a partir de suas transformações que carregaram consigo outras dimensões sociais, principalmente quanto à imposição do imperialismo capitalista às colônias européias.

Assim, o que o pensamento de Hall demonstra é que uma cultura dominada não será sempre uma cultura totalmente alienada e heterônoma da cultura dominante. Uma não pode desconsiderar a outra, mas em suas decodificações, uma ressignifica a outra, pois a dominação cultural difere da dominação social, pois esta se encontra ancorada no campo econômico. Por outro lado, as relações culturais são simbólicas, interpretativas e, por conseguinte, não seguem a lógica das relações econômicas.

Para McLaren (1997), o jogo entre cultura e poder pode ser analisado a partir de três pontos de investigação para tentar compreender a lógica política e social. Primeiro, a conexão entre cultura e as estruturas de relações sociais dentro da constituição de classe, gênero, raça e idade criam diversas formas de opressão e dependência. Em segundo, o autor aponta a necessidade de analisar a cultura como meio pelo qual os diferentes grupos, em suas relações dominantes ou subordinadas, determinam e realizam seus objetivos utilizando-se de relações assimétricas de poder. Por último, McLaren afirma que a produção, a legitimação e a circulação dos bens culturais produzidos pelos diversos grupos são áreas centrais de conflito.

No momento atual, a unicidade do social e do cultural, decorrente da classificação “alto e baixo”, tem se tornado peça chave nos debates contemporâneos sob as ameaças constantes às diversas formas culturais, representadas, principalmente, pela influência da cultura de massa mercantilizada (Hall, 1997, 2003). Nos desdobramentos atuais da teoria cultural, as classificações culturais “alto e baixo” são constantemente transcodificadas em uma variedade de domínios sociais. Para ilustrar esta questão, Hall (2003, p.224) cita Stallybrass e White (1986):

(...) as categorias culturais do alto e do baixo, do social e estético...e também aquelas do corpo físico e do espaço geográfico nunca são inteiramente separáveis. A classificação dos gêneros literários ou autores em uma hierarquia análoga às classes sociais é um exemplo particularmente claro de um processo cultural muito mais amplo e complexo, pelo qual o corpo humano, as formas psíquicas, o espaço geográfico e a formação social são construídos dentro de hierarquias de alto e baixo, inter-relacionadas e interdependentes.

Há bem pouco tempo, por exemplo, quando se falava da possibilidade da esquerda assumir o poder em nosso país, dizia-se que esta não teria capacidade ou competência para administrá-lo. Afirmava-se que, com a inversão do poder, as classes menos favorecidas invadiriam as casas das classes sociais mais abastadas, transformando o modo de viver, além da idéia de que viveríamos em condições precárias. Sem dúvida, trata-se de metáforas de transformação preconceituosas que mantêm os alicerces contrários a uma perspectiva de redistribuição de renda e justiça social.

Em relação à citação de Hall, podemos analisá-la observando a divisão de classe que ocorre com os professores. Apesar de terem a mesma especificidade, sua valorização social é cultural, isto é, ela é diretamente resultante da divisão “alta e baixa cultura”. Nota-se que o professor do Ensino Médio não só é mais valorizado nas instituições, como recebe maior remuneração que seus colegas que atuam em níveis menores.



Mais ainda, para aproximarmo-nos de nosso problema de estudo, podemos citar uma passagem de nossa prática. Na escola em que atuamos, algumas meninas mobilizaram-se para poder usufruir a quadra esportiva nos recreios, dividindo com os meninos os dias da semana. A alegação contrária dos meninos para a manutenção de seus privilégios fora de que elas ficariam “batendo papo ou jogando de qualquer jeito”.

Assim, podemos considerar o problema da divisão do espaço do recreio (domínio social) como um fato decorrente da relação de gênero e compará-lo por analogia com a divisão de classe. Os meninos seriam a classe “alta”, aqueles cuja cultura = o conhecimento (representação válida) esportivo = permitiria a manutenção do poder sobre o uso da quadra. As meninas, por sua vez, pertenceriam à classe “baixa”, cujos atributos (técnicos) não lhes conferem condições (direito) para usufruírem daquele espaço, naquela circunstância. Neste momento, as metáforas de transformação se expandem. Na visão dos meninos, os representantes da cultura “alta”, elas não jogam como se deveria, porém, contrário às suas afirmações, elas não ficarão batendo papo ou jogando de qualquer jeito. Elas, as representantes da cultura “baixa”, nem substituirão os meninos, negando a imagem refletida da cultura “alta”, nem tampouco farão triunfar uma estética sobre a outra, como as interpretações reducionistas e radicais da metáfora clássica de Marx. Elas tornar-se-ão outra figura, o diferente. A figura que tem assombrado e perseguido a metáfora da cultura “baixa” ou da distinção de classe em determinado âmbito social. Mas, por outro lado, é o diferente que perturba o “alto” por meio de representações que são, ao mesmo tempo, abominadas e desejadas; como por exemplo, um outro jeito de jogar ou a capacidade de articular a disputa do espaço e ofuscar a ordem hierarquicamente estabelecida. Após essa ação política das meninas, outros grupos manifestaram-se no mesmo sentido. Meninos que haviam sido alijados do espaço, por não pertencerem ao grupo dominante, reivindicaram seu espaço. Do

mesmo modo, essa situação pode ser estendida para outras situações envolvendo pessoas do mesmo gênero, classe, idade etc., que não são representadas como o “alto” determina.

Conforme discute Hall, é esse tipo de movimento que mantém a inter-relação e a interdependência do “baixo” com o “alto” e vice-versa.

“O baixo invade o alto...expondo o exercício arbitrário do poder cultural, da simplificação e da exclusão, que são os mecanismos pelos quais se funda a construção de cada limite, tradição ou formação canônica, e o funcionamento de cada princípio hierárquico de clausura social”. (Hall, 2003, p.226)

A possibilidade de comparação e afirmação das lutas culturais como luta de classe só ganha sentido quando presumimos que a vida social é constituída por complexos processos que articulam o material e o simbólico, a economia, a política e a cultura; quando pressupomos que as relações de poder não são estáveis, mas resultam da disputa pela validação das significações culturais, e que o espaço dessas lutas não está delimitado por oposições binárias fixas ou dicotômicas, mas é resultante de construções históricas.

Nesse sentido, os mecanismos empregados nas práticas esportivas reforçam a luta de classe – a classe dos que sabem jogar *versus* a classe daqueles que não dispõem de atributos validados culturalmente para a prática do esporte (representações). Interessante ressaltar que, no jogo da distinção cultural, o jogo do poder permanece. Isso quer dizer que, mesmo diante de novas práticas de significação, não há uma ruptura definitiva. O hibridismo, o deslocamento, a incerteza da presença do signo produzem efeitos de repetição e ambivalência. Há sempre a presença do traço do passado que impede a pura transcendência do momento anterior.

Para Hall (2003), as categorias “alto e baixo” podem não ter mais um *status* canônico, mas são fundamentais quanto à organização e regulação das práticas culturais. Enquanto processo de classificação cultural, elas atuam na tentativa arbitrária de fixação e regulação de hierarquias e identidades culturais. Por outro lado, é por meio das diversas formas de

transgressão que o campo cultural nunca é estabilizado, pois as práticas culturais não se situam fora do jogo do poder. As relações entre uma formação cultural dominante e uma subordinada são sempre intensas, independentemente do lugar onde ocorram.

### 1.5. – Identidade, cultura escolar e currículo

A identidade pode ser considerada algo móvel e é constantemente formada e recriada diante das representações e das relações de poder dos diversos sistemas culturais. Elas são produzidas em locais e instituições historicamente marcados, não sendo unificadas em torno de um “eu” coerente, consistente. As identidades estão sendo continuamente deslocadas. À medida que os sistemas de significação e representação cultural transformam-se e multiplicam-se, o sujeito é colocado diante de uma pluralidade de identidades, sendo que ele pode se identificar, temporariamente, com qualquer uma delas. O sujeito, ao ampliar seu horizonte de recursos e expectativas, indubitavelmente, diante de tantas questões, criou novos modos de ser, agir e pensar.

Sendo a identidade construída na relação entre o “eu” e seu universo cultural, torna-se necessário uma melhor investigação sobre a escola. A escola é uma das instituições que exercem a socialização das pessoas na sociedade ocidental contemporânea. Neste processo, o currículo atua com destaque na constituição da identidade e da diferença.

#### 1.5.1 – Identidade e cultura escolar

A escola é o local que a sociedade escolheu historicamente para exercer a função social de transmitir os bens culturais construídos pela humanidade, bem como proporcionar formas de ressignificá-los. Assim, por estar em um processo comunicativo permanente com a sociedade, a escola, ao mesmo tempo em que reproduz estruturas de dominação, apresenta-se

como espaço de lutas para as transformações dessas estruturas, em busca de melhores condições para os cidadãos dessa sociedade.

Para Pérez Gómez (2001), a escola pode ser considerada como:

“[...] um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo” (p.17).

Assim, a escola pode ser entendida como uma instituição específica produzida historicamente, e, que, por conta do currículo (*cultura acadêmica*), disciplinas acadêmicas (*cultura crítica*), normas, rotinas, ritos (*cultura institucional*), divulgação dos valores hegemônicos da sociedade e pressões sociais (*cultura social*), promove estratégias que facilitam ao aluno internalizar uma determinada cultura. Estes processos de ensino e de aprendizagem, que freqüentemente são chamados de currículo oculto, por meio das diversas práticas discursivas, estabelecem relações de poder e definem as diferenças.

Ao abordar algumas contribuições sociológicas para o conceito de currículo oculto, Silva (1992) retoma as análises de Althusser sobre ideologia. O autor assinala que as idéias se materializam e permeiam as práticas sociais. A ideologia regula as práticas sociais por meio de rituais materiais e estes existem nas ações materiais do sujeito que atua de forma consciente, conforme sua vontade. Hall (2003) corrobora com o pensamento althusseriano, atribuindo à ideologia a função de estabelecer e fixar significados. O que isto indica é que a ideologia presente na sociedade atua na escola por meio do currículo e faz com que os sujeitos reconheçam um sistema de representação e assumam uma posição de sujeito. Retomamos que esta escolha não é tão consciente e tranqüila como possa parecer.

Nas teorias educacionais crítica e pós-crítica, a escola é entendida como parte integrante da rede social e política existente, que caracteriza a sociedade dominante. Sob a óptica dessas teorias, a escolarização é uma forma de política cultural. A escolarização representa uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social. Nesta concepção, a escola é um espaço de práticas sociais que favorecem a escolha de formas de conhecimento que dão suporte a uma visão específica de homem, de sociedade e de mundo, caracterizando o passado, o presente e determinando como deverá ser o modo de agir no futuro. O argumento central é que a escola, ao determinar quais valores, qual parte da cultura e técnicas para racionalizar o conhecimento são divulgadas e quais não tem valor, repete a divisão de classe, reproduz as desigualdades sociais, racismo e sexismo e, assim, fragiliza relações sociais democráticas através da exacerbação da competitividade e pautada no etnocentrismo cultural.

Em contra-partida, a escolarização deve ser o momento para a habilitação social e pessoal para a convivência em esferas mais amplas da sociedade – e na própria escola – precedendo eticamente qualquer diploma técnico ou centramento no desenvolvimento de habilidades que se relacionem com a lógica do mercado, perspectiva valorizada na óptica neoliberal. Do ponto de vista das análises críticas, o processo de escolarização deve tomar partido em busca de uma sociedade mais justa para todos, por meio da “construção de uma sociedade baseada em relações não exploradoras e justiça social” (McLaren, 1997 p.200). Nessas perspectivas pedagógicas existem diversos focos e pontos de interesse para um problema e, freqüentemente, esses pólos estão ligados a interesses de classe, raça e gênero.

Assim, o importante é questionar como e por que o conhecimento é construído da maneira como é, e como e por que certas interpretações da realidade são validadas e cultuadas pela cultura dominante, enquanto, visivelmente, outras não são. As pedagogias crítica e pós-

crítica indagam como nossas percepções do senso comum são constituídas e vividas e como alguns saberes têm mais poder e legitimidade do que outros.

Como o conhecimento é socialmente produzido, isto quer dizer que ele é produto do consenso entre indivíduos que vivem relações sociais particulares. Afirmar que o conhecimento é construído socialmente significa dizer que ele é dependente da cultura, de determinados contextos, de certos costumes e da especificidade cultural.

Assim podemos questionar certas construções sociais do conhecimento como: Por que os professores tendem a valorizar as opiniões dos alunos de uma determinada classe social e negar a possibilidade de autonomia de classes populares? Por que os professores de Educação Física tendem a valorizar mais os alunos que têm melhor rendimento, conforme suas expectativas, do que outros? Ou, por que tendem a valorizar mais (diante do mesmo rendimento) as equipes masculinas do que as femininas? E tantas outras questões que podem surgir perante o olhar mais atento às relações sociais e às práticas escolares. Esses questionamentos incitam-nos a tentar reconhecer e compreender que todas as idéias, valores e significados têm raízes sociais e representam funções sociais que, em diversas oportunidades, dificultam nossa compreensão do mundo, de quem somos, de como os outros nos vêem e do nosso lugar nas diversas redes que ligam o social.

Como espaço vivo e fluido, na escola ocorrem diversas formas de questionamento a respeito das estruturas de dominação social. Essas formas traduzem-se em manifestações de transgressão e resistência. Para Gore (1995), as relações de poder estão fragmentadas e dispersas nas práticas culturais e, portanto, a resistência a elas também está. Afinal, devido a sua ambigüidade, o discurso pode ligar-se tanto às estratégias de dominação, como pode estreitar-se com estratégias de resistência.

Como elemento chave de toda prática significativa, o signo se torna arena de luta ideológica onde se desenvolvem todas as lutas culturais. Retomando a luta cultural pela sua

fixação, a identidade dominante tenta conferir ao signo ideológico um aspecto estático e monovalente. No jogo da *différance*, o signo pode ser tanto uma coisa como outra. Pode ser mentira para alguns, como pode ser verdade para outros. O que isso nos mostra é que toda luta cultural assume diversas formas: “incorporação, distorção, resistência, negociação e recuperação” (Hall, 2003, p. 259).

A resistência é parte integrante do processo hegemônico. Frequentemente, a hegemonia apresenta significados contraditórios, ambíguos e ambivalentes. Por conta disso, ela “é produzida, perdida e se torna um objeto de luta” (Hall, 2003, p.341). A resistência é um campo de luta em torno do qual grupos culturais dominantes, subordinados e de oposição negociam o poder pela representação e significados. A resistência é uma prática de significação.

McLaren (1992) mostra como a escola, mesmo atuando no policiamento de fronteiras culturais, raramente está totalmente subjugada pelo processo hegemônico. Ao entrecruzar várias culturas, a escola promove rituais, por meio do currículo, que movimentam e dão sustentação a toda vida escolar. Esses rituais influenciam e limitam as práticas que estabelecem significados e sentido às práticas dos alunos. Os rituais da escola, por um lado, fornecem fundamentação cultural (currículo) para o processo de dominação e, ao mesmo tempo, possibilitam aos alunos analisarem como o capital cultural dominante entra em conflito com a cultura que eles trazem para dentro da escola. Para o autor, a resistência evidencia a necessidade dos alunos dignificarem e afirmarem as experiências que constituem sua vida fora da escola.

Se a visão de educação e currículo está implicada nas relações de poder, significa dizer que seus sujeitos estão submetidos à vontade e ao julgamento de outros nestas relações. Nas teorizações crítica e pós-crítica, o poder se expressa por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de identidades. “Essas divisões constituem

tanto a origem como o resultado de relações de poder” (Moreira e Silva, 2005, p. 29). Os questionamentos presentes na tarefa educacional perpassam as análises para entender como o currículo produz identidades que favorecem as relações assimétricas de poder.

### 1.5.2 – Currículo e identidade

As teorias do currículo têm ajudado a compreender a relação entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, a produção social. As teorias da reprodução social mostram que a desigualdade escolar esconde as relações entre cultura e poder. Mesmo assim, parte da teorização crítica do currículo permanece na discussão sobre relação entre saber e poder, como se uma fosse determinante da outra. Nessa concepção, para ter poder é preciso deter o saber. O que isso indica é que o poder distorce a distribuição e a produção do conhecimento, o que demonstra uma visão realista. Deste modo, na teoria crítica do currículo, o conhecimento é dado como certo, universal; está aí e quem detém o poder sobre ele pode fazer usufruto para governar. Para os pós-estruturalistas, entretanto, poder e saber não se dissociam. O poder é uma forma de regulação e controle para governar a conduta humana.

Para Silva (2002), o currículo é um dos espaços centrais da construção da sociedade. Em sua opinião, por nele entrecruzarem-se práticas de significação, de identidade social e de poder, o currículo tem que ser pensado como central para os projetos atuais de reforma social e educacional. Nele, travam-se lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macro-discurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-los, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe seja conveniente. O currículo, em um sistema educacional nacional, possibilita a construção de uma cultura homogênea por meio,



por exemplo, de um padrão de alfabetização universal e generalizante de uma única língua vernacular.

O currículo – aquilo que existe na experiência educacional – está implicado com o processo de regulação e governo (Silva, 1995). O projeto educacional, entendido como um projeto político, faz uso do currículo para poder governar os sujeitos da educação.

Duas concepções sobre o conhecimento têm dominado o currículo. O conhecimento como coisa que se corporifica nas listas de conteúdos, e o conhecimento como idéia. Coisas ideais só podem ser passadas de cabeça a cabeça. Por exemplo, o ditado “pessoas inteligentes discutem idéias e não fatos” esclarece essas proposições. Essas idéias têm a ver com concepção de cultura.

Conceber o conhecimento como coisa é entender a cultura e a sociedade como estática e o sujeito como passivo, aquele que apenas recebe as coisas. Ao contrário, tanto a cultura como o conhecimento dizem respeito à produção, ao fazer algo com as coisas. Logo, o currículo também é produtivo. Conceber cultura e conhecimento como produção é entendê-los como históricos e políticos. Pode-se fazer diversas coisas com eles, o que pode gerar dissidências ou concordância de acordo com a época em que as coisas são feitas. Ainda como justificativa para opor o currículo à idéia de coisa, devemos compreender que ele é uma relação social.

A produção efetuada pelo currículo se dá em contextos sociais. Essa relação é realizada entre pessoas que estão envolvidas em relação de poder. Há diferentes posicionamentos sociais entre aqueles que produzem o conhecimento ou o transmitem. Esquecer o processo de produção do conhecimento é tratá-lo como coisa, é apenas consumir o conhecimento. Precisamos abordar a forma como se deu a produção do conhecimento. Mesmo tratando das coisas do currículo (os conteúdos), elas não teriam existência se nada fosse feito com elas. O currículo, assim, não diz respeito somente às idéias, mas às

experiências e práticas advindas delas. Estamos falando de uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e antagônicas construções e produções. Por isso, o currículo não é visto apenas no aspecto de fazer coisas, mas de fazer coisas com as pessoas. O currículo não é apenas constituído de fazer coisas, aquilo que toda comunidade educativa faz como: ler, escrever, ditar, recitar, jogar, participar de competições, permanecer em silêncio na biblioteca, fazer lições de casa, guardar o material escolar ao término de cada aula, sentar-se adequadamente nas carteiras, levantar a mão para obter licença para expressar-se, aguardar na fila da merenda etc., mas é o que essas coisas vêm fazendo às pessoas. O currículo tem que ser visto em suas ações e em seus efeitos. Nós fazemos o currículo e ele nos faz.

Se ele nos faz, ele nos faz de forma específica e particular e essas formas dependem das relações de poder. Identificar o que o currículo está fazendo conosco é uma ação fundamentalmente política. Se o currículo está ligado com aquilo que fazemos com as coisas, mesmo elas estando ligadas com relações de poder (que as institucionalizaram), podemos fazer com elas o que quisermos (aceitá-las, transcendê-las, negá-las, subvertê-las, contestá-las ou, até mesmo, banalizá-las ou carnavalizá-las).

Como qualquer artefato cultural ou outra prática social e cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares. Não sendo coisa nem idéia transportada às mentes humanas, significa dizer que o conhecimento ali transmitido não é dado a pessoas pré-estabelecidas à cultura e ao discurso. O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade particulares, que se corporifica perante certas narrativas de indivíduo e sociedade – é aí que ocorre a construção de sujeitos particulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, mas é uma forma que nos posiciona no interior da cultura.

As narrativas corporificadas no currículo nos dizem sobre qual conhecimento é tido como oficial e qual – que em sua oposição tem que ser negado para sua consolidação – não é.

Elas nos dizem o que é belo é o que é feio, qual moral é a correta e o que é ser imoral, nos dizem quem pode falar e governar e quem deve ficar silenciado e ser governado. Elas nos dizem o jeito certo de jogar e como não devemos jogar. Elas nos dizem quais grupos sociais devem ser representados e quais podem apenas ser representados ou nem sequer possuir qualquer representação. Elas instituem como cânon o modo de vida de um grupo social e negam, desvalorizam e anulam qualquer outro modo de ser. Deste modo, o currículo naturaliza e essencializa noções particulares sobre raça, gênero, classe, idade, habilidades cognitivas e motoras e outras identidades que acabam por nos fixar e nos fazer aderir a posições particulares de sujeito ao longo da exposição a qual nos submetemos em nosso processo de escolarização. Para Silva (1995): “(...) o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que a construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (p.196).

A visão corrente na pedagogia crítica de que o poder desvirtua a vida social e educacional, e transforma o saber em uma espécie de “salvador” daqueles que não dispõem de conhecimento, leva-nos a idéia de emancipação e autonomia. Estes pensamentos são superados nas concepções pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, não ocorre a simples redução “saber é poder”, em vez disso, saber e poder estão necessariamente imbricados mutuamente. A regulação e o governo dos indivíduos – o poder – presumem o conhecimento. De modo inverso, saber não está desindexado de efeitos de poder. Regular, dominar, governar implica conhecimento como e sobre quem tem que ser governado. Essas idéias indicam que saber e poder não podem estar separados.

Diante desta lógica é que o currículo estreita-se com o poder. Mais do que a visão crítica de que o currículo esteja impregnado pela ideologia e pelo poder, em uma perspectiva pós-estruturalista, o poder não vem de fora para determinar o modo que assumirá o saber vinculado ao currículo, mas o poder está inscrito no currículo.

O processo de seleção do conhecimento, veiculado no currículo e resultante da divisão entre diferentes grupos sociais, é que estabelece as desigualdades entre esses grupos. Aquilo que é o conhecimento é que inclui ou exclui. Isso é que implica e determina a identidade e enuncia a diferença. É exatamente isso em que se constitui o poder.

Apple (1999), afirma que todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles têm que ser analisados à luz das relações de dominação e exploração que ocorrem na sociedade. Na lógica deste educador, as políticas de educação não se separam das políticas da sociedade. Para ele, a escolarização tem a ver com poder. Como elemento constituinte da história da educação, a EF, ao longo de sua trajetória, veiculou em seu currículo conhecimentos necessários para a constituição de identidades imprescindíveis ao projeto político organizado pelo Estado. Assim, no próximo capítulo veremos como o currículo da EF tem atuado nesse sentido.

## **2 - A função social do currículo da Educação Física escolar**

Na seção anterior, centralizamos esforços no tocante ao debate atual a respeito da identidade e da diferença nas teorias cultural e educacional atuais. Acenamos para a necessidade de abordarmos criticamente o currículo de EF como forma de política cultural que incide nos processos de constituição da identidade e na enunciação da diferença.

Com base nos pressupostos discutidos no tópico anterior, entendemos que as análises das questões a respeito da função social da EF escolar devam ser realizadas à luz do momento histórico em que elas são construídas e, portanto, sujeitas às práticas discursivas, às relações de poder e às lutas por hegemonia. Atualmente, a EF enfrenta uma crise de legitimidade de sua função social na escola, ao mesmo tempo em que experimenta uma expansão em outros campos sociais. Isto reforça não só a mudança das instituições e das tradições na modernidade, como também a forma reflexiva de vida que caracteriza nossos tempos.

Concordamos com Bracht (2003 a) que, neste momento, o importante é nos livrarmos da velha pergunta: “O que é Educação Física?”. Questão que nos direciona em busca de uma resposta única e fixa, o que contraria toda fundamentação anterior. Neste caso, o que importa é refletir sobre “O que vem sendo a Educação Física?”, para podermos indicar possíveis caminhos para esses questionamentos sobre a ação de seu currículo sobre as identidades dos sujeitos da educação.

### 2.1. – A constituição da identidade da Educação Física e de seus sujeitos

A prática da atividade física está presente em toda história do homem. Surge em diversos momentos históricos e pode ser entendida como forma de Educação Física “com

maior ou menor grau de institucionalização” (Betti, 1991, p.33). Concebidas na Pré-história e consolidadas na Antiguidade Grega, foi no final do século XVIII que essas atividades foram sistematizadas e institucionalizadas na forma de educação escolarizada. A EF surgiu na Europa durante um momento histórico de grandes transformações sociais e econômicas que geraram uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado. Foi nesse contexto que a escola moderna e a EF nasceram e mantêm estrutura semelhante nos dias de hoje. Sua função social foi pensada para “construir” a sociedade crescente capitalista. Nela, precisava-se de “identidades empreendedoras” para liderá-la, e de “identidades fortes” para aqueles que deveriam vender sua força de trabalho para a produção das riquezas.

Este período marca a ênfase nas idéias e transformações pedagógicas pautadas no Iluminismo. A EF era parte integrante da educação do jovem e, com a educação moral e a educação intelectual, formava aquilo que os educadores da época denominavam de “educação integral”. Estes educadores naturalistas e filantropos, como Guths Muths, Rousseau, Pestalozzi e outros (Betti, 1991), preconizavam as atividades corporais como essenciais para o currículo escolar e, assim, reforçavam as idéias precursoras de humanistas como Erasmo, Comenius e Montaigne que, em suas épocas, defendiam os valores da prática de exercícios físicos na formação da personalidade do homem. A origem da EF está atrelada à criação dos sistemas nacionais de ensino e à primazia do poder da razão na vida dos homens.

Sua constituição foi fortemente influenciada, a princípio, pela instituição militar e, a partir da segunda metade do século XIX, pela medicina, fundamentando-se nos princípios filosóficos positivistas (Bracht, 1999). Nessa época, a educação ligou-se estreitamente aos movimentos nacionalistas e às políticas liberais. A EF, por sua vez, esteve atrelada a estes movimentos por meio dos métodos ginásticos e do esporte, respectivamente.

O início oficial da EF no Brasil data de 1851., Foi idealizada a partir de uma reforma educacional no ensino primário e secundário (Castellani Filho, 1988; Betti, 1991). Porém, sua denominação era de ginástica e, até o início do século XX, ficou restrita às escolas do Rio de Janeiro – capital da República - e às Escolas Militares. A partir de sucessivas reformas na educação, a EF foi lentamente incluída nos currículos de alguns Estados da Federação, entre 1910 e 1934, e tornou-se obrigatória em todo país a partir de 1937.

Desde o final do século XIX até meados dos anos 1920, a função social da EF voltava-se para setores privilegiados da sociedade tencionando suprir qualquer deformidade ortopédica de seus integrantes. A EF era profilática e corretiva. A EF colaborava para a construção de “identidades saudáveis” no seio de uma sociedade saudável.

Inicialmente, numa perspectiva denominada Higienismo, os objetivos da EF referiam-se à aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral. Sua prática pedagógica baseava-se nos métodos europeus de ginástica, fato que, segundo Soares (1994), reforçou a visão de corpo a-histórico, restrito ao aspecto anátomo-fisiológico. Estes métodos, por sua vez, eram fundamentados em princípios biológicos, com grande sistematização e racionalidade científica.

Até então, a EF era vista como uma atividade essencialmente prática e complementar ao currículo, não necessitando de uma fundamentação teórica que a diferenciase da atividade militar. Seus responsáveis assumiam a “identidade de instrutores”, cujo processo de socialização consistia em treinamento realizado dentro de uma Escola de Educação Física militar.

Desde os anos 1920, a pedagogia no Brasil passou por movimentos de renovação, influenciada pelas idéias democráticas e liberais presentes no movimento denominado Escola Nova. Este movimento contrapunha-se às idéias tradicionais da educação e apoiava-se no princípio de que todos os homens têm o direito de se desenvolver. Para os escolanovistas,

havia a necessidade de valorizar as crianças compreendendo seus comportamentos por meio da Biologia e da Psicologia, tendo como referenciais da educação os pressupostos teóricos da Psicologia Social, da Sociologia e da Filosofia.

Nesta época, os defensores da Escola Nova promoveram diversas reformas que reestruturaram o ensino brasileiro. Apesar de sua participação, por meio de seus representantes nas decisões do Estado, o movimento da Escola Nova sofreu resistência por parte da Igreja. Esta, tradicionalmente, detinha um papel importante na educação brasileira e temia perder o privilégio educacional destinado às elites, pois o movimento Escola Nova defendia a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos e o monopólio da educação pelo Estado (Gadotti, 1990). Importante ressaltar que o movimento da Escola Nova foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à EF. Suas metas visavam uma educação integral do aluno adequando suas práticas às fases do crescimento do ser humano (Betti, 1991), além de ter como objetivo garantir melhores condições de higiene e saúde aos escolares. Com as reformas educacionais e definitivamente introduzida no currículo brasileiro, a EF tencionava a formação de uma geração capaz de suportar o trabalho sem o risco de padecer diante de alguma enfermidade, uma “identidade trabalhadora”.

Entre os anos de 1930 e 1945, o Brasil passou por grande processo de mudanças sociais marcado pela Revolução Constitucionalista e pela criação do Estado Novo. Este período foi o marco da transformação da educação brasileira com mudanças que tiveram início na década de 1920, com o surgimento da ideologia nacionalista-desenvolvimentista que teve seu apogeu na década de 1950 e tencionava introduzir definitivamente o Brasil no mundo industrializado (Gadotti, 1990). No currículo da EF fica clara a passagem da preocupação ortopédica para a eficiência do rendimento físico.

Neste contexto, por meio do “currículo-ginástico” (Neira e Nunes, 2006), a EF objetivava formar o caráter, respeitar a hierarquia e garantir a força física para seus



praticantes, adestrando e capacitando o corpo para a força-trabalho e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico da nação. Podemos notar que o currículo da EF objetivava constituir “identidades patriotas e obedientes” e preparadas para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária. Estes objetivos de funções eugênicas, militares, higiênicas, disciplinares e morais estavam em conformidade com o projeto educacional determinado pelo Estado Novo, com os interesses das elites e, em certa medida, atendiam às correntes da educação Brasileira.

No período após a Segunda Guerra (1945), o Brasil experimentou a rápida aceleração do desenvolvimento industrial e do processo crescente de urbanização dos grandes centros. Este fato proporcionou o crescimento da rede de ensino público nos anos 1950 e 1960. A educação estava situada em um momento de pressão das camadas populares por condições de ascensão social. Diante destas condições, os governos populistas (Vargas e Juscelino) obrigaram-se a ampliar a rede pública de ensino. Nessa perspectiva, o ensino direcionou-se para a capacitação técnica efetuada anteriormente pelo ensino profissionalizante. Neste período, ocorre uma renovação no pensamento educacional, onde não é mais o professor que detém a iniciativa e é o elemento principal do processo (escola tradicional), nem tampouco é o aluno o centro da questão (escola nova), mas os objetivos e a “organização racional dos meios” que direcionariam o processo, colocando os atores anteriores como meros executantes de um projeto educacional mecanizado, concebido por especialistas capacitados e imparciais (Saviani, 1986).

Nota-se que tais questões coadunaram-se com a idéia de nação em desenvolvimento. O país deveria alçar grandes conquistas mediante uma massa trabalhadora competente tecnicamente. Nessa direção, o objetivo de ensino valorizava o rendimento e os melhores resultados, fruto do esforço por parte daqueles que trabalhassem com empenho e dedicação. Se na escola tradicional o aluno que não conseguisse atingir os objetivos propostos assumia a

“identidade de ignorante”, na escola tecnicista, ele era visto como o “diferente”: o incompetente, incapaz e improdutivo.

Quanto à prática da Educação Física, baseava-se no Método Desportivo Generalizado<sup>9</sup> (MDG) que, mesmo tendo como princípio o jogo e ênfase em um componente lúdico muito forte, foi gradativamente descaracterizado pelo aspecto de treinamento e busca de resultados favoráveis que as aulas adquiriam.

Neste ínterim, ocorre a desmilitarização da EF simultaneamente ao rápido crescimento do esporte nos países europeus. Mas a atividade desportiva, em seus moldes de treinamento e objetivos, manteve uma analogia com a atividade militar. Assim, a EF assumiu, sem questionamentos ou adaptações, os princípios de outra instituição, a instituição esportiva. Esta, por sua vez, afirmava-se como cultura e educação para legitimar-se na escola (Bracht, 1992). Nessa conjuntura e sob influência do modelo curricular americano, que preconizava o esporte como prática pedagógica ideal para aqueles tempos de desenvolvimento, estabeleceu-se no Brasil o “currículo-esportivo”.

Diante de novas configurações políticas e sociais, a educação abandona os limites determinados pelo cientificismo e passa a ser mediada pelo desenvolvimento tecnológico e industrial. Neste período, tem-se ênfase no “currículo tecnicista”. Em acordo com as novas necessidades sociais, o currículo tecnicista objetivava formar “identidades com iniciativa e criativas”. Para tal, requeria-se à escola que realizasse atividades com essas finalidades. Por sua peculiaridade de atividade física regada por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia – e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados – o esporte torna-se o melhor meio de preparar o homem para os novos tempos.

Segundo Ghiraldelli Jr. (1988), esta concepção de Educação Física pautada no jogo e sob a influência do esporte favoreceu vorazmente “[...] o culto ao “desporto-espetáculo” e às

---

<sup>9</sup> À época, o Método Austríaco disputava com o MDG o espaço pedagógico da EF.

tendências tecnicistas do “desporto de alto-nível”, mais tarde incentivadas e endossadas pelos detentores do poder, após o Golpe de 64” (p.41).

Nos anos da ditadura militar, além da modernização do país, as preocupações voltavam-se para o controle social. Para isso, a educação deveria preocupar-se com os valores morais, o tempo livre, o lazer, e a educação integral dos jovens e crianças. Objetivos que atribuíam à EF uma “identidade destacada” no cenário educacional.

Neste novo contexto, a EF serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação de homens lutadores e vencedores. Assim, mais uma vez, a EF atendia às intenções do Estado (ditadura militar) que desenvolvia uma idéia de tecnização e neutralidade da educação. Criava-se uma nova concepção de vida e de “identidade” imposta aos brasileiros e, em particular, aos professores de Educação Física que se tornaram condutores dos jovens para que estes pudessem ter certas identidades: boa índole, ordeira e pacífica (Ghiraldelli Jr., 1988), e por que não dizer, acomodada. Tem-se então a “identidade” instrumentalizada para o comportamento moral, para o desempenho técnico e físico. Nesse contexto, o esporte e as competições escolares ganharam força e nasceram nas instituições educativas novas “identidades”: o “professor-técnico” e o “aluno-atleta”. Como consequência, estabeleceu-se na EF “o currículo técnico-esportivo” (Neira e Nunes, 2006).

No período da década de 1970, a prática da Educação Física escolar iniciava-se com a educação do movimento para os alunos até a 4ª série do 1º grau, a iniciação esportiva para os alunos maiores de 10 anos, quando, então, se orientava para a massificação do esporte e posterior seleção para a competição de alto nível dentro do setor escolar (Política Nacional de Educação Física e Desportos, 1976, p.40, apud COSTA, 1984, p.23).

Ao analisarmos as tendências pedagógicas presentes na escola desde o surgimento da burguesia como classe dominante da sociedade, percebemos que, de um jeito ou de outro, elas visavam à recomposição da hegemonia burguesa diante de possíveis ameaças de perda do

*status quo* para, assim, reproduzir e garantir as relações de produção capitalista. Como vimos, esses objetivos construía identidades.

A Educação Física, por sua vez, durante esses anos, somou conceitos e propostas, visto que os projetos políticos que objetivavam um ideal de sociedade e de “identidades” foram similares ao longo dos períodos mencionados. Por outro lado, sua fundamentação biológica permitiu-lhe, com os mesmos princípios e objetivos, intervir nos corpos/identidades, inicialmente, por meio do controle via racionalização e, posteriormente, por controle via estimulação psicológica (Bracht, 1999). Neste quadro sócio-histórico, a Educação Física consolidou-se enquanto prática social e, por meio dos métodos ginástico e do esporte, objetivou: melhorar a aptidão física, a disciplina e a moral da população em geral; favorecer a organização do esporte de massa como base para a formação de atletas de elite, iniciada no currículo do componente, sistematizada no treinamento esportivo e institucionalizada nas diversas organizações comunitárias.

### 2.1.1 – Por uma nova identidade da Educação Física

Com a (re)democratização do país, iniciada no governo Figueiredo, os anos 1980 marcaram o início da crise de identidade da área. Diversas críticas ao modelo vigente foram elaboradas e surgiram novas abordagens ampliando o debate sobre as novas tendências da EF, que buscava a construção de um referencial teórico próprio para a área.

Vários aspectos contribuíram para isso. Com o surgimento das Ciências do Esporte, algumas críticas foram feitas, pois se alegava falta de conhecimento científico para fundamentar a prática pedagógica. A perspectiva do desenvolvimento humano também ganha força com a divulgação das pesquisas em Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora. Outro fator decisivo foi o estabelecimento de relação da área com as Ciências Humanas. Esta

relação ganha corpo com a aproximação das análises críticas a respeito da função social da educação e, particularmente, da EF, agora, escolar. A EF insere-se e absorve as discussões pedagógicas em busca de transformações da sociedade.

A necessidade de mudanças em seus paradigmas pode ser analisada pelas reflexões de Medina (1983): “A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar a si mesma. Precisa procurar a sua identidade” (p.35).

Ao questionar-se seu papel e sua dimensão política, a EF não teria mais a função de criar e selecionar talentos esportivos nem tampouco lhe caberia a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à promoção da saúde. Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano. Instaurava-se na EF uma “crise de identidade”.

Segundo Hall (1998), a crise de identidade ocorre quando as estruturas que fornecem referências sólidas aos indivíduos, sustentando-os no mundo social de forma estável, sofrem mudanças, criando uma sensação de deslocamento dos sujeitos “tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (p.9).

Essa crise está situada nas problemáticas históricas da ruptura dos pensamentos da modernidade, nas modificações aceleradas das instituições (entre elas, a escola) e das tecnologias, das mudanças nas “tradições”, da necessidade de integração dos diferentes grupos culturais, enfim, transformações da vida social cotidiana que interferem profundamente nas atividades e nos aspectos mais pessoais da existência do ser humano. Essas transformações das situações sociais levam o sujeito a mudar a idéia que tem de si mesmo como sujeito integrado.

Mediante uma análise do percurso da Educação Física no Brasil, podemos chegar à origem desta “crise de identidade” em que ela se encontra. Bracht (2003a) coloca que a

“crise” da Educação Física pode estar atrelada à mudança do universo simbólico que a constituiu. Neste caso, seu embasamento sobre o conceito de corpo (funcionamento) e atividade física estava vinculado ao conhecimento científico. A ciência biológica legitimava o universo simbólico da EF, garantindo-lhe sua “tradição”. Para o autor, a hegemonia das ciências naturais está sendo questionada. Primeiro devido ao vínculo da área com outras referências que lhe conferem legitimidade. Em segundo, porque as próprias ciências naturais têm perdido sua autoridade suprema.

Seu papel pedagógico também sofre revés. Suas práticas eram entendidas como elemento formador do homem integral. A ginástica e o esporte eram conteúdos necessários para a construção de certas “identidades” na educação do corpo (imagem de retidão do corpo dócil) e para a incorporação de valores e comportamentos sociais da sociedade em desenvolvimento (competitividade, desempenho e superação do corpo máquina). Mas essas atividades, principalmente o esporte, ocupam, atualmente, espaços diversos fora da escola e apresentam significados distintos, em que, muitas vezes, se aproximam do pedagógico, ou seja, continuam sujeitando os corpos a aprendizagem de certos comportamentos e valores (corpo consumidor), porém não os que se identificam com a atual função social da escola (corpo cidadão).

Como a nova e vigente concepção de escola indica que ela deverá oportunizar um ambiente formador de conhecimento e favorecer a obtenção da autonomia para o convívio e a ética social, ou seja, formar cidadãos, as práticas anteriores da EF perderam sua legitimidade, e, conseqüentemente, é possível que tenha ocorrido um esgotamento de seu papel social (Bracht, 2003a), uma vez que os paradigmas que as sustentavam não atendem às novas ordens sociais, principalmente às pedagógicas.

A respeito dos novos campos de atuação da EF, Bracht (2003a) assevera que os vários significados e sentidos dessas práticas fundamentam-se em um universo simbólico com

características diferenciadas das anteriores. Este fato dificulta reunir estas atividades sob a luz de um único conceito e na mesma instituição (Educação Física). Por consequência, a formação do profissional de EF não consegue contemplar uma área de atuação, pois esta está cada vez mais ampla e polissêmica. O professor de EF atua em vários campos, cada qual com sentidos diversos (escolas, academias, clubes, terceira idade etc.).

### 2.1.2 – A identidade do professor de Educação Física

Como a identidade está ligada à estrutura sociocultural, o professor de EF também se encontra em processo de transformação. O profissional está se tornando composto de várias identidades, “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 1998, p.12). Como a Educação Física não consegue definir seu papel na escola, o professor assume diferentes identidades em diferentes momentos. O que, muitas vezes, ocasiona práticas diferenciadas no mesmo espaço. Neste sentido, as observações de Daolio (1995) favorecem a compreensão do problema. O autor relata a freqüente insatisfação por parte dos professores de EF que atuam na escola quanto às suas aulas, à desmotivação dos alunos, às condições de trabalho e, principalmente, à confusão e à indefinição da função social da EF escolar.

A formação da pessoa e do professor é um processo inseparável, mas não é um processo unidimensional. A formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa, ou seja, um processo não exclui o outro. Observando a história da EF, e da formação de seus professores, Betti (1991) aponta a influência do fenômeno da esportivização da área, ocorrido entre os anos de 1969 e 1979, como fator fundamental para a homogeneização esportiva do currículo escolar, além disso, indica-se que muitos deles apresentam especialização em modalidades esportivas e têm seu histórico de vida atrelado à passagem por equipes competitivas de clubes, escolas e faculdades. Mais ainda, vários profissionais

autovalorizam-se por seus feitos esportivos (Daolio, 1995). Parece que faz parte da “identidade do professor de EF” a formação de equipes e seu treinamento para as competições escolares.

Essa situação dificulta a prática docente e, para Ghiraldelli Jr. (1988), as tendências pedagógicas vividas no país estão mais ou menos incorporadas e vivas nas cabeças dos professores atuais. Diante das novas abordagens, da formação superior, dos cursos de extensão e pós-graduação, da formação contínua, dos diversos campos de atuação e das heranças conceituais vividas em períodos anteriores, parece que a atuação do professor encontra-se em níveis distantes de ser resolvida. Para aumentar esse problema, podemos dizer que a identidade da EF confunde-se com ginástica, esporte, recreação, lazer, psicomotricidade, agente promotor da saúde, fator preventivo, preparação física etc. (Neira e Nunes, 2006).

As sociedades atuais manifestam grandes ambigüidades em relação à escola e aos professores. Os pais, por exemplo, que exigem da escola que trabalhe e desenvolva os valores, a tolerância e o diálogo, são os mesmos que exigem os resultados e as performances. Para muitos pais, o princípio democrático não teria, na escola, razão de ser, importando, sim, a exigência do esforço, a valorização do mérito e a seleção dos melhores. O professor, por sua vez, repete os valores da sociedade praticando atitudes opostas: discursa a respeito de uma teoria democrática, mas exerce uma atividade autoritária. O professor faz o que tem que fazer para sobreviver em sua profissão.

A escola, mesmo diante das mudanças da sociedade, reproduz a si mesma atrelando-se a conteúdos e práticas passadas. Contraditoriamente, a escola pede uma atualização constante de seu docente, porém mantém as velhas ordens sociais, desconsiderando que a competência do professor ou de qualquer indivíduo depende da rede ou redes de conhecimento às quais pertence. Nesse sentido, a escola e o professor atuam conforme a cultura social determina.



Ambos proporcionam a construção acrítica de identidades, pois ficam entre o ser e o dever ser, ou melhor, o que é desejável ser. Esta prática afirma um sentimento de perda do *status quo* até então inabalável. A divisão de classe, gênero, raça que ocorre em todos os segmentos sociais parece ser reforçada na escola, pois a sociedade não pressiona por mudanças nesse sentido. Na sociedade neoliberal as preocupações fundamentais estão vinculadas à vida econômica e à escola (apesar de lhe ser atribuída função destacada). Nesse sentido, cumprem bem a função de creche, além de selecionar e classificar os indivíduos por motivos de competitividade para a manutenção dos interesses de mercado (Pèrez Gòmez, 2001).

Como afirmam Molina Neto e Molina (2003), a construção da identidade do professor de EF depende de seu fazer pedagógico enquanto resposta às demandas de diversos segmentos sociais. Neste sentido, retomamos que este fazer pedagógico está articulado (no sentido de Hall) com seus conhecimentos. Crisório (2003) retoma a questão da “crise de identidade” da EF atribuindo maior carga de alienação dos professores aos saberes científicos do que à diversidade de campos de atuação em que a EF se insere.

Chauí (1990) afirma que o fenômeno da alienação ocorre, em um primeiro momento, quando os sujeitos fazem suas ações aparentemente conscientes, porém, não conseguem reconhecer a consequência produzida pela sua própria ação.

Sendo assim, podemos transpor esta afirmação para as aulas em que se aplicam os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem dos fundamentos de qualquer esporte. Nestes exercícios, os alunos repetem movimentos mecânicos em série, não compreendem seus objetivos e consequências, limitando-se a executá-los de forma sistemática, por conseguinte, não conseguem utilizá-los no contexto do jogo. Por outro lado, o professor, alienado dos saberes científicos, acredita que, além de proporcionar bem-estar aos participantes, esta fórmula garante o aprendizado de todos.

Para Chauí (1990) é o próprio ato, quando executado sem significado, que torna o sujeito alienado. Se levarmos em conta que os processos pedagógicos são executados igualmente por todos os alunos, não levando em consideração sua(s) cultura(s), tampouco suas características pessoais, este método leva à alienação reforçando uma ideologia. Nestas circunstâncias, a alienação dos mais aptos – que, neste caso, podemos comparar à classe dominante - sustenta sua condição técnica, como a dos menos habilidosos - aqui sendo, então, associados à classe dominada - os mantêm afastados de qualquer possibilidade de inclusão. Mesmo com boas intenções, os professores reproduzem os valores hegemônicos.

Apesar do debate intenso na área e da existência de novas propostas, ainda é comum nas práticas da EF a ênfase na aptidão física e manutenção do esporte como conteúdo hegemônico das aulas do componente. Seu caráter técnico e funcionalista, denunciado por Bracht (1986), permanece. Após duas décadas de discussão em torno de uma EF *revolucionária* (Medina, 1983), ainda encontramos um grande grupo de professores que se “identificam” com uma visão biologicista de Educação Física, ou seja, aqueles que defendem os objetivos para melhoria da aptidão física dos indivíduos. É forte, também, a presença de professores que podem ser “identificados” como “bio-psicologizantes”, os quais, mesmo reconhecendo o valor da aptidão física, apóiam sua prática no desenvolvimento intelectual e no equilíbrio emocional. Isto é, a Educação Física escolar teria outras dimensões: motora, cognitiva e afetivo-social.

Essas idéias ganharam força a partir do final dos anos 1970, graças à retomada das teorias científicas do comportamento. Neste período surge, no Brasil o método psicocinético ou “currículo globalizante”. A chamada psicomotricidade mostrava-se mais atenta aos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, preocupando-se com o desenvolvimento da criança.

No final dos anos 1980, fundamentada em aspectos biológicos e psicológicos, outra abordagem de caráter tecnicista ganha força: a desenvolvimentista. Esta objetivava garantir o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social do educando. Tais objetivos seriam alcançados a partir da aprendizagem de habilidades motoras respeitando as características do comportamento motor dos alunos. Para seus defensores, o movimento é o principal meio e fim da EF.

No entanto, entendemos que estas duas abordagens proporcionaram práticas que embasaram as aulas costumeiramente já desenvolvidas nas escolas e que, principalmente, apoiavam-se na execução dos fundamentos dos esportes ou em atividades que visavam preparar as crianças para sua execução. O resultado visível dessas propostas é que quase nada foi alterado na área, pois a utilização das práticas motoras como meio ou como fim permaneceram e, assim, o “currículo técnico-esportivo” justificou sua permanência (com nova roupagem), pois esses objetivos (globalizantes ou desenvolvimentistas) poderiam ser alcançados por meio da prática esportiva ou por sua forma institucionalizada (apresentações, competições etc.).

A EF, enquanto componente curricular, apresenta uma tradição inerente à prática escolar. Essa tradição de saberes e práticas docentes e discentes não se constituiu em um ato único ou por decreto. Ela foi legitimada socialmente. Por ser construída nas relações sociais, em meio a lutas pela significação, a EF exige um certo comportamento por parte de seus protagonistas. São esses modos de fazer EF que ratificam essa prática culturalmente construída, independentemente de toda e qualquer discussão sobre sua legitimidade e a constituição de sua identidade.

## 2.2. – A identidade do binômio Educação Física/esporte

A gênese do esporte moderno é concomitante à da educação e da EF na sociedade moderna. Todos os autores que estudam o significado e o sentido do esporte moderno afirmam que sua origem aconteceu na Inglaterra, a partir do século XVIII, mediante um processo gradual de repressão, expropriação e apropriação dos jogos e passatempos da cultura corporal das camadas populares pela cultura dominante. Como em qualquer disputa cultural, a luta pela significação não incorpora o signo em sua integridade. Introduzido nas “public schools”, as práticas populares foram ressignificadas para atender às necessidades da formação dos filhos das elites sociais e da burguesia ascendente (Betti, 1991; Bracht, 1997; Rúbio, 2001).

Com a ascensão da burguesia, as práticas esportivas proliferaram para outras camadas sociais até o fim do século XIX. Porém, é nas “*public schools*” que o esporte vai ganhar seu caráter organizacional. As conquistas sociais e políticas burguesas conferiram seus valores e identidade cultural fundante do pensamento liberal para o esporte (rendimento, eficiência, meritocracia, competição, burocratização, racionalização e cientificização), à medida que ele se fortalecia. Para Betti (1991), o modelo esportivo da alta burguesia inglesa foi predominante no início do século XIX e deu a vários jogos esportivos a essência que é mantida, em grande parte, até os dias de hoje.

O modelo esportivo passou a servir como referência da educação inglesa. Os filhos da burguesia seriam destinados a conduzir os negócios em expansão do Império Vitoriano e suas ações seriam pautadas em ações corajosas. Nesse sentido, o esporte exerceu papel preponderante. Essas características garantiriam a afirmação da identidade cultural britânica criada na tradição de povo valente e guerreiro, e em total harmonia com os ideais da nação imperialista que se afirmava em vários cantos do globo. Suas iniciativas seriam em acordo com as regras que regiam o mercado da sociedade capitalista industrial e dentro do código de conduta do *fair-play*. “O esporte passou a ser a metáfora do jogo capitalista” (Rúbio, 2001).

Importante ressaltar que o modelo adotado para a formação dos jovens filhos do proletariado inglês não foi o esportivo, e sim, o modelo da ginástica sueca, que garantiria outras identidades: bons soldados e trabalhadores disciplinados e ordeiros. Por outro lado, na visão das elites, o esporte, como prática pedagógica, produziria identidades de líderes empreendedores e bons oficiais, capazes de manter a hegemonia econômica da Inglaterra. Para muitos, a capacidade administrativa, política e econômica da Inglaterra relacionava-se com a formação de seus “filhos”, sendo o esporte considerado o fator pedagógico preponderante nessa ação.

A disputa cultural pela hegemonia pedagógica entre a ginástica (proletário) e o esporte (burguesia) findou com a derrota dos movimentos nacionalistas na Segunda Guerra. Identificado com os países vencedores, o esporte tornou-se símbolo do sistema capitalista e prática hegemônica da cultura corporal de movimento. Torna-se essencial ressaltar que nos Estados Unidos, líder dos países aliados vencedores na guerra, o esporte já tinha se tornado uma cultura de massa e componente curricular desde a segunda metade do século XIX.

Com a força ideológica, inicialmente, do colonialismo inglês e, posteriormente, dos Estados Unidos, apoiado em valores econômicos e políticos, o esporte absorveu lentamente todas as outras práticas da cultura corporal de movimento. Conferiu à própria ginástica, às lutas e, mais recentemente, às danças sua estrutura de competição, seus códigos, formas de organização, regras e valores, e porque não, sua “identidade competitiva e racional”. A escola, dentre as diversas instituições que colaboram para a manutenção destas “identidades”, sem dúvida, exerce função importante.

### 2.2.1 – O esporte identificado como elemento funcional da Educação Física

Bracht (1986), em sua reflexão histórica sobre o esporte na escola, afirma que muitos professores valorizam o esporte na escola atribuindo-lhe função determinante na socialização das crianças e, assim, advogam a favor de sua permanência no currículo. Porém, segundo o autor, todas as justificativas (aprender a conviver com a vitória e a derrota – obedecer às regras – aprender a ganhar através do esforço pessoal – respeitar a hierarquia - criar sentido de responsabilidade e coleguismo, entre outras) são de caráter estrutural - funcionalista. Nessa concepção sociológica, todas as ações sociais devem garantir oportunidades iguais a seus participantes, favorecendo a democracia liberal. O professor, neste caso, atua com neutralidade, regulando a competição. Ele oferece atividades e formas de conduta iguais aos alunos, acabando com qualquer possibilidade de favorecer A ou B. Nesse sentido, os alunos, aprendem a respeitar um determinado sistema social e, de forma direta ou indireta, transferem esse aprendizado para habilitarem-se a integrar os diversos setores da sociedade. Ou seja, a prática esportiva garante a funcionalidade e a harmonia da sociedade na qual estão inseridos os alunos, e porque não afirmar, o professor.

Por outro lado, esse autor aponta que, perante essas convenções, existem aquelas que demonstram um sentido oposto. Como exemplo, ele cita que as condições do esporte institucionalizado refletem a estrutura de uma sociedade autoritária e, por meio das regras das competições, o esporte imprime comportamentos nas pessoas adequando-as às normas da concorrência e da competitividade. Além disso, o autor sugere que o respeito incondicional e sem questionamento para com as regras da prática esportiva proporciona um ser conformado dentro do sistema social. Reforçamos a questão alertando que diante de oportunidades iguais, os alunos e as alunas aprendem a atribuir para si a culpa pelo fracasso ou o mérito pelo sucesso. Bracht (1986) ainda ressalta que o funcionalismo é típico dos países desenvolvidos, nesse sentido, o dominador não quer correr riscos de perder privilégios e, assim, por meio

desse processo de socialização (esporte), não haveria qualquer possibilidade de alteração do sistema.

Este aspecto funcional do esporte foi amplamente contestado pelos autores da área vinculados às Ciências Humanas. Dentre os diversos fins que as novas propostas pedagógicas para o componente advogavam, propunha-se o esporte da escola em detrimento do esporte na escola. Este último modelo era entendido como prolongamento da instituição esportiva dentro das instituições de ensino (Soares *et alli*, 1992). Sendo fruto de uma dada cultura (liberal inglesa), o esporte, especialmente o escolar, veio a serviço da manutenção do *status quo* dominante, proporcionando ao praticante uma identidade pautada na superioridade ou na inferioridade que sente em relação a seu próximo.

O modelo esportivo praticado atualmente nas escolas tem sido criticado constantemente pelos teóricos da EF. Em uma reflexão sociológica, questiona-se sua presença na escola, pois acredita-se que, ao ponderar o rendimento, as regras e as competições esportivas, o esporte favorece a manutenção de movimentos ideológicos. Todavia, há quem defenda suas qualidades educativas, argumentando que os jovens, por meio de sua prática, além de encontrarem um espaço para equacionar o desgaste promovido pelo esforço escolar, podem desenvolver a criatividade, a ética, a cidadania e a solidariedade. Mais ainda, sua prática regular proporcionaria benefícios fisiológicos que poderiam favorecer a criação de hábitos de saúde. Esta variedade de opiniões nada mais é do que a luta por hegemonia ideológica: a luta pelo poder de fazer valer certas significações para a prática esportiva escolar.

### 2.2.2 – O treinamento esportivo

Após consolidar-se como conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, o esporte ganhou outro espaço destacado na escola: o treinamento esportivo.

No final dos anos 1970, surgem novos planos políticos educacionais e estes fizeram com que o binômio “EF e desporto estudantil” passasse a ser interpretado como elemento do processo educativo. Nesta perspectiva, todos teriam o direito de participar das práticas esportivas escolares independente do seu talento (Betti, 1991). Amparado por decreto, o treinamento esportivo visava a participação dos alunos em campeonatos oficiais da Secretaria de Educação e a conseqüente seleção dos melhores para representar o município, o estado e o país nas diversas esferas competitivas. É a partir desse movimento que nascem as olimpíadas estudantis e as diversas formas de competição entre jovens, tanto no ensino básico, como no ensino superior, tanto no ensino público, como no privado.

Cavalcanti (1984) alertou a respeito da ação ideológica do Estado na campanha “Esporte para todos” (idealizada no regime militar), pois apenas os aspectos metodológicos foram valorizados, deixando de fora as questões a respeito do significado do esporte para o homem e a sociedade. Por ressaltar apenas aspectos práticos cientificizados, ficava a impressão que todos os bons aspectos da prática aconteceriam automaticamente. Retomando as idéias de Bracht (1986), foi sobre a óptica estrutural funcionalista que a expressão “esporte educa” consolidou-se no meio educacional brasileiro.

Devido às circunstâncias, a implementação de infra-estrutura esportiva na rede escolar tornou-se necessária. As escolas particulares também se serviram desta lógica. Contrataram profissionais especializados em diversas modalidades e, paulatinamente, foram organizando eventos à parte das escolas públicas. O esporte na escola, incentivado por ações do Estado, seguiu a perspectiva neoliberal. Desde então, o esporte vem constituindo-se em espaço fecundo para fortalecer diversas marcas e ações de *merchandise* no interior das escolas. A escola ampliou o mercado de ações da indústria esportiva. Estas posições podem ser



comprovadas pelos eventos intercolégiais patrocinados por empresas que objetivam divulgar suas marcas no meio estudantil, como: a Copa Levis, Jovem Pan, Dan'up, Ninho Soleil e, mais recentemente, a Liga Rainha de Voleibol, o Torneio Panako Nike e tantos outros.

Na trilha desses acontecimentos, ocorreu o crescimento da oferta das “escolas de esportes” dentro de instituições de ensino na cidade de São Paulo. Pode-se constatar este acontecimento pelo aumento de escolas envolvidas em participações nas diversas Ligas e eventos de esporte escolar. Atualmente, muitas escolas públicas e privadas, de pequeno ou grande porte, oferecem este serviço, ora como produto contra a concorrência, apoiando-se nos interesses de mercado, ora como instrumento para a “formação integral” do aluno, apoiando-se no discurso de que o esporte contribui para a construção da cidadania. Outras escolas, mesmo não tendo um treinamento sistematizado, organizam equipes para essas competições. Além disso, os campeonatos internos tornaram-se constantes no cotidiano escolar, eles envolvem alunos e alunas de diversas séries, tanto como “alunos-atletas”, quanto como torcedores.

Recentemente, após o “fracasso” do Brasil nos Jogos Olímpicos de Sidney (2000), vários debates foram realizados a fim de encontrar justificativa para tal, e mais interessante foi o movimento pós-jogos para a valorização da Educação Física nas escolas. O Estado criou o programa “Esporte na Escola”, cujo objetivo é “[...] devolver a educação física às escolas brasileiras e beneficiar 36 milhões de crianças em todo país” (Esporte na escola, 2002 p.1, *apud* Bracht, 2003b, p.93), sob a responsabilidade do Ministério do Esporte e Turismo e concordância do Ministério da Educação e Cultura.

Acompanhando os posicionamentos acima, as escolas particulares, por sua vez, transformaram o espaço para o treinamento esportivo em questão de reserva de mercado. Muitas escolas, sob o manto da ação social, oferecem bolsa de estudos a jovens atletas em busca do resultado positivo nas competições interescolares. O esporte e as olimpíadas

escolares passaram a ser veículos de mídia e afirmação de identidade - identidade de escola vencedora.

De acordo com a lógica neoliberal, as escolas particulares apropriaram-se do esporte como mecanismo de oferta e diferenciação de seu produto – a educação. Nas últimas décadas do século XX, as reformas escolares não estiveram fundamentadas na luta contra sua possível incapacidade de formar cidadãos autônomos, mas sim, nas exigências da economia de livre mercado (Pèrez Gòmez, 2001). As políticas neoliberais não pressupõem a educação como um serviço público, mas como mercadoria indexada às relações entre oferta e procura. O esporte na escola segue a lógica da política de modernização da instituição escolar. Discursa-se sobre seus benefícios na formação integral dos jovens, mas acaba por se confundir com a descentralização e a desregulação do sistema.

As atividades extracurriculares fomentam a competitividade entre as escolas, geralmente incitando a produtividade e a busca de melhores resultados. As escolas ofertam aos pais uma gama de opções esportivas como forma de concorrência. Tornou-se comum a panfletagem e o investimento no setor com o intuito de atingir os mais variados significados que os pais e os alunos/as possam atribuir à prática: desenvolver habilidades motoras, educação, saúde, lazer, ocupação do tempo livre, ascensão social etc e, de preferência, que essa escolha esteja atrelada à imagem de escola vencedora e, conseqüentemente, à construção da identidade de filho/a vencedor/a. Em muitos casos, o treinamento esportivo tornou-se o momento de integração da comunidade - alunos, famílias, professores e direção. Muitas vezes, é nos eventos e competições interescolares que encontramos esses sujeitos da educação “juntos num só coração”. Este também é mais um espaço na cultura escolar em que identidades e diferenças são construídas.

Estes relatos poderiam, por si só, fundamentar uma concepção de currículo de EF mais ampla e, assim, incorporar a atividade extraclasse. Além das investidas do Estado, na tentativa

de devolver à EF o papel de agente promotor do esporte, há outros aspectos que podem contribuir com a nossa proposição. Em muitas escolas, talvez a maioria, os eventos esportivos internos são organizados pelos professores de Educação Física e constam em planos de ensino do componente. As escolas designam grandes espaços de tempo para estas competições. Valorizam com faixas e premiações destacadas os vencedores destes eventos e dos externos. Muitos alunos, mesmo sem representar a escola, são valorizados pelos feitos alcançados no clube em que atuam. Até mesmo o professor atleta recebe atenção especial.

Quanto às aulas extracurriculares, em diversos locais, ou os professores são os mesmos do componente curricular ou/e as aulas regulares servem de “peneira” para o treinamento esportivo. Além disso, mesmo nos casos em que ocorre a terceirização desse serviço, os alunos e a instituição são os mesmos, o que contribui para confusão de significados entre treinamento e aula curricular. Afinal, em competição externa, os alunos/as representam a escola uniformizados.

Outro aspecto fundamental refere-se aos objetivos, conteúdos, formas de avaliação e métodos. O que se faz na aula regular repete-se no treinamento esportivo. Outras vezes, esse espaço não existe e, aí, o que temos é aula/treino. Não podemos esquecer que é no mesmo espaço físico – a quadra esportiva ou o campo – que essas modalidades de aula acontecem. Resumindo, em ambas, os alunos, professores, corpo diretivo, funcionários, pais, em suma, toda a comunidade escolar encontram-se diante do mesmo sistema de significado, dos mesmos signos. O binômio EF/esporte é uma construção discursiva, logo, cultural.

Neste sentido, se o currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional, não podemos negar o treinamento esportivo como microtexto do currículo escolar. Inserido na escola, independentemente de seus objetivos, significa dizer que ele está implicado com formas de regular e governar os sujeitos da educação e construir identidades.

Assim, para nossa discussão, iremos considerar como currículo de EF todas as atividades escolares que efetuam a mesma prática, que transmitem os mesmos conhecimentos e que tenham por finalidade principal a aquisição dos conhecimentos validados pela cultura esportiva.

### 3. Hipóteses e Objetivos

Diante das exposições realizadas, entendemos que o currículo da EF contribui para que certas identidades sejam constituídas na escola. Particularmente, o esporte, enquanto conteúdo hegemônico do componente e prática valorizada na cultura escolar, favorece a separação das identidades em grupos opostos, o que dificulta o acesso ao conhecimento para os que não apresentam o capital cultural desejado pela escola.

Neste sentido, não podemos compreender o currículo apenas como meio de transmissão dos conhecimentos produzidos no campo científico e validados culturalmente. Esse reducionismo torna-se problemático na medida em que o currículo é contextualizado de modo diferenciado em cada cultura escolar. Há variações na forma como ele é transmitido. A maneira como ele é transmitido transforma-o em algo diferente – e para diferentes grupos – do conhecimento oficial. Para Silva (1995), em decorrência de sua recontextualização, o currículo transfigura-se em uma maneira de regulação moral. No caso do esporte, o currículo da EF recontextualiza seus significados pelo modo como ele é transmitido. A transmissão das formas de aprendizagem sobre os sujeitos e a aquisição de atitudes por parte deles entrecruzam-se fixando um esquema de novas relações de poder e, como consequência, acontece um novo modo de subjetivação dos sujeitos envolvidos.

Diante deste quadro, nossa hipótese é que a manutenção dos conteúdos esportivos, dos métodos que enfatizam tacitamente o desempenho técnico e a valorização de quem atua em acordo com as expectativas sociais proporcionam, para uma parcela de alunos, uma aprendizagem consciente dos saberes da aula acompanhada de uma interiorização, muitas vezes inconsciente, de algumas formas de hierarquia. Acreditamos que, de maneira sutil e às vezes escancarada, esses discentes, autorizados pelo conhecimento adquirido no currículo e pela aprovação de seus saberes por parte do professor, controlam, regulam e governam o

currículo da EF. Supomos também que, à medida que seus feitos esportivos nas aulas, nos campeonatos internos e externos são valorizados na cultura escolar, eles estendem esse poder para outros espaços da escola.

Para investigar essa hipótese, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Identificar as características das práticas vivenciadas pelos sujeitos nas aulas do componente a partir dos elementos comunicados pelos entrevistados e compará-las com as tendências pedagógicas da EF no período.
- Inferir possíveis formas de manifestação de poder exercidas pelos sujeitos da EF e a sua relação com o currículo.
- Inferir quais posições de sujeito os discentes assumiram diante das práticas proporcionadas pelo currículo da EF.
- Relatar o modo como os entrevistados entendem a importância da função social do componente.

No próximo capítulo, referente ao método de pesquisa, descrevemos a importância da coleta de história de vida como meio para analisar como os entrevistados vêem o mundo e a si mesmos perante um universo significativo de contextos plurais, para o nosso caso, contextos compostos pelas diversas relações estabelecidas nas práticas proporcionadas pelo currículo de EF.

## 4 - Método de Pesquisa

### 4.1. - Opção metodológica

O que determina a escolha de uma metodologia de pesquisa são os pressupostos que a sustentam, aliados à especificidade do problema a ser investigado. Diante dos pressupostos que sustentam esta pesquisa, o método de coleta de história de vida pode ser compreendido como contraditório. Afinal, como utilizar um mecanismo de pesquisa que se apóia em narrativas pessoais sobre os fatos, se, nesses pressupostos, o sujeito não é portador de verdades? Como atribuir a ele qualquer condição para validar um tempo histórico ou condições pessoais de existência?

Ao contar suas histórias de vida, os entrevistados deste trabalho puderam narrar suas experiências mais significativas dentro da situação proposta, ou seja, essas narrativas serviram como instrumento para fazer sentido de quem eles foram naquele contexto vivido, neste caso as práticas vividas proporcionadas pelo currículo da Educação Física.

Ao mesmo tempo em que contar uma narrativa é uma forma de construir as realidades sociais e históricas em que vivemos e afirmar quem éramos e quem eram os outros que viveram essas histórias, é também uma maneira de legitimar essas vivências e quem delas participou e de que modo agiu. Foucault (1992) coloca que agimos sob contingências sócio-históricas por meio das quais nos posicionamos e posicionamos os outros, em relações de poder exercidas nas práticas sócio-históricas.

Segundo Poirier *et alli* (1999), a necessidade de se coletar relatos de história de vida surgiu nos Estados Unidos, durante a década de 1920, mediante a convivência entre imigrantes e os locais, pois, ao mesmo tempo em que os primeiros desejavam integrar-se no novo país, era preciso guardar os traços de sua cultura. Por outro lado, na Europa, este método ganha força a partir do pós-guerra, diante da necessidade de conservar a memória coletiva de

tradições rurais, semelhantes às da Idade Média, cujos depositários eram pessoas idosas presas à tradição oral que se esvaecia frente aos valores da acumulação e das rápidas transformações sociais características destes tempos. Se, em um primeiro momento, as biografias serviram como forma de perpetuar heróis ou qualquer figura social de destaque, posteriormente, elas fizeram falar a voz dos “comuns” – as pessoas que constroem o cotidiano.

As histórias de vida tornam-se mais significativas com a necessidade das pessoas pertencentes aos grupos subjugados levantarem seus problemas específicos. A efetivação e proliferação das histórias de vida, enquanto método de pesquisa, têm contribuído para resistência de grupos culturais sem poder ao processo de homogeneização cultural. As histórias de vida tornam-se um meio de dar voz aos excluídos. É uma perspectiva para se fazerem representar no jogo do poder cultural. As histórias de vida passam a ser utilizadas no intuito de romper com a hegemonia de textos de história, por exemplo, onde sempre predominaram as narrativas em que se descreve o homem branco, heterossexual, cristão e de classe média como representação de identidade dominante.

Existem significativas variantes deste método, principalmente em relação às intenções e referenciais teóricos em que as pesquisas se embasam. Cabe ressaltar a diferença entre estória de vida e história de vida. A primeira, como uma reconstrução de certa experiência pessoal, permite ao pesquisador coletar informações, normalmente a partir de entrevistas não estruturadas. A função do pesquisador é ativar a memória do entrevistado, estimulando-o a contar alguns eventos. Neste caso, o pesquisador tem uma postura mais passiva, ao invés de interagir e propor novos questionamentos. Seu intuito resume-se a uma coleta de informações e acontecimentos de forma isolada. Com relação à história de vida, a conduta é diferente. Inicia-se a partir de um ponto, de uma parte da história, porém, o pesquisador procura ampliar a discussão formulando questões a partir de outras informações como, por exemplo, relatos de



outras pessoas, fatos documentais ou acontecimentos históricos. No método de história de vida é possível articular documentos escritos e orais à análise discursiva. Portanto, trata-se de um método que procura envolver a dimensão intertextual e intercontextual de análise, e não uma simples coleta de fatos que aconteceram com um sujeito.

Essa opção metodológica foi escolhida por consideramos história de vida uma possibilidade para articular as experiências de determinado sujeito aos fenômenos sociais mais amplos em um determinado tempo e lugar e sobre influência de condições particulares. A história de vida vai além do ponto de vista do narrador sobre a história. Ao relatar sua história, é possível localizá-lo em uma situação mais ampla. A história de vida não pode ser analisada sem considerar o contexto social, econômico, político e cultural que atravessa sua vida. Essas questões contribuem para compreender que este método não se afasta dos pressupostos desta pesquisa.

Nas idéias pós-estruturalistas todo conhecimento será sempre parcial. O processo de significação é instável e indeterminado. A realidade é uma construção discursiva e a identidade é sempre um processo. Ao empregarmos narrativas feitas sobre si mesmo, sobre sujeitos particulares em condições particulares, tentamos identificar as condições para que cada narrativa específica surja enquanto discurso (no sentido de Foucault) e não como verdade dos fatos.

Sendo a identidade um processo - não uma essência - e posicionada no discurso, na perspectiva desta pesquisa, importa descobrir nas narrativas de histórias de vida os regimes de verdade que governam e produzem as práticas discursivas. Trata-se de uma análise discursiva e não uma análise de conteúdo. As histórias de vida, inseridas em um contexto específico, vão além do descentramento do sujeito para questionar as condições que contribuíram para com determinadas experiências de si e certas práticas sociais. Trata-se da análise dos atos e das regras culturais que criam os significados durante a narrativa, pois o que é típico do discurso é

que ele atua como uma maneira de co-participação social (Foucault, 1992). Desse modo, investigar o discurso é compreender como os atores envolvidos na construção dos significados atuam no meio social construindo a si mesmos e a suas realidades sociais.

Todo discurso supõe a relação do enunciado com os acontecimentos históricos, políticos e sociais. Não se pode negar que existem condições exteriores que colocam limites aos discursos, pois existem regras de formação ou condições de possibilidade para a produção discursiva. Por isso, associamos a análise discursiva à compreensão da dinâmica das relações de poder presentes nas práticas sociais dos narradores.

Na crítica pós-estruturalista do sujeito, as experiências que ele tem de si é o resultado de um complexo processo histórico no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito e as práticas que regulam seu comportamento. “A experiência de si pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua particularidade e em sua contingência” (Larrosa, 1995). Nesse sentido, precisamos estar atentos para que o discurso biográfico – a experiência de si – não incorra no risco da essencialização. Para Foucault (1987), não poderemos admitir que o conceito de múltiplo se oponha ao conceito de um. A questão para Foucault é de não conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao sujeito-autor do que foi dito. Para ele não existe um sujeito pré-social ou pré-discursivo. Cada discurso põe o sujeito em uma determinada posição.

“Ele (o autor) não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é tampouco a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição” (Foucault, 1987, p.109).

O que precisa ser considerado é que, nos discursos, existe um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por diferentes indivíduos. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados enunciados, diz Foucault, não é porque houve um dia alguém para proferi-los, mas porque houve uma posição que foi ocupada por um sujeito.

“descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo o indivíduo para ser sujeito” (p. 109).

Para a formulação da discussão dos resultados desta pesquisa, não nos detivemos apenas em descrever o que o narrador disse ou deixou de dizer, mas analisar sob quais condições os enunciados se efetivaram. Nossa intenção foi tentar determinar porque determinado conjunto de significantes foram enunciados. Para Foucault, os enunciados lingüísticos são geradores de práticas. Por isso, eles são fatos históricos. Como já dissemos, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. São essas condições que podem diferenciar algumas tipologias do método de história de vida. Isto é, além de registrar o que foi dito, devemos engendrar a história do que foi narrado.

“Assim se encontra libertado o núcleo central da subjetividade fundadora...o que importa é reencontrar o exterior onde se repartem...os acontecimentos enunciativos” (Foucault, 1987, p. 112).

A questão pauta-se no conjunto das coisas ditas; as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito. Não importa quem fala, mas sim que o que ele diz não é dito de qualquer lugar. Para Rúbio (2001), de cada narrativa emergem acontecimentos significativos da vida de um sujeito ou do grupo ao qual pertence. O sujeito fala de uma posição que permite conceber a identidade como construída, contraditória e fragmentada e permeada por relações de poder.

#### 4.2. – Questões metodológicas

Definido o método de pesquisa, organizamos nosso trabalho a partir do referencial teórico e prático de Poirier *et.alli.* (1999).

Para o registro da narrativa, escolhemos a biografia indireta. Esta ocorre com a presença de uma terceira pessoa que, preferencialmente, mantenha uma certa familiaridade com os narradores. Esta questão favorece o pesquisador cuja preocupação inicial é poder desencadear uma narrativa espontânea sobre os fatos do passado do narrador. Em nosso caso, os entrevistados eram pessoas de conhecimento do nosso cotidiano dos quais conhecíamos as atuações profissionais.

A escolha pela especialização do tema, dentro de uma grande história de vida, deveu-se ao fato de buscarmos um momento particular na existência dos sujeitos. Ao falarmos de outros aspectos de suas vidas, seguimos por trilhas referentes ao processo de constituição da identidade e da diferença, porém sem nunca inibir a construção da lógica do narrador. Cabe ressaltar que, em muitos momentos, ficamos perante eventos peculiares que os entrevistados quiseram recontar a partir de relações que estabeleceram com fatos marcantes em suas vidas.

Nesse sentido, optamos por abordá-los de maneira semidiretiva. Isto é, tivemos o cuidado de proporcionar a liberdade da palavra em todos os casos. O contrário poderia gerar o efeito de constrangimento ou restrição de exposição de idéias sobre os assuntos e a maneira que os entrevistados escolhessem para falar. Ao mesmo tempo, para assegurarmos o foco das entrevistas, procuramos retomar o fio condutor nas vezes em que os sujeitos se afastavam por longo período das questões centrais do tema abordado. Vale ressaltar que, em nenhuma das entrevistas, trabalhamos com um questionário fechado, mas sim, com um guia referencial. Este guia teve por função fazer retomar o assunto mediante possíveis paradas na formulação da lógica de pensamento ou no esvaziamento do sentido da ação para o narrador. Torna-se importante ressaltar que, em todas as ocasiões, não conseguimos contemplá-lo totalmente.

Como buscávamos analisar variados contextos, não seria possível o formato de discussão em grupo. Por conta disso, optamos por trabalhar com o formato de colóquio simples. Entendemos também que, perante um inquiridor e a exposição de situações que pudessem ter sido desagradáveis em suas vidas, esta foi a melhor condição para os inquiridos.

Quanto à transcrição das entrevistas, optamos por tratar o material conforme sugerem Poirier *et alli*. (1999). As mesmas estão detalhadas no item 3.7..

#### 4.3 – Escolha dos sujeitos

Diante da questão da escolha dos sujeitos, afirmamos que muitas outras pessoas envolvidas no processo investigado teriam outra versão a respeito dos fatos, além de outras marcas dos impactos da escolarização em suas identidades. Isto indica que estas entrevistas não foram entendidas como algo capaz de encerrar a discussão sobre o currículo de EF e a identidade, tampouco portadoras de verdades. Porém, reforçamos que a importância de suas interpretações sobre os acontecimentos vividos, visto que não se trata de um processo unidirecional entre sujeito e escola, mas sim, de um processo relacional em que o sujeito atua dialeticamente e é afetado por inúmeras mediações com outros elementos culturais.

Em virtude do objetivo formulado para esta pesquisa, escolhemos sujeitos com escolarização básica completa. Esta opção deu-se pelo fato de os sujeitos selecionados terem ficado um longo período de suas vidas expostos ao processo de escolarização e, por conseguinte, ao currículo da Educação Física. Também como critério de seleção, os sujeitos desta pesquisa estiveram presentes em escolas que realçaram a prática esportiva por meio de treinamento sistematizado ou não e que realizaram e/ou participaram de eventos esportivos.

Outro aspecto que subsidiou as escolhas dos sujeitos referiu-se à tentativa de estabelecer um cerco mais ou menos comum no tocante ao currículo. Para que a narração não fosse “contaminada” pelo vínculo à instituição, preferimos por sujeitos há certo tempo

afastados da vida escolar. Entendíamos que este distanciamento pudesse proporcionar maior criticidade em relação aos acontecimentos vividos. Para tal, a escolha recaiu sobre sujeitos com idade mínima superior aos vinte e cinco anos. Por outro lado, limitamos a idade máxima em torno dos quarenta anos, pois poderíamos correr o risco do sujeito ter sido exposto a outra matriz curricular.

Como nosso trabalho objetivou compreender as relações culturais presentes nessas práticas da EF, nos preocupamos em selecionar para a entrevista pessoas que tivessem vivências contraditórias e significativas no interior do currículo da EF. Desta maneira, e atendendo aos princípios do método, procuramos por sujeitos que apresentassem categorias de identidades tradicionalmente sem poder no jogo cultural. Como contraponto, entendíamos que não poderíamos fechar-nos em uma discussão redentora que pudesse incorrer em transformar os entrevistados em heróis. Diante disto, optamos, também, por um sujeito com identidade dominante. Reforçamos que não se trata de conceber uma identidade verdadeira.

Os sujeitos desta pesquisa são:

**Sujeito 1** - Mulher, 39 anos, branca. Ensino Superior completo. Estudou em escolas particulares da capital-SP. Seus quatro últimos anos foram em uma instituição confessional.

**Sujeito 2** - Homem, 32 anos, negro. Universitário. Estudou em várias escolas da rede municipal e no sistema supletivo na capital-SP.

**Sujeito 3** - Homem, 25 anos, branco. Universitário. Estudou em duas escolas confessionais da capital-SP.

#### 4.4. – Organização do inquérito

As histórias de vida, em geral, são instrumentos de inquérito do tipo não estatístico. Neste método, quando ocorre excesso de entrevistas verifica-se uma saturação de informação.

As pessoas, nestes casos, foram escolhidas quanto à possibilidade de oferecerem pontos de vista diferentes e contraditórios que contribuiriam para as análises posteriores das narrativas.

Outra característica essencial do método é a ausência de um inquérito fechado. Poirier *et alli* (1999) prescrevem a necessidade de utilizar um esboço estruturado e pormenorizado da entrevista que não pode ser chamado de questionário, pois não atende a seus pressupostos metodológicos.

O guia de inquérito é um conjunto de interrogações ou temas possíveis que servem de fio condutor para a entrevista. O guia suprime a dispersão da conversa, sendo que esta apenas deve contribuir para a construção da confiança entre os envolvidos.

No caso das entrevistas realizadas o guia constou das seguintes temáticas:

**A - Dados Bibliográficos:**

- nome / idade; local e ano de nascimento; local atual de moradia; formação pessoal; local em que estudou (instituição pública e/ou privada); ano de conclusão.
- profissão (atual e anteriores); local e cargo atual no trabalho.
- formação e profissão dos familiares.

**B - Características da escola:**

- estrutura física; características das pessoas da comunidade educativa; o que mais gostava de fazer na escola e nas aulas; atuação enquanto aluno (disciplinado, atuante, responsável etc.).
- grupo de amigos: como era formado; práticas nos encontros dentro e fora da escola.

**C - Características das aulas de Educação Física:**

- relação com os professores e descrição deles; como eram as aulas; postura dos alunos; tipos de prática; participação das meninas; participação pessoal; classificação do seu grau de habilidade motora; inserção no grupo; modelo de aula que mais gostava; dificuldades e facilidades encontradas nas aulas de Educação Física.

- como avalia a qualidade da escola e das aulas de EF.
- qual a importância das aulas.

#### **D - Participação em campeonatos extraclasse e extra-escolar.**

- qual era o critério para selecionar os integrantes das equipes.
- era do time da escola ou da classe.
- como eram os jogos (ambiente, traslado, torcida, adversários).
- como era ser ou não do time (titular ou reserva e como interpretava esse momento).
- como era a atuação sua e dos membros do grupo diante das práticas esportivas (atuante, torcedor ou indiferente).

#### **E - Práticas corporais.**

- fazia outra atividade esportiva fora da escola (rua, clube, praia etc.). qual e por quê?
- mantém a prática da atividade física nos dias de hoje. quais e por quê?
- qual a contribuição da EF em sua vida.

#### **F - Condições econômicas ontem e hoje.**

### 4.5 – Condições de entrevista

Iniciamos o projeto de entrevista, explicitando a algumas pessoas que estávamos realizando estudos no programa de pós-graduação em educação. Após essa apresentação, questionamos os sujeitos sobre suas vivências na área da EF, sua idade e o tempo de afastamento dos bancos escolares. Diante das respostas, indagamos aos sujeitos se gostariam de disponibilizar um tempo para narrar suas experiências para ser objeto de análise de nossa pesquisa. Após a confirmação, formulamos um convite informal. Marcamos com antecedência local e hora apropriada para cada narrador, bem como sua disponibilidade de tempo.



Nos encontros, iniciamos a entrevista com uma apresentação prévia aos sujeitos da pesquisa quanto ao objetivo, método a ser empregado e guia de inquérito para que os entrevistados dispusessem-se espontaneamente a fazer sua autobiografia para uma terceira pessoa. Todos os narradores foram solícitos e, em nenhum momento, mostraram-se reticentes à situação proposta.

#### 4.5.1 - Condições da entrevista nº 1:

A entrevista foi realizada no local de moradia da narradora, em um edifício de classe média e teve a duração de 2h40 aproximadamente sem nenhuma interrupção. Sabedora que se tratava de um projeto de pesquisa, desde o início, a narradora demonstrou interesse em descrever sua história de vida na EF, o que facilitou nossas intervenções. Destacamos que ela entendia que estava contribuindo para mudanças no interior do currículo do componente. Nesta entrevista, houve destaque para a paralinguagem<sup>10</sup> e para a linguagem não verbal, pois a narradora gesticulou com expressividade em acordo com os momentos lembrados. Por diversas vezes observamos alterações de voz e na respiração, demonstrando nitidamente suas alegrias, frustrações, euforia e raiva diante do contexto descrito. Outro ponto que realçamos, foram os poucos momentos de hesitação ou dúvida frente aos fatos ativados em suas memórias.

#### 4.5.2 – Condições da entrevista nº 2:

A entrevista foi realizada em uma pequena sala no local de trabalho do narrador em aproximadamente 3h. A sala era de uso próprio do entrevistado, o que propiciou tranquilidade e conforto para a construção da narrativa. Assim como a primeira entrevistada, o sujeito 2

ficou empolgado em poder contribuir com a pesquisa. Sua intenção era similar ao sujeito 1, principalmente por se tratar de um estudante de Educação Física. Neste encontro, a comunicação não verbal também mereceu destaque, assim como a paralinguagem. Além das manifestações dos sentimentos, marcadas pelas alterações no tom da voz entrevistado, em diversos momentos, ele modificou suas formas de expressão verbal usando como recursos expressões e gestos característicos de sua vivência na escola. A situação do espaço (proxemia<sup>11</sup>) favoreceu ao narrador para que ele expressasse seus movimentos e ficasse à vontade para demonstrar suas emoções durante a sua narrativa.

#### 4.5.3– Condições da entrevista nº 3:

A entrevista foi realizada na casa do pesquisador e teve a duração de aproximadamente 3h sem interrupções. Assim como os demais entrevistados, o sujeito 3 estava entusiasmado com a proposta, porém com objetivo diferente. Alertou que, desde o dia do convite, vinha relembrando com muita emoção os tempos vividos no esporte escolar. Por conta disso, preocupou-se em seguir uma cronologia dos acontecimentos. Esta condição permitiu-lhe ser detalhista em suas memórias e, por outro lado, trouxe outras questões do universo escolar. Neste encontro, a paralinguagem foi marcante como nas demais, diferenciando-se pelo repertório gestual. A situação do espaço favoreceu ao narrador para que ele expressasse seus movimentos e ficasse à vontade para demonstrar suas emoções durante sua narrativa. Sentando, levantando, chutando, manipulando virtualmente os objetos imaginários do evento, o entrevistado emocionou-se ao relembrar sua primeira infância e o fim da escolarização. Fatores que apontam um forte vínculo com o componente.

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Archibald Hill e outros, para enfatizar o conjunto de barulhos e sons que acompanham o falar sem fazer parte da linguagem, como: suspiros, risos, hesitações, ênfase etc. (Poirier *et alli*, 1999).

#### 4.6. – A recolha do material

Apesar da importância dos gestos não verbais presentes na comunicação, entendemos que, diante da situação proposta, a utilização de filmadora pudesse incorrer em algum constrangimento. Em nosso entender isso poderia ocasionar impessoalidade ou até esquiva dos temas por parte dos entrevistados.

Por conta destas questões optamos por realizar as entrevistas por meio de gravador modelo Sony – clear voice e fita cassete com duração de 180 minutos.

#### 4.7 - Tratamento do material

O material recolhido das entrevistas foi organizado de acordo com as propostas de Poirier *et alli* (1999) nos seguintes passos:

1º - Foi anotado na fita cassete antes da entrevista: o tema previsto, a data, o nome do entrevistado e o local do evento. *A posteriore*, em uma folha à parte: as circunstâncias da entrevista, a observação e o detalhamento da linguagem não verbal, dos gestos lingüísticos<sup>12</sup>, da paralinguagem e a descrição da proxemia.

2º - O texto foi editado três vezes:

- A primeira, na íntegra, com transcrição detalhada dos diálogos ocorridos em cada entrevista em quadro com duas colunas, nas quais foram anotadas as transcrições integrais sem comentário. Na primeira coluna constaram as intervenções do pesquisador e, na segunda, os relatos referentes à temática por parte do

---

<sup>11</sup> Definido nos trabalhos de Eduard Hall como o uso pessoal e cultural do espaço pelo homem. Essa distância entre duas pessoas varia com a sua distância social (Poirier *et alli*, 1999)

<sup>12</sup> Os gestos lingüísticos complementam e substituem as palavras. Eles acompanham a construção do pensamento e enfatizam o conteúdo do discurso como: mãos que batem à mesa ou pés que tocam o chão, fechar os punhos, mímicas de cumplicidade, sorrisos, caretas etc. (Poirier *et.alli.*,1999).

entrevistado. Deixamos alguns espaços em branco para posterior complemento no que se referiu às dúvidas surgidas da transcrição;

- Na segunda, preenchemos, o quanto foi possível, os espaços em branco. Posteriormente, fizemos uma leitura geral e procuramos suprir certas falhas na expressão do narrador a fim de tornar o texto mais fluído para o leitor. Retocamos o diálogo, retirando os termos parasitas que permeiam qualquer discurso, dificultando a leitura do texto, porém sem alterar seu significado. Nesta fase, ressaltamos a atenção e o cuidado que tivemos para não alterar o sentido das respostas. É importante indicar que os erros recorrentes na linguagem verbal foram mantidos na íntegra, pois se tratam de elementos pertencentes à espontaneidade da narrativa, bem como da cultura do narrador.
- Na terceira etapa da edição, detivemo-nos na retificação da pontuação. Concluimos a fase final desta etapa assinalando os gestos lingüísticos, a linguagem gestual e a paralinguagem entre parênteses.

#### 4º - Reunião e ordenamento cronológico ou temático do material.

- Iniciamos o quarto passo do tratamento do material acrescentando duas colunas às anteriores. Colocamos uma em primeiro plano e outra em último. Na primeira, atribuímos um título chave para identificar a temática a qual se referia o entrevistado naquele trecho da entrevista. Na última, organizamos um comentário pertinente à situação descrita na tentativa de estabelecer uma seqüência para a ordenação cronológica do material.
- Em arquivo à parte, nomeamos e organizamos as temáticas no máximo de fatos expressos em uma seqüência cronológica construída a partir da análise anterior. Reorganizamos os discursos a partir de pontos de referências temporais por eles fornecidas, muitas vezes, em “desordem cronológica”. Assinalamos que não

pedimos aos entrevistados que fizessem suas narrativas presas à seqüência dos fatos. O que, de certa forma, ocasionaria perda de sua legitimidade. Os entrevistados partiram de um ordenamento inicial restabelecendo uma certa linearidade quando, em suas percepções, os fatos relatados naquele momento relacionavam-se tanto com situações já passadas como futuras. Diante desses, atuamos no sentido de retomar os acontecimentos que não foram concluídos.

#### 5º - Produção do texto final.

- Fizemos uma análise prévia do conteúdo do diálogo, ressaltando em cores diferentes as temáticas relatadas que expressassem os possíveis fatores constituintes do processo de construção de identidade do narrador para integrarmos à produção final.
- À medida que analisamos cada entrevista, efetuamos algumas observações e considerações relevantes para a discussão dos resultados.
- Após as etapas descritas, elaboramos a produção do texto final de cada entrevista, que se denomina “narrativa”. No capítulo seguinte, encontra-se este documento formatado com comentários do pesquisador intercalado com trechos selecionados das transcrições.

Pautados nos objetivos e nos problemas levantados previamente nesta pesquisa, nas páginas a seguir analisamos os trechos selecionados destes encontros.

## **5 - Resultados e Discussões**

### **5.1 - O sujeito Educação Física e os sujeitos da Educação Física.**

Na discussão, passamos a fazer uma análise das identidades constituídas no campo curricular da EF por meio das narrativas construídas a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados. Estas narrativas possibilitaram-nos refletir a respeito de como os sujeitos dessas aulas constituíram identidades e enunciaram diferenças.

A confecção das narrativas das entrevistas permitiu-nos selecionar trechos que julgamos serem os mais significativos para a discussão. Esta seleção pautou-se na possibilidade de descrever o modo como os sujeitos foram interpelados pela cultura escolar, especificamente: nas aulas de EF, no treinamento sistematizado, nos recreios, nas diversas competições e em aulas vagas e, assim, indagar como estas práticas discursivas proporcionaram relações de poder e a construção de identidades: do sujeito EF, dos sujeitos da EF e das instituições escolares.

#### **5.1.1 - Sujeito 1 da EF**

1 nasceu em São Paulo, tem 39 anos, é branca e mulher. Estudou em escolas particulares da capital e atualmente é professora na educação básica. Primogênita de três filhos de casal de classe média, seu pai formou-se no ensino superior, a mãe concluiu o curso magistério e exerceu a profissão docente por um curto período. Sua vivência na escola foi perpassada por situações antagônicas. Ao mesmo tempo em que foi considerada excelente aluna, obtendo médias escolares acima dos demais colegas nas disciplinas de sala de aula, sua vida na área da EF foi marcada por situações negativas, atribuindo para si péssimo rendimento neste componente curricular. Entretanto, essa vivência foi pautada por diversas tentativas de

inserção dentro do ambiente esportivo escolar. Segundo ela, ao contrário de seu pai, sua mãe e seus irmãos sempre tiveram excelente desempenho nas práticas esportivas, e para ela isto foi mais um fator de comparação da sua ineficiência nos esportes.

Sua iniciação escolar deu-se em uma escola de educação infantil mantida por um clube associativo. Para 1, seus primeiros contatos com a EF foram aulas de natação que o clube ofertava aos alunos. Sua visão das características do componente está atrelada à de prática esportiva. Assim, ela concebeu o binômio EF/esporte como algo indissociável.

...eu lembro que uma vez por semana a gente ia pra piscina do clube fazer EF. Mas eu não me lembro o que a gente fazia. Ia lá e ficava nadando na piscina. Eu não lembro nem do professor. Eu sei que era só isso que eu fazia com cara de EF na educação infantil, era aula de natação uma vez por semana, porque a gente não jogava bola, não fazia mais nada.

No início do ensino fundamental, transferiu-se para uma escola particular de origem francesa, onde estudou até a sétima série. Esse período escolar foi marcante em sua vida, a princípio, devido às gozações e exclusões efetuadas pelos colegas em relação às marcas físicas faciais que possuía, decorrentes de uma paralisia ocorrida no momento do parto, e, posteriormente, em função da constatação de seu mau desempenho nas aulas de EF.

Para Silva (2000b), a identidade e a diferença são resultantes do processo de inclusão e exclusão. Este processo afirma quem pode pertencer e quem deve estar fora das práticas sociais. No caso de 1, por apresentar certas marcas físicas ausentes das representações do campo dos “idênticos” que a deixaram de fora, estabeleceu, inicialmente, fronteiras entre alguns elementos daquele âmbito escolar. Como a identidade e a diferença estão relacionadas às formas como a sociedade estabelece as classificações, e estas se ordenam em oposições binárias – neste caso ter marcas físicas/ não ter marcas físicas – são as relações sociais que afirmam qual é a identidade. A identidade é a norma. O que significa dizer que é a normalização que elege arbitrariamente um modo específico de ser, e atribui as características positivas para si e as negativas para a diferença. O normal - a norma - é a identidade natural,

desejável e verdadeira. Aquela que tem a força para que o outro seja visto como o diferente. Aquela que tem a força para deixar o outro de fora. Assim, 1, por apresentar características físicas distintas dos colegas, constituiu-se, desde seu ingresso na escola, na diferença.

Ao iniciar seus relatos sobre as aulas de EF nas séries iniciais, em suas primeiras tentativas, as lembranças do componente foram vagas. O que ficou claro em seu depoimento foi a relação concreta EF/esporte.

De primeira a quarta série não tinha vôlei, essas coisas. Não tinha esporte, só a partir da quinta. Agora as aulas de EF eu acho que era brincadeira, porque eu não me lembro realmente. Não me lembro de nada das aulas de EF de primeira a quarta série. Não consigo me lembrar de nada. Eu sei que eram as meninas e os meninos separados. Aí de quinta série em diante eu lembro.

Logo adiante, ao comentar os espaços físicos, a estrutura e alguns personagens da escola, começaram a surgir em sua memória alguns conteúdos e atividades das aulas do componente.

Ah! a gente fazia ginástica, muita ginástica. Agora estou me lembrando. Ginástica, ficar repetindo as coisas que a professora ficava fazendo, a gente ficava repetindo. Então, todo o começo de ano a gente tinha que medir altura, peso essas coisas e fazer umas ginásticas pra ver o que a gente agüentava. Então, tinha que contar quanto que a gente fazia dessas coisas. Eu não lembro de que série, mas eu lembro que eu fiz isso a vida toda. Todo ano a gente fazia isso, aí perdia muitas aulas fazendo isso. Porque daí ninguém fazia nada. Ficava na fila esperando a sua vez pra medir e pesar em uma salinha e em outra sala de ginástica para ficar fazendo isso.

Perante estes relatos podemos constatar o modelo de EF ao qual ela esteve submetida nos seus anos escolares. Após o Decreto 69.450/71, a EF recebeu uma regulamentação específica que tinha entre seus objetivos a melhoria da aptidão física, a consolidação de hábitos higiênicos e a conservação da saúde (Betti, 1991). Para tanto, os exames biométricos<sup>1</sup> e os testes físicos serviam como referência para o planejamento, controle e avaliação da EF em busca dos objetivos traçados pelo Estado para o componente. Esses objetivos seriam alcançados por meio de um sistema educacional nacional, com um currículo

---

<sup>1</sup> Estes exames eram proferidos nas escolas no começo do ano letivo visando o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos



único e obrigatório em todo o Brasil. Esse decreto estabeleceu também o número e o tempo de duração das aulas.

Para Silva (2002), é por meio do currículo que os grupos dominantes consolidam a construção de uma cultura homogênea e constroem identidades e subjetividades formatadas para atender e perpetuar seus interesses. De certo modo, um currículo atua diretamente sobre as pessoas que vão sujeitar-se a ele. O currículo impõe o tipo de conhecimento considerado importante para a formação do modelo de pessoa que os grupos dominantes consideram ideal. No caso das aulas de 1, o conceito bio-psico-social, incorporado pelas diretrizes do Governo para proporcionar a educação social e o senso de ordem e disciplina ao povo brasileiro, vai sendo desvelado.

As lembranças da sala de ginástica trouxeram da memória jogos de queimada. Para 1, a queimada era um jogo prazeroso porque ninguém conseguia queimá-la e quando isso ocorria não tinha problema, pois ela era sempre das últimas a ser atingida. Para esse desempenho, narrado com prazer, não foi atribuído mérito pessoal para suas jogadas. Segundo ela, isso decorria do fato de ter muito medo da bola, muito medo de se machucar. O medo fica explícito quando afirma que não tinha coragem de correr atrás da bola para efetuar o arremesso para queimar as oponentes; o importante era não ser atingido pela bola e ficar suscetível a novas gozações por parte das colegas.

Eu gostava de jogar queimada porque ninguém me acertava nunca. Mas eu também não acertava ninguém, eu só fugia bem. Mas, eu acho que é essa questão de nunca ficar exposto. Eu não era ruim, porque não era obrigado a acertar. Se eu já fugisse, já tava de bom tamanho. Mesmo que eu fosse para aquela parte de fora, o morto, não tinha problema, porque já tinha um batalhão quando eu ia. Porque muita gente saía antes de mim. Eu era das últimas que saía. Eu não era boa, eu não era ágil de conseguir catar a bola pra acertar os outros. Eu só fugia bem. Pra mim isso era o suficiente pra ficar dentro da quadra, porque meu problema mais tarde é que eu não vou ficar dentro da quadra.

Aqui começa a aparecer o caráter de transformação da identidade. Por não ser um processo acabado, a identidade nunca é determinada. Pode-se sempre ganhá-la ou perdê-la, ou seja, ela pode ser sustentada ou abandonada. Embora a identidade se sustente nos recursos

simbólicos e materiais, o que lhe garante a sua existência, o processo de construção da identidade de 1, uma vez assegurado, isto é, boa fugitiva no jogo da queimada, não anulou a diferença. A fusão entre ser ágil para fugir e não ser ágil para acertar a bola nos outros apresenta o conflito de duas identidades diferentes: a sua; ágil para fugir, e a do outro: o bom arremessador, aquele que ela não era. Aquela que ela precisava se identificar para desconstruir a diferença enunciada nos primeiros anos escolares. Para Hall (2000), esta fusão é uma ilusão. Segundo o autor, a identificação é “um processo de articulação” (p. 106), ela é sempre uma falta (do outro) e está sujeita ao jogo da *différance*. Para consolidar o processo, ela necessita do outro que é deixado de fora. Ao afirmar que: “*pra mim isso era o suficiente pra ficar dentro da quadra, porque meu problema mais tarde é que eu não vou ficar dentro da quadra*”, 1 aponta que aquela identidade estava boa para aquelas condições, porém ela necessitava do exterior, do outro, daquele que jogava bem para constituir uma identidade que não lhe gerasse “problemas mais tarde”. Ela precisaria de outra identidade.

Com o decorrer do relato, outros momentos de sua história de vida nas aulas de EF nas séries iniciais vieram à tona. Nas aulas de atletismo, 1 se dava bem no salto em distância, entretanto, fracassava no salto em altura. Nas corridas de curta distância, novos êxitos, porém, nas corridas de longa duração, novos insucessos. As aulas de arremesso de dardo e de peso não tiveram importância, pois todas colegas fracassavam diante das dificuldades. Para justificar a obtenção desses resultados, 1 lhe atribuiu duas características pessoais, respectivamente: medo e cansaço. Ela relata que “morria de medo” das aulas e, quando chegava sua vez nas provas rápidas, fazia “no susto”. Conseguia saltar longe e correr depressa. Em relação às provas de longa duração, não conseguia dar mais do que duas voltas na quadra, pois cansava logo e, como teve desenvolvimento físico precoce, seus seios doíam durante as corridas. Essa situação da prática proporcionou algumas formas de transgressão.

*Então, eu não gostava de ficar correndo demais. E isso tinha toda aula, tinha que ficar correndo no começo da aula em círculo, porque tinha que esquentar. Tinha que dar muitas voltas pra esquentar aí eu cansava. Eu cansava porque minha respiração sempre*

teve dificuldade pra agüentar a corrida, porque meu seio doía. Doía aqui (baço) também. Então, eu começava a correr e duas voltas eu já não agüentava. Então, eu tapeava. Quando o professor não tava olhando eu fingia que estava correndo e andava e eu batia papo e tal.

Definitivamente estabelecida entre as disciplinas curriculares, a EF foi pensada como forma de controle social nos anos da ditadura militar. As preocupações do Governo com o tempo livre, o lazer e a formação integral da juventude brasileira era congruente com a idéia de desenvolvimento da nação. Como consequência, os conteúdos das aulas de EF estavam inseridos em um currículo tecnicista de ensino - no caso específico da EF, um currículo técnico-esportivo. Além do mais, devemos retomar que, a partir do pressuposto da neutralidade científica, este modelo de currículo reafirmava e fortalecia os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade presentes na tendência pedagogicista da EF abordada por Ghiraldelli Jr. (1988) e divulgada anteriormente por meio do MDG.

No currículo tecnicista, o conhecimento é simplesmente tomado como dado e, portanto, implicitamente verdadeiro e necessário para a educação dos jovens. Fazer as costumeiras e fatigantes voltas de aquecimento, visando a parte principal da aula, estava imbricado com a idéia da busca da eficiência e resistência orgânica e, por conseguinte, com o desenvolvimento da aptidão física para a saúde. Estes meios, tidos como legítimos, consolidaram-se com a crença que, mediante estas práticas, além dos benefícios fisiológicos, as crianças inculcariam os comportamentos e valores morais, como, por exemplo, a obediência, a dedicação e a persistência, todos adequados à formação integral de suas personalidades e, consequentemente, inerentes ao projeto de construção de nação formulado pelo Estado. Em suas reflexões, Silva (2002) afirma que a preocupação expressa no modelo tecnicista de currículo é com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento. Ou seja, sujeitar as pessoas a este modelo de currículo poderia levá-las a uma identificação com o sistema vigente, o que concretizaria o objetivo do Estado para a com a

educação formal: a construção de uma identidade submissa e ordeira para garantir a reprodução e a manutenção desse sistema.

Ao observarmos as tentativas de 1 em “driblar” seu sofrimento na aula, podemos inferir que a escola não é um instrumento de dominação homogênea, mas que, em função das contradições existentes entre os objetivos, as estratégias de ensino e os saberes dos alunos, permite a oportunidade de nela surgirem formas diversas de transgressão, de resistência e a possibilidade de constituir-se em espaço de transformação social.

1 complementa suas lembranças das aulas de EF vividas nas séries iniciais relatando muitas aulas de ginástica, atletismo, jogos pré-desportivos, ordem unida e os tempos de espera para a realização dos exames biométricos, sem dúvida, atividades estritamente funcionais. Parece, a princípio, que as aulas descritas apenas fortaleciam os objetivos presentes no MDG de unificação das práticas ginásticas e esportivas. Entretanto, seus conteúdos reforçam as concepções de Ghiraldelli Jr. (1988) sobre a incorporação de várias tendências de ensino por parte dos professores de EF. Sob a ótica desta discussão, essas lembranças nos indicam o aspecto híbrido da prática pedagógica da EF.

*Câmbio! Câmbio era bem legal também. Eu me lembro de câmbio. Câmbio era legal porque dava pra pegar a bola. Todo mundo jogava junto.*

Fica claro que 1 negava atividades em que estivesse exposta ao erro. Para ela, as aulas de EF eram interessantes quando conseguia realizá-las sem estar sujeita aos ataques da identidade. As aulas eram “legais” quando todas conseguiam ou todas fracassavam em suas tentativas. Em suas análises, as aulas de EF de primeira a quarta série não expunham as alunas a situações contrangedoras porque essas aulas eram constituídas de múltiplas atividades, e, em cada uma delas, ela obteve resultados diversificados, e isso não marcou a diferença.

*Na verdade sempre foi legal enquanto eu não fui ridícula, enquanto eu não fiz bobagem. Porque de primeira a quarta série a gente só fazia essas coisa que todo mundo fazia junto, igual, não tem muita diferença. Eu me cansava mais rápido do que os outros, e a maioria não conseguia, era muito difícil. E talvez se em uma aula tinha altura, na outra tinha distância e eu compensava porque na distância eu me divertia, e nos arremessos eu acho que ninguém era bom, era muito difícil. Mas ninguém era bom em nada disso.*

A passagem para a quinta série do Ensino Fundamental vai marcar sua vivência nas aulas de EF. Na escola em que estudava havia divisão de turma por alunos. L estudava em sala experimental composta por crianças mais novas do que as de outras classes. Assim, estas deveriam fazer mais um ano no ciclo I do ensino fundamental, o ano da admissão. Entretanto, devido ao seu alto rendimento escolar, foi aprovada direto para a quinta série. Este fato proporcionou que estudasse em uma série com alunos mais velhos. Se, por um lado, “saltar” a série lhe proporcionaria a chance de “escapar” das provocações que seus colegas lhe atribuíam desde seu ingresso nesta escola, por outro, seu biotipo era mais desenvolvido em relação às meninas da série, o que poderia gerar outros interesses por parte dos alunos mais velhos.

Todavia, sua vida na quinta série não foi fácil, pois, junto com ela, outros colegas também avançaram de série. Mesmo não apresentando o mesmo grau de marcas físicas como em seus primeiros tempos escolares, seus colegas garantiram a continuidade da marcação da diferença.

Essa questão pode ser entendida pelo conceito da “citacionalidade” ressaltado por Derrida (1991, *apud* Silva, 2000a). Segundo o autor, é a repetibilidade da linguagem que, ao combinar-se com seu caráter performativo, enfatiza a produção da identidade. No seu caso, a rejeição foi construída ao ingressar na escola na primeira série por meio das inúmeras vezes em que suas marcas foram enunciadas. Ao se repetir a enunciação em outro contexto, agora na quinta série, ela reaparece como disfarce. Como algo que sempre foi ou como fruto de um pensamento individual. É apenas uma citação feita por alguém em um momento descontextualizado. Essa citação é que recoloca em ação o caráter negativo que lhe fora atribuído em outros momentos. Essa citação, ao ser reproduzida também por outras pessoas, funcionou como reforço e produção de identidade.

Neste instante da narrativa, as lembranças sobre as aulas de EF são mais claras, e, também, negativas. Diante das representações e dos materiais simbólicos de desempenho das modalidades esportivas presentes tanto nas aulas como nos diversos meios de comunicação de massa, nossa narradora fez suas constatações.

Eu percebo como eu sou pior do que todo mundo na quinta série. O problema é que na quinta série começa vôlei, e quando vôlei começa tinha um grupo de meninas que era muito boa, e eu era do grupo que era muito ruim. Nem grupo, tanto que eu me lembro que eu era muito ruim.

Ao analisarmos as práticas relatadas por 1, percebemos que elas combinam com a concepção de EF *modernizadora* proposta por Medina (1983). Nesta concepção, os indivíduos devem “moldar-se às funções e as exigências que a sociedade lhes impõe” (p. 80). Diante dessas considerações, enfatizamos que dentre os projetos educacionais propostos pelos órgãos oficiais da época, o currículo técnico-esportivo foi idealizado para a Educação Física escolar em função de o esporte estar identificado com pessoas lutadoras e vencedoras, o que refletia a lógica do modelo social vigente. Indubitalmente, não foi esta a identidade construída pelo sujeito 1.

No contexto de suas aulas, os exames biométricos continuavam a ser realizados no começo do ano e, de vez em quando, as aulas eram compostas por “ginásticas”. Os esportes – vôlei, basquete e handebol – tornaram-se práticas hegemônicas das aulas de EF, sendo que o vôlei era a modalidade mais praticada. Interessante ressaltar que, se para ela anteriormente as aulas de ginástica eram cansativas, agora, mesmo praticando certos exercícios desgastantes, esses momentos eram “um alívio”. A esporádica aula de ginástica a salvava das aulas de vôlei.

Quando tinha esporte e tinha ginástica, eu preferia ginástica.

Essas lembranças nos mostram o caráter fragmentado da identidade. Como esclarece Hall (1997), a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural nos possibilita o confronto com uma multiplicidade de identidades possíveis. A aderência a um

determinado significado depende do sentido que ele faz para o sujeito. Uma vez exposta a esse significado e, por extensão, ao sistema de significação, ela pôde se identificar com ele ao menos temporariamente. Para ela, qualquer coisa que a salvasse das aulas de vôlei era motivo suficiente para aderir às aulas de ginástica. Em decorrência daquela situação, ela assumiu outra posição de sujeito da EF.

Diante de seu baixo desempenho nas aulas de EF, 1 questionou sua defazagem de habilidade motora frente às demais colegas e constatou que, além da diferença de idade, as alunas que se destacavam nas aulas praticavam a modalidade em outros espaços. Além disso, relembrou a formação de suas habilidades motoras fora das aulas. Ela sempre foi pouco atuante nas atividades físicas além de ter insegurança para sua execução. Constata-se que o bom rendimento dos alunos nas aulas é fruto de uma ampla aprendizagem realizada em momentos para além da aula de EF. Ele sofre intercorrência do ambiente cultural.

*Aí eu não sei se essas alunas entraram, ou eu é que cheguei com esse grupo que já existia, e esse grupo tinha habilidades que eu não tinha. A Lica treinava fora da escola. Ela treinava em clube. Ela era muito boa. Eu sempre fui medrosa pras coisas corporais. Porque eu sempre fui banana. Sempre, desde casa. Eu sou a mais velha, mais meus dois irmãos mais novos sempre souberam fazer tudo. Eles ficavam treinando em casa. Punha as almofadas e ficavam dando cambalhota, eu também. Mas eles tentavam plantar bananeira, e eu não, porque eu tinha medo de me machucar. Eu nunca consegui plantar bananeira. Eu acho que eu cheguei na escola sem saber fazer as coisas. A minha irmã não brincava na rua, só meu irmão que brincava. Meu irmão jogava bola na rua todo dia, as meninas não podiam sair de casa, só os meninos, então, eu ficava da janela vendo. Eu sei que ele podia andar de bicicleta e jogar bola nas ruas todos os dias. Mas meu pai e minha mãe achavam a rua perigosa e como só tinha menino na rua também era errado uma menina ficar na rua brincando. Era feio, mal falada. Eu ficava em casa, mas as brincadeiras em casa eram mais sossegadas. Eu acho que todas as crianças eram mais espertas, elas já sabiam fazer coisas que eu não sabia.*

Daolio (2003) afirma que os hábitos culturais masculinos e femininos dependem da dinâmica cultural de cada sociedade e que estes influenciam no desenvolvimento de habilidades motoras. São esses hábitos que tornam um sexo mais hábil do que o outro para certas tarefas. Essa dinâmica cultural pode produzir um sentimento de inferioridade das meninas em relação aos meninos diante das práticas motoras valorizadas culturalmente como, por exemplo, o esporte. O autor ainda aponta que, além das questões de gênero, entre pessoas do mesmo sexo existem gradações de habilidades e estas também dependem das atividades

realizadas em certo âmbito cultural. A colega citada por 1 treinava vôlei fora da escola. Seus irmãos mais novos praticavam atividades com outro grau de proficiência, sendo que seu irmão brincava na rua o tempo todo e praticava diversas atividades na escola. Enquanto isso, ela se constituiu por aspectos culturais que, no seu caso, contribuíram para que fosse menos hábil para certas práticas corporais do que outras pessoas.

Nesta perspectiva, podemos indicar que os saberes dos sujeitos desenvolvidos fora da escola não são aproveitados nas aulas da EF em virtude de um modelo de aula pré-estabelecido que pressupõe certos conhecimentos: os saberes esportivos. Essa afirmação coaduna-se com o ponto de vista de McLaren (1997) em relação ao fato de que a escola não requisita os saberes dos alunos pertencentes às minorias desprivilegiadas ou sem poder, e, por conta disso, acaba por depreciar seu capital cultural. Reforçando este pensamento, Apple (1999) advoga que o sistema educativo tem sido mais eficaz para os grupos sociais que se apresentam com capital cultural reconhecido pela escola. Estas assertivas ficam claras com as denúncias acima e estas desvantagens e prerrogativas influenciam a construção de identidades. Por sua vez, 1 colocou seus gostos e facilidades para outras práticas corporais presentes naquela cultura escolar. Nestas, ela não oscilava entre o bom rendimento e a dificuldade de execução nas tarefas. Naquelas práticas ela era destaque dos eventos em que participava.

O que eu gostava de fazer de primeira a quarta série eram as apresentações extras. No coral eu era destaque. Eu era solista. Eu cantava bem. O professor me botou de solista. Eu sempre fui solista todos os anos que eu cantei no coral. Eu sempre fui destaque nas coisas que não tinha importância: eu era solista; eu era melhor aluna; eu dançava; eu era sempre a personagem principal nas danças.

Ao afirmar “*eu era melhor aluna*” e não dar importância para isso, pode levar-nos a refletir sobre o prestígio que a prática esportiva alcança na cultura escolar. De primeira a sétima série, 1 lutou contra a rejeição dos alunos. Ela sempre quis participar das atividades da escola para desconstruir a diferença estabelecida nas séries iniciais e sentir-se integrada. Ela



queria participar para construir uma identidade que pudesse ser reconhecida e valorizada naquele meio social.

Essa discussão, apesar de parecer contraditória, vai se desanuviando quando pensamos a respeito do valor implícito que cada atividade citada pela narradora carrega. A valorização de cada uma delas promove conseqüências não intencionais no processo de escolarização. Assim, de forma tácita, o conhecimento e os modos de comportamentos vinculados a elas vão sendo construídos na escola. Tratado como assunto de Estado e constantemente veiculado nos meios de comunicação, o esporte também ganhou ênfase na escola, pois, além das políticas educacionais para a formação da pirâmide esportiva ou como agente promotor de qualidade de vida, é a única forma cultural que tem um agente pedagógico próprio dedicado ao ensino para a prática imediata inserido no currículo. Mais ainda, enquanto conteúdo de uma disciplina curricular, o esporte ocupa mais espaços e tempos para a realização de campeonatos internos ou outros eventos esportivos do que os outros componentes curriculares disponibilizam como, por exemplo: feiras de ciências, feira do livro etc. Há de se destacar também o fato de ser um momento de união dos membros de uma equipe ou de uma faixa etária, o que pode facilitar a construção de características pelas quais os grupos se definam como grupos, além do que os feitos dos alunos-atletas são valorizadíssimos na comunidade escolar. Desta forma o esporte escolar consolida-se como prática social relevante na escola. Diante destas questões, para 1, o esporte era a prática que permitiria a construção de uma identidade para superar a diferença marcada em seus primeiros anos escolares.

Eu tentei a minha vida inteira. Porque eu não queria ser banana. O que eu quis dizer com “eu sempre tentei”. Eu sempre quis participar das atividades. Porque participar dessas atividades te deixa pertencer ao grupo. Então, quando pequena a escola tinha muitas apresentações: de dança, dia da primavera, festa junina...eu sempre participei. Então, eu ia dançar. Se perguntasse lá quem quer dançar pra tal festa? Eu logo levantava a mão. Porque daí ensaiava algumas vezes e já ia apresentar. Não era um grupo que treinava a parte que fazia isso. Até assim: eles de última hora perguntavam: Quem tem uma roupa branca? Eu levantava a mão, e mesmo sem ter porque sabia que minha mãe fazia se eu pedisse. E daí quem tinha ia ser escolhido pra dançar. Então, eu sempre participei dessas apresentações. E eu aprendia rapidamente a dançar os passos que tinha

que dançar nos ensaios que tinha que fazer extra. Você saía da aula, e era até legal, porque você saía da aula pra poder ficar ensaiando isso algumas vezes, e tinha na verdade uma questão de privilégio, poder sair da aula. Fica meio paparicado pela direção, pelos professores porque você vai dançar. Eu fazia coral, eu queria ser solista. Então, eu sempre quis ter essas participações de destaque.

Apesar da valorização dos seus saberes em outros espaços escolares e por outras pessoas, como os professores e membros da direção colegiada, estes não tinham atributos suficientes para que fosse possível a sua inclusão em um determinado grupo de alunos. Estes saberes não eram validados pelos seus pares. Porém, nesta cultura de escola, o esporte consolidou certas posições valorizadas socialmente pelos alunos.

Por que eu queria participar do esporte? Porque todo mundo gostava. Porque eu queria saber jogar vôlei, era legal. As meninas mais populares entre as amigas eram as líderes, eram as que mandavam. As consideradas mais velhas, mais sabidas, as mais populares. Como se elas tivessem algo a mais que as outras não tinham. As bananas, eram as tontas, as bobinhas. E eu era das bobinhas que não queria ser bobinha. Eu rejeitava as bobinhas e queria ser que nem as espertas. Só que essas que eram as espertas, eram as que fumavam, não é engraçado? As esportistas eram aquelas que com dez, onze anos de idade já estavam todas fumando no recreio e as primeiras a namorar com todo mundo também. Acontece que eu era mais nova de fato, mas também era das mais bobinhas. Só que aí, as outras ou eram gordinhas, não a Ismênia era magrinha, mas era assim como eu, uma tonta. Tinha o grupo das tontas.

Nestas afirmações percebemos a enunciação da diferença – as bananas, as tontas e as bobinhas – e o poder se estabelecendo de forma sutil nas práticas das aulas de EF. Diante de certas representações, I vai afirmando um discurso que funciona como regime de verdade, um discurso dominante que determina quem é quem nas relações, e que valores e sentidos devem ser entendidos como válidos. Os discursos e as práticas discursivas influenciam o modo como vivemos nossas vidas e constroem nossa subjetividade. Na direção de outros posicionamentos já debatidos, o conhecimento, aquilo que se torna “a verdade”, é socialmente produzido, culturalmente mediado e historicamente contextualizado. São esses discursos – os validados socialmente - que se tornam dominantes e determinam o que é importante e verdadeiro. A construção social dos discursos não pode ser efetivada sem a presença das relações de poder, pois cada uma afirma o que é válido ou não. Para Foucault (1992), a verdade não é relativa no sentido de que, quando são produzidas e aclamadas por vários indivíduos e sociedades, ocasionam os mesmos efeitos tanto sociais como nos sujeitos. Segundo o autor, a verdade é

relacional, portanto, depende do momento histórico, do contexto cultural e das relações de poder que se estabelecem em cada grupo social.

No caso relatado, “as meninas” construíram uma identidade apoiada na posição de sujeito que o discurso do esporte interpela seus sujeitos. O discurso do esporte confirma quem pode jogar e como se deve jogar. Ser popular é a corporificação do poder que o esporte atribuiu àquele grupo específico – “*o grupo que sabia jogar*”. Apesar de 1 dispor de privilégios como “*sair da aula para ensaiar*”, eram “as meninas do vôlei” que “*mandavam*” e afirmavam-se como mais velhas. Para Louro (1997), as identidades de gênero estão relacionadas às várias formas de viver a masculinidade e a feminilidade. Namorar ou fumar são representações que estão relacionadas à idéia de mulher adulta. São arranjos que as pessoas definem e põem em prática para afirmar certos modos de ser e de viver a feminilidade, e, relacionalmente, para 1, estas representações não se dissociavam da identidade de boas atletas. Como podemos observar, essa discussão nos apresenta a idéia de que ser bom no esporte está relacionado com ser mais velho.

A política de identidade de idade é marcante na cultura escolar. Os sujeitos mais velhos exercem o poder sobre os mais novos por meio de diversas práticas discursivas e, assim, estabelecem fronteiras para com aqueles que os constituem. A imposição do modo de ser dos mais velhos oscila desde o uso da força ou desprezo com os mais novos, até a capacidade de articular idéias entendidas como mais maduras e consolidar uma representatividade diante dos adultos que atuam na escola. O contexto relacional enunciado por 1 nos mostra a possibilidade de cruzar fronteiras de identidade de idade por meio do esporte. Esta possibilidade, no entanto, não evita a promoção de certos rituais de iniciação ou passagem (como fumar) para a incorporação dos mais novos. É por meio desses ritos que estão “autorizados” a “navegar” nos dois grupos. Quando isso ocorre, geralmente, assumem

diante dos seus pares - por meio de representações ou até de violência simbólica ou física - uma identidade superior.

As diversas práticas discursivas entre os estudantes de idades diferentes objetivam vários sentidos no processo de construção de identidades mediante as vivências dos grupos. A partir daí, os sentidos são constantemente ressignificados criando e instituindo as práticas sociais das quais fazem parte e definem a si próprios e aos outros. No caso de 1, estas questões produziram outras relações sociais a partir dos conflitos, das oposições binárias que viveu no seu cotidiano e das representações observadas naquele contexto.

O que acontece é que eu, embora mais nova parecia mais velha, porque eu já tive corpo de mulher muito cedo. Por exemplo, na sétima série, o grupo mais velho do que eu, o grupo lá do colegial, como tinha uma menina bem repetente na minha classe da sétima série que eu conheci, ela me leva pra conhecer esse grupo mais velho. Então, eu também passo a ter um status de que eu também sou mais velha. Mais velha por quê? Porque eu já tinha uma aparência de mais velha e começa essa coisa de querer namorar e tal. Apesar de eu continuar não sabendo jogar bola. Então, eu acho que tem uma coisa de quem sabe jogar bem meio que já é mais velho, já é mais esperto. Já tem essas coisas associadas. É mais alguma coisa idiota que eu não sei o que é que é.

As idades funcionam como marcadores identitários. Elas estão entre os símbolos culturais mais difundidos e penetrantes que exercem a função de diferenciar, agrupar, classificar e ordenar o sistema social. Porém, a idade não funciona isolada de outras categorias identitárias. Elas têm que ser pensadas em função dos eixos e das representações que se estruturam ao seu redor e que se alteram no cotidiano como, por exemplo, ser menina em uma época, e transformar-se em adolescente em outra. São essas questões que posicionam os sujeitos em lugares específicos nas relações de poder. Na política de identidade de idade os marcadores de fronteira não estão vinculados apenas aos aspectos biológicos, como se somente as alterações hormonais fossem determinantes deste processo. Poderíamos pensar como demarcadores de fronteira as alterações corporais expressas no corpo, como o surgimento dos seios. No entanto, o *status* que o corpo adquire depende do contexto social e histórico que este corpo vivencia. O corpo biológico também tem uma história. Ser menina é

apresentar certas características que estabelecem sua posição de sujeito. O surgimento dos seios, mais do que uma alteração decorrente do processo de maturação biológica que difere da fase anterior, a torna uma pessoa dotada de sexualidade e, portanto, desperta interesse nos jovens do sexo masculino e permite sua circulação no grupo dos mais velhos.

Durante o tempo em que relatou suas vivências nas aulas de EF de 5ª a 7ª série, podemos entender a ênfase dada por 1 a este período de sua vida escolar no começo da narrativa. Nestes tempos, as aulas foram estruturadas de tal forma que marcou mais ainda - segundo suas lembranças - a diferença entre ela e as colegas de série. Desde sua entrada na escola, seus esforços foram canalizados para a tentativa de se integrar aos grupos de alunos e conseguir fazer amigos. Nos recreios, geralmente, ficava sozinha ou tentava ingressar nas brincadeiras promovidas por uma professora de outra sala que ficava com seus alunos nos intervalos das aulas. Ali, a nosso ver, começou para 1 a construção da identidade do bom professor, aquele que acolhe a todos. O professor que ela nunca teve nas aulas de EF. Esta imagem de oposição ausência/presença do professor de EF levou 1 ao ponto de apagá-los da memória e não lembrar sequer o nome de nenhum deles. Para ela, isso se deve ao fato dos professores de EF nunca terem atendido seus anseios em relação à aula. Ela queria aprender a jogar.

O professor não ensina. A EF não sabe ensinar essas habilidades. Eles não sabiam. Ele nunca soube me ensinar a ultrapassar as minhas dificuldades. Por exemplo: se eu não tinha a noção do tempo de do espaço pra chegar na bola de vôlei, pra poder devolver a bola pro outro lado e estava todo mundo tirando sarro da minha cara...primeiro, eu acho que ele nunca viu. O professor era um ausente, ele nunca via nada do que estava acontecendo nas aulas e além disso ele não fazia nada pra fazer você aprender, ele mandava você jogar, mas ele não sabia ensinar direito. É que eu estou falando do professor de EF no geral. Porque sempre foi assim.

Esses professores ofertaram aulas divididas em maciços treinos de fundamentos e, em seguida, o jogo específico. Essas atividades já marcavam a diferença, pois, enquanto um grupo conseguia bons resultados diante do mesmo método de aula, 1 não obtinha o mesmo rendimento que os demais. Apesar dos apelos e discursos da pedagogia neoliberal em favor do

acesso de todos à educação para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, esses paradigmas já foram diversas vezes denunciados pelos teóricos educacionais críticos como uma das grandes falhas da escola funcionalista. Submeter os alunos a um método igual de ensino leva as pessoas a acreditarem na justiça social desta ação, pois todos estiveram diante das mesmas oportunidades de aprendizagem. Todavia, o que se constata é que, além de promover muitas vezes o fracasso escolar dos alunos, os pressupostos da escola meritocrática constroem o discurso de que o êxito ou fracasso do aluno no sistema escolar é consequência de seu próprio esforço. Ao contrário, esses teóricos sugerem que, no processo de escolarização, os alunos são posicionados seletivamente dentro de relações assimétricas de poder com base em agrupamentos específicos de classe, raça, gênero, idade etc., e, neste caso, de habilidades motoras, e que estes promovem o êxito ou o fracasso do sujeito da educação.

Além dos exercícios didáticos esportivos, diversos fatores, entre eles: a quadra de piso áspero, a bola que machucava, a participação no jogo - pois raramente pegava na bola e, quando o fazia, era criticada violentamente - e, principalmente, o momento da escolha dos times (ou era a última, ou nem era escolhida, pois só jogavam o número de jogadoras permitido na regra oficial da modalidade em disputa, enquanto o *“resto ficava olhando”*) consolidaram seu modo de se perceber enquanto sujeito da aula de EF, e, automaticamente, enquanto sujeito do esporte. Pensar-se como aluna da EF só foi possível por meio do processo de construção da diferença a partir das práticas de significações relatadas. A escola funcionalista faz o sujeito que não aprende ver-se como incompetente.

Então, todo mundo tirava sarro. Na verdade, eu nem sei se todo mundo tirava sarro. Eu me sentia muito humilhada, muito chateada porque eu era muito ruim. E eu sabia disso porque eu não era escolhida, ou eu era das últimas pra ser escolhida.

Nestas afirmações, observamos a luta por imposição de sentidos. Essa luta é o campo onde o poder se manifesta para afirmar identidades e enunciar a diferença. Suas assertivas indicam-nos uma identificação de aluna de EF com as verdades do esporte. Essa posição de sujeito elege uma identidade como referência, normalizando-a de forma a atribuir

à sua identidade características negativas. Otróssim, ao fazer isso, 1 coloca-se na posição de grupo (“*das últimas pra ser escolhida*”) como uma categoria funcional dentro da aula, na medida em que o método de aula impõe diferenças, também impõe identificações. Ao mesmo tempo em que as verdades do esporte são afirmadas por meio dessas práticas discursivas, elas interpelam seus sujeitos sutilmente. Mesmo se sentindo ridicularizada ou que ninguém notava seus erros, a sua presença naquela prática social desestabilizava constantemente a identidade hegemônica (“*que tirava sarro*”). A identidade só existe ou faz sentido diante de uma cadeia de declarações negativas sobre outras identidades. A identidade carrega sempre o traço do outro, da diferença.

A identidade é fruto de diversos jogos de poder, o que a torna mais um produto da marcação da diferença e da sua necessária exclusão, do que o signo de uma unidade, de um significado tradicional, inteiro ou, como aponta Hall (2000, p.109), “(...) uma mesmidade que tudo inclui, sem diferença interna”. Torna-se importante ressaltar que aceitar uma verdade, um significado, um discurso, não remete ao racional: ou ele é violentamente imposto, e aí muitas vezes ocorre a resistência, ou ele se torna natural, como se sempre existisse, como se fosse um absurdo ser de outro modo. Nessas condições, é que surge o poder necessário para sua concretização. O que argumentamos é que a cultura escolar não apenas determina, em grande parte, o que as pessoas devem fazer, mas afirma quem são e podem ser a partir das relações de força fomentadas no “entre lugares”, nos quais, ao mesmo tempo em que as identidades tendem a ser fixadas, sofrem interpelações que as desestabilizam. A cultura escolar não atua de modo a manter uma identidade essencial, mas intervém nesses lugares de fixação de identidades hegemônicas.

*Aí eu mudei de escola graças a Deus porque eu tirei de cima de mim o rótulo de que eu era uma porcaria para sempre. Eu dei graças a Deus quando eu saí porque eu podia começar diferente na outra escola.*

A mudança de escola foi um divisor de águas na vida do sujeito 1. A partir de então, surgiram novas possibilidades de construção de identidades, surgiram novas identificações. A

nova escola, em que estudou da 8ª série ao 3º ano do Ensino Médio, possuía certas representações que a identificava como a mais conceituada do bairro. Com tradição quase centenária, em geral, seus alunos pertenciam a uma parcela da população com poder aquisitivo um pouco maior do que os alunos da escola anterior. Era considerada mais forte nos estudos – fator desmistificado por 1 ao comparar as duas escolas quanto às exigências para com os alunos. Fundada e mantida por religiosos, esta escola tinha excelente infraestrutura tanto acadêmica como para outras atividades e, em especial, as esportivas. Esses fatores contribuíram para esta escola ser respeitada e, devido ao desempenho de seus estudantes em diversas competições esportivas escolares ao longo de sua história, era rivalizada pelos alunos de outras escolas.

Seu ingresso foi significativo logo de início. Marcada como diferente na escola anterior, 1, naquele espaço e sem alguém para “citar” suas marcas, foi vista como “idêntica”. A nova escola também oferecia espaços para a construção de novos amigos por meio do exercício de diversas práticas culturais; mais do que o treinamento esportivo - que já se diferenciava pela variedade de modalidade ofertada aos alunos e alunas, nesta escola havia aulas de música, teatro, danças e lutas, além de manter um atuante grêmio estudantil. Em suas descrições sobre esta escola, ela ressaltou o fato da comunidade educativa enaltecer o convívio social mediante encontros de formação religiosa para jovens - momentos de integração social com atividades reflexivas, músicas e celebrações litúrgicas. Por tantos motivos, a nova escola tornou-se extensão da sua casa. Estudava pela manhã e retornava no final da tarde para as diversas atividades ali praticadas.

Como eu estava na oitava série e tinha treze anos logo me acharam bonita, e eu não sabia que era bonita porque na outra escola todo mundo me via como feia, porque eu tinha um problema no rosto e ficavam tirando sarro da minha cara durante as aulas. Então de primeira a sétima eu não sabia que eu era bonita, eu fui descobrir isso na oitava assim que eu entrei na escola. E eu achei muito estranho. Que novidade era aquela que eu não sabia. Como é que eu podia ter um problema no rosto e todo mundo tirar sarro da minha cara durante sete anos, e, magicamente, passa as férias e no ano seguinte, assim que eu entro na escola, eu era linda e maravilhosa. Porque eu era novidade, eu estava acabando de entrar na escola. Aí, como essas pessoas que me conheceram me mostraram que tinha tanta coisa na escola que eu fui fazer tudo. Tudo!



Eu quis ir pra tudo, o que acontece é que até a sétima série eu era de uma escola que não tinha nada. Eu era muito rejeitada. Quando eu entrei e era uma escola nova, e como não conhecia ninguém eu tive a oportunidade de recomeçar, do zero.

Na perspectiva de Hall (1998), a identidade é uma “celebração móvel” (p.13), constituída e modificada ininterruptamente em relação ao modo como somos interpelados e representados nos sistemas culturais que nos cercam. Ela surge da narrativa do eu o que desarticula uma identidade estável que sentimos como coerente. Esse deslocamento constante da identidade, se por um lado provoca a “crise de identidade”, por outro possibilita novas articulações e a criação de novos sujeitos. A experiência que temos da identidade produz um contínuo processo de identificação no qual procuramos elaborar formas de compreensão sobre nós mesmos mediante os sistemas simbólicos e nos identificar com a maneira pela qual somos vistos por outras pessoas. Soma-se ainda o fato de que, na escola, as narrativas contidas implícita ou explicitamente no currículo valorizam e instituem certas formas de vida como cânon, fixando noções particulares sobre beleza e estética, por exemplo, que acabam por posicionar seus sujeitos em posições particulares. Durante sua vivência na primeira escola, 1 foi vista, narrada e posicionada como diferente. Assim ela se percebia enquanto sujeito. Sua luta era pela construção de outra identidade. Ao ingressar nesta escola, suas marcas identitárias ficaram de fora. Neste novo sistema de significação, nesta outra cultura escolar, 1 “*abriu portas*” para deslocar a identidade anterior.

Conforme já debatemos, as identidades são múltiplas, posto que elas dependem das práticas discursivas em que atuamos e estão em processo de construção e reconstrução permanentes nestas práticas. A cultura escolar representa um espaço importante na construção e circulação dos significados, tornando-se mais relevante para os sujeitos aprenderem a se construir e aos outros dentro dos discursos, devido à permanente interação que propicia. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que ela construiu novos significados para suas relações com outros participantes do discurso naquele contexto relacional assumindo uma nova identidade, ao envolver-se nesse processo, construiu os outros à sua volta.

Suas narrativas sobre as aulas de EF na nova escola mudaram em relação aos seus efeitos, entretanto, suas características e práticas continuaram quase as mesmas: divisão por gênero; exames biométricos no início do ano letivo; aquecimento realizado por meio de estenuantes corridas em volta da quadra; esporadicamente algumas aulas de ginásticas e ênfase nas modalidades esportivas. As mudanças mais significativas foram: o fim dos testes físicos para avaliação; a união de turmas da mesma série para garantir quorum participativo e a introdução da divisão das modalidades por períodos: atletismo, basquete, handebol e voleibol. Assim como na escola anterior uma modalidade foi privilegiada – o voleibol – nesta, o handebol era o esporte em destaque. Em relação aos efeitos sobre a identidade, outros fatores estavam atrelados às aulas do componente. A partir do Ensino Médio, o colégio dividia os alunos por áreas técnicas profissionalizantes – Humanas, Exatas e Biomédicas. 1 optou por fazer Exatas, naquela escola uma área predominantemente masculina. Isso propiciou que as aulas de EF tivessem quorum reduzido de meninas em comparação com as demais áreas. A essa contingência juntou-se o fato de haver poucas alunas com bom desempenho em práticas esportivas. Em suas análises *“eram raríssimas as meninas boas”*. Essas características geraram aulas em que a prática era mais um momento de diversão e *“bate-papo”*, devido às semelhanças técnicas entre as alunas, um grupo de *“idênticos”*. Todavia, deste relato, em que não houve sofrimento como nas aulas vivenciadas na outra escola, não *“despreende”* a construção da identidade do professor de EF. Mesmo em um ambiente sem constrangimento, 1 apenas recorda que se tratava de uma professora e mais uma vez o nome do profissional não foi significativo, e, com certeza, a relação ensino-aprendizagem também não o fora.

No que diz respeito às práticas esportivas realizadas fora do horário regular - o treinamento esportivo -, os professores que ministravam as aulas do componente não estavam vinculados às aulas curriculares. Essas atividades eram *“comandadas”* por outros profissionais

da área, todos homens e com formação militar. Seu interesse em “*tentar de novo*” uma inserção no meio esportivo foi motivada pelo coordenador destas atividades. Este professor passou em todas as classes a fim de divulgar e convidar os alunos e as alunas para a prática esportiva. Apoiado no discurso construído sobre o esporte, o coordenador da área enfatizou a importância da atividade esportiva para a saúde, a oportunidade para fazer novos amigos, além dos benefícios fisiológicos que sua prática regular incidiria sobre os estudos. Seduzido por este discurso e pela nova chance de se integrar, 1 engajou-se em mais uma tentativa para aprender a jogar voleibol.

Aí eu achei que era a minha chance. Que finalmente eu ia poder ir pros esportes à tarde e alguém ia me ensinar as habilidades. Eu ficava sempre na esperança de que eu fosse encontrar algum professor que ia me ensinar e eu finalmente ia poder fazer parte do grupo e deixar de ser ridicularizada. Aí eu fui fazer vôlei, porque eu sempre quis fazer vôlei desde a quinta série porque todo mundo sabia menos eu.

Da mesma forma como aconteceram as aulas na antiga escola, 1 viu os seus esforços, desejos e intenções se desvanecerem. Ela não percebeu que, de forma latente, o discurso sedutor do coordenador da área escondia a idéia seletiva da prática esportiva. Segundo seus relatos, a escola era tida como tradicional nos esportes. Ora, esse desempenho não se obtém com a participação de “qualquer” estudante. Essa “tradição” foi construída e era mantida em função da performance dos melhores, daqueles que dispunham das representações do esporte. Portanto, o treinamento esportivo dessa escola seguia a lógica do modelo difundido pelo Estado: participação de todos para a qualidade de vida, mas, também, a manutenção da seleção dos melhores para a representatividade em competições. O discurso do professor coordenador ancorava-se na idéia da pirâmide esportiva, isto é, a partir da quantidade seleciona-se a qualidade. Nesse modelo de prática, sua identidade de jogadora de vôlei foi fixada.

Só que quando eu fui fazer vôlei, os professores eram militares. Eles eram homens e muito bravos. Eu acho que quando todo mundo começou tava todo mundo igual. Até porque eu era a mais nova pra variar. Eu entrei com treze anos na oitava série e todo mundo tinha catorze. Eu só ia fazer catorze no outro ano. Então, o professor achou legal, porque eu era novinha e ia dar tempo de me treinar. Ele até achava que eu tinha corpo, perfil pra eu ser boa jogadora. Eu lembro disso. Aí eu fiquei muito feliz. Aí eu achava

“estou com um bom professor”. Só que o treino era muito cansativo. Tinha que subir e descer aquelas escadas do ginásio, e doía minha perna, meu joelho. Então, tinha um treinamento físico, devia ser de militar. Depois tinha que jogar. Jogava de dupla. Joga pra lá, joga pra cá. No começo fácil, todo mundo igual. Só que depois de umas duas semanas todo mundo já sabia tudo, e eu não sabia nada. Todo mundo aprendeu, menos eu. E aí, que eu via. No começo, tava camuflado de novo, joga bolinha pra cá, toquinho perto, aí começou a treinar saque, eu me lembro muito bem. Devia ter no máximo dois meses de treino e começou a treinar saque por cima. Todo mundo aprendeu! Todo mundo aprendeu! Ficava em fila e ele explicava como era pra fazer e a gente batia pra passar e eu fazia o que ele mandava. E as pessoas diziam assim pra mim, “vira a mão pra lá, não é assim, você não ta vendo, tem que olhar pra mão senão ela entorta e a bola vai pro outro lado, mais força”, e a minha bola não passava não passava da rede nem por baixo, quanto mais por cima. E eu continuei sem saber dar saque por baixo. Mas ele tinha me mandado fazer carteira de identidade pra jogar. Eu fiz carteira de identidade com treze anos porque o professor me mandou. Porque ele disse que eu ia ser uma boa jogadora. Que logo já tinha competição, e como eu era nova...eu lembro disso! Ele estava apostando em mim. Só que quando ele me botava dentro do grupo pra jogar...ele punha. Ele foi com a minha cara, entendeu! Ele que escolhia o time, você pra lá, você pra cá e me botava dentro da quadra. Mas ele me xingava, gritava o tempo inteiro, porque a bola vinha e eu não pegava, e gritava. Ele gritava com uma força que parecia que ele ia me matar. Aí eu morria de medo. Aí eu ficava rezando pra ele não me chamar pra botar dentro da quadra. Aí eu não fui mais treinar.

Por esse quadro, reforçamos a pauta do hibridismo de tendências de ensino. Mais do que o discurso socializante do professor coordenador, ele nos indica que, no treinamento esportivo, a ênfase era dada tanto ao mecanismo anátomo-fisiológico, caracterizado na orientação para todos realizarem a mesma atividade física de forma idêntica, como no “adestramento” do gesto técnico.

Basicamente, o projeto esportivo dessa escola era atender seus alunos e alunas no anseio de fornecer um espaço de socialização e bem estar, porém o que se nota é como a instituição educativa por meio de seu currículo, aqui corporificado no treinamento esportivo, constrói sujeitos particulares. Neste caso, o método de aula, reconhecido e caracterizado por 1 como militar, impunha condições para que poucas alunas sobressaíssem (ou sobrevivessem). Além do mais, vários aspectos funcionalistas são denunciados. 1 era mais nova que as demais, tinha uma constituição física que poderia ser aproveitada, e, assim, seria preparada para as futuras competições. Sem dúvida alguma, as aulas descritas por 1 atendiam apenas os que dispunham de facilidades para a aprendizagem. Como outros, este professor também não soube ensinar aquilo que 1 desejava. Importante realçar que, dentre os vários professores de

EF que teve no período da sua escolarização, este é o primeiro a ter o nome lembrado e com muito medo. A representação e a identidade de professor de EF que 1 apresentou foi ganhando força, foi sendo justificada. Nessas análises, o nexos entre a cultura escolar e o currículo não está envolvido apenas num processo de transmissão de certos conhecimentos, mas num processo de posicionamento e constituição do indivíduo como um determinado tipo de sujeito, seus múltiplos papéis sociais e as relações de poder que se estabelecem.

Mesmo fracassando na prática do vôlei, o sujeito 1 não deixou de comparecer ao espaço atribuído às práticas esportivas e às outras atividades. Este espaço-tempo reunia a comunidade para um convívio social, que era sua maior necessidade. Por ser uma escola muito grande e com diversas ofertas de participação cultural, todos poderiam encontrar seus “nichos” sociais. 1 dedicou sua adolescência à convivência em grupo. Fez aulas e participou do grupo de teatro. Atuou no grêmio estudantil. Ingressou no “encontro de jovens” onde podia tocar e cantar. Apresentou-se em espetáculos de dança. Tocou e cantou em festivais de música. Diversas atuações que lhe permitiram integrar-se a vários grupos culturais naquela cultura escolar. Ao referir-se à sua atuação nesses espaços sociais, constatou que, para ter sucesso em qualquer desses eventos, exige-se um mínimo de habilidades. Recordou que não era boa no teatro, mas dispunha de habilidades necessárias para poder atuar sem constrangimento, “*pro gasto*” como afirmou. Cantar e tocar compunha suas qualidades desde pequena. Era identificada por isso. Na adolescência, em qualquer rodinha de amigos que fosse levava seu violão. Para 1, as pessoas precisam de um mínimo de habilidade para serem aceitas nos grupos sociais. Em suas palavras: “*você é bem recebido quando te tratam bem*”. Em outras palavras, você é bem recebido quando apresenta as representações que as práticas sociais solicitam. Em suma, você é bem recebido quando você é a identidade.

Você precisa ter o mínimo de habilidade pra poder participar. Senão te tratam mal. No esporte te tratam muito mal No vôlei eu não dei conta do mínimo. Eu não aprendi nem a dar saque, nem a dar toque, a bola não passava e eu ficava toda machucada. Cantar eu era boa. Não era nem o mínimo. As pessoas sempre me disseram que eu cantava muito

bem. E eu sabia tocar. Então eu acho que você vai ficando aonde você tem o mínimo pra ser aceito no grupo.

A despeito do leque de opções para práticas culturais, o esporte mantinha-se como atividade hegemônica na escola. Além dos campeonatos intercolégiais, a escola desenvolvia várias competições internas. Em suas memórias, duas são destacadas. A primeira era uma semana de jogos interclasses que envolvia as turmas da mesma série. Os jogos eram eliminatórios, divididos por gênero e a modalidade era o handebol. Como já dissera anteriormente, sua classe não dispunha de alunas com qualidades técnicas, mas esse era um momento mágico, um momento de pura diversão. 1 jogava no gol. Apesar da escolha contraditória, pois poderia ter gerado maior constrangimento e humilhação, a narrativa destes fatos ganhou um aspecto mais alegre e divertido. Conta como escolheu essa posição: devido à dúvida entre sua habilidade em fugir no jogo da queimada proporcionada pelo medo da bola e, o fato de não gostar de correr. Relembrou que, entre o medo da bola e o esforço físico da correria do jogo, optou pelo primeiro e foi atuar no gol. Para tal, providenciou com os colegas o uso de luvas e mais ou menos quatro blusas para se proteger das possíveis boladas. Ao final dos jogos e, em todos os anos em que disputou o evento, o placar era alto para as adversárias. Paradoxo ou não, todas saíam alegres.

...eu ia na farra, me divertir. Eu ia ser ruim mesmo. Eu ia vestir uma fantasia, fantasia de goleira, fantasia de jogadora. Ia lá me divertir com as meninas. Nós éramos todas ruins, pouquíssimas eram boas. A gente ia levar um cacete da outra classe: 15 x 0, a gente já sabia e era engraçado. Ninguém ficava chateado. Se tivesse uma boa ela já sabia que a classe era ruim mesmo. Não me lembro de nenhuma vez na sala de aula alguém reclamar por isso.

No contexto daquelas relações, algumas perguntas poderiam ser feitas: como aquelas meninas (que não sabiam jogar) poderiam estar jogando? Por que, mesmo sendo derrotadas de forma humilhante, saíam alegres? Para aquele grupo, jogar era um imenso prazer, uma farra. Para nosso debate, entendemos que jogar era uma possibilidade de desestabilizar não apenas as identidades hegemônicas, como também as exigências morais presentes nos rituais de ensino. Era a possibilidade de demarcar fronteiras. Era a transgressão da oposição binária

entre o bom e o ruim de bola. Era um momento de subversão da diferença. Era a resistência à contínua subordinação das mesmas às identidades dominantes.

Jogar contra as meninas que representavam a identidade era uma oportunidade de rejeitar a identidade cultural do esporte, suas características fundantes, suas representações e o jeito de ser das meninas que, para 1, e, com certeza, para outros sujeitos desses eventos, as definiram e as representavam enquanto diferentes. Negar o saber “jogar do jeito certo” e atuar de maneira subversiva, sem dúvida, foi uma atuação política. Ao identificar a ação que o currículo faria com elas enquanto sujeitos da educação – saíam da quadra de jogo humilhadas pelo placar acachapante – naquele contexto, 1 e suas colegas de time/classe transformaram o jogo em autêntico deboche, em um carnaval com direito a fantasia de goleiro. Com direito a inverter a lógica do jogo, pois as derrotadas deixaram a quadra alegres e, por conseguinte, expressando sentimentos permitidos apenas às vitoriosas. Certamente, o que podemos constatar é que a transgressão do binarismo presente naquele jogo ofuscou a imposição de um modo de ser sobre o outro. O diferente não conseguiu se impor sobre a identidade, todavia, essa forma híbrida do “grotesco” revelou a ambivalência da vida cultural e a reversibilidade de seus significados e linguagens e, neste caso, expôs os mecanismos nos quais o exercício arbitrário do poder cultural se funda e constrói limites: a exclusão e a desvalorização do diferente. 1 e suas colegas, por meio do jogo, constestaram o consenso dos códigos esportivos escolares autorizados que as esmagavam opressivamente. Essa situação, repetida ao longo dos anos, foi a oportunidade do Outro cultural perturbar a identidade hegemônica.

Outro aspecto importante desses jogos era a relação com o professor. Naquela instituição, cada classe tinha um professor “titular”, alguém que acompanhava os alunos nas diversas situações decorrentes do processo educativo. Nesses jogos, o professor “titular”, além de torcer pela classe, assumia o papel de técnico da equipe. 1 gostava de ver o professor

brigando, não com os seus alunos, mas contra os árbitros dos jogos, com os alunos e os professores “titulares” de outras turmas. Ela comparou o professor “titular” com um “paizão” que cuidava e gostava dos alunos. Nessas horas o professor se tornava “legal” e melhorava sua relação com a classe.

A identidade de bom professor foi construída em função da atenção e do cuidado que este deveria ter com os alunos. Os professores de EF nunca cuidaram, nem tampouco acolheram-na nas situações de humilhação, menosprezo ou dificuldade quanto à aprendizagem. Podemos inferir que a atuação dos professores “titulares” nessas competições ajudaram-na a consolidar o professor de EF como a diferença. A representação de professor expressa no “titular de classe” definiu como tem que ser a norma, a identidade de professor. A definição do que é natural e desejável é dependente da definição daquilo que é compreendido como rejeitável: neste caso, o professor que não ensina e não cuida, o professor de EF.

Tanto é que a gente não gostava quando a gente tinha um professor que não participava, que era um bobão. Tinha titular que era bobão que não ia torcer. Tinha aqueles que entravam na quadra e iam bater, eu achava legal.

Outro evento esportivo escolar foi marcante em sua vida: um campeonato envolvendo várias modalidades entre as áreas de Biomédicas, Exatas e Humanas. Essa olimpíada interna era realizada a partir da seleção dos melhores alunos e alunas de cada área nas três séries do Ensino Médio.

Apesar do aspecto estritamente seletivo, esse evento esportivo envolvia os alunos e as alunas maciçamente. 1 destaca que não jogava, mas que torcia com empenho e entusiasmo. A partir de suas descrições, percebemos que se tratava de um campeonato em que os aspectos identitários eram fortes e marcantes. Os jogos eram realizados em meio a um clima de rivalidade e violência entre jogadores, torcedores, professores e árbitros.

Até porque era mais violenta. Porque tinha os professores que torciam e eles mesmos iam lá no meio da quadra brigar no meio do jogo. Então eu tinha medo. Tinha muita rivalidade. Exatas, humanas e biomédicas eram inimigos violentos. Existia uma cumplicidade. Todo mundo de exatas junto contra todo mundo de biomédicas. Contra humanas, que era uma subclasse entendeu. Exatas e biomédicas eram melhores que



humanas. Só que exatas e biomédicas, principalmente exatas eram turmas de meninos. Então eles iam pro jogo pra massacrar, pra bater. Saía muitas brigas. Todo mundo brigava. Os juízes, os professores, os alunos todo mundo se engalfinhando. A área que ganhava era grito de guerra. A gente tinha grito de guerra contra os outros. Nessa época eu não jogava, mas assistia e gritava junto, torcia. Eu torcia pela minha classe, pelo meu grupo. Era uma forma de se sentir superior ao outro. Exatas xingava biomédicas e xingava humanas, ficavam se xingando. Porque tinha um grupo.

Estas afirmações expressam a afirmação da superioridade dos membros de um grupo social sobre outro. Aqui identificados como atuantes na mesma área de ensino. I e seus colegas de exatas necessitavam reprimir aquilo que os ameaçava – os membros das outras áreas – para afirmar sua identidade. Hall (2000), embasado no pensamento derridiano, afirma que a constituição de uma identidade está sempre baseada na tentativa de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre dois pólos resultantes (nós/eles). Assim, o que é característico do segundo é sempre reduzido à posição de inferior àquilo que é considerado como essência do primeiro. Isto confirma que a fixação de uma identidade é sempre um ato de poder.

As competições aqui narradas atuam como meio para afirmar a identidade de área superior. Elas funcionam como marcação simbólica para poder afirmar quem é quem, quem é marcado como adversário e precisa ser negado. As competições funcionam como sistemas representacionais. Hall (1997) afirma que a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Neste caso, a representação é expressa pela camisa do time da área profissionalizante de estudo presente na competição. O que está em questão é ser de Exatas. Ser de Exatas é o que difere de outra identidade. Ser de Exatas implica não ser de Biomédicas e muito menos da “*subclasse Humanas*”. Ser de Exatas é ser vencedor.

A princípio, a narrativa nos dá a sensação de que não existe nada em comum entre os estudantes dessas áreas. Isso mostra o caráter relacional da identidade. Porém, trata-se de alunos que têm em comum o vínculo com a instituição de ensino. Eles partilham o local e diversos aspectos da cultura escolar em suas vidas cotidianas. Em outros momentos, como em

competições externas, por exemplo, eles e elas podem voltar a se identificar. Esta competição, por sua vez, reunia elementos que, na competição citada anteriormente, os tornaram rivais, pois se tratava de um torneio interclasses. Na primeira competição relatada, a necessidade de marcar a diferença superou quaisquer similaridades, uma vez que o foco estava na identidade da classe. Agora, eles se unem e se identificam por um conjunto de características mais amplas: são da mesma área profissionalizante da instituição. A rivalidade acirrada entre as áreas de ensino colaborou para reforçar o modo como 1 posicionou as antigas colegas de treino de voleibol.

*As meninas de vôlei, as metidinhas, eram todas de humanas. Elas eram todas ruins de aula, umas burronas. Então elas ficavam todas em humanas. As mais estudiosas eram ruins de bola e estavam em exatas e em biomédicas.*

A identidade é marcada por meio de símbolos. Existe uma associação entre identidade da pessoa e as coisas que ela faz ou usa. O time funciona, neste caso, como um significante importante da diferença e da identidade. 1 é explícita quanto a essa referência. Ganhar os jogos é afirmar a superioridade de uma área sobre a outra. Isso estabelece uma outra oposição: as alunas e os alunos de Humanas são inferiores. Ademais essa era uma oportunidade para que ela estabelecesse uma superioridade simbólica sobre as meninas do vôlei. As meninas que não só não ajudaram em relação aos seus desejos de jogar vôlei, como repetiram, de certa forma, as marcas fixadas na escola anterior. Além disso, podemos notar pela narrativa que os meninos da área de Exatas necessitavam marcar sua identidade de gênero. Para tal, o jogo servia também como afirmação de identidades masculinizadas marcadas, além do significante “medalha de campeão”, pelo uso de outro significante: a força física.

Outros momentos de sua vida estudantil foram marcados pelo esporte. Essas vivências foram constituindo uma identidade transgressora.

Nos meados do segundo ano do Ensino Médio, 1 resolveu participar do grêmio estudantil da escola. Após campanhas por voto com direito a propaganda eleitoral nas salas de aula, ocorreu uma eleição e sua chapa sagrou-se vencedora. Em suas análises, a sua atuação no grêmio só foi possível devido ao fato de já ser mais velha, posicionamentos que reforçam as políticas de identidade de idade e suas relações de poder no âmbito da cultura escolar.

Porque enquanto você é dos mais novos você também não dá muito palpite, os outros mandam. Mas eu já tava no segundo ano (Ensino Médio).

Como plataforma de campanha para as eleições do grêmio estudantil, 1 sugeriu a instalação de um campeonato de futebol feminino. Essa proposta foi feita por dois motivos: primeiro porque achou que ia ser divertido. Em suas idéias, ela achava que nenhuma menina saberia jogar futebol e que, então, essa seria mais uma oportunidade para participar de uma prática esportiva em igualdade de condições com as demais. Segundo, porque seria uma atitude revolucionária. Implantar uma prática culturalmente entendida como “para homens” e em uma escola tradicionalmente masculina (tratava-se de uma escola confessional mantida por religiosos cuja inserção das mulheres havia ocorrido há uma década), com certeza marcaria não só o mundo feminino na escola como também a si própria. Porém, por detrás dos motivos descritos ocultam-se suas reais intenções agora explicitadas por meio desta narrativa. Seus objetivos mascaravam a luta pelo poder de se fazer representar. Tratava-se de uma luta para tirar o poder daquelas que a representavam.

...se o vôlei era um esporte aonde as meninas eram boas, se a gente tivesse um apoio político do grêmio para o futebol feminino era um jeito de tirar o poder das meninas boas e metidinhas e colocar nas mãos daquelas que não sabiam nada.

Por algum tempo, seu pensamento girava em torno das possibilidades da transformação cultural daquele cenário esportivo. Todo mundo teria a chance de começar “do zero”, inclusive ela. Então, após sua chapa sair-se vitoriosa nas eleições, ela pôde implementar sua proposta eleitoral. Aí novas frustrações sucederam-se. Mesmo todas as alunas “*não sabendo nada*”, mesmo acreditando que as “*meninas não sabem jogar com os pés*”, em

poucas partidas, seu histórico esportivo recomeçou e, rapidamente, algumas meninas já aprenderam a jogar futebol, por sua vez, ela continuou não aprendendo. Para 1, como todas começariam do zero, do estado de não saber jogar, todas poderiam caminhar juntas em direção ao estado de saber jogar, ou sequer aprender e, portanto, manter o caráter de transgressão ao qual se propôs. Ao refletir sobre a narrativa, concluiu que, mesmo aquelas que nunca tinham jogado futebol mas eram boas atletas de handebol, rapidamente aprenderam a jogar futebol. Suas expectativas giravam em torno de ser apenas um momento de contestação de identidades hegemônicas esportivas e masculinas.

Para analisarmos esta questão convém retomarmos as idéias de Hall (2003) quanto às “metáforas de transformação”. Em seus pensamentos, 1 acreditava tanto na derrubada das hierarquias sociais do jogo (não haveria espaço para meninos e para “*as metidinhas do vôlei*”), como na sua inversão, na substituição de um modelo cultural por outro. No entanto, alguns aspectos das práticas esportivas, como a marcação da diferença, mantiveram-se presentes. O jogo praticado pelas alunas de exatas não poderia ser um momento de pura inversão, pois em qualquer momento de ruptura cultural “há sempre o retorno sub-reptício do traço do passado” (p.236) que ocasiona a inserção da ambivalência no jogo do poder cultural.

Então todo mundo podia jogar, porque tinham poucas meninas em exatas, ninguém sabia jogar, mas eu achei que ia ser uma palhaçada, por isso ia ser legal. A gente ia ficar chutando a canela uma da outra. Ficar só correndo e batendo, tipo coisa assim...pastelão. mas não aconteceu isso. As meninas, algumas sabiam jogar. Elas driblavam, tiravam sarro da cara da gente e faziam um monte de gols e a gente ficou de tonta outra vez. Isso humilha. Eu sempre me senti humilhada. Tanto é que eu tenho bronca das meninas que jogavam vôlei. Que davam saque por cima, davam cortada e a gente ficava como boba, e nem dava pra gente se mexer pra pegar a bola. Por que elas não jogavam mansinho pra dar tempo da gente chegar na bola e jogar? Só de brincar. Por que a gente não podia ficar só jogando bola pra lá e bola pra cá? Elas querem mostrar que são melhores que os outros. Querem mostrar que são as gostosonas. Eu acho que você tá na quadra, tá todo mundo olhando e você fica super exposto. Se você for ruim todo mundo vai tirar sarro da sua cara. Tem mil pessoas olhando o jogo, todo mundo vai ficar tirando sarro da sua cara ao mesmo tempo. Quando não é você sozinho não tem importância. Então, assim, quando o meu time todo de handebol jogava mal era legal, era um grupo. E não tinha importância que a gente ia perder, a gente ia se divertir. A gente ia fazer palhaçada. A gente achava que era engraçado porque não tínhamos o compromisso de ganhar. É divertido quando não tem o compromisso de ganhar. Quando não tem problema errar. Aí só era ruim, quando tinham várias das que sabiam jogar e você era das poucas que não sabia e todo mundo ia brigar com você e você ia atrapalhar o time. Aí era chato. Por isso eu larguei o futebol, não fui mais. Aí fico no teatro, na música onde era legal.

A ambivalência e o hibridismo podem perturbar e transgredir a ordenação e a classificação cultural que os eixos alto e baixo (o que sabe jogar e o que não sabe) representam, porém não derrubam a força operacional do princípio hierárquico da cultura, tampouco a eficácia simbólica e social das representações do esporte.

Estudando em uma escola fortemente marcada pelos eventos esportivos, com certeza outras experiências surgiram em sua vida escolar. Em seu último ano no Ensino Médio, o professor responsável pelo treinamento de basquete a chamou pra treinar. Como a irmã mais nova já treinava a modalidade, ela conhecia todas as meninas daquele contexto esportivo. Em sua concepção, o grupo que treinava basquete era um grupo “mais legal”, o que facilitou sua inserção nas aulas de basquete.

Em seus primeiros treinos, 1 reconheceu seu potencial para desenvolver-se naquele esporte. Aprendeu rapidamente a executar os fundamentos básicos do jogo, e, para seu espanto, o mais difícil de todos: a bandeja. Apesar do seu bom rendimento no basquete, os problemas decorrentes do preparo físico inadequado não a fizeram aderir definitivamente à prática. Por outro lado, questões de política de identidade de idade – sua irmã mais nova jogava com eficiência entre as mais velhas – levaram-na a desistir do treinamento. Cabe ressaltar neste momento a primeira vez em que um profissional de EF teve o nome lembrado e foi valorizado em sua narrativa. O professor de basquete era amoroso, de fala mansa e paciente. Cabe ressaltar também que é a primeira vez em sua vivência esportiva escolar que 1 consegue realizar os gestos técnicos com eficiência. Entretanto, para ela já era tarde demais. A identidade do binômio EF/esporte já estava fixada.

O professor era um amorzinho. Eu sabia que eu podia errar a vontade. Com o professor de vôlei não podia errar. Se você errasse uma vez a impressão que eu tinha é que eu ia apanhar, que ele ia me matar. O de basquete se eu errasse ele falava: “tente outra vez”. Ele falava baixinho, mansinho. Então, eu me senti pela primeira vez sem medo. A aula de EF é uma aula que me deu medo sempre. Até quando eu me saía bem

Apesar do êxito nas práticas do basquete e de seus fracassos no voleibol, suas preferências pelo segundo não foram esquecidas. Já adulta, não desistiu e foi novamente tentar treinar vôlei. Suas frustrações permaneceram e agora a consciência de suas limitações e a dificuldade em aprender, por diversas vezes, a levaram às lágrimas. Essa foi mais uma prática esportiva em que a identidade do professor de EF foi fixada, pois outra vez ela esteve diante de um profissional que não a ajudou em nada. Para ela, o que estava definido é que agora não daria mais tempo para aprender a jogar vôlei, já que não havia conseguido até então.

No ambiente dessa prática esportiva, mesmo sendo composto por mulheres casadas e a maioria bem mais velha do que ela, os sistemas simbólicos do esporte e suas conexões com os posicionamentos dos sujeitos reafirmaram certas identidades e relações de poder. As colegas brigavam porque ela jogava mal e, quando escolhiam o time, deixavam-na de lado. Para regular a produção das representações do esporte e das identidades a ele associadas, a professora chegou a dividir o treino em times dos bons e dos ruins. Como não poderia deixar de ser, 1 ficou na outra quadra, a dos ruins.

Minha identidade de jogadora é péssima, no vôlei. No basquete, não. Adulta eu fui jogar. Eu era escolhida pra time, eu jogava com o grupo. O grupo sempre foi legal comigo. Eu acho que quem joga vôlei é encrenqueiro. As mulheres metidas jogam vôlei, elas jogam vôlei. Elas são as metidinhas de sempre. E as mulheres que eu acho que nunca jogaram vôlei, que sempre foram ruins, elas vão jogar basquete, vão jogar handebol. O vôlei é muito difícil, os outros esportes são mais fáceis, a gente consegue jogar. É só correr. Cansado ou não. Chato ou não, na verdade é isso. Corre todo mundo pra um lado, corre todo mundo pra outro, mesmo que você não faça cesta nunca, você participa do jogo, porque corre todo mundo junto. Já no vôlei, você fica lá parada. A bola vem vindo, é a sua vez, até no sítio na família todo mundo brincando. Ou você faz, ou vai ficar ridículo.

Fazendo suas comparações com suas diversas vivências no esporte, 1 faz suas considerações sobre o vôlei e as identidades inextricavelmente nele investidas.

As meninas do vôlei são metidas, elas são ensebadas. Parece que tem um status. Quem joga vôlei se acha melhor do que outros entre as meninas. Quem joga handebol, basquete são esportes menores. Eu mesmo nunca quis jogar basquete, nem hand, eu queria jogar vôlei, porque eu queria ser boa que nem aquelas. Eu não sei, mas acho que naquela época tinha uma coisa das chinesas, das japonesas que jogavam, que era o máximo quando jogavam contra e tal. Acho que as mulheres queriam jogar vôlei. Eu achava bonito o vôlei, parece um ballet voador. E eu achava handebol e basquete jogo mais masculino, mais de bater, de machucar. E eu não queria me machucar pra jogar. Mas no

vôlei nunca teve jeito, porque o vôlei parece que é muito mais difícil do que o basquete e o handebol, e eu fui escolher o vôlei pra não me machucar. E eu achava o vôlei mais bonito, mais feminino. Na verdade era muito mais difícil.

O que 1 nos aponta é que sua escolha pelo vôlei não foi apenas uma questão consciente, pois caso fosse já teria desistido de sua prática há muito tempo e optado pela prática esportiva em que se deu bem. Para entendermos sua escolha, precisamos compreender a intrincada interrelação que ocorre no “circuito da cultura” (du Gay *apud* Woodward, 2000, p. 69) que constrói uma eficácia simbólica para um texto ou artefato cultural, nesse caso o vôlei. Pela sua narrativa, percebemos qual representação estava envolvida em sua prática. O vôlei, à época de sua vivência na escola, já era tido como esporte feminino. Sua eficácia simbólica produz significados sobre o tipo de pessoa que se utiliza deste artefato, isto é, produz identidades que lhe estão associadas. Tanto as identidades como os artefatos culturais (vôlei) são produzidos para atingir outras pessoas que poderão se identificar com eles. Um artefato cultural, como o vôlei, tem efeito sobre a regulação da vida social por meio das formas como ele é representado sobre as identidades a ele vinculadas e sobre sua produção e consumo. Jogar vôlei era ser “o máximo”. Ele era representado pelo modo como as atletas profissionais jogavam. Todo sistema simbólico do vôlei estava associado à representação de ser mulher e, por conseguinte, ter um *status* social (na escola e enquanto mulher) por representar a identidade feminina. Ao contrário, os outros esportes citados nesta narrativa apresentavam uma eficácia simbólica que afastava suas praticantes de expressar um jeito feminino de ser.

Se, ao longo de sua jornada escolar, 1 já fixara a identidade do professor de EF, suas últimas vivências em aulas no ensino superior determinaram a identidade do sujeito EF. Ao ingressar na faculdade, nos meados dos anos 1980, ela constatou que a EF era obrigatória para cumprir os créditos necessários para a conclusão do curso. Devido às suas experiências anteriores nas aulas do componente, ela demorou o máximo que pôde para se inscrever nas aulas e optou em fazer a disciplina no final do curso. O cumprimento dos créditos era

efetivado pela escolha e participação em qualquer uma das várias modalidades ofertadas. Apesar da oportunidade em fazer vôlei, basquete ou qualquer outra modalidade esportiva, ela escolheu a capoeira. Para ela, a capoeira seria mais que uma prática. A capoeira tinha componentes culturais mais fortes. Suas intenções estavam pautadas em conhecer o universo folclórico da capoeira, uma relação que ia além das técnicas corporais. Nessa época, a capoeira era marcada como “diferente”. Escolher a capoeira pode ser entendido como mais um momento de resistência contra hegemônica, talvez uma forma de negar o esporte. Sua velha expectativa de igualdade de condições entre os participantes e oportunidade de aprendizado estava novamente presente. Contudo, ao deparar-se com as aulas, sua constatação foi a mesma de sempre.

Cheguei lá achando que o professor ia ensinar. Até falei: quem sabe esse ensina. E de novo foi a mesma coisa. O professor fica que nem um palhaço lá na frente. Faz e manda todo mundo fazer como se fosse mágica. Só porque ele fez e a gente olhou vai fazer igual. E tinha que dar estrela, logo no começo. Eu aprendi a gingar, isso deu conta porque é uma dança. Mas estrela? Daí capoeira tem um problema que nem esporte. Faz a roda e só vão dois de cada vez pro meio da roda. Joga todo mundo junto, os novatos e os veteranos de muito tempo. E quem começa são os veteranos e eles é quem chamam os novatos. E eles jogam os pés lá pra cima, gira de cabeça pra baixo e eu fico que nem uma tonta lá no meio sem saber fazer nada olhando pra ele. Aí eu descobri que não ia dar. Eu até fui pro parque treinar as estrelas, mas eu descobri que não ia dar conta e tive que abandonar. Aí eu só fui fazer EF no último semestre, e eu arrumei um atestado que eu trabalhava pra não fazer, porque só faltou isso pra eu terminar o curso. Eu já tinha terminado tudo e faltava esse maldito curso de EF.

Outras ponderações foram efetivadas a respeito das relações que ocorrem nas práticas esportivas. Analisando tanto as aulas de EF como as práticas esportivas vivenciadas em qualquer outro espaço social, 1 deparou-se com os regimes de verdade que o esporte produz e com seus efeitos de poder. Se o poder opera em conexão com a verdade, são os mecanismos utilizados (técnicas esportivas) nos discursos que os transformam em verdadeiros ou falsos. O esporte concede *status* para aqueles que se encarregam de efetivar o discurso dominante da prática esportiva. Por outro lado, se o discurso do esporte funciona como poder, ele é ao mesmo tempo um obstáculo e um ponto de resistência para a ação de uma estratégia



oposta. Nas análises das teorias pós-estruturalistas, o discurso é ambíguo, ele tanto pode ligar-se às estratégias de dominação quanto às estratégias de resistência.

Na realidade, eu nunca quis assumir esse papel inferior que o espaço do esporte quis me dar. E como era uma disputa o tempo inteiro: meninas boas querendo se gabar e ser o máximo e outras coitadinhas que elas faziam questão de ridicularizar. Porque assim eu sou boa, né ? Eu mando, te dou ordem e ainda brigo com você depois porque você jogou mal. Xinga, na hora do jogo, sai qualquer palavrão. É de uma violência! E eu? Eu não tinha uma personalidade de assumir essa inferioridade porque eu tinha uma posição de destaque e liderança. Eu era melhor aluna da sala de aula, eu cantava muito bem, ganhava medalhas, na minha família eu era considerada uma pessoa muito inteligente e existia uma expectativa de eu ser alguém. Então eu tentei várias vezes redefinir essa liderança. Isso que sempre me deixou muito chateada com o vôlei porque toda vez que eu tentei no vôlei não foi possível.

Suas conclusões finais sobre sua história de vida nas aulas de EF indicam que os significados atribuídos às aulas foram forjados em função do modo como suas colegas realizavam as atividades. Na primeira escola, a significação foi construída em um contexto no qual ela já era apontada como diferente, pois, na primeira fase do Ciclo I do Ensino Fundamental, suas marcas físicas a excluía. Com isso, as características das aulas ficaram marcadas mais pela ausência de condições físicas ideais do que pelo rendimento técnico. No segundo Ciclo, com a hegemonia das aulas esportivizadas, tudo piorou. Além de ser marcada como diferente fisicamente, o fato de não se adequar às normas e ritos das práticas esportivas reforçou seu medo em relação às aulas. Isso a obrigou, por diversas vezes, a apresentar dispensas por motivos de cólica. Na segunda, nada nesse sentido tinha importância, pois não havia “citação” de suas marcas e todas as colegas não se apresentavam com eficiência técnica para fixar uma identidade verdadeira para as aulas de EF e gerar qualquer tentativa de rejeição. Além disso, em vários espaços sociais da escola ela foi aceita.

De maneira geral, o que podemos afirmar é que, apesar da “tradição” da segunda escola nos esportes, a impressão que fica é que pouca ou quase nenhuma importância era atribuída pela própria comunidade educativa ao componente, pois tanto o treinamento esportivo, como os campeonatos internos apresentavam maior significância do que as aulas de EF por serem atividades com funcionamento, estrutura, horário à parte e construir vínculos de

amizade entre os diversos participantes da comunidade. Além de o treinamento esportivo possuir professores diversos e especializados em cada modalidade, a escola não media esforços para valorizar esta área.

Quanto a 1, ela queria participar de tudo aquilo para ter mais amigos. Mesmo sem poder jogar nas equipes da escola, ela participou daquela cultura porque, na realidade, o desejo não era o esporte em si, mas estar ali no grupo. Para isso, o esporte seria um facilitador. Porém, devido aos constantes insucessos, chegou um momento em que preferiu optar (identificar) pelo teatro e pela música, onde tinha habilidades mais desenvolvidas. Foi então que ela desistiu de fazer esporte na escola.

Conforme percebemos em seus relatos, o modo como atuou nos campeonatos, suas decepções com o esporte e as intercorrências nas aulas de EF contribuíram para formar uma identidade transgressora, ou seja, sua identidade não tinha nada a ver com a identidade forjada pelo Estado para os sujeitos da EF. Na mesma linha, argumentamos que as identidades sociais são representadas sempre em fluxo. Elas são sempre construídas e reconstruídas mediante os esforços que os sujeitos realizam e se engajam na construção de significados e dependem das relações de poder exercidas em práticas sociais particulares.

Era só pra estar todo mundo dentro e todo mundo igualmente jogando mal. Era pra gente brincar, pra gente se divertir. Eu queria que a aula de EF fosse pra gente se divertir, não pra competir. Não pra uns terem que ganhar dos outros. Ficar humilhando os outros. Eu sempre gostei de brincar. Por exemplo: até hoje quando eu jogo cartas não é ganhar que eu quero, eu gosto de fazer bagunça. Eu até gosto de atrapalhar o jogo. Eu gosto de bagunça, de brincar, me divertir e não de ganhar. Eu queria estar dentro do esporte porque era uma escola de tradição nos esportes.

Para fecharmos nossa análise, torna-se importante apresentar a identidade que o sujeito 1 construiu sobre o professor de EF e sobre os sportistas.

O professor de EF é o pior professor que a escola tem. Sempre! O professor de EF merece ser considerado pior que os outros professores da escola. Ele é considerado e ele é o pior professor. Eu sempre tive raiva do professor de EF porque ele é o perfeito idiota. Por que ele não sabe nada, nunca estudou absolutamente nada. Ele geralmente foi um cara que jogou bola, que fugiu dos estudos e por isso ele quis fazer EF. Ele achava que a faculdade ia ser só jogar bola. Eu já perguntei pra vários. Eu já tive alunos que quis fazer EF achando isso, muitos. Na verdade, eu acho que só vai burro pra EF. O que eu quero dizer com burro. Aluno que não quer estudar. Quem são as jogadoras de vôlei da minha vida inteira? As alunas de humanas. Quem ia pra humanas? Quem não ia dar

conta de estudar em exatas e biomédicas porque eram consideradas na época as áreas mais difíceis. Quem não queria estudar ficava em humanas. Todos os maus alunos estavam em humanas, e todas as jogadoras do vôlei estavam em humanas. Tinha muita gente de biomédicas no basquete, muitas. Por quê? Quando você não sabe jogar e você faz exatas ou biomédicas, ainda tem lugar pra jogar nesses esportes. Porque as boas não vão pra lá, vão pro vôlei. O que eu queria dizer do professor, é que eu sempre tive raiva dele. A culpa é toda dele. Por quê? Porque ele é um omissor. Ele é um omissor porque ele vê tirarem sarro; escolher e deixar os piores de lado; ele mesmo não gosta dos alunos piores. Ele não gosta. Ele maltrata. Ele não olha. Trata com desdém, deixa de lado. Não prepara a aula adequada pra atender os alunos que tem dificuldade e, ele não sabe ensinar os que têm dificuldade. Ele não percebe que é por culpa dele que os que têm dificuldade não aprende. Fica se vangloriando dos bons que sabem, que nunca precisaram dele pra aprender, porque já vieram de fora sabendo. E por quê ele não olha essa confusão toda que está acontecendo lá dentro e evita e salva a gente? Por quê esse professor nunca me salvou? Por isso que eu tenho ódio do professor de EF.

Seus posicionamentos sobre os protagonistas citados indicam uma visão de identidade que se aproxima do sujeito sociológico descrito por Hall (1998). Esse sujeito ainda apresenta um núcleo interior, uma essência que é o seu “eu real”. Nesta linha, a identidade sutura o indivíduo com o mundo público. Assim, ao projetar o “si mesmo” sobre as identidades culturais, o sujeito sociológico torna os significados culturais como algo que lhe é próprio, alinhando sua subjetividade com os papéis que exerce no mundo social. O que isso quer dizer é que, nesta descrição de identidade, os professores de EF e aqueles/as que praticam esporte, ou mais especificamente o voleibol feminino, são formados subjetivamente por meio de sua atuação nessas relações sociais. Nessa perspectiva, os processos e as estruturas que constituem tanto o esporte como a EF são afirmados pelos papéis que os sujeitos desempenham. Como discutido no referencial teórico, isso é a internalização do exterior no sujeito e que, por meio de sua ação social, externaliza seu interior. Para 1, este currículo de EF/esporte essencializa a identidade social de seus atores, isto é, para ela, todo professor de EF não presta e toda jogadora de vôlei é “*metida e burra*”.

### 5.1.2 - Sujeito 2 da EF

O sujeito 2 da EF nasceu em São Paulo, tem 32 anos, é negro, universitário e está cursando a faculdade de Educação Física. Atualmente, trabalha em uma ONG atuando em serviços sociais com o esporte. Este sujeito é o oitavo dos dez filhos de um casal de migrantes baianos. Não conheceu o primogênito dos irmãos, morto com um ano de vida, e perdeu outro irmão - dois anos mais velho - vítima de afogamento quando tinha quinze anos. Durante sua adolescência trabalhou de entregador de jornal, catador de bolinha em aulas de tênis, fez “bico” de pintor de parede auxiliando o pai em sua profissão e, por duas vezes, trabalhou como *office boy*. Estudou em escolas públicas em um bairro periférico da Zona Sul de São Paulo, e em escola particular da mesma região, no sistema supletivo (concluindo a 7ª e 8ª séries do Ciclo II do Ensino Fundamental), possibilidade decorrente do financiamento dos estudos ofertado pelo ex-patrão de seu falecido irmão.

Suas vivências escolares foram atribuladas devido a diversos fatores. Um atropelamento na primeira série do Ciclo I do Ensino Fundamental o fez perder um ano escolar e proporcionou a mudança de escola na série inicial; desistiu dos estudos por volta da sétima série do Ciclo II do Ensino Fundamental; retornou à escola contra sua vontade para concluir o Ensino Fundamental e, devido ao Plano Collor (motivo que impediu a continuidade de seus estudos nesta escola), concluiu o Ensino Médio em outra escola pública no período noturno. Terminou seus estudos aos 22 anos de idade, o que aponta o tempo em que se ausentou da escola e o número de retenções na escolarização básica.

Ao longo de sua narrativa, afirmou por diversas vezes suas dificuldades de aprendizagem na escola e relatou poucos momentos de satisfação em sua vida escolar, como o foi, por exemplo, um projeto de plantio e cuidado de uma árvore, realizado na quarta série do Ciclo I do Ensino Fundamental. Sua relação com a cultura escolar complicou-se com o

ingresso no Ciclo II do Ensino Fundamental. Neste período, a diversidade de disciplinas e os métodos empregados pelos professores foram entendidos como fatores determinantes para seu insucesso, que explicitou como “*ficar de recuperação em todas as matérias*” nestas séries. Essa época de fracasso escolar constante coincidiu com o conseqüente abandono dos estudos nos meados da 7ª série.

Nos estudos educacionais críticos (Mclaren, 1997; Apple, 1999; Giroux e Simon, 2005) é constante a tentativa de explorar a maneira pela qual a escola promove ações que perpetuam e reproduzem as relações e as atitudes sociais elementares e necessárias que sustentam as relações dominantes, econômicas e de classe presentes na sociedade. Em outros termos significa dizer que a estratificação social se reproduz no sistema educacional. Muitas vezes os representantes das camadas populares são obrigados, por múltiplas questões, a abandonar a escola precocemente. Isso é compreendido como reprodução do sistema social por exclusão e seletividade. Nessas análises, a educação, em sentido mais amplo, é veiculadora de visão de homem, de sociedade e de mundo. Diante destas, podemos dizer que a escola é uma das responsáveis pela formação das pessoas para viverem em sociedade de classes, fazendo com que o educando compreenda essa estrutura e convivência como algo natural e dependente apenas dos esforços de cada um para superar sua situação social inicial. Dentre os diversos aspectos que contribuem para essa inculcação ideológica e a conseqüente adaptação dos educandos às normas e valores dominantes – condição determinante para a funcionalidade do sistema - encontram-se a reprovação por insuficiência de aprendizagem e diversas formas de controle disciplinar.

Entretanto, tais condições, presentes na escola funcionalista, foram possibilitando para 2 a construção de uma identidade pautada na resistência e transgressão ao sistema...

... tinha uma professora lá que falava muito rápido cuspidando. Era o que marcava ela (risos). Ela dava muita bronca, puxava a nossa orelha, batia com a régua na gente. Eu nunca aceitei. Eu sempre questionava, eu sempre era boca dura e ia sempre para a diretoria. Acabava indo sempre pra diretoria.

...e no engajamento com outras situações de socialização dentro da escola que, por meio de rituais de resistência, constituíram sua identidade:

Não era grande. Eu era pequenininho e seco. Pele e osso. Preciso eu comer muita merenda da escola. Eu até brinco que hoje eles não comem... que eles têm arroz, feijão, almôndegas...No meu tempo, era sopa empelotada e eu nunca dispensei. Nunca dispensei. Eu sempre comia toda a merenda da escola. A turma que eu andava dominava o recreio, mas não era atrás de brincadeira. Nós não tínhamos esse lance de briguinha atrás de brincadeira, a gente ia atrás de comida. Então a gente tentava burlar a cantina, a merenda, né? Quem comprava lanche, ou quem trazia lancheira pra gente era o lugar dos *boys*. Os *boys* têm dinheiro pra comprar lanche que a gente não tinha. Então nossa turma era essa. Dificilmente a gente brincava no recreio porque a gente tava sempre atrás de comer alguma coisa.

2 não teve aulas de Educação Física nas séries iniciais. Suas memórias não conseguiram precisar a causa desta ausência. Para ele, confundem-se momentos de brincadeira e jogos na quadra da escola com aulas do componente. Em decorrência disso, 2 abordou a possibilidade da ausência constante de profissionais efetivos. Seu primeiro e único contato com esse componente na escolarização básica deu-se no Ciclo II do Ensino Fundamental, mais especificamente, nas 5ª e 6ª séries e parte da 7ª série deste Ciclo. Contudo, as aulas eram realizadas fora do horário regular. Cabe aqui ressaltar que essa característica do componente ser ministrado no período inverso às demais atividades esteve presente em muitas escolas brasileiras no período de escolarização do sujeito 2, e essa se originou na própria trajetória do componente. Entretanto, entendemos que o fator decisivo para essa conformação foi a definição da EF como hora-atividade (com ao menos 75% de carga horária destinada à prática física) imposta pela Lei 5.692/71 e pelo Decreto 69.450/71 que passou a destinar um espaço específico e obrigatório para a EF no currículo escolar.

Se a dificuldade no aprendizado de outras disciplinas contribuiu para 2 preferir ficar na rua a ir para escola, o método (se é que podemos assim chamar) empregado nas aulas de EF e o horário das aulas contribuíram para que sua presença não fosse constante. Para justificar essa ausência, sempre que podia, 2 arrumava um atestado como se estivesse trabalhando.

Isso já naquela idade eu já arrumava um jeito de não ir pra escola, pra Educação Física. E aí de vez em quando que eu não tinha nada pra fazer eu falava: “Ah, hoje eu vou pra

aula”. Aí eu pegava e ia pra aula, mas era sempre assim: as poucas aulas em que eu fui era rolar o “coco” (futebol).

Esses rituais de resistência, ora drásticos, como na rejeição aos códigos autoritários da professora, ora sutis, como na busca pela merenda e na experiência descrita acima, se encaixam na concepção agonística dos rituais divulgadas por McLaren (1992). Eles expressam sentimentos gerados naquela estrutura institucional e que, na realidade, escondem a finalidade de romper as regras incontestáveis da cultura escolar. Ser “boca dura” e “estar sempre atrás de comida” eram tentativas intencionais de subverter as regras e normas da instituição. Ambas caracterizam-se como ações ativas de resistência. No mesmo sentido, ao apresentar atestado para não frequentar as aulas, ele negava a estrutura das aulas de EF. Como membro da classe popular, mais do que resistir a um conjunto de normas formais, 2 fazia resistência à distinção entre a cultura dominante presente na escola e sua cultura vivida informalmente nas ruas.

A atuação do professor de EF da escola do sujeito 2 não foi diferente em relação à primeira narrativa. Assim como nas aulas de EF descritas pelo sujeito 1, em suas aulas também não havia momentos de atenção com o processo de aprendizagem dos alunos. As aulas eram pautadas no currículo técnico-esportivo e não havia brincadeiras ou outras manifestações da cultura corporal. Todavia, para 2, apesar do descaso, o professor era tido como figura importante daquela cultura escolar, pois se tratava de um profissional vitorioso. Nas condições sociais daquela comunidade, para 2 não importava o controle disciplinar, nem mesmo o modelo de aula, pois, ao contrário do sujeito 1, o sujeito 2 não se sentia em condições de pertencer àquela prática devido ao fato de acreditar que não possuía os atributos valorizados na sociedade esportiva. Tampouco mantinha expectativas de atenção ou mesmo de aprendizagem. Para ele, e para os membros daquela comunidade educativa, o que valia eram os feitos obtidos pelo professor nos eventos esportivos. Nosso sujeito 2 relaciona as vitórias esportivas da escola com a imagem de escola e de alunos vencedores.

Eu não lembro de ter tido brincadeiras na Educação Física. Na verdade, era mais soltava a bola e deixava correr. Hoje eu vejo diferente, mas eu tinha um professor lá que era muito bom assim. Eu achava legal o professor. Todo mundo gostava e gosta de professor de Educação Física, mesmo sendo o cara que jogasse a bola. Ele era o diferencial da escola. Porque todo mundo conseguia, a escola conseguia muitos campeonatos por causa daquele professor, mas eu não tava nesse meio.

Retomando nosso referencial teórico, afirmamos que toda ação social é cultural, e todas as práticas sociais manifestam um significado, ou seja, são práticas de significação. Todas as práticas sociais têm uma dimensão cultural dependente e relacional com o significado, possuindo um caráter discursivo. Logo, o trabalho docente é uma prática social influenciada culturalmente e expressa significados que dão sentido tanto para quem dele participa como para quem o observa. O modelo de aula vivenciado por 2 indica o sentido atribuído por ele ao componente e ao professor. A EF servia como afirmação de identidade vencedora.

A partir de suas pesquisas sobre a representação do trabalho do professor de EF, Daolio (1995) afirma que o professor de EF não é influenciado unicamente por sua formação profissional, condições salariais ou cursos de formação contínua, mas que, além desses determinantes, manifesta por meio de sua prática docente a maneira como foram formados suas crenças e valores e sua inserção na cultura escolar e na cultura da escola em que atua. Sendo a identidade formada e reafirmada pela maneira como os outros nos vêem, o professor em questão não tinha porquê atuar de maneira diferente. Diante de seus feitos, o professor que ministrou as aulas de EF para 2 era tido como vencedor e importante para a cultura daquela escola.

Nas vezes em que participou das aulas, o sujeito 2 tinha intenções de pertencer ao grupo de alunos que jogava, conforme relatou de forma implícita; também demonstrou como essas condições favoreceram sua luta pela imposição de certos sentidos na construção de sua identidade. Ressaltou o fato de que não jogava bem, mas fazia de tudo para estar no meio. Parece que para ele o importante era participar do grupo que dominava o espaço e,



conseqüentemente, ser popular e deter o poder na aula e em outros espaços da escola. Em relação ao modo como o professor “conduzia” a aula, seus relatos denunciaram que, na ausência do professor, o controle da aula ficava sujeito aos alunos que detinham o poder de assumi-la: os que apresentavam habilidades motoras e força física e aqueles que pertenciam a essa turma de amigos. Ou seja, os alunos dominantes da aula faziam imperar a lógica do esporte e, mesmo não atribuindo para si certas características técnicas esportivas, 2 afirmou o seu pertencimento ao grupo dominante.

Então ele descia a escada, dava o jogo, subia a escada e ia pra sala dele que era lá perto do parque. Então ele nem via o que tava acontecendo na quadra. Ele voltava depois. Daí a gente é que dominava a quadra. Ah, o melhor mandava e os mais folgados. Quem jogava era os que dominava. Eu jogava porque eu era marrudo. Não porque eu era bom de bola. Mas eu era do tipo briguento. Então, eu falava: “Não! Eu vou jogar”. Olha, que jogava no máximo uns treze. Que eram os mais habilidosos e os mais folgados que falavam que iam jogar. Se não jogasse, o pau comia. Eu sou um deles (risos). Eu tinha que jogar e os outros tinha que jogar.

A ausência do professor nas aulas abriu espaço para o exercício da tirania e para o uso da força física de certos alunos, o que permitiu a afirmação de identidades masculinizadas.

Tanto vôlei, como basquete, às vezes...teve uma vez que ele deixou a gente jogando basquete que a gente foi jogar relóginho. Relóginho marcou pelo seguinte (risos); era o último que completasse levava um cascudo de cada um (mais risos) e eu tomei vários cascudos e tinha cara que não alisava. Tinha cara que chegava e aliviava, mais tinha uns caras que não aliviavam. Os caras maiorzão não aliviava, davam cascudo mesmo. Uns croques nervoso (mais risos), você via até estrela. E ele lá na sala.

O modo como utilizamos os discursos fazem o sentido do mundo a nossa volta e de nós mesmos e nos permitem negociar e construir nossas identidades sociais. Ao localizar alguns enredos específicos, o sujeito 2 legitimou certos fatos em contextos culturais particulares e posicionou as pessoas nos discursos através das relações de poder. Notemos que as descrições acima têm uma relação clara com a afirmação da força e coragem de 2 para participar do grupo e definir sua identidade masculina. O gênero masculino (Louro, 1997) é construído em oposição ao feminino. Para desempenhar o papel de homem e ser visto como “macho”, os alunos têm que participar de certos rituais, agüentar os sofrimentos físicos e, assim, se oporem à concepção de fragilizados; características culturalmente determinadas às

mulheres. Entre alguns aspectos para a construção da masculinidade destaca-se o interesse pela prática esportiva, pois esta se relaciona ao desenvolvimento da força física e ao pertencimento a um grupo de meninos.

A identidade e o poder consolidaram-se nas aulas de EF, tanto pela manutenção da prática esportiva como pela ausência do professor. A ocupação dos espaços, a organização da aula e a determinação de quem jogava, ou o que se jogava, ficavam a cargo daqueles que tomavam o poder na aula em função de certas características identitárias.

Olha, é, eu acho que era pelo fato de se impor. Eu mesmo era por causa de me impor. Porque se alguém falasse mais alguma coisa ou viesse brigar, eu nunca fui de briga. Eu era o primeiro a correr. Eu, eu lembro muito bem que eu briguei duas vezes na escola. Nunca, nunca fui de briga. Sempre fui de falar muito, agitar, mas se alguém viesse pra cima, saía. Então acho que jogava mais esses que se impõem. O cara que se chegasse e se impor, acabava jogando. Olha, o professor escolhia no começo, mas aí depois a gente mudava tudo.

Esse modelo de aula possibilitou que os “outros”, aqueles que não dispunham das representações de jogador, os diferentes, jogassem em espaço menor, isolados, ou que nem sequer jogassem. Para o sujeito 2 da EF, este tipo de aluno não era notado, logo, ele não podia estar ali com os diferentes.

A maioria não ia. A maioria dava um jeito de não ir ou ficava na outra quadrinha brincando. Tinha uma, tinha uma quadrinha menor. Eles pegavam a bola e ficava lá jogando. Mas a quadra mesmo que tinha pra aula só jogava os “cara”.

O currículo vai além de uma suposta idéia socializante. O currículo regula e governa os indivíduos.

Porém, como afirma Silva (1995), ver o currículo constituído por regulação e controle não significa concordar com meios de regulação e controle existentes. Muitos tinham a expectativa de jogar, de poder participar do grupo dominante, como o nosso narrador, ou simplesmente poder vivenciar a sensação difundida a respeito das virtudes do esporte. Em uma sociedade em que os feitos dos atletas são valorizados constantemente, os jovens objetivam participar desta prática, almejam identificar-se com ela. Alguns não se arriscam, não querem ser marcados pela diferença. Assim como observamos nas narrativas do sujeito 1,

muitas pessoas carregam marcas pela vida em suas identidades graças ao desejo muitas vezes incitado pela vontade de pertencimento cultural.

Sempre tinha o próximo. Tinha os próximo, tinha aqueles que vai embora. Aqueles que falavam assim: “Nem vou ficar que não vou jogar, se eu jogar vão me zoar”. E o que é engraçado tem um amigo meu, que depois de muito tempo ficou marcado e eu fiquei pensando - eu não lembro desse episódio. Ele conta pra mim com tanta (convicção), que eu falo assim: “é verdade”. Ele falou que uma vez a gente foi jogar no Renato Braga, a gente tava jogando e eu sou ruim e ele é ruim, mas ele consegue ser mais ruim do que eu. Só que eu ficava chamando ele de lesma; “Vai lesma, vai lesma! É futebol! Pô você é uma lesma, você é lerdo demais.” E até hoje ele fala: “Pô você me zoava pra caramba quando a gente jogava no Renato”. E eu não consigo lembrar disso. Então, pensando como pra mim não significou nada, mas pra ele marcou. O cara não esquece disso até hoje.

Interessante notar a afirmação da identidade presente em seu relacionamento. Mesmo percebendo-se como “*ruim*”, 2 necessitou da diferença para afirmar sua identidade. Ao enunciar que seu amigo “*consegue ser mais ruim*”, ou compará-lo a uma “*lesma*”, 2 utilizou a mediação da linguagem para definir um significado. Ele elaborou uma marcação simbólica relativa ao “outro”. Para 2, essa foi uma oportunidade de afastar de si características que, em outros momentos, possibilitariam marcá-lo enquanto diferente. Este objetivo foi alcançado graças à violência simbólica utilizada em um ato discursivo e performático.

Com base nos pressupostos derridianos, Silva (1996) e Hall (2000) demonstram que os elementos de uma oposição binária dependem-se mutuamente e que um deles encontra-se em posição dominante. Essa análise facilita a compreensão da produção particular de sujeito que se esconde nas práticas esportivas. O sujeito praticante da atividade esportiva é uma construção social e histórica. Ele é contingente de uma época específica. Sendo o esporte resultante dos aparatos discursivos e lingüísticos que o constituíram, sua prática na escola, por meio de efeitos discursivos, apresenta uma essência para seus participantes e esconde o processo de sua construção. Podemos perceber estas questões nesta narrativa. Aqueles que não ficavam porque seriam “*zoados*”, ou mesmo os que ficaram e foram marcados por meio de um ato de violência simbólica, indicam-nos as múltiplas formas de constrangimento que regulou efeitos de relação de poder e saber, e determinou naquele contexto quem não poderia

jogar e os que poderiam. As condições presentes nas aulas de EF vivenciadas por esses sujeitos demonstraram-nos como os discursos subjetivam as pessoas. A força da identidade esportiva, em alguns momentos, controla externamente as pessoas.

Em relação às questões de gênero, o modelo dessas aulas também afirmava as representações de mulher observadas na narrativa do sujeito 1. Para 2, pelo fato das aulas serem pautadas apenas na prática de futebol, as meninas da classe nem sequer se interessavam por essa atividade. Suas afirmações corroboram a representação de que futebol é para homem e a de uma identidade de mulher frágil ou desinteressada por participar dessa prática. Para o nosso sujeito 2 da EF, o futebol espantava as meninas das aulas.

*As meninas...às vezes era separado ou, ou melhor, as meninas quase não iam. As meninas não jogavam. Pelo fato de ser só futebol, acho que elas não iam. Porque não tinha, não tinha espaço pra elas. A maioria ficava sentada ou até mesmo não ia, ficava conversando, mas elas não iam à aula.*

Castellani Filho (1988) e Cavalcanti (1984) concluem em seus trabalhos que a EF tem historicamente contribuído para afirmar representações<sup>2</sup> masculinas e femininas. As práticas escolares propostas nas aulas colaboram para a naturalização das habilidades. Assim sendo, uns nascem bons e aqueles que não se adaptam às atividades devem procurar outras em que o ganhar e o perder prepararão o sujeito para se inserir no modelo vigente de sociedade. Ao abordar estas questões sob o ponto de vista antropológico, Daolio (2003) sugere que, ao proporcionar práticas culturalmente masculinas às meninas, a EF contribui para que estas se sintam incapazes de executá-las construindo um sentimento negativo de si mesma em relação às competências motrizes dos meninos. Esses fatos contribuem gradativamente para que parcela de meninas seja vista como desinteressada das aulas de EF e das práticas esportivas. Essas assertivas nos indicam como o componente contribui para a essencialização de identidades femininas.

---

<sup>2</sup> Os autores utilizam o termo “estereótipos”. Pautado em nosso referencial teórico preferimos optar por representação.

Durante sua narrativa, 2 expôs seu gosto pela prática esportiva, porém a predominância da prática do futebol impediu que ele tivesse uma atuação mais intensiva, pois não se reconheceu como apto para a prática desta modalidade. Pode parecer contradição que, por diversas vezes, tenha arrumado atestado para não ir a aula e, em outras, tenha afirmado seu interesse por jogar. Porém, isso nos leva a crer que ele aceitou a configuração da aula onde apenas os mais habilidosos podiam jogar.

Eu, ó eu, eu freqüentava, mas do mesmo jeito. Eu freqüentava assim. Ia lá, gostava. Sempre gostei de, de jogar. Era só futebol. Quando rolava o “coco” eram os meninos que jogavam bem que dominava. Eu nunca fui muito bom de futebol, mas conseguia jogar. Nunca, nunca tive aula de basquete.

O que 2 demonstrou foi como as identidades sociais são construídas no interior da representação por meio da cultura. Mesmo representando-se como inapto para a prática do futebol, 2, assim como 1 em relação ao vôlei, posicionava-se no interior das definições que os discursos culturais (das aulas ou dos esportes) forneciam para que ele se subjetivasse dentro deles (“*nunca fui bom de futebol*”). Para Hall (1998), somos posicionados em diferentes momentos e em diferentes lugares de acordo com os diversos papéis sociais que exercemos. Os diversos contextos sociais nos envolvem em diferentes significados sociais. Em certo sentido, somos posicionados e também nos posicionamos de acordo com as expectativas e as restrições que os “campos sociais” nos quais estamos atuando nos possibilitam. Existe uma gama imensa de posições que nos estão disponíveis, e podemos ocupá-las ou não. As formas como representamos a nós mesmos são vividas em contextos culturais diferentes. São essas variações que promovem a fragmentação da identidade. Podemos viver tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere nas circunstâncias em que outra identidade é posicionada. No caso do sujeito 2, seu processo de identificação com aquela prática conflitava com sua identidade de jogador de futebol.

O sujeito 2 acreditava que possuía um bom nível de habilidade motora. Fato que, segundo ele, pode ser notado devido à sua facilidade para aprender outras modalidades

esportivas. Em suas reflexões, suas potencialidades não foram aprimoradas devido ao descompromisso dos professores com os “outros” alunos e com a aula, resultado do privilégio dado ao futebol e a seus praticantes nas aulas de EF. Seu aprendizado motor fora alcançado nas práticas da cultura corporal vivida na rua, além dos muros escolares. Neste espaço de convívio social, a presença dos mais habilidosos, os mesmos que mandavam na escola, ou dos mais velhos tornou-se motivo de ensino e aprendizado. A rua aparece como espaço de vínculos, de relação de amizade e socialização de saberes. Pode-se entender que na rua acontece uma ação social comunitária prazerosa, sem a disputa característica da escola meritocrática.

Olha, eu acho que foi mais na rua. Viu. Foi assim, porque...em frente à minha casa a gente armava uma rede. A gente armava uma rede de vôlei lá e começava a jogar. E aí tinha alguns meninos até que era do time lá da escola que...que jogava, que veio jogar com a gente assim, que ficava dando uns toque de vez em quando. Assim, falava o jeito, como é que era pra fazer. E nós fomos jogando. Jogando e aprendendo. E...no futebol a mesma coisa, jogava na rua. Começava. A gente sempre percebia que quando se, quando...montava a rede, é...ficava, só dois. Daqui a pouco vinha aparecendo outro, outro, outro, outro...e aquele movimento ia crescendo. Daqui a pouco tinha cinco time querendo jogar. Eu, eu sempre tive facilidade pra aprender. Porque...o basquete, o vôlei, os esportes que eu aprendi, eu aprendi sozinho, na rua, com os mais velhos. Então eu acho que se eu tivesse tido uma orientação, eu poderia até ter, ter jogado profissional. E eu, e eu ia conseguir um dinheiro dessa forma.

Seus pensamentos confirmam as posições dos teóricos educacionais críticos que advogam em favor de uma pedagogia que leve em conta as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido às suas vidas. Do mesmo modo que denunciou o sujeito 1, ao remeter-se às suas vivências de práticas da cultura corporal da rua, o sujeito 2 enfatizou habilidades (conhecimentos) que possuía e que não eram solicitadas na escola, além de valorizar esse espaço cultural. Os teóricos educacionais críticos, como McLaren (1997), afirmam que na cultura escolar é comum o apoio e a recompensa para aqueles que se apresentam às escolas com o capital cultural dominante, e que este, em geral, também é apresentado pelo professor. Nas análises desses teóricos, o baixo desempenho acadêmico não significa falta de competência ou falta de capacidade para aprender, mas a depreciação da

escola quanto ao capital cultural que os alunos trazem de suas famílias, comunidades e outras vivências. A falta de valor por parte da escola em relação ao capital cultural de 2 fica nítida quando ele se refere a uma prática popular aprendida em vivências fora dos muros escolares.

Ah, brincava, brincava. Na rua é perfeito Taco, pô. Taco eu sou...taco, pode dar hoje o taco na minha mão, que eu sou... Eu até vejo o baseball nos Estados Unidos e falo assim. “Meu, se eu nascesse lá, acho que eu jogaria baseball”, porque taco eu arrebatava. A gente fazia uns campeonato, torneio de taco lá na rua também, que era difícil ganhar de mim.

Segundo Rúbio (2001), o fenômeno esportivo gera determinados padrões de comportamentos em função das expectativas criadas em torno de sua prática. Ao relatar a prática aprendida na cultura popular, o sujeito 2 afirmou suas potencialidades e suas concepções sobre a possibilidade de mudança de classe social por meio do esporte. Mediante essa questão, podemos observar como o fenômeno esportivo possibilita aos jovens a idéia de ascensão social legítima. Aqui, ficou implícito que esta função deveria ter sido proporcionada pela escola, mais particularmente pela EF. Assim como evidenciou o sujeito 1, o sujeito 2 estava convicto quanto à função social da EF: ele a interpretava como área capaz de ensinar as técnicas das modalidades esportivas. Se para 1 este objetivo proporcionaria uma integração social, para 2 essa aprendizagem tinha como meta a preparação para uma carreira esportiva profissional.

Suas análises sobre as aulas de EF vividas nas séries iniciais do Ciclo II do Ensino Fundamental assemelham-se às opiniões do sujeito 1. O conteúdo hegemônico esportivo consolidou o hibridismo do binômio EF/esportes e não permitiu qualquer introdução de outras práticas.

O que menos gostava? Quando era pá..., quando eu pegava o cavalo, que tinha aquele manto...“Plinto”. Putz! Aquilo lá é um pé no saco. Tem que chegar lá e dar cambalhota, né? Eu não gostava não. Mas, quando ele fazia isso? Uma vez num ano. E a gente não queria, por quê? Porque a gente queria jogar bola.

A cultura escolar e a cultura da EF enunciam discursos dotando-os de significados particulares. Convém destacar que, para entender os sentidos culturais atribuídos pelos alunos

à escolarização e, neste caso, ao componente EF, torna-se imprescindível compreender seus mecanismos explícitos e tácitos de construção simbólica. A partir das proposições de Pèrez Gòmez (2001), consideramos que identidade da EF configurou-se na escola do sujeito 2, por meio de aspectos relacionais e subjetivos dispostos em complexa teia de sentidos sociais e cruzamento de culturas composta pelas intenções e interpretações simbólicas dos docentes em relação ao componente (cultura acadêmica); pelas rotinas e ritos próprios das aulas (cultura institucional); pelos objetivos pensados pelo Estado e reproduzidos na sociedade (cultura social) e nos sentidos atribuídos pelos discentes (cultura experiencial) para o componente. Nesta trajetória, as contingências do processo escolar proporcionaram lutas por poder produzindo e reformulando formas subjetivas de apropriação e interpretação dos saberes constituintes das aulas. Ao priorizar determinado conteúdo ao longo do processo escolar, nesse caso o futebol, os professores responsáveis pelas aulas transmitiam, implicitamente, a seus alunos e alunas qual a configuração das aulas e qual a representação válida para a EF. Diante dos alicerces fundados nas práticas quase que exclusivas do futebol, de sua valorização expressa nos eventos externos e internos e do privilegio dado àqueles que dispõem dos saberes necessários à sua realização, seria praticamente impossível a introdução de qualquer outro conteúdo nas aulas. Naquela escola, a identidade da EF confundia-se, ou fundia-se, com a identidade do treinamento para o futebol.

Diversos aspectos contribuíram para que os alunos e alunas atribuíssem ao componente EF um caráter de não seriedade. Em sua escola, a quadra não era coberta. Por conseguinte, em dias de chuva não havia qualquer programação didática para a realização das aulas, assim sendo, todos eram dispensados. Havia troca constante de professores e, freqüentemente, as aulas não eram realizadas, tanto pela ausência do professor efetivo como pela falta de um professor eventual ou qualquer responsável para assumir as aulas. Por diversas vezes, ocorreram grandes hiatos entre a saída de um professor e a



efetivação/substituição de outro. Mesmo diante das constantes mudanças, o método empregado não se alterava. Era “*solta a bola e joga*”. Os privilégios para os que mandavam perpetuavam-se. Além disso, havia a oportunidade de dispensa das aulas. Para 2, por conta desse histórico, mais o fato de que a maioria dos meninos de sua idade começava a trabalhar cedo, a EF era interpretada como a “*última das disciplinas*”.

Ninguém queria fazer, ninguém levava a aula a sério. Então, até mesmo às vezes quando eu não tava trabalhando, eu dava um jeito de arrumar um atestado pra não fazer Educação Física, e lá só jogava alguns e outros não jogava.

Como mencionado anteriormente, as aulas de EF poderiam ter proporcionado ao sujeito 2 um aprendizado significativo que poderia garantir-lhe um futuro melhor (ser atleta profissional). Porém, a falta de estrutura e o descaso institucional (Estado e professor), apesar de impedirem a concretização de seus anseios, possibilitaram-lhe novas perspectivas.

E aí quando eu entrei pra fazer Educação Física, eu queria isso. Eu queria poder dar para aqueles moleques essa oportunidade. Eu sempre falo que...de tudo se tira um lado positivo. Então, de tudo isso que eu não tive na educação física, eu tirei o lado positivo de querer ser um professor melhor do que os professores que eu tive.

Apesar de sua pouca vivência nas aulas de EF, o sujeito 2 recorda com satisfação os eventos esportivos escolares. Mediante sua narrativa, podemos afirmar que as competições escolares – internas ou externas – foram determinantes para a construção de identidades: de escola; de mulher; de aluno-atleta; de professor de EF e, particularmente, a sua identidade de líder de grupo.

Como relatado pelo sujeito 1, os eventos esportivos escolares assumiam significados que integravam os sujeitos neles envolvidos. Diferentemente do papel que exerceu o sujeito 1 nestes momentos da cultura escolar, 2 representava, nessa atividade, apenas o papel de torcedor. Apesar das críticas que o modelo esportivo na escola recebeu a partir dos anos 1980, entre elas, a de não produzir praticantes, mas, ao contrário, criar espectadores (Betti, 1991), para o sujeito 2 da EF, este papel, naquele momento, transformou-se em outra oportunidade

de exercer o poder e gerou a oportunidade de pertencimento ao grupo em destaque na escola.

O currículo técnico-esportivo propiciou aspectos identitários.

Não. Nunca participei de campeonato. A escola participava. Ia torcer. Ia torcer. Achava legal ir lá torcer, apoiar. Sempre gostava até mesmo da bagunça, de você ir no ônibus, ou ir na escola vizinha. Ficava aquela rivalidade. A gente mesmo já ia torcer porque às vezes quem tava jogando era amigo nosso. E como era a escola do outro amigo, né, mas nessa hora era rival. A gente dizia: “vamo lá na escola de fulano, pá...torcer”. Ah era legal. Era legal porque a gente inventava uns grito da escola. A gente acordava cedinho, acordava cedo porque que horas era a saída pro jogo? Sete horas. Seis e meia, tamos aqui na escola? Tamos! Chegava lá com o time, sabe? Hua, nosso time chegou e tal e fazia...era legal. O pessoal já começa, pô, ele joga legal e tal. Começa a conversar mais e até mais próximo de você. Né? Até mesmo na torcida, quando você é o cara que agita mais a torcida. As menina: “Ah, vamo lá que eles tão agitando”. Aí vinha do seu lado, ficava lá conversando. Quer dizer, a sua turma agita mais...

O que estes depoimentos nos indicam é que se destacar no esporte da escola favorece a busca por um espaço de evidência entre os colegas. No seu caso, como não conseguiu participar das equipes de competição, a popularidade foi alcançada por outros meios.

As competições e os resultados delas advindos propiciaram uma identificação dos alunos com a escola. Esses foram fatores de integração que fizeram, tanto dos alunos-atletas como dos membros constituintes da torcida, integrantes de uma identidade coletiva. Para o sujeito 2, pertencer a uma escola vencedora e ser vencedor gerava, além de satisfação e orgulho, o poder sobre os colegas de outras escolas, tanto no campo de jogo e nas arquibancadas como no cotidiano.

Nessa época aí o R.B.ganhou bastante. Vinha bastante gente da escola. Principalmente por causa daquele negócio. “Nós somos do R.o”, sabe? Nós somos da Gaviões! Nós somos da Independente! “Vamos lá apavorar os caras! Hoje nós vamos jogar lá!”. Aí perdia, ou qualquer coisa os caras zoavam. Vich! Deixa quando os caras vier jogar aqui na nossa escola. Não tinha esse negócio de nós estamos jogando fora, na casa dos caras. Todo mundo falava que era do R.. Até hoje. Ficou uma coisa tão forte. O L. G.ficou marcado pela estrutura. Então é uma escola boa, e também os alunos de lá tem um ensino mais reforçado. Então, desde aquela época de pequeno e, hoje, eu vejo que continua assim. Então, é como se fosse o top. O R.B. é o R. B., o L. G., aí já tem o Z., vem o E., então são as escolas tipo assim, como se fossem classe A, classe B, classe C, classe D, isso em todos os sentidos, não só no sentido esportivo mais na qualidade de ensino também. Ficou marcado. Era melhor no esporte. Bom no ensino, mas o G. era melhor no ensino e segundo lugar nos esportes. Então criou essa rivalidade entre as escolas. E até quando eu fui estudar no Z., aí já foi no segundo grau. Quando eu fui estudar no Z., então eu percebi o porquê.

Essas descrições nos indicam um aspecto importante do efeito do esporte sobre a identidade das escolas. Como a sociedade se organiza em função da valorização da vitória e

dos resultados positivos, privilegiando aqueles que se enquadram nesta lógica e atribuindo aspectos pejorativos que contribuem para a fixação da identidade de perdedor aos que não alcançam o rendimento desejável por parcela da população, o que ocorreu foi uma transferência imediata do rendimento do time para a identidade da instituição. Interessante notar a analogia que o sujeito 2 fez entre os resultados positivos obtidos nos eventos esportivos pelas equipes de sua escola e a estruturação do sistema de classes. Na sua lógica, ser aluno de uma escola vencedora é comparável a ser membro da classe economicamente privilegiada. Ser vencedor no esporte é sentir-se dominante. O que podemos inferir é que o esporte na escola não apenas reproduz, de certa forma, o sistema social como possibilita uma eficácia simbólica que constrói sentimentos de superioridade ou inferioridade a seus membros. Pertencer a uma escola vencedora parece superar, nestes momentos, o fato de pertencer a uma classe social desprivilegiada. De acordo com as análises de Hall (2000), a afirmação de uma identidade pode omitir algumas diferenças, entre elas, a de classe.

Outro aspecto a ser ressaltado é a comparação da torcida da escola com as torcidas organizadas dos clubes de futebol. Notemos que, mais do que as questões identitárias características das torcidas organizadas, o intuito de sua comparação foi afirmar a “força e a união” dos membros da escola, assumindo um caráter destemido e corajoso para seus integrantes. Mais que tudo, ser daquela escola vitoriosa estabelecia fronteira de identidade. A identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário.

Em relação aos bons resultados obtidos nos eventos esportivos escolares por parte de um certo grupo de alunos da escola, eles criaram um sentimento tão profundo que parece, aos olhos de quem deles participou – direta ou indiretamente –, estar fincado em uma tradição. Como já observara o sujeito 1, a prática esportiva escolar carrega a força da “Tradição”. Hobsbawn e Ranger (1997) alegam que as tradições que parecem ser muito antigas, algumas

vezes, são inventadas ou são de origem recente. Para estes historiadores, a “Tradição” inventada expressa significados por meio de práticas sociais simbólicas ou rituais que procuram inculcar certos valores e normas de comportamento, os quais, por vezes, comprovam uma superioridade dos povos. Para que isso ocorra, são necessárias repetições que acabam por estabelecer uma continuidade com um passado historicamente apropriado. No caso do esporte escolar (no alto rendimento também), isso fica caracterizado pelas performances vitoriosas em confrontos interescolares. Ao abordar a “Tradição” esportiva das escolas, o discurso ganha um ar de essência, como se as escolas já nascessem vencedoras. Guiar-se pela “Tradição” faz com que não consideremos em que época essas “tradições” foram inventadas. 2 indicou a força da invenção da tradição. Os resultados esportivos de “sua” escola geraram uma tradição vencedora que outras gerações de alunos da escola e de suas rivais encarnaram, dela participando e garantindo, assim, a manutenção do sentimento de superioridade sobre as outras escolas da região. O mesmo se dá para simbolizar o respeito para com um determinado adversário. Nesse sentido, remeter-se à “Tradição” contribui para dar mais ênfase às vitórias (ou desculpas nas derrotas) conquistadas nos confrontos realizados.

Se sentem. Se sentiam não. Eles se sentem. Hoje como eu dou aula eles se sentem. E aí quando vem os moleques de fora jogar eles fala: “Putz, hoje vai vim os cara do R.jogar contra a gente. Sabe? Hoje, hoje não. Hoje é beleza, professor. Hoje vem os moleques do E. jogar contra a gente”. Então ainda esse nome das escolas, ainda...

Mesmo quando o resultado do jogo é adverso, o efeito da “Tradição” permanece.

O resultado não!(fala com certo espanto). Às vezes quando começa o jogo um acaba ganhando, mas o que acontece? Os meninos que são melhores na escola, que jogam melhor, eles acabam indo jogar naquela escola. Eles falam assim: - “Não vou jogar mais aqui não! Vou jogar na escola tal!” Ele procura a escola tal porque a escola tal tem mais nome.

Para além dos efeitos de fronteira que o esporte escolar estabeleceu para os membros de sua escola, 2 sugeriu que as marcas simbólicas representadas pelos feitos das equipes esportivas escolares consolidaram um *status* à instituição capaz de gerar nos estudantes de outras localidades a vontade de buscar a transferência de escola a fim de pertencer a uma entidade identificada como vencedora e, logo, composta por pessoas vencedoras.

O critério (e o sistema de disputa) de escolha de alunos para a composição dos times, tanto da escola como da sala para as disputas internas, priorizava os alunos mais talentosos. Tal ação pragmática apontava a busca do resultado e justificava-se pelos princípios que orientavam o sujeito EF na década de 1970. Apesar da relativa distância no tempo de escolarização, notamos que o sujeito EF vivido por 2 seguia os mesmos princípios dos tempos do sujeito 1.

As contingências presentes na estrutura das aulas e dos eventos contribuíram para que sua identidade fosse afirmada em outra atividade. Sua vontade de pertencer ao grupo dominante lhe reservou outro papel. Porém, mais uma vez, e, implicitamente, sua fala nos revela seu desejo de estar no grupo.

Não! Também estaria. Porque...no futebol eu não sabia e ajudava de outra forma, não sabendo jogar. Quem jogava eram os mais habilidosos. Quem escolhia era o professor. Fazia, ele fazia uma seleção. Pegava, ele falava esse, você, você, você, você. Montava o time, começava a treinar aquele time e aquele time ia disputar o campeonato. Não joguei nada. Nunca joguei. No interno também nunca joguei. Nessa fase não. Só o melhor da sala.

Retomando as análises de Costa (1984) e Betti (1991) sobre o Plano Nacional de Educação Física e Desporto de 1976, os autores destacam a ênfase no sistema piramidal esportivo para a EF no Brasil. Neste sistema, a base seria o desporto de massa e seu último patamar seria o desporto de elite. Nesta idéia, selecionar talentos esportivos nas escolas seria uma política socialmente justa e democrática. Apesar da presença de um discurso dogmático, isto é, dirigir a prática da EF e do esporte escolar para fins educacionais, o PNED, por meio de seus autores, contemplava o esporte de alto nível como efeito final do processo. Para muitos, a escola deveria formar e preparar atletas tal qual o fazia na formação de cidadãos.

Os resultados obtidos no esporte de alto rendimento internacional pelos atletas brasileiros nos anos 1970 fizeram apressar e antecipar a necessidade da revelação de talentos nas escolas a fim de “abastecer” a pirâmide. Com estes objetivos, Faria Júnior (1977, *apud* Betti, 1991) propôs a adoção de unidades didáticas nas aulas de EF e a iniciação esportiva a

partir da 2ª ou 3ª série do 1º grau. Teixeira (s/d, apud Bracht, 1992) apresentou o uso do método parcial<sup>3</sup> enfatizando os fundamentos técnicos para o ensino dos esportes na escola. Para alcançar os objetivos de elitização esportiva na escola, tornou-se necessário aprimorar a qualidade dos treinamentos e das competições esportivas escolares, e, por conseguinte, ao melhorar a preparação básica dos futuros atletas do esporte de elite, estes chegariam no topo da pirâmide em condições de obterem melhores resultados no esporte de alto rendimento.

Nesta direção, sua escola também realizava seus campeonatos internos. Este era mais um espaço de imposição de sentidos, marcação da diferença, em suma, mais um momento para o poder representar os habilidosos (as) e os outros. As práticas dirigidas às meninas não eram estruturadas de forma diferente. Nestas, os mesmos problemas adivinham da estrutura das aulas. Algumas não sabiam jogar e eram representadas por seus gestos técnicos...

*Teve campeonato interno também. Um lance interessante que aconteceu lá também que...acho que foi no handball. Uma menina foi e pegou a bola e fez um gol contra, saiu comemorando (risos), e o time quase matou ela, né? "Pô! É lá do outro lado!"*

Como descreve Silva (2000), a representação só ganha significado por sua inserção numa cadeia de significantes que a diferencie de outros significantes. Ela é representação de alguma "coisa" não por sua identidade, reflexo ou correspondência com essa "coisa", mas por representá-la (através de um significante) como diferente de outras "coisas". As melhores não são melhores por si só, elas são representadas. A representação é uma maneira de dar sentido às coisas. Os discursos, tais como as representações, se situam num campo estratégico de poder. No meio da torcida e das jogadoras, os discursos situam-se entre, de um lado, relações de poder que determinam o que eles dizem e o jeito de dizerem e, de outro, efeitos de poder que os discursos colocam em ação. O poder está inscrito na representação: ele está "escrito", como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que

---

<sup>3</sup> Método de ensino de habilidades motoras em que se aprende primeiro os movimentos técnicos esportivos (fundamentos), para, posteriormente, integrá-los no todo, isto é, no jogo.

está re-presentado na representação. As melhores alunas representam o poder. Elas eram selecionadas para representar a escola em eventos interescolares.

Jogavam *handball*. Só as melhores. Mas era assim, não era só de uma série, não era só da 5ª série. Era o time da escola. Então eram selecionadas as melhores da escola de 6ª, 7ª, 8ª...né? Pegava até umas meninas do 2º grau.

Outro fato relativo à construção de identidade de mulher que, por sua vez, reforça a denúncia de 2 quanto ao espaço destinado para a participação feminina nas aulas de EF é a mencionada necessidade de selecionar meninas de várias idades para compor uma equipe representativa da escola. Pode-se subentender pela falta de quorum que as meninas não gostam de praticar esportes.

Para os meninos, a participação das meninas nos eventos esportivos pautava-se em outros interesses.

Ia, ia torcer, mas aí, sabe como é que é, moleque vê as menina, aquela zoeira, aquela conversa.

A representação está diretamente vinculada a um regime da visão. Da perspectiva da análise cultural, visão e representação estão em estrita conexão com o poder e se cruzam para produzir a alteridade e a identidade. Por seu caráter ativo, a visão é, de todos os sentidos, talvez aquele que mais expresse a presença e a eficácia do poder (Silva, 2001). Por conta disso, certas questões de gênero também se revelavam na prática dos alunos torcedores. É por meio do olhar que o dominante manifesta a hegemonia sobre os lugares e as pessoas que são re-presentadas como inferiores, como aquelas que não sabem jogar. O olhar que expressa o poder para julgar e punir. O olhar relaxado e superior que coloca a menina em posição inferiorizada em que o jogo perde seu sentido de competição. Foi por meio do olhar que os alunos transformaram as meninas em objeto disponível para seu divertimento. O que isto nos indica é que, mesmo exercendo o mesmo papel – representar a classe ou a escola – que os meninos, seus atos foram menos valorizados.

Por outro lado, para os meninos – os alunos-atletas –, aqueles que representavam a escola em eventos esportivos, seus feitos possibilitaram a construção de identidades vitoriosas (os bons de bola), poder e respeito sobre os outros grupos de alunos, além de um *status* social dentro do ambiente escolar.

Eram assim com as meninas. Tinha um cara lá. Pó, eu lembro até o nome dos caras. Bola de Deus, Nanani, Jorginho era os caras que as meninas, todas as meninas ficava do lado. Entendeu? Todas as meninas queriam ficar com eles porque eram os caras que jogavam, era os cara que sabia jogar mais, era os cara que representava a escola. Era tipo assim: nós tínhamos a nossa gang, a nossa tropinha, mas em cima deles, em cima daqueles ali...não! O negócio era ficar perto deles.

Esse *status* é sancionado pelos sujeitos da educação em função destes alunos serem os encarregados de dizer (por meio de suas técnicas corporais) o que conta como verdadeiro no esporte: ser vencedor, campeão. Ao tornarem-se vitoriosos no meio esportivo estudantil, seus colegas afirmaram os regimes de verdade que o esporte divulga. Nas concepções Foucaultianas, a verdade está intimamente ligada a sistemas de poder que, não apenas a produzem como a reforçam, induzindo sua reprodução. Tanto no esporte como na educação, os discursos vinculados ao racionalismo científico são prontamente aceitos em detrimento de outros tipos de discursos. Os feitos dos alunos de sua escola eram mais um motivo para a prática da EF não ser alterada. Ela era entendida e reproduzida como verdadeira.

Outro aspecto que reforça o *status* e o poder dos “*caras que sabia jogar*” deve ser analisado sob a ótica da produção cultural. As empreitadas esportivas vitoriosas eram valorizadas culturalmente naquele meio escolar e é por meio dessa valorização que os diferentes grupos, em suas relações dominantes ou subordinadas, estabeleceram e realizaram suas metas, através de relações assimétricas de poder. Esse aspecto pode ser mais bem compreendido quando 2 declara que o professor de EF “*colocava alguns alunos do time para dar a aula em seu lugar*”. A manutenção desse *status* e do poder dos alunos-atletas era reforçada por ações do professor de EF.



Quanto ao professor, apesar da atuação semelhante às professoras e professor descritos pelo sujeito 1, ou seja, o descaso com o Outro cultural, o professor de 2 não era visto como “descuidado, omissos ou incompetente”. Para ele, a identidade do professor de EF era marcada pela notoriedade alcançada pelo rendimento esportivo. Bracht (1992) afirma que, ao assumir os códigos do esporte, a EF não permite a diferenciação de papéis entre o treinador de clube e o professor da escola. Isso decorre de dois fatores mutuamente implicados: os professores da área, em geral, apresentam um currículo esportivo e a própria EF não possui uma identidade pedagógica. Neste molde, inexistente um referencial teórico que possa atribuir à escola uma função social que fora dela não ocorre. A EF, ao tornar-se extensão da instituição esportiva, trouxe para a escola e para seus sujeitos as marcas identitárias do esporte, entre elas, o sucesso esportivo, o qual é entendido como sinônimo de vitória na vida. Logo, a identidade do professor estava atrelada a seu papel de treinador. Fica clara aqui, e é reforçada em outros momentos, a necessidade de afirmação social de 2. Neste caso, fomentada pela identidade vencedora e popular do professor-treinador.

Achava legal que ele pegava, ele montava o time da escola e o time da escola acabava ganhando tudo. Então a gente ia torcer, a gente ia junto. Eu não jogava, mas o time de vôlei acabava ganhando tudo, o time de futebol ganhava tudo, e eu achava legal, falava: “pô que legal, o professor consegue fazer com que a escola ganhe das outras escolas”, né? E aí, aí ele continuou um bom tempo na escola, inclusive ele é até lembrado. Hoje, hoje quando eu trabalho nos fins de semana na escola da família, lá basta os cara jogar vôlei, os caras mais velhos daquela época e todos falam: “pô o professor Edson, lembra? Pra gente, jogava na ABB e ganhava, jogava não sei aonde e ganhava, a lembrança que eu mais tenho dele é assim. E eu achava legal, falava: “pô olha o professor, todo mundo gosta dele”. A maioria gostava, mesmo quem não jogava gostava porque o time da escola acabava jogando, acabava ganhando. Então como você ia lá torcer pro time da escola contra outra escola e ganhava. Então, pô estudo na escola tal ganhei da sua escola. Então acabava todo mundo gostando dele, e eu admirava ele por causa disso. Pô que legal, seria legal ser professor de EF, todo mundo gostar de mim, todos os alunos gostando, todos os alunos falando pô e você tá lá comandando os esportes e tal, fazendo sua escola ganhar e tudo mais. Acho até que foi ele que me deu esse instinto assim de fazer EF.

As narrativas de 2 reforçam as investigações de Daolio (1995). Para o autor, alguns professores de EF são percebidos como ídolos dos alunos e, muitas vezes, influenciam sua escolha profissional.

Como já foi descrito, 2 abandonou temporariamente os estudos. Seu retorno deu-se no ensino supletivo noturno para completar o Ensino Fundamental. Neste estabelecimento de ensino não havia aulas de EF. Para o sujeito 2, a ausência do componente foi fundamental para que não criasse vínculo com a instituição. Em seus relatos, pouca ou quase nenhuma importância foi dada a esse período escolar. Diante deste fato, podemos afirmar que, para 2, o binômio EF/esporte na escola carrega o significado de proporcionar a construção de grupos de amigos e um espaço para exercer sua identidade de líder.

Mesmo não atuando nas equipes da classe ou da escola anterior, a socialização e o papel que exerceu naqueles momentos marcaram sua identidade. 2 afirmou ser um sujeito atuante e querer participar de qualquer evento. Relata que tem facilidade para entrosamento e diálogo com pessoas com quem nunca tenha travado qualquer debate de idéias. Sempre quer estar “*dentro do grupo*”, inserido em qualquer projeto e estar contribuindo de alguma maneira. 2 declarou, ainda, que em toda reunião social ele “*não consegue ficar parado*”, ele quer “*ajudar em alguma coisa*”.

Ao ingressar no Ensino Médio, em outra escola pública e no período noturno, o sujeito 2 da EF, mais uma vez, não teve aulas regulares do componente. A ausência de aulas de EF foi crucial para o exercício de sua identidade de líder, organizador e ali, finalmente, ele encontrou condições para realizar seu desejo de participação nos esportes e obtenção do reconhecimento de suas habilidades motoras, até então não validadas na cultura escolar da escola anterior.

Nessa escola, classificada anteriormente por ele como inferior em relação à anterior em função dos embates esportivos, o ensino noturno havia sido suprimido devido à violência presente no local. Seu ingresso na escola coincidiu com o restabelecimento das aulas no período. Assim, o sujeito 2 viveu a instalação progressiva das séries no Ensino Médio. Segundo seus relatos, a escola era dirigida por uma pessoa que impedia qualquer movimento

estudantil. Para ele, isso se devia ao medo da configuração violenta que a instituição vivera no passado. Esses fatos levaram 2 a construir nova hipótese para explicar a causa da tradição nos esportes ser mais forte na primeira escola do que na segunda: a falta de incentivo da diretoria, em vez da qualidade do professor de EF da outra escola, conforme citou em outro trecho desta narrativa.

A falta de incentivo por parte da diretoria às práticas esportivas, a ausência da EF e dos treinamentos esportivos, além da reestruturação do Ensino Médio, abriram espaço para sua projeção social na escola. A contingência da situação foi percebida como momento para a socialização que, para ele, o esporte proporcionava. Assim, houve as condições necessárias para a mobilização dos alunos em torno da organização dos campeonatos entre as classes....

Porque ninguém fazia. Se a gente não fizesse, ninguém ia fazer. Mobilizei pra fazer. E foi difícil porque todo mundo achava que não ia conseguir. Nós quebramo esse tabu da escola. Olha, até mesmo, assim, a sala, o pessoal não tinha onde jogar. Não se jogava nos finais de semana em quadra, então acho que foi até mesmo uma forma até de fazer um campeonato pra unir. Fazer, fazer uma coisa pra que...motivasse a gente a estudar, né? E também uma diversão entre as outras salas.

...e sua identidade de líder social foi afirmada.

Olha, eu agitava, sempre agitei assim, sempre agitei quando eu queria. Não é sempre que eu conseguia formar opinião. Era bastante formador de opinião. Vamos agitar, vamo. Não vamo agitar, não iam. E eu conseguia fazer, fazer assim, assim, esse esqueminha assim.

A identidade de líder, firmada e reconhecida pelos alunos, favoreceu sua participação nos campeonatos. Os pressupostos de seleção de alunos também foram questionados e, assim, o sujeito 2 atuou solidariamente com seus novos colegas. Parece-nos que esta atuação foi uma resposta às condições vividas na outra escola. Esta atitude transgressora em relação ao sistema esportivo, aprendido na cultura escolar anterior, engendrou condições para 2 superar aspectos da dominação ideológica, como a fragmentação ocorrida entre os alunos e as alunas, decorrente do processo seletivo e suas performances esportivas. Com intenções similares ao projeto instituído pelo sujeito 1 no grêmio estudantil, o

sujeito 2 fez o que era para ser feito em termos educacionais, isto é, buscou a participação efetiva de todos.

Aí eu jogava. Ah! Eu acho que jogava não só porque eu era bom, entre eles assim, mas também porque eu que ajudei a montar. Mas acabava jogando todo mundo. Saiu umas panela aí. Foi passando o tempo e a gente foi cortando as panela pra que o campeonato ficasse mais justo.

Mesmo diante de outras condições, o que percebemos é que o poder se estabelece e está sempre presente. Não podemos esquecer que o significado está dentro do jogo do poder cultural. Constituir um campeonato é uma prática de significação. É uma luta cultural, e esta, como afirma Hall (2003), assume diversas formas como “incorporação, distorção, resistência, negociação e recuperação” (p. 259). Ele não seria realizado sem deslocar certas disposições de poder. Fazer um campeonato para todos – o que indica a presença do diferente – perpassaria a incorporação da lógica do esporte (regras, performance, estrutura e organização dos jogos), sua distorção (os jogos de vôlei eram mistos; deveriam jogar todos que quisessem); a resistência por parte das “panelas”; a negociação em torno da justiça e a recuperação da sua proposta inicial.

Ingressante no Ensino Médio por volta dos 19 anos de idade, os relatos de 2 confirmam os aspectos descritos pelo sujeito 1 a respeito das políticas de identidade de idade presentes na cultura escolar. Relatou que era solicitado pelos colegas e pela direção para intermediar questões conflitantes na escola: comprava material esportivo, dialogava com vários representantes dos diversos setores da escola, entre eles, os funcionários, os professores e até os alunos “da pesada”. Sem dúvida, contingentes importantes para o exercício de sua liderança.

Também, acho que também porque eu fazia a intermediação. Eu conversava com o grupo. Sabia o que o grupo pensava e conversava com a diretoria. Então às vezes eles não concordavam com algumas coisas que a diretoria falava e eu conversava com a escola, “vamos fazer assim” e eu tentava mediar, fazia uma troca. Acho que isso aí ajudava.

Torcer, organizar e agitar eram características que já configuravam sua identidade, no entanto, outras questões viriam à tona. Outros aspectos presentes no jogo e na prática esportiva demonstraram que sua identidade não poderia fracassar. Ou seja, ao construir outras características identitárias e valorizadas por todos naquela cultura escolar, 2 não poderia defrontar-se com situações em que elas pudessem ser abaladas.

Mas nos campeonatos que eu participei, às vezes era melhor mesmo ficar na torcida. Que nem esse campeonato que eu organizei, que eu fui jogar e quando a gente chegou na final ou até mesmo no primeiro jogo, eu tremia muito. O medo era muito grande de jogar. O medo dominava. Dominava. Os primeiros cinco minutos de jogo assim, o medo dominava. Depois ele dava uma relaxada e você conseguia jogar. Então eu preferia ficar na torcida do que sentir esse medo. Eu ficava até imaginando como o cara lá dentro tava se sentindo.

Como já foi descrito na narrativa do sujeito 1, a identidade é uma “celebração móvel” que emerge da narrativa do eu e que desestabiliza uma identidade coerente. Porém, nossas identidades, nossas ações e condutas são reguladas pelos significados culturais. Por esse motivo, define-se quem pertence (quem faz as coisas da mesma forma) e quem é o outro (aquele que está fora dos discursos normativos). Quando uma pessoa é definida como alguém que realiza atos inaceitáveis, nossa conduta em relação a ela se modifica.

Saber o modo como somos representados pelos outros possibilita regular nossas ações. Se, por um lado, 2 encontrava-se seguro em sua identidade de líder, por outro, sua identidade de atleta proporcionava sentimentos de insegurança. Esses sentimentos, advindos da condição de diferente na prática esportiva, levaram-no, muitas vezes, a optar por ficar fora do jogo.

Estas situações vivenciadas por 2 reforçam o pensamento de Hall (1997). Para o autor, não se pode pensar que a identidade emerge de um centro interior, mas sim da tensão entre os discursos da cultura e o desejo (consciente ou inconsciente) de responder a seus significados e identificar-se. As identidades são construções sociais e, portanto, sujeitas ao caráter discursivo das práticas sociais.

Nessa linha, percebemos como o sujeito 2 da EF reforçou as características que o efeito discursivo do esporte interpela em seus sujeitos. Do mesmo modo, ratificou o *status* que a prática proporciona aos atores que se destacam nessa prática social, conforme denunciado pelo sujeito 1.

Olha, o campeonato era assim, sempre saía treta. Acabava saindo discussão. Era, era que se visava mais o lado da medalha, não se importando até se o cara era teu amigo. Você queria bater nele, queria quebrar a perna dele, mas você queria ganhar o jogo. Né? E no outro dia, tava todo mundo conversando tal, tal, tal, mas na hora do jogo era ... o clima esquentava às vezes um pouco. E no vôlei também não era diferente. A única coisa que era interessante era que não tinha o contato físico. Né? Mas aí alguém sempre queria bater no juiz. Alguém sempre queria...só queria ganhar. Ah, acho que é porque é essa, essa visão de quem perde é o perdedor. Né? Quem perde é o derrotado. É o fracassado. É o pior. Ninguém quer ser o pior. Você quer ser o melhor. Você ganhava. Você era o melhor. Quando você era o melhor, você era olhado de forma diferente. As garotas te olhavam de forma diferente. Seus amigos te olhavam de forma diferente e respeitavam.

Estes depoimentos ganham força perante uma análise cultural. A distinção de *status* entre quem é o vitorioso e o derrotado estabelece uma relação de poder desigual entre eles. A referência identificadora “nós” – os vencedores – é construída por “eles”. Isto quer dizer que, em certo sentido, a identidade de grupo, ou até mesmo sua história, é construída da mesma forma por outro grupo. Em suas interdependências, o poder cultural e suas relações de dominação e subordinação configuram uma relação entre grupos com diferenciais de poder acentuados. O que isto aponta é que o significado de um artefato cultural (esporte) ou mesmo de seus símbolos (vitória, desempenho) é dado no campo social ao qual está associado, pelas práticas sociais nas quais está ancorado. Naquele contexto social, o desempenho esportivo parece mais emblemático do que na situação vivida pelo sujeito 1. Paulatinamente, o narrador vai construindo a idéia de que o êxito nesta prática cultural reforça a idéia de alta cultura e baixa cultura e atrela-se à divisão de classe. A visão de que um grupo está em posição de dominação sobre o outro. Retomando Hall (2003), o alto e o baixo são categorias fundacionais que regulam e organizam as práticas culturais e ligam-se, mesmo na pós-modernidade mais diversificada, aos mecanismos da hegemonia cultural.

Na opinião de 2, suas vivências esportivas na escola contribuíram para melhorar sua auto-estima. Mesmo não atuando na seleção da classe ou da escola, o esporte era entendido como possibilidade de ascensão e valorização em sua comunidade. Se na primeira escola, o futebol era hegemônico e não lhe possibilitou o exercício da prática, ser torcedor favoreceu o caminho para a construção de outra identidade no Ensino Médio. Esta atividade social (torcedor), construída anteriormente, e a possibilidade de introduzir no Ensino Médio as modalidades em que se achava apto para jogar promoveram a construção de modos de ser, pensar e agir. Para o sujeito 2, obter destaque na prática esportiva gerava um reconhecimento das meninas e construía um grupo de amigos afins.

*Olha, o esporte vivido na escola, ele contribuiu até para melhorar a minha auto-estima. Até mesmo assim...é...com as meninas, é, você joga melhor. As meninas começa: Ah! Pô, cê joga legal. Quando você é o melhor, você começa a criar um grupo mais restrito.*

Mais que isso, destacar-se na prática esportiva, além de promover uma ascensão social, dizimava qualquer ação pejorativa à qual a condição de ser negro, de ser o “Outro” cultural, estivesse indexada.

*Então, principalmente nisso. Pelo fato de ser negro. Principalmente na infância e até mesmo na adolescência era muito forte isso. Por quê? Pelo fato de você não ter nenhum referencial. Não tinha. Naquela época não tinha os grupos de pagode que começou com essa ascensão do pessoal começar a ver o negro, tal. E...tinha o Pelé, mas aí ninguém usa o lado positivo pra chamar. Então nunca ninguém chamava você de Pelé. Chamava de Saci. É, só chamavam de coisa ruim. De Pelé ninguém chamava O negro é pior ainda. Com o negro era só se fosse bom. Se não fosse bom...Era o negro, nego, é...Como é que é? Até a música que eu gravei era: “negro preto do sovaco fedorento, bate a bunda no cimento pra ganhar mil e quinhentos”.*

A questão da negritude em nossa sociedade não pode ser analisada sem abordar sua especificidade histórica, sem seus momentos conjunturais. As práticas culturais citadas por 2 referem-se às atividades sociais que, nos últimos tempos, têm possibilitado aos membros das camadas populares e, particularmente, aos integrantes da raça negra, ascenderem economicamente de forma lícita. Essas atividades, amplamente divulgadas pelos meios de comunicação de massa, embora ainda periféricas, têm alcançado um amplo espaço de produção na indústria cultural. Isso vale também para outras identidades subjugadas, não por

abertura complacente das camadas dominantes, mas como resultado de políticas culturais da diferença, que vêm deslocando o pós-moderno global. As representações do que é ser negro, associadas a figuras de sucesso (Pelé) ou do folclore (Saci), demonstram como o pós-moderno é ambíguo pois, ao mesmo tempo em que abre espaço para políticas da diferença, produz resistência a elas (neste caso, a comparação com o Saci e a música relembra tenciona menosprezar a cultura negra). Entretanto, as formas populares têm sido a forma dominante da cultura global, que é, enquanto produto de consumo, o espaço de homogeneização que constroem estereótipos e afirma representações, que, por sua vez, são estabelecidas, muitas vezes, sem resistência. As comparações efetuadas, indexando o papel dos personagens a o que é ser negro, demonstram como todo jogo cultural tende a ser contraditório, não por simples oposição binária, mas porque sempre existirão posições a serem alcançadas no jogo do poder cultural.

Independente do modo pelo qual a cultura negra é representada na cultura popular, o que vemos em suas produções e corporeidade são as experiências que estão por trás de suas representações (2 descreve que após sua escolarização básica trabalhou diversas vezes como agente de segurança). 2 relatou que, além do esporte, buscou na música outro espaço de resistência e transgressão ao sistema. Identificou-se com o movimento *Hip Hop*, criando grupos de *rap* com os quais ainda mantém vínculo nos dias atuais. Suas intenções decorreram da proibição deste movimento dentro da escola e em oposição à abertura para outro movimento musical: o *rock'n roll*. Conforme já abordamos, a música, em oposição à escrita, e o corpo, enquanto capital cultural, têm sido “telas de representação” da cultura negra e “únicos espaços performáticos” que lhe resta. Reforçamos as concepções de Hall (2003) de que estes espaços foram sobredeterminados pelos grupos dominantes. Cabe ressaltar que este repertório cultural não é uma essência, não é algo que subjaz aos aspectos biológicos, todavia, estas formas culturais, até certo ponto hibridizadas, são frutos do engajamento para cruzar



fronteiras de identidade e do ato de significar a partir das condições simbólicas e materiais existentes entre outros.

No entanto, existem outras condições de identidade cultural que o esporte escolar pode promover. Se pertencer a uma escola vencedora pode identificar o sujeito com a imagem de vencedor, jogar com escola de outra classe social pode contribuir para manter relações culturais de classe e de raça. No momento em que relembrou um jogo e a derrota de sua escola para uma escola particular, o sujeito 2 não apenas atribuiu a derrota à diferença de tamanho e capacidade física dos alunos de outra classe social como demonstrou um sentimento de inferioridade, e retomou, a partir da situação de perdedor, o fato de ser negro. As pessoas constroem seu sentido de identidade a partir de uma ampla gama de recursos. Hall (2003) retoma este ponto dizendo que a nossa identidade de classe é perpassada por outras dimensões de identidade, como, por exemplo, a de raça.

Jogou uma vez, mas eu não participei. Jogou uma vez acho que foi contra o Magno, mas tomaram um cacete porque os meninos era de...11, 12. Mas os menino do Magno de 11, 12 tinha as coxa que eram gigantescas. E os menino nosso era tudo raquítico. Né? Então só na força física a gente não tinha nada e quando chegava na hora de jogar, eles têm essa corrida...tal, já perdia. Esse lance que eu falei pra você até de...de você não querer ser o pior. Que nem, muita gente critica o Michael Jackson porque ele mudou de cor. Eu, quando era pequeno lembro dum episódio que eu não queria ser negro. Eu me perguntava por que eu era negro. Aí eu tinha vergonha de perguntar isso pros meus pais e eu perguntei prum amigo meu. Aí ele até brincou. Eu lembro disso até hoje. Ele falou assim "Você toma muito sol?". Eu falei "Não". E aí ele falou "Então, pára de tomar sol". "Pára de tomar sol que você fica mais branquinho". E aí ele falou "Sabia que seus pais são pretos?". Eu falei "São". Ele falou "É. Então não tem jeito". Por que eu não queria ser negro quando era pequeno? Porque o negro era pior. Era, é! Era o que as menina, ninguém queria chegar perto. Quando era dança do padrinho, ninguém queria dançar na festa junina com você. Todo mundo destruía. Então você não quer ser. Você não quer ser. Se eu na época da infância pudesse mudar de cor, eu teria mudado.

McLaren (1997) pondera que é impossível compreender os atos, comportamentos e desempenhos dos alunos em desvantagem econômica e de grupos minoritários sem entender primeiro sua história enquanto membros de grupos oprimidos, seus parâmetros de referência e suas práticas sociais diárias. O esporte, divulgado pelos meios de massa, além de enfatizar a condição vitoriosa como a única a ser valorizada socialmente, promove a imagem de herói (Rúbio, 2001) para atletas oriundos de classes economicamente desprivilegiadas que

superaram adversidades e alçaram a fama. Assim como as vitórias em embates interescolares serviram para marcar a diferença entre as escolas da região, perante o confronto esportivo entre escolas de classe social distinta, muitas vezes o que decorre é a afirmação do sentimento de superioridade ou de inferioridade de uma em relação à outra. Ou ainda, presta para marcar a incapacidade para transpor adversidades e manter algumas pessoas em sua situação social. Estes eventos podem funcionar como marcadores identitários de classe.

No caso descrito por 2, de forma crucial, percebemos que os momentos descritos no jogo são acompanhados por aspectos depreciativos para os membros de sua comunidade. Outra questão interessante refere-se ao fato de que 2 não relatou quem era o professor responsável pela equipe da escola naquele embate. Diante dos seus depoimentos, podemos interpretar que, para ele, isto se deve a essencialização das diferenças, e, neste caso, o professor não poderia fazer nada.

Outro momento/fator significativo foi o imediato estabelecimento de relação entre o resultado do jogo e a classe social e ser “negro”. O significante “negro”, como marca da diferença e dentro da cultura popular, aparece sempre ameaçado pela cooptação ou até mesmo pela exclusão. Se, por um lado, o essencialismo do que é ser “negro” foi marcado historicamente por suas formas de expressão cultural, fator que possibilitou sua inserção cultural, por outro, ao alocar a categoria raça como biologicamente determinada, o jogo do poder cultural proporcionou o afastando da discussão histórica, cultural e política da gênese e da manutenção do significante “negro”. Ser “negro” é não possuir as representações necessárias para envolver-se em uma luta cultural específica. Naquele instante de sua vida, ser “negro”, assim como ser pobre, era algo indesejado para 2.

Retomando a discussão anterior, o que percebemos é que, para 2, no atual momento de suas reflexões, o binômio EF/esporte poderia ter sido uma forma de intervenção política. Não uma política da diferença, mas uma oportunidade de valorização do significante “negro”

e transposição de classe social. Podemos fazer essa assertiva tanto em função dos trechos em que sua situação social e de raça foram debatidas, como diante da interdependência que o sujeito 2 fez entre elas. Construimos nossas identidades sempre em relação a um lugar e tempo específicos.

Outra questão interessante em sua narrativa diz respeito ao desempenho na cultura esportiva. Em diversos momentos, sua *performance* no futebol foi descrita de forma depreciativa. O fato de ser vitorioso no vôlei e excelente no jogo de taco não superou a decepção por não se destacar no esporte mais popular da escola e de nossa cultura. Algo que poderia ter lhe garantido maior *status* nas diversas esferas sociais da cultura escolar e, talvez, na vida.

O sujeito 2, ao longo da narrativa, reforçou o fato de que pertencer a times vencedores dá poder a seus sujeitos, pois isto gera admiração e respeito. Este vazio entre o desejo de ser e o fazer pode apontar para questões que já foram ressaltadas: a conformação/sujeitar-se com a estrutura do jogo de poder presente nas práticas discursivas dos esportes; procurar por outros meios (torcida, proximidade com os poderosos, organizador de eventos, mediador com a direção) inserir-se no jogo do poder cultural; a busca por respeito e valor social (identidade) negado ao negro, pobre e, no seu caso, não habilidoso (diferença) para o exercício do futebol.

Mesmo expressando contradições entre a conformação com a identidade cultural do esporte e sua latente vontade de jogar, o que podemos inferir é que as diversas conjunturas culturais às quais 2 esteve sujeito (classe, raça, cultura escolar) oportunizaram, em um plano micro, a identificação com aspectos de resistência e transgressão à cultura escolar, aos códigos esportivos difundidos no currículo da EF que lhe fora ofertado e, no plano macro, ao sistema social mais amplo.

Tinha esse lance do Hip-Hop, de você tá sempre contra o que o sistema vai. Mas, até mesmo pelo lado de eu já ter feito todos serviços sociais, como eu fazia parte de um grupo de rap. Então eu me identifiquei com a área da educação. Porque, como eu

cantava e eu, e eu queria que as minhas músicas atingissem as pessoas, pra ter uma mudança na comunidade que eu vivia. E hoje eu percebo que isso dá pra se fazer com a educação.

A escolaridade, como qualquer configuração de relação social, tem a ver com política. Tem a ver com poder.

### **5.1.3 -Sujeito 3 da EF**

O sujeito desta narrativa nasceu na cidade de São Paulo, é branco e tem 25 anos. Está casado há cinco e tem uma filha de quatro anos. Atualmente é bancário e universitário. Sua formação básica deu-se em escolas particulares e religiosas de São Paulo. Iniciou a escolaridade, o maternal, no mesmo colégio onde estudavam seus dois irmãos mais velhos - ela, treze anos mais velha, e ele dez - além de seu irmão gêmeo. No ano de ingresso na vida escolar, perdeu o pai por conta de uma cirurgia no estômago. Ao final deste mesmo ano, mudou-se para outra escola onde realizou a educação infantil e a primeira série. Retornou à primeira escola na segunda série, agraciado com uma bolsa de estudos, e lá completou sua formação em 1998. Sua vida ficou ainda mais difícil aos nove anos, quando cursava a quarta série do fundamental: perdeu a mãe, vítima de câncer e, seis meses mais tarde, faleceu seu avô materno. Em suas memórias, credita sua formação ao empenho dos irmãos mais velhos e à escola, que afirma ser como se fosse a sua família.

Mediante suas análises, podemos perceber os efeitos da escola funcionalista. Seu desempenho escolar foi tido como bom pois, além de não ter causado problemas para os professores em sala, nunca ficou para recuperação. Ao final da narrativa, agradeceu a formação humana que a escola lhe proporcionou: aprendeu as operações lógico-concretas e adquiriu padrões e normas de comportamento. Para ele, este aprendizado lhe permitiu entrar

no mundo acadêmico e econômico, além de ter formalizado sua visão política de mundo. De acordo com as funções sociais da escola funcionalista, esses conhecimentos garantem a reprodução cultural (certo modelo de cultura) da sociedade e a conseqüente funcionalidade do sistema.

Estas palavras demonstram que, em sua visão, a escola era o espaço para cumprir com a obrigação, com sua função de estudante. Quanto à sua inserção social na escola, relata que nunca teve problemas de entrosamento. Relacionava-se bem, tanto com os “*cachorros loucos*” – a turma da bagunça, na qual estava seu irmão – como com os “*bonzinhos*” – aqueles que não geravam problemas disciplinares. Afirmou também que teve afinidade tanto com as meninas, como com a maioria dos professores, funcionários e religiosas da comunidade.

Ao iniciar, com grande detalhamento, a narrativa de sua história de vida na escola, o narrador remeteu-se a seus tempos de Educação Infantil. Contou que, neste período, não teve aulas de EF, pois apenas conseguiu lembrar de um pátio onde ocorriam algumas brincadeiras. Em relação a este período, segundo sua memória, não houve momentos de contato com bola. Para ele, as aulas de EF só aconteceram quando ocorreu sua transferência da escola inicial para a seguinte. Fica claro que, independentemente das “brincadeiras” terem sido ofertadas ou não em aulas regulares do componente ou na prática cotidiana da Educação Infantil, tais atividades não foram consideradas relativas às aulas de EF. Por ter vivenciado, da segunda série do fundamental ao terceiro ano do ensino médio, aulas pautadas em práticas esportivas, não pôde identificar os objetivos da EF a não ser pelos pressupostos da aprendizagem do gesto, da eficiência e do rendimento esportivo. Para este narrador, assim como para os outros, EF e esporte são a mesma coisa.

“eu estudei no jardim I, II, pré e primeira série, foram esses quatro anos. Acho que a primeira aula de EF que eu fui ter foi na primeira série. Não consigo me recordar direito o que tinha. Devia ser umas atividades bem ligth. Eu lembro de um pátio. Lembrando da EF, eu lembro bem de um pátio que tinha lá coberto que a gente fazia algumas atividades. Algumas brincadeiras, nem tinha prática de esportes. Então, eu não me

lembro de ter jogado bola ..., basquete, vôlei o que for. Não me lembro de ter tido contato com bola, de ter tido aula”.

O contato mais próximo com as práticas esportivas deu-se na escola em que viria a estudar o resto do ensino básico, quer seja nas aulas de EF, no recreio ou nas atividades extracurriculares.

A importância dada à escola começou a ficar mais nítida quando os relatos descreveram seu cotidiano. Sua habilidade motora tornou possível sua presença na escola em outros momentos, além do tempo de aula, pois um professor que já lhe conhecia da outra instituição educacional e era responsável pelo treinamento esportivo do time de futebol de salão do colégio atual, empenhou-se em tê-lo no time da escola. Para o narrador, o professor assumiu nesta época a figura do pai ausente e a escola tornou-se extensão de sua casa.

“Desde pequeno eu ficava lá o dia todo. No começo, não podia porque não tinha quem viesse me buscar à noite. Foi aí que o professor, que tinha sido meu professor na outra escola, se ofereceu pra trazer eu e meu irmão pra casa. Ele queria que a gente jogasse no time da escola, como a gente não podia ficar até mais tarde, ele se ofereceu. Aí, a gente ficava lá. No começo, de pequeno, ele levava, beijava a gente, coisa de pai. Depois a gente foi ficando mais velho e começamos a ir sozinhos porque também a nossa casa não era longe, também não tinha a violência de hoje em dia. Saía da aula, treinava futebol de salão. Ficava lá brincando depois, e até as lições de casa a gente fazia lá na arquibancada mesmo. Às vezes jogava com os mais velhos, pois a gente tinha que esperar ele terminar os treinos de outras categorias que ele dava”.

As aulas de EF, das séries iniciais à quinta série do ensino fundamental, foram ministradas pelo mesmo professor. Da primeira à quarta série, as aulas aconteciam em turmas mistas. Ocorriam duas vezes por semana e tinham a duração de cinquenta minutos. O conteúdo das aulas era a prática de esportes e, apesar da heterogeneidade da turma, as práticas esportivas eram realizadas na maioria das vezes com a separação dos gêneros, momentos em que acontecia alguma atividade específica para cada sexo. Na maioria ds aulas, as meninas ficavam em uma quadra, separadas dos meninos, praticando voleibol. Enquanto isso, em outro ginásio, os meninos jogavam futebol freqüentemente.

Ao abordar a figura do professor responsável pelas aulas, o narrador citou, em mais de um momento, a necessidade da figura paterna e a função que o professor de EF deveria desempenhar junto aos alunos, além de ter demonstrado que a identidade social do bom professor deveria estar atrelada ao controle disciplinar. Porém, isso não aconteceu. Para ele, o professor desta época atuou com descaso, omissão ou incompetência. Na análise do narrador:

“Era boa gente pra caramba, como pessoa assim nota dez. Mas, acho que a filosofia de aula não era boa. Tinha muita briga. O pessoal peitava ele. Fazendo uma comparação com os todos os professores que eu tive os melhores foram os que tinham respeito... Já na segunda série os alunos falavam palavrão, alguma coisa assim, bater de frente mesmo. Não ter respeito algum. Não sei se foi porque não aprenderam em casa ou porque a pessoa do outro lado não estava dando o respeito. Porque tem professor que faz muita brincadeira e o pessoal acaba confundindo as coisas e acaba faltando com o respeito mesmo, mas não era o caso dele. O caso dele era de ser omisso mesmo, de não ter pulso. Eu acho que ele não tinha pulso pra tomar conta da turma. Porque todo mundo era muito pequeno, oito, nove anos de idade, e não tinha respeito algum com ele e isso foi se agravando conforme vai passando os anos porque fica sempre o mesmo professor... Você tinha um período grande, não mudava de um ano pro outro.”

Como denunciado pelo sujeito 2, na ausência do professor, o espaço da aula tornou-se campo de luta dos alunos pelo poder de controle sobre as aulas; pelo poder de fazer valer a significação do esporte; pelo poder de definir quais representações eram válidas para aquele espaço-aula. Tratava-se do poder de decidir quais formas de conhecimento deveriam ser aceitas ou, em outras palavras, o poder de organizar, escolher os times e fazer valer as regras. Diante deste quadro, o narrador relatou o descaso do professor para com as aulas de EF:

“Eu lembro até que tinha uma gaiola com as bolas, tudo. Aí ele chamava um menino e uma menina lá pra pegar as bolas, a gente descia lá pegava a bola. Um menino subia com a bola de futebol e a menina com a bola de vôlei. Quando pegava a bola não tinha mais professor.”

Referiu-se também à bagunça da seguinte maneira:

“Era mais jogar a bola pra turma e o pessoal sair brincando por aí, não tinha regra não”.

...e ainda a respeito de quem escolhia e organizava os times:

“Então, era o pessoal que falava mais alto, os mais folgadinhos. Eram os que jogavam melhor. Os que falavam mais grosso. De pequeno, sim. Quando é muito jovem, criança ainda, eu acho que sim. Vem mais os encrencas. É esses chegavam junto, todo mundo queria o time bom. Quando tem muito jovem, criança, quem mais falar grosso é que vai levar, entendeu?”

Assim, as aulas ficaram propícias ao exercício da tirania por parte daqueles que falavam mais alto ou ameaçavam fisicamente seus colegas. No caso dos mais habilidosos, essa atitude só era necessária caso quisessem montar uma equipe mais forte do que outra, ou para serem conhecidos em um primeiro momento de convívio. Mas, posteriormente, estes não precisavam mais entrar em embates, pois seus lugares na equipe estavam garantidos, ou seja, seu exercício de poder representava-se pela performance motora.

“Sempre quis jogar. Eu não sei, acho que pelo meu temperamento, pelo meu tamanho, e eu tenho um irmão gêmeo que é grande também. Então, no começo eu precisei me impor um pouco. Falar um pouco mais grosso pra eu conseguir meu lugar. Mas aí você vai jogando, e eu sempre tive uma facilidade maior do que meus colegas. Tinha uns quatro, cinco que estavam no mesmo nível, mas o resto não alcançava o ritmo. Então, depois de um tempo e de uns gritos pra me impor, eu já chegava e nem precisava falar nada”.

Quanto ao poder dos mais habilidosos, o narrador descreveu que:

“Eles tinham crédito também, esses daí que eram bons na escola e bom de bola também, porque eles sabiam jogar. Quem não queria um Guilherme no time. Quem não queria um Daniel. Um Fábio. Queria, mas eles tinham o espaço deles, mas eles sempre calados numa boa. Sempre no canto deles. Ele tem o poder de jogar melhor. Acho que isso dá um poder pra ele, não deixa de ser um poder. Mandavam. De uma certa forma sim”.

Com a ausência do professor e a ênfase no conteúdo hegemônico esportivo, os meninos, que detinham o poder da aula, não abriam a possibilidade para que outros corpos e rendimentos participassem da aula. Porém, entendia-se que esta responsabilidade estava a cargo dos próprios alunos que não se interessavam pela prática esportiva. Ao fazer valer certos significados, aqueles que estavam em posição de dirigir o processo de representação nessa aula decidiram quais poderiam ser os conhecimentos necessários para jogar.

“Eram vinte moleques. Jogavam dez. Cinco não jogavam porque não gostavam. Acho que gostavam de outra atividade. Não faziam nada. Eu lembro, eu tenho a imagem de uns três meninos que ficavam sentados e nem aí, ficavam olhando pro céu. Eu lembro de um que era gordinho. Alto e grande, mas bem gordo e mais dois bem magrelinhos, baixinho. É bem isso, óculos, essas coisas”.

Retomando as narrativas anteriores, percebemos como o discurso esportivo vai se consolidando como regime de verdade. Na narrativa de 1, mesmo com a presença da professora, o processo de escolha e as regras estabelecidas deixavam à margem identidades



indesejadas. Já em 2, os diferentes ora jogavam em espaço isolado, ora não jogavam e preferiam ir embora a serem expostos à identidade. Na estrutura de aula relatada por 3, isto não seria possível. Por conta de a aula ser realizada em horário regular, todos deveriam permanecer no espaço das aulas. Os diferentes ficavam na condição ausência/presença. Estavam lá, mas não jogavam.

Além disso, essa didática consolidava uma política de identidade de gênero, representada pelas modalidades de prática proposta. Mesmo sendo uma aula mista e ministrada por um único profissional, diferente das aulas de 1, as estratégias de aula foram confirmando essa questão. A separação das atividades em voleibol para meninas e futebol para os meninos e a prática esporádica de jogos tidos como possíveis de serem praticados por ambos os sexos firmavam certas representações de gênero. Nesta lógica, a mulher, por ser mais frágil, não pode jogar jogos de contato físico mais brusco.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, gênero é entendido como uma construção social que, apesar de pautada nas diferenças biológicas, é estabelecida em um contexto relacional do feminino e do masculino. Para Louro (1997), entre as várias disciplinas curriculares, é nas aulas de EF que esta questão fica mais explícita. Para a autora, é nesta área que ocorre maior resistência por parte dos professores ao trabalho integrado, fator que reforça por meio de diversas estratégias, a representação de mulher fragilizada e emotiva. No contexto relacional do jogo, os professores negam outras questões presentes na prática esportiva, como a habilidade motora, capacidades físicas e as lideranças e rejeições sociais dentro do grupo. Ao proporcionar o voleibol apenas para as meninas, o professor reforçava a idéia desta modalidade ser uma prática feminina. Por outro lado, o pensamento de que “futebol é pra homem” fora reforçado.

Nos dias da realização de jogos em conjunto, a presença das meninas impedia a prática do futebol e obrigava os meninos a jogar jogos em que a identidade masculina não

poderia ser representada. Nessa situação, o uso da força física foi substituído pelo zelar com o contato físico com as meninas. O jogo “pra homem” deveria ceder espaço para o cuidado em não machucá-las. Estas aulas criavam momentos para consolidar certas características identitárias para estas modalidades e para aqueles que delas participavam. Para o narrador, apenas os “bonzinhos” atuavam nessas práticas.

“Ele dava aula pras duas: masculino e feminino...Era bola de vôlei pras meninas e bola de futebol pros meninos. Até tinha algumas atividades que eram junto com as meninas na época; um pique bandeira, queimada, essas coisas até tinha. Mas era a turma, principalmente os meninos, queriam mais a bola pra jogar futebol. Como era cômodo pra ele pra não arrumar confusão, deixava rolar mesmo. Só deixava a bola lá e nem tomava conta... Era o que eu falei, a maioria começava a reclamar. A maioria não queria atividade com as meninas. A prova disso é que você olhava...quando tinha essas atividades, ficavam uns dez meninos sentados. Os de gênio mais forte não participavam. Eles ficavam sentados na arquibancada. Os mais sossegadões jogavam com as meninas, os meninos mais bonzinhos jogavam com as meninas.”

Como em qualquer relação social, a relação entre o professor e os alunos é imanente à relação de poder. Neste caso, o poder dos alunos subverte e problematiza a organização da aula proposta pelo professor. Aqui, os de “gênio mais forte” não só apenas resistiram, como se recusaram a participar da aula de um modo diferente da maneira como ela foi constituída ao longo dos anos escolares na relação entre o professor e os alunos.

Outro aspecto importante de ressaltar e que, sem dúvida, favorece a construção de certas identidades, era a opção do professor em dividir o espaço das aulas em dias de chuva. Neste caso, ele optava por manter atividades diferenciadas para os meninos (futebol) em meia quadra e para meninas (voleibol) na outra metade.

“Quando tinha dia que chovia tinha que dividir, era o dia que o pessoal mais ficava revoltado, que eu lembro. Aí fazia meia quadra. Era um negócio muito chato. Dividir uma quadra acho que é o pior negócio que tem no mundo.”

Sem dúvida, todas as atividades determinadas em discordância com o modelo regular das aulas causaram situações indesejadas.

Ao ingressar no fundamental II (1991), a instituição formalizou as aulas de EF em locais distintos para a prática, separando meninos e meninas. Neste momento, torna-se necessário lembrar que a legislação que respaldava a separação das turmas por sexo data de

1971 - Decreto nº 69.450/71- (Soares *et.alli.*, 1992). Além da questão de gênero já citada, com esta divisão, a abordagem funcionalista da educação atua por meio da EF. Esta ajudaria a prever qualquer disfuncionalidade ou conflito dentro do sistema. A separação dos sexos nesta faixa etária e nesta disciplina está vinculada às questões da sexualidade que começam a ficar mais intensas com o início da puberdade. Então, para os valores de uma instituição conservadora – que se expressa por meio dessas ações –, práticas corporais mistas podem gerar maior contato corpo a corpo entre os alunos e as alunas e, assim, promover a desestabilização das relações entre os jovens.

Esta separação criou a necessidade da junção de classes para poder garantir quorum suficiente para a realização das aulas de EF. Isto é, metade dos alunos de uma classe unia-se à metade de outra, o mesmo dava-se para as meninas. A situação sexista consolidou-se com a presença de um professor para os meninos e uma professora para as meninas. Além disso, perante sua narrativa, foi possível constatar aspectos referentes à ideologia e à dominação, como a fragmentação e a legitimação. Diante da justificativa de separar nas aulas os alunos das alunas devido às diferenças físicas ou motoras, fragmenta-os em grupos opostos. Qualquer tentativa de união em torno de um ideal fica impossibilitada de ocorrer. Em outros tempos (1ª à 4ª série), o método empregado fez com que a presença conjunta de sexos fosse entendida como prejudicial aos interesses dos alunos. Agora, separados, este processo consolidou-se. Por outro lado, ocorreu a legitimação de práticas da cultura corporal tidas como impraticáveis conjuntamente por ambos os sexos, como o futebol. Mesmo fazendo aula em separado, a EF, mais uma vez, possibilitou a construção de uma outra identidade de mulher: aquela que atrapalha o jogo masculino.

Esta divisão e a manutenção do esporte (futebol) como conteúdo hegemônico das aulas, mais o fato de as duas classes jogarem uma contra a outra o ano todo, facilitaram a fermentação de rivalidades entre os meninos das duas salas. Podemos entender estas brigas

pelo aspecto da identidade. No caso, os membros da classe buscavam sua integração e a construção da identidade vencedora, afirmando-se sobre os integrantes da outra classe. Nesta situação, ao esporte, entendido como manifestação que expressa e integra os elementos de uma cultura, pode ser atribuído o sentido de elemento que promove a identificação de seus membros por meio do sucesso a ser alcançado – a vitória – e nega os diferentes, aqueles que pertencem a uma outra cultura – a outra classe da série –, a classe a ser derrotada.

“Minha turma tinha bastante briga. Começava a criar rivalidade. É que um quer mostrar que é melhor que o outro, quer ganhar. Quer ganhar de qualquer forma. Na época da quinta série, e tava começando a virar adolescente, essas coisas. As crianças ficam bem confusas. Começa a confusão nessa época de querer se achar melhor do que outro.”

Além disso, outras manifestações da cultura corporal, presentes nas séries anteriores, foram definitivamente abandonadas. Não obstante, esses jogos populares – denominados na escola como jogos pré-desportivos (Bracht, 1992) – revelaram outro caráter, teriam a função latente de preparar os alunos para a prática do esporte em si.

Apesar desta narrativa remeter aos anos 1990, época em que o documento oficial do Estado (Brasil, MEC, SEED, 1982) propunha uma EF para a faixa etária em questão voltada para uma educação psicomotora (Betti, 1991), além de ter sido um período fecundo de surgimento de novas abordagens para o componente, percebe-se que, nesta escola, a função social da EF seguia os pressupostos da Política Nacional de Educação Física e Desportos de 1976. Costa (1984) coloca que, neste programa político, a EF como elemento da educação refletia o sistema sócio-político e econômico do país, bem como se objetivava inculcar a ideologia vigente neste sistema. À época do Plano, a prática da EF nas escolas deveria priorizar a educação do movimento e a ênfase na iniciação esportiva a partir da 5ª série do 1º grau, por meio de um modelo autoritário e fragmentado de ensino. Ainda em relação ao Plano, Betti (1991) pondera que seu principal efeito foi esportivizar definitivamente a EF escolar.

Em relação às vivências do narrador, as aulas regidas ao longo das séries iniciais e no início do Ciclo II do Ensino Fundamental pelo mesmo profissional favoreceram a construção de uma representação de professor em desacordo com a identidade social que 2 esperava de um agente responsável pela formação dos alunos.

Ah, foi pra quinta série e já parou esse negócio de pique bandeira, queimada. Era os meninos de um lado e as meninas do outro. Então, ele não dava nada pra gente. A quinta série foi um Deus dará. Largou mão mesmo. Não sei se ele sabia que ia ser mandado embora ou não, aí...Continuou boa gente como sempre, muito mole. Mole demais. Como eu disse, já vi muita gente xingar ele, e ele não tomar atitude nenhuma. Assim, sabe. Dar um grito. Precisava dar um jeito, entendeu?

Com base nesses depoimentos, realçamos o fato de que essa identidade de professor “largado”, aquele que solta a bola, não é exclusividade de escolas públicas.

A identidade social de professor que ele aguardava, do componente curricular e representativa do sistema, viria a ser encontrada na convivência com os professores das séries seguintes.

Outros professores assumiram as aulas. Mudou o controle disciplinar, a organização da aula, o método. A aula ganhou mais seriedade e respeito por parte dos alunos no tocante ao professor. Esta ainda apresentava o esporte como conteúdo hegemônico de ensino e confirmou o jeito de ser atribuído ao componente nos anos 1970 e 1980. Ressatamos que, apesar da diferença no tempo, os objetivos, métodos e conteúdos das aulas que o sujeito 3 participou foram idênticos aos dos demais narradores.

O responsável pela sexta série do fundamental passou a ser um conhecido e respeitado professor que atuava no treinamento esportivo de Basquete no horário extracurricular. Por ser conhecido da turma, o novo professor da série chegou impondo respeito. Apresentou uma proposta de trabalho na qual os alunos teriam quatro modalidades esportivas – Basquete, Voleibol, Handebol e Futebol de Salão. As aulas não seriam compostas apenas pelo jogo. Nelas, os alunos teriam aulas teóricas para desenvolver noções básicas das regras e treinariam os fundamentos necessários à realização da prática, mais a atividade

coletiva. Além disso, eles seriam avaliados pelo rendimento técnico. Pressupostos que orientam inconscientemente os alunos para o resultado e favorecem a negação daqueles que não dispõem de qualidades técnicas para obtê-los.

Nessas aulas não ocorreu mais o desrespeito ao professor. Todos concordaram com o novo método e não reclamaram mais da falta de exclusividade do futebol, fato consolidado pelo modo como o professor dirigiu-se à classe não proporcionando qualquer espaço para reivindicações. Nesse novo período, todos os alunos deveriam participar das atividades e, assim, ter (na concepção do professor e do narrador) a oportunidade de aprender as modalidades esportivas ensinadas.

Não teve resistência porque eu acho que foi mais o jeito dele falar. Eu acho que ele tem uma postura mais firme. Então, teve um respeito maior com ele. Então, ele chegou com uma proposta que era de cada bimestre a gente ia praticar um esporte. Ele ia ensinar as regras do esporte e os fundamentos e ia ter um espaço pra jogo. Mas ele chegou deixando bem claro e falando grosso que não ia ser como era antes. Acho que ele já sabia das encrencas e que era só jogo, só jogo. Ia ter o espaço pra jogo, mas isso ia ser uma coisa...não ia ser toda hora.

Interessante ressaltar que, se antes, devido à ausência do professor, os alunos desprovidos de habilidades motoras ou de certas capacidades físicas não faziam as atividades propostas, agora, com a presença de um docente mais atuante que buscava mais seriedade para seu trabalho e, conseqüentemente, tentava proporcionar a aprendizagem das habilidades motoras para todos, tornaram-se objeto de escraço de seus colegas. Mesmo com a atuação firme do professor na tentativa de promover o respeito à diversidade cultural (não que a abordagem de ensino fosse essa), o método não impediu que essas ações se transformassem em atos para garantir o poder de alguns alunos. Anteriormente, não se identificando com as práticas das aulas, devido à ausência das características interpeladas pelo esporte e pelo método pedagógico empregado, os diferentes não apenas não as praticavam, como poderiam se “proteger” de ataques desmoralizantes por parte daqueles que possuíam tais características. Eles eram identificados simplesmente como sujeitos de gosto diferente, como alguém que não gosta de praticar esportes. Na nova fase da aula, isso não seria mais possível, e,

obrigatoriamente, ao atuarem e se sujeitarem aos métodos de ensino desenvolvimentista, ficaram marcados pejorativamente por suas características diferenciadas – corpos baixos, obesos, frágeis, de óculos e sem habilidades motoras. Naquele instante, estas diferenças culturais ficaram expostas aos ataques da identidade. Porém, diante dos alunos dominantes e do professor esta representação de aula era a correta.

É legal que nessa época não tinha ninguém que podia ficar do lado de fora, nessa aula todos tinham que participar, os meninos que ficavam...os gordinhos, os baixinhos que ficavam sem praticar, nessa época eles praticavam. Tinha que fazer a bandeja, arremessar, aí que vinha a gozação. Tinha cenas engraçadas até que acabava expondo as crianças, nossa! A gente brincava. Mas ele dava uma chegada, mas toda vez que o menino vai fazer alguma coisa, arremessar, alguém sacaneava o menino e não era só toda vez que ele pegava. Ele conseguia algumas vezes, mas aí a brincadeira já foi, a humilhação já foi.

Retomando os anseios descritos pelo sujeito 1 em relação à necessidade do professor proteger seus alunos da violência simbólica promovida pela identidade, esses relatos nos dão a entender que somente a atuação do professor não basta. Ela pode até esconder a presença da diferença, mas não assume uma política da diferença.

A escola preservou a característica de manter o mesmo professor ao longo das séries. O responsável pela sexta série iria acompanhar os alunos até a oitava série do ensino fundamental. Com a preocupação de garantir a participação de todos e, assim, conseguir atingir os objetivos da área, o professor, durante seu período de atuação diante dos meninos, manteve a estrutura fragmentada de aula e externalizou seu autoritarismo mediante atos como o de ser o único responsável pela divisão das equipes para as práticas coletivas. Este processo negou aos educandos qualquer possibilidade de construção de autonomia e oportunidade diferenciada de participação dos diferentes. Com vistas a garantir o aprendizado igual a todos, o professor de EF buscava equilibrar tecnicamente as equipes atendendo ao discurso estrutural funcionalista delatado por Bracht (1986). Fica claro este *modus operandi*, pois os alunos aprenderam as regras universais do esporte, tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem dos gestos técnicos e, na hora do jogo, enfrentar-se-iam em condições de

igualdade segundo a ótica de quem detém o poder de escolher os times na aula – o professor. O resultado do jogo seria alcançado pelo mérito do esforço.

Ao retirar o poder tirano dos meninos dominantes e facilitar – por meio da imposição – o acesso à prática àqueles que não tinham vez nas séries anteriores, o então docente cumpriu sua função docente e afirmou a identidade social de professor. A identidade de “largado e omissos” fixada por seu colega antecessor tornou-se a diferença.

Apesar da boa intenção, o resultado que se obteve com os alunos foi a afirmação da identidade e enunciação da diferença. Pois o poder já estava estabelecido e, naquele instante, apenas ficou camuflado. Via de regra, o poder da identidade vai aparecendo sorrateiramente nos jogos, no bebedouro, no caminho para a classe e, principalmente, ao não passar a bola para os diferentes negava-se não só a participação como os saberes e a cultura deles.

“Não pegavam não (na bola). Conforme vai passando ocorre uma evolução. Mas, por exemplo, vou pegar a sexta série. Se eu tivesse com a bola e o menino entrasse na frente eu jogava o menino no alambrado (fala sorrindo). Se fizesse alguma besteira tomava um monte de xingo (mais risos).”

Mas a diferença resiste. Ela transgride. Ela subverte.

Porque eles tinham que participar. Eles não tinham pra onde fugir, mesmo contra a vontade. Lembro de um caso até de um moleque falar “você pode me dar falta, você pode me suspender, falar na diretoria, mas eu não vou jogar” e ele falava: “tudo bem, é uma posição sua” e de levar o caso pra diretoria. Já aconteceu isso naquela época lá. Acho que foi o Wagner, até, que fez isso, que sem dúvida era o pior moleque que tinha que jogava. Ele teve uma postura firme. E ele era um moleque que o pessoal tinha até um xodó por ele. Ele era feinho, baixinho. Parecia um desenho animado (risos) e o pessoal até no começo zoava bastante com ele, mas depois começou a perceber que ele era tão boa gente, tão inofensivo que os cachorros loucos começaram a gostar tanto dele que pararam com brincadeira, essas coisas.

Segundo Hall (2000) e Silva (2000a), onde existe diferenciação, isto é, o processo de construção da identidade e da diferença, o poder está presente. Essa questão é um problema do sistema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico. Problema porque forçosamente o encontro com o outro, com o diferente é irrefutável. Mesmo quando explicitamente reprimido ou ignorado, o convívio ou a volta do diferente é inevitável, o que gera hostilidades, conflitos e até atos violentos.



O sistema social é composto por diversas divisões de classe, gênero, idade, sexo etc., e estas por várias relações de poder. Todo este sistema, em suas relações, produz diferenças sociais. Por conseguinte, esta dinâmica compõe um quadro no qual o poder social não está distribuído igualmente. Assim, qualquer configuração de relação social envolve dominação e resistência. Estas colocações conduzem-nos a entender que a escola também se encontra inserida num conjunto complexo de relações sociais. A escola e o sistema educativo estão em constante luta sobre o significado de democracia e sobre a determinação da cultura legítima a ser ensinada. Esta luta está associada ao poder de definir, de representar. No caso das aulas de EF e, particularmente, nas aulas descritas pelo narrador, o poder está entrecruzado nas relações entre o professor e o sistema educacional aqui representado pelo conteúdo/ método; a instituição e o professor (o professor anterior fora demitido); entre os alunos dominantes e os dominados, e entre o professor e os alunos. Logo, as aulas - espaço vivido dessas relações - possibilitaram tensões para qualquer ato de conflito, de dominação e de resistência.

Para McLaren (1997), resistência é parte do processo de hegemonia. Para o autor, a resistência dos alunos ocorre em oposição ao processo hegemônico por entender a imposição cultural como um ato hostil. Em suas análises, a escola hegemônica propicia pouca ou quase nenhuma opção de escolha aos alunos em desvantagem cultural e coloca-os diante de um dilema: ou competem em condições desiguais, negando seus conhecimentos de rua, da família e outros espaços culturais, além de sua dignidade, ficando fadados ao fracasso, ou são colocados para fora do sistema. No caso do colega do narrador, seus conhecimentos motores não eram aceitos no grupo, o que o tornou “diferente”. Diante das condições impositivas das aulas de EF, isto é, da definição das técnicas culturais legítimas a serem ensinadas, ou seu colega se sujeitava àquela cultura ou resistia à dominação. Resistiu, e por isso fora colocado para fora da aula. Contudo, neste caso, a resistência favoreceu-lhe uma nova identificação

para com seus colegas. A identificação com uma das características da adolescência – a transgressão. Ao resistir, ele tornou-se reconhecido no grupo. Ele fixou uma outra identidade.

Esta discussão foi uma forma de intervenção política no jogo do poder cultural. A política de identidade nesta situação referia-se às questões de idade, transcodificadas na luta pela imposição cultural: a relação professor *versus* aluno. Esta divisão e a relação assimétrica entre as identidades é uma construção sócio-histórica. Esta construção é cultural. Ressaltamos que a resistência somente assume um caráter político quando ocorre a luta por mudanças nas relações de opressão. Interessante retomar que, para o sujeito 1, o “bom” professor seria aquele que a protegesse e criasse condições de aprendizagem. O professor de 3, tentava atuar nesta direção. No entanto, como as pessoas atribuem significados diversos e fazem suas leituras simbólicas, o que esta luta indica é que existe uma lógica característica de determinados espaços que podem resultar em formas distintas de protesto e coesão. O “outro”, seu colega, reagiu às situações de opressão e buscou outra possibilidade de construção de identidade.

Para clarearmos esta questão, recorreremos às colocações de Hall (2003) sobre “as metáforas de transformação”. Como vimos no referencial teórico, as condições de cultura alta e cultura baixa transformam-se metaforicamente em jogo entre poder e cultura. Sendo a escola o local determinado pela sociedade para transmitir a cultura – a cultura “alta” –, o professor é o representante legítimo desta cultura. Ele lutava para transmitir/ impor os conhecimentos culturais tidos como necessários para a formação das identidades desejadas pelo sistema social. Na situação abordada, a luta pela significação denuncia uma posição arbitrária do poder cultural perante o representante da cultura “baixa” – o *alumni*. Quando a relação assimétrica entre professor e aluno é contestada, rejeitada ou transgredida, considera-se tradicionalmente um ato inaceitável. Esta assertiva confirma-se com a exclusão do aluno da aula. No entanto, este foi mais um momento de luta entre culturas diferentes gerada pela

negação do “outro” cultural, o diferente. O “outro” é uma eterna ameaça à identidade e é entendido como capaz de comprometê-la.

Veio o ensino médio. Trocou o professor. O conteúdo hegemônico prevaleceu. A metodologia e a relação com os alunos se modificaram. Seus três últimos anos de escola, e de vivência na EF, foram marcados pela postura distante e excessivamente autoritária do novo professor. As aulas não eram mais sistematizadas em bimestres, tampouco seguiam uma ordem lógica de aprendizado. As modalidades eram ofertadas, segundo o narrador, de acordo com o humor do docente. Em nenhum instante, os alunos souberam o que seria ensinado ou tiveram acesso para solicitar uma atividade. Pelo contrário, quando queriam algo específico o professor ofertava algo diferente. Para o narrador, estas atitudes eram para mostrar à classe quem detinha o poder nas aulas. Para ratificar estes posicionamentos, o narrador aponta o método de avaliação. Se com o professor anterior havia um momento específico para isso, além dos objetivos estarem claros para os alunos, com o professor do Ensino Médio, ninguém sabia como eram atribuídos os pesos da avaliação. Ao se depararem com suas médias no boletim escolar, os alunos concluíam que a nota era dada pela participação nas atividades e pela assiduidade nas aulas. Para os alunos que geravam problemas disciplinares, nestes momentos, suas notas eram mais baixas.

Este quadro proporcionou outro momento de transgressão por parte dos alunos que marcaria suas memórias.

No ensino médio mudou a linha. Apareceu um louco lá. Super pulso firme. “Ó! Não faz o que quiser, aqui tem regra e quem manda aqui sou eu, ditadura total. Uma coisa, me lembrou um fato. Era o Recife. Ele ficava na dele, ele sempre foi ruinzão, tudo, mas brincava. Então, teve uma vez que ele chutou uma bola nesse professor aí. Ele esperou o professor virar as costas, jogou a bola pra cima e deu uma bicuda e acertou na cabeça do professor. E aí ele pegou todos os meninos, levou no vestiário. Então, ele colocou a gente lá dentro. Eu não lembro direito as coisas que ele falou, mas ele era...como pessoa ele era bem fraquinho e só saiu besteira. Ele escolhia e ainda o dia que ia ter. Ele era o cara do contra, entendeu. Se a gente falasse que queria jogar futebol, ele vinha com a bola de vôlei. Ele queria fazer o contrário. Eu nunca vi pessoa igual. Se eu pudesse escolher, tirar um professor de todos que eu tive...porque amei todos os meus professores. Carrego todos no coração, é não é sacanagem, esse cara seria um que eu ia voltar e falar assim: “não com esse aí eu não preciso ter aula porque ele não vai me acrescentar em nada”. Acho até que ele tinha o conhecimento pra dar aula. Mas como pessoa eu particularmente não gostei. E não é porque eu tive algum fato isolado com

ele, eu nunca tive problema nenhum. Eu nunca tive problemas com autoridades escolares porque eu era sempre na minha.

Ao tomarmos a definição de Perez Gómez (2001, p.17) sobre cultura escolar, entendida como “o complexo cruzamento de culturas que se produz na escola”, observamos que a imposição de certos modos de ser, pensar e agir da cultura institucional – expressa nas ações disciplinares do professor, nos ritos e normas das aulas – gerou hostilidades por parte dos alunos. Não só a transgressão violenta do aluno “*ruinzão, mas atuante*” – o diferente – como também a rejeição por parte do narrador – a identidade. Neste caso, fica claro que a questão deixa de ser a imposição da cultura esportiva o problema gerador da resistência, mas passou a ser as normas e os valores dos comportamentos tidos como legítimos. Ao afirmar a imposição dos sentidos válidos para as aulas, o professor proporcionou resistência aos valores hegemônicos do cenário social presentes na cultura conservadora daquela instituição. Nesta situação, a minoria subjugada ou sem poder foi a cultura juvenil.

Sendo a identidade construída em uma rede complexa de relações, as análises decorrentes deste sujeito EF e do sujeito 3 da EF não podem estar desindexadas da cultura escolar onde ocorrem. Nossos sujeitos sociais estiveram sob o poder disciplinar da instituição, de suas normas, de suas rotinas e dos papéis de seus agentes. Nesta parte da narrativa, percebe-se a preocupação da escola em controlar os corpos de seus sujeitos adolescentes. Já adulto, as idéias deste controle vem à tona de forma positiva em suas vivências escolares.

Depois de variados momentos de conflitos e entusiasmo nos recreios, no ensino fundamental, a instituição reservou-lhe uma frustração, porém agora tida como correta.

Depois da quinta ou sexta foi proibido jogar na quadra. Na época eu achei ruim, mas hoje eu penso que tava certo. Você fica todo suado, nojento, cansado. O recreio é um momento pra você descansar das aulas, ganhar fôlego pras próximas, bater um papo, fazer o lanche.

A constituição da cultura escolar é inerente ao processo histórico, aos professores, aos alunos e seus demais agentes que participam desta construção e de si mesmo. Como

vimos, se a cultura, por um lado, pode limitar essa atuação, por outro, pode propiciar a criação de novos significados.

O sujeito EF desta narrativa faz parte do que Perez Gómez chama de cultura acadêmica. Para o autor, o problema fundamental desta análise cultural é por que se torna tão difícil a aprendizagem acadêmica na escola, se todos os indivíduos demonstram facilidades e interesses em aprender na vida cotidiana? Discutir os conhecimentos escolares passa obrigatoriamente por debater sua historicidade, sua necessidade e legitimidade.

Para nós, a disciplina compreendeu diversos aspectos apontados pelos críticos da área. Em consonância com as formulações de Silva (2002) sobre as teorias do currículo, Bracht (1999) constata que, ao longo do século XX, a função do currículo escolar da EF foi de efetuar ações sobre o corpo a fim de adaptá-lo às constantes exigências sociais de organização da produção e reprodução de vida. Em suas colocações, no início, as poucas manifestações da cultura corporal que estiveram presentes no currículo foram ressignificadas pelo conhecimento médico e objetivavam um caráter sanitarista. Posteriormente, ao introduzir as práticas esportivas, o currículo da EF serviu aos objetivos da produção e do desenvolvimento para, mais adiante, consolidar o conceito de aptidão física e atender à necessidade da construção moral e de controle social. Para o autor, esse currículo fortificou o conceito que a sociedade tinha do esporte. Em outras palavras, nesta escola prevaleceu a opção por ensinar certas “técnicas corporais” de um determinado modelo (cultura) a ser seguido. Essa prática pedagógica tem se caracterizado historicamente nas instituições escolares pela transmissão e reprodução de padrões preestabelecidos retirados de elementos culturais específicos (esporte), rejeitando as diferenças técnicas (culturais) dos alunos. Fato que certamente contribui para o aprendizado de parcela de alunos que já chega à escola provida dos conhecimentos que lhe serão solicitados ou de capacidade de assimilá-los. Esta afirmação fica clara quando o sujeito 3 se remete a suas vivências fora das aulas regulares. Para ele, seu aprendizado ocorreu em

outros segmentos sociais. Mais uma vez, o que constatamos é que a EF não cumpre com sua função social, pois o aprendizado para as práticas propostas nas aulas de EF ocorre fora do âmbito escolar.

Em nossas análises, os três profissionais, independente de suas competências e compromissos pessoais, buscaram integrar o esporte ao processo educativo de maneira distinta. Nas séries iniciais, garantir uma prática pela atividade física espontânea, onde, a nosso ver, a preocupação mais nítida era conservar as identidades de mulher e de homem convencionais à instituição. No segundo momento, o esporte participação com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos e, no Ensino Médio, o uso do esporte como ocupação do horário livre visando à compensação dos esforços cognitivos realizados pelos alunos em sala de aula. Ou seja, tanto para os professores como para a instituição ocorria uma confusão de idéias, tendências e abordagens de ensino. Notamos uma escola ora conservadora, ora neoliberal. Ou atendia aos valores morais, ou atendia ao desenvolvimento. Porém, em qualquer uma das aulas, mediante a prática esportiva, afirmava-se a cultura hegemônica e dominante.

Ao retomar suas memórias das aulas, o sujeito da EF apresenta uma constatação interessante.

*Foi isso minha EF na escola. Pra mim não foi válido a EF que eu tive no currículo.*

Esta afirmativa pode ser constatada pelas críticas às aulas das séries iniciais; às aulas “chatas” no Ciclo II do Ensino Fundamental e por todo o relato sobre o Ensino Médio. Cabe aqui sua declaração sobre aulas “teóricas” utilizadas para a apropriação das regras dos esportes por parte dos alunos.

*A gente teve aula até dentro da sala de aula, lembrei disso, dele explicar as regras, passar folha com as regras, explicar regra por regra. Coisa bem simplzinha mesmo, coisa bem cansativa até. Uma coisa tão simples que não precisava demorar tanto tempo. Era uma coisa que levava um certo tempo ia passando. Que nem professor na faculdade quando ta dando aula e não sabe o que falar e fica enrolando. Com todo respeito, mas foi bem assim. Mas aí ele dava essa aula, inclusive não foi só uma. Foi mais que duas, três, algumas aulas que a gente teve. Devia ser no máximo umas três aulas pra ensinar o*

esporte, regras, alguma coisa assim. Mas não tinha curiosidade, essas coisas não tinha. Ensinar regra, regra mesmo. Perguntava se tinha alguma dúvida, tal. Aí um bate papo ali, passando o tempo mesmo.

Em ampla pesquisa realizada sobre a educação e a EF em escolas do Rio de Janeiro, Lovisoló (1995) apresenta alguns resultados que podem ampliar o debate para a compreensão de tal posicionamento. Seus dados apontam que a EF é a disciplina que os alunos mais gostam de praticar e, em compensação, em termos da importância de sua função social, ela está classificada entre as últimas. Em suas conclusões, o autor sugere que os alunos separam o prazer que a EF proporciona da utilidade que outras áreas podem acarretar para suas vidas. Esse posicionamento é corroborado por outras pesquisas realizadas por autores, como Devede (1999) e Barbosa (2001). Entre outras possibilidades, acreditamos que as opiniões dos alunos pesquisados podem estar apoiadas no discurso presente no senso comum sobre a importância histórica de cada disciplina e/ou no currículo oculto (normalmente certas disciplinas têm mais aulas do que outras; a supressão das aulas de EF por conta de motivos alheios etc.), e/ou como coloca Daólio (1995), na dificuldade dos professores em definirem a função social da EF e, conseqüentemente, direcionar sua prática pedagógica. Todavia, para o sujeito 3 desta pesquisa, essas questões vão além. Para compreender suas deduções, passamos às suas vivências esportivas fora das aulas regulares de EF.

Ao abordar sua vida esportiva escolar, o sujeito faz uma constatação empírica. Segundo o narrador, aprender a jogar qualquer esporte vem da prática. O que vem depois é refinamento das habilidades. Como já abordamos, seu aprendizado esportivo deu-se fora das aulas de EF. No princípio, todo dia, ao voltar das aulas, jogava gol caixote até tarde com os colegas da rua. Para ele, este foi o momento em que o gosto se consolidou. O ganho da habilidade, que constitui sua identidade de jogador eficiente, veio nos jogos dos recreios, momentos da criatividade do drible para a “sobrevivência” na quadra. Perante seus

depoimentos a respeito do recreio, podemos inferir que este era mais um espaço para afirmação do poder dos meninos mais habilidosos, dos “*folgados*” e das relações de gênero.

Às vezes jogava com os mais velhos. Jogava bola todo dia. No recreio, nas aulas de EF, na saída. Aliás, acho que foi no recreio que eu desenvolvi minha habilidade. Dava o sinal e era uma correria pra pegar a quadra. Dava confusão. Aí vinha a responsável e dava a bola, ela não conseguia organizar nada, ninguém respeitava ela, o pessoal queria correr atrás da bola. Tinha um montão de gente jogando. Era uns trinta pra cada lado, só cachorro louco. Aí você tem que driblar. Se não aprendesse a driblar não jogava. Até você pegar na bola...era muita gente e dava muita confusão. As meninas ficavam no ginásio e os meninos na quadra de fora.

Entretanto, foi a atividade extracurricular – onde aprendeu as malícias, aprimorou as técnicas e construiu a noção tática do jogo – que marcou sua identidade de esportista na escola. Para ele, foi neste espaço de prática e por meio das virtudes do esporte que ele consolidou sua formação humana.

...porque a aula de EF... Eu aprendi...É que tem os dois lados do aprender pra jogar bola. Aprender realmente como é que se joga, como é que se dá um passe...tudo, foi na escola, e mais velho. Foi quando eu tive um contato com um professor que realmente me ensinou a jogar bola. Porque até então foi mais a prática. Quanto mais você pratica mais você vai se aperfeiçoando. E isso foi bastante da rua. O que valeu pra mim foi essa atividade extra mesmo. Onde eu aprendi a crescer como ser humano, aprender sobre o esporte e aprender a me relacionar fora com outras pessoas.

Em suas concepções, as aulas regulares eram mais um momento de prática, porém descaracterizado das especificidades que um aprendizado técnico esportivo necessita. A disciplina imposta, a modalidade determinada pelo professor, a preocupação em tirar nota, a obrigatoriedade da presença e até um certo distanciamento dos professores proporcionaram certa rejeição ao modelo das aulas. Mais ainda, a possibilidade da aprendizagem efetiva do mesmo objeto de ensino em outro momento similar e dentro da mesma instituição pôde gerar críticas mais severas.

Era muito bom. Era super saudável. Eu achava que estava no céu, porque do jeito que era a educação física...Não tem aquela coisa com regra, com a preocupação em tirar nota. E é aonde os professores tem maior contato com o aluno. Você vai disposto. Era um espaço pra todos. O moleque ia lá, treinava e tinha condições de ir jogar no campeonato. É o que eu falei. Tiveram pessoas que treinaram comigo que não sabiam bater na bola, e que no final dessa caminhada aí, eu fui ver e até encontro hoje em dia e eu vejo que aprenderam. E no dia a dia a gente ia trabalhando tanto a parte técnica...que foi muito...eu particularmente fui muito aprimorado, porque tinha um futebol meio de, sei lá...de índio. E que foi educado aí para ir em qualquer lugar jogar e não passar vergonha. Aprendi noção de espaço, sei me colocar, procurar o



espaço. Tinha mania de prender a bola de vez em quando. Aí fui aprendendo a levantar a cabeça.

Ao contrário das considerações de alguns autores da EF sobre a visão não utilitária do componente por parte dos alunos, para o sujeito 3 da EF (e para os outros sujeitos desta pesquisa que atribuíram sentidos diferenciados a esta disciplina), os objetivos do componente eram claros e importantes: construir conhecimentos técnicos para melhorar sua prática e valores humanos para a sua convivência pessoal. Porém, para ele, a EF ficou devendo, pois não foi nas aulas regulares que suas expectativas foram alcançadas. Esses objetivos seriam consolidados nas atividades extracurriculares, a escolinha de esportes da escola.

O espaço para o treinamento esportivo na escola solidificou-se na década de 1970. Segundo Betti (1991), desde 1969 o esporte tornou-se razão de Estado. Formularam-se diversas políticas para o setor com vistas a garantir uma elite desportiva a partir de um contingente massivo de praticantes. O modelo piramidal tornou-se objetivo de ações públicas e, conseqüentemente, interferiu na organização curricular. Decorre daí a elitização dos alunos tidos como os mais aptos. Decorre daí a construção – histórica e social – de certos sentidos em que um dos modos de vida (ser apto para a prática esportiva) é privilegiado e outros não, na cultura escolar. Decorre daí a existência de contextos culturais (treinamento esportivo) que produzem significados específicos para aqueles que deles participam ou neles vivem (representar a escola em competições intercolégiais; fundamentar-se tecnicamente para tornar-se um atleta profissional; ser observado e ingressar em um clube; pertencer a um grupo de amigos etc).

Para 3, o que contava nessa atividade era o livre arbítrio dos membros da comunidade educativa. Em suas análises, ali não era um espaço só para quem treinava nos times da escola. Congruente com as opiniões do sujeito 1 sobre este espaço e tempo escolar, 3 afirmava que no horário destinado ao treinamento esportivo a escola transformava-se em um espaço de comunhão, pois para lá se dirigia apenas quem queria. Além dos que

jogavam, havia gente que ia pra namorar ou assistir uma pessoa que gostava. Outros, simplesmente para ver os amigos treinarem. Ir para treinar era tão importante quanto ir apenas para participar da comunidade. Devido à sua configuração, este espaço-tempo possibilitava a livre circulação dos membros da comunidade e proporcionava maior oportunidade de aproximar as pessoas e, então, criar vínculos de seus membros com a instituição escolar.

Os pais, nossa! Era uma família. Olhando, assim, eu vejo todos os pais, os professores que estavam lá nos treinos e nos jogos. Nossa! Você cria um certo amor pelo colégio, por conta disso.

Sob o modelo esportivo escolar vivido na escola, nosso sujeito da EF constituiu-se no sujeito do esporte escolar. Para estas práticas culturais, nosso sujeito relacionou suas vivências a grandes eventos do mundo esportivo, particularmente do futebol. Além de tornar-se mais importante e significativo que as aulas regulares da EF, o treinamento esportivo era o espaço-tempo mais prazeroso da cultura escolar.

Nessa atividade extra que a gente tinha à noite, a gente participava de vários campeonatos intercolégiais. É a coisa que eu mais sinto saudades, até hoje. Na minha época se comparava com um Campeonato Paulista, até um Campeonato Brasileiro, depende do colégio que fosse jogar. Eu esperava passar mês e mês pra poder jogar. Nossa! Contava os minutos, não via a hora de ir jogar.

O esporte é um fenômeno cultural complexo que atinge diversas esferas da sociedade contemporânea. Nas colocações de Rúbio (2001), por meio do esporte ocorrem diversas manifestações latentes presentes nos diversos grupos sociais, além de se constituir como “uma instituição criadora de valores culturais” (p.151). Como discutido anteriormente, o esporte é composto por elementos característicos do modelo capitalista e pertence ao imaginário social, facilitando a construção de identidades nacionais e de identidades locais, assim como de grande parte de segmentos da sociedade e, em especial, dos jovens (Rubio, 2001). Estas identidades estão ligadas ao sucesso ou ao fracasso, ao sentimento de pertença ou de exclusão de diversos grupos sociais. O sujeito 3 esteve identificado com os aspectos da

fama vitoriosa, a princípio individual e mais tarde coletiva, por conseguinte expressando características que lhe permitiram integrar-se a um determinado grupo.

Sua iniciação esportiva esteve atrelada a aspectos familiares, ao aprendizado na rua e ao incentivo valorativo dado por seu professor de futsal nas séries iniciais. Nas vivências das atividades extracurriculares seu desenvolvimento motor fora facilitado por jogar com os mais velhos, todos os dias e pela prática de outras modalidades. Além disso, a escola participava de diversos torneios interescolares. Fatores que promoveram a formação de suas habilidades motoras.<sup>4</sup>

*De segunda a sexta tinha treino todo dia. Fazia lição na arquibancada, jogava com os mais velhos. Ficava até à noite, até fechar a escola. Terceira, quarta e quinta séries eu pratiquei os quatro esportes. Não tinha handebol. Eu fui da primeira turma do handebol.*

Os depoimentos de 3 confirmam as hipóteses de 1 sobre a relação entre a prática esportiva e a possibilidade de cruzar fronteiras de idade por meio dela. Prática comum nos meios esportivos é a valorização por parte dos mais velhos para com os mais jovens que disponibilizam saberes para atuar em seu meio. Esta prática, que funciona como marcador identitário, muitas vezes é proporcionada e reforçada pelo professor de EF, nos momentos em que “sobe” de categoria os/as mais habilidosos/as tencionando escalar a melhor representatividade escolar para participar nos eventos intercolegiais. Esta é mais uma ação na qual o professor de EF favorece a manutenção de relações assimétricas de poder na cultura escolar.

Sua opção preferencial de modalidade recaiu sobre o futebol por contingências da organização dessas atividades extras. Em determinado momento, por volta da quinta, sexta série, sua escola começou a participar de torneios de futebol de campo promovidos por outra instituição. Em geral, os alunos e as alunas treinavam em todos os esportes. Para garantir a participação de todos os envolvidos no processo, a escola determinou que cada aluno somente

poderia participar de duas modalidades nestes eventos. Daí, o sonho de calçar um par de chuteiras e sentir a emoção de uma partida de futebol de campo falou mais alto e ele optou em ficar treinando apenas futebol. Podemos constatar aqui outro momento para a negação das aulas regulares de EF, pois tanto as identidades como as diferenças só podem ser compreendidas nos sistemas de significação nos quais constroem sentidos. Para compreender as aulas de EF, era necessário diferir de outro jeito de aprender, visto que, para ele, EF e esportes eram a mesma coisa. Pelas suas narrativas, o espaço extracurricular tinha outra organização. A escolha dos alunos que comporiam as equipes era feita, em conjunto, pelos vários professores e estes estendiam a discussão para a garotada.

Eu parei de fazer os outros esportes porque tinha o tal de futebol de campo aí. Quando tinha, eu queria jogar de qualquer jeito. Então, fiquei só no futebol. E só podia participar de dois esportes nos campeonatos. Então, que os professores começaram a me levar pra futebol e basquete, tudo. E tinha um colégio que tinha um campeonato de futebol de campo, e eu queria jogar de qualquer jeito. Então, acabei abandonando o resto. Jogava futebol de salão, só tinha futebol de salão no colégio, e eu queria jogar futebol de campo de qualquer forma, que era uma coisa incomum. Os professores conversavam o que seria melhor, davam oportunidade para cada um. Sempre tinha uma democracia bem grande. Se ajustar não pra fazer tudo com o melhor, mas pra ajustar pra levar um time legal, mas pra levar a maior quantidade de pessoas pra todo mundo ir. “Não, o fulano vai cair melhor naqueles dois esportes, não vai jogar esse, vai jogar aquele”. Tinha o futebol de campo e eu chegar e levantar a mão e falar “Posso falar um pouco. Eu quero jogar futebol, só os dois, e nem quero participar de nada.” Foi logo no primeiro campeonato de campo que teve que eu levantei a mão e falei “quero jogar”. Acho que eu tive até que pedir pra sair dos outros.

Sua identidade de jogador habilidoso foi construída perante a performance alcançada na prática escolar. O narrador vai reforçando sua condição privilegiada e constrói uma história de vida esportiva escolar de sucesso pautada em seu rendimento, mesmo nos momentos em que isso não ocorreu com as equipes em que atuou.

Eu era titular nos quatro esportes. Mas tinha esse negócio de campeonato. Ah! Uma coisa que eu carrego bem comigo. Não saí por problema nenhum, saí porque...ta ligado, só futebol. Era engraçado, porque você fazia treino um ano, a minha categoria, a minha idade, você fazia um ano com a turma mais velha – o 79 – e outro ano com a turma mais nova – o 81. Quando jogava com o 81 ganhava todos os campeonatos. Quando jogava com o 79 não ganhava nada. Não sei porque. Acho que sei. Tinha dois figurinhas lá do 81 que jogavam muita bola, quase todos dessa categoria 80/81 jogavam bem, e dos mais velhos era quase todos muito fracos.

---

<sup>4</sup> Para Bernstein (1967), a aprendizagem das habilidades motoras é resultante do sucesso gradual em resolver problemas motores repetidas vezes em situações diferenciadas (*apud* Schmidt e Wrisberg, 2001).

Quanto à sua formação humana, acredita o narrador que boa parte dela decorreu de suas vivências no mundo esportivo escolar. Ao discorrer sobre a estrutura do treinamento esportivo em sua escola, menciona a existência de questões que no horário regular das aulas não eram aceitas, mas, neste momento, eram tidas como essenciais para sua formação. Qualquer vontade de transgressão, contestação ou negação sucumbiu perante o discurso dos benefícios intrínsecos ao esporte e das possibilidades que, em seus significados, esta prática pudesse ocasionar.

Tudo tinha horário. Tudo era organizado. E o pessoal ia sendo educado, não só como pessoa, mas pra prática do esporte. Aprender a sentar no banco. Eu lembro que eu tive um campeonato que eu tive uma coisa...brincadeirinha. As brincadeirinhas aconteciam. Um xinga o outro essas coisas. Mas eram fatos isolados e quando tinha, tinha uma retaliação. Ou você ficava sem treinar, ou...Eu consigo lembrar pouco disso, que bem difícil ter confusão, era bem tranqüilo. Eu lembro que teve uma vez que eu com o Geléia. Ele tava no chão caído e eu fui lá e chutei a bola nele. Assim, eu chutei ele defendeu, caiu no chão. Ela voltou pra mim, e eu chutei de novo. Aí bateu nele, e eu chutei de novo. Bateu nele e chutei de novo e ele chorou pra caramba e tal. Aí o professor na época, ficou cansado. Teve um campeonato lá, e ele não deixou, não me levou no campeonato. Até hoje é uma coisa em que eu não consigo acreditar, não consigo engolir. Eu aceitei, mas chorei. Chorei pra caramba mesmo. Ele não me levou pro campeonato. No campeonato seguinte, ele me levou, mas ele não me colocou pra jogar. O time fez quatro jogos. Foi campeão no R. A. e ele não me colocou pra jogar. Eu fui o único que não tocou na bola. Eu olhava pra ele e não acreditava. Mas eu tinha que aceitar. Tive que aceitar. Acho que foi uma das primeiras coisas que eu realmente aceitei na minha vida. Acho que foi bom, foi um aprendizado.

Nesse ponto da narrativa, podemos observar como o sujeito do esporte escolar foi interpelado pela ideologia presente no esporte. O cenário esportivo é repleto de discursos que condenam diversos/as atletas por atos de indisciplina, e que, por outro lado, reforçam atitudes dos/as atletas dedicados/as, disciplinados/as, perseverantes, entre tantos outros adjetivos. Esses valores, construídos e justificados por meio de práticas discursivas tornam-se consenso sobre as virtudes que o esporte pode acarretar a seus atores. Para o bom rendimento coletivo no esporte entende-se que certas representações são válidas. Este discurso, no currículo da EF e no treinamento esportivo escolar, assume caráter pedagógico, educativo, para não dizer corretivo. O narrador sujeitou-se às normas e condutas do professor e do treinamento esportivo daquela instituição. Por suas características e por seu discurso, ficou claro que sua aceitação foi devido à paixão pela prática. Não concordou com a decisão, mas os interesses

eram outros, por isso não resistiu e, por fim, sujeitou-se. Se, em outros espaços escolares, tal tipo de punição pudesse ser entendido como coação, ali, era considerado necessário. Mesmo estando dentro da mesma escola, neste espaço diferenciado, o narrador assumiu outra identidade. Deixou de ser sujeito da EF e passou a ser o sujeito do esporte escolar. Nesse espaço era fundamental que, caso ele quisesse ser integrado, ele teria que aprender comportamentos e valores sociais e morais aceitos (determinados) pela sociedade esportiva. Caso contrário, poderia ser identificado como diferente.

*Eu era uma pessoa que brigava. Brigava na hora da escola, porque à noite não dava. Tinha um certo receio. Sabia que se eu aprontasse alguma coisa...não sei.*

Se pode-se afirmar que a identidade está alojada na contingência (Hall, 2000), é porque a aderência à posição de sujeito interpelado se dá diante de um conjunto de enunciados que fazem sentido ao indivíduo.

Para falarmos dos outros sujeitos do esporte escolar relatados por 3, fica claro que estes, de forma latente, manifestavam outros modos de ser, pensar e agir. Como já discutido na narrativa do sujeito 2, ficar fora, olhando, torcendo é, de certo modo, aceitar as características que o esporte interpela seus sujeitos e, assim, aceitar outro papel dentro do cenário esportivo: ser torcedor. A afirmação de que ali era um espaço para todos da comunidade coloca nosso sujeito em posição de destaque perante aqueles que não dividem com ele o espaço do campo de jogo e que contribuíram para a construção de sua identidade.

*Eu lembro que era uma coisa muito gostosa. Você adquire um status jogando pela escola. Tinha um status, lógico que tinha. Por exemplo: eu vou falar por mim. Eu ouvi muitas meninas falar “vou ver ele jogar”, a L. era uma delas, por exemplo. A L. falava que a pessoa que ela mais gostava de ver jogar no colégio era eu. Ela falava pro meu irmão, pra mim nunca falou. Mas ela ia me ver jogar onde eu estava. Ela falava: “Meu, esse moleque joga muito. Quero ver ele jogar”. E tinha outras meninas da sala que falavam. Ia o pessoal da escola também. A prova disso é que na sala de aula, o pessoal...a gente falava – vai ter jogo hoje à noite, não sei aonde ou no próprio colégio e vocês vão assistir, e ia.*

A identidade trata não de quem ela é, mas de como ela age por conta de quem ela pensa que é, de como ela entende como os outros a vêem. Ou seja, da maneira como ela se vê

representada socialmente. Para Silva (2000a), as pessoas constroem suas identidades a partir das diferenças, do que eles e elas não são e do que eles e elas não possuem. Nosso sujeito não é torcedor. As pessoas queriam vê-lo jogar. Nosso sujeito tem *status* por ter atributos validados na sociedade e reproduzidos, de certa forma, no âmbito escolar. A escola, apesar de seus problemas, possui significações que possibilitam a seus sujeitos inclusão e identificação com valores socialmente fixados a ela. No caso da prática esportiva escolar, ela traz para dentro da escola os valores da instituição esportiva. Isto é, os discursos produzidos no cenário esportivo fora da escola ancora-se na escola e relaciona-se na luta pela imposição de sentidos relativos à educação. Além disso, os sujeitos da educação também são sujeitos de outras práticas discursivas fora da escola, o que pode, com certeza, influenciar a construção social de suas identidades. Estar diante de “sua” torcida e garantir um certo *status* social na escola definiram a maneira como o narrador se engajou e engajou os outros nesses discursos, e promoveu a construção de significados diversos. Ele só assumiu uma posição de sujeito, subjetivando-se, porque aquilo que foi produzido naquele contexto lhe fez sentido, pois, uma vez exposto a esse significado, o sujeito 3 passou a se identificar com ele e, por conseguinte, com aquele sistema de significação.

Eu tive épocas de vacas magras que não ganhava nada. E ia todo mundo, a família, as crianças, os amigos da classe e não desistiam nunca. È que nem torcedor fiel, sabe? Eu tive uma época de só tomar porrada. Pegar só time bom. Time bom e não ganhar, não sair do lugar. Foram dois anos assim. E sempre tava lá, a mesma turma tava lá. “ O, o colégio vai jogar futebol. O infantil. Acho que até era antes. Chegou na época de infantil e juvenil começamos a ganhar as coisas. Eu lembro de um jogo até que eu joguei na categoria de cima, no juvenil, que tinha uma turmona lá vendo a gente jogar. E ainda pegamos um time bem melhor que o nosso e perdemos de pouco ainda. Batemos de frente legal. Tinha uma turmona lá. Tinha! Tinha, sim! O colégio evoluiu. Antes não era assim. Teve uma fase de mudança que fez com que os times ficassem fortes. E a atividade cada vez mais gostosa. Isso é fato.

Aqui é importante retomarmos algumas questões a respeito dos processos que constroem identidades: a performatividade e a hibridização. Partindo de nosso referencial, a performatividade implica entender a identidade como movimento e não como descrição. Afirmar que a identidade é uma construção linguística pode nos levar ao erro de apenas

descrevê-la, ao passo que ela se constrói no discurso, e este, por sua vez, é uma prática cultural e social. Nesta lógica, estamos colocando que as enunciações não apenas relatam, não apenas anunciam, mas efetivam algo do qual se fala, isto é, as enunciações produzem as identidades da qual falam.

Já os processos de hibridização falam de composições culturais que produzem novas conformações, nunca no sentido de soma de formas anteriores, mas como um terceiro espaço diferente de qualquer outro que o antecedeu. As identidades, por serem construções históricas e culturais, não são simples discursos e se dão em cima de coisas concretas, implicando a produção discursiva entre realidade e os sentidos produzidos. Ou seja, as identidades só podem ser compreendidas dentro do discurso e da cultura e não fora deles, no interior das práticas de significação.

Nosso sujeito do esporte escolar, ao relatar seus feitos, vai enunciando sua identidade construída nas práticas culturais do esporte escolar. Dentro dos discursos construídos sobre os adversários (outras escolas), ele fez comparações com equipes e estádios de futebol, afirmou identidades aos oponentes escolares e construiu o discurso de sua identidade.

Como era horrível jogar no R. A.. Lá só tem maloqueiro. Até rico maloqueiro. È horrível jogar no R.. Toda vez que ia pra lá...nossa! Era horrível demais jogar lá. Toda vez que eu passo em frente ao R. eu lembro. Puxa! Era um inferno. Você jogava contra time... Tanto dentro da quadra como fora...o pessoal...um povo mal educado, entendeu? O bicho pegava. Parecia que você tava em La Bombonera ou na Vila Belmiro com aquele...a quadra deles parecia a Vila Belmiro. Era um negócio fora do normal. E dentro da quadra os meninos eram maldosos pra caramba. E eu, que nunca baixei a bola pra ninguém, até hoje quando eu to jogando não tenho medo de ninguém. Fui campeão dois anos, mas perdi duas finais lá. Final contra os times deles, inclusive o time deles...e em um eu saí inteiro machucado, mesmo! De.. nossa, amigo! De tanto que eu apanhei nesse dia, mas que os meninos lá...tinha dois meninos bem espertos, bem inteligentes mesmo. Nossa! Os meninos era incrível, de chegar a bola neles e dar cotovelada. Sabe? Acho que eles jogavam em clube. Tinham uns dois que jogavam em clube. Os moleques foram treinados pra machucar, não é possível. Que era cada bola que eu tentava driblar que eu tomava chute na canela, no tornozelo, tapa. Ah! No M. Acho que era a melhor quadra que tinha. De jogar. Agora o colégio que eu mais gostava de enfrentar era o A.. Não de ter rivalidade, pois eu nunca tive confusão alguma no A.. Era a mesma coisa que falar assim: não gosto do São Paulo Futebol Clube, não gosto mesmo. Mas falar de estrutura, por exemplo. Que time que não gosta de jogar contra o São Paulo e mostrar um bom futebol pela estrutura que eles têm, e o A. tinha uma baita de uma estrutura. Então, eu adorava. E logo nos primeiros jogos que eu tive de pequenininho, eu acho que eu me destaquei entre eles. Quando eu era mais novo só tomava pancada do A., mas eu



caía de pé. Eu sempre caía de pé porque eu me virava e comecei a ganhar respeito deles desde pequeno. E você vai crescendo e você joga com o cara quando tem doze, treze, catorze, quinze, dezesseis e dezessete anos. Você joga com eles todos os anos, e depois a gente começou a ganhar, todas (ênfase). Era tudo jogo bom, era muito gostoso e era saudável. Eu não me lembro de nenhuma briga com o A.. Pra falar a verdade você não dava mole pro adversário. Eu tenho muito disso. Eu acho que aprendi com eles até. Hoje eu jogo bola pra tudo quanto é lado que eu vou aí e nunca eu olhei pro adversário.

Em certo sentido, as descrições do narrador nos levam a entender que o esporte na escola funcionava como questão de performatividade no processo de construção da identidade de nosso sujeito. O caráter produtivo dos enunciados performativos que produzem identidades depende de sua constante repetição. É com essa possibilidade que um ato lingüístico atribui sentido ao signo e consolida certas representações. A eficácia de suas atuações, ao longo de sua jornada esportiva na escola, garantiu atos performativos que reforçaram as identidades existentes (o craque) originárias de um sistema social mais amplo. Até as frustrações decorrentes dos momentos de jogo lhe garantiram a identidade social de jogador eficiente, vitorioso e destemido em seu universo escolar.

Ah! O quanto era gostoso ser campeão. Nossa! Era muito bom. Eu tenho uma frustração muito grande quanto a isso que eu nunca fui campeão dentro de casa. Eu não tenho nenhuma medalha de ouro em casa. Foram duas de prata, perdemos duas em casa. É a minha maior frustração e meu irmão tem três de ouro lá. Eu lembro que eu carrego uma tristeza de não ter sido campeão em casa. Nossa! O quanto eu esperei pra ser campeão em casa, que era uma coisa que...nada, nunca, nunca. Desde pequenininho, nunca, só prata. É que eu queria ter dado...eu queria ter me dado essa medalha, entendeu? Porque ali a turma toda tava lá, tava todo mundo torcendo quando a gente jogava em casa. O ginásio inteiro lotado. A família, tudo. E nada de bagunça. Era uma coisa organizada. O pessoal assistia o jogo mesmo. Tanto é que depois tinham os comentários do que acontecia dentro da quadra. Ou quem jogou bem, quem jogou mal. O gol que o fulano fez. O quanto que o fulano é importante pro time. Tinha muito isso.

Em diversos momentos de sua vida, propiciados pela sua sujeição ao currículo da EF, o sujeito 3 da EF esteve inserido em um contexto social que lhe proporcionou a construção de certas habilidades motoras. Estas habilidades permitiram-lhe dispor das representações de eficiência e desempenho validadas para atuar nas práticas esportivas que tanto a EF quanto o treinamento esportivo escolar solicitavam. Entendemos estas práticas como construídas discursivamente (o discurso da EF e o discurso do esporte) e por meio da participação efetiva dos sujeitos nesses diferentes discursos, o narrador aprendeu a ser quem é

e, assim, atuar nesse ambiente social e em esferas sociais semelhantes. Em outras palavras, estas práticas são práticas de significação e relacionam seus sujeitos imediatamente com os discursos hegemônicos de dominação e de poder. O sujeito desta narrativa não atribuiu sentido algum às práticas das aulas regulares em função de seus objetivos pessoais terem sido alcançados nas atividades extracurriculares. Ali, sua identidade de bom jogador fora afirmada e sua relação com a escola consolidada.

## **6 - Considerações finais:**

A origem desta pesquisa teve seu marco nos diversos questionamentos decorrentes das observações que realizamos a respeito de nossa prática pedagógica. Na época, apesar da busca incessante por efetivar o acesso democrático para todos os alunos e alunas às atividades que propúnhamos, não conseguíamos alcançar tal meta. Começamos a observar mais atentamente as relações entre os alunos. Para nós ocorriam algumas manifestações de dominação e imposição cultural entre os jovens que dificultavam o trabalho. A partir daí passamos a supor que o problema era mais amplo e que talvez derivasse de relações culturais que, na prática pedagógica facilitavam a imposição de um modo de ser sobre outro.

Diante desta hipótese, realizamos uma pesquisa com o objetivo central de examinar as possíveis interferências do currículo da EF na construção da identidade de seus sujeitos e de que modo esse currículo poderia facilitar as relações assimétricas de poder. Para efetivar este trabalho, optamos por utilizar um método e um referencial teórico que permitissem identificar e descrever os microtextos em que ocorreram as vivências que poderiam ter contribuído para a constituição das identidades dos sujeitos.

Como método de pesquisa utilizamos a coleta de história de vida. Por meio de suas autobiografias, os entrevistados puderam narrar e, principalmente, avaliar as contribuições dessas experiências para suas vidas. Por outro lado, o conjunto dessas narrativas ofereceu um quadro significativo sobre o contexto das aulas de EF, e, por conseguinte, da cultura escolar em que cada um esteve inserido.

As narrativas indicam que, apesar do tempo de afastamento (de oito a vinte anos) desses sujeitos dos bancos escolares, as lembranças ainda estão vivas em suas memórias. Mesmo passado tanto tempo, esses sujeitos ainda são capazes de descrever com certa dose de minúcia diversas passagens de sua vida escolar.

A descrição dos espaços, da corporeidade de diversos funcionários, professores e colegas, as características das escolas em que estudaram, os momentos de angústia ainda presentes em suas percepções, as alegrias e frustrações dos resultados advindos das competições esportivas, o método empregado nas aulas, seu conteúdo, as expectativas de interações com seus colegas, o modo como percebiam suas intenções, entre tantas, leva-nos a crer que nenhum deles ficou indiferente tanto à escola, e às aulas da EF, como às práticas esportivas escolares. Suas recordações estão repletas de indícios do quão significativa e marcante foi a escola em suas vidas.

Essas situações diferenciadas chamam-nos a atenção para o olhar e o julgamento que esses sujeitos têm a respeito dos fatos vividos no passado. Ao longo de suas narrativas, em diversos momentos, eles retomaram a ação vivida e emitiram juízo de valor sobre ela. Isso reforça a idéia da autoconstrução do sujeito diante de um momento reflexivo. O sentimento de quem somos é dependente das histórias que contamos a nós mesmos e do modo como relacionamos essas narrativas com as outras histórias que escutamos e que, de alguma forma, nos dizem respeito. Ambas são produzidas e mediadas no interior de práticas culturais, o que significa dizer que o sentido de quem somos é construído e interpretado nas relações que se efetuem em determinado contexto sócio-histórico. O modelo de prática pedagógica vivido por estes sujeitos, no interior das práticas sociais da EF, estabeleceu e regulou que tipo de história e de sujeito podiam ser contados e interpretados, o que, de algum modo, produz efeito sobre histórias particulares de sujeitos particulares.

Mediante o método e o referencial teórico, estabelecemos quatro objetivos específicos para tentar investigar a nossa hipótese.

Primeiro, identificamos as características das aulas de EF vivenciadas pelos sujeitos entrevistados. Apesar da significativa diferença de tempo entre as aulas de cada sujeito, elas mantiveram características semelhantes. Como ponto comum, elas estiveram atreladas ao

currículo técnico-esportivo e tentavam reforçar o discurso educativo do esporte por meio de diversas ações, como: a organização de filas para execução de exercícios, controle dos sujeitos e das práticas por meio de apito e ordens gerais, jogos coletivos, medidas de avaliação física, ou até mesmo naquelas desprovidas de qualquer sistematização – a aula em que os professores “rolavam a bola” - esse discurso estava presente..

Outra característica semelhante entre algumas aulas, era a separação por gênero. Fato este que, reforçado pelo currículo técnico-esportivo, favoreceu a construção de uma determinada representação de mulher. Diante do detalhamento das narrativas, inferimos que, ao valorizar uma modalidade esportiva ou uma prática específica e reunir esporadicamente os alunos e as alunas da mesma classe para um tipo de prática, o responsável por ministrar as aulas do componente reforça a hierarquia presente na categoria de identidade cultural de gênero. Essas atitudes, implícitas no currículo da EF, expressam tacitamente que as meninas atrapalham os jogos dos meninos e, portanto, não podem estar presentes dividindo o espaço. Essas citações e assertivas descrevem como a cultura escolar, de algum modo, contribui para que os meninos sejam educados para se ajustarem ao grupo masculino superior/ dominante e as meninas, ao feminino inferior/ dominado. O tipo de discurso produzido enfatiza e materializa as diferenças genéticas que podem ser “lidas” nos significantes facilmente reconhecíveis nos corpos de cada sujeito da educação. As práticas discursivas descritas funcionam como mecanismos de fechamento de fronteiras de identidade nas diversas situações cotidianas presentes no currículo da EF e na cultura escolar.

Nosso segundo objetivo referia-se à possibilidade de inferir possíveis formas de manifestação de poder exercidas pelos sujeitos da EF e a sua relação com o currículo. Aqui descrevemos uma gama imensa de manifestações de poder por parte daqueles que chegavam à escola com o capital cultural por ela solicitado. Esse conhecimento possibilitou a esta parcela de alunos alguns privilégios, como: ser o responsável pela escolha dos times; ausentar-se das

aulas para treinar, jogar ou solicitar a presença de torcedores nos jogos da escola; regular e governar as aulas na ausência do professor; atuar nos jogos de forma superior diante dos diferentes; representar a classe ou a escola em competições internas e externas.

Nessa linha, a presente pesquisa sugere que as aulas de EF conferem poder e *status* social na escola àqueles que se destacam nas práticas esportivas. Como a identidade e a diferença somente adquirem sentido dentro dos sistemas de significação, isto significa dizer que esses significados precisam ser representados. Compreendendo representação como marca visível, como inscrição, como face material do conhecimento, o *status* enunciado pelos sujeitos adquire a força da representação do esporte. Cada sujeito e a posição social que obteve no âmbito escolar foi produzido por meio de práticas discursivas. O poder está inscrito na representação, e esta, por sua vez, tem efeitos específicos sobre a produção da identidade. Assim, as relações de poder dentro da cultura escolar de nossos sujeitos favoreceram o *status* dos alunos e alunas que se destacaram nas práticas esportivas e geraram a corporificação do poder.

Um aspecto fundamental observado nas narrativas, relacionado às relações de poder, diz respeito às diversas vezes em que a identidade – aquela com força para representar o outro – exerceu diversas práticas constituídas de violência simbólica ou até mesmo física sobre a diferença. Essas práticas marcaram o diferente e foram expressas de modos variados, como: no medo em executar algumas atividades e ser “atacado” por seus erros; sobrar nos momentos de escolha dos times etc.. Do mesmo modo, essas práticas foram efetuadas pela identidade de várias maneiras, como: o ato da identidade não passara bola nos momentos de jogo ou “atropelá-los”; o modo pejorativo em relação aos colegas que não obtinham bom desempenho nas atividades; a enunciação da diferença por meio de significantes performáticos e tradutores de diversos significados negativos; a ação de identidades masculinas a respeito dos saberes femininos diante das práticas esportivas, ou apenas torná-las fetiche, fato que nos mostra que

em jogos de meninos a conduta da torcida escolar é diferente dos sentidos atribuídos pela mesma em relação aos jogos das meninas.

Como já sabemos, a diferença é parte constituinte da identidade. Ambas são resultado de processos discursivos e simbólicos. Elas são fruto de relações sociais e, como tais, estão longe de ser simétricas. Para garantir certos privilégios (escolher equipes, conduzir a aula, ser do seletor time da escola etc.), a identidade de aluno do currículo da EF necessita marcar e desqualificar a diferença.

Inferimos as posições dos sujeitos discentes assumidas perante as práticas proporcionadas pelo currículo da EF. Vimos que o diferente não aceita passivamente uma condição de inferioridade. Ao longo desta discussão, nossos entrevistados lembraram diversas atitudes de resistência que protagonizaram. Assim, do mesmo modo que os grupos dominantes compuseram as aulas do componente, a presença da diferença desestabilizou-as. Diante da tentativa de fixação da norma, da dominação e da imposição de um modo de ser por parte da identidade, encontramos variados “repertórios de resistência” e transgressão por parte dos diferentes, desde as mais passivas, como ficar na arquibancada sem participar da aula, até as formas de subversão mais violentas ou simplesmente carnavalizadas.

Ao pedirmos para os entrevistados relatarem qual a função social do componente, apesar de cada um atribuir sentidos diferenciados ao currículo da EF, constatamos que a EF tinha uma meta importante e significativa para todos. Entretanto, a EF não atingiu suas expectativas, pois não lhes possibilitou o aprendizado que ansiavam. Seus conhecimentos foram adquiridos para além dos muros escolares, em outros momentos fora das aulas ou nos pátios do recreio. Nesta direção, outras identidades surgiram: a do treinamento esportivo e a do professor de EF.

O que ficou claro é que a identidade do professor de EF não é algo universal, determinado. Ela é relacional e, portanto, marcada pelo sentido e expectativa que cada sujeito

e cada comunidade atribuem ao componente. Ser campeão, para alguns, pode definir o que é ser um bom professor de EF, no entanto, para outros isso não faz o menor sentido. Em relação ao componente, percebemos que a presença do treinamento esportivo na escola interfere profundamente na identificação da aula regular. Como a aula não consegue cumprir com sua função - ensinar habilidades esportivas – e no treinamento esportivo isso aparenta acontecer, a aula perde sentido e razão de ocupar um espaço no currículo. Afinal, para quê dois momentos na escola com a mesma função?

Diante deste quadro, concordamos com Betti (1991) e Bracht (2003b) que afirmam que é muito difícil a Educação Física escolar não ceder as pressões sócio-políticas que o esporte de alto rendimento exerce sobre ela, mesmo porque esta foi a função social indicada pelo governo brasileiro por décadas e ainda é utilizada por vários países nesse sentido. Os meios de comunicação de massa atuam, por um lado, produzindo espetáculos que necessitam de consumidores e, por outro precisa que a sociedade garanta a reposição de atletas que mantenham essa produção. Não bastando a mídia, temos o Estado que utiliza dos feitos dos atletas para construir ou reforçar uma idéia de nação vencedora, confundindo a opinião pública entre os feitos esportivos e os assuntos de governabilidade. São constantes os discursos de políticos, comentaristas esportivos e, até mesmo atletas e ex-atletas, que enfatizam a necessidade da escola investir na iniciação esportiva como meio de garantir a competência nacional em eventos esportivos internacionais. Isso tudo favorece que os alunos cheguem à escola com expectativas pautadas no aprendizado esportivo.

Além das pressões da cultura social, as discussões desta pesquisa levaram-nos a questionar as propostas culturais presentes na área. Essas propostas realçam que a função social do componente é proporcionar aos alunos condições para compreenderem e questionarem a estrutura institucional da sociedade e assim atuarem com autonomia no exercício da cidadania. Para isso, destacam a importância da ampliação do rol de



manifestações da cultura corporal no currículo do componente, sua contextualização histórica, sua relevância social, sua adequação às condições sociais e cognitivas dos alunos, a valorização de seus saberes culturais e o respeito à diferença entre outros. Entendemos que, ao enfatizar esses discursos, estas abordagens podem estar caindo em uma armadilha.

Vimos que, independente da política da diferença, a distinção entre o “alto” e o “baixo” domina a hierarquia do jogo do poder cultural. Aí está a questão. A EF tem por característica histórica ser o espaço-tempo das práticas corporais, independente dos seus objetivos esta função não pode ser negada. Mesmo “trazendo para dentro da escola” os saberes e significados culturais dos alunos, no momento de sua prática, o aspecto técnico, a representação dominante do jeito certo de jogar, dançar, lutar ficará em evidência. Aqueles que dispõem das habilidades motoras fundamentais dificilmente não se sairão bem em qualquer atividade proposta. Ao socializar os saberes dos alunos aprendido em sua cultura da rua, ou da família (como por exemplo jogar taco, pular sela, bater corda, praticar alguma luta ou dança específica) corre-se o risco da ênfase ficar em torno do fazer. Assim sendo o domínio cultural não será contestado. As relações de poder se ampliarão.

Essa socialização, amparada no discurso do respeito à diferença com vistas à igualdade social, é muito bem utilizada por aqueles que legitimam essas diferenças. Ou seja, afirmar que a mulher é diferente, que o negro é diferente, que o homossexual é diferente não contribui em nada para modificar essa situação de exclusão social. O valor da igualdade alimenta a concepção universalista. O direito à igualdade pressupõe sermos todos iguais. Ser igual a quem? Se o objetivo é o exercício da cidadania pode-se cair na cilada de idealizar um cidadão a partir das concepções dos grupos dominantes. Isto quer dizer, que a ênfase na aula deve recair sobre a produção cultural e não sobre aquele que a executa de um modo estabelecido culturalmente como certo.

Outro aspecto importante é a valorização diferenciada que as manifestações têm no currículo, como por exemplo: a dança como evento de “abertura” de olimpíadas esportivas, o número reduzido de competições de lutas em relação aos campeonatos esportivos, a valorização de algumas modalidades esportivas, como o futebol, em detrimento de outras. Dentro das modalidades esportivas há ainda distintas valorizações entre suas subcategorias, como: entre os sexos, as idades, os chamados titulares e reservas da equipe. Todo esse rol de aspectos implicitamente contribui para a manutenção da hegemonia esportiva, masculina e habilidosa e indicam a presença constante do “alto” e do “baixo”, favorecendo a manutenção das relações assimétricas de poder entre os seus integrantes – professores, alunos, pais e até a escola.

Sem pretender encerrar a discussão, acreditamos que para o currículo da EF poder minimizar as relações de poder ou até democratizá-las, entendemos que uma provável alternativa seria a de que os professores construíssem novos significados para as suas práticas, ou seja, eles poderiam estabelecer uma cultura de EF que processasse o esporte como forma de manifestação cultural e, portanto, como campo de luta pela significação. Isso poderia ocorrer, partindo das experiências e dos saberes culturais dos discentes para a promoção do diálogo entre identidades culturais e, posteriormente, para a construção de novos significados a essas práticas. Mais adiante, estas novas relações poderiam gerar a ampliação dos conhecimentos e assim os professores poderiam contribuir para minimizar a oposição entre uma identidade e outra.

Em relação às atividades extracurriculares supomos que todos os seus sujeitos devem participar das possíveis competições externas, e supomos também que estas contemplem regulamentos onde todos possam jogar o mesmo tempo, diante de regras que favoreçam os seus conhecimentos. Nessa direção ainda, supomos também que as competições escolares não

devem perder seu caráter de competição ao transformar-se em festivais que desvirtuam o momento lúdico de explosão de impulsos que a competição oferece.

Ao evitar o privilégio entre os participantes e ao valorizar o conhecimento diferenciado de todos, a EF escolar e a atividade extraclasse poderão tornar-se um campo de luta para a construção de novos significados sociais, desconstruindo oposições e estabelecendo novas relações sociais. Precisamos pensar em como a EF pode contribuir para desconstrução das oposições binárias que emergem em sua prática, entre elas o “alto” e “baixo” das habilidades motoras.

Na perspectiva da cultura como um lugar de fronteiras múltiplas e heterogêneas, como campo de luta pela significação onde diferentes histórias, linguagens, vozes e experiências entrecruzam-se com múltiplas formas de relações de poder e privilégios, vale ressaltar que os aspectos culturais envolvidos são fundamentais. Pois é a partir deles que temos condições de interpretar as políticas de construção de identidade que atuam no cotidiano escolar. Além disso, entendemos que a problemática das diferenças (seja na escola ou em esferas sociais mais amplas) implica reconhecer que as subjetividades e identidades são construídas por caminhos diversos, conflituosos, ambivalentes e contraditórios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. *Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora, 1999.

BARBOSA, C.L.A. *Educação Física: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BENTO, J.O. & GRAÇA, A. *Contexto da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros horizonte, 1999.

BERNARDES, A.G. & HOENISCH, J.C.D. *Subjetividade e identidade: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais*. In: GUARESCHI, N.M.F. & BRUSCHI, M.E. (org.) *Psicologia Social nos Estudos Culturais: Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 7(2): 62-68, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Ijuí: Unijuí, 1997.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº48: 69-88, Agosto de 1999.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003 (a).

\_\_\_\_\_. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.27, nº3, p.87-101, Maio 2003 (b).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos – Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.

CAVALCANTI, K. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1990.

COSTA, V.L.M. *Prática da Educação Física no 1º Grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* São Paulo: Ibrasa, 1984.

CRISÓRIO, R. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em "antas"*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

DEVIDE, F. P. As aulas de Educação Física escolar sob a ótica dos seus atores. *Revista Sprint*, nov./dez., 1999.

FOUCAULT, M.. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *A palavra e as coisas*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.

GADOTTI, M. *O pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990.

GHIRALDELLI JR., P. *Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROUX, A.H. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GORE, J.M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: Silva, T.T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

\_\_\_\_\_. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, T.T. (org.) *Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

HOBBSAWN, E. & RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995

LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOVISOLO, H. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDINA, J.P.S. *A Educação Física cuida do corpo...e "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física*. Campinas: Papirus, 1983.

MOLINA NETO, V. & MOLINA, R.M.K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.

MOREIRA, A. F. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços e tensões. In: *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez n.18, p.65 - 80, 2001.

MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

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

POIRIER, J. *et alli. História de vida: teoria e prática*. Lisboa: Celta, 1999.

RÚBIO, K. *O atleta e o mito do herói: O imaginário esportivo contemporâneo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST/ESEF, 1994.

SCHMIDT, R.A. & WRISBERG, C.A. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.(org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000 (a).

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autentica, 2000 (b).

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES C. L. *et alli. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E. S.& ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na EF escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.48, p.52-68, 1999.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.