

RAFAEL DO NASCIMENTO VALENTE

**CULTURA DO CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha III – Diversidade Cultural e Educação Indígena, da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Doutor José Licínio Backes



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE/MS
2012**

Ficha catalográfica

Valente, Rafael do Nascimento.
V154c Cultura do corpo e educação física: diálogos interculturais / Rafael do Nascimento Valente; orientação José Licínio Backes, 2012.
97 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

1. Educação física 2. Cultura corporal 3. Cultura e educação I. Backes, José Licínio II. Título

CDD – 796.1

**CULTURA DO CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS**

RAFAEL DO NASCIMENTO VALENTE

Área de Concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes

Profa. Dr. Ruth Pavan

Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira

Campo Grande, 10 de Novembro de 2012

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA



Dedico este trabalho aos acadêmicos e aos docentes do curso de Educação Física da Faculdade Mato Grosso do Sul. Esses estudantes são/foram/serão meus alunos e, muito em breve, colegas de profissão. Os docentes são companheiros de jornada acadêmica universitária na busca da construção dos saberes e dos pilares do nosso jovem curso. Caminhando juntos, fortalecemos a nossa Educação Física. É um curso que abriu uma oportunidade para que meu corpo vivenciasse em cores o prazer da docência de curso superior. Fico lisonjeado em fazer parte da primeira turma deste curso na instituição. E mais satisfeito ainda de estar aqui nesta dissertação, falando de vocês, por vocês. Muito carinho!

AGRADECIMENTOS

Graduei-me em Educação Física em 2007 e até 2010 não havia conseguido um trabalho como docente. Tive oportunidade como professor de academia, mas recusei. Não era o que queria. Estudei muito, fiz cursos fora e participei de muitos seminários e congressos. Sempre me preocupei com meu currículo, pois sei da importância da capacitação profissional. “Quero ser professor. Quero ser professor.” E nada. O tempo foi passando, meus currículos distribuídos em várias, várias, várias escolas. E mais escolas. Peguei uma lista de universidades em São Paulo e mandei e-mails para quase 30 instituições. Deixei meu currículo nas universidades daqui. Em escolas técnicas. Em escolas de bairro. Procurava conversar diretamente com os coordenadores. Eu queria pelo menos uma entrevista! Mesmo que fosse para ouvir um “não”. Queria que alguém me ouvisse! Alguém pode ouvir, por gentileza?

Recebi uma ligação da FACSUL. Lá pelas 10 da manhã. Entrevista para as 15:30, dia tal. E quem disse que eu consegui dormir até o dia tal chegar!?! Não contei pra ninguém. Somente pra Deus. Alguns minutos antes de ir pra entrevista, eu fui até a igreja que fica ao lado da FACSUL. Conversei com Deus e pedi. Pedi ajuda. Pedi calma. Pedi pra Daniela Gil não ser uma professora brava, mal humorada e antipática. Pedi pra ela gostar de mim. Pedi pelo meu sonho. Obrigado, professora Daniela Gil. Obrigado por ter me ouvido. Sem essa oportunidade, acredito que as páginas dessa dissertação estariam bem diferentes do que estão. Meus agradecimentos iniciais são pra você, professora de vozes e tons, de postura, de olhares e discursos sutis e equilibrados.

Não tenho como não falar da coordenadora do curso de Educação Física da FACSUL: Professora Cintia. Entramos juntos no curso e, desde então, firmamos uma amigável e profissional companhia. Ela pede minhas opiniões, me ouve, sabe questionar, sabe pedir, sabe o que eu quero, respeita meu tempo, meu espaço. Confia na minha profissão e no trabalho. Um poço de humildade, simpatia e ouvidos. De pequena, só o tamanho da educação física. Eu te adoro!

Queria colocar aqui meus companheiros de linha do mestrado: Elisa, Fernando, Aquilino, Edina, Elda, Rogério, Carlos e Moema. Em especial a Mayara, por ser a minha fiel companheira na hora de estudar, de discutir os textos, dos desesperos, de me dar puxões de orelha, de desabafar, rir durante uma aula ou outra e conversar por papel para nenhum professor dar bronca. Não esqueço também da turma da qual fiz parte assim que entrei no

programa como aluno especial: Ari, Dabel, Igor, Márcia, Renato e Patrícia. Foram ótimos anfitriões comigo. Não posso deixar de mencionar a formosa doutoranda Cláudia Xavier, que elogia e acredita muito neste trabalho.

Mas meu diálogo com todo esse corpo de estudo não estaria pronto para dissertar se não fosse pelos mestres e doutores que a Educação me apresentou. Por isso, fazendo jus à educação, primeiro o gênero feminino: Professora Adir e Professora Mariluce. Senti falta da Professora Marina Vinha no programa. Agora o gênero masculino: Professor Licínio, Professor Antônio Brand e Professor Neimar. Receberam-me com muito cuidado no programa, perceberam as minhas falhas e respeitaram meu caminho. Licínio, querido orientador, procurei não ser um orientando chato, despreocupado, lento. Tentei não te deixar bravo! Talvez não tenha sido tão presente, mas não deixei de cumprir com minhas obrigações e opções. Nossos encontros, desde o primeiro, foram muitos produtivos, objetivos e estimulantes. “Me empresta um pouco da sua inteligência, orientador?!” Brincadeiras à parte... grato por ter aceitado fazer parte dos meus estudos. Foi uma surpresa, assim como você disse uma vez. Professora Ruth, eu aproveito esse espaço para manifestar minha satisfação e respeito em saber que você faz parte da banca. Sempre ouvi dos mestrandos que você e suas aulas são fantásticas. Mesmo sem conhecê-la, simpatizo muito com você. Obrigado por aceitar fazer parte do meu trabalho também. As contribuições no parecer do professor Moisés que permitiram mais reflexões.

Aos meus pais, que sempre brigavam comigo porque não entendiam que eu só precisava levantar cedo na terça e na quarta para frequentar as aulas do mestrado. Nos outros dias da semana, eu podia dormir até mais tarde. Não, pai, não, mãe. Eu não estava matando aula! O mestrado tem um valor salgadinho pra pagar todo mês, eu sozinho não daria conta. Obrigado, pai. Você nunca reclamou de pagá-lo pra mim, e algumas vezes me levava e me buscava, quando eu estava sem carro. Mãe, você pode se orgulhar e dizer para as suas amigas, balançando o cabelo: “Meu filho tá lecionando e tá terminando o mestrado dele!” E sim, mãe, eu estava estudando pro mestrado!!

Ah, mas sempre tem os meus queridos amigos na torcida, não entendendo muito o porquê daqueles meus estudos, mas sabem da importância que eles têm pra mim. É como dizem: nunca ninguém sabe do que trata o seu estudo de mestrado. Quando perguntam: “Você tá falando sobre o quê?” e eu digo, a resposta é sempre a mesma: “Huuuum”, “que interessante”. Ou uma mais completa: “Huummm, que interessante”.

Bruna Sábio e Fefê. Não tenho como não falar de vocês. Não é pra sempre? Então! Marcella Thaís, Cyntia Aguiar e o seu Thio! A Fran, que entrou agora. Vocês também...

Clarissa, que agora também é mestranda. Júnior e Nath, que acompanharam o começo da trajetória. Inclusive o meu desespero e o meu choro no dia da entrevista do programa, quando eu senti que não ia ser aprovado. Laura Kraemer e Júlia Sabóia. Essas duas últimas são de infância. Não tenho como não agradecer ao Wellyngton Meneses, por ser o mais humilde companheiro que já passou por aqui.

VALENTE, Rafael do Nascimento. *Cultura do corpo e Educação Física: diálogos interculturais*. Campo Grande, 2012. (97 p.) Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa da Diversidade Cultural e Educação Indígena. O objetivo geral é analisar, com base na perspectiva da interculturalidade, como acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física negociam os significados de diferença, identidade, cultura, corpo e diversidade cultural. Os objetivos específicos são: a) identificar os significados de cultura de acadêmicos de um curso de Educação Física; b) identificar como os acadêmicos de Educação Física percebem a diversidade cultural e corporal; c) identificar possíveis relações entre as experiências corporais de acadêmicos de Educação Física com os significados da interculturalidade; d) compreender possíveis relações entre a tensão presente no campo da Educação Física quanto à sua identificação com a área de Ciências Humanas ou Ciências da Saúde e os significados de diferença, identidade, diversidade cultural e corporal; e) identificar possíveis relações entre as preferências por determinadas disciplinas e modalidades esportivas de acadêmicos de Educação Física e os significados de diferença, identidade, diversidade cultural e corporal. A dissertação se inspira no campo teórico dos Estudos Culturais, que entende os significados como resultados de disputas de poder no território da cultura, produzindo identidades e diferenças. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com dez acadêmicos do Curso de Educação Física da FACSUL. Foi possível perceber diferentes significados que os acadêmicos negociam em relação a cultura, diferença, identidade, diversidade cultural e corporal. A pesquisa efetuada mostra que há significados negociados pelos acadêmicos que permitem dizer que a interculturalidade começa a fazer parte do contexto da Educação Física. Mas alguns deles assumiram, em geral, posturas que lembram uma educação monocultural. Mencionaram valores e compreensões fortemente marcados pelo preconceito, pelo estereótipo, pelos “rótulos”, pela homogeneidade, mesmidade, “anormalidade” em relação ao diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, interculturalidade, cultura do corpo, Educação Física.

VALENTE, Rafael do Nascimento. Culture of the Body and Physical Education: intercultural dialogues. Campo Grande, 2012. (97 pp.) Master's thesis. Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This study is linked to the Graduate Program – Master's Program in Education of Dom Bosco Catholic University, specifically to the field of research on Cultural Diversity and Indigenous Education. The overall objective is to analyze, from the perspective of interculturality, how students of a Teacher Training Program of Physical Education negotiate the meanings of difference, identity, culture, body and cultural diversity. The specific objectives are: a) to identify the views on culture of the students of a Physical Education Program; b) to identify how they perceive cultural and corporeal diversity; c) to identify possible relations between the corporeal experiences of Physical Education students and the meanings of interculturality; d) to understand possible connections between the tension in the field of Physical Education as to its identification with the area of Humanities or Health Sciences and the meanings of difference, identity, cultural and corporeal diversity; and) to identify possible relations between the students' preferences for certain disciplines and types of sports and the meanings of difference, identity, cultural and corporeal diversity. The thesis is inspired by the theoretical field of Cultural Studies, which understand meanings as results of power struggles in the territory of culture that produce identities and differences. The field research was conducted through semi-structured interviews with ten students of the Physical Education Program of FACSUL. Thus, different meanings that the students negotiate in relation to culture, difference, identity, cultural and corporeal diversity could be perceived. The survey showed that there are meanings negotiated by the students showing that interculturalism is becoming part of the context of Physical Education. But some of them took attitudes that still resemble a monocultural education. They build values and views strongly marked by prejudice, stereotypes, "labels", homogeneity, sameness and "abnormality" as far as the relationship with those who are different is concerned.

KEYWORDS: Culture, interculturality, body culture, Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	22
FIGURA 0223

LISTA DE ANEXO

ANEXO 01	94
----------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – DIMENSÕES HISTÓRICAS DO CORPO	18
1.1 Introdução ao estudo do corpo na história.	18
1.2 Concepções de corpo e cultura física em diferentes períodos históricos.	19
CAPÍTULO II – DIMENSÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO DO CORPO	29
2.1 O significado de cultura e a Educação Intercultural.	29
2.2 A cultura e a produção de significados	35
2.3 Identidades e diferenças: construções culturais	39
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA CORPORAL E DIVERSIDADE CORPORAL	43
3.1 Cultura Corporal	43
3.2 A diversidade corporal na Educação Física: perspectivas interculturais	48
CAPÍTULO IV – CORPO, DIVERSIDADE CORPORAL E CULTURA CORPORAL: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	57
4.1 A concepção de cultura para os acadêmicos de Educação Física	61
4.2 Corpo, diversidade e diferença: a percepção dos estudantes de Educação Física	65
4.3 Cultura Corporal: experiência nas aulas de Educação Física Escolar	70
4.4 Ciências da Saúde X Ciências Humanas: significados e negociações	74
4.5 Práticas e disciplinas preferidas: trilhas que sinalizam significados	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	96

***“Acho que fiz tudo do jeito melhor, meio torto, talvez, mas
tenho tentado da maneira mais bonita que sei”.***

(Caio Fernando Abreu, s/d)

INTRODUÇÃO

Comecei como aluno especial no Programa de Mestrado em Educação em 2009, na Linha de Pesquisa I: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, na disciplina “Tópicos Especiais: Questões contemporâneas da educação brasileira: políticas de formação de professores e trabalho docente; avaliação e inclusão educacional”. Nos encontros em que estive presente, dialogamos sobre políticas públicas e sociais, democracia, educação, economia e trabalho.

Porém, no decorrer do desenvolvimento da disciplina, percebi que meu objeto de estudo se desenvolveria melhor na Linha de Pesquisa da Diversidade Cultural e Educação Indígena (Linha III), e então passei a assistir às aulas da disciplina “Formação de professores para uma realidade intercultural”, da respectiva linha. Nesses novos encontros, observei as colocações em aulas de conceitos como marxismo, positivismo, interculturalidade, multiculturalismo, neoliberalismo, história da educação, epistemologia... Elementos talvez não distantes, contudo, novos no meu caminho de aprendizagem, mas agora não tão difíceis, quando iniciei minha trajetória na pós-graduação.

Elementos que me permitiram construir nessa pesquisa uma reflexão teórico-empírica do campo das Ciências Humanas, mais precisamente das teorias críticas e pós-críticas da Educação, inspirando-me no campo dos Estudos Culturais. Como se trata de um campo marcadamente multidisciplinar, recorrerei também às contribuições da Antropologia, da Educação Física, da Pedagogia e de outros saberes que, ao serem articulados, solicitarão a problematização do objeto de pesquisa.

Desde 2010 sou docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Mato Grosso do Sul. Percebo em meus alunos diferentes colocações em torno da diversidade em que agora eles participam e se desenvolvem. Na turma é possível encontrar o aluno gordo e o magro, o mais habilidoso e o menos habilidoso, o forte e o fraco, o heterossexual, o homossexual e o aluno/a eleito/a o/a mais atraente. Todas essas são formas de nomear o outro construídas no território da cultura. Esses significados também circulam nas disciplinas que ministro no curso de Licenciatura em Educação Física.

Alguns alunos questionam como um colega deles que é gordo e outro que é fraco podem ser futuros professores de Educação Física. No espaço da sala de aula circulam vários comentários e falas que vão produzindo determinados modos e ser e viver, isto é, produzindo identidades. Além disso, alguns alunos acreditam que somente o desenvolvimento da prática é importante, como se fosse possível uma prática sem teoria.

Essa experiência foi provocando vários questionamentos: os alunos acreditam que existe um perfil pronto/estático para ser professor de Educação Física? Como eles encaram o processo da diferença dentro desse espaço? Quais são as suas influências? Como o curso de Educação Física contribui na formação e na identidade desse futuro professor? Como os alunos encaram a proposta e a discussão da diversidade corporal e cultural? Há lugar para uma discussão dentro da perspectiva intercultural? Como os alunos projetam essas reflexões para o campo social e para o campo profissional como futuros educadores? Qual é o significado de corpo para esses futuros profissionais?

Esses questionamentos contribuíram para definir o objetivo dessa pesquisa: analisar, com base na perspectiva da interculturalidade, como acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física negociam os significados de diferença, identidade, cultura, corpo e diversidade cultural.

Para dar conta do objetivo geral, essa pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: a) identificar os significados de cultura para acadêmicos de um curso de Educação Física; b) identificar como os acadêmicos de Educação Física percebem a diversidade cultural e corporal; c) identificar possíveis relações entre as experiências corporais de acadêmicos de Educação Física e os significados da interculturalidade; d) compreender possíveis relações entre a tensão presente no campo de Educação Física quanto à sua identificação com a área de Ciências Humanas ou Ciências Biológicas e da Saúde e os significados de diferença, identidade, diversidade cultural e corporal; e) identificar possíveis relações entre as

preferências por determinadas disciplinas e modalidades esportivas de acadêmicos de Educação Física e os significados de diferença, identidade, diversidade cultural e corporal.

Esse estudo foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento alguns elementos históricos das dimensões do corpo. O capítulo traz algumas considerações sobre as concepções de corpo e significados produzidos em diferentes contextos culturais. Para dialogar, trago autores como Gaiarsa (1985), Sant'anna (2004), Oliveira (1983), Rúbio (2002) e Magnani (2001).

No segundo capítulo discuto as dimensões contemporâneas da cultura. Este capítulo apresenta elementos sobre como e por que a cultura se tornou central em análises sociais contemporâneas, na construção das identidades e das diferenças, através de discussões com os estudos culturais, a antropologia, o corpo e a educação. Argumento que a cultura é um campo de de resignificação e significados. Nele, utilizo autores como Hall (1997), Veiga-Neto (2003), Bhabha (2007), Backes (2006), Costa (2003), Silva (2002), Gusmão (2008), Laraia (2006) e Barth (1998).

Já o terceiro capítulo focaliza as práticas corporais no espaço social e escolar, a partir de autores da área da Educação Física e dos Estudos Culturais. Destaco as manifestações da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Problematizo como se constrói o jogo das representações das identidades, das diferenças e suas negociações. Utilizei autores como Skliar (2003), Bauman (2001), Neira e Nunes (2008), Neira e Uvinha (2009), Daolio (1995), Dayrell (1996), Fleuri (2003) e Carvalho (2004).

O quarto capítulo traz a análise das entrevistas feitas com os acadêmicos do curso de Educação Física, tensionando teoria/empíria. Essa análise foi organizada em cinco categorias: a) A concepção de cultura para os acadêmicos de Educação Física; b) Corpo, diversidade e diferenças: a percepção dos acadêmicos de Educação Física; c) Cultura corporal: experiências corporais nas aulas de Educação Física Escolar; d) Tensão entre ciências da saúde e ciências humanas: efeitos para os significados; e) Práticas e disciplinas preferidas: trilhas que sinalizam significados.

Gostaria de finalizar essa introdução com um texto que produzi na disciplina de Pesquisa em Educação, pois mostra como foi esse processo de (des) construção.

“O olhar do pesquisador é o olhar da curiosidade. Aquilo em que cada um tem posto os olhos é que faz a diferença. Talvez esteja aí um ponto de partida de todo mestrando.

Dentro do mestrado, fui reconhecendo meu espaço, a lógica da atividade da pesquisa do ponto de vista teórico, metodológico e cronológico. Percebo que existem limites, não no sentido de incapacidade, mas o que a realidade permite. Em um processo agonístico construo a “verdade”. Entre aspas por não ser única e absoluta, já que a mesma está já que está em constante mudança.

A desconstrução está em curso! Por qual metodologia vou me guiar? Minha pesquisa é qualitativa, quantitativa, ação, participante? Meus questionamentos possuem característica científica? O que é mesmo ciência? Como os estudos culturais analisam esse fenômeno? Como o sujeito chega ao conhecimento? É ciência formal ou factual? Meu discurso enquanto característica da epistemologia é positivista, marxista, pertencente aos estudos culturais? Eu sou das margens?

Não pensei que o “olhar” da Filosofia da Ciência fosse tão importante como fundamento na construção da pesquisa, compreensão dos princípios e consciência de escolhas para a pesquisa. É pesada essa desconstrução, no entanto o espírito acadêmico que se constrói é o que me possibilita enfrentar os textos dos jamaicanos, norte-americanos, argentinos e indígenas (estes que estavam sentados ao meu lado na sala de aula), e me deu equilíbrio para todo esse novo terreno escorregadio. Que me estranha. Que eu estranho. O estranho-estranhamento.

Ainda estou conhecendo meus ‘amigos’ de papel que vão caminhar comigo. Algumas vezes, esses meus ‘amigos’ me irritam: eu não entendo nada do que eles dizem. Alguns devem estar com as orelhas quentes!

Conflitos se cruzam e se quebram. Através dos meus ‘óculos’ faço novas leituras paradigmáticas da minha realidade. Minha cultura se ressignifica. Meu pensamento parece não ter sentido algum. O mestrado é diáspora. Sou diáspora no mestrado. Eu e o meu mestrado temos uma ‘relação de etnografia’. São conflitos que percebo. É o contexto onde estou inserido. Existência coletiva dessa minha nova comunidade. Uma técnica: história de vida. Minha historicidade. Meu sujeito híbrido. O que escrevi nesse texto pode não ser científico, mas é de verdade”.

Com essa pesquisa procuramos compartilhar significados culturais e pensamentos. Negociar. Como diz Hall: “Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma

série de posições diferentes” (2003, p. 346). Pretendemos ainda contribuir para o debate sobre os significados de diferença, identidade, cultura, corpo e diversidade cultural no campo da Educação Física negociados pelos professores dessa disciplina, mais especificamente para uma educação intercultural.

CAPÍTULO I

DIMENSÕES HISTÓRICAS DO CORPO

1.1 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO CORPO NA HISTÓRIA

Para os Estudos Culturais, todas as identidades e diferenças são construções históricas. Nesse sentido, trazer alguns elementos históricos que marcam as identidades/diferenças, principalmente o corpo, torna-se fundamental nessa dissertação.

No desenrolar da história, as manifestações do homem como ser corpóreo se diferenciam, dependendo da forma com se negociam os seus contextos. É possível perceber que o corpo humano está vulnerável a um ciclo de transformações e que seu processo de crescimento e de desenvolvimento está sujeito a adaptações. O corpo humano carrega em sua história diferentes posturas, imagens, habilidades, ritmos e culturas. Apesar do contexto mudar o ser humano, não se pode esquecer que esse contexto foi produzido por seres humanos. Olhando para a história, observamos esse processo permanente do sujeito que é produtor do contexto ao mesmo tempo em que esse contexto o produz.

Gaiarsa (1985) traz em seu texto um breve relato sobre a origem dos homens na humanidade. A cada instante ocorrem transformações bioquímicas no nosso organismo, que é composto por células. Nesses pequenos bilhões, que têm milésimos de milímetros, distribuídos pelo corpo, é onde estão contempladas todas as estruturas básicas desse mistério chamado vida (GAIARSA, 1985).

Sempre há maneiras de conhecer e reconhecer o corpo, assim como inéditas maneiras de estranhá-lo. Neste sentido, o corpo pode ser familiar e concreto e, ao mesmo tempo, desconhecido e abstrato. Ele está na medicina, na religião, na sociologia, na anatomia, na fisiologia, na filosofia, na arte, na corporeidade¹, na moda, na história da vida. O corpo está presente na saúde, na educação, no esporte e na cultura (SANT'ANNA, 2004).

Donnangelo & Pereira (1979, p. 25) entendem que,

[n]a medida em que a multiplicidade das determinações que marcam o corpo dizem respeito à forma pela qual o homem se relaciona com o meio físico e com outros homens, e ainda as formas assumidas historicamente por essas relações, o corpo anátomo-fisiológico aparece como um corpo investido socialmente. É através das normas elaboradas na vida coletiva que o corpo se dimensiona e adquire significado por referência à espacialidade da estrutura social [...] o corpo é disposto na sociedade antes de tudo como agente do trabalho, o que remete à ideia de que ele adquire seu significado na estrutura histórica da produção: significado que se expressa na quantidade de corpos “socialmente necessários”, no modo pelo qual serão utilizados, nos padrões de ação física e cultural à qual deverão ajustar-se.

Introduzir um estudo sobre os significados de corpo construídos histórica e culturalmente significa explorar numerosos caminhos, abordagens e territórios. As diferentes civilizações deixaram registros de que as expressões corporais também são expressões da razão e das emoções. Na história da humanidade há registros dessas expressões com as questões estéticas, morais, socioculturais e éticas, o que torna impossível compreender cada civilização sem conhecer as suas representações de corporeidade.

Para os Estudos Culturais, o corpo é cultural. E a cultura é um campo marcado pelas disputas de poder. A cultura é dinâmica, muda historicamente. Dessa forma, é importante trazer as diferentes concepções e significados de corpo produzidos pela cultura.

A Educação Física gira em torno das questões corporais. Discuto este corpo não somente na dimensão estética ou como “modelo esportivo”, mas também com outras práticas corporais, e essas práticas são expressões de comunicação, de cultura e de construção de identidades e diferenças entre sujeitos.

¹ Ao citarmos esses campos de saber, lembramos que esses são todos resultados de longas trajetórias históricas envoltas em disputas e relações de poder. Descrever esses processos é impossível nessa dissertação, mas entendemos que, ao usarmos esses vocábulos, estamos contribuindo para mostrar a complexidade do corpo.

1.2 CONCEPÇÕES DE CORPO E CULTURA FÍSICA EM DIFERENTES PERÍODOS HISTÓRICOS

Para Oliveira (1983), no Oriente, a China possui a mais antiga história dos esportes e tem forte influência na construção da Educação Física, datando de 3000 a.C. Os chineses foram os primeiros a racionalizar o movimento humano, emprestando-lhe um forte conteúdo médico. O Kung-Fu, que significa a arte do homem, surgiu em torno de 2700 a.C., e foi provavelmente o mais antigo sistema de ginástica terapêutica.

A Grécia Antiga (800-500 a.C.) foi um período importante para a História da Educação Física. Os gregos eram bastante religiosos e acreditavam que os deuses se apresentavam sob a forma humana e habitavam o alto do Olimpo sob a égide de Zeus. Na Grécia, a ideia de beleza significava estar mais próximo dos deuses. Quanto mais bonito fossem o corpo e a alma, mais próximos de Zeus eles estariam.

Para os gregos da Antiguidade, o homem educado fisicamente é verdadeiramente educado e, portanto, belo, como esclarece Sócrates: “o belo é idêntico ao bom” (apud RÚBIO, 2001, p. 112).

Naquele período, a educação consistia de atividades físicas e corporais intensas e de educação cívica e moral.

Os jovens recebiam noções de aritmética, de literatura, de poesia; isso é chamado de Educação Orquêstrica (educação intelectual e moral). Meninos e meninas também praticavam atividades físicas intensas, chamadas de Educação Paléstrica (educação física e preparo corporal) — como correr, manejar arco e flecha e inclusive lutar (OLIVEIRA, 1983).

Era um escândalo as mulheres participarem de atividades físicas intensas porque, na civilização grega, a mulher é vista como incapaz. Como afirma Tsuruda (1994, p. 21): “não pode desempenhar adequadamente as funções sem o apoio e supervisão do homem”.

Porém, era uma obrigação das mulheres estarem fortes, belas e saudáveis, já que dessa forma também gerariam filhos fortes, belos e saudáveis. Como as mulheres tinham uma característica muitas vezes apenas de reprodução, era comum o homem grego ter relações homoafetivas com outros gregos.

Nota-se, dessa forma, que a questão corporal (o físico e as práticas corporais) tinha bastante importância na Antiguidade. Fazia parte da própria educação, tanto dos homens como também das mulheres.

As atividades esportivas atuaram fortemente na cultura, na educação e na formação do homem grego. A atividade física foi inclusive considerada como um dos três pilares da educação das crianças e dos jovens, situando-se este pilar ao lado da educação literária e da música (JAEGER, 1992; RÚBIO, 2002).

Esparta foi uma cidade relacionada ao estilo militarista e oligárquica². Na educação em Esparta, todos os homens deveriam ser soldados guerreiros em nome da nação. As mulheres, também robustas, deveriam estar prontas para cumprirem seu papel de reprodução. Esparta também tinha interesse em ocupar o lugar de honra nos Jogos Olímpicos; dessa forma, os atletas eram sempre preparados para um único resultado: vencer (OLIVEIRA, 1983).

As Olimpíadas surgem para as pessoas manifestarem a beleza e capacidades de seus corpos. De acordo com registros históricos, os primeiros Jogos Olímpicos datam de 776 a.C. Foram dedicados aos deuses do Olimpo e encenados nas planícies antigas de Olímpia, famosas pelos templos de Zeus e Hera. O lema olímpico é “*Citius, Altius, Fortius*”, uma expressão latina que significa “mais rápido, mais alto, mais forte”.

O tempo entre os jogos era chamado de Olimpíada e elas eram organizadas de quatro em quatro anos. Os jogos duravam apenas um dia e se disputava apenas uma prova: a corrida.

Tinha permissão de participar dos jogos todos os gregos livres e que não tivessem cometido assassinatos. Somente as mulheres solteiras tinham o direito de participar e ver as competições. Os Jogos Olímpicos tiveram grande importância naquele período, pois, quando aconteciam, as guerras eram interrompidas, havendo uma união nacional, racial e espiritual dos gregos (OLIVEIRA, 1983).

Em Atenas a educação não tinha o forte caráter militar como em Esparta. Mas a prática esportiva também fazia parte da educação e era essencial para a formação do homem. Se os homens não tivessem uma boa educação corporal, não estavam completamente educados. As atividades físicas eram praticadas em estádio, ginásio, hipódromo e até mesmo no teatro. As atividades eram fundamentadas no atletismo e na nudez³, sempre conduzidas por um Ginasiarca⁴.

² Palavra de origem grega. *Oligos* (poucos) e *archia* (poder). Poder para poucos.

³ Ginástica significa a “arte de desenvolver o corpo nu.”

⁴ Figura importante dentro da atividade física. Uma espécie de reitor da Educação Física.



Figura 01: Escultura que simboliza o porte físico de um homem grego. Cópia romana do Doríforo (atirador de lanças) de Policleto. O original grego data de 440 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles.

Porém, Atenas enfraqueceu, foi dominada pelos macedônios e, posteriormente, pelos romanos, causando decadência na construção de uma Educação Física, excluindo os ideais humanistas do físico e estético (OLIVEIRA, 1983).

No período romano, o corpo perdeu o sentido do belo, porém deveria ser forte e musculoso para estar pronto para as lutas e a formação de um bom soldado. A atividade física estava inserida na educação moral e cívica e tinha como objetivos a formação do homem através do uso de armas em defesa da pátria, a preparação físico-militar e corporal através das lutas, marchas, corridas, saltos, esgrima com lança e espadas, exercícios equestres e natação. Até mesmo as crianças já brincavam de batalhas, fugas e guerras. Fazendo uma comparação com os gregos, Oliveira (1983, p. 30) ressalta que “a aspiração humanista que animava o esporte grego jamais contagiou o cenário romano, mais identificado com os circos, anfiteatros e termas do que com os ginásios, palestras e estádios”.

O circo foi uma grande paixão dos romanos. Nele aconteciam as corridas e as lutas. Os exercícios físicos se transformaram em espetáculos circenses⁵ cruéis e sanguinários, como gladiadores lutando entre si e com animais ferozes, e sacrifícios humanos. A música e a dança eram consideradas divertimento de classes mais baixas. Já a ginástica, uma valiosa cultura grega, era vista como imoral e repulsiva, devido à nudez (OLIVEIRA, 1983).

Quanto à atividade em Roma, embora os romanos tenham herdado alguns valores da Grécia Antiga, eles jamais aspiraram aos ideais gregos, como o da beleza e do bem. Em Roma a atividade física visava formar um homem forte para defender a pátria.

A Idade Média foi marcada pela quebra do poder real romano, o surgimento do feudalismo e pelo domínio da Igreja Católica, em relação à forma de conhecimento e à forma de viver. O feudalismo foi um regime em que um senhor mais forte reunia em torno de si senhores mais fracos e dava-lhes direito hereditário sobre certas terras em troca de obediência e ajuda em caso de guerra.

⁵ Política do “Pão e Circo”: pão para quem tem fome e circo para quem quer diversão.

Faraco e Moura (1995) afirmam que a Igreja era vista como o lugar terreno onde estava Deus. A base da sociedade era o teocentrismo, ou seja, Deus era o centro de todas as coisas. Neste sentido, a Igreja passou a exercer influência no comportamento das pessoas, nas ideias de moral, nas relações interpessoais, na vida familiar, na forma de se vestir e também na forma de ver e viver o corpo.

Como os jogos em Roma passaram a ser palco de espetáculos sanguinários, no qual cristãos foram sacrificados, com o cristianismo no poder, os jogos e suas manifestações, como espetáculos públicos, festas populares e atividades físicas e corporais, tornaram-se inexpressivos. O cristianismo também pregou que o corpo e as sensações corporais eram fonte de muitos pecados e deveriam ser controlados. Ou seja, produziu-se um dualismo entre o corpo, visto como pecaminoso, e a alma, destinada à salvação.

O corpo foi considerado perigoso, em especial o feminino, visto como um “lugar de tentações”. Alguns teólogos chegaram a dizer que as mulheres tinham mais convivência com o demônio porque Eva havia nascido de uma costela torta de Adão; portanto, nenhuma mulher poderia ser reta (MATTOS et al., 2004).

Na educação existia o predomínio da destreza na equitação e no manejo de armas. Nos pátios dos castelos e nos campos vizinhos, os jovens se adestravam na esgrima e espada. Praticavam corridas, escaladas, natação, jogos de luta. Nos feudos, as atividades físicas consistiam de caça, pesca, jogos infantis e brinquedos populares. Entre os jogos mais populares encontrava-se o “soule”, antepassado do futebol. O jogo consistia em atingir com a bola, jogada de qualquer maneira, um alvo defendido pela equipe contrária. Era permitido usar socos, pontapés, rasteiras e outros golpes violentos.



Figura 02: O “soule” na Idade Média. Esporte que lembra o futebol. O barulho, a desorganização e a violência eram tão grandes que o rei Eduardo II teve que decretar uma lei proibindo a prática do jogo.

A conduta cultural e também corporal da nobreza e da plebe era diferente. Os nobres mantinham seus corpos cobertos, tinham uma postura de imposição, superioridade e pele mais clara. Já os plebeus tinham características opostas, como serem gordos, mais baixos e com a pele mais queimada, devido à exposição ao sol, e gostavam de diversão e manifestações populares.

A cavalaria é o ideal cultural na Idade Média. O cavaleiro é sempre nobre. O título de cavaleiro não se herda, adquire-se com esforço próprio colocando-se a serviço das causas da Igreja e defesa da nação. Neste sentido, a cavalaria era um símbolo de nobreza e status.

Na Idade Moderna, com o Renascimento (1453-1789), foi possível o redescobrimto da individualidade e liberdade no ser humano. Cultura física, as artes, a música, a ciência e a literatura voltam a ser valorizadas.

A beleza do corpo, antes pecaminosa, é novamente explorada, surgindo grandes artistas, como Leonardo da Vinci (1452-1519), responsável pela criação, utilizada até hoje, das regras proporcionais do corpo humano. Nessa época, houve um grande interesse anatômico e biomecânico pelo corpo, e entre os pioneiros estão Andreas Versallius e o próprio Da Vinci (OLIVEIRA, 1983).

No século XV, artistas renascentistas se interessavam cada vez mais pelas formas humanas, e o estudo da anatomia humana fazia parte da formação dos artistas jovens, sobretudo na Itália. Da Vinci é um exemplo de artista que se inspirou na anatomia humana para realizar seus trabalhos. Fez preparações, que depois desenhou, das quais são conservadas mais de 750, representando o esqueleto, os músculos, os nervos e os vasos. As ilustrações foram completadas, muitas vezes, com anotações fisiológicas (PETRUCCELLI, 1997).

Uma reprodução perfeita das representações do corpo humano encontra-se nas ilustrações publicadas nos tratados anatômicos de Versallius (1514-1564), como em seu *De humanis corpori fabrica*, sua principal obra, que foi concluída em 1543, após inúmeras dissecações de cadáveres humanos.

Avançando um pouco mais no tempo, vamos para o século XVII, onde é possível encontrar formas distintas de encarar as práticas corporais. Essas práticas corporais são denominadas de “métodos ginásticos” ou “escolas ginásticas”.

As bases da Educação Física e do ensino como um todo foram desenvolvidas na Europa a partir da Revolução Francesa em 1789 (século XVIII). Em função dessa revolução, o sistema educacional europeu tomou novos rumos e influenciou vários países do mundo.

No ensino, houve a conquista do acesso à escola pelas demais camadas sociais, o que antes era um direito somente da nobreza. Outros países da Europa assimilaram essas ideias e,

assim como a França e outros, foram sistematizando os conteúdos das áreas de conhecimento. A Educação Física desenvolveu seus conteúdos no chamado Movimento Ginástico Europeu.

O Movimento Ginástico Europeu ocorreu ao longo do século XIX, principalmente na Alemanha, Suécia, Dinamarca e França, e, juntamente com o esporte da Inglaterra, formou as bases da Educação Física, que ainda vigoram no mundo (SOARES, 2001).

A explicação desses métodos ginásticos se torna necessária para uma maior compreensão da Educação Física, já que os mesmos trouxeram marcas para a história da Educação Física brasileira que estão presentes até hoje.

Sobre as escolas ginásticas, Soares (2001, p. 52) descreve que

[...] essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos).

Através dessas escolas ginásticas, podemos entender o pensamento e as influências do Movimento Ginástico Europeu na Educação Física Escolar no Brasil, trazendo duas grandes tendências: o militarismo e o higienismo, que explicam a forte visão biológica que a Educação Física carregou e carrega até hoje e a forma de educação envolvendo o corpo forte, o vigor físico, o corpo “adestrado”, disciplinado, mecânico, resistente e moral.

Neste sentido, Soares (2001, p. 49) sustenta que:

[...] a Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico [...].

A Educação Física adentrou na educação brasileira com fins militares e higiênicos. No Brasil Império, a grande maioria dos trabalhos sobre Educação Física deve-se ao Colégio do Rio de Janeiro (Faculdade de Medicina), que exigia dos candidatos ao diploma de doutor em medicina uma tese obrigatória.

Castellani F^o (1988) argumenta que a história da Educação Física no Brasil se confunde, em muitos momentos, com a dos militares. A criação da Academia Real Militar em 1810 (dois anos após a chegada da Família Real ao Brasil), passando pela fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, em 1910 (o mais antigo estabelecimento especializado em todo o país), até a criação do Centro Militar de Educação Física em 1922, criado a partir de uma portaria do Ministério da Guerra, somadas a outros fatos, marcaram a presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física.

Neste sentido, “a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjar o indivíduo forte, saudável, indispensável à implantação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI F^o, 1988, p. 38 e 39).

Já a tendência higienista, baseada na educação do físico e na saúde corporal, deve-se aos médicos da época, que, dentro da sua produção acadêmica, como citado anteriormente em referência à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, também influenciaram esses padrões de conduta física, moral e intelectual da sociedade. Esta influência vem da Europa do século XVIII, onde a medicina era muito mais uma técnica geral da saúde, já que o médico de certa forma estabelecia algumas condições morais (higienistas) à família europeia (CASTELLANI F^o, 1988).

Por essa forte influência higienista, os educadores passaram a defender a introdução da ginástica nos colégios, mesmo com a resistência da elite, que valorizava o trabalho intelectual e não a prática de atividade física. A Educação Física era, inclusive para seus defensores (como, por exemplo, Rui Barbosa), algo relacionado apenas ao corpo, separado do espírito e do intelecto, dentro de uma visão dual do homem. Ou seja, a Educação Física era concebida como uma atividade exclusivamente prática. O surgimento dos métodos ginásticos na Europa decorreu de uma necessidade de sistematização dos exercícios físicos formativos. “No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos métodos ginásticos e da instituição militar” (SOARES, 1992, p. 53).

Como a prática da Educação Física escolar basicamente iniciou-se com o militarismo e o higienismo, as aulas tinham a finalidade de formar o corpo vigoroso e saudável, com suas capacidades físicas bem aprimoradas, formando o indivíduo “forte” e apto para o trabalho e

para o cumprimento das obrigações militares. Basicamente, as atividades físicas praticadas na escola em nada se distinguem das praticadas nos quartéis, com ampla utilização dos métodos ginásticos europeus e ênfase acentuada nos exercícios calistênicos (repetitivos, sequenciais, formativos), que objetivavam o desenvolvimento das qualidades físicas essenciais, como força, velocidade, agilidade, ritmo, incluindo, por exemplo, o “polichinelo”, a flexão de braço e o abdominal.

Pode-se dizer que a Educação Física como componente curricular educacional sofreu ampla influência das tendências ou concepções de educação que surgiram e vigoram até hoje na escola. Apesar de que Educação Física é uma disciplina que faz parte do currículo escolar e também é uma atividade corporal do dia a dia do homem moderno, ainda é um campo que precisa de novos estudos, argumentos e discussões.

Percebe-se que o corpo humano foi alvo de estudos e de indagações em cada período histórico. Considerado sagrado e profano, o corpo representou e representa um mistério que não se revela com facilidade por ser complexo e por ser o próprio ser humano.

Atuar e dialogar sobre esse corpo, mantê-lo “belo” e “saudável” tem sido uma busca incessante e, muitas vezes, impregnada de limites e dúvidas. As práticas e as atividades corporais têm sido uma das possibilidades de integrar os seres humanos entre si e com a realidade na qual são atuantes. A dança, o teatro, os movimentos de defesa, a caça, a ginástica, os desportos são manifestações que evidenciam a corporeidade como expressão humana, cultural, social.

Nesse primeiro capítulo da dissertação, procurei mostrar que as concepções de corpo mudam historicamente e estão profundamente ligadas à cultura. Busquei localizar algumas das concepções desse corpo, entender padrões que foram determinados, posturas e imagens que o mesmo carrega ao longo dos tempos. As práticas corporais e a construção da corporeidade se mesclam com funções de sobrevivência, cultura, manifestação, arte, idolatria, serviço à pátria, demonstração de habilidades, pecados e amor.

Os indivíduos aprendem e produzem a cultura por meio do seu corpo, já que ele expressa elementos específicos da sociedade da qual fazem parte. Existem semelhanças, mas também diferentes significados construídos por sociedades que ajudam a definir o conceito de corpo, com seus valores, normas, costumes, aprendizagens, códigos e conjunto de expressões.

Refletir sobre o corpo, identificar vertentes ou focos principais e traçar o caminho que este corpo e as práticas corporais percorreram é necessário para entender o presente. É

necessário situar-se historicamente, compreender a realidade e seus efeitos, já que nós também fazemos parte dessa história. Uma concepção cultural possibilita ampliar a visão da Educação Física sobre o corpo para um plano mais complexo do que um conjunto biológico de ossos, músculos, articulações, nervos e células. Além do aspecto biológico que o corpo evidentemente tem e que pertence ao campo de investigação da Educação Física, importa também o caráter cultural expressado corporalmente, que identifica os sujeitos em uma dada sociedade. No próximo capítulo mostraremos como o corpo tem sido visto na cultura contemporânea e como os Estudos Culturais contribuem para entender a complexidade desse corpo.

CAPÍTULO II:

DIMENSÕES CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO DO CORPO

A discussão sobre cultura tem se mostrado inesgotável e viva nas Ciências Humanas e Ciências Sociais, no sentido de como é reproduzida, como é transformada pelos indivíduos e pelos grupos, de sua influência na construção de significados e valores, de suas possíveis análises na teoria educacional e de sua concepção no espaço escolar e na educação.

Além de compreender o significado da cultura, a discussão sobre o tema nesse estudo procura contribuir para o entendimento de como a cultura interfere na atuação do professor e em suas relações educacionais e sociais, sobretudo para a compreensão de uma cultura corporal e da corporeidade relacionadas ao contexto da Educação Física Escolar, considerando a complexidade dos corpos que circulam nesse ambiente.

2.1 O SIGNIFICADO DE CULTURA E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

É frequente que a palavra “cultura” seja automaticamente associada uma atividade artística ou ao produto de uma arte, seja das artes plásticas, das artes cênicas, do folclore brasileiro ou da música. O termo “cultura” também é associado a um sujeito “culto” e intelectualizado, que conhece obras literárias, poesia, vinhos, pessoas, lugares e viaja muito.

Esse significado ainda circula muito no contexto social e, de certa forma, continua circulando, inclusive na academia.

Ou seja, fica a ideia de que uma pessoa que “tem cultura” é um indivíduo estudioso, domina letras e áreas de conhecimento. E os que não se enquadram nessas características são indivíduos “com pouca ou sem cultura”. Assim se cria uma hierarquia cultural, onde a cultura é algo que pode ser adquirido em grandes ou pequenas quantidades, podendo-se, assim, classificar os diferentes grupos humanos como tendo muita, pouca ou nenhuma cultura.

Essa ideia elitizada da cultura teve influência na tradição de pensadores franceses do século XVIII, quando o conceito de cultura era associado à “civilização” e às “letras”. Para aquela época, era comum pensar em pessoas “civilizadas” e, portanto, possuidoras de cultura, onde havia influências de comportamento, pensamento e intelectualidade.

De acordo com Laraia (2006), a cultura, no sentido antropológico, foi definida pela primeira vez no século XIX, em 1871, por Edward Taylor, como um conjunto complexo que inclui valores, conhecimentos, arte, moral e os costumes. A cultura não se refere apenas a esse conjunto, mas também uma rede de outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade.

Portanto, o lugar da cultura é muito amplo. Ela não está apenas nos livros de História da Arte Grega que um “sábio” lê, ouvindo música clássica. Ou em um jovem que assiste semanalmente a uma peça de teatro ou passa as tardes de domingo lendo as obras e poesias de Manuel de Barros. A perspectiva teórica pela qual optamos para nos fundamentar neste trabalho aborda a cultura como constitutiva da vida social, estando, portanto, presente em todas as práticas sociais. A cultura ocupa um lugar central, inclusive no sentido epistemológico, já que ela atravessa tudo o que ocorre na vida humana.

Portanto, não existe ser humano que não seja cultural, como também não existe ser humano com “mais cultura” do que outros, ou um povo com “cultura mais avançada”. Ela é algo que acontece na vida social, na convivência, e é sempre dinâmica. Cada cultura valoriza determinadas práticas. E são esses diferentes valores que constroem a diversidade cultural. E, reconhecendo a diversidade como algo legítimo, é possível uma percepção da diferença sem que ela necessariamente signifique inferioridade.

Com Hall (2008, p. 128) entendemos que:

[...] a cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – dentro de identidades e correspondências inesperadas, assim como em descontinuidades de tipos inesperados – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais.

Ainda sobre a cultura, Hall (1997) ressalta que se assiste hoje a uma verdadeira virada cultural, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe o centro, uma posição privilegiada, mas por perpassar todas as dimensões da vida e porque é impossível entender a realidade sem considerar a cultura.

Reforçando essa ideia, Veiga-Neto (2003, p. 5) traz a seguinte afirmação:

Assiste-se atualmente a um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. Mas tal centralidade não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social.

Não existe apenas uma cultura, mas sim culturas. E com os Estudos Culturais compreendemos a cultura em relação a um papel constitutivo que ela assume nos aspectos de nossa vida social. Nas palavras de Costa (2003, p. 38):

Essa centralidade da cultura – ressaltada, entre tantos pensadores, por Stuart Hall, Fredric Jameson, Néstor Canclini, Beatriz Sarlo, David Harvey – tem uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura.

A cultura não se limita a uma soma descritiva de costumes ou a cultura popular: “Embora a cultura popular tenha claramente constituído um item importante da agenda de análise dos Estudos Culturais, eles não são apenas ‘sobre’ cultura popular” (NELSON & TREICHLER, 1995, p. 27).

A cultura está relacionada a produções, representações, histórias e sentidos que circulam e significados que são construídos e negociados. Os seres humanos constroem significados num determinado signo e, em algum determinado momento, interesses se encontram. E isso amplia ainda mais a discussão dos Estudos Culturais, pois quando existe esse jogo de interesses, relações de poder e negociações, surgem identidades e diferenças,

provocando conflitos, tensões e aproximações. Diante disso, salientando a visão de Johnson (1999, apud Costa, 2003, p. 41), o processo cultural está relacionado a três dimensões:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e lutas sociais.

A cultura que permeia a Educação Física não é diferente. A própria história da Educação Física, como vimos no capítulo anterior, implica uma discussão sobre as diferentes concepções culturais de corpo, construção do caráter e da moral através da educação corporal e das atividades físicas, do gênero, da ideologia de um corpo perfeito, da mente sã. Hoje em dia, os estudantes de Educação Física possuem diferentes concepções sobre a própria profissão, todas produzidas culturalmente, todas atravessadas por interesses, preferências e subjetividades. É a cultura dialogando com a Educação Física, produzindo determinados corpos.

De certo modo, somente pela noção de cultura podemos pensar a humanidade em sua diversidade além dos termos biológicos⁶. Se toda a espécie humana possui a mesma estrutura biológica básica – ossos, músculos, articulações, enfim, os diversos sistemas de funcionamento do corpo humano –, as diferenças que ocorrem entre as pessoas são proporcionadas pela sua cultura, pelo modo como cada indivíduo ou grupo enfrenta e resolve seus problemas. Por conseguinte, a discussão do termo “cultura” passa a ser, então, uma possibilidade para argumentar sobre o comportamento humano (NEIRA & NUNES, 2008, p. 21).

O homem é interpretado com base em dimensões biológicas e na grande diversidade cultural que está presente em nossa espécie. As diferenças ligadas às características biológicas, como as diferenças sexuais, por exemplo, não podem ser analisadas sem o olhar da cultura. Os diversos modos de comportamento são disputados culturalmente, pois, ao mesmo tempo em que temos cultura, somos constituídos por ela. Os sentidos produzidos pela cultura se em dão em meio a relações de poder:

⁶ Lembramos que a biologia também **tem** história e cultura. Ela é também o resultado de disputas pelo conhecimento válido.

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2002, p. 134).

Apoiando essa discussão na questão educacional e cultural, Lluch (1998) entende que a escola, percebendo a diversidade cultural como um elemento de enriquecimento, promove uma educação que recusa a “colonização” do outro, comprometendo-se com a heterogeneidade. A educação intercultural aponta para a existência da diferença, mas também para seu enlace com a aprendizagem do outro e do eu, estabelecendo diálogos. Lluch (1998), ainda ao referir-se à educação intercultural, salienta os processos educativos que possibilitam interação entre as culturas.

Entendendo que todas as culturas carregam valores e contribuem para ampliar o processo de construção do conhecimento, a educação pode assumir uma perspectiva intercultural, já que ela se manifesta como uma possibilidade de dialogar com as complexidade das interações humanas. Como afirma Candau (2000, p. 49), “[...] é possível afirmar que a perspectiva intercultural em Educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto”.

Pensar num pressuposto intercultural para a educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas entender que esse dinamismo permite reciprocidade de trocas e inovações em diferentes saberes, valores e interpretações da realidade escolar, corporal e cultural. Implica compreender a educação intercultural na Educação Física Escolar, entendendo essa perspectiva como pertinente para a discussão da diversidade cultural nas práticas escolares, o que pode contribuir para produzirmos o entendimento de que é possível que existam vários corpos sem que essa diversidade implique necessariamente inferiorização e discriminação.

Como Salienta Fleuri (2003, p. 20), a educação, a partir de uma perspectiva intercultural, pode ser entendida como

[...] um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em

relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente formativo [...].

Nesse sentido, como afirmado anteriormente, a cultura enquanto centralidade não é uma esfera separada do processo social, mas representa o processo da vida social. Assume relevo na estrutura e na organização da sociedade, já que as práticas sociais e educacionais se envolvem com questões culturais. Porém, como afirma Hall (1997), isso não implica reduzir tudo a cultura, e sim entender que essas práticas e relações sociais se encontram envolvidas por significados produzidos pela cultura.

Nos diferentes espaços escolares e nos mais variados níveis de ensino, seja na educação infantil ou na educação superior, constroem-se relações sociais e criam-se identidades. Interesses, costumes, valores, relações de poder e significados se cruzam. Diálogos se estabelecem, criam-se laços, mas também emergem conflitos, tensões, preconceitos, comportamentos inadequados, os estereótipos e até mesmo a violência. São muitas opiniões, ideias e culturas. A cultura de um que é diferente do outro. Nesse encontro há identificações e diferenciações. Somos constantemente afetados pelas culturas. A cultura tem um caráter de mediação:

A cultura e seu movimento incorpora ainda uma outra dimensão que é seu caráter de mediação, ou seja, aquilo que faz com que as condições subjetivas de vida sejam expressas pelos sujeitos sociais, não pelo que de fato representam, mas pela forma pela qual o real é significado, percebido e interpretado. Cabe aos indivíduos e grupos perceber, significar e interpretar a si mesmos em relação ao que vivem e experimentam e que impregna a textura social do cotidiano, enquanto imagem, rotina e ruptura, enquanto universo significante que é parte da vida vivida, pensada, sentida e concebida (GUSMÃO, 2008, p. 72).

A interação entre as culturas, para Barth (1988), não deve surgir para potencializar as hierarquias culturais (essa é melhor do que a outra) ou como característica reducionista, mas sim como suporte para agregar valores, códigos, informações dentro das culturas. As relações estão permeadas por uma prática pedagógica, ou seja, existe uma pedagogia no fazer das coisas e na maneira de estabelecer relações, assim como na construção e na compreensão do outro. Devem-se identificar as diferenças para reconhecer e negociar com elas, sem pretender silenciar identidades.

O corpo e o movimento humano são ferramentas essenciais no trabalho e estudo do professor de Educação Física. A discussão da diversidade corporal está sempre presente no

convívio social, e, de fato, através do corpo culturalizado podemos identificar a individualidade, a existência e o ser, os quais remetem a organização, construindo e reconhecendo identidades e diferenças construídas culturalmente. A cultura é, sobretudo, um campo de produção de significados.

2.2 A CULTURA E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A cultura é um campo contestado de significação, e o que está envolvido nesse jogo é a identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura produz não apenas a forma que o mundo deve ser, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. Sinteticamente, pode-se dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com as questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. De algum modo, a noção criada por Hall – cultura como uma “construção social” – tem sido utilizada como um conceito unificador no campo dos Estudos Culturais. Sendo o objeto sob análise um artefato cultural, constitui-se como resultado de um processo de construção social (NEIRA & NUNES, 2008).

Para Hall (1997), as ações sociais não são significativas em si mesmas. O ser humano utiliza variados sistemas de identificação para definir o que as coisas significam, e, por meio desses significados, pode regular e organizar todas as relações sociais. Nessa ideia, são esses sistemas elaborados a partir desses significados que dão origem e sentido às relações sociais. Ou seja, toda ação social é cultural e todas as práticas sociais expressam ou comunicam algum significado. Elas são práticas de significação.

Para Backes (2006), homens e mulheres atribuem significado ao mundo e as nossas ações não têm um sentido por si só. Esse sentido é construído incessantemente através de práticas de significação, por meio das quais as identidades são negociadas e estão permanentemente sendo perturbadas pela diferença. A cultura é resultado de múltiplos processos de significação através dos quais produzimos e reconhecemos (ou não) sentido em nossas ações e nas ações do outro. Isso nos permite entender que toda ação social é também uma prática cultural.

Por isso é importante analisar os significados que estão sendo produzidos, reconstruídos e negociados no ambiente escolar, no caso dessa pesquisa, na Educação Física, e os efeitos dessa produção e negociação para as identidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Isso está relacionado ao que os alunos pensam sobre a própria Educação Física, à maneira como eles entendem as aulas das disciplinas que compõe o curso, principalmente aquelas que envolvem conteúdos mais voltados para a discussão de identidade profissional, didática e prática de ensino, corporeidade, cultura corporal, questões de gênero, expressão corporal, e à maneira como reproduzem e negociam os significados que circulam nesse contexto.

Os significados modificam-se com o tempo/espaço e dependem do sentido que um grupo atribui a ele. Mas afirmar que ocorrem modificações não necessariamente implica dizer que um novo significado cultural esteja matando a forma cultural anterior. Neira e Nunes (2008, p. 50) ao analisar algumas formas de cultura corporal, mencionam algumas mudanças ocorridas:

[...] as danças de roda, em outras épocas, estavam atreladas ao jogo da sedução e do flerte para o namoro, hoje são, praticamente, apenas elementos da cultura infantil. O mesmo ocorreu com as danças circulares que, aos poucos, foram desapropriadas de seu caráter sagrado. Na escola, quando os professores apresentam seus projetos de “resgate” das brincadeiras populares infantis para que elas não se percam, estão, nessa ótica, atribuindo sentido estático à cultura, conferido por um entendimento equivocado de que ela está morrendo. A cultura não morre, ressignifica-se.

No terreno do significado, existem lutas por uma possível permanência ou “fixação” de determinadas identidades, como também existem as contestações, as disputas e possíveis questionamentos. Trata-se de um processo infinito e indeterminado (BACKES, 2006).

Essas ideias, para a discussão específica da Educação Física, indicam como podemos lançar olhares aos modos pelos quais são produzidas, mantidas, contestadas e transformadas possíveis diferenças e identificações em práticas culturais e sociais da escola e da Educação Física – na visão, no caso dessa pesquisa, dos estudantes da área da Educação Física, sobretudo em relação aos diversos corpos.

Percebemos, então, a clara relação de educação/cultura. Neste sentido, ambas são colocadas nessa discussão. A escola, como instituição social, traz as relações sociais e culturais em seu interior e provoca confrontos culturais, permitindo o diálogo com as identidades e as diferenças.

É por meio desses significados que o mundo, a educação, a identidade e a diferença se tornam conhecíveis, inteligíveis e passíveis de serem representados (BACKES, 2006).

Alguns significados são comuns no campo da Educação Física. É comum pensar que o aluno da graduação que opta por ingressar no curso de Educação Física não apresenta dificuldades de ações motoras que envolvam o andar, o correr, o pular, girar, saltitar, arremessar e chutar. E é comum pensar que o mesmo ocorre com suas capacidades físicas: resistência, força e coordenação motora. Quando isso acontece, a brincadeira já vem pronta: “Ah, você não aguenta correr nada! E ainda faz Educação Física”.

Gaio (2007, p. 23) introduz essa discussão da seguinte forma:

Partimos do pressuposto de que todo adulto graduado em Educação Física foi um dia criança, que vivenciou as diversas emoções e sensações do corpo em movimento na escola através da disciplina de Educação Física.

Mas há, nas aulas práticas nos cursos de Educação Física, embaraços e timidez quando é desenvolvido um trabalho que envolva vivência e exploração do corpo, como danças e ritmos, o lúdico, a expressão corporal, teatro, movimentos como andar, correr, através de sons e atividades que envolvam o toque corporal. Isso ocorre até porque muitos deles não tiveram acesso a esse tipo de atividade em suas aulas de Educação Física na escola. E isso traz dificuldades para os mesmos no andamento das atividades. O preconceito acaba surgindo entre os próprios acadêmicos.

Isso, segundo Neira e Nunes (2008), está ligado a práticas conservadoras:

No currículo real da Educação Física, identificamos práticas conservadoras como: a determinação de modalidades da cultura corporal de tradição euro-americanas, cristãs, brancas e masculinas (ginástica, futebol, handebol, basquetebol e voleibol, por exemplo). Negam-se os saberes dos alunos que apresentam outras formas de jogar, dançar, lutar, cantar... (2008, p. 91).

Quer dizer, a prática educativa na Educação Física Escolar parece estática, homogeneizada, não conhecendo seu caráter múltiplo, limitando as possibilidades corporais ao padrão hegemônico.

As atividades que ampliam a cultura corporal dos estudantes desenvolvem o contato com o outro, o olhar (foco), as emoções. Neste sentido, Tani (1988, p. 12) argumenta que:

[...] a comunicação, a expressão da criatividade e dos sentimentos são feitas através de movimentos. É por meio deles que o ser humano se relaciona com o outro, aprende sobre si mesmo, quem ele é, o que é capaz de fazer.

Na realidade da Educação Física no espaço escolar, muitas vezes, o professor dessa disciplina organiza seu planejamento semestral apenas envolvendo os jogos de herança e cultura “euro-americana”, que abrange o futebol, basquetebol, voleibol e basquetebol, ou o chamado “quarteto-fantástico”⁷.

Evidentemente, essas modalidades são um campo de significações e fazem parte da teia cultural e da Educação Física Escolar. No entanto, destacamos a ênfase que é dada a esses jogos, reforçando o seu caráter mecânico e tecnicista. Os planos de aula acabam se restringindo a esses conteúdos durante anos na escola, impedindo que os alunos explorem os conteúdos da Educação Física e conheçam outras manifestações de vivências corporais e culturais em sua ação e prática pedagógica. .

Como aponta Kunz (1996), considerando as aulas de Educação Física escolar enquanto possibilidade de prática intercultural existe a possibilidade de identificar relações de poder que são expostas por alguns professores, pois ocorre a seleção de conteúdos de uma cultura hegemônica, como no caso os esportes coletivos, envolvendo a incorporação de regras, padronizando o movimento dos alunos, impondo-lhes a cultura corporal hegemônica.

Para construirmos uma prática educativa com base na interculturalidade, o rendimento e a técnica esportiva aliada somente com a competição não podem ser considerados como os únicos parâmetros para a atuação do professor de Educação Física.

Kunz (1991) permite-nos tratar da Educação Física não somente como uma área de conhecimento que estuda o corpo e movimento, mas também que trata o ser humano de forma

⁷ Termo que **designa** as quatro modalidades esportivas clássicas (futebol, handebol, basquetebol e voleibol) utilizado pelo Professor Mestre Renato Lima de Aguiar em uma palestra sobre Educação Física Escolar na Semana do Profissional de Educação Física, em setembro de 2011, em Campo Grande/MS.

holística em suas manifestações culturais relacionadas ao corpo, e isso poderá propiciar um reconhecimento da diversidade cultural, das identidades e diferenças entre elas.

Diferentes corpos circulam no curso de Educação Física. Há alunos gordos, magros, padrões de beleza hegemônicos, homossexuais, negros, indígenas e pessoas portadoras de deficiências, sujeitos que se relacionam e conversam dentro do curso de Educação Física, produzindo diferentes significados. Sempre é possível desestabilizar essas relações, produzindo outros significados, de modo a produzir outros modos de ver as identidades e as diferenças em um contexto intercultural.

2.3 IDENTIDADES E DIFERENÇAS: CONSTRUÇÕES CULTURAIS

A identidade cultural e a identidade política são construídas através de um processo de alteridade (BHABHA, 2007, p. 244).

A identidade e a diferença estão diretamente ligadas a um processo de transformação social. De acordo com Silva (2009), a identidade é múltipla e dinâmica. Ela não nasce pronta e acabada, mas é construída. A identidade passa a ser construída na medida em que significados e representações são estabelecidos, permitindo que os indivíduos se situem nos diversos segmentos da sociedade.

No contexto atual há uma ampla exposição de comportamentos, estilos, etnias, corpos, representações, significados e interesses que oferecem uma visão múltipla, complexa, plural e diversa do ser humano. Com isso, é possível reconhecer diferenças dentro do sistema social e vincular-se a uma determinada religião, uma etnia, um gênero, uma tribo. Dentro do espaço acadêmico, mais precisamente na universidade, os alunos entram novamente em contato com as diferenças e com as representações. Novamente, porque o mesmo processo ocorreu no período escolar. Essas diferenças e representações acontecem nas relações com outras culturas e envolvem relações de poder e construção de identidades.

Os sujeitos identificam-se com alguns elementos em determinado tempo/espaço/situação. Identificam-se com outros indivíduos. Silva (2009) salienta que a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções. As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença e, na verdade, a identidade não

é o oposto da diferença, mas depende dela. A cada momento, “identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual” (SILVA, 2001, p. 27).

Bhabha (2007), ao explicar o processo da diferença, pensa na articulação social da diferença como uma negociação complexa e dinâmica, e produzindo hibridismos culturais que surgem em momentos de transformação histórica. Ele ainda afirma que a representação da diferença não deve ser lida sem cuidado e somente como reflexo de traços culturais determinados, algo como uma tradição autenticada. A identificação é a produção de uma imagem de identidade e a transformação do indivíduo que a assume, e não a afirmação de uma identidade estática.

Ao identificarmos e nomearmos a diferença, Backes (2006) explica que:

[...] utilizamos as representações construídas socialmente por meio de relações de poder e assim construímos e reconstruímos as representações de nós e dos outros. Ao usarmos as representações, as ressignificamos, pois os significados utilizados nas representações não são fixos, estáveis, definitivos (p. 04).

A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade cultural. Existem variadas e diferentes formas de manifestação da existência humana – seja por razões étnicas, raciais, de gênero e outras. E, como afirma Silva (2000, p. 44), elas “[...] não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial”. Os sistemas educativos e os mecanismos pedagógicos não precisam ser pautados em um único modelo, tanto metodológico quanto de perfil de aluno/acadêmico. A homogeneidade não precisa estar presente como uma meta dentro desse espaço. Pode-se apostar na heterogeneidade dos sujeitos nele inseridos, possibilitando reflexão com base nesse fenômeno e considerando a diversidade da comunidade escolar.

Krug (2004) ressalta que ninguém se forma no vazio. A construção das identidades supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, singularidades e historicidades. Nada é definitivo, e sim se torna, está em processo. A ciência da Educação Física passou por um processo de transformação até se tornar o que é hoje. Os futuros professores investigados nessa pesquisa estão em processo de formação, ressignificam-se, produzem novos olhares e paradigmas. Convivendo com outras culturas, etnias e conhecimentos para sua formação

profissional, vão construindo suas formas de ver as identidades e diferenças, com destaque para a corporeidade.

Cada sujeito expressa a história acumulada de uma sociedade que nela marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base social da vida, reunindo elementos de identidade e diferenças. Mesmo com o contato entre culturas diferentes, as diferenças culturais continuam a existir. O convívio interétnico entre elas não leva necessariamente ao processo de aculturação. Cada cultura pode negociar sua particularidade, sem necessidade de homogeneização, e cada grupo étnico pode ter sua diferença.

Os grupos étnicos são categorias não estáticas de atribuição e identificação. O estudo da etnicidade procura examinar quais são as características de organização e de interação das pessoas pertencentes a esse grupo. E examina que processos estão envolvidos na construção e na manutenção de etnias através de uma constituição interna. Como diz Barth (1998), quando os indivíduos usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e/ou outros, com determinados objetivos, formam-se grupos étnicos no sentido organizacional.

A partir da ideia de grupos étnicos como “suporte de cultura”, ainda citando Barth (1998), implica um ponto de vista que tende a estabelecer fronteiras que separam. Esse é um ponto forte de discussão dentro da temática dessa pesquisa. Se sou brasileiro, mas não gosto de futebol, não pertencço a esse grupo? E um professor de Educação Física com poucas vivências motoras, ou muito magro e/ou fraco, é visto como o diferente e, portanto, fora de um perfil de identidade de professores de Educação Física? Como se produzem esses significados? Como eles podem ser ressignificados?

Esses são elementos que implicam critérios de julgamento dentro de um contexto cultural. Como diz Barth (1998), pertencer a uma categoria étnica implica ser um tipo certo de pessoa que possui uma “identidade básica”. Mas a partir de que se dá essa construção?

Para Bhabha (2007, p. 20), a “articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica”.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais pré-estabelecidos, fixos em tradição, como afirma Bhabha (2007).

Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam, se “fronteirizam” para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Ainda sobre as diferenças, Backes (2006) afirma que é importante observá-las dentro de um grupo. As diferenças internas dos grupos culturais produzem diferentes posições de sujeito, ocupadas de acordo com o jogo político. Portanto, é a diferença e não a homogeneidade que se deve privilegiar quando se estudam as culturas, não no sentido de contemplar essas diferenças, mas de entender como os grupos se mobilizam entre si produzindo as diferenças sociais, sexuais, de gênero e de corpo.

O reconhecimento das diferenças configura-se num processo de fundamental discussão, pois é um caminho em direção a uma educação intercultural. Se reconhecermos que existem diferenças, é possível problematizar as práticas pedagógicas, permitindo que os sujeitos construam e repensem suas ações, também a partir das experiências e vivências que o outro proporcione, criando uma rede de inter-relações. Como tudo isso está implicado no campo da Educação Física é o que passaremos a analisar no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA CORPORAL E DIVERSIDADE CORPORAL

Discutir o corpo enquanto elemento de construção da cultura e da identidade implica compreender as diferenças. A diversidade corporal permite entender o corpo múltiplo e plural e que, no espaço escolar onde este corpo está em movimento e em observação, não deve haver o domínio de um sobre o outro. Ou seja, trata-se de desfazer-se do discurso do saber colonizador, onde somente este possui a verdade, desfazer-se da invenção do “outro” com base nas teorias racistas e saberes estereotipados, como ocorre na espacialidade colonial (Skliar, 2003).

A expressão “cultura corporal”, bastante disseminada no meio acadêmico, contudo, acaba sendo pouco compreendida no ambiente profissional da Educação Física. É conhecida também como cultura física, cultura motora, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento.

3.1 CULTURA CORPORAL

Inúmeros são os discursos que tratam da Educação Física como uma área de conhecimento voltada para a aptidão física, metabolismo e fisiologia do exercício, aprendizagem e desenvolvimento motor, priorizando as Ciências Biológicas e da Saúde. Outros discursos, sustentados pelas Ciências Humanas e Sociais, como a Antropologia, os

Estudos Culturais e a Sociologia, procuram investigar a Educação Física como fenômeno cultural.

Kunz (1991) divulgou a cultura do movimento na Educação Física brasileira. Ele entende que o movimento é um corpo que se desloca e se locomove pelo espaço, porém não deve ser estudado apenas com uma ênfase mecânica. Considera também que este corpo que se movimenta produz intencionalidades e significações culturais.

Neste sentido, a discussão que farei nas páginas seguintes, inspirado nos Estudos Culturais, procura entender como nos comunicamos, nos expressamos, nos conhecemos e reconhecemos, construímos e desconstruímos, através da corporeidade e do nosso movimento. Ambos são linguagens, carregam significados, sentidos e são construídos pela cultura.

Podem-se identificar diferentes manifestações do esporte, dos jogos, brincadeiras, danças, lutas e ginásticas, permitindo que ocorra uma identidade cultural, sentido e significado presentes na cultura corporal.

Assim como descrevem Neira e Uvinha (2009, p. 25), entendo o ambiente escolar: “[...] não só como território de tensão entre esses significados, mas também local onde ocorrem novas práticas de significação”. Nesse sentido, segundo esses autores, a escola, por possuir e produzir cultura, desempenha um papel importante na sociedade, pois não apenas forma os indivíduos, mas também penetra e modifica a cultura da sociedade. A Educação Física, por sua vez, entendida como componente curricular, tem práticas de significação específicas, caracterizando-se como um espaço de disputa simbólica dos saberes corporais, sendo, portanto, um campo profundamente cultural.

Como discutimos anteriormente, o termo “cultura” não está relacionado apenas ao desenvolvimento intelectual ou estético, nem somente como algo que descreve obras e artes. Os estudos culturais percebem a cultura como aquilo que produz significados dentro dos grupos sociais.

Cultura são modos de vida, permeados por relações de poder, regulação, resistência, luta e identidade. Constitui-se como resultado de um processo de construção social. O ser humano se utiliza de sistemas de significação para interpretar as coisas do mundo, organizando as relações sociais, dando sentido às ações sociais. Ou seja, toda ação social é cultural. Expressamo-nos e nos comunicamos através das práticas sociais, dando a elas

significados (HALL, 2003). É a cultura que produz as noções e concepções sobre nossos corpos.

Neste sentido, Silva (2005), lembra que cultura escolar:

[...] é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa. Uma teoria cultural da educação vê a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e hegemonia cultural (p. 122).

As aulas de Educação Física podem trabalhar com a cultura dos alunos e contribuir para a cultura corporal dos mesmos. Cada aluno tem sua linguagem, vivência corporal e bagagem de conhecimento cultural. Como afirmam Neira e Uvinha (2009), a cultura nasce de relações que são desiguais e é no contato histórico que ocorre o jogo de distinção que caracteriza as diferenças culturais.

Betti (1993, p. 44) refere-se à cultura corporal como “[...] domínio de valores e padrões das atividades físicas, dentre as quais destacamos as atividades institucionalizadas, como o esporte, a dança, o jogo e a ginástica”.

Para cada uma dessas manifestações corporais, cada grupo social constituirá uma determinada identidade, um significado. Apesar dessas manifestações culturais do corpo serem conhecidas e praticadas em vários grupos sociais, elas são diversas. Essas produções culturais se transformam e se reconstróem ao longo da história, atribuindo identidades, intenções, valores, representações e olhares, garantindo as diferenças culturais.

Para Neira e Uvinha (2009, p. 38), a importância dessa discussão consiste em:

[...] possibilitar uma visão de historicidade ao aluno e à aluna capaz de fazê-los compreender a dinâmica das relações sociais nas quais estão inseridos. E, na condição de sujeito histórico, esse aluno ou aluna será capaz de intervir na sociedade de maneira local e global por meio da reflexão sobre a cultura corporal.

Cabe ao professor de Educação Física refletir sobre sua prática, procurando entender as identidades que são construídas e as diferenças que atuam contra a hegemonia através do jogo de poder cultural. Cabe-lhe enxergar que a Educação Física não é apenas uma “atividade

escolar”, mas sim disciplina que contempla o componente curricular escolar e, como tal, produz identidades e diferenças, inclusive corporais.

O estudo da cultura corporal permite desenvolver um potencial educacional, já que a educação ocorre por meio de um processo no qual os alunos se sujeitam, em suas relações cotidianas, às diversas referências de convivência que são estabelecidas socialmente. E, neste momento, são os padrões culturais que influenciam os comportamentos sociais de diversas formas no interior dos muros escolares, em um jogo de interesses conflitantes:

A escola é um rico espaço de intercâmbios capazes de gerar correntes transformadoras que promovam desequilíbrio para que seus atores reajam às tendências intermitentes de reprodução conservadora do *status quo* que, por vezes, assolam a instituição (MATTOS & NEIRA, 1999, p. 24).

Com essa afirmação, os autores mostram que a escola pode resistir às forças que a submetem aos ditames da cultura hegemônica. E essa cultura hegemônica, dentro da Educação Física escolar, diz quais são os alunos que devem e quais são os que não devem participar das atividades motoras desenvolvidas nas aulas.

Em aulas de Educação Física, em muitas situações, os bons jogadores das modalidades esportivas “masculinas” (futebol, basquetebol) entram em campo, enquanto os menos habilidosos e os que não estão interessados na aula ocupam o banco de reservas. Outras vezes ficam designados para desenvolver outras atividades. As meninas jogam voleibol e handebol. Brinca quem sabe brincar. Dança quem sabe dançar. Pratica a cultura corporal aquele que possui uma “boa cultura corporal”.

A cultura hegemônica impõe os princípios de quem pode e quem não pode fazer parte de um determinado grupo, produzindo identificações e diferenciações:

Em muitas ocasiões, o discurso presente na sala de aula se refere à aceitação do outro, mas as práticas pedagógicas às vezes revelam o desejo de que o outro vista as mesmas roupas, goste das mesmas coisas, faça os mesmos movimentos etc., isto é, atribua valor aos conhecimentos veiculados pela cultura dominante. Diante dessa homogeneidade, seria mais fácil desenvolver atividades que possibilitassem rendimento escolar, atitudes e comportamentos valorizados (NEIRA & UVINHA, 2009, p. 27).

Na perspectiva intercultural, cabe à escola fornecer e possibilitar um diálogo entre as produções culturais e os conflitos que venham a surgir em torno do seu encontro, na busca por uma proposta para a construção e reconstrução de significados, de transformações sociais, dando voz à diversidade cultural e corporal e viabilizando a participação de todos os envolvidos, através da mediação da ação docente.

O trabalho de cultura corporal na Educação Física permite investigar os diversos significados das práticas corporais e proporcionar situações que ressignifiquem as manifestações estudadas e desenvolvidas com os alunos. Isto implica trazer para o interior das aulas os saberes da linguagem corporal dos alunos, permitindo produção, reprodução, compreensão do que somos e do que os outros são, problematizando a hierarquização que produz alguns sujeitos e grupos como legítimos e outros como ilegítimos.

Entender a cultura corporal a partir do entrelaçamento de corpo e cultura pode contribuir em termos de conteúdo para os professores de Educação Física, favorecendo que os mesmos percebam a escola como um espaço de descobertas e interpretações dos indivíduos na sociedade, permitindo negociações culturais. Entender essas manifestações culturais do corpo permite reflexões sobre as diversidades culturais e sociais, aproximações e diferenças de sujeitos e realidades e permite intervenções na Educação Física e no espaço escolar.

Dentro do estudo da ciência da Educação Física, podemos atingir dimensões reflexivas críticas e até mesmo transformadoras sobre as manifestações da cultura corporal dos sujeitos inseridos no campo de discussão dessa pesquisa. Partindo das ideias de Geertz (1989), foi pelo mecanismo cultural que o homem adquiriu capacidade de ser o construtor de sua própria história traçando teias de significados, como a utilização de ferramentas, o convívio social, a linguagem e outras formas complexas de organização do ser humano.

O antropólogo afirma que para entender o que é cultura e de que maneira ela interage e age com um determinado grupo, é preciso identificar e perceber como as pessoas são e como se relacionam. É preciso entender os significados das ações desenvolvidas pelos indivíduos em um determinado contexto. A questão cultural é fundamental para o desenvolvimento humano, já que os aspectos culturais ultrapassam fronteiras. Neste sentido, Geertz (1989) ressalta que o ser humano é composto por componentes biológicos, psicológicos, sociais e culturais, que se influenciam mutuamente.

Daolio (1995) percebe que o homem, por meio do seu corpo, pode assimilar e se apropriar de valores, normas e costumes, num processo de inCORPOração, processo pelo qual os sujeitos internalizam em seus corpos valores sociais contidos em um campo social. O autor ainda acrescenta que quando a Educação Física assume uma postura de ação eminentemente cultural, há que se considerar a história, a origem e o local daquele grupo específico e, depois, suas representações sociais, valores e interesses.

Os sujeitos apresentam diferenças em suas características corporais. Mas isso não permite dizer que um determinado corpo seja superior ao outro. O fator cultural (e não somente a valorização do elemento genético) é muito importante diante dessa discussão, pois permite uma reflexão diante dessa “exposição de corpos” presente na mídia, no parque, na revista, no ginásio, na academia, na praia, na universidade, na cadeira ao nosso lado.

Dentro do curso de Educação Física, os futuros professores podem aguçar um novo olhar diante desse conceito. Podem pensar como atribuem significados à própria cultura corporal e à de seus colegas. O ser humano, como fruto da cultura em que vive, estrutura –se dentro de um determinado contexto, produzindo uma diversidade de corpos, que, nunca é demais lembrar, sempre podem ser ressignificados.

3.2 A DIVERSIDADE CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS

O sujeito que vai se exercitar em uma academia ou procura um professor particular para realizar suas atividades físicas tem suas motivações próprias e particulares, o que permite lhe permite estar inserido dentro de um contexto que em princípio foi escolhido por ele. Quando vamos para a escola, o contexto é imposto e as atividades são normalmente coletivas, e, de fato, o indivíduo, sua expressão e linguagem corporal agora estão inseridos em um espaço no qual passam por uma avaliação sistemática.

Daolio (1995), em um estudo sobre antropologia dos movimentos, afirma que a linguagem corporal resulta das interações sociais e da relação dos sujeitos com o ambiente; seu significado constrói-se em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Neste sentido, problematizo aqui justamente como essas interações sociais e do ambiente interferem na linguagem corporal do indivíduo.

Dayrell (1996, p. 2) chama a atenção para a seguinte característica das relações sociais:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico.

Nas relações sociais, sempre há uma análise do outro. Quem é o outro? Quem/o que sou em relação ao outro? Será isso um ciclo panóptico, onde existe sempre vigilância e a observação minha em relação aos outros e dos outros em relação a mim? Aos corpos? A análise está presente e traz provocações para a identidade do sujeito.

Skliar (2003, p. 113) argumenta que:

[...] a representação do outro não se limita a uma rápida mitologia, a um nome eficaz, a uma determinação eficiente, a uma simples oposição de é isto ou é aquilo, isto é, sou eu ou é você ou somos nós ou são eles ou, para voltar a uma imagem anteriormente mencionada: sou eu, somos nós ou é o dilúvio.

Portanto, as representações são múltiplas. Entretanto, parece que as aulas de Educação Física são um momento para a fixação de significados, a criação de termos e julgamentos, ou ainda um lugar onde circulam estereótipos.

O estereótipo, segundo Skliar (2003, p. 113):

[...] acaba sendo uma modalidade de conhecimento e identificação que vacila entre aquilo que está sempre num lugar já conhecido, ou melhor, esperado, e algo que deve ser ansiosamente repetido: o outro deve sempre coincidir com o que inventamos e esperamos dele, e, se essa coincidência não ocorre, ou não ocorre com a frequência que esperamos, a invenção e espera se tornam mais destrutivas, mais violentas e, finalmente, mais genocidas.

O estereótipo baseia-se numa visão congelada e fixa de identidade. Ele procura negar o movimento e a dinâmica das identidades. Portanto, para o autor, sempre existe a possibilidade de uma construção diferente daquilo que está inscrito na normalidade. Mesmo que os estereótipos circulem, sempre há produção de outras identidades e diferenças.

Fleuri (2003), assim como Skliar (2003) problematiza o estereótipo. Ele dificulta o reconhecimento de outras expressões culturais:

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (FLEURI, 2003, p. 24).

Daolio (2003), ao escrever sobre o espaço da Educação Física, mais especificamente do professor, destaca que esse tem tido dificuldades de evitar os preconceitos e lidar com a diferença:

Vê-se que os professores de educação física sentem dificuldade em se libertar de determinados preconceitos e propor uma prática que propicie as mesmas oportunidades a todos os alunos, meninos e meninas, respeitando as diferenças e os interesses de cada um (DAOLIO, 2003, p. 115).

A escola é polissêmica, portanto tem uma multiplicidade de sentidos. Ela não é um dado universal, não possui um sentido único. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seus espaços/tempos/relações podem ser significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos culturais nela existentes (DAYRELL, 1996).

Assim como a escola, o corpo humano possui diversidade. A Educação Física na escola é um espaço de conhecimento, e o trabalho com esse corpo pode ser plural. Os alunos trazem suas individualidades, suas expressões e comunicações.

A perspectiva da interculturalidade sobre a diversidade e a diferença cultural presentes no universo escolar e acadêmico permite novos olhares sobre a produção e a reprodução de estereótipos que afetam diretamente os atores envolvidos. A escola é um espaço de experiências, vivências. A Educação Física produz e reproduz valores, ideias, atitudes para com o ser humano, seu corpo e suas relações.

O grande desafio no que diz respeito à questão cultural, como aponta Candau (2000), é como lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas em relação à questão cultural e suas possíveis interpretações.

A escola é um espaço de convivência, uma comunidade, onde as experiências individuais são fontes correntes de aprendizagem na educação. Há uma diversidade cultural na população escolar e articulações entre essas experiências. E as diferenças culturais se manifestam. É o que Fleuri (2003) nomeia de educação intercultural.

Assim como Fleuri (2003), para Carvalho (2004) a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades, sejam elas culturais ou sociais. A Educação Física enquanto componente curricular não necessita estar relacionada exclusivamente à atividade motora e biomecânica. Essa característica transforma os professores em apresentadores de um padrão gestual, de um movimento dominante, e os alunos como meros reprodutores.

Entretanto, é importante não responsabilizar unicamente os professores por todo esse processo. Vale ressaltar que esses profissionais, em sua escolarização básica e em sua formação docente, também foram produzidos pelo mesmo currículo. Ainda que não seja o caso de culpabilizá-los, não se pode deixar de reconhecer que os professores têm diante si inúmeras possibilidades e campos de escolha, em que podem, por exemplo, decidir atuar ou não, numa perspectiva intercultural.

Fleuri (2003) lembra que a perspectiva intercultural na Educação não se caracteriza como mais uma disciplina do currículo de formação, mas sim como um meio para pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de ensino e aprendizagem.

A busca pela quebra do paradigma do corpo “perfeito”, esteticamente belo e capaz de tudo, sendo este o padrão imposto pela sociedade vigente, traz a ideia de que todos os corpos, inclusive aqueles que sempre foram discriminados e marginalizados e que apresentam suas diferenças, são legítimos.

Neste sentido, observar o outro em seu sentido de corpo, aparência e identidade não necessariamente implica uma espacialidade colonial, ou seja, o outro não precisa ser uma invenção maléfica, como expressa Skliar (2003, p. 105):

A espacialidade colonial é, diante de tudo, um aparato de poder que se articula e se sustenta a partir de um duplo mecanismo diferenciador: por um lado, a ilusão de reconhecer as diferenças do outro e de fazê-lo em sua aparência mais externa, na mímica de um diferencialismo racial, lingüístico, histórico, sexual, cultural etc.; por outro lado, e ao mesmo tempo, o de repudiar essas mesmas diferenças, dissimulá-las, mascará-las, desativá-las até convertê-las em puro exotismo, em pura alteridade de fora. Em síntese: trata-se de reconhecer a diversidade como dado descritivo e transformá-la, em seguida, em um longo e penoso processo de alterização, em sua vitimização, em sua culpabilidade.

Ou seja, o outro é visto como vítima a ser socorrida, libertada ou como alguém culpado que deve ser perseguido e denunciado. A lógica colonial elimina, destrói o outro, a cultura local, e o força a despir-se de sua identidade. Não é preciso que haja um domínio sobre o outro nas relações. No ambiente escolar, é possível haver a troca de experiências e perceber o outro na sua alteridade.

Ainda segundo Skliar (2003, p. 121) o “outro” associado à espacialidade colonial é

[...] um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante de sua invocação – e também de seu mero desaparecimento; é um jogo – doloroso e trágico – de presenças e ausências.

É importante entender a corporeidade não como característica fixa, pronta, acabada, determinada, presa e sólida. O corpo como matéria, um elemento físico no espaço, que carrega imagens e representações em sua história, pode ser representado de diferentes formas. É possível ver o corpo sob a ótica de uma característica líquida. Bauman (2001) discute o “ser leve e líquido”. O líquido, caracterizado como um fluido, não se fixa no espaço nem se prende ao tempo. Neste sentido, o líquido está constantemente vulnerável a mudanças:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólido emergem intactos, enquanto que os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluídos é o que os associa à idéia de “leveza” (BAUMAN, 2001, p. 8).

Mas o fato de “ser leve e líquido” não necessariamente implica a ideia de dizer que não tenha peso. Ou que o peso somente esteja associado à característica de algo sólido. Segundo Bauman (2001, p. 08), “há muitos líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos”.

Por esse motivo, o autor traz a “fluidez” ou até mesmo a “liquidez” como metáfora da condição humana atual. E, apoiando-me nessa mesma ideia, penso ser viável discutir a cultura

corporal. Por mais que o corpo se apresente no espaço físico como algo sólido, descrever e falar sobre este corpo, em nossa sociedade contemporânea e até mesmo na história da humanidade, como “corpo líquido” contribui para entender a multiplicidade dos corpos, dando lugar às diferenças.

Com Neira e Nunes (2008), lembramos que, todas as vezes que abordamos a diversidade com superficialidade, estamos atuando como turistas. Quer dizer, quando viajamos e conhecemos novos lugares, é comum tirar fotografias de pontos turísticos e conhecer a cultura do local e trazer lembranças. Quando retornamos da viagem, a sensação é a do “exótico”.

O autor compara isso com a realidade escolar, no sentido de que o tema cai como “paraquedas” e cobre alguma festividade do calendário anual. Não é tratado como conteúdo escolar. Na verdade, tem-se a impressão de estar fazendo a coisa certa, uma obrigação com a temática da diversidade cultural. Acaba-se banalizando uma data, um ritual, formas e vestimentas. Isso traz uma visão de superioridade, reforça a ideia do paternalismo ou de que essas culturas são ultrapassadas e não evoluídas. Para ilustrar, ele afirma que, entre tantos problemas relativos à diversidade cultural, a identidade e a diferença, a festa junina é, talvez, na escola, a maior vítima (visível) do “currículo de turistas” (2008).

Outro momento em que a diversidade é tratada de forma superficial acontece, por exemplo, no Dia do Índio, onde ações pedagógicas são desenvolvidas nas aulas de Educação Física fazem alusão a um indivíduo primitivo, habitante da selva, longe da vida urbana. Isso implica uma rigidez e redução cultural.

Pensar a prática pedagógica da Educação Física na escola numa dimensão intercultural é um desafio para os professores que se confrontam com uma metodologia educacional que determina em suas aulas a aplicação de uma prática pedagógica excludente, que reduz as possibilidades desta disciplina a um simples detector de talentos esportivos, ignorando as diferenças individuais de seus alunos.

A Educação Física pode contemplar a diversidade humana, comprometendo-se com o prazer, com a saúde, o lazer e a valorização das diferenças. Há tempos as aulas de Educação Física na escola têm sido justificadas somente pela movimentação corporal gerada por suas práticas, como se esse aspecto por si só se afirmasse como elemento único e essencial ao

processo educativo. Muitas vezes, esse processo de seleção dissemina uma forte relação de poder e dominação entre os alunos nas aulas de Educação Física na escola:

Há um imaginário social da área, inconsciente para a maioria dos professores, que dá sentido e orienta as ações da Educação Física escolar. Este imaginário parece ainda fortemente influenciado por uma concepção biológica de corpo, que leva a um tipo de prática e de exigência aos alunos a partir unicamente de sua condição atlética. Isso tem gerado, em aulas de Educação Física, privilégio de alunos que, por algum motivo, têm capacidade de movimento maior, e a subjugação dos que não possuem determinados padrões físicos (DAOLIO, 2001, p. 34).

Neste sentido, o próprio professor de Educação Física pode contribuir com este processo de exclusão, quando mantém e planeja atividades mecânicas tradicionais com padrões de ação motora, acentuando que seu trabalho foi cumprido por meio do condicionamento físico. Não é interessante pensar apenas na educação do “físico”, até porque ela não desenvolve somente o físico do aluno, mas também aspectos sociais e culturais.

Quanto às relações de poder nas aulas de Educação Física, Neira e Nunes (2008, p. 82) descrevem que:

[...] as relações de dominação são acobertadas sob diversos efeitos discursivos. Como exemplo, a seleção dos/as alunos/as mais habilidosos/as para representar a escola em torneios esportivos sob a alegação de tratar-se de uma competição, pois, afinal, “a sociedade é competitiva”. Educadores compromissados com uma pedagogia crítica atribuiriam outros sentidos pedagógicos para esses eventos.

Os autores ainda citam uma situação muito comum: “[...] pontuar a equipe somente quando a bola ‘passou por todos os componentes’ coloca os menos habilidosos em condição de terror, pois, caso percam posse do material, transformar-se-ão nos maiores responsáveis pela derrota” (NEIRA & NUNES, 2008, p. 83).

Na perspectiva intercultural, o professor de Educação Física que pretende atuar na escola olha para sua atuação de maneira plural, assim como é a própria escola. A pluralidade aproxima e valoriza a diferença.

Neste sentido, quanto à prática educativa na Educação Física, ainda referenciando Neira e Nunes (2008), ela baseia-se em propostas comprometidas com a construção de uma escola democrática, baseada no princípio da equidade e defendem que:

[...] só será possível pela proposição de oportunidades “diferentes” que permitam a participação igualitária de identidades múltiplas. Porém, para que isso ocorra, exige-se que sejam indagadas as relações de poder presentes nas relações de gênero, idade, classes subalternas, habilidades motoras e cognitivas dos alunos, etnias, orientações sexuais, na relação escola versus família... (2008, p. 86).

Os alunos que são rejeitados e são motivo de brincadeiras maldosas por causa de suas individualidades têm dificuldade de afirmar suas identidades. Por isso, a educação intercultural privilegia o questionamento dessas práticas, procurando construir outras que considerem a diversidade, incluindo a corporal, como legítima.

É importante que o professor não observe apenas se os alunos estão realizando as atividades motoras adequadamente, mas se eles estão motivados, se colaboram com o grupo, se participam das aulas, se as atividades propostas atendem às suas necessidades e, principalmente, se algum aluno aparenta estar com alguma dificuldade que possa estar atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem.

A condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou dos gordinhos, das meninas, dos baixinhos. Esta Educação Física deve abarcar todas as formas da cultura corporal, como os jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos, sem privilegiar gestos técnicos ou aptidão física dos alunos.

Na dimensão da interculturalidade, o movimento corporal na Educação Física escolar não é qualquer movimento. Não se traduz em um movimento estereotipado, reproduzido, acabado, sem intenções, sem reflexões, sem desenvolver ações. Mas sim, um movimento expressivo, comunicativo e plural, capaz de vivenciar e explorar possibilidades e expressões corporais, sem fazer com que alguns alunos se sintam “nas margens”, sem poder usufruir do conhecimento das aulas. Daólio (1995) entende isso como uma proposta de uma Educação Física Plural.

Como comentam Neira e Nunes (2008), é possível criar códigos de comunicação favorecendo a interlocução dos significados. Nessa perspectiva, a Educação Física pode

proporcionar debates e aproximações de diversas formas de produção e expressão cultural dos alunos, favorecendo as relações humanas.

A perspectiva intercultural rompe com a homogeneidade do ensino, possibilitando compreensão dos alunos, criando estratégias para a ação pedagógica que visa visem atender aos interesses de todos os alunos. Os professores serão os mediadores da discussão intercultural. O professor de Educação Física, desenvolvendo atividades relacionadas a questões culturais que envolvem o movimento e o corpo humano, seja na escola ou na universidade, baseado na interculturalidade, desenvolverá uma educação mais condizente com os tempos atuais.

A interculturalidade não se restringe apenas à diversidade cultural e corporal dos sujeitos presentes na aula e às inúmeras formas de expressão de movimento humano, mas também inclui a diversidade em relação aos conteúdos curriculares da Educação Física, (des)construindo estereótipos e práticas pedagógicas hegemônicas da Educação Física Escolar, e poderá repercutir, quem sabe, além dos muros escolares.

Como afirma Garcia (1999, p. 94), “[...] professores têm não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças, etc., mas também a de desenvolvimento de metodologias de ensino que permitam a reflexão e a análise intercultural”.

Portanto, a educação intercultural permite as ressignificações das práticas pedagógicas de Educação Física. Não se trata de reduzir o outro ao que pensamos dele ou de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo suas diferenças. Trata-se de abrir o olhar, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos. (FLEURI, 2003)

A Educação Física a partir da interculturalidade permite reflexões sobre “as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros”, como ressaltam Souza e Fleuri (2003, p.69). A perspectiva intercultural possibilita uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual, envolvendo questões como, por exemplo, a diversidade cultural, diversidade corporal e diferenças. Como os alunos de Educação Física negociam essas e outras realidades é a discussão do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

CORPO, DIVERSIDADE CORPORAL E CULTURA CORPORAL: SIGNIFICADOS E PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para investigar como os alunos negociam os significados de corpo, cultura, cultura corporal, diversidade, identidade e diferença, foram realizadas entrevistas (Anexo I) semiestruturadas, no segundo semestre de 2011, com cerca de 30 questionamentos para 10 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Mato Grosso do Sul, dos primeiros e segundos anos (01º ao 04º semestre).

A escolha dos acadêmicos para as entrevistas seguiu o critério da diversidade dos grupos presentes no curso, escolhendo-se alguns sujeitos de cada grupo⁸. Foram selecionados acadêmicos que costumavam ter argumentos pejorativos e preconceituosos em relação aos colegas e a determinados conteúdos da Educação Física nas aulas, que revelavam desinteresse pelas aulas teóricas e por disciplinas da área da Licenciatura, que não tinham preocupação com o corpo. Por outro lado, foram também contemplados acadêmicos interessados na atividade física intensa, nutrição e fisiculturismo. Também alguns que tinham vergonha em participar de aulas práticas por estarem com o corpo “fora de forma” ou por falta de desempenho e de habilidades motoras. Além disso, acadêmicos interessados em assuntos sobre a identidade, corporeidade, diversidade corporal, participação nas discussões em sala de aula, acadêmicos que estavam estagiando nas escolas e solicitando materiais e auxílio para a construção de suas aulas práticas e teóricas.

As entrevistas foram realizadas na própria instituição, no período das 17h30min às 19h durante a semana, na sala de aula e no laboratório de ginástica, nos meses de outubro e

⁸ Esses grupos puderam ser identificados pois, como já destaquei, fui docente dos acadêmicos entrevistados.

novembro de 2011. Para as gravações foi utilizado um telefone celular e baixado um aplicativo chamado Audio Recorder. A duração média de cada entrevista foi de aproximadamente 45 minutos.

Em relação ao uso de entrevistas como forma de produção dos dados da pesquisa no campo dos Estudos Culturais, cabe considerar as observações feitas por Silveira (2002). Nas entrevistas existem jogos de representações e imagens, negociações e disputas. Mesmo quando a entrevista se parece com uma conversa casual, ela está previamente marcada por objetivos de obter e analisar informações e sentimentos.

O uso das entrevistas no campo da educação costuma ser visto como uma relação entre o entrevistador e o entrevistado por meio do qual o primeiro exerce o poder de extrair a verdade dos seus entrevistados, desde que sejam seguidas algumas recomendações. Entretanto, para os Estudos Culturais essa relação não é fixa. O entrevistado também exerce o poder, ele ressignifica as perguntas, e suas respostas estão atravessadas por interesses diversos:

Idade, status social e profissional, prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem regional... são dimensões não desprezíveis nessa delicada situação em que as identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas. Se, por um lado, nossa imagem usual de entrevistas tende a incluir um sujeito perguntando, “querendo saber”, questionando e chegando, em certas ocasiões, a encurralar o entrevistado (o que, obviamente, iria de encontro a todas as recomendações tradicionais sobre cuidados de realização das mesmas), o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos. (SILVEIRA, 2003, p.126)

Assim, em relação a toda situação de entrevista, cabe destacar que os entrevistados têm seus significados e entendimentos dentro do contexto envolto em tensões e relações de poder. Isso cria um terreno escorregadio, falas “suspeitas” e até mesmo, algumas vezes, cumplicidades de ambas as partes. De alguma forma as respostas dos entrevistados procuram atender às expectativas do entrevistador. Entretanto, nesse jogo, há sempre várias lacunas que são preenchidas conforme a circunstância da entrevista:

Os tópicos discursivos são propostos pelo/a entrevistador/a, mesmo que eles possam ser subvertidos pelo/a entrevistado/a. Esse/a investigador/a já propõe um script prévio a ser preenchido por aquele/a que é solicitado/a a responder. A relevância de um tópico

– cuja importância podia ser insuspeitada para o entrevistado/a, ou mais, que não podia imaginar que aquilo existisse como tópico – sinaliza um roteiro de lacunas tidas como passos de uma trajetória (SILVEIRA, 2002, p. 135).

Portanto, no jogo das entrevistas há silêncios, fugas do assunto, distanciamentos e desvios de rota. Mais do que entender essas características como falta de habilidade do entrevistador ou falta de sinceridade do entrevistado, é preciso entender que elas são constitutivas das entrevistas, sempre farão parte delas. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2002, p. 130).

Portanto, mesmo que as respostas dos entrevistados estejam relacionadas às perguntas enunciadas por um entrevistador situado numa circunstância previamente definida, as entrevistas não nos revelam as “verdades” que buscamos, mas verdades construídas na relação circunstancial de uma determinada situação de entrevista. Por isso, para Silveira (2002, p. 129), a entrevista é uma arena de significados,

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa arena de significados, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Ou seja, o entrevistador não extrai verdades preexistentes; as entrevistas produzem e criam verdades e histórias. Neste sentido, ao utilizar as entrevistas como instrumento de pesquisa nessa dissertação, não temos a pretensão de revelar “verdades absolutas”, mas sim verdades parciais e provisórias, atravessadas pelo contexto no qual foram produzidas, incluindo a relação do entrevistador/professor com seus entrevistados/alunos.

Os acadêmicos, durante os primeiros anos do curso, passam por disciplinas que tratam de questões no âmbito cultural, como, por exemplo, Homem e Sociedade, Ciências Sociais, Prática de Ensino, Filosofia e Dimensões Históricas da Educação Física, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Corporeidade e Ginástica Geral. Foram elaboradas perguntas para observar o que os acadêmicos entendem por cultura, como eles percebem as manifestações culturais na própria sala de aula e na Educação Física. Para complementar essas questões, procurei conversar com os acadêmicos sobre diversidade e articular essa temática com a cultura, com a diversidade cultural e também com a Educação Física. Trouxe também para a discussão as questões da corporeidade, diversidade corporal, a diferença, o trabalho com a diversidade corporal nas aulas de Educação Física e suas experiências corporais e motoras. Seguindo a entrevista, estruturei algumas questões para compreender o que os acadêmicos entendem por identidade, como encaram a proposta pedagógica da Educação Física enquanto gênero, atividades físicas, preferências de modalidades para o desenvolvimento da cultura corporal de seus alunos, diferenças e identificações e afinidades.

Para identificar os acadêmicos, utilizei a denominação “Corpo” para preservar sua identidade. Somente identifiquei o gênero e o semestre do acadêmico na faculdade:

Acadêmica “Corpo 01” (04º semestre)
Acadêmica “Corpo 02” (02º semestre)
Acadêmica “Corpo 03” (01º semestre)
Acadêmico “Corpo 04” (03º semestre)
Acadêmica “Corpo 05” (02º semestre)
Acadêmico “Corpo 06” (03º semestre)
Acadêmico “Corpo 07” (04º semestre)
Acadêmica “Corpo 08” (03º semestre)
Acadêmica “Corpo 09” (02º semestre)
Acadêmica “Corpo 10” (03º semestre)

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas, analisadas e articuladas com as discussões teóricas nas seguintes categorias:

- a) A concepção de cultura para os acadêmicos de Educação Física;
- b) Corpo, diversidade e diferenças: a percepção dos acadêmicos de Educação Física;
- c) Cultura corporal: experiências corporais nas aulas de Educação Física Escolar;
- d) Tensão entre ciências da saúde e ciências humanas: efeitos para os significados;

e) Práticas e disciplinas preferidas: trilhas que sinalizam significados.

Entendemos que a análise dessas categorias possibilitará um entendimento das tensões e disputas envolvidas na negociação dos significados quando se postula uma prática de Educação Física num contexto de diversidade, incluindo a corporal, que considere a interculturalidade como um caminho que leva ao questionamento da fixação identitária e do processo de homogeneização cultural.

4.1 – A CONCEPÇÃO DE CULTURA PARA OS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como os acadêmicos concebem a cultura é uma pergunta central para a questão da interculturalidade na Educação Física. A cultura produz nossas representações. Produz nossas identidades, diferenças, por meio de disputas e relações de poder. A cultura observa, define e altera nosso comportamento. Muda o tempo, o espaço, territórios e produz entrelugares. A cultura muda o homem, seu corpo e seu uso.

A cultura, para Daolio (2004), é um dos principais conceitos para a Educação Física. Como vimos no primeiro capítulo, as manifestações corporais humanas são geradas em uma dinâmica cultural, desde os primórdios até hoje, expressando-se de formas diversas e com significados próprios e em contextos de grupos culturais específicos. O profissional de Educação Física atua sobre o corpo, e não apenas com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Trabalha com o ser humano em suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e aos movimentos humanos, como jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

Tendo presente esse contexto, para entender o que os acadêmicos compreendem por cultura foram propostas perguntas direcionadas especificamente para essa temática: a cultura, a cultura na sala de aula e a cultura na Educação Física.

A maioria dos estudantes entrevistados relaciona a cultura com aspectos regionais, com os costumes individuais ou até mesmo “típicos”:

Cultura, professor, é a maneira da pessoa se comportar, dos valores dela. E é uma coisa que muda sempre. A gente pode perceber, por exemplo, a cultura que a gente tem aqui no nosso estado. Tem relação com a fauna, com a flora do Pantanal, tomar tereré à tarde com os amigos, a música sertaneja também está em alta por aqui. Não sei se

foi sempre assim, mas no momento está. Aí a gente vai comparar com o nordeste. Tem as festas, as praias. Eu acho que a praia é uma coisa do Brasil. Não conheço dos outros lugares, assim, de outros países, mas eu acho que as praias brasileiras, principalmente do Nordeste, são as mais lindas do mundo. As comidas típicas de lá. A cultura muda de um lugar para o outro. De um mesmo bairro (acadêmica Corpo 01).

Outra acadêmica também faz essa associação, quando questionada sobre o significado de cultura:

Tipo, Mato Grosso do Sul tem a cultura do tereré, né? Então seria uma coisa que a população, o estado adota. Uma região. O tereré no Mato Grosso do Sul, o chimarrão no Rio Grande do Sul. Vai por região (acadêmica Corpo 10).

De maneira geral, os alunos compreendem o significado de cultura associando aos costumes de uma região, de um grupo ou de uma pessoa, como uma “expressão do que você é” (acadêmico Corpo 06); afinal de contas somos “animais culturais”, como afirma Laraia (2006).

Para esses estudantes, cultura são elementos que envolvem os lugares, a gastronomia, a música. Dois acadêmicos associaram a cultura da região do Mato Grosso do Sul com o famoso “tereré”. Parte dos acadêmicos lembra que as culturas são diferentes: “Cada pessoa ela tem uma cultura diferente. Cultura da casa, da região. [...] São várias coisas. São várias opiniões. Coisas diferentes. Cada um tem o seu modo de ser” (acadêmica Corpo 08). Outra acadêmica descreve: “Nenhuma é igual a outra. A gente aprende com nossos pais, avós. Um jeito que uma pessoa vive é diferente da que eu vivo” (Acadêmica Corpo 09). Para a acadêmica Corpo 05, “[...] todo mundo é igual, mas todo mundo se diferencia na cultura... cada um tem seu modo de viver, de pensar”, dizendo que é o fator cultural que diferencia uma pessoa da outra.

Dois acadêmicos percebem a cultura com característica intelectual: “Entendimento da pessoa sobre o mundo. Intelectual” (acadêmica Corpo 03). Para o acadêmico Corpo 07, a cultura está associada ao nível de estudo: “Bom, eu acho que a cultura é a situação atual do cara, de nível de... estudo dele. Cultura é o que a pessoa gosta, o que ela entende, o que sabe de conhecimento. De tipo, do que ela gosta de ler e tal”.

Questionados sobre a cultura presente na sala de aula onde estudam, alguns estudantes percebem que a cultura não só está presente, mas ela se apresenta de forma diferente e

diversa. “É bem diversa. Cada um tem um jeito de viver. De pensar também”, como ressalta a acadêmica Corpo 09. A acadêmica Corpo 05 também traz uma fala que segue o mesmo pensamento: “Cada aluno ali é diferente. [...] Cada um age de forma diferente”.

Para uma acadêmica, a cultura “elitizada” predomina: “É dividida. É bem dividida. [...] Alto e baixo” (acadêmica Corpo 03). E ainda a cultura do conhecimento, como afirma um acadêmico: “Ah, a galera que gosta de estudar, né, ficar montando grupinho de estudo, aquela galera lá. Ficar se matando pra estudar pra prova e tudo mais. Pessoal ali da frente, CDF. [...] essa cultura” (acadêmico Corpo 07).

De certa forma, os acadêmicos compreendem e descrevem que os sujeitos presentes na sala de aula são diferentes, com conhecimentos e experiências de vida diferentes. A acadêmica Corpo 02 descreve isso assim: “Com as histórias de cada um ali. Cada um tem uma bagagem de conhecimentos de casa. As experiências, né? Quando alguém viaja, sempre tem algo de novo que aprendeu do lugar que conheceu”.

Um outro questionamento referente à cultura foi feito aos acadêmicos, perguntando-lhes como entendem essa cultura na profissão. Percebe-se que eles entendem que a cultura tem inúmeras manifestações dentro da Educação Física: culto ao corpo (corpolatria), a tendência militarista, os ideais de um corpo belo como o da Grécia Antiga, o narcisismo, a musculação, a industrialização do corpo, a saúde como obrigação do professor de Educação Física, a desvalorização da área escolar e a própria aparência desse corpo: “mulherada bonita” (acadêmico Corpo 07) e “homens enormes, abdômen e pernas” (acadêmica Corpo 09).

Para a acadêmica Corpo 01, a questão da estética é uma referência para a discussão da profissão enquanto significado cultural:

Eu entendo, professor, que parece que a Educação Física carrega uma questão da estética na sua cultura de uma forma geral, igual lá na antiguidade, nos tempos da Grécia Antiga, né, que os homens tinham um corpo bonito, forte, guerreiro. As mulheres precisavam ser fortes também e principalmente saudáveis para reproduzirem filhos saudáveis. Hoje em dia, as pessoas ainda enxergam a Educação Física com essa questão de corpo bonito e belo.

O conceito da estética e do corpo “belo” ainda é bastante polêmico enquanto característica dentro da profissão e é discutido diariamente nos corredores e nas salas de aulas dos cursos de Educação Física, sendo inclusive também bastante levantado pela mídia e pela

publicidade. Como argumentamos anteriormente, exista na lógica da cultura hegemônica um padrão a ser seguido. É esse padrão que a perspectiva intercultural coloca em questão, mostrando que ele não tem nada de natural, mas foi arbitrariamente construído.

Muitas vezes, o curso está associado a um perfil de egressos que têm o corpo vitrine. Eles costumam pensar que os estudantes são “sarados”, apresentam boa conduta motora e corporal. Caso algum estudante esteja fora desse “padrão” que é imposto, é questionado, como afirma a acadêmica Corpo 09: “Cada um tem um corpo. Quando a gente fala em educação física, as pessoas olham pra mim e falam: você não tem cara de educação física, é pequeninha, gordinha. Só porque tenho esse biotipo, eu não posso fazer?”

Percebe-se na acadêmica o questionamento da lógica imposta pela cultura hegemônica, segundo a qual o corpo apropriado para a Educação Física é o corpo musculoso, magro e alto.

A questão da licenciatura levantada pela acadêmica Corpo 10 é um ponto importante de discussão: “Geralmente, quando se fala em Educação Física, o povo não vê muito sala de aula. A licenciatura é desvalorizada. Perguntam pra mim: você não vai fazer bacharelado? Ligam muito a academia, pessoal”.

Muitos acadêmicos abandonaram o curso logo no primeiro semestre e durante a graduação, quando “descobriram” que o curso de Educação Física oferecido pela instituição é a habilitação em Licenciatura que visa formar o profissional para a docência na área escolar, impossibilitando que este profissional trabalhe em academias de ginástica ou com populações especiais. Percebo nos acadêmicos do curso, de maneira geral, a preferência pela habilitação do bacharelado, já que permite diferentes áreas e campos de atuação.

A tendência de ver o trabalho em academia como superior ao trabalho escolar também está relacionada à cultura hegemônica e ao próprio contexto da educação, no qual o professor não é visto como um sujeito valorizado pela sua profissão. Como vimos, a cultura produz as hierarquias, e, nesse caso, pode-se dizer que a cultura atual produz a ideia de que atuar na academia é algo superior a atuar nas escolas.

Finalizando esse item, podemos dizer que os acadêmicos associam a questão cultural com características que variam de um lugar para outro, ou com o conceito “elitizado” de ser ou não ser “culto”, dependendo da capacidade intelectual de um sujeito. Entendem que existe a diferença cultural, seja pela região ou por algum costume individual, mas não fizeram uma

reflexão sobre as hierarquias e sobre as relações tensas de poder inerentes às culturas⁹. A questão cultural na profissão se manifesta de forma diversa na percepção dos acadêmicos e é permeada por características do corpo associadas à saúde, a manifestações de corporeidade como a beleza, a idolatria e em aspectos como educação e também na influência da mídia, que se faz muito presente nesse tipo de discussão nos dias atuais. Enfim, pode-se dizer que os acadêmicos, ao falarem sobre cultura, trazem as marcas de sujeitos produzidas por diferentes discursos, incluindo o discurso hegemônico, mas também a cultura que questiona o corpo padrão.

4.2 - CORPO, DIVERSIDADE E DIFERENÇA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A questão da diversidade foi proposta aos acadêmicos de Educação Física, e obtivemos como respostas: “Algo múltiplo, variado, diverso. Existe a biodiversidade, né? A diversidade sexual, musical também” (acadêmica Corpo 01). “Várias formas” (acadêmica R, 01º semestre). Para o acadêmico Corpo 04, “é algo que existe mais de uma coisa, diverso, que nem cores [...] diversos ritmos, religiões. Diversidade seria isso aí”.

As respostas apontam características semelhantes, exceto a de um acadêmico: “Do povo gay lá? Esses negócios? [...] Ah, sei lá, professor, das paradas, eles não falam disso aí?” (Acadêmico Corpo 07).

Observamos que o acadêmico associou o termo “diversidade” com a questão da “diversidade sexual”, bastante difundida nos últimos anos pela mídia, principalmente quando o assunto é a parada da diversidade em São Paulo, que levou o movimento para outras cidades, inclusive aqui em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, estado onde residem os sujeitos entrevistados nessa pesquisa.

Este mesmo acadêmico, quando questionado sobre a diversidade cultural, a associou a essa mesma questão: “As pessoas que estudam essa diversidade que eu falei. Esses encontros dos homossexuais na parada gay” (acadêmico Corpo 07)

⁹ Lembramos as relações de poder de uma pesquisa realizada com entrevistas; talvez as perguntas que fizemos não tenham focado essas questões. Outras teriam sido as respostas se outras fossem as perguntas (SILVEIRA, 2002).

Para o restante dos acadêmicos, essa diversidade em torno da cultura seria o “encontro entre as culturas”, uma “conversa entre as culturas” que são diferentes e se modificam de uma região para outra, como “cultura baiana, cultura gaúcha”, como afirma a acadêmica Corpo 08, além da cultura do nosso estado, ressaltada pela Acadêmica Corpo 10: “É igual eu havia falado, no Mato Grosso do Sul a cultura que nós temos aqui é ligado ao tereré [...] artesanato, indígenas”. Nesse sentido, trago a concepção de três acadêmicos que também reforçam essa ideia: “Seria experiências passadas por pessoas que não vêm do mesmo local” (acadêmico Corpo 04). “Bom, seria o encontro de culturas diferentes, professor? Assim como o que aprendi de cultura, sei que cada um tem a sua e que não posso classificar a minha como superior à de alguém” (acadêmica Corpo 02). “Cada um tem a sua. Cultura diversa. Costume de vida diária de cada. Cada um pensa de um jeito. Cada um age de um jeito” (acadêmica Corpo 09).

A acadêmica Corpo 05 argumenta: “É aquele sistema, abrange tudo. É como se juntasse todas as culturas num único espaço, mas assim, continuando cada uma com seu costume”. Ela entende que as culturas, mesmo sendo diferentes, podem estar no mesmo espaço, sem que isso faça com que uma perca as suas características por estar em contato com a outra. Isso vem ao encontro do que a interculturalidade propõe, ou seja, que a educação seja um espaço onde as diferenças culturais sejam contempladas, suas tensões sejam explicitadas sem que uma aniquile a outra (Fleuri, 2003; Daolio, 1995; Neira, 2008).

Na diversidade cultural dos espaços acadêmicos escolares (seja na Educação Física Escolar ou na própria faculdade dos estudantes de Educação Física), sempre há contato com grupos culturais com diferentes crenças e valores que refletem uma multiculturalidade. Da mesma forma, há sempre o contato com corpos diferentes.

Ao se cruzar fronteiras culturais, em territórios simbólicos com diferentes identidades – e é esse o espaço onde se transcrevem os sentidos e os significados –, pode-se perceber que “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (FLEURI, 2003, p. 11).

Para entender como as diferenças e a diversidade de corpo/corporeidade são percebidas e negociadas, foram feitas perguntas direcionadas a essas questões. Uma delas estava relacionada à compreensão dos acadêmicos sobre o “corpo”. Nas respostas apareceu o corpo como instrumento de trabalho, relação social, como o “corpo-máquina”, também como

elemento psicomotor, relacionado igualmente com a religião, com o bem-estar, a alimentação, e a própria estrutura física como “ossos, músculos, cérebro, tecido, nervos”. Para alguns, o corpo está sempre mudando, em constante modificação, o que vem ao encontro do que Goellner (2005) afirma:

Um corpo não é apenas um corpo. É também seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, são vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (p. 29).

Sobre a questão corporal na Educação Física, um acadêmico reforçou a saúde como algo “maior” do que a prática educacional: “A gente tem que se cuidar, principalmente enquanto professor de Educação Física. Ser espelho. Cuidar do corpo da melhor forma possível. Educação Física é corpo e saúde. [...] mais saúde que educação, eu acho” (acadêmico Corpo 07). O discurso do entrevistado mostrou a tensão entre educação e saúde que permeia a Educação Física atual. A divisão das habilitações reforça essa tensão: a licenciatura para a educação e o bacharelado para a saúde. Seja qual for o foco de trabalho, segundo teóricos dessa investigação, o professor de Educação Física está trabalhando com a educação corporal. Em várias respostas, é possível verificar que os acadêmicos relacionam este corpo ao movimento humano e à atividade física, que são os dois grandes pilares da profissão da Educação Física, segundo a concepção hegemônica.

No encontro cultural, os grupos manifestam suas diferenças e reforçam suas identidades. Da mesma forma que as culturas são dinâmicas, os elementos culturais eleitos para o reconhecimento e a identificação por um grupo específico também podem sofrer alterações ou ser substituídos conforme outros contextos sociais nos quais são compartilhados.

Uma acadêmica traz a questão da diferença corporal em sua fala: “Ah, cada um tem um corpo, um malhado, outro é alto, outro é baixo, outro tenta mudar o corpo, colocando silicone, já colocam chifrinho, alargador na orelha” (acadêmica Corpo 09).

As diferenças corporais podem ser expressas por sinais – seja no brinco, na cor ou no penteado dos cabelos, em um gesto, na forma de cumprimentar, numa tatuagem, na roupa, no sapato. E este não é necessariamente um “corpo rebelde”, somente foge de uma “mesmidade” (SKLIAR, 2003) ou está fora do comportamento das representações vistas como “normais” ou do “padrão”.

Sobre um “corpo diferente”, os acadêmicos entendem que existem diferenças corporais, seja nas partes anatômicas ou nas habilidades corporais, também como um corpo “esquisito”, um corpo “gordinho, bundudinho”, como um corpo que “chame a atenção”, ou até mesmo, como questiona uma acadêmica: “Você está querendo dizer deficiente?” (acadêmica Corpo 02). “Um corpo diferente do meu. Nenhum corpo é igual ao outro, nem por dentro e nem por fora. Existem capacidades diferentes, habilidades diferentes, né, na questão motora, por exemplo” (acadêmica Corpo 01). Para o acadêmico Corpo 07, o corpo diferente é um corpo esquisito: “Um corpo estranho, esquisito. [...] Com alguma coisa diferente. Jeito diferente, cabelo, corpo, roupa. Aqueles caras coloridos [...] os Emos... aquilo lá é diferente. [...] eles pra mim é indiferente”. Para a acadêmica Corpo 09, este corpo diferente é um corpo que “que nasce com rabinho, nasce com seis dedos. Tem um menino no meu serviço que tem ‘duas orelhas’, isso eu acho diferente”.

Para os acadêmicos, a diversidade corporal está ligada às diferenças estruturais e físicas destes corpos. “As diferenças do corpo. O corpo atlético, um corpo forte, um corpo gordinho” (acadêmica Corpo 08). Para o acadêmico Corpo 06, essa diversidade sempre vai existir: “Ninguém manda em ninguém pra ser igual a alguém. Eu acho que é liberdade. Cada um tem o direito de ser o que quiser”.

Apesar de o acadêmico Corpo 06 dizer que “cada um tem direito de ser o que quiser”, num contexto marcado por uma cultura hegemônica que impõe um padrão de corpo, essa possibilidade vem sempre acompanhada de um conflito muito forte por parte do sujeito que “decide” ser como quiser. Nesse sentido, a educação intercultural postula o questionamento radical da lógica hegemônica, propondo que possam existir na educação várias lógicas, sem que elas necessariamente impliquem uma classificação de certas/erradas, verdadeiras/falsas, boas/ruins.

A maioria dos acadêmicos também segue a argumentação da diversidade corporal com base nas diferenças físicas. Diz o acadêmico Corpo 04: “Tem o magrelinho, daí tem a pessoa com o corpo considerado pela mídia como normal, tem o cara mais forte, menina mais

gordinha, magrinha, carnuda”. Para o acadêmico Corpo 07: “É o corpo diferente, né, pô. Sei lá. Existem vários tipos e jeitos. Eu acho que é mais ou menos por aí, professor. Os diversos corpos que existem na sociedade”.

Na lógica de muitos acadêmicos, o diferente é aquele que não é igual a eles, ou seja, o parâmetro é a própria identidade do sujeito.

Como aquilo... aquilo que... não é igual a mim. Seja nas ideias, no jeito de ser, nas roupas. Consigo dizer isso tendo a minha pessoa como referência. Não que o diferente seja inferior a mim, né? É que eu sou de um jeito e você é diferente de mim. O diferente não é uma coisa ruim. Já vi aquela propaganda da menina que tem síndrome de Down e diz: “Eu sou igual às meninas da minha idade. Só tem uma coisa que eu sou diferente. Eu toco bateria”. E no fim diz: “A diferença é normal”. É isso. A diferença existe. A indiferença que é a questão, talvez (acadêmica Corpo 02).

É aquilo que causa de uma certa forma uma impressão assim do nada. [...] Incomum. Às vezes a pessoa com um cabelo diferente já causa comentário. Você mesmo, o seu estilo de se vestir é diferente dos demais. Você não segue um padrão, você tem o seu padrão (acadêmico Corpo 04).

A diferença emerge na questão da cultura. De acordo com Bhabha (2007), a diferença cultural está relacionada ao processo de produção, sistematização e hierarquização dos múltiplos significados elaborados. Esses significados são vivenciados e produzidos pelos próprios acadêmicos de Educação Física.

Em relação à diversidade corporal na sala de aula, as respostas trazem os mais variados biotipos corporais dos colegas de sala. “Cada um tem um corpo diferente” (acadêmica Corpo 08). Tem os “gordinhos”, os “baixinhos”, os “tímidos”, os meninos “bombados” e “fortões”, os “magrinhos”, as “gurias que estão na sala de aula achando que estão em uma sala de ginástica aeróbica” (acadêmica Corpo 09), o “pessoal da academia”, os que “se cuidam bastante e outros que estão acima do peso” (acadêmico Corpo 04). Como afirma uma estudante: “A diversidade é grande” (acadêmica Corpo 10).

Todos os acadêmicos entrevistados pensam ser possível trabalhar com a diversidade corporal nas aulas de Educação Física escolar. Para o acadêmico Corpo 04, é possível já que “primeiro que faria a inclusão, não faria a exclusão. Não é porque você é um pouco diferente do outro que você não vai participar da aula. [...] mesmo nível de respeito”. A questão da inclusão também foi reforçada pela acadêmica Corpo 10: “Incluindo todos nos esportes que

estão sendo dados, independente de ser gordo ou magro”. Para a acadêmica Corpo 05, é importante trabalhar com atividades que abranjam todos da sala de aula. O mesmo argumenta a acadêmica Corpo 08: “Tem que deixar o gordinho fazer, apesar da diferença do corpo, são pessoas e podem participar. Apesar dessa diversidade, sempre tem que ter um envolvimento”.

Para a acadêmica Corpo 02, a diversidade corporal nas aulas está sempre presente: “Eu acho que isso acontece naturalmente, Rafa. Não esqueço do que você falou uma vez. Como você já disse pra gente, a diversidade não pede pra chegar, ela já está posta. Ela não bate na porta e avisa. A questão é como vamos lidar com ela”.

Os acadêmicos percebem as diferenças, não somente na questão cultural, como também no corpo. Visualizam que as culturas caminham na diversidade e que o corpo faz o mesmo trajeto. É importante que os acadêmicos entendam essa variedade, pois eles trazem significados, não somente enquanto estudantes de Educação Física, mas também na sua formação enquanto profissionais da educação, que lidam com a pluralidade da cultura corporal.

A diversidade cultural reforça a ideia de que a construção cultural é o resultado da interação de um indivíduo com o seu grupo e com outros grupos sociais. Aprendemos a cultura, como também a reproduzimos. E, de fato, contribuimos para mudanças, transformações e manutenção de tradições. Ela não é construída individualmente. Existem particularidades, mas é sempre um processo coletivo. O reconhecimento dessa diversidade cultural e corporal por parte dos acadêmicos pode ser vista como significativa para o desenvolvimento de uma Educação Física Intercultural.

4.3 - CULTURA CORPORAL: EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As identidades dos sujeitos são construídas ao longo de sua vida. Essas marcas fazem parte das negociações dos significados que eles vão produzindo e negociando no contexto da Educação Física, incluindo os significados de corpo. Refletir sobre as marcas que nos produziram como sujeitos faz parte do processo de construção de uma Educação Física Intercultural. Por isso questionei os acadêmicos sobre suas experiências corporais, quando

alunos de Educação Física no período escolar deles e também no período atual enquanto estudantes do curso.

O primeiro questionamento que fiz foi sobre alguma situação embaraçosa ou constrangedora em aulas de Educação Física. As situações são clássicas: exclusão de algum time, alguns apelidos ou vergonha de participar das aulas. A acadêmica Corpo 08 declara: “Ah sim, me chamavam de Olivia Palito. Eu brigava com o pessoal porque não deixavam eu jogar futebol”. Outra acadêmica vivenciou também a exclusão: “Ninguém me escolhia pra ser do time. Se eu fosse pro gol, a bola passava por cima e se eu fosse pro vôlei, eu não chegava na rede” (acadêmica Corpo 09).

Constrangedora. [...]. Mas como eu já comentei antes com você, é que eu usava óculos e quando eu suava, embaçava tudo, eu ficava nervosa, tinha que tirar os óculos e limpar, daí eu já não enxergava mais nada. Toda vez era isso. Ou quando eu precisava correr, fazer outros exercícios e o óculos caía ou ficava pendurado pela cordinha. Mas esse agora esse problema terminou. Eu fiz cirurgia e agora eu estou belíssima! (risos) (Corpo 01).

Já. Pô, uma vez que eu quebrei meu braço. Quando eu era mais novo, eu cheguei a pesar 90 quilos. A hora que eu caí, o pessoal falou que tinha tremido a escola toda. [...] O que me marcou não foi nem a dor. Foi a questão da reação dos colegas (Corpo 04).

Muitas vezes nos quadras e nos pátios nessas aulas, cria-se o cenário da exclusão, do preconceito, da criação de apelidos e do aparecimento de características socioafetivas do comportamento humano como o medo, vergonha, superação, perdas e vitórias. É nesse momento que o professor de Educação Física precisa intervir, já que é nessas aulas que os alunos desenvolvem e aprimoram sua cultura corporal. O aluno na aula de matemática não “está excluído” de participar por não saber o teorema de Pitágoras. Nem excluído de participar da aula de artes por ter dificuldades em entender a arte gótica da Catedral de Notre Dame. Porque na Educação Física, ele está por não conseguir fazer uma cambalhota ou não conseguir marcar um gol e acertar uma cesta? Esta é uma de minhas provocações.

O questionamento seguinte foi sobre alguma situação embaraçosa nas aulas de Educação Física na faculdade. Nenhum dos acadêmicos diz ter passado por alguma¹⁰. “Aqui cada um tem as suas dificuldades”, afirma a acadêmica Corpo 08. Os estudantes entendem inclusive que estão na faculdade para aprender:

¹⁰ Provavelmente essa não menção de dificuldades tem a ver com a minha posição de sujeito pesquisador/professor dos entrevistados. Como argumenta Silveira (2002), os entrevistados tendem a responder segundo as expectativas do pesquisador.

Aqui tá todo mundo com o mesmo objetivo. Pode pagar mico, pode cair, pode chutar errado. Aqui tá todo mundo pra aprender. [...] Aqui é o lugar pra errar. [...] Se você quer ser professor de Educação Física, é aquele sistema, é movimento, tem que tentar (acadêmica Corpo 05)

Os estudantes também foram questionados sobre suas aulas de Educação Física Escolar no intuito de verificar que modalidades da cultura corporal foram trabalhadas durante essas aulas.

Grande parte deles cita apenas o futebol e o vôlei como as modalidades mais desenvolvidas pelos seus professores, sendo que o futebol era para os meninos e o voleibol para as meninas.

Sobre as aulas de Educação Física na escola, os acadêmicos entrevistados expressam também o seguinte: “Eram bem fracas. Todo ano era futebol, basquete, handebol e vôlei. Todo bimestre [...] desde criança até a adolescência. [...] Outra vivência seria na rua, com os amigos”, afirma o acadêmico Corpo 04. Para a acadêmica Corpo 03, nas aulas de Educação Física era “sempre futebol, futebol. Vôlei, vôlei. Não tinha diversidade”. O acadêmico Corpo 06 comenta sobre a vivência corporal “na rua”, suas vivências e aprendizados de cultura corporal envolvendo jogos e as “brincadeiras populares”, que muitas vezes desaparecem da cultura do movimento na Educação Física Escolar.

Alguns estudantes ainda afirmam que o “professor não estava nem aí para a aula”:

Eu não gostava muito de participar. O professor também não se preocupava muito com quem participava ou deixava de fazer. Mas eram mais com os esportes, né, o voleibol e o futebol (acadêmica Corpo 01).

Não gostei não. Foi beem fraco, hein, véi. Não fazia aula direito porque o professor não tava nem aí pra aula. Ele não gostava e estava lá. Estudou pra que então? (Acadêmico Corpo 07).

Vôlei para as meninas e futebol para os meninos. O professor ficava sentado. Ganhava nota do mesmo jeito... cidade do interior (acadêmica Corpo 10).

As falas dos acadêmicos mostram que, na Educação Física na fase escolar, a cultura de movimento corporal se restringia apenas ao futebol para os meninos e, para as meninas, modalidades como o handebol ou a dança. O futebol geralmente é visto como uma

modalidade agressiva para as meninas, e afirma-se que as aulas não podem ser mistas por conta do contato corporal.

Os relatos dos alunos sobre suas experiências vêm ao encontro do que Louro (2000) escreve quando afirma que o corpo parece ter ficado fora da escola:

Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente (p. 60).

Como indicam os relatos dos acadêmicos, isso ainda é uma realidade na Educação Física Escolar. Suas falas nos fazem lembrar ainda de Guedes & Guedes (1994) quando afirmam que a Educação Física tem moldado em seu currículo alunos “espectadores”, e não praticantes de atividade física, já que os alunos apenas seguem regras, praticam poucas modalidades e a diversidade acaba não sendo contemplada.

Como afirmam Mattos & Neira (1999), qualquer estudo que pretenda analisar o movimento humano deve trabalhar suas complexidades. O movimento humano tem relação com o corpo e com o meio social, onde se inserem ações motoras, expressões corporais e o convívio, e as práticas corporais são contextualizadas de forma cultural.

Ao contrário do que vem ocorrendo, a Educação Física numa dimensão intercultural possibilita que o educando crie, reconheça códigos e interaja com novos significados, a partir de várias manifestações corporais e culturais e de múltiplas e complexas interações com o outro, atuando dentro desse contexto. O docente participa desse processo como alguém preocupado em mostrar as tensões e produções da diversidade de corpos, questionando sempre os processos hegemônicos e de homogeneização. Para que ele possa se ver dessa forma, é fundamental que perceba e avalie o seu próprio processo de construção.

4.4 - CIÊNCIAS DA SAÚDE X CIÊNCIAS HUMANAS: SIGNIFICADOS E NEGOCIAÇÕES

O campo da Educação Física tem sido marcado por uma tensão permanente em relação à sua identificação enquanto área de conhecimento: se pertence às ciências humanas ou as ciências da saúde. Esses campos de saber, assim como a própria tensão, produzem

efeitos sobre como os significados são negociados. Nesse sentido, consideramos pertinente questionar os sujeitos entrevistados sobre essa questão, já que, baseados também nessas questões, os acadêmicos produzem suas concepções e significados de corpo e diversidade, bem como marcam as possibilidades de uma educação intercultural.

Desta forma, os acadêmicos foram questionados em relação aos estudos que permeiam a Educação Física, sobre as disciplinas do curso, as manifestações da cultura corporal com as quais têm mais afinidade, sobre o perfil/padrão de um profissional de Educação Física e sobre atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. A própria trajetória histórica da Educação Física trouxe muitos questionamentos para a construção de sua identidade enquanto área de conhecimento: pertence às ciências humanas ou às ciências da saúde?

A partir de reflexões fundamentadas nos Estudos Culturais, reconhecemos que não existe um corpo ideal/padrão para ser professor de Educação Física e que, na perspectiva da interculturalidade, ele pode ser pluralizado.

Para os acadêmicos, os estudos das ciências biológicas são vistos como de fundamental importância. Esse conhecimento possibilita que o professor de Educação Física entenda como o organismo reage durante a atividade motora e ao movimento humano, como o corpo humano funciona, qual musculatura deve ser trabalhada, como evitar lesões nos esportes e quais os mecanismos de reabilitação, qual a intensidade e frequência correta na realização de uma atividade física e também a questão da saúde, da alimentação e do condicionamento físico. “Por mais que seja difícil e complicado de entender, todo professor de Educação Física tem que saber” (acadêmica Corpo 01).

Sim, com certeza, meu, pô. [...] Antes ela era área da Educação, né, agora é da área da Saúde. Pra mim é uma obrigação o Educador Físico saber o que é o músculo, que que é uma lesão, o que é articulação e tudo (acadêmico Corpo 06).

Independentemente da Educação Física pertencer ao campo da educação ou da saúde, o conhecimento das ciências biológicas faz parte dos estudos, seja na licenciatura ou no bacharelado. Elas são vistas como disciplinas importantes para a formação do professor, dando base para o conhecimento do corpo, do crescimento e desenvolvimento humano e da aprendizagem motora.

[...] uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger a educação da saúde como umas das suas orientações centrais. Se pretende prestar serviços valiosos à educação social dos alunos, se pretende contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem-sucedida, a Educação Física encontra na orientação pela educação da saúde um meio de concretização das duas pretensões, formulações e justificações (BENTO, 1991 p. 104).

Segundo Darido (1999), a abordagem desenvolvimentista reúne fundamentos para a estruturação de aulas com aspectos do crescimento físico, desenvolvimento motor e fisiológico na aprendizagem do aluno. Essa abordagem destaca o movimento, sendo este o principal objeto de estudo. Essa bagagem de conhecimento, como vimos, é a que os alunos mais valorizam. Nenhum aluno colocou em dúvida a validade desses conhecimentos.

Daolio (2004) salienta que a abordagem desenvolvimentista descreve a Educação Física como um estudo da aplicação do movimento e suas fases determinadas biologicamente. Mas, para ele, padrões de movimento não existem como pregam os desenvolvimentistas; eles são também culturais.

Sob o ponto de vista dos estudos das ciências humanas, que estudam o corpo e a Educação Física sob a ótica sociocultural, alguns estudantes compreendem a importância desse conhecimento para a profissão, pois, assim, é possível conhecer o estudo e a evolução da corporeidade, compreender as emoções dos alunos, as relações sociais e as fases da criança. Vários acadêmicos citam, por exemplo, a psicologia dentro desse estudo.

Tem gente que acha que Educação Física é só jogar uma bola. [...] O povo fala que o curso é só jogar bola e ficar na quadra. Vai fazer o curso pra ver (acadêmica Corpo 05).

Eu acho legal, principalmente na aula de Psicologia, porque muitos alunos, dependendo da forma que o professor se relaciona com eles, que têm uma cabeça aberta, os alunos contam problemas de casa, como você chegar no seu aluno. É uma forma de você ajudar seu aluno (acadêmica Corpo 10).

Porém, diferentemente dos conhecimentos motores que todos reconhecem ser importantes, alguns dos acadêmicos afirmam não entender o motivo e nem a aplicabilidade dos estudos socioculturais na Educação Física:

Isso eu não consigo entender o porquê (acadêmica Corpo 03).

Todos são muito bons. A psicologia principalmente. Filosofia eu não vejo que tenha necessidade não. Corporeidade sim, entender o movimento, como o corpo expressa. Ciências Sociais é uma online, eu nem entendo nada daquilo (acadêmica Corpo 09).

Ah, não gosto de estudar isso não. Onde que eu vou usar isso? O livro não fala onde que eu posso aplicar isso na vida profissional. Só fala, fala, leitura. Filosofia da Educação Física até vai, agora Comunicação e Expressão, Ciências Sociais, aquele bando de nome. Onde entra a Educação Física? A apostila inteira não fala nada, nem comenta de Educação Física nem de corpo. Psicologia, Desenvolvimento é massa, conhecer as fases da criança até ficar adulta, beleza. E aquela Homem e Sociedade lá? (Acadêmico Corpo 07).

Como cita a acadêmica Corpo 09, a discussão da corporeidade – em princípio uma disciplina que pertence às ciências humanas e sociais – tem importância na grade curricular para o estudante de Educação Física. Porém, argumenta que de Filosofia e Ciências Sociais “não tem necessidade”. Neste sentido, por disciplinas que focam outro campo de discussão que não seja na a relação “corpo-saúde-educação-exercício”, muitas vezes os alunos da área se desinteressam, não entendendo o motivo de seu estudo na educação superior: “Pra que uma disciplina só de história? Onde vou usar isso?” (acadêmica Corpo 06, referindo-se à disciplina de Dimensões Históricas da Educação Física).

Diferentemente do que muitos estudantes falam, Mauss (2003), antropólogo francês, aproxima a Educação Física das Ciências Sociais sob um enfoque complexo, estruturando cultura e corpo. Para ele, a Educação Física deve se apropriar dos conhecimentos das Ciências Humanas e, dessa forma, caminhar no sentido de entender o homem em uma totalidade. Isso implica uma compreensão que vá além da visão biológica, a qual foi o paradigma da Educação Física por várias décadas. Para ele, o corpo é uma construção simbólica e cultural, sendo marcado e representado de diferentes formas em cada sociedade.

Mauss (2003) também demonstra em seus estudos que uma forma de aproximar a Educação Física dos aspectos culturais são as técnicas corporais. Para o autor, elas são “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (p. 401).

Baseando-se nessa ideia, Aguiar (2011) entende que é possível identificar o ser humano por sua complexidade e não mais apenas pela vertente biológica. Os elementos

culturais estão presentes nas relações, e estas se dão nas fronteiras culturais e não em uma posição de oposição.

Portanto, não podemos pensar no corpo biológico como se existisse apenas uma fisiologia. De certa forma, o estudo da biologia, da anatomia e da fisiologia humana aborda o corpo como uma estrutura física juntamente com o funcionamento do organismo. Mas cada corpo reage de uma determinada forma, dependendo também da cultura que o produziu. Os acadêmicos tendem a analisar o corpo sob a ótica da fisiologia do exercício:

É interessante pra você saber como reage o corpo da criança durante uma atividade física. Se ela se machucou, qual parte do corpo, musculatura, osso ou tendão e o que fazer, como fazer. Saber exercícios para uma determinada parte do corpo, pra saúde. É muito legal (acadêmica Corpo 01).

Mas hoje em dia Educação Física tá assim. Antes era só aquele sistema de esporte. Hoje é química, tem até sociologia. [...] Quero melhorar o condicionamento físico, eu preciso saber no que eu preciso melhorar, que músculo exercitar (acadêmica Corpo 05).

Eu acho importante. A gente aprende como o organismo desenvolve dentro da gente. Como cada célula trabalha pra fazer aquele movimento, pra fazer aquele tipo de atividade (acadêmica Corpo 08).

A Educação Física estuda, sim, o corpo e as estruturas responsáveis pelo movimento (como ossos, músculos, articulações, sistema nervoso e cinesiologia), mas não deve se utilizar desse estudo, somente para o treino e capacitação de gestos técnicos esportivos biomecanicamente corretos nas atividades estabelecidas pelo currículo escolar. Como afirmam Amadio & Duarte (1996), as contribuições feitas pela biomecânica são distorcidas na “didática do movimento” na Educação Física Escolar.

Apesar de muitas vezes as disciplinas da área de ciências biológicas serem as que mais atraem os acadêmicos, parte dos acadêmicos entrevistados entende que é fundamental a discussão do corpo e do movimento a partir das ciências humanas, já que é nelas que estão as raízes dos conceitos.

Essas formas de atribuir valor ou não a determinados campos de saber marcam o entendimento de identidade. Para eles, o conceito está relacionado com “o que eu faço, quem você é”, como afirma a acadêmica Corpo 02. Para o acadêmico Corpo 04, “é algo pessoal e

intransferível”. Para as acadêmicas Corpo 08 e Corpo 10, a identidade está relacionada “com o que eu me identifico”. Para os acadêmicos, a identidade não nasce pronta e acabada. Ela vai passando por transformações durante os anos. Vai se modificando durante as fases da vida. Eles entendem que ela se transforma e percebem que é múltipla. “Eu acho que a maioria das pessoas são bipolares, sabia? Uma hora está de um jeito. Outra hora de outro” (acadêmica Corpo 02). Nesse sentido, pode-se dizer que, embora os acadêmicos muitas vezes não percebam a importância das Ciências Humanas para a sua formação, mesmo assim os saberes das Ciências Humanas também marcam suas concepções, sobretudo pela noção do caráter construído das identidades.

Afirmar a identidade significa demarcar fronteira, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2000).

Para Aguiar (2011), na identidade existe a afirmação do eu e, de forma velada, a negação do outro. Ao fazer a afirmação da identidade, marcamos a diferença.

A marca das Ciências Humanas foi percebida também quando os acadêmicos foram questionados sobre a influência da cultura. Nesse sentido, a acadêmica Corpo 10 descreve: “Quem não é daqui e chega de fora acaba adquirindo alguns costumes nossos”. A maioria dos acadêmicos reconhece que existe uma influência sobre a construção das identidades, seja pelo ambiente que o sujeito está inserido ou pela mídia:

Até recebe, no caso se você for cabeça vazia. [...] no meio do tráfico, você só vai desenvolver sua identidade ali se você quiser (acadêmico Corpo 06)

É o sistema de... influência, mas de telecomunicações. [...] TV não é telecomunicação? [...] meio de comunicação. Influência do sistema. Revista mostra coisa que não é verdade. Photoshop (acadêmica Corpo 05)

Questionei os estudantes sobre a existência de um perfil/padrão, ou, digamos, uma identidade para ser professor de Educação Física. Para eles, não existe um padrão para ser professor de Educação Física; no entanto, quando o assunto envolve a questão corporal do professor, dividem-se.

Pode até ser [...]. Mas é nessa ideia que eu acredito e que me fez querer ser professora de Educação Física. O cuidado corporal e mental, assim que aprendi. Poxa, da mesma forma que se você for em um nutricionista e ele for gordo, você confiaria? Se ele não consegue cuidar nem dele mesmo, imagina de outro? Esses dias eu passei na frente de uma casa que estava escrito assim: “fazemos manutenção de jardins”. Gente, se você olhar pro quintal da casa, você acha que é um crime com a flora brasileira. Duvido muito que alguém queira o serviço que eles oferecem. Nosso corpo não pode ser um quintal relaxado (acadêmica Corpo 02).

O professor de Educação Física precisa ter o corpo forte, bonito e resistente, sim! Conhecer as modalidades. Não precisa saber executar, mas saber ensinar o movimento. Não pode ser preguiçoso. Eu li uma vez em uma revista uma frase, e faço dela minhas palavras: Eu cuido do meu corpo por dois motivos: 1 – meu corpo é minha casa; 2 – de vez em quando vem visita! (Acadêmica Corpo 07).

Totalmente preconceituoso. [...] Não pode ser julgado, às vezes, tem que ver a questão corporal, a vivência corporal que ele teve no passado. [...] Pô, quando eu quis emagrecer, a nutricionista era gorda, em dois meses eu perdi 22 quilos. [...] aí que tá, é cultural. Tem que ver ela como profissional, tem que dar uma chance pra ela (acadêmico Corpo 04)

A questão do “lugar do corpo” traz diferentes percepções para os acadêmicos de Educação Física. Para alguns, o professor de Educação Física precisa estar “em forma”, bem cuidado. Muitas vezes, é isso que motiva os estudantes a procurarem o curso. Um acadêmico refere-se ao corpo como uma “vitrine em exposição”. Como foi dito anteriormente também: “O corpo é um cartão de visita”. Muitos profissionais e consultores da área da moda, da publicidade e da saúde reforçam a questão da importância reforçam a importância da imagem no mercado de trabalho. Um acadêmico descreve:

Em uma entrevista de emprego, quando você vai pra balada. O corpo é uma vitrine em exposição. E o Facebook também. Ele é a sua marca e diz muito sobre quem você é (acadêmico Corpo 07).

O acadêmico faz uma colocação interessante sobre o corpo quando levanta a questão do Facebook. Silveira (2006), em sua análise “Identidades para serem exibidas – breve ensaio sobre o Orkut”, mostrou como as mídias de relacionamento social estão produzindo identidades e legitimando modos de ser e viver.

Para Silveira (2006), o Orkut é um território para as subjetividades se enquadrarem, para as identidades se estamparem, se colocarem numa vitrine, se reinventarem. O seu tipo de

organização e as formas com que as identidades ali se perfilam estão enraizados nos valores – por um lado tradicionais, sim, e, por outro, emergentes – presentes nas sociedades contemporâneas do consumo, da efemeridade, da liquidez, do culto à popularidade e ao sucesso pessoal, do culto ao corpo (magro e/ou sarado). O interesse dessas mídias se volta para esses “corpos exibidos”, para partilhar intimidades, para o voyeurismo não com observação de fundo sexual, mas para “saber da vida alheia”, por causa da curiosidade pelo estranho e pelo habitual das identidades que se exibem. É no Orkut ou no Facebook que os corpos descrevem, vestem e mostram suas identidades. Trata-se de um caleidoscópio de peças que construímos, desconstruímos, reconstruímos e pelas quais definimos identidades.

Dois acadêmicos fizeram uma distinção entre o corpo do professor bacharel e o corpo do professor licenciado em Educação Física:

Que nada, pô. A gente tem que mostrar trabalho. As pessoas olham pra isso, querendo ou não. Seja na balada, seja no emprego, seja no shopping, quando você viaja, na praia. O gordinho, bicho, pode até fazer, mas o corpo dele é o cartão de visita dele. É a entrevista de emprego dele. Você já viu algum personal gordo, ou gordinho que seja, na academia? Que academia que em sã consciência ia contratar alguém fora de um padrão de corpo pra trabalhar lá? Vai querer afastar os alunos? Você vai na academia porque quer se cuidar, ter estímulo pra cuidar do seu corpo e da saúde. Não tem essa de dar chance ou ver o conhecimento. O cara pode ser até bom, ter cultura, estudo. Mas em academia ele não acha emprego. [...] na escola o padrão de corpo é outro, isso é mais comum ver. A escola não vai priorizar tanto isso. [...] a questão do corpo. Agora uma academia, você ainda tem dúvida? (Acadêmico Corpo 07).

Eu concordo. Porque você imagina um professor de uma academia falando o que você deve fazer e você olha pra ele... um personal gordinho. Se nem ele consegue emagrecer, ele vai me fazer emagrecer? Pra você trabalhar com o corpo, em academia isso leva muito em consideração. Na escola você trabalha mais com criança, não tá ali pra mostrar o corpo. Na academia você tá ali dentro, as pessoas vai pra academia pra ficar com barriga tanquinho. Na escola, você vai trabalhar inclusão social, saúde, prevenção de doença, a não ser sedentário. Não leva muito em consideração o professor ter um corpo malhado (acadêmica Corpo 10).

Como já discutimos, os dois acadêmicos fazem referência a um corpo de professor de Educação Física que atua na academia e a outro corpo de professor de Educação Física que atua na escola. Neste sentido, parece que a questão corporal do professor bacharel é muito mais cobrada e vigiada do que a do professor licenciado, devido às suas diferentes funções

com o corpo e a atividade física, como se existisse, aqui, um corpo “padrão” como exigência para o professor do bacharelado.

Como foi visto, os acadêmicos negociaram os significados atravessados pelas tensões do campo referente ao debate sobre se a Educação Física é uma ciência humana ou da saúde. Esses discursos, embora às vezes negados e outras vezes assumidos, acabam produzindo formas de entender as identidades dos corpos. Se, por um lado, se observa que a presença das Ciências Humanas mostra-se quando reconhecem que a identidade é múltipla e influenciada pela cultura, também se observa, por outro lado, que elas (as Ciências Humanas) não têm conseguido subverter a lógica hegemônica que produz a noção de que existe um corpo padrão. Esse questionamento da lógica hegemônica é fundamental, como procuramos argumentar, para uma Educação Física Intercultural.

4.5 - PRÁTICAS E DISCIPLINAS PREFERIDAS: TRILHAS QUE SINALIZAM SIGNIFICADOS

Ainda com o intuito de analisar como os acadêmicos negociam os significados de diferença, identidade e diversidade corporal, questionei-os sobre a escolha da Educação Física como profissão, seus interesses de disciplinas e estudos e preferências de trabalho com as modalidades da cultura corporal. Sobre a opção pela Educação Física enquanto profissão, a maior parte dos estudantes afirmam que “gostam de esportes”, outros optaram pela Educação Física com o intuito de abrir uma academia, outros porque praticam uma modalidade esportiva há muitos anos ou pela afinidade com a área escolar. Em alguns casos, foi também por falta de opção, ou por ser um curso mais “barato”, ou pela questão da saúde e da estética, como afirma um deles:

Porque eu gosto de me cuidar. Educação Física é corpo bonito, é movimentação. Tem aquele ditado, né, dentista lembra dor, medicina lembra doença, enfermagem lembra hospital, fisioterapia lembra sei lá... perna machucada, e Educação Física lembra saúde e saúde é o que me interessa (acadêmico Corpo 07).

Observamos que a discussão do conceito de cultura corporal com os acadêmicos é fundamental para entender que a Educação Física não é somente o trabalho com os esportes,

não é somente com base dessa vertente que eles precisam planejar suas aulas e atividades, como parece indicar o acadêmico Corpo 07. É importante que percebam que a profissão permite novas dimensões e vivências corporais. Para Merleau-Ponty (1999, p. 296), o corpo “[...] se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo [...]. Não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo”. A Educação Física trabalha com os esportes, as lutas, as brincadeiras, as danças, as ginásticas, mas elas não são somente atividades motoras, são culturais. Afirma Aguiar (2011, p. 117):

A Cultura Corporal, como qualquer ação humana que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa quando para quem observa, amplia a possibilidade de ressignificação desses envolvidos. Em cada atividade social é criado um universo próprio de significados, isto é, sua própria Cultura Corporal, e com isso outras identidades. A rua, o shopping, a empresa, o hospital, a escola, as práticas esportivas em suas diferentes dimensões – educacional rendimento e lazer e etc., constituem-se em espaços culturais com significados próprios que produzem Culturas Corporais constantemente negociadas, transitórias e indefinidas, como as identidades ali circulam.

Os acadêmicos também foram questionados quanto às modalidades com as quais eles se identificam para trabalhar na Educação Física. A maioria deles relata que, além do interesse pelos esportes, se interessam pela área da Recreação e pelos conteúdos da disciplina de Ginástica Geral. Dois acadêmicos não têm interesse em trabalhar com a licenciatura e, após concluir o curso, farão o bacharelado:

Vou terminar aqui a licenciatura, mas eu vou fazer o bacharelado, onde eu quero me especializar em musculação, nutrição. [...] não quero licenciatura. Licenciatura não. Não quero dar aula. Eu curto mais a musculação, o fitness (acadêmico Corpo 06).

Gosto de lutas, de esporte. Mas meu, a minha ideia é terminar licenciatura e eliminar matéria, porque não quero dar aula. [...] Ah não, sala de aula, aluno chato, dar nota, diário de falta, tem que gostar muito. Eu gosto de cuidar do corpo, ver gente bonita, ouvir música, me mexer. [...] Ah, escola é mais paradão. Quando eu soube que licenciatura era pra dar aula, eu ia desistir, mas eliminar essas matérias e ai eu faço o bacharelado (acadêmico Corpo 07).

Na entrevista, procurei conversar com os acadêmicos sobre a grade curricular que estrutura e compõe as disciplinas. É claro que, em alguns momentos, temos mais afinidade com algumas do que com outras. Perguntei quais foram as disciplinas com as quais ele mais têm afinidades. As mais citadas pelos acadêmicos foram Anatomia, Biologia, Recreação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Ginástica Geral e Fisiologia aplicada à Atividade Motora.

Gostei muito da Didática, do Desenvolvimento Motor, Ginástica e também das aulas de Anatomia. Elas ajudam muito você a construir o tipo de profissional que vai ser. Tipo, ajuda no ensino, como um aluno pode aprender melhor, a entender o que é o movimento, entender as partes do corpo humano. Qual exercício é melhor para determinada parte do corpo. A questão do ritmo, da música (acadêmica Corpo 01).

[...] Ginástica Geral, perfeito em alongamento. É motivador. A gente faz cada exercício louco. [...] Psicologia, cada coisa que falava no livro, meu sobrinho faz (acadêmica Corpo 05).

Os estudantes demonstram interesse em áreas como a Anatomia e Fisiologia na graduação, especialmente pelo campo de investigação de ambas: o funcionamento e organização do corpo humano durante atividades físicas e motoras. Quanto às disciplinas de Recreação e Ginástica Geral, agradam aos estudantes por terem atividades práticas, que abordam conteúdos básicos para a formação do professor de Educação Física e envolvem jogos, danças, habilidades motoras, alongamentos, aquecimentos, princípios do condicionamento físico e da saúde, brincadeiras, gincanas e festivais dentro do curso, permitindo que os alunos planejem, organizem e desenvolvam atividades interativas em grupos e equipes, trabalhando com o lúdico, a criatividade e a didática com os outros colegas. A disciplina de Psicologia também é bastante citada pelos acadêmicos, por estudar as características e as fases do desenvolvimento e do crescimento humano do período da infância até a maturidade e os processos de aprendizagem na concepção de Piaget.

Sobre as disciplinas com as quais não têm afinidade, a ênfase se volta sempre para as disciplinas oferecidas a distância (EAD). Muitos argumentam que as disciplinas são interessantes, mas, por não serem presenciais, os alunos perdem o interesse, como no caso de Libras, que é citada por pelo menos seis acadêmicos:

Essas online, você tá doido. Eu não gosto não, hein, tá louco. Pra que tudo isso? Educação Física a distância? Só falta ter um curso desse! [...] Existe um curso de Educação Física a distância? [...] Essas da prática de ensino também não gosto muito, não. E todo semestre tem

essa aula, desde o começo do curso tem. As online de Estrutura de Educação, cheio de data, lei e código (acadêmico Corpo 07, 04º semestre).

As disciplinas online são difíceis de acompanhar. Libras é superlegal, mas como estudar Libras a distância? Tinha que ser presencial (acadêmico Corpo 04, 03º semestre).

As respostas, sinalizando preferências por disciplinas e modalidades, contribuem para entender a negociação dos significados e como os estudantes percebem a identidade do outro e constroem sua identidade, assim como os significados de cultura corporal.

Um professor que não se interessa por outras práticas corporais com exceção do esporte dificilmente vai desenvolver a cultura corporal de seus alunos fora da prática de modalidades esportivas. É interessante perceber como eles encaram as disciplinas e os estudos para se tornarem professores de Educação Física, seja na licenciatura ou no bacharelado. Como relatou o acadêmico Corpo 06, 03º semestre: “Educação Física Infantil, eu acho muita baboseira”; nesse caso, trata-se de uma área pela qual o acadêmico não tem interesse, e para ele, enquanto professor de Educação Física, a discussão da infância não é importante para sua formação. Enquanto que para alguns a disciplina de Fisiologia é de fundamental importância, outros dizem: “Eu não entendo o porquê. Célula, respiração celular, não sei como vou usar isso”.

Mattos (1994) diz que o profissional de Educação Física adquire considerável bagagem de conhecimento durante os seus estudos, mas que o empobrecimento do seu trabalho no ambiente escolar se dá pelo não uso do que aprendeu, ao esquecimento, à subutilização de seu potencial e formação profissional, ou seja, à não utilização de suas capacidades e habilidades enquanto docente, pelo simples comodismo.

Para Neira (2008) é o professor de Educação Física que desenvolve a cultura corporal de movimentos que existe na escola. A mudança dessa cultura, a implementação de programas que desenvolvam não só conteúdos sobre as modalidades esportivas, mas também aqueles relacionados ao conhecimento sobre o corpo e promoção da saúde, dependem dos docentes que ali vão atuar.

Nesse sentido, parece que ainda há um longo caminho a percorrer, já que muitos acadêmicos ainda não percebem a importância de conteúdos “culturais”. Mas eles continuam sendo necessários para a discussão da cultura do corpo. A diversidade, seja ela corporal ou

cultural, permite inter-relações de diferentes grupos sociais, as trocas, conflitos, resistências e a valorização da diferença cultural.

O fato de acadêmicos terem revelado determinados significados e percepções não significa que essas sejam fixas e imutáveis. Podem ser ressignificadas dependendo dos contextos em que os sujeitos vão circular. Eles poderão ser ressignificados, sobretudo, se nos cursos de Educação Física for privilegiada uma perspectiva intercultural.

Os acadêmicos possuem seus significados sobre diferença, identidade, cultura, corpo e diversidade cultural. Alguns com valores mais “tradicionais” ou “conservadores”, outros mais “modernos” ou “pós-modernos”. Negociar os mesmos implica em diálogos. Alguns acadêmicos apresentam mais facilidade nesse contexto de anunciar o que pensam, entendem, percebem e sentem. Outros se fixam, se escondem, deixam lacunas vazias. Olhares essencialistas acabam permeando este espaço, o que não soa adequado aos olhos de quem “estuda a cultura”. Mas ainda assim, é possível negociar. Sem pretensões de fixar a identidade e colonizar, reconhecendo que se está imerso num jogo de relações de poder.

Nesta pesquisa, o corpo foi traduzido pelo campo dos Estudos Culturais, abraçando a Educação Física e suas possíveis práticas pedagógicas (seriam elas, educações físicas?), não somente nas diferenças desses corpos, mas também em suas semelhanças e afinidades. Sejam elas líquidas e/ou sólidas. O corpo foi visto com negociações culturais, sociais, humanas, biológicas, físicas, filosóficas, antropológicas, didáticas e suas possíveis articulações. Talvez sempre seja possível, mas não sabemos como articular esses corpos na dimensão intercultural. Práticas interculturais mesclam-se com práticas monoculturais.

Após as entrevistas, penso que muitos dos estudantes que entrevistei, refletiram sobre suas respostas, sobre as perguntas, sobre o contexto da pesquisa. Pontos de interrogação ficaram e talvez alguns tenham ido embora. Como já disse anteriormente, os Estudos Culturais são terrenos escorregadios, sendo assim, escorregões e deslocamentos acontecem. Inserir o corpo neste espaço permitiu outras e novas negociações. Dialogamos. Concordamos. Discordamos. Mas, acima de tudo procuramos ouvir e entender diferentes formas de entender os corpos.

Nessas negociações, foi possível perceber o corpo padronizado, “estipulado”, “manipulado”, “cobrado” não só pela sociedade, pela mídia, pela televisão, mas também dentro da sala de aula dos cursos de Educação Física. O corpo do professor de Educação Física “vigiado” em um ambiente de academia e de um professor de Educação Física na escola. Foi possível encontrar nesses diálogos percepções de estudantes que acham sim que

existe um corpo “padrão” para ser professor, no sentido estético, e também no sentido do conhecimento e desempenho nos esportes e atividades físicas.

Foi possível perceber o corpo desengonçado, estabonado, atrapalhado, desajeitado, “fora do padrão”, que é desafiado pela própria Educação Física e que também a desafia. Mesmo “excluído”, este corpo quer, este corpo pode. Porque este corpo, às vezes preguiçoso, quer ser também da Educação Física. Não faz cestas no basquetebol, não acerta todos os gols, não faz excelente saque no voleibol, não possui condicionamento aeróbico para correr em uma pista de atletismo realizando teste de 12 minutos de Cooper, nem se interessa por massa muscular para frequentar uma academia de musculação diariamente.

Mas é um corpo que quer aprender. Um corpo que sente, um corpo lúdico, um corpo que se permite conhecer, brincar, construir, explorar e vivenciar sua cultura corporal. Cultura corporal envolvendo os jogos, a dança, a luta, a recreação, o esporte, a recreação, a ginástica. Suas identidades vão sendo construídas e sua percepção corporal vai se escavando. Foi possível perceber o corpo que se cuida, que se alimenta bem, que ganha forma, que quer ser bonito, atraente, quer chamar a atenção, que quer ser “espelho” para outros alunos. Que quer estar bem em seu próprio espelho. Influenciado ou não, este corpo está correndo nas avenidas, nos parques, frequentando as academias de ginástica, está nas capas de revista, nos salões de beleza e também pelos corredores dos cursos de Educação Física. Procura pelo bem-estar e qualidade de vida, pela saúde, pelo condicionamento físico, pelo estudo, pelo conhecimento, pela corporeidade, pela educação, por uma profissão.

Nesse sentido, percebo que inúmeras são as formas de perceber e ser um corpo, de viver a corporeidade. Permeados por cultura (culturas), essas identidades são assumidas, construídas e reconstruídas nas diferenças que provocam e perturbam a mesmidade. Sendo assim, os corpos são negociados no processo da diferença e dos significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa dissertação, cujo objetivo geral foi analisar, com base na perspectiva da interculturalidade, como acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física negociam os significados de diferença, identidade, cultura, corpo e diversidade cultural, trazemos uma espécie de síntese dos resultados produzidos. Cabe lembrar que são verdades que carregam as marcas do processo, das opções feitas, dos caminhos trilhados, portanto, sob hipótese alguma neutras e desinteressadas.

Em relação aos significados de cultura, observamos que os acadêmicos, ao pronunciá-los, trazem as marcas da cultura hegemônica, mas percebem que há diferenças entre as culturas, sobretudo ligadas à regionalidade, e algumas falas mostram o questionamento da cultura hegemônica, principalmente em relação a um suposto padrão de cultura corporal.

Sobre as concepções de diferença, os acadêmicos entendem que ela está sempre presente na cultura. Mesmo que muitas vezes que entendam a cultura como associada com o conceito de “ser culto” ou com o desenvolvimento intelectual, eles percebem que as culturas são diferentes, mas que nem por isso deixam de dialogar entre si. Nessa questão das diferenças não houve falas que remetessem às relações de poder, à produção das assimetrias, às hierarquizações, mas, como já apontamos, talvez isso não tenha ocorrido porque as perguntas dirigidas aos entrevistados não contemplaram essas questões.

Quanto à questão cultural na Educação Física, as percepções são diversas, passando por conceitos históricos da estética e da beleza física como idealizavam os gregos na Antiguidade. Há significados que lembram o “narcisismo”, a tendência militarista e esportivista, a indústria do consumo, a influência da televisão e da mídia publicitária, a saúde e a qualidade de vida.

Sobre o corpo, os significados preferidos pelos acadêmicos mostram que percebem que existem diferenças entre os inúmeros corpos, seja no tamanho, na estatura física, na força e na velocidade, no jeito de ser, de pensar, de agir, na coordenação, na roupa que a pessoa veste, no estilo de cabelo, na cor dos olhos e da pele, e que todas essas diferenças corporais abrangem a diversidade corporal: “os corpos são diferentes”. Alguns enfatizam a importância do cuidar, do desenvolver e do movimentar este corpo, já que escolheram a profissão de Educação Física, e que o professor é, muitas vezes, um espelho para seus alunos, e, inclusive, alguns acadêmicos acreditam ser fundamental manter este corpo em forma, bonito, como se esse fosse um “corpo padrão”, para ser professor de Educação Física. Para muitos acadêmicos a aparência e a questão corporal do professor com bacharelado em Educação Física é mais vigiada do que em relação ao professor de Educação Física da licenciatura. Para outros, isso não tem tanta importância, sendo percebido como uma visão “preconceituosa”; o que importa é a didática e o conhecimento que o professor tem para exercer sua profissão.

Mesmo que alguns dos significados expressos pelos acadêmicos de Educação Física não ressaltem a importância intercultural, de certa maneira eles sabem que as diferenças e a diversidade estão presentes nas quadras, na sala de aula, na academia. “[...] a diversidade não pede para chegar, ela já está posta. Ela não bate na porta e avisa. A questão é como vamos lidar com ela”, reforça a acadêmica Corpo 02. E isso é importante. Por mais que muitas vezes os acadêmicos de Educação Física desejem ter um corpo bonito e atraente e acreditem que isso seja um requisito importante, cabe ao professor considerar a diversidade corporal na sala de aula. Ele poderá contribuir para a formação de seus educandos, propor atividades que permitam que as diferenças corporais falem e se expressem sem vergonha, sem medo, sem ironia, desenvolvendo suas aulas inspirado na interculturalidade, que questiona a lógica hegemônica e reconhece a diversidade de corpos produzidos pela cultura como expressões legítimas.

Sobre as manifestações de cultura corporal, os acadêmicos têm suas preferências: alguns são focados nos esportes, outros apreciam a atividade de luta, vários deles se identificam com as atividades recreativas e alguns se intimidam com a dança e com o teatro. Na perspectiva de uma Educação Física Intercultural, para além do esporte e da competição, cabe enfatizar a cooperação, considerando os diferentes corpos. Observamos que muitos acadêmicos percebem que há experiências corporais múltiplas e reconhecem a importância de contemplá-las como profissionais de Educação Física.

As vivências corporais dos estudantes entrevistados em suas aulas de Educação Física na escola foram desenvolvidas em grande parte através dos esportes, mais precisamente com o futebol e o voleibol. Outras experiências corporais vieram de jogos e brincadeiras com os amigos fora do ambiente escolar, já que, muitas vezes, o “professor não estava nem aí para a aula”. Participava quem tinha interesse, e, em um caso citado, os alunos ganhavam nota do mesmo jeito. Essas marcas produzidas ao longo de suas vidas estão presentes quando negociam os significados, e elas emergem dependendo dos contextos nos quais circulam.

A tensão existente entre as disciplinas das Ciências Humanas e das Ciências da Saúde também marca os significados. Embora a preferência dos acadêmicos se volte para as disciplinas das Ciências da Saúde, pela sua aplicabilidade prática e conhecimento do corpo humano, parte deles reconhece a importância das disciplinas das Ciências Humanas dentro do curso de Educação Física, como Corporeidade, Ginástica Geral, Homem e Sociedade e Prática de Ensino, voltadas inclusive para uma abordagem intercultural.

Enfim, registramos que a pesquisa efetuada mostra que há significados negociados que permitem dizer que a interculturalidade começa a fazer parte do contexto da Educação Física. Diferentes significados são negociados. Mas há ainda alguns acadêmicos entrevistados que geralmente assumiram posturas voltadas para uma educação monocultural. Eles têm seus valores e compreensões fortemente marcados pelo preconceito, pelo estereótipo, pelos “rótulos”, pela homogeneidade, a mesmidade, a “intolerância”, pela espacialidade colonial, pelo machismo e pela “anormalidade” em torno do diferente.

Finalizando, salientamos que é importante que os acadêmicos e profissionais da Educação Física consigam, através da discussão da diversidade e da interculturalidade, ser capazes de questionar sempre os processos de discriminação e inferiorização. Educar através da diversidade possibilita perceber as diferenças como oportunidades de negociação, descobertas e possibilidades de trocas que contribuam para a construção de um mundo que se perceba mais plural e perceba nessa pluralidade a sua riqueza. E refletindo sobre toda essa discussão da cultura do corpo, da polissemia, da construção dos significados, da diversidade, de fisiologias, e se ao invés de pensarmos em uma Educação Física, disséssemos educações físicas?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Renato de Lima. *As concepções de corpo e a produção de identidades em aulas de Educação Física Escolar*. Dissertação (Mestrado) – UCDB, Campo Grande, 2011.
- AMADIO, A. C.; DUARTE, M. *Fundamentos biomecânicos para análise do movimento*. São Paulo: 1996.
- BACKES, J. L. *Algumas marcas que ainda marcam as identidades/diferenças culturais*. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, 2006.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editoria da Unesp, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENTO, J. O. As funções da educação física. *Revista Horizonte*, n. 45, 1991.
- BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- _____. Cultura corporal e cultura esportiva. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 7, n. 12, p. 44-51, 1993.
- _____. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 2001.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, 2002.

CARVALHO, R. T. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CASTELLANI Filho, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CHAUÍ, M. Introdução. In: LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec, Unesp, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: RUBIO, K.; CARVALHO, Y. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, p. 27 – 40, 2001.

_____. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Lazer& Sport, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DONNANGELO, M.C.F.; PEREIRA, L. *Saúde e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

FARACO; MOURA. *Língua e literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1995, v. 1.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

GAIARSA, José A. *O que é corpo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GAIO, Roberta. *Ginástica rítmica popular – uma proposta educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora Fontoura, 2007, 152p.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo: o saudável e o doente na cibercultura. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Implementação de programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, v. 3, n. 1, p. 67-75, 1994.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-posições*, v. 19, n. 3, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: UFMF/Representação da Unesco no Brasil, 2008.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRUG, H. N. *A identidade profissional do professor de Educação Física*. Biomotriz. Cruz Alta. Unicruz, 2004.

KUNZ, E. *Educação Física e mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. O esporte na perspectiva do rendimento. In: GRUPO de Estudos Ampliado de Educação Física. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC*. Florianópolis: O grupo, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LLUCH, X. *Interculturalismo: uma leitura crítica da realidade*. Pátio. Porto Alegre, ano 2, n. 6, 1998.

LOURO, Guarcira Louro. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 25, n. 2, 2000.

LUPTON, D. Corpo, prazeres e práticas do eu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 25, n. 2, 2000.

MAGNANI J. Antropologia e Educação Física. In: RUBIO, K.; CARVALHO, Y. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, 1991.

MARTINS, Raphael Moreira. O que identifica e diferencia a Educação Física dentro da escola? Uma breve reflexão na visão de Tomaz Tadeu da Silva. *Revista Digital*, Buenos Aires, 2009.

MATOS, C. E.; GENTILE, P.; FALZETTA, R. Em busca do corpo perfeito. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril, edição 173, 2004.

MATTOS, M. G. *Vida no trabalho e o sofrimento mental do professor de Educação Física na escola municipal: implicações do seu desempenho e na sua vida pessoal*. Tese (Doutorado) – FEUSP, 2004.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 1999.

_____. *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, n. 79 – Diferenças. Campinas: Cedes, n. 79, 2002.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. *Cultura corporal: diálogos entre educação física e lazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NELSON, Cury; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física?* 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PETRUCELLI, L. J. *História da medicina*. São Paulo: Manole, 1997.

ROMERO, Heitor et al. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Campo Grande/MS: UCDB, 2006.

RUBIO, K.; CARVALHO, Y. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

RUBIO, K. Do olimpo ao pós-olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lucia (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, p. 03 – 25, 2004.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O currículo como fetiche – a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

_____. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 119 – 414, 2002.

_____. Identidades para serem exibidas – breve ensaio sobre o Orkut. In: SOMMER, L.; BUJES, M. I. E. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e História*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. (Org.). *Metodologia do ensino da Educação Física*. Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TSURUDA, M. A. L. Os modelos de educação feminina em Homero. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo: FEUSP, v. 1, n. 3, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

ANEXO

ANEXO:
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 01) O que você compreende por cultura?
- 02) Como você observa a cultura na sua sala de aula?
- 03) Como você percebe a cultura na Educação Física?
- 04) E o que seria a diversidade cultural?
- 05) O que você compreende por corpo?
- 06) Para você, o que é um corpo diferente?
- 07) Como você compreende a diferença, o diferente?
- 08) Como você entende a diversidade corporal?
- 09) Na sala de aula, como você vê a diversidade corporal?
- 10) Você acha possível trabalhar com a diversidade corporal nas aulas de Educação Física? Como?
- 11) Você já passou por alguma situação embaraçosa nas aulas de Educação Física na Escola?
- 12) E na faculdade, você já passou por alguma situação constrangedora?
- 13) No curso, você já observou alguma situação com algum outro acadêmico?
- 14) Como foi sua experiência corporal nas aulas de Educação Física?
- 15) Analisando a Educação Física sob os aspectos biológico e sociocultural, por que você acha que a Educação Física estuda o corpo e o movimento em questões biológicas?
- 16) Por que você acha que a Educação Física estuda o corpo sob a ótica sociocultural?
- 17) Como você se vê e se sente hoje?
- 18) O que você entende por identidade?
- 19) Você acha que o ser humano é composto de múltiplas identidades?
- 20) A identidade recebe uma influência cultural?
- 21) Existe um padrão/perfil ou, digamos, uma identidade para ser professor de Educação Física?

- 22) Ouço muitas pessoas dizerem, até estudantes de Educação Física, que um professor não pode ser gordo, ou magrinho, ou “estabanado”. Você concorda com esse discurso, ou você acha que é um conceito preconceituoso?
- 23) Costumam fazer piadinhas com meninos que gostam de dançar ballet. Já as meninas que lutam costumam ser admiradas algumas vezes. Você acha que existem atividades corporais somente para homens e outras somente para mulheres na Educação Física?
- 24) Por que você optou pela Educação Física para seguir como carreira profissional?
- 25) A Educação Física trabalha com os esportes, as lutas, as brincadeiras, as danças e as ginásticas: isso é cultura corporal. Quais modalidades com que você se identifica para trabalhar na Educação Física?
- 26) Com quais modalidades você não se identifica para trabalhar?
- 27) Na faculdade que estrutura as disciplinas. É claro que em alguns momentos possuímos mais afinidade com uma do que com outras. Quase disciplinas mais te chamaram a atenção? Por quê?
- 28) Com quais você não teve tanta afinidade. Por quê?
- 29) Existe o ditado “a primeira impressão é a que fica”. Em que momentos você acredita que nossa aparência ocupa lugar central na sociedade atualmente?