

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 parilisia 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 biométricos¹ 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

¹ 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. I 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 I, 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, I 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 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 relógio. Relógio 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 representações² 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.

² 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 parcial³ 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

³ 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 folgadoinhos. 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 sossegados 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 escárnio 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 omissor” 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 “*ruinção, 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.⁴

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.

⁴ 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 lingüística 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.