

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Um segundo fator decisivo foi o fim da Guerra Fria que ocasionou o declínio do comunismo de Estado como modelo de oposição ao capitalismo e a iminente tentativa dos países ricos, liderada pelos Estados Unidos da América, de “trazer” os ex- Estados soviéticos para dentro do projeto de construção de uma “nova ordem mundial”. Sem levar em conta as constituições políticas e culturais destes grupos, o que se obteve, além dos problemas sociais decorrentes de qualquer programa de desenvolvimento, foi o ressurgimento de antigos nacionalismos étnicos e religiosos que têm gerado tensões multiculturais¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nas teorias educacionais atuais o que está em jogo é como os discursos culturais, presentes no currículo, promovem e tentam perpetuar as relações assimétricas de poder. O atual debate sobre identidade extrapola as relações de classe e associa-se ao multiculturalismo². Nessa perspectiva, estas questões, mesmo sendo abordadas nos temas transversais dos PCN (Brasil, 1998), carecem de uma investigação mais aprofundada, principalmente no âmbito da Educação Física.

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

Nota-se nas diversas obras da área, produzidas após a (re)democratização³ da sociedade brasileira, em 1985, uma preocupação central com a participação de todos os alunos nas aulas, haja visto que o modelo de aula anterior a esse período foi duramente criticado por favorecer apenas àqueles que alcançavam o desempenho esperado pelo professor e pela sociedade. Nas novas propostas, encontramos objetivos diferentes. Algumas, ao se preocuparem com a integração de todos os alunos nas aulas, evidenciam uma perspectiva neoliberal. Seus objetivos voltam-se para o desenvolvimento global, motor ou da saúde tencionando atitudes individuais e autônomas para uma vida saudável e atuação no futuro profissional. Na ideologia neoliberal estas são condições concebidas como fundamentais para o sujeito enfrentar e adequar-se à vida moderna.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAL TEÓRICO

1 – Identidade e diferença

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, a problemática da identidade está associada, de modo mais específico, à noção de sociedade multicultural iniciada no período pós-colonial⁴. Por um lado, como fenômeno da exaltação do princípio da alteridade⁵ e, por outro, por gerar a idéia da manutenção da integridade e da pureza cultural dos diversos grupos sociais.

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

1.1. – O nascimento do sujeito moderno

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.1 – Concepções de Identidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. – A produção da identidade e da diferença

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

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

Em contraste com a simplicidade dessa definição, Hall (2003) amplia a discussão e aponta que, sob análise da abordagem discursiva⁶, o processo de construção de uma identidade nunca é completo, ele é sempre adiado, está sempre em processo. Isso ocorre porque a identidade e a diferença somente podem ser concebidas dentro de um processo de diferenciação lingüística que defina seus significados.

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1 – A identidade como ato performativo

Corremos sempre o risco de tentar fixar a identidade e a diferença. Como fruto de processos lingüísticos e discursivos, elas não podem ser simplesmente descritas na representação⁷. Nesse sentido, é o conceito de “*performatividade*” que desloca a identidade do risco da mera descrição mantida pelo conceito de representação para a idéia de transformação e movimento.

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

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

⁷ Este conceito será abordado adiante.

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

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

1.2.2 – A produção política da identidade e da diferença.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.3 – A identidade e a diferença têm que ser marcadas

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

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

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

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

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

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

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

Para Hall (1997 p.26):

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

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

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

1.2.4 – A identidade e a diferença como representações

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. – As Políticas de Identidade

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

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

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

Como dissemos no item 1.2.2, existem mecanismos que tentam fixar as identidades. As identidades de gênero, por exemplo, são muitas vezes definidas por aspectos biológicos, mas, ao contrário, são construídas de modo relacional no discurso. Para Louro (1997), as identidades de gênero são construções sociais e históricas produzidas sobre as características biológicas. A autora enfatiza que estas identidades são constituídas na família e reforçadas pelos amigos e pela escola, o que nos indica a necessidade da imposição cultural. Existe uma multiplicidade de fatores culturais e espaços que colaboram para a construção de identidade de gênero (e também para subvertê-la), dentre eles, a escola e a EF. Por sua vez, a EF contribui de forma enfática para a afirmação do homem, enquanto identidade dominante, ao priorizar em seu currículo atividades culturalmente determinadas como masculinas (Cavalcanti, 1984; Castellani Filho, 1988; Daolio 2003). Além disso, esse fato favorece a essencialização das atividades esportivas como tipicamente masculinas. Sendo permitido às meninas a participação apenas naquelas em que o contato físico não existe, como é o caso do voleibol. Louro (1997) reforça a discussão dizendo que, em relação à sociedade brasileira, um menino, para ser saudável, isto é, macho, tem que gostar obrigatoriamente de futebol⁸ –. Por outro lado, Souza e Altman (1999) afirmam que, durante muito tempo, o menino que praticasse voleibol arriscava-se a ser identificado como efeminado. Diante dessas proposições, as meninas ficam fadadas a assumir, nas aulas do componente e nas práticas esportivas, identidades fragilizadas, incompetentes (Daolio, 2003) ou submissas.

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

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

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

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

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

1.4. – Metáforas de transformação social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5. – Identidade, cultura escolar e currículo

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

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

1.5.1 – Identidade e cultura escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.2 – Currículo e identidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 - A função social do currículo da Educação Física escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quanto à prática da Educação Física, baseava-se no Método Desportivo Generalizado⁹ (MDG) que, mesmo tendo como princípio o jogo e ênfase em um componente lúdico muito forte, foi gradativamente descaracterizado pelo aspecto de treinamento e busca de resultados favoráveis que as aulas adquiriam.

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

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

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

⁹ À época, o Método Austríaco disputava com o MDG o espaço pedagógico da EF.

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

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

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

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

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

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

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

2.1.1 – Por uma nova identidade da Educação Física

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 – A identidade do professor de Educação Física

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. – A identidade do binômio Educação Física/esporte

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

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

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

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

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

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

2.2.1 – O esporte identificado como elemento funcional da Educação Física

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

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

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

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

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

2.2.2 – O treinamento esportivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Hipóteses e Objetivos

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

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

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

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

Para investigar essa hipótese, estabelecemos os seguintes objetivos:

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

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

4 - Método de Pesquisa

4.1. - Opção metodológica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. – Questões metodológicas

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

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

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

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

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

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

4.3 – Escolha dos sujeitos

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

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

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

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

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

Os sujeitos desta pesquisa são:

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

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

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

4.4. – Organização do inquérito

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

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

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

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

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

A - Dados Bibliográficos:

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

B - Características da escola:

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

C - Características das aulas de Educação Física:

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

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

D - Participação em campeonatos extraclasse e extra-escolar.

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

E - Práticas corporais.

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

F - Condições econômicas ontem e hoje.

4.5 – Condições de entrevista

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

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

4.5.1 - Condições da entrevista nº 1:

A entrevista foi realizada no local de moradia da narradora, em um edifício de classe média e teve a duração de 2h40 aproximadamente sem nenhuma interrupção. Sabedora que se tratava de um projeto de pesquisa, desde o início, a narradora demonstrou interesse em descrever sua história de vida na EF, o que facilitou nossas intervenções. Destacamos que ela entendia que estava contribuindo para mudanças no interior do currículo do componente. Nesta entrevista, houve destaque para a paralinguagem¹⁰ e para a linguagem não verbal, pois a narradora gesticulou com expressividade em acordo com os momentos lembrados. Por diversas vezes observamos alterações de voz e na respiração, demonstrando nitidamente suas alegrias, frustrações, euforia e raiva diante do contexto descrito. Outro ponto que realçamos, foram os poucos momentos de hesitação ou dúvida frente aos fatos ativados em suas memórias.

4.5.2 – Condições da entrevista nº 2:

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

ficou empolgado em poder contribuir com a pesquisa. Sua intenção era similar ao sujeito 1, principalmente por se tratar de um estudante de Educação Física. Neste encontro, a comunicação não verbal também mereceu destaque, assim como a paralinguagem. Além das manifestações dos sentimentos, marcadas pelas alterações no tom da voz entrevistado, em diversos momentos, ele modificou suas formas de expressão verbal usando como recursos expressões e gestos característicos de sua vivência na escola. A situação do espaço (proxemia¹¹) favoreceu ao narrador para que ele expressasse seus movimentos e ficasse à vontade para demonstrar suas emoções durante a sua narrativa.

4.5.3– Condições da entrevista nº 3:

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

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

4.6. – A recolha do material

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

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

4.7 - Tratamento do material

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

1º - Foi anotado na fita cassete antes da entrevista: o tema previsto, a data, o nome do entrevistado e o local do evento. *A posteriore*, em uma folha à parte: as circunstâncias da entrevista, a observação e o detalhamento da linguagem não verbal, dos gestos lingüísticos¹², da paralinguagem e a descrição da proxemia.

2º - O texto foi editado três vezes:

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

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

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

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

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

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

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

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

5º - Produção do texto final.

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

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