

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

AS REPRESENTAÇÕES CORPORAIS E AS ATIVIDADES ESPORTIVAS
NO COMPLEMENTO CURRICULAR:
UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO FEEVALE

Dissertação de Mestrado

Marcelo Marques Soares

Porto Alegre, janeiro de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

**AS REPRESENTAÇÕES CORPORAIS E AS ATIVIDADES ESPORTIVAS
NO COMPLEMENTO CURRICULAR:
UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO FEEVALE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, sob a orientação do Professor Silvino Santin.

Mestrando: Marcelo Marques Soares

Orientador: Silvino Santin

Porto Alegre, janeiro de 2004.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

FICHA CATALOGRÁFICA

S676r Soares, Marcelo Marques

As representações corporais e as atividades esportivas no complemento curricular : um estudo de caso da Escola de Aplicação FEEVALE - Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

150 f.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Educação Física Escolar 2. Corporeidade. 3. Currículo. I. Título. II. Santin, Silvino, orientador.

CDU: 796:373.3

Dedico este trabalho a Pedro Marques Soares, o Doía, que, por caminhos ainda pouco desvendados, teve que viajar antes do término deste estudo.

Pai, quando nós voltarmos a nos encontrar, algum dia, levarei a parte final desse estudo, junto com essa crônica, para que possamos tomar aquele velho chimarrão e conversar. A saudade ainda é muito grande.

O legado do Dóia

SEXTA-FEIRA, 28 DE MARÇO DE 2003

MARCELO MARQUES SOARES

Escrever sobre uma pessoa não é tarefa tão simples, ainda mais quando se quer escrever de um personagem lendário e muito especial: o Dóia. Uma das dificuldades talvez seja conseguir expressar no papel palavras que simbolizam uma vida. Ou melhor, um projeto de vida ligado a um relevante produto da chamada Capital do Calçado. Tenho consciência dessa dificuldade, mas sou desafiado e motivado a pontuar alguns valores cultuados por esse renomado modelista, pois talvez possam servir de exemplo, principalmente para futuros e emergentes profissionais do ramo. Aproveito também o espaço para responder a duas perguntas feitas em crônicas anteriores por dois amigos do Dóia.

Para melhor esclarecer os valores do Dóia, é necessário estabelecer algumas comparações. Vamos a elas: há modelistas que planejam, através do calçado, adquirir patrimônio financeiro e assim serem respeitados e invejados. O Dóia buscava na profissão a oportunidade de construir grandes amizades, talvez por isso o seu primeiro emprego foi numa fábrica denominada Grande Gala, onde os amigos sempre foram admirados e respeitados pelos seus valores humanos. A grandeza de um homem verifica-se pelo número de amigos que ele cultiva. Neste ponto, o Dóia era considerado um milionário.

Há modelistas que fazem do sapato um meio para seu crescimento e promoção pessoal. O Dóia, por sua vez, projetava no sapato a realização de um ato coletivo, onde cada um tem o seu papel nesta engenhosa construção, sendo que o mérito da

modelagem era dividido com todos. O Dóia, mesmo reconhecido por todos como competente, encontrava no calçado a simplicidade, pois ser simples era uma das suas qualidades, o que o tornava tão especial quanto humano.

Espero que essas breves comparações possam contribuir para que os iniciantes na arte de modelar entendam que ser modelista é uma oportunidade não apenas de buscar realizações materiais, mas sim de construir e fortalecer amizades. Alguns podem até discordar, mas era assim que o Dóia gostava de viver o prazer de ser modelista. E este prazer junto com sua simplicidade e carisma são marcas do seu legado.

Agora vamos responder as perguntas.

O Dóia projetava no sapato a realização de um ato coletivo

A primeira, feita por Vinícius Bossle na crônica "A música invade a fábrica" publicada em 1998. O jornalista perguntava onde anda o Dóia? Agora eu posso responder seu Vinícius. O Dóia deve estar em um lugar muito especi-

al, para onde vão as pessoas especiais, rodeado de velhos amigos e, como sempre, deve estar brincando e fazendo brincadeiras. E, quem sabe, contando aos seus novos amigos a proeza de fazer passar fome por não entender o idioma do cardápio de um restaurante em plena Europa.

A segunda pergunta é de Alceu Feijó, na recente e bonita crônica "O Cardápio do Dóia": "Foi uma das maiores aventuras de sua vida?" Sim seu Feijó, deve ter sido uma das maiores aventuras, pois só se vive aventuras inesquecíveis com grandes amigos. E Dóia era um grande amigo e um pai inesquecível.

Marcelo Marques Soares é professor do Centro Universitário Feevale

AGRADECIMENTOS

Todo o término de um trabalho, ainda mais uma dissertação de mestrado, é o resultado de um esforço e sacrifício individual. Este, não foi diferente. Entretanto, sua construção deve-se a todas as pessoas que de maneira direta ou indiretamente colaboraram, quer repartindo experiências e conhecimentos, quer compartilhando dúvidas, criticando e apontando outros caminhos, quer incentivando-me nessa jornada intelectual. Este espaço tem como propósito tentar agradecer a todos, que de uma forma ou de outra, me ajudaram nesta realização.

Agradeço:

Ao Centro Universitário Feevale, pelas oportunidades e pelos incentivos nestes últimos anos.

À Escola de Aplicação Feevale, especialmente aos professores Margarete, Alexandre e Luis e acima de tudo, aos adolescentes que participaram voluntariamente da pesquisa, permitindo-me conhecer suas angústias, seus medos, seus desejos, seus sonhos e seus segredos. As exigências de sigilo impedem-me de citar seus nomes, mas minha gratidão é para todos eles.

À UFRGS, pela oportunidade de concretizar o sonho de fazer um mestrado.

À Gisele e ao Marcelo, irmã e cunhado, por entenderem que eu precisava estudar e, assim, fizeram tarefas que eu deveria ter feito, muito obrigado.

Ao meu irmão Maurício, que mesmo distante, lá na Indonésia, mandou-me uma energia oriental para que eu conseguisse terminar esta etapa acadêmica, “valeu brother”.

À Equipe do Laboratório de Anatomia: Tio Lauro, Douglas, Jonas e aos monitores, Maureen, Rose, Maína, Lilo e Chico por estarem sempre dispostos a me ajudar e, principalmente, por transformarem o “nosso laboratório” num ambiente alegre e descontraído, numa segunda casa, muito obrigado.

Em especial à Maureen Koch, a nossa “Maureeeen”, com quem tive o prazer de dividir, além das balas, é claro, os meus escritos, muito obrigado.

Aos colegas e professores Betinho, João, Arthur, Dáverson, Ângelo e o Cléber por todo o incentivo nos momentos em que a energia intelectual dava sinal de fadiga, um muito obrigado.

Em especial ao amigo e companheiro de corridas, Betinho, um mestre de fato, que durante as nossas corridas, mesmo em alguns momentos já estafado, sempre aparecia com um conselho e uma orientação, muito obrigado, está perdoado pelos almoços.

Aos fiéis amigos Framil e Chico, por todos os momentos de alegria e prazer que tivemos e que juntos ainda teremos, pelos bons e maus exemplos, que apreendi todos.

À Maite, uma fonte inesgotável de energia, uma parada obrigatória nos momentos de dúvidas, que eram clareadas com novas opções intelectuais.

Ao meu amigo Marcos, intimamente conhecido como “Tigrão”, um ícone de cultura, obrigado pelos momentos de descontração e de aprendizado nestes últimos anos.

Aos professores da UFRGS, em especial a Vicente Molina Neto e a Silvana Goellner por todas as contribuições que muito me ajudaram nesta investigação.

Aos colegas do mestrado: Fabiano, Méri, Santini, Ricardo, Dênio, Luciana, Cláudio, Fernando, Silvane, Eliane, enfim, todos, pela saudável convivência da qual eu já estou com saudades.

Aos amigos da secretaria PPGCMH, que conseguem reunir eficiência com bom humor, muito obrigado.

Entre todos que me ajudaram, que não foram poucos, sempre existem os especiais, vamos a eles:

Agradecimento Especial

À Leda, minha mãe, nova e eterna companheira, pela compreensão de que nos últimos meses eu precisava estudar. Assim, não pude fazer-lhe companhia, neste difícil ano, por isso, os meus mais fortes agradecimentos. Mãe, às vezes, questiono-me se você não tem razão: *Pra que estudar tanto?*

À Morgana, que esteve ao meu lado desde o início do sonho de fazer um mestrado, proporcionando-me momentos inesquecíveis e que muito contribuíram para que eu conseguisse buscar forças para terminar esta empreitada acadêmica, o meu mais amado agradecimento, muito obrigado.

Ao meu orientador, Silvino Santin, por toda a ajuda para a realização desse trabalho. A ajuda foi tanta que necessito fazer um agradecimento mais do que especial, vamos a ele.

Agradecimento mais do que Especial

Ao Santin

Professor, não sei se conseguirei escrever tudo o que eu precisaria escrever para lhe agradecer, por tantas coisas que o Senhor me ensinou, principalmente, conduzindo-me nestas minhas incursões no mundo da filosofia e da academia. Correria o risco de que as palavras não simbolizassem tamanha admiração e gratidão, por isso, fui buscar num pensamento simples e popular como uma forma de lhe agradecer. Optei por esse caminho, que pode talvez não ser o mais científico, mas é o mais adequado para o momento, pois além da sua sabedoria, a simplicidade também é marca do seu legado.

Santin:

Talvez

*“eu não sou, o que eu queria ser;
 não sou, o que deveria ser;
 não sou, o que eu poderia ser;
 mas graças as suas orientações,
 eu não sou o que eu era”.*

MUITO OBRIGADO por tudo.

Um grande abraço.

RESUMO

O presente estudo aborda questões referentes às representações corporais e às atividades esportivas desenvolvidas no complemento curricular da Escola de Aplicação Feevale. Procurei compreender se os adolescentes recorreram às atividades esportivas como um recurso para a construção de uma representação de corpo a partir de determinados modelos corporais. O referencial teórico foi elaborado a partir de autores que compreendem o homem como um corpo, um corpo que percebe o que pensa, que se comunica, que interage com o contexto em que vive. A metodologia foi desenhada segundo o paradigma das investigações qualitativas, tendo como referencial o estudo de caso. O trabalho de campo consistiu de seis meses de contato com os adolescentes em suas práticas esportivas na escola. A análise e a interpretação das informações foram construídas a partir de Unidades Temáticas que emergiram, principalmente, das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os adolescentes, dos registros e das anotações resultantes das observações contidas nos diários de campo e do referencial teórico acerca dos aspectos que constituem o problema de pesquisa. As questões suscitadas a partir da construção dessas Unidades Temáticas permitiram compreender o quanto o corpo tornou-se fundamental para a vida dos adolescentes, uma vez que, pensando nele e preocupados com as formas dele, eles utilizam as práticas esportivas do contexto escolar como um recurso para construir uma representação corporal. O processo de construção da representação corporal realiza-se a partir de duas situações: uma tendo como referência a própria estrutura biológica e a outra, determinada a partir de modelos exteriores ao corpo. O adolescente ainda idealiza que sua representação corporal desperte atenção do outro, agradando-o. Essa representação corporal foi considerada fundamental para o surgimento de sentimentos positivos ou negativos, por parte do adolescente, em relação ao seu próprio corpo.

ABSTRACT

The present study deals with matters related to corporal representations and sports activities, developed in the curricular complement at the Escola de Aplicação Feevale I tried to understand if the adolescents search for sports activities as a resource to the construction of body representation, beginning by determined corporal models. The abstract base was elaborated according to authors who understand the man as a body, a body which perceives what it thinks, communicates, interacts with the context in which it lives. The methodology was designed according to the paradigm of the qualitative investigations, having as referendium the study of case. The practical field work consisted of six months of contact with the adolescents in their sports activities at school. The analysis and the interpretation of the information were built according to the Unidades Temáticas, which emerged, mainly from the partial structured interviews done with the adolescents, through the record and the notes resultant of the observations registered in the logs the field and of the abstract base, about the aspects which constitute the problem of research. The matters which raised from the construction of these Unidades Temáticas, permitted to understand how much the body became fundamental for the lives of the adolescents, since, thinking in it and worried with its shape, they utilize the sports activities of the school context, as a resource to built a corporal representation. The process of construction of the corporal representation comes from two situations: one having as reference its own biological structure and the other, determined since the exterior models to the body. The adolescent also idealizes that his corporal representation is able to catch the attention of the other, pleasing him. This corporal representation was considered fundamental for the emerging of positives and negative feelings by the adolescents in relation to their own body.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 A Representação Corporal como Fator de Identidade	18
1.2 Modelos de Representações Corporais e Sistema de Valores	24
1.3 O Lugar do Corpo na Educação Escolar	35
1.4 As Atividades Esportivas e a Construção das Representações Corporais.....	43
2 METODOLOGIA.....	51
2.1 Paradigma de Configuração	51
2.2 Tipo de Estudo	53
2.3 Instrumentos	55
2.3.1 Entrevista	55
2.3.2 Observação.....	57
2.3.3 Diário de Campo.....	59
2.4 Campo	60
2.5 Colaboradores	61
2.6 Procedimentos	62
2.6.1 Estudo Preliminar.....	62
2.6.1.1 Considerações Iniciais.....	62
2.6.1.2 Realização do Estudo Preliminar.....	63
2.6.1.2.1 Contato inicial.....	64
2.6.1.2 Observação.....	64
2.6.1.3 Realização da Entrevista.....	65
2.6.1.4 Parecer sobre o Estudo Preliminar.....	66
2.7 Estudo Principal.....	67
2.8 Triangulação das Informações.....	71
2.9 Categorização das Informações em Unidades Temáticas.....	71
3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	74
3.1 As Opções pela Atividade Esportiva.....	75
3.1.1 Referencial Pessoal.....	75
3.1.2 Referencial Familiar.....	77
3.1.3 Referencial Social.....	78
3.2 Os Objetivos com a Prática de Atividades Esportivas.....	82
3.2.1 Preocupação com a Saúde.....	82

3.2.2 Ocupação do Tempo Livre.....	84
3.2.3 O Culto de Valores Estéticos.....	86
3.2.3.1 Aversão à Gordura.....	86
3.2.3.2 O Pesadelo da Celulite.....	90
3.2.3.3 Preservação da Forma Corporal.....	91
3.3 A Representação do Corpo e o Adolescente.....	93
3.3.1 Não há uma Representação Clara de Corpo.....	94
3.3.2 As Representações Corporais: o Feminino e o Masculino.....	96
3.3.3 Sentimento Positivo e Negativo em Relação ao Corpo.....	100
3.4 A Aceitação ou a Rejeição do Corpo.....	103
3.4.1 Aceitação do Corpo.....	104
3.4.2 Rejeição ao Corpo.....	105
3.5 Representações Corporais: o Adolescente e as Atividades Esportivas.....	109
3.5.1 O Próprio Corpo.....	110
3.5.2 Representações Externas.....	112
3.6 A Representação Corporal e o Outro.....	117
3.6.1 A Valorização do Corpo.....	118
3.6.2 Os Cuidados com o Corpo para ser Identificado pelo Outro.....	120
3.6.3 Os cuidados com o Corpo para Agradar o Outro.....	121
3.7 A Representação Corporal, a Educação Física e a Escola.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS.....	147
Anexo 1 Modelo do Termo de Consentimento Formal Pós-Informação.....	148
Anexo 2 Modelo da Ficha de Observação.....	149
Anexo 3 Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada.....	150

SUMÁRIO DOS QUADROS

QUADRO 1 – Etapas do Delineamento da Pesquisa.....	52
QUADRO 2 – Síntese das Principais Vantagens e Limitações da Entrevista.....	57
QUADRO 3 – Síntese das Principais Vantagens e Limitações da Observação.....	59
QUADRO 4 – Apresentação das Modalidades de Observação.....	59
QUADRO 5 – Apresentação das Unidades Temáticas.....	73

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrevo as primeiras palavras desta dissertação satisfeito por concretizar, neste documento, um estudo que já há algum tempo eu almejava realizar: pesquisar a relação estabelecida entre as representações corporais e as atividades esportivas, desenvolvidas na Escola de Aplicação Feevale, através da investigação com os alunos que a vivenciam, na condição de praticantes.

As questões referentes à corporeidade constituem um foco importante nas discussões de diversas categorias do saber humano. A concepção a respeito do corpo, no entanto, tem sido historicamente desmembrada e direcionada para campos específicos da área do conhecimento, que a reduziram e segmentaram de acordo com os seus interesses. O tema Corpo não é objeto específico de uma ciência, ele está inserido tanto nas ciências exatas como nas ciências humanas, mas foi a partir de investigações biológicas que se elaborou um novo parâmetro de compreensão do corpo humano, obrigando a pedagogia tanto a revisar seus conceitos quanto a repensar sua ação na escola. E é principalmente dentro de um contexto escolar que o corpo se apresentou, no meu entender, como sendo a primeira linha de se repensar o modo de ser do homem. A corporeidade, por representar um dos elementos que compõe o ser humano, está presente na raiz tanto da tradição mítica quanto da científica.

A educação escolarizada limitou o papel do corpo ao de serviçal das capacidades intelectuais no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o processo de educação do indivíduo resume-se a uma preocupação com a transmissão de conhecimentos cognitivos. Com essa supervalorização do intelecto, menos atenção deu-se às necessidades físicas do indivíduo, como consequência, o corpo ficou à margem da jornada escolar.

Dentro da jornada escolar, a disciplina encarregada de trabalhar o corpo é a educação física. Entretanto, com a valorização do esporte, como fenômeno social, este invadiu vários espaços, entre eles, a escola, fazendo com que a educação física o aceitasse como conteúdo de sua práxis pedagógica. A valorização do esporte como conteúdo, quase que exclusivo da educação física, levou-a a considerá-lo uma nova tecnologia para trabalhar o corpo na escola, assim, a educação física passou a pensar o corpo baseando-se nos princípios do campo esportivo.

O esporte, nas últimas décadas, vem despertando a atenção de inúmeras instituições, tais como o Estado, a imprensa, o clube, a empresa e a escola. Dentro dessas instituições, podemos destacar a escola que, caracterizada pelo seu itinerário histórico, utiliza as atividades esportivas não apenas como componente educacional das aulas de educação física, mas também em projetos de atividades extraclasse, ou seja, em complemento curriculares¹, dos quais, mesmo sem obrigatoriedade da participação, os alunos participam, preocupados em cultivar ou melhorar as formas físicas do corpo.

As atividades esportivas desenvolvidas na escola constituem, hoje, um sistema sociocultural, construído como parte da cultura do movimento humano. Neste sentido, essas atividades são consideradas fatores decisivos no processo de socialização dos alunos e ocupam um lugar de destaque no cenário escolar, inicialmente, por serem um poderoso instrumento de divulgação da proposta pedagógica da escola, depois, pelo expressivo número de alunos que anseiam que a comunidade escolar ofereça esse tipo de atividade.

Os alunos que participam das atividades do complemento curricular elegem o esporte como um dos recursos na busca de uma representação corporal, a partir dos modelos corporais vigentes na sociedade. A prática dessas atividades também pode ser relatada como a oportunidade de construir novas amizades, de integrar-se à comunidade escolar e de praticar uma atividade que proporcione prazer. Em outras palavras, o corpo é um passaporte para ser aceito socialmente, segundo Santin (1994, p.84), “o corpo não deve ser visto como um ingrediente mais ou menos transitório na vida da alma, da razão ou do espírito humano, o

¹ Complemento curricular é o termo utilizado pela Escola de Aplicação Feevale para designar os projetos de atividades esportivas que ocorrem no turno oposto ao das aulas. Isto é, o complemento curricular são atividades extraclasse organizadas por modalidades esportivas como voleibol, handebol e futsal.

corpo precisa ser encarado como o próprio modo de ser do homem, o homem é uma realidade corporal”.

A busca pela graduação em Educação Física está diretamente relacionada a minha origem esportiva, e essa, por sua vez, foi fertilizada dentro do contexto escolar, principalmente nas aulas de educação física e em projetos de atividades esportivas. Assim, optei pela Licenciatura Plena, não apenas para possuir uma formação superior, mas também para tentar concretizar inúmeros sonhos e realizar algumas metas traçadas ainda no tempo dos bancos escolares.

Concomitantemente com o desenvolver de minha graduação, obtive uma gama de experiências profissionais, realizando trabalhos com crianças em diversas entidades, entre elas escolas, clubes, academias e centros de atendimento a crianças portadoras de necessidades especiais. Durante o trabalho com as crianças em escolas, principalmente com atividades esportivas, havia um fator que, de certa maneira, me intrigava: queria saber se as atividades esportivas desenvolvidas no contexto escolar eram os recursos que os alunos buscavam para construir uma representação corporal. A partir de então, tentei esclarecer as interrogações que emergiam do recinto educacional e investiguei determinadas realidades que me preocupavam como professor.

A maneira como os alunos expressavam sua preocupação com seu corpo, despertou-me uma curiosidade pessoal, ao observá-los no decorrer das atividades esportivas, tanto nas aulas de educação física como nos complementos curriculares. Posteriormente, com a realização de algumas leituras exploratórias sobre este fenômeno, mais indagações foram surgindo durante minha atividade profissional na área da educação física escolar. Sendo que, o que me inquietava constantemente era a quantidade de alunos, cada vez mais jovens, que recorriam à prática de atividades esportivas oferecidas no contexto escolar, para manter ou melhorar a boa forma física, ou seja, os alunos demonstravam, continuamente, uma preocupação com a representação dos seus corpos.

No cotidiano da minha vivência profissional, a curiosidade sobre o fenômeno da corporeidade, e, em particular a representação corporal, começou a aflorar no momento em que os alunos eram questionados sobre quais os reais motivos que os levavam a participar de tais atividades esportivas. Entre as mais diversas respostas, obtive como principais

argumentos: manter a boa forma do corpo, o gosto pela prática esportiva e também por ser um espaço para jogar com os amigos. A partir dos depoimentos dos alunos, ficou claro que a preocupação com a representação corporal era o principal motivo da busca por uma prática esportiva. Neste momento, a questão da preocupação com o corpo era explícita na fala dos alunos, já que eles procuravam participar das atividades com o intuito de melhorar a sua representação corporal, pois esta é a maneira de ser do homem.

A representação corporal está vinculada à identificação do indivíduo e é a partir dela que se permite ao homem inserir-se e ser aceito em um determinado meio ou grupo social. De acordo com Santin (1994, p.83), “O corpo é o lugar indispensável para estar no mundo, para estar presente, para ser visível. O corpo é uma condição necessária para existir no tempo e no espaço”. Dessa forma, surge a preocupação do aluno com sua representação corporal, considerando-a como uma espécie de carta de apresentação, uma credencial para ser identificado e aceito socialmente pelos outros.

O componente inicial na identificação do sujeito é a sua representação corporal e, a partir dela, agrega-se um conjunto de padrões estéticos, culturais e morais impostos pela sociedade. A eleição do corpo como referencial primeiro no processo de identificação do indivíduo encontra antecedentes antropológicos e filosóficos que não podem ser esquecidos. Antes da biologia revelar suas técnicas para as construções corporais, Merleau-Ponty (1989, p.207) já havia definido o ser humano como um ser corpóreo, cuja afirmação “eu não tenho corpo, mas sou corpo” tornou-se uma tese inquestionável. O modelo de corpo ideal, presente na sociedade contemporânea, tem sua origem na Grécia Antiga e hoje utiliza a prática de atividades físicas e esportivas como um instrumento para aproximar o corpo presente do corpo sonhado. Assim, a corporeidade encontra sua unidade e sua identidade na constante busca do encontro do homem consigo mesmo.

Ao sentir a necessidade de um crescimento pessoal, bem como de um aprofundamento profissional, idealizei, como projeto de vida a curto prazo, ingressar num programa de mestrado. A partir desse momento, transformei a minha curiosidade, meu conhecimento e, principalmente, minhas incertezas, que já me acompanhavam há algum tempo, em um problema de investigação. E, por fazer parte do corpo docente da Escola de Aplicação Feevale há um longo tempo, mais especificamente desde a sua criação, encontrei, neste recinto escolar, o local ideal para a realização dessa pesquisa. Como idealizador de

diversos projetos de atividades esportivas, que funcionam na Escola de Aplicação Feevale, formulei o seguinte problema para minha investigação: Os adolescentes praticaram as atividades esportivas no complemento curricular da Escola de Aplicação Feevale, no período de fevereiro a julho de 2003, como recurso para construir uma representação de corpo a partir de determinados modelos corporais?

O objetivo geral desta investigação consistiu em verificar se, de fato, os adolescentes recorreram às atividades esportivas no complemento curricular da Escola de Aplicação Feevale para construir sua representação de corpo. Como questões de pesquisa, busquei identificar os motivos e os objetivos que os alunos buscam com a prática das atividades esportivas, identificando os tipos de características corporais que os jovens privilegiam. Também busquei como identificar a influência dos modelos de representação corporal vigente na adolescência. E, por fim, identificar se a busca por uma representação corporal interfere na relação com o outro.

A fundamentação teórica para construir esta investigação foi buscada em autores que apresentam, nos seus estudos, uma abordagem sobre questões referentes ao corpo; autores que garantiram uma sustentação segura do tema como Merleau-Ponty, Georges Gusdorf, Roy Porter, Jaques Courtine, Denise Sant'Anna, Mirian Goldenberg, Humberto Maturana, Silvino Santin e outros que foram concatenados no decorrer do trabalho. Esses autores compreendem o homem como um corpo, um corpo que percebe o que pensa, que se comunica, que interage com o contexto vivido.

A metodologia foi desenhada segundo o paradigma das investigações qualitativas, tendo como referencial o estudo de caso. Tanto para sua operacionalização quanto para os registros das informações, foram utilizadas a entrevista semi-estruturada, a observação não-participante e o diário de campo. Os colaboradores dessa investigação foram os alunos que participam das atividades esportivas desenvolvidas no complemento curricular da Escola de Aplicação Feevale em Novo Hamburgo.

A descrição, análise e interpretação das informações foram realizadas através de um processo que visou agrupá-las a partir de características comuns, o qual foi denominado de Unidades Temáticas. Optei por essa denominação devido a sua maior

abrangência, possibilitando assim, a inclusão de idéias, atitudes, valores, sentimentos, reunindo-os em torno de um ponto comum.

Como a investigação foi contextualizada no universo escolar e como quase todas as escolas já utilizam as atividades esportivas nas aulas de educação física e em alguns projetos de atividades extraclasse, servindo como complemento curricular, existia, no aspecto social, a necessidade de um aprofundamento teórico sobre a utilização dessas atividades esportivas como recurso, pelos adolescentes, na construção de uma representação corporal. Uma vez que, ao longo da minha trajetória como educador físico, percebi a carência de informações teóricas e a falta de um conhecimento científico por parte da comunidade escolar, o que poderia, de certa forma, prejudicar ou neutralizar o sucesso das atividades esportivas na escola, bem como comprometer a eficaz atuação do professor de educação física na realização de sua ação profissional.

Assim, acredito que esta pesquisa proporcionou discussões, aprofundamento de idéias e confrontos de pólos temáticos quanto à questão do fenômeno das representações corporais e as atividades esportivas no contexto escolar. Na representação corporal, situa-se o ponto central do encontro do homem consigo mesmo, pois ela é a presença e a manifestação do ser humano. A realização dessa investigação visou proporcionar tanto uma nova compreensão do fenômeno da representação corporal por parte da comunidade escolar, como também o encontro de elementos para a motivação no trabalho com os jovens durante as atividades esportivas. Por fim, objetivou-se contribuir para o esclarecimento do profissional de educação física sobre vários aspectos ligados a sua prática docente.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Representação Corporal como Fator de Identidade

A história do progresso da humanidade revela que o homem sempre buscou um auto reconhecimento, cuja fonte inspiradora ora encontrava-se na ordem da natureza, ora na ordem de Deus, do qual ele seria imagem e semelhança. Atualmente, parece que o homem encontrou em si mesmo o caminho para sua auto-identificação. E, nesta identificação, o componente referencial mais imediato do indivíduo é o seu corpo, a partir do qual ele desenha a sua identidade. Não é necessário ressaltar a importância da representação corporal, já que há uma vasta literatura sobre o assunto, pois esta parece ter se tornado a preocupação maior das pessoas de todas as idades e camadas sociais. Entretanto, à construção de uma representação de corpo agrega-se um conjunto de valores culturais, econômicos, morais, estéticos e físicos cultuados em cada sociedade. Estes valores são relevantes para que o indivíduo construa a sua identidade, conforme a circunstância histórica e cultural na qual ele está inserido.

A preocupação com a representação corporal é um fato permanente, que acompanha todo o processo de desenvolvimento de cada pessoa. É interessante salientar que o indivíduo não é um ser isolado do meio ambiente e da ordem cultural, pois vive em constante interação com ele, e dele retira os recursos indispensáveis para satisfazer suas necessidades, bem como as inspirações para suas fantasias. A representação corporal é um produto inquestionável de todo o intercâmbio do homem com o seu meio sociocultural, portanto, a sua construção não pode ser creditada apenas à herança genética, mas também ao somatório de desejos, valores e aceitações, características presentes no imaginário humano.

É importante salientar que a preocupação com a representação corporal antecede ao nascimento do indivíduo, pois suas raízes têm origem no imaginário dos pais, já evidenciadas na intenção de gerar um filho. No passado, a expectativa dos pais, durante os nove meses de gestação, girava principalmente em torno de dois aspectos: do sexo e da aparência física, como cor do cabelo, da pele, dos olhos e de outras características, tanto corporais como intelectuais. Os pais, entretanto, não podiam interferir na ordem biológica, já que os conhecimentos no campo da genética ainda eram insuficientes para isso. Os avanços atuais da genética mostram que o organismo de todo o ser vivo, humano ou não, carrega a herança genética impressa na estrutura dos seus genes, a qual é responsável pelas características físicas que definem sua representação de corpo.

A partir daí, aquilo que era uma fantasia dos pais, com avanços da biologia molecular e, especialmente, da engenharia genética, tornou-se uma realidade, podendo determinar profundas modificações na construção da representação corporal, principalmente através das intervenções em genes específicos, como aqueles que definem o gênero e os que podem causar patologias. Todos os dias, encontramos divulgações na mídia, assim como na literatura especializada, comentando sobre tais recursos de intervenções nos embriões e fetos humanos, os quais são confirmados por vários autores, entre eles Floriani (2000, p.227), que afirma que “no campo da biotecnologia, temos a invenção de produtos sintéticos de vegetais que auxiliam nos enxertos de pele, e a genética humana permite a prevenção de mal-formações futuras”. Aproveitando estes conhecimentos, a medicina invadiu a intimidade da gestação fetal, conseguindo detectar deformidades e patologias muito antes do nascimento da criança. Assim, a engenharia genética, além de tentar corrigir mal-formações congênitas, proporciona aos pais a possibilidade de, em alguns casos, alterar ou interromper o percurso natural da própria vida do feto.

Os conhecimentos e as técnicas da engenharia genética criaram algumas situações² que, até então, eram atribuídas exclusivamente ao poder criador das leis da natureza ou de Deus. Colombo (1997, p.73) já apontava sua preocupação ao dizer que “através da ciência e da tecnologia, o homem moderno já faz o papel que antes era atribuído a Deus”. Frequentemente ouvimos dizer que o homem “brinca de Deus”, sendo que tal afirmação pode ser evidenciada nas palavras de Fragga (2000, p.103) “a partir do nascimento da

² Situações como as apresentadas no capítulo “A Utopia do Corpo” do livro **A Saúde Perfeita: Crítica de uma Nova Utopia** de Lucien Sfez.

microbiologia e dos desdobramentos da genética, amplia-se de forma vertiginosa a possibilidade, cada vez maior, de não só mapear mas também de intervir no código genético”. A inseminação artificial e a escolha do sexo já estão à disposição dos pais e, possivelmente, em breve³, também a clonagem humana. Assim, eles poderão desenhar e planejar o filho dos seus sonhos, segundo o critério estético presente nos seus pensamentos. O que era um sonho fantasioso, torna-se assim, uma realidade concreta⁴.

Após o nascimento, a criança torna-se o alvo da preocupação e do juízo constante do adulto, refletidos nos comentários sobre os seus atributos corporais. Creditam à criança uma certa obrigatoriedade da presença de semelhanças físicas com seus genitores, como a garantia de toda uma herança familiar e da legitimidade paterna e materna⁵. Assim, percebe-se que também o processo de desconfiança e as dúvidas sobre paternidade passam pelo viés corporal. Em algumas situações, os pais até negam e não aceitam uma criança como seu filho se não encontrarem nela semelhanças físicas. Hoje, com o avanço da tecnologia, os testes de DNA estão à disposição dos pais para resolver qualquer intriga familiar.

Os pais têm um papel preponderante na construção da representação corporal dos filhos, pois atuam diretamente no processo educacional e no desenvolvimento da criança, principalmente no que tange às questões corporais. Segundo Vigarello (1978, p.9), “o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança”. Essa educação está relacionada ao estilo de vida dos seus pais, que proporcionam à criança uma série de costumes como os hábitos alimentares, a maneira de se vestir e de se comportar. Assim, a criança não é livre para edificar sua própria representação de corpo, uma vez que, é constantemente influenciada pelos adultos.

A constituição da representação corporal, no entanto, não pode ser tratada como resultado definitivo, mas sim como o conjunto de sucessivas transformações de acordo com a faixa etária. Em cada etapa da vida, surgem diferentes representações provocadas pelas mudanças corporais dentro do próprio desenvolvimento do ser humano. O marco inicial da

³ Invoco o termo breve como condição de tempo, futuro próximo, porque nada do que foi divulgado pelo Instituto Clonaid, sobre o nascimento de crianças clonadas, ainda foi comprovado ou anunciado oficialmente pela comunidade científica.

⁴ A reportagem “Cegonha Eletrônica” da **Revista Veja**, edição 1821, ano 36, n° 38 de 24 de setembro de 2003, contempla a questão do planejamento de um filho com determinadas características corporais.

⁵ Coloco os dois termos, pois com a clonagem não existe uma palavra adequada para a determinação do gênero macho e fêmea.

primeira definição de representação corporal encontra-se na infância. É ainda na infância que a criança vai tomando consciência do seu corpo, à medida que cresce física e mentalmente. Na mesma relação, vai constituindo uma representação corporal mais autônoma. Inicialmente, aceita docilmente as imposições dos pais e adultos, mais tarde passa a almejar a possibilidade de imitar os pais e os adultos que a cercam, pois neles ela encontra a referência de uma representação corporal. Para Colombo (1997, p.52), “os filhos introjetam o modelo dos pais e seus respectivos papéis”, o que Mauss (1974, p.215) determinou como “imitação prestigiosa”. Em conjunto com esse desejo, a criança, que ainda está em fase de identificação, confronta-se com o processo de formação dos modelos de representações corporais criados na esfera social. A televisão, que trabalha com a mística da imagem, cria toda uma magia sobre estas formas, fazendo com que a sua representação passe a ser o veículo mais propenso a essa idealização. A criança, ao desejar que seu corpo realize uma aproximação com estas fantasias, internaliza valores e modelos, modificando suas próprias posturas corporais.

No conjunto de modificações das representações corporais, segundo as faixas etárias, pode-se afirmar que a adolescência é a mais significativa. Nesta faixa, o organismo humano inicia um processo de importantes transformações, que afloram e modificam o perfil físico do indivíduo. O corpo do adolescente passa a entrar numa fase de várias transformações corporais, as quais são diferentes em meninos e meninas, como o crescimento, o aparecimento dos seios e pêlos pubianos, o surgimento da barba. Todas estas modificações serão realçadas num corpo que precisa se adaptar a essas novas formas, fazendo com que o adolescente repense seus valores e suas atitudes. Junto a essas mudanças biológicas ou como conseqüências delas, surgem também as modificações na esfera psicológica. O adolescente abandona o referencial familiar e passa a cultivar modelos corporais criados por grupos sociais⁶.

O estabelecimento de um padrão corporal fez surgir dois grupos distintos de adolescentes, uns que se aproximam e outros que se afastam deste padrão. Aqueles que apresentam as medidas ou formas que se aproximam deste perfil corporal têm como meta manter essas medidas, o que Courtine (1995, p.87) chamou de “manifestação de uma personalidade narcísica”. Para isso, eles fazem uso de dietas muitas vezes mirabolantes, recorrem a receitas mágicas e ainda se dispõem a praticar atividades físicas durante um vasto

⁶ Grupos como os amigos do bairro, do time de futebol, da escola e tantos outros, como demonstra Michel Maffesoli no seu livro, **O Tempo das Tribos**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

período, sendo esta prática, para grande partes dos adolescentes⁷, o recurso mais freqüente para adquirir o perfil corporal desejado, tudo em prol da construção e da manutenção de uma silhueta corporal. No outro grupo, encontramos adolescentes distantes dos referenciais corporais padronizados. O desespero por se verem excluídos, faz com que se sintam inferiorizados, tanto que Villaça e Goés (1998, p.29) afirmam que “a aceitação ou a recusa do corpo é uma possibilidade oferecida ao sujeito humano a partir do distanciamento obtido pela consciência de seu corpo, fruto da relação ontológica do sujeito consigo mesmo”. Assim, a representação corporal é a responsável pela baixa auto-estima dos jovens que, inconformados e insatisfeitos com sua forma corporal, modificam o seu hábito e estilo de vida.

De qualquer maneira, os adolescentes, na busca pelo corpo idealizado, geralmente buscam muitos recursos para se aproximarem dessa referência sonhada que, para Courtine (1995, p.87), não passa de uma “obsessão dos invólucros corporais”. Os adolescentes, em algumas situações, perdem o equilíbrio e até se auto flagelam, submetendo-se a riscos de saúde com atividades físicas excessivas, drogas químicas⁸, dietas inadequadas e também deixando-se enganar com fórmulas milagrosas, que geralmente são ineficazes diante da constituição genética.

Continuando a seqüência das faixas etárias, é possível observar que, ao chegar à fase adulta, o homem centra sua representação corporal num corpo robusto, saudável, belo e produtivo. Essas características corporais são indispensáveis para viver em uma sociedade na qual valores como produtividade, consumo e estética estão muito evidenciados. Para continuar sendo útil ao mercado de trabalho, não abandonando um corpo belo com semelhanças juvenis, aspectos também valorizados por esse mercado; o adulto utiliza-se de inúmeros meios na busca deste perfil corporal: ele procura técnicas de embelezamento como recurso de manutenção das formas corporais, do aumento da vitalidade e do desempenho sexual, que são definidas por Malisse (2002, p.85) como “práticas de perpetuação”.

A preocupação de ostentar características de um modelo juvenil está cada vez mais presente nos projetos pessoais do adulto. Este projeto, para Villaça e Goés (1998, p.37),

⁷ Refiro-me aos adolescentes de classe média alta, matriculados na rede escolar privada de Novo Hamburgo e que foram entrevistados durante a realização da pesquisa.

parte de “uma relação problemática com a própria imagem, o que leva o adulto a retocar seu corpo de múltiplas maneiras”. A preocupação com a aparência, muitas vezes obsessiva, é carregada de todo um investimento pessoal, tanto que Goldemberg (2002, p.9) afirma que “Cada indivíduo é considerado responsável (e culpado) por sua juventude, beleza e saúde: só é feio quem quer e só envelhece quem não se cuida. Cada um deve buscar em si as imperfeições que podem (e devem) ser corrigidas”. Tal situação se evidencia no lucro das indústrias de cosméticos⁹ e no aumento vertiginoso de cirurgias plásticas¹⁰ realizadas na última década e que, para a autora (2002, p.9), são “o testemunho do poder normalizador dos modelos, um desejo maior de conformidade estética”. A representação corporal, na fase adulta, caracteriza-se por uma busca constante de um corpo que se molde às regras e normas do mundo do trabalho, como também de um corpo que não se distancie de um modelo sempre juvenil, muito impregnado nesta sociedade contemporânea.

A atual eleição do corpo como referencial primeiro no processo de identificação do indivíduo encontra antecedentes antropológicos e filosóficos que não podem ser esquecidos. Antes das ciências biológicas apresentarem suas técnicas para as construções corporais, Merleau-Ponty (1989, 207), conforme já foi citado, havia definido o ser humano como um ser corpóreo, cuja afirmação “eu não tenho corpo, mas sou corpo” tornou-se uma tese inquestionável. É importante lembrar que, Merleau-Ponty ao conceituar corpo não tinha a intenção de negar ou reduzir as dimensões do homem ao físico, mas superar o antigo dualismo mente e corpo. A expressão “ser corpo” designa o ser humano como uma unidade, como um ser único e inseparável.

Portanto, a colocação da representação corporal como a fonte primária na construção de uma imagem humana encontra dois suportes fundamentais: o das ciências biológicas e o da reflexão filosófica antropológica. Neste sentido, podemos traçar um roteiro biográfico do processo de construção das diferentes representações corporais através das faixas etárias. Neste processo de construção da representação corporal, pode-se apontar três situações: primeiro a circunstância histórica e cultural em que o indivíduo vive; segundo, os

⁸ Uma série de remédios que são utilizados para o emagrecimento, como o Xenical, Hipofagim e, o mais recente, a Procaína.

⁹ O Brasil é considerado o quinto mercado mundial na venda de cosméticos de acordo com a reportagem da **Revista Forma Física**, nº6 de janeiro de 1998, p.14.

¹⁰ De acordo com a **Revista Veja**, edição 1741, ano 35, nº9 de 6 de março de 2002, só no ano de 2001 foram realizadas 350.000 cirurgias plásticas no Brasil, segundo a Sociedade Brasileira de Cirurgias Plásticas.

valores internalizados por ele no decorrer de cada faixa etária; terceiro, a influência dos padrões de beleza assumidos pela sociedade e inscritos em cada momento histórico. As pessoas, na medida do possível, ainda que inconscientemente, aceitam submeter-se aos padrões corporais vigentes.

1.2 Modelos de Representações Corporais e Sistema de Valores

É de domínio público e a ciência confirma que o ser humano, desde o seu nascimento e durante todo o processo de sua existência, busca estabelecer um sentido para a sua vida. Essa procura sustenta-se na preocupação em compreender a sua origem, sua identidade e seu destino. Essas são questões que acompanham, até hoje, toda a história da humanidade e delinearam o traçado do projeto de vida de cada indivíduo. Floriani (2000, p.237) vem ao encontro dessas idéias ao destacar que “o homem não abandonou uma questão que o orientou na construção das sociedades: a busca de uma razão para sua própria existência”, e buscar uma razão significa, em outras palavras, buscar um sentido para a vida.

Somente saberemos o sentido de um bom projeto de vida, quando analisarmos o conjunto de valores que o sustenta. Teles (1997, p.32) salienta que “nos tornamos humanos ao internalizar valores e atitudes da sociedade em que vivemos”, assim, cada indivíduo, obrigatoriamente, consciente ou inconscientemente, acaba sendo influenciado pelos valores de sua cultura. Esse conjunto de valores não está definitivamente determinado, sendo mutável a cada nova situação enfrentada, o que acarreta profundas modificações nas ações, posturas e idéias. Cada mudança é realizada pelo confronto entre o passado e as aspirações futuras, entre o vivido e o sonhado.

Diante de cada mudança, é necessário criar novos valores, que fazem do homem um criador de valores que podem ser de caráter moral, religioso, econômico, estético, político e social. A criação de valores ou a aceitação e a legitimação de outros, de acordo com cada momento histórico, concretiza o sentido da vida individual e coletiva.

Quando afirmamos que o homem é um criador de valores, não significa dizer que cada pessoa começa do nada, pois o indivíduo, como membro de uma sociedade, encontra ao nascer um sistema de valores preestabelecidos pela ordem social. Este sistema marcará, de maneira quase absoluta, os primeiros anos da sua vida, no que diz respeito ao direcionamento

de suas atitudes comportamentais. É impossível o indivíduo não ser influenciado pelo sistema, uma vez que a principal característica do ser humano, segundo escreveu Colombo (1997, p.43), “é viver num mundo de valores”, no qual o indivíduo não somente herda, mas adquire hábitos e valores durante o transcurso de sua existência.

A ordem social, inspirada no sistema de valores, articula simultaneamente a vida coletiva e individual, tanto que para Araújo (2000, p.124), “sociedade e indivíduo são fenômenos que se integram”, formando uma comunidade de convivência tão forte que, no dizer de Morin (1998, p.27), “não existe sociedade sem indivíduo, mas também o indivíduo não sobrevive sem sociedade”. Conviver significa participar e realizar a socialidade definida pelo conjunto de valores institucionais e harmônicos, que garantem as inter-relações entre todos os integrantes de um grupo social. Reforçando essa idéia, Araújo (2000, p.125) escreve que “a sociedade apresenta ao mesmo tempo traços universais dos homens organizados e também características de cada agrupamento cultural” e, no mesmo sentido, Mauss (1974, p.213) acrescenta que “cada sociedade tem hábitos que lhe são próprios”. Assim, identifica-se a sociedade como uma associação de elementos gerais e características próprias.

Há uma concordância generalizada em relação à tese de que a sociedade é uma convivência entre o coletivo e o individual, entretanto, nunca foi estabelecido, com clareza, o campo de delimitação entre o bem comum e o bem particular. Fato que possibilita o surgimento de inúmeros conflitos que precisam ser constantemente amenizados, para que seja mantida a harmonia social. Assim, o equilíbrio social é a relação que se estabelece entre os valores individuais e os da coletividade.

Diante do exposto, Charon (1999, p.56) anuncia que “a sociedade é a mais complexa organização”, cuja característica fundamental está diretamente associada ao sistema de valores. Portanto, o estabelecimento de um paralelo entre sociedade e sistema de valores leva a afirmar que, quanto mais rico e diferenciado for o sistema, mais complexa será esta sociedade. Neste sentido, o indivíduo, embora encontre dificuldades para se inserir no sistema de valores, sabe que esta é a única condição para integrar-se a uma sociedade.

O processo de integração obedece a um ritual de iniciação, tendo a família¹¹ como a instituição que inaugura este processo, portanto, ela passa a ser a primeira mediadora entre o indivíduo e a sociedade. A família, além de ser a responsável pela transmissão da herança biológica, é também a encarregada de transmitir a herança cultural, introduzindo as novas gerações no convívio sócio-cultural. Entretanto, as funções da família não se esgotam nos primeiros anos de vida do indivíduo, pois ela continua sendo a unidade referencial básica; seu núcleo permanente de apoio afetivo e o ambiente fundamental, proporcionam uma vasta experiência pessoal. Diversos autores insistem nesta importância da vida familiar, entre eles cito Guareschi (2001, p.111), que diz que “ela é a primeira instituição com que uma pessoa entra em contato em sua vida”, e Teles (1997, p.59) atribui à família “o papel de humanização da criança, desenvolvendo-lhe a natureza humana e ensinando-a a agir e conviver com os outros homens”. No mesmo sentido, Carvalho (2000, p.8) acrescenta que “a família é a ancoragem fundamental na socialização do indivíduo”, bem como na formação de cidadãos conforme as necessidades do sistema.

O processo de socialização do indivíduo, iniciado na família, encontra na sociedade a sua continuidade natural. Portanto, a ordem social é o espaço adequado para o desenvolvimento de valores que reforçam o convívio dos seus integrantes em relações formais e não formais. Nas relações formais, os valores já estão definidos e estabelecidos pela ordem social, cabendo então ao indivíduo apenas assimilá-los. Entre essas relações destacam-se aquelas que acontecem no processo educacional da escola, onde se consagram os padrões da ordem vigente. Já nas relações não formais, vigora um ambiente de liberdade e aleatoriedade, balizado por laços afetivos e de parentesco ou por interesses pessoais como os desenvolvidos entre os parceiros do clube, da vizinhança e os amigos da rua, boate e shopping.

Para completar a importância do sistema de valores na socialização, é fundamental lembrar que ele gira sobre um eixo central. Toda a construção social, segundo Ricoeur (1977, p.68), parte da “relação que uma comunidade histórica mantém com o ato fundador que a instaurou”. O valor central origina-se daquilo que Ricoeur denomina de “ato fundador” e que Maffesoli (1994) anuncia como “mito fundador”. O “ato fundador” ou “mito fundador” define um valor como o princípio central que determina um projeto sociocultural,

¹¹ Utilizo o termo família como uma instituição genérica, pois não é propósito desse estudo, contextualizar as particularidades encontradas nas distintas composições familiares, mas sim, descrevê-la como um espaço muitas vezes significativo para o desenvolvimento, aprendizado e motivação para o indivíduo.

filosófico e científico e, assim, ele é a essência de todo o sistema; e socializar-se significa, em outras palavras, aceitar e legitimar esse ato fundador.

Saliento a relevância do valor central na vida em sociedade, analisando diferentes culturas ou a história de povos distintos. Os povos primitivos por exemplo, tinham como ponto central a sobrevivência. Assim, todo o projeto individual e social era determinado para a satisfação das necessidades primárias. Os gregos nos oferecem um exemplo diferenciado, pois enquanto criadores de uma cultura superior, colocaram a razão o “logos” como o valor supremo de toda a estrutura da sociedade ateniense. Já na Idade Média, o cristianismo destacou a mensagem evangélica como valor central, o que conduzia a vida de cada homem individual e socialmente. Hoje, a sociedade ocidental consagra a ciência e a tecnologia como os únicos valores que a definem e a orientam em todo o seu processo de desenvolvimento. Com base no que foi escrito, conclui-se que o equilíbrio da vida de uma pessoa depende da harmonização entre a referência central e os demais valores.

A história dos povos mostra que não há um único eixo central e universal que articula todos os sistemas de valores da humanidade. Cada cultura tem um eixo central que determina o seu sistema de valores. Tal fato pode ser comprovado pelos distintos comportamentos socioculturais, que se manifestam em todas as instâncias das instituições econômicas, políticas e religiosas. Além disso, cada cultura, dentro do seu sistema, estabelece uma hierarquização de valores, uma escala que, dependendo do momento sociohistórico, pode apresentar variações tanto nos valores parciais como na referência central.

Cada membro integrante de uma cultura é envolvido por essa hierarquização. O indivíduo, quando submetido aos valores de determinado sistema, adota uma postura coerente, norteada pelo eixo central. Podemos identificar, embora resumidamente, a relação do eixo central de diferentes culturas e a sua interferência na vida de cada sociedade, como nos exemplos já referidos e citados anteriormente, os gregos estabeleceram o logos, os medievais priorizaram a alma, os modernos elegeram a razão. Logos, alma e razão são valores acima da materialidade. Portanto, essas culturas construíram uma ordem social, em que os valores espirituais e intelectuais foram privilegiados em detrimento dos aspectos físicos, logo, o corpo ficou num segundo plano para a vida humana.

As correntes filosóficas racionalistas, baseadas na posição cartesiana, reforçaram a dimensão mental. O resgate do corpo, na filosofia, como já foi mencionado, é dado por Merleau Ponty, para ele, o indivíduo não raciocina, não pensa sem o corpo, como consequência lógica do homem ser corpo. A possibilidade de resgatar o corpo é melhor evidenciada pelas ciências biológicas, em especial pela neurobiologia, que não só rompeu mas elaborou um novo parâmetro da compreensão intelectualista e materialista do ser humano, principalmente no que se refere à imagem do homem. Esta nova identificação caracterizou-se por eliminar a distância entre corpo e mente, proporcionando também à filosofia, a oportunidade de refletir sobre seus preceitos e superar antigos dualismos. Partindo desta nova mentalidade, atribui-se hoje um espaço maior para o corpo, neste sentido, Santin¹² (1998) afirma que “a quase onipresença do corpo na vida, tanto na esfera individual, quanto na esfera social das pessoas”. Já não são apenas as idéias que definem o ser humano, mas também as dimensões corporais assumem um referencial importante no progresso da sociedade. Highwater (1992, p.17) anuncia que “a história da nossa compressão do corpo humano confunde-se com a história dos significados de cada sociedade”. Neste sentido e pela natureza do trabalho, pretendo apresentar um resumo¹³ do papel desenvolvido pelo corpo na sociedade em diferentes momentos históricos.

O recurso à história, como forma de compreender os fatos, é um procedimento constante nas pesquisas em ciências humanas. Portanto, para um melhor esclarecimento sobre o papel do corpo na vida das pessoas, nada melhor do que enfatizar a história, já que os valores corporais para o indivíduo serão mais claramente percebidos à luz de uma trajetória histórica. As pesquisas antropológicas ainda não identificaram claramente o significado do corpo na existência humana, mesmo que ele seja um dos elementos sempre presentes. Os antecedentes históricos da sociedade contemporânea, ao serem analisados, confirmam que os povos primitivos não possuíam uma idéia de corpo em relação aos corpos de todos os seres da natureza. Tal tese é defendida por Gusdorf (1978, p.123) ao afirmar que “o primitivo não tem consciência do seu corpo enquanto corpo no mundo dos corpos” e, conforme Villaça e Góes (1998, p.27), “nas civilizações ainda imersas na natureza selvagem, o corpo humano se situa

¹² SANTIN, Silvino. **O espaço do corpo na pedagogia escolar**. Texto da conferência proferida durante o Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, realizado em Santa Maria de 9 a 13 de setembro de 1998.

¹³ Escrevo resumo, pois quero evidenciar que não apresentarei a história do corpo de forma exaustiva e cansativa, mas também não a utilizarei meramente como artifício para introduzir o assunto, o que seria criticável por parte dos historiadores. Não se trata efetivamente de um trabalho sobre a história do corpo, a intenção é levar

no mesmo nível que o dos animais e de todas as formas de vida”. O primeiro momento em que o corpo humano é relatado como entidade distinta acontece com os gregos, embora o tenham tratado como natureza material, em oposição a psique de natureza espiritual. Gusdorf (1978, p.124), amparado no dualismo platônico, conclui que, para os gregos, “a grandeza do homem concentra-se na alma, o corpo não é para a alma senão uma residência passageira e algo indigna”. Na Idade Média, o pensamento cristão reforçou o pensamento grego, anulando radicalmente o corpo em benefício da perfeição da alma espiritual. Neste sentido, Porter (1992, p.303 e p.292), analisando a história do corpo, sublinha as duas situações relacionadas entre a alma e o corpo: primeiro, “a mente é canonicamente superior à matéria, e juntamente com a consciência tem sido indicadas como guardiãs e governantes do corpo”, segundo, “o corpo foi negligenciado, por um lado pelos componentes da cultura grega, por outro lado, os judaico-cristãos, ambos por razões e caminhos diferentes elevaram a mente ou a alma e denegriram o corpo”. Concluo, a partir do exposto, que esses fatos levaram as pessoas a terem comportamentos diferenciados ao longo do progresso humano e também a designarem atributos corporais distintos em cada época cultural.

A modernidade, rompendo com os valores medievais, passou a falar de um novo redimensionamento conceitual de corpo, graças às ciências empíricas que haviam transformado o corpo num objeto de pesquisa como qualquer outro objeto. Inicialmente, os novos valores da modernidade mantiveram o corpo em uma situação secundária da vida humana, por isso o homem moderno, ainda que menos submisso às normas da moral religiosa, manteve os procedimentos disciplinadores e apenas orientou-os para tornar o corpo mais útil e produtivo, enquanto peça fundamental do sistema de produção. A chegada da Revolução Industrial veio consagrar esta nova concepção de corpo; se antes ele era apenas avaliado para auxiliar o bom desempenho intelectual ou para o aperfeiçoamento espiritual, agora passou a ser visto como fonte de energia aplicada diretamente ao trabalho produtivo. Bernard¹⁴ (1995) denuncia esta situação dizendo que “as sociedades industrializadas racionalizaram e alienaram o corpo, transformando-o em potência de rendimento para o serviço industrial” e Gusdorf (1978, p.130) reforça a idéia afirmando que “o homem na era industrial considera o seu corpo um objeto”. Esta revisão sintetizada revela que o corpo, neste momento histórico, está devotado aos interesses do sistema de valores de um modelo capitalista.

a análise até o nível de aprofundamento suficiente para alcançar o objetivo de caracterizar o papel exercido pelo corpo em diferentes momentos históricos.

Nesta nova ordem de valores da sociedade ocidental, o corpo torna-se, cada vez mais, um referencial básico na maneira de viver individual e coletivamente como também na definição do papel do ser humano no mundo. Posso apontar, embora resumidamente, o corpo em duas situações, na sua utilização e em sua representação, respectivamente. Na primeira situação, ele surge com a premissa do corpo como usina de energia, que deve ser associada à produção do trabalho. O corpo passa a ser visto e utilizado como uma máquina, uma mão-de-obra empregada nas necessidades do mercado. A representação do corpo, por outro lado, está vinculada à relação e à identificação do sujeito. Cada indivíduo passa a ser identificado pelo seu modo de estar presente e de se expressar, portanto, a representação corporal é fundamental, tanto que Santin (1999, p.32) observa que “o homem chamado civilizado passou a criar uma imagem de si mesmo, o que fez emergir como consequência uma representação de corpo”. Através da representação de corpo, o indivíduo passou a ser mais preponderantemente reconhecido e, como consequência, os cuidados e as preocupações com a forma corporal tornaram-se uma constante no cotidiano da vida dos indivíduos, pois a imagem do corpo passou a ser um elemento fundamental do sistema de valores.

A preocupação e o cultivo do corpo pelos indivíduos estão diretamente associados à construção dos valores da estrutura social. Sant’anna (1995, p.12) ressalta que “a sociedade tem seu corpo, assim como tem sua língua”, Rivière (1995, p.141) acrescenta que “cada sociedade privilegia regras e rituais de interação, maneiras de gerir o corpo”, e Bernard¹⁵ (1995) conclui que “o corpo humano é o símbolo da própria estrutura da sociedade”. No momento em que o corpo se enfraquece como dimensão individual e passa a ser um valor social, o que significa dizer que a sociedade começa a desenhar e a elaborar corpos. Se antes era necessário elaborar inteligência, hoje o interesse vai além do intelecto; é preciso desenhar, moldar corpos, tanto para o trabalho como para o mercado da beleza. Por isso, o culto corporal depende fundamentalmente dos padrões sociais, os quais são inspiradores dos anseios pessoais. Tais padrões impuseram-se sobre a vida das pessoas, levando-as, em certas circunstâncias, a dar maior atenção às formas corporais do que às de ordem intelectual e moral, e, às vezes, em detrimento da própria saúde. Essas imposições não só se resumiram à ascensão da representação corporal, mas também alteraram a vida individual e social, modificando hábitos e costumes.

¹⁴ BERNARD, Michel. **Le Corps**. Texto traduzido por Silvino Santin, Cap. 9. Paris: Ed. Du Seuil, 1995.

Apesar de toda essa exaltação da representação corporal, uma observação atenta revela certa ambigüidade no papel do corpo na esfera social. Por um lado, encontramos o corpo sendo glorificado pelos princípios estéticos, por outro, surgem os interesses de certos grupos que insistem no uso do corpo para determinados fins, como a exploração econômica. As explorações de ordem econômica partem do interesse de apoderar-se do corpo como uma mercadoria para fins lucrativos, tornando-se assim não mais do que um objeto mercadológico, um instrumento de marketing, sendo a indústria do vestuário¹⁵ e dos cosméticos bons exemplos dessa apropriação.

No contexto dessa ambigüidade, verifico que a glorificação do corpo pelos princípios estéticos não só levou à exaltação das formas como também à criação de modelos corporais, cuja produção é uma característica forte e marcante da sociedade consumista. Se, no passado, o corpo era submetido à mente e à alma, agora ele se submete a outros corpos, porque quer reproduzi-los, copiando suas formas. Os padrões de beleza física estabeleceram um protótipo corporal, com medidas definidas por uma minoria, baseado em critérios nem sempre revelados, cujo modelo é divulgado como o desejo e a fixação de toda uma sociedade, o que transforma os indivíduos em meros seguidores dessa fantasia corporal. Podem ser encontrados, por exemplo, modelos de representações como aqueles produzidos no tempo da jovem guarda, dos programas infantis de televisão e tantos outros.

A presença da televisão em quase todas as casas e o alto fascínio das pessoas por ela, em especial das novas gerações, originou a possibilidade de impor modelos de representações corporais a toda a sociedade. Não se pode esquecer o aperfeiçoamento estético que, em suas linhas gerais, obedece ao modelo oficial de beleza admirado pelo conjunto da sociedade e sustentado pelos padrões dos meios de comunicação. Para confirmar tal pensamento, chamo a atenção para o surgimento de personagens como a *Feiticeira e a Tiazinha*, que refletem nitidamente a valorização estética do corpo, pois viraram o sonho ou o pesadelo de toda uma faixa etária, que busca, por meio das mais variadas formas, uma aproximação com estas fantasias.

¹⁵ BERNARD, Michel. **Le Corps**. Texto traduzido por Silvino Santin, Cap. 9. Paris: Ed. Du Seuil, 1995.

¹⁶ A reportagem “**Cheinha ... de Charme**” da **Revista Isto É**. Edição nº 1771, de 10 de setembro de 2003, é um bom indicativo tanto da presença quanto da dimensão da indústria do vestuário nos dias atuais.

É difícil descrever o imenso arsenal de recursos colocados à disposição dos consumidores dos programas de corpos televisivos, que vão desde os meios naturais até as mais sofisticadas técnicas artificiais. Começo por relatar os meios naturais, que incluem o controle alimentar, através da venda de dietas que, muitas vezes, são elaboradas sem estudos ou diagnósticos sérios e cujo alvo maior a combater é sempre a obesidade. O jovem, na busca pelo peso ideal ou pela sua manutenção, submete-se a uma disciplina alimentar, transformando sua vida numa eterna disputa contra a balança, sendo que todas as suas ações são direcionadas em prol de uma silhueta corporal, mesmo que isso signifique uma ameaça a sua integridade física.

Uma outra alternativa natural encontrada é a adesão a um programa regular de atividades físicas, bem assinaladas por Villaça e Góes (1998, p.13): “com esforço e trabalho físico o indivíduo é persuadido a alcançar a aparência desejada”. Quando todo esse esforço físico passa do limiar de intensidade e frequência, provoca dolorosas fadigas musculares e uma exaustão das reservas energéticas, colocando o corpo em uma situação de risco, que o jovem ameniza com o sonho de um corpo escultural.

Quando os meios naturais não são suficientes para satisfazer a busca obsessiva pelos dotes corporais, apela-se para uma série de técnicas artificiais. Entre elas, destaco o uso indiscriminado, por uma escala significativa de jovens masculinos, de esteróides anabolizantes¹⁷, com o intuito de alcançar mais rapidamente as formas atléticas. Isto pode levar a sérias conseqüências, como por exemplo a uma imagem hipertrofiada, que segundo Courtine (1995 p.88), é definida como “a supervirilização da aparência”. Mesmo possuindo as informações necessárias sobre o perigo e os malefícios causados pelo uso destas drogas químicas, isso não é suficiente para sensibilizar seus usuários, pois, para o jovem, o conhecimento dos danos não proporciona um significado maior do que as formas corporais têm para o seu interesse.

A preocupação em não se afastar dos modelos culturais e de manter as formas corporais juvenis, leva uma outra parcela da população a recorrer às cirurgias plásticas, para satisfazer uma necessidade ideológica e estética de transformação corporal, o que para o

¹⁷ Uma leitura do capítulo **Anabolizantes: Drogas de Apolo**, escrito por César Sabino, no livro **Nu & Vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002, é muito ilustrativo, pois revela a frequência do uso de esteróides anabolizantes pelos homens.

médico Scliar¹⁸ (1997) não passa de uma “homogeneização de padrões estéticos”. As cirurgias plásticas, segundo Santin (1999, p.39), “acolhem os sonhos e as esperanças dos descontentes com o próprio corpo”. O crescimento do número de cirurgias como a lipoescultura e a implantação de próteses de silicone no Brasil na última década, revela-nos o grau de importância que o corpo passou a ter na vida dos brasileiros, uma vez que as cirurgias não são feitas em nome da terapia, mas sim da estética e também não se restringem mais apenas a uma faixa etária, mas a todas as idades e camadas sociais.

Ainda dentro dessa busca de técnicas artificiais, não se pode esquecer os salões de beleza com suas máquinas de bronzeamento artificial, sessões de massoterapia e técnicas de colocação de *piercing* e tatuagem, utilizadas na busca incessante por um corpo fantasioso. Constatamos também, a cada dia, o lançamento de novidades no setor de aparelhos e de produtos químicos. Aparecem no mercado novas drogas farmacêuticas, que divulgam ser o antídoto contra os abusos do comer e beber e a salvação na preservação ou restauração da performance sexual. Surgem também uma série de parafernália eletrônicas ditas milagrosas, para todos os males que afligem os descontentes e desgostosos com seu corpo. Todos esses produtos buscam, nos espaços publicitários, o seu promissor mercado, onde toda a mercadoria, por mais estranha que seja, encontra seu parceiro para divulgação, promoção e inclusive imposição, que só é possível graças ao poder criativo e persuasivo das propagandas comerciais.

Esta descrição sobre as técnicas artificiais não pode ser concluída sem antes salientar a possibilidade de incluir os adornos e os vestuários também como instrumentos eficazes. O vestuário é um meio utilizado pelos indivíduos tanto para realçar quanto para esconder as suas formas corporais¹⁹. Ao identificar que seu corpo está distante de certos requisitos do paradigma corporal aceitável, o indivíduo, além de utilizar o vestuário para camuflar imperfeições corporais irreparáveis, também recorre a ele como ferramenta para esconder e mascarar as suas formas do olhar crítico da sociedade, mesmo que, muitas vezes, essas diferenças estéticas estejam apenas no seu imaginário. O uso do vestuário possibilita alterar formas corporais. Dependendo da escolha das cores, dos tecidos e dos figurinos, pode-

¹⁸ SCLIAR, Moacyr. “Paraisos Artificiais”. In: **Revista Veja**, nº 21. São Paulo: Abril, 28 de maio de 1997.

¹⁹ A **Revista Veja**, edição 1816, ano 36 nº36, de 20 de agosto de 2003, apresenta uma reportagem denominada “Seios ao Alto”, que aborda a questão dos sutiãs criados para levantar e modelar os seios, que conquistaram a

se utilizar o vestuário para parecer mais alto, magro, forte e até mais gordo. Essas são fórmulas e receitas que frequentemente estão presentes nas páginas de muitas revistas²⁰ dedicadas à moda. Desta forma, as páginas editoriais alcançam uma dimensão importante, pois esclarecem e ditam a maneira de vestir-se, com o intuito de fornecer aos leitores os segredos para melhorar sua aparência. A aparência é relevante para entrar em contato com o outro, pois a apreciação do olhar do outro tornou-se fundamental na construção e na aceitação da sua própria representação corporal.

Portanto, o vestuário deixa de ser uma peça que resguarda o corpo, como era anteriormente, para tornar-se um artifício, cuja função depende da circunstância, o que no dizer de Pociello (1995, p.116), “é de ajustar-se às formas em movimento, ressaltando a esbeltez musculosa, enaltecendo uma silhueta juvenil”. A indústria da moda parece ter compreendido bem essa situação, pois é a responsável pela criação de roupas para exaltar e também, em alguns casos, até para adornar as silhuetas corporais. Além disso, os empresários da moda baseiam-se num modelo corporal para produzir sua linha de mercado²¹, fazendo com que seus consumidores sejam aqueles que queiram valorizar suas formas corporais e que, para isso, devem obedecer a alguns requisitos de beleza.

Por fim, muitos acreditam que o corpo foi totalmente liberado de inúmeros tabus religiosos, de preconceitos culturais, de dualismos filosóficos ou de preceitos éticos obsoletos. Frequentemente visualizamos e ouvimos a proclamação de uma liberação do corpo, como anuncia Crespo (1989, p.13) “o projeto de libertação do corpo está presente em cada momento, exprimindo-se numa dinâmica multifacetada e atingindo a imensa teia de relações sociais”. O corpo foi liberado até dos vestuários, que durante longos anos, o encobriam de qualquer norma moral. Esse projeto de liberação corporal, na forma de sua nudez, após uma observação atenta, revela-nos uma certa ilusão, pois o corpo, é verdade, pode despir-se totalmente, mas precisa, em sua nudez, obedecer a certos requisitos impostos por critérios de valores estéticos. Por isso o indivíduo, para despir-se, precisa ter um corpo esbelto, malhado, com uma pele bronzeada e também deve submeter-se a padrões de medidas como peso e estatura. O rigor das normas estéticas levaram Santin (1999, p.36) a afirmar categoricamente,

legião de brasileiras convertidas à obsessão por seios volumosos, tanto que hoje correspondem a 60% das vendas do mercado de lingerie.

²⁰ Revistas como **Capricho**, **Boa Forma**, **Cláudia**, **Nova** são bons exemplos.

²¹ Este fato pode ser evidenciado na reportagem “**Cheinhas e sem Grife**”, da **Revista Veja**, edição 1763, ano 35 nº31 de 7 de agosto de 2002.

o que parece expressar o pensamentos de muitos outros estudiosos: “a silhueta corporal transformou-se, metaforicamente, no último modelo a ser vestido”.

Na sociedade contemporânea, cresce a preocupação com as representações, principalmente no plano físico. Vivemos em um tempo de supervalorização das imagens, o que leva a uma exacerbada importância da boa aparência e da representação corporal, fatos que Goldenberg (2002, p.8) denominou como “uma cultura do narcisismo”. Construir uma representação física tornou-se fundamental para os homens ao ponto que, nos dias atuais, os cuidados com as questões do corpo, evidenciadas na manutenção de suas formas estéticas, viraram o desejo, o ideal mais almejado no imaginário da sociedade.

O sonho do corpo escultural, bem malhado, atingiu de forma mais obsessiva os membros de uma determinada ordem social, mais especificamente a juventude que frequenta a escola. É neste contexto que observo a presença de uma identidade corporal não mais exclusiva do indivíduo, mas sim, do coletivo. A agregação de jovens, adjetivada por eles mesmos como “galera, tribo ou turma”, é categorizada pelo gênero, por valores e pelos seus próprios interesses. Cada grupo apresenta uma representação corporal construída sob a tutela de suas preferências físicas e estéticas. Repensar o papel do corpo na esfera escolar, sem dúvida, é um dos objetivos deste trabalho, sendo que, refletir o redimensionamento do valor do corpo dentro da esfera educacional é a oportunidade do reencontro do homem consigo mesmo e, ao mesmo tempo, a reconciliação do corpo com o homem.

1.3 O Lugar do Corpo na Educação Escolar

Toda a ordem social estrutura-se a partir do estabelecimento de um determinado sistema de valores. Na construção desse sistema, o ponto de partida de cada momento histórico da humanidade, como foi dito anteriormente, segundo Ricoeur (1977, p.68), é o “ato fundador”, que Maffesoli (1994) define como “mito fundador” de cada época. Assim, tanto o “ato” como o “mito”, tornam-se a referência única. O sistema de valores pode ser, analogicamente, denominado também como razão teórica, assim ele não só estabelece o modo de viver, mas o modo de se pensar, de raciocinar, em outras palavras, é uma maneira de teorizar. O sistema não está mais colocado como uma ação prática, mas como uma ação teórica, em que a escola é a instituição responsável por apresentar este novo modelo às novas gerações.

No ocidente, a partir do privilégio do pensamento racional pelos gregos, ocorreu a projeção de uma nova ordem social e universal, cujo fundamento máximo foi o princípio da razão lógica, que foi proclamado como a única forma de sociabilidade. Por isso, a racionalidade acabou sendo fundamental para o desenvolvimento da sociedade ocidental. Esta racionalidade, desenvolvida lentamente durante vários séculos, tornou-se o centro da história e a geradora das matrizes nas decisões dos cidadãos. O fato de a razão tornar-se a característica fundamental, está documentado por uma vasta literatura que poderia ser resumida nestas palavras de Vaz (1998, p.40): “o homem se distingue de todos os outros seres da natureza em virtude do predicado da razão”. A razão está determinada pelo ponto de articulação entre o raciocínio e as capacidades cognitivas.

Mediante o cultivo da racionalidade, o homem passou a ser definido como um ser civilizado, educado, desenvolvido e mais humano. O ideal humano consiste em ampliar e aperfeiçoar o intelecto, adquirir novos conhecimentos e, assim, conseguir o controle de si mesmo e do universo, que só será possível tendo como instrumento o domínio do raciocínio lógico, segundo os dizeres de Granell (1998, p.15), “o homem desenvolvido é um homem racional, que aplica de forma consciente as leis da lógica”. Neste caminho, a humanidade culta passou a orientar toda a sua vida de acordo com as leis da razão lógica.

A declaração da racionalidade como característica específica do homem não significa, em princípio, afirmar que há uma única forma de ser racional. Ser racional não implica aceitar a presença de apenas uma racionalidade, mas sim, acreditar na possibilidade de outras racionalidades com suas respectivas logicidades, ou seja, outras formas de pensar. Boaventura Santos (1999, p.77) trata claramente de diferentes lógicas e racionalidades. Para ele, “pode-se identificar três lógicas de racionalidade: a lógica da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica, a lógica da racionalidade moral-prática da ética e do direito e a lógica da racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura”. A ciência moderna optou pela racionalidade cognitivo-instrumental, tornando-a quase exclusiva, entretanto, a divisão proposta por Boaventura Santos revela que a racionalidade humana é muito mais complexa e ampla do que aquela legitimada pela ciência experimental, isto é, a da racionalidade cognitivo-instrumental.

A concepção de modernidade, usando as próprias palavras de Touraine (1999, p.37), “é antes de tudo a construção de uma imagem racionalista do mundo”, especialmente na fase em que a racionalidade foi atrelada ao sistema produtivo, momento em que a ciência e a técnica foram constituídas como legítimos exercícios do conhecer. As outras culturas, para inserir-se no mundo da ciência e adequarem-se à sociedade ocidental, tiveram que dominar os conceitos científicos e os procedimentos técnicos. A cientificidade e a tecnologia tornaram-se os grandes e talvez exclusivos parâmetros para a organização de toda a manifestação humana, tanto que Santin (2002, p.93) denuncia o fato da razão ser credenciada “como a única instância julgadora do pensar e do agir humano, tanto na esfera pessoal, quanto coletiva. Tudo precisa ser validado e legitimado pelos princípios da racionalidade”. O homem moderno, científico e técnico, foi definido por si próprio, como portador do conhecimento científico e verdadeiro, o que leva Piletti (1997, p.58) a afirmar que “aquilo que não se justifica à luz da razão não pode ser real”. A racionalidade de que falam os autores é a cognitivo-instrumental, citada na classificação realizada por Boaventura Santos.

As sociedades, que assumem como paradigma a racionalidade cognitivo-instrumental como fundamento do saber, encontram na ciência e na tecnologia os parâmetros para definir e estabelecer as regras do convívio social. A proclamação da racionalidade cognitivo-instrumental, em detrimento de outras racionalidades, encontrou sua maior confirmação nas ciências empíricas, como ilustra García (1998, p.87) “a ciência é a meta a ser atingida, os sujeitos têm de mudar suas idéias no sentido de aproximá-las das idéias científicas”. Tal ideal de cientificidade manifesta-se nas distintas instituições sociais, especialmente nas instituições escolares, que segundo Alarcão (2001, p.19), “são influenciadas pela tradição ocidental, que privilegia grandemente o pensamento lógico matemático e a racionalidade”. Como decorrência, a escola procura adequar-se e atender aos princípios que a regem neste momento histórico, por isso passou a realizar funções como a de perpetuar e legitimar a ordem da racionalidade cognitivo-instrumental, cujo objetivo maior é a transmissão de conteúdos inteligíveis, isto é, possíveis de serem ensinados teoricamente.

Portanto, as sociedades que privilegiaram o princípio da racionalidade cognitivo-instrumental, planejaram, para a escola, o papel de garantir uma educação e um projeto social de desenvolvimento correspondente. Nas sociedades primitivas, sem as construções teóricas da racionalidade, a ordem social estabeleceu-se segundo o ritmo da vida e a educação foi ligada à escola da vida, como nos revelam as sociedades tribais, cujas

crianças, de acordo com Aranha (1996, p.27), aprendem “para a vida e por meio da vida”. Portanto, toda a cultura é transmitida de maneira informal, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar. O aprendizado constrói-se, principalmente, nas atividades diárias e nos rituais, porque não há uma construção teórica a ser transmitida por uma instituição especializada.

Já foi dito que o berço do pensamento racional está na Grécia, onde também encontramos o berço da educação formal. Assim, podemos afirmar com segurança que foram os gregos que instituíram o raciocínio lógico e que foram eles que organizaram a escola enquanto instituição responsável pelo ensino voltado para a formação intelectual. Com o surgimento do saber conceitual, pôde-se construir teorias sem a necessidade de experienciá-las na vida diária. Embora a cultura grega esteja centrada no desenvolvimento intelectual, o ponto máximo de sua pedagogia visava à formação do homem inteiro, dos pés à cabeça²². Este ideal de educação, calcado nas faculdades cognitivas, era a exigência para a sustentação de um processo de socialização. Assim, o conhecimento foi direcionado para a elite, pois os trabalhadores não precisavam de instrução, porque o trabalho manual, além de ter sido deslocado para um segundo plano, não exigia o desenvolvimento de saberes teóricos. A tarefa de governar, por outro lado, exigia saberes, conhecimentos da arte de governar e pertencia a um grupo privilegiado da aristocracia. Por consequência, o projeto educacional grego, segundo Aranha (1996, p.62), “orienta-se pelo modelo adequado à elite dirigente”, visto que os educadores da época buscavam formar um homem superior, capaz de pensar corretamente e de se expressar convincentemente em função do exercício de traçar e reger os destinos dos demais membros da sociedade.

O projeto grego foi incorporado em larga escala por outros povos e ainda hoje continua o seu processo de imposição no mundo inteiro, através da ocidentalização das diferentes culturas. Atualmente, esta expansão é concretizada através da chamada globalização. Para as normas de funcionalidade do sistema produtivo da sociedade globalizada, o que importa não é o ser humano, mas a função que ele vai desempenhar. O indivíduo como valor humano desaparece, o que permanece é a sua função. Por isso, é indispensável preparar novos protagonistas, que pela nossa cultura cientificizada e tecnologicada, são chamados de profissionais qualificados.

²² Uma melhor compreensão da pedagogia na cultura grega pode ser encontrada na leitura do livro *Paidéia*, São Paulo 1936 de Werner Jaeger.

Ampliando o olhar sobre a supremacia da ciência moderna, especialmente na era contemporânea, constatamos que a escola foi transformada no centro de produção e transmissão do conhecimento científico e, para legitimar tal tarefa, são conferidos, aos seus freqüentadores, certificados, títulos e diplomas como resultados finais de um aperfeiçoamento intelectual e de uma capacitação para intervir na sociedade. Neste sentido, pode-se afirmar que o indivíduo, como integrante desta sociedade, teve a sua função reduzida ao mérito da sua capacitação cognitiva. Dessa forma, a produção intelectual passa a ser o único critério para o reconhecimento da autoridade humana.

Dentro desse grande projeto, o desafio pedagógico da escola resumiu-se a uma única preocupação: a do ensino-aprendizagem. A função hegemônica da escola como centro de produção e transmissão de conhecimentos científicos é em geral sustentada por diversos autores, cujas expressões revelam preocupações com a teoria e a entronização do pensamento científico. Para confirmar tal ideal, inicio lembrando as palavras de Perenoud (1999, p.15): “confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças”. Continuo com Lacasa (1998, p.123): “a escola deve aproximar a criança do conhecimento intelectual”, e finalizo com Gonçalves (1999, p.52), que diz que vê a “escola como lugar privilegiado para o desenvolvimento das capacidades mentais”. Não há nenhuma ousadia em afirmar que as referidas citações evidenciam o momento histórico em que a escola se encontra, que é o da valorização do conhecimento racional, lógico e sistêmico. Ousadia, talvez, seria refletir sobre a crítica de Rubem Alves (2001, p.26), “As escolas se dedicam a ensinar os saberes científicos, visto que sua ideologia científica lhes proíbe lidar com os sonhos, coisa romântica!” Nesta escola, a poesia e a arte não apresentam uma função prática, pois são frutos da subjetividade do indivíduo e não têm utilidade para uma sociedade pragmática, como tal, encontram-se ou excluídas do processo escolar ou marginalizadas. As próprias ciências humanas, como a história, a antropologia e a filosofia, por não profissionalizarem ninguém, têm sofrido o mesmo descaso por parte da comunidade científica.

Na medida em que o desenvolvimento cognitivo foi entendido como uma atividade autônoma, passou a ser o objetivo prioritário da educação escolarizada e assim, o corpo ficou à margem da jornada escolar. Desta forma, quanto mais se valoriza o intelecto, menos se dá atenção às necessidades físicas do indivíduo, pois adotou-se o princípio

cartesiano de que o ato de pensar é independente do corpo, portanto, o corpo é plenamente dispensável. Como decorrência, a escola, lugar do desenvolvimento cognitivo, foi totalmente estruturada, planejada e desenhada para atender à demanda da intelectualização. O próprio ritual da escola, aliado à arquitetura e à maquinaria das salas bem como a organização das classes de aula, evidencia que a proposta é exercitar exclusivamente a mente. A organização das classes, proporcionada pelo chamado espelho de classe, transformou-se no mecanismo de controle e regulação dos corpos. Fragga (2000, p.46) denuncia tal fato dizendo “esse mecanismo tem por função planejar previamente a ocupação dos lugares na sala de aula, atar o sujeito à cadeira na qual senta”. Já para Santos (2001, p.208), “a classe determina as possibilidades corporais de cada um”. Assim, de acordo com Foucault (1987, p.25), “o corpo é investido por relações de poder e de dominação”. Enfim, toda essa configuração da sala de aula direciona as posturas corporais à imobilidade e à inferioridade, para atingir o grande objetivo de aprender conteúdos cognitivos.

Como a escola foi pensada para despertar e desenvolver o intelecto, aprofundar os conhecimentos científicos e fortalecer o raciocínio, tornou-se necessário que ela realizasse, além da distribuição física dos espaços, também a normatização, o regramento e a distribuição do tempo em vista do desenvolvimento das faculdades cognitivas. O tempo, segundo Hargreaves (1996, p.119), “é um elemento muito importante na estruturação de um trabalho escolar”, tanto que a escola controla o tempo das disciplinas, o período do recreio e inclusive, o tempo para as funções fisiológicas. O próprio espaço do recreio não é configurado como tempo livre, mas sim como um momento de intervalo, entre disciplinas, ao término do qual o aluno deve estar recuperado e preparado para continuar desenvolvendo as suas tarefas intelectuais. Este controle do tempo, determinado por regras e utilizado na escola, caracteriza, segundo Foucault²³ (1979), um ato disciplinar, pois para ele a disciplina “é uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”.

Diante dessa estruturação organizacional e funcional da escola, submissa ao desenvolvimento cognitivo, o corpo, como já foi referido, passou a ter um papel insignificante no processo de ensino-aprendizagem, qual seja, o de agente serviçal da formação intelectualizada. Esta exclusão do corpo do processo educacional faz Santos (2001, p.204)

²³ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p.XVII.

afirmar “como se tivéssemos que, para formar um cidadão crítico, desprover o sujeito do seu corpo, desta matéria para locomover a consciência até a escola”. Santin²⁴ (1998) vai mais longe e com sutileza, mas com muita propriedade, estabelece a entrada do corpo no cotidiano educacional ao anunciar que “o corpo, responsabilizado pela inconstância e ambigüidade dos desejos, entrou na escola, mais como um simples carregador da inteligência do que como participante ativo”. O autor conclui ainda, “como a inteligência não pode ir sozinha à escola e precisa de um corpo para fazer-se presente, este recebeu um espaço marcado pela passividade sonolenta”.

O corpo, além de ser relegado a um segundo plano do processo de construção do conhecimento, teve também negado o direito de estar presente nos registros que descrevem as avaliações e o itinerário das crianças na escola. Ao visualizar o histórico escolar, constatamos facilmente o desempenho e o progresso intelectual da criança, ao passo que teremos dificuldade de decifrar, por maior que seja nossa boa vontade, os desempenhos, evoluções e transformações que seus corpos sofreram durante a passagem pela escola. Santos (2001, p.205) alerta-nos para esse fato ao escrever que “ocultamos das crianças e da sociedade a história registrada pelos seus próprios corpos durante a trajetória escolar”. Pensar em uma escola que possa suprir as necessidades do aluno e que proporcione a ele o registro, não somente do seu intelecto, mas também do seu histórico humano, incluindo assim a sua sensibilidade, o seu afeto como a sua própria vivência corporal e cultural, é extremamente necessário. Neste sentido, temos que pensar a escola como faz Pérez-Gomes (1999, p.12) “como uma encruzilhada de cultura” onde ela, segundo o autor (1999, p.77), “não pode transmitir nem trabalhar dentro de um único modelo de pensar sobre a verdade”, mas sim, dentro de um contexto de pluralidade e diversidade culturais. Dentro dessa visão de escola do autor, acredito que, no ato de educar, o importante é o aperfeiçoamento da condição humana, assumida na totalidade de sua existência. Isto implica que devemos entender o homem na abrangência referida por Morin (2000, p.15), isto é, que “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”. Portanto, o ser humano é muito mais complexo do que somente sua inteligibilidade racional.

Na era pós-moderna, muitas vozes levantam-se denunciando e questionando o privilégio e o domínio da ciência em detrimento a outras formas de conhecimentos. O poder

²⁴ SANTIN, Silvino. **O espaço do corpo na pedagogia escolar**. Texto da conferência proferida durante o Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, realizado de 9 a 13 de setembro de 1998 em Santa Maria.

da ciência passa a ser indagado, já que, segundo Foucault (1979, p.14), “onde há poder há resistência”. Dentre estas vozes, saliento a de Boaventura Santos (2002, p.10) ao analisar a dificuldade de nos libertarmos da supremacia da ciência, pois, de acordo com o autor, “a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional para todas as formas de conhecimento se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Outra voz de alerta é a de Rubem Alves (2001, p.110), ao denunciar “O perigo de que a ciência – coisa tão boa – se torne uma convicção religiosa, um dogma sobre a única via metodológica para se conhecer a verdade”.

A ciência, posta como saber absoluto e monopólio da verdade, acabou por não aceitar e marginalizar outras formas de saberes. O projeto do pensamento racional, além de excluir a poesia, a arte, a sensibilidade, a afetividade e a intuição da ordem do conhecimento válido e verdadeiro, postou-se também como colonizador do campo do saber. O reconhecimento da existência de outros saberes, que estão fora da racionalidade da ciência moderna bem como a dificuldade de aceitar o conhecimento científico como promotor do bem-estar do homem e do equilíbrio do universo, fizeram emergir dúvidas sobre a legitimidade do privilégio da racionalidade cognitivo-instrumental.

O questionamento da racionalidade cognitivo-instrumental levou a denunciar a suposta exaltação do corpo na sociedade ocidental. Aparentemente, a ciência moderna teria promovido um culto e a ressurreição do corpo, entretanto, parece que estamos diante de uma nova fórmula de exploração generalizada. O cuidado com o corpo, nem que seja apenas na sua aparência, e a exigência de uma boa imagem pessoal, tornaram-se preocupações generalizadas em todas as idades e esferas sociais, o que implicou ouvir, de certa forma, a voz e a história do corpo, que não é exatamente aquela contada pela ciência moderna e pela tradição antropológica. A escola, sendo uma instituição social, está repercutindo os ecos dessas discussões, tendo que repensar e modificar, mesmo que em parte, o seu fazer pedagógico. Se ela ainda não é capaz de pensar o corpo como integrante do processo de ensino-aprendizagem, ao menos introduziu as disciplinas que tem no corpo o objeto de seu trabalho, como por exemplo, a Educação Física, a Expressão Corporal, a Dança, o Teatro e as Artes Cênicas. O desafio agora é assumir uma pedagogia específica e uma concepção de corpo adequada ao novo momento do processo escolar.

1.4 As Atividades Esportivas e a Construção das Representações Corporais

O jogo, ao longo da história da humanidade, sempre foi um elemento importante da cultura dos povos. A sua origem, seu desenvolvimento e sua organização não podem ser desvinculados da cultura ou isolados dos fatos históricos que propiciaram o seu aparecimento. Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*²⁵ (1970), aporta a idéia de que, no jogo, encontram-se uma base e um agente de cultura, uma vez que, para ele, o jogo é cultura e cria cultura. Considera também que a cultura tem algo de lúdico e que surge sob a forma de jogo. Para o autor, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”, assim, uma parte das manifestações humanas foi marcada pelo jogo. Não só as civilizações, mas também o homem recebeu influência dele, uma vez que o jogo foi passo primordial para sua humanização, assim como sugere Schiller (1990, p.84) na sua célebre frase: “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga”.

A palavra jogo evoca, enfim, uma complexidade de idéias, tanto de liberdade, de mistério, de criatividade, de espontaneidade como de ludicidade. Com o passar do tempo, foi se transformando em uma atividade organizada e regrada. Essa transformação fez o jogo distanciar-se da sua origem, bem como de outras manifestações humanas. O distanciamento foi resultado do significado atribuído ao jogo, como dos valores e funções que ele passou a exercer, tanto na vida individual como na totalidade da ordem social.

Tal foi, então, a relevância individual e social alcançada pelo jogo, que ele passou a despertar o interesse e a atenção do homem em querer compreendê-lo e estudá-lo. Os mais variados estudos sobre o fenômeno jogo foram crescendo e ganhando destaque, à medida que lhe deram novos valores e significados. Nestes estudos, vários enfoques foram evidenciados e abordados, como a sua estrutura, sua caracterização e também sua própria classificação.

Após a identificação do jogo como atividade cultural e de influência na vida social, surgiu a preocupação de uma classificação dos jogos. A complexidade e magnitude das

²⁵ Huizinga, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1970. Obra clássica mostrando a importância do jogo como elemento fundamental da cultura humana.

mais variadas formas e significados dos jogos levou Caillois²⁶ (1986) a classificá-los em vários tipos, dependendo dos valores e das características de cada um deles. A classificação proposta por ele é apresentada em quatro categorias a saber: a) *Agón*, que se caracteriza pela competição, implica desejo e triunfo e exige disciplina e perseverança dos praticantes; b) *Alea*, jogos de sorte, os quais consideram que o trabalho, a paciência e o treinamento não são importantes, uma vez que a vitória está modelada pelo destino; c) *Mimicry*, jogos de simulação, onde intervêm a aparência e o disfarce; e d) *Ilinx*, que alcança o vértigo e revela um jogo rudimentar, turbulento e irrequieto.

Na Idade Moderna, o jogo transformou-se em esporte, em outras palavras, assumiu uma nova forma de organização. Com o advento da sociedade altamente tecnologicada, cientifizada e industrializada, cujos valores norteadores são a competição, o rendimento e a produtividade, coube ao esporte eleger o *Agón*, conforme a classificação proposta por Caillois, como a categoria balizadora dos princípios que regem o espectro esportivo moderno. Segundo Elias (1992, p.243), “o desporto é, de fato, uma das maiores invenções sociais que os seres humanos realizaram”. Para explicar melhor esta idéia do esporte como invenção, vou recorrer aos escritos de Santin (1996, p.14), “os esportes são produções culturais e, como tais, portadores de uma polissemia profundamente ambígua, porque o seu sentido depende do campo de práticas que os constituem e onde se inserem”. Assim, como nos relata o autor, o esporte é uma construção moderna de uma era industrial, inserida em uma sociedade orquestrada pelas notas científicas e tecnológicas.

Ao analisar a aplicação da categorização de Caillois, pode-se afirmar que o esporte moderno, na sua versão oficializada, nada mais é do que a organização do jogo sob forma de um sistema de regras estabelecido e definido universalmente. A sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas presentes no ato de jogar, tanto que Huizinga (1970, p.220) denuncia que o esporte “é estéril, pois nele o velho fator lúdico sofreu uma atrofia quase completa”, e Garcia (1999, p.131) acrescenta dizendo que o esporte é “um ludismo industrializado, tal é a força que os princípios determinantes da revolução industrial impregnaram a atividade”. Brohm (1978, p.26), por sua vez, conclui que “o esporte é a perversão do jogo”, pois introduz sistematicamente, entre os participantes, o princípio da competição e do rendimento corporal.

²⁶ CAILLOIS, Roger. **Los Juegos y los Hombres**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

Dessa forma, o esporte tecniciza, racionaliza o jogo, transformando-se assim na negação ao lúdico.

A prática esportiva, não é preciso dizer nem documentar, pois já é de senso comum, tornou-se um fenômeno sociocultural com enorme visibilidade no mundo contemporâneo, sendo identificável nos mais variados cenários, tanto a partir de um rápido olhar sobre o cotidiano, como visualizando-se num contexto social mais ampliado. O esporte representa um componente cultural de significativa relevância na vida de todos os povos. As diferentes culturas, em distintos momentos históricos, utilizaram o esporte para as mais variadas e controvertidas finalidades, conforme seus objetivos e interesses. Um simples apelo aos fatos históricos, revela-nos que o esporte, ainda sob a forma de jogo, foi dignificado pelos gregos, deformado como lutas pelos romanos, esquecido na época medieval e foi ressuscitado por Coubertin²⁷, para, atualmente, transformar-se tanto em fenômeno ideológico, instrumento econômico objeto científico, como também em elemento educacional.

Embora reconhecendo a multifacitude do fenômeno esportivo, cabe destacar que no âmbito desse trabalho, será abordado o elemento esporte restrito ao campo educacional, visto que o tema da dissertação são as atividades esportivas dentro do contexto escolar. Assim, as demais implicações do esporte não serão aqui pontuadas.

O esporte moderno, elemento muito presente na cultura social, entra na escola como um fenômeno de massa e espetáculo de plasticidade da sociedade atual. Cabe, porém, não esquecer que o esporte, em um primeiro momento, penetra no terreno educacional com a finalidade do processo socializador. Ao esporte foram estabelecidas funções de unir e congregar os seus praticantes, como pode ser evidenciado nas palavras de Novaes (1996, p.75): “o esporte é talvez a forma mais ampla de exercer a solidariedade, de socializar-se através da participação”, ou nas de Bento (2001, p.114): “a importância particular do desporto para socialização de crianças e jovens”. A função de unir e congregar os seus praticantes através do esporte, citada pelos referidos autores, é um fato muito questionável, pois, embora teoricamente isso seja algo possível, uma simples imersão na prática esportiva revela-nos que não é tão fácil como se teoriza.

²⁷ Pierre de Fredy, barão de Coubertin, francês que restaurou os Jogos Olímpicos no ano de 1896.

Em defesa do meu ponto de vista, valho-me do princípio da competição, tão presente em práticas esportivas, sabendo que o esporte moderno, como já citei anteriormente, ao eleger o Agón como categoria de jogo, também elegeu os valores da competição. Esses autores esqueceram que a competição é um fato muito contestado por diversos pensadores. Entre eles, cabe sublinhar Maturana. Recorri a ele porque suas informações não são resultantes de ideologias ou filosofias, mas sim de pesquisas biológicas. Para o autor, (2002, p.13) “A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro”. É evidente que a tese de Maturana pode ser contestada, mas como está embasada em fatos biológicos, será necessário recorrer a mesma biologia para demonstrar o contrário.

Praticar esportes tornou-se uma forma de contrapor a educação intelectualizada, que privilegiava uma educação centrada no desenvolvimento das faculdades mentais, através do binômio ensino-aprendizagem de conteúdos inteligíveis. Desta afirmação, deriva um relevante ponto a ser considerado. A educação física praticada na escola herdou a função de desenvolver o corpo, aproveitando-se do seu caráter canalizador de energia, em prol das capacidades intelectuais. Assim, passou a preocupar-se com o corpo através de práticas esportivas, entretanto, o esporte moderno não foi o seu primeiro conteúdo curricular. Inicialmente, a educação do corpo devia ser a disciplina e, para isso, os exercícios físicos, particularmente a ginástica, tornaram-se os primeiros conteúdos a serem aprendidos e praticados. Um corpo com medidas perfeitas era sinal de uma mente produtiva. Dessa forma, a educação física começou o seu fazer pedagógico como uma forma de apêndice do processo escolar, podendo ser evidenciada no ditado latino “Mens sana in corpore sano”.

Cabe salientar que a educação física, com a ascensão e a popularização do fenômeno esporte transformando os passatempos e jogos em práticas vinculadas à idéia de competitividade, com regras e normas universalizadas, concentrou-se em transmitir conhecimentos científicos e a desenvolver técnicas esportivas. Assim pode-se claramente perceber que, para a educação física, não houve outro caminho senão valorizar a prática do esporte dentro do cotidiano escolar. Deste modo, num primeiro momento, o esporte foi utilizado e ainda o é, como instância socializadora, fato reforçado pela introdução do mesmo

na educação física. Em conclusão, o esporte entrou na escola via educação física, como processo socializador e contraponto da educação intelectualizada.

Para completar as idéias expostas, é importante oferecer algumas informações capazes de ajudar e esclarecer o processo de vinculação entre esporte e educação física. Tal foi o desenvolvimento do esporte, que passou a centralizar as atenções e as discussões por parte dos intelectuais na organização dos currículos dos cursos de Educação Física. As posições frente a essa nova relação do esporte com a educação física não são unânimes. De um lado, encontramos autores que saudaram a entrada do esporte na educação física, o que foi festejado como a salvação da educação física, uma vez que se oferecia como seu conteúdo. Dentre autores como Bento, Gaya e Torres e outros²⁸, é interessante lembrar esta passagem de Bento (1999, p.67) que diz que “se deve ensinar e aprender desporto na escola, para poder participar devidamente nele fora dela”, e também a de Gaya e Torres (2001, p.125), pois refletem, com muita clareza, sobre o valor transferido ao esporte: “o esporte configura-se enquanto um dos elementos da cultura corporal. Nesta perspectiva, torna-se importante o ensino dos esportes na escola”.

Por outro lado, encontramos autores que, de certa forma, denunciam os problemas da utilização do binômio educação física e esporte como processo de esportivação da educação física escolar. Dentre eles destaco Oliveira (2000, p.77), que diz que “a supervalorização do esporte, sem dúvida acarreta problemas incontrolláveis”, uma vez que, de acordo com Hildebrandt-Stramann (2001, p.135), “o esporte é trazido às escolas como um sistema já existente em suas formas de ação e regras”, isto é, o esporte está inscrito numa esfera de determinações, regras, códigos e valores institucionalizados. O esporte situa-se num plano de atividades que, para Vago (2001, p.242), “incorpora valores de uma dada sociedade historicamente organizada e é culturalmente apropriado de múltiplas formas pelos sujeitos, a escola vem sendo um dos lugares para essa apropriação”. Ao praticar o esporte na escola, introduz-se, na ação pedagógica, os valores e regras contidos no modelo esportivo, pois, de acordo com Bracht (1997, p.12), “a manifestação do esporte que ainda fornece o modelo para o esporte escolar é o alto rendimento”. Para o autor (1992, p.22), o esporte na escola “é um braço prolongado da própria instituição esportiva” sendo que os códigos dessa instituição

²⁸ Resumimos os demais autores na palavra outros, pois não temos a pretensão de levantar todos os autores, mas sim, uma pequena passagem sobre as suas idéias.

primam pela competitividade e produtividade. Assim, Bracht (1992, p.57) escreve que “a criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”.

A transformação do uso do esporte pela escola é levantada por Bracht (2000)²⁹ ao anunciar que “para o sistema esportivo interessava que a escola, ao incorporar o esporte, o fizesse de maneira a desenvolvê-lo numa forma o mais próxima possível de como ele acontece no próprio sistema esportivo”. Para a escola, segundo o autor, “é colocada a tarefa de fornecer a base para o esporte de rendimento”. Assim, a influência do esporte no contexto escolar é de tal magnitude, que temos, então, não o esporte da escola, mas o esporte na escola. Isso indica que não se pensou nele a partir da escola, mas sim, ela o adotou como ele é, fato este que determinou uma subordinação da educação física aos códigos da instituição esportiva.

É importante dizer ainda que, inicialmente, o esporte foi assimilado pela Educação Física sem que se modificasse a sua função social de desenvolvimento da aptidão física e do caráter. Com a ascensão do esporte, enquanto fenômeno cultural, ele paulatinamente impôs-se à educação física e a instrumentalizou para conquistar os objetivos próprios da esfera esportiva. Este processo de esportivação da educação física, no pensamento de Bracht (2000)³⁰, “não vai ser acompanhado de uma reação crítica da educação física, muito ao contrário, ele foi saudado como elemento de valorização da educação física, que passa a ser sinônimo do esporte na escola”. Kolyniak Filho (1996, p.47), com certo tom de perplexidade, alerta que, como consequência da esportivação, “as aulas na escola passaram a girar em torno do esporte, quase com exclusividade”. Não se pode esquecer que o esporte, na sua versão oficializada, é um fenômeno cultural que traz consigo um universo de significações hegemonicamente voltados para os objetivos da performance e do rendimento mensurado³¹. A orientação, tanto da performance como do rendimento, por sua vez, inscrevem-se na crença de uma sociedade moderna, pautada pela competitividade e pelo progresso globalizado.

²⁹ BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Revista Movimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Vol.1 n°12, Porto Alegre, 2000 p.29.

³⁰ Ibid. p.6

³¹ A mensuração da performance e do rendimento com a possibilidade do estabelecimento de um novo recorde é uma das características centrais do esporte moderno.

O esporte, entre todas as práticas humanas, tem sido um grande pretexto para se utilizar o homem como meio na busca desses objetivos, fazendo uso do seu corpo para essa conquista. A relação corpo e esporte é uma relação longa com uma história turbulenta e sinuosa, que começou desde a crença de que o corpo é uma máquina. E sendo máquina, permite ao modelo de esporte, aplicado na sociedade atual, exprimi-lo na lógica do modo de produção industrial. O esporte funcionaliza o corpo, analogamente ao funcionamento de uma máquina, descaracterizando-o como humano.

Vale ressaltar que a descaracterização do humano deve-se ao fato de que o esporte, impondo um perfil corporal, transforma os praticantes em seguidores e almejadores das formas corporais endeusadas e necessárias para a prática de diferentes modalidades esportivas. O corpo é um instrumento necessário nas práticas esportivas, entretanto, sua constituição genética, muitas vezes, não é respeitada pelo esporte, uma vez que ele exige do corpo a aquisição de massas musculares, medidas e pesos que não são compatíveis com seu biotipo.

Considerando o ponto de vista da genética, cabe sublinhar que os corpos são construções de uma arquitetura muito complexa. Hoje, a genética ensina-nos que os genes são responsáveis tanto pela construção dos corpos como pela distribuição dos próprios órgãos no organismo. Há um gene responsável pela localização do coração mais à esquerda, assim como há outro que decide colocar o fígado mais à direita. Esta sábia engenharia está inscrita desde a formação do ovo humano que contém o ser completo que cada pessoa será mais tarde, isto é, o corpo tem sabedoria inscrita nas informações do seu código genético. Portanto, cabe afirmar que a corporeidade, além de interagir com o meio social, obedece a uma construção auto-organizacional.

O corpo tem uma identidade genética, mas seu processo de auto-organização diferencia-se pela interação com o mundo, pois os genes desenvolvem-se influenciados pelo meio ambiente. Assim, o código genético garante a gênese estrutural de cada corpo, garantindo-lhe uma corporeidade original, sem, entretanto, preestabelecer o seu perfil definitivo, já que depende também de circunstâncias ambientais.

Ao identificar a relação da construção corporal com o esporte, pude claramente constatar a presença de dois marcos distintos: o corpo como uma construção auto-

organizacional inscrita no DNA e o esporte enquanto fenômeno, que requer um determinado biotipo de corpo para sua prática. Cabe, agora, questionar a educação física escolar ao selecionar o esporte como conteúdo do seu fazer pedagógico. Qual o caminho que ela seguirá na construção do corpo? O caminho da auto-organização inscrita no DNA ou o caminho baseado no modelo esportivo?

Na resolução desses questionamentos, acredito que a educação física tem dois caminhos: ou leva em consideração a pessoa com seu biotipo genético e, sendo assim, ergue a bandeira da tese do corpo como uma construção auto-organizacional; ou aceita a premissa de que o esporte determina um modelo de corpo para suas práticas e, ao aceitá-la, não só faz do seu discurso como também da sua prática, uma pastoral do suor baseada em exercícios repetitivos, extenuantes e desgastantes. Nesta pastoral, o corpo é transformado em mero instrumento, submetido aos mais rigorosos rituais de treinamentos e dietas para conseguir moldar suas formas físicas. O corpo do praticante do esporte será um modelo padronizado, um manequim esportivo portador de estatura física e pesos adequados a cada modalidade esportiva, usando as próprias palavras de Santos (1990, p.154): “o atleta transforma-se na besta esplêndida”. Nesta perspectiva, o esporte não será vivenciado, mas executado como movimento mecânico, cujos gestos padronizados e especializados na modelagem dos corpos esportivos por sua vez, determinarão a prática da educação física.

Entretanto, se dentro das possibilidades dos dois caminhos, a educação física escolher a do corpo como construção auto-organizacional, sua ação prática terá no homem seu foco de atenção. Os exercícios físicos e os movimentos serão inspirados pela situação do biotipo de cada indivíduo, procurando melhorar o desempenho, não para render mais, mas para melhorar as condições de vida. O que importará, nesta prática, será a qualidade de vida, não as performances no desempenho das atividades esportivas. Este desempenho não será excluído, mas aceito enquanto conseqüência natural de uma melhoria das funções vitais. Nesta perspectiva, o esporte será apenas uma das possibilidades de desenvolver atividades em educação física e só terá valor enquanto contribuir para alcançar a plenitude humana. A dimensão e o valor do humano no esporte será dada por quem o vive, e quem o pratica e não por quem ensina, muito menos por quem adentra.

2 METODOLOGIA

Neste momento, continuo esta dissertação apresentando a metodologia que foi utilizada na pesquisa, pois como afirma Demo (2001, p.24), “toda a pesquisa contém em algum momento discussão do método, pelo menos no sentido barato de fases a serem seguidas”. A metodologia, em uma dissertação de pesquisa, é a descrição das etapas para a operacionalização da investigação. Para facilitar o entendimento, apresentarei no quadro abaixo, as etapas da pesquisa e o seu respectivo delineamento, sendo apresentado, posteriormente, os pressupostos teóricos que orientaram a escolha das estratégias metodológicas e os procedimentos realizados para a coleta das informações.

Quadro 1: Etapas do Delineamento da Pesquisa

Etapas da Pesquisa	Delineamentos
1. Paradigma de Configuração	Qualitativo
2. Tipo de Estudo	Estudo de Caso
3. Instrumentos	Entrevista Semi-Estruturada, Observação e Diário de Campo
4. Campo	Escola de Aplicação Feevale
5. Colaboradores	Alunos da Escola de Aplicação Feevale
6. Procedimentos	Estudo Preliminar e Principal

2.1 Paradigma de Configuração

O termo paradigma tem sua origem etimológica no vocabulário grego *parádeigma* que significa modelo. Paradigma é um conjunto de princípios, a partir dos quais é elaborado um modelo de análise para leitura e interpretação de determinada realidade. Diversos autores conceituam paradigma, entre eles Quintanila (1985, p.481), como sendo um

“conjunto de hábitos, teorias, formas de resolver problemas científicos no seio de uma tradição científica, e inclusive, contempla também idéias filosóficas, teorias científicas e normas metodológicas que predomina numa comunidade científica num determinado tempo”. Mann, citado por Maffesoli (1996), ratifica a idéia de tempo ao conceituar paradigma como uma representação científica, que se pode fazer em tal momento e não no outro.

Nas pesquisas contemporâneas, observa-se a presença de dois tipos de paradigmas: o quantitativo e o qualitativo. O paradigma quantitativo utiliza a matemática para a interpretação dos dados do seu processo de investigação e o paradigma qualitativo utiliza a linguagem discursiva. O investigador, a partir do tipo do fenômeno a ser estudado, fará a opção por um deles ou talvez por ambos.

Estabelecendo, como objeto de pesquisa, o corpo humano e suas representações e, tendo como objetivo geral, verificar se de fato os adolescentes recorreram às atividades esportivas no complemento curricular da Escola de Aplicação Feevale para construir sua representação de corpo. Assim, minha opção foi por um paradigma de perspectiva qualitativa. A opção ocorreu em função de que, para Dilthey (1986), “o que faz uma pesquisa qualitativa não é o método mas o objeto”. Para implementar tal metodologia, houve a necessidade de pesquisar os significados verbais contidos na fala de cada adolescente, o que seria menos adequado através do modelo quantitativo.

Em quase todos os livros que abordam a temática da metodologia da pesquisa, é possível encontrar diversas caracterizações de pesquisa qualitativa. Entre essas caracterizações cito, por exemplo, Negrine (1999, p.62), ao anunciar que “as pesquisas de corte qualitativo não costumam se servir de instrumentos de coleta de informações que utilizam valores numéricos ou que tomem apoio neles para proceder a análise e interpretações das informações recolhidas”. As pesquisas qualitativas centram-se no estudo dos significados da vida social e ações humanas, substituindo noções de explicação do método quantitativo, por noções de compreensão, significado e ação. Este tipo de investigação concentra-se na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa, segundo o autor, que “nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados”.

As pesquisas qualitativas têm interesse em compreender e interpretar de forma socializada, penetram no mundo pessoal dos sujeitos e na forma como eles interpretam as situações, descrevem e compreendem o que é único e particular do sujeito. Outra característica da pesquisa dessa natureza é considerar o ambiente natural onde ocorre o fenômeno estudado como a fonte direta de dados. Lüdke e André (1986), Gómez et al. (1996), Goetz e Lecompte (1988) e Triviños (1987) ratificam tal característica, afirmando que a pesquisa qualitativa tem como local de investigação o próprio meio dos atores, utilizando formas de coleta de informações, principalmente, através da interação com o meio.

2.2 Tipo de Estudo

As pesquisas, de uma forma geral, desenvolvem três tipos de estudos, cujos propósitos e finalidades são diferentes, podendo ser categorizados em estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos experimentais. Esta dissertação tem como propósito descrever, compreender e interpretar a construção de uma representação corporal pelos adolescentes através da prática de atividade esportiva em uma determinada comunidade escolar. Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo, que nos dizeres de Triviños (1987, p.110), “pretende descrever (com exatidão) os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

O estudo descritivo pode ser constituído de diferentes categorias, conforme o objetivo do pesquisador. O estudo descritivo aqui apresentado é categorizado nos dizeres de Triviños (1987, p.135) como um “estudo de caso observacional”. A terminologia “estudo de caso” surgiu, de acordo com Barros e Leheld (2002, p.84), “nas pesquisas médicas e psicológicas, como uma forma de análise aprofundada de um caso individual de certa patologia”. Nas Ciências Sociais, caracteriza-se como uma metodologia de estudo que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados.

O estudo de caso, como categoria de pesquisa, tem como objetivo, segundo Triviños (1987, p.110), “aprofundar na descrição de determinada realidade”. Tal descrição é pontuada por Fachin (2001, p.42) como “um estudo intensivo”. Este estudo parte de uma compreensão detalhada de todo o fenômeno investigado, assim a autora anuncia que “quando o estudo é intensivo podem até aparecer relações que de outra forma não seriam descobertas”. Neste mesmo sentido, Goldemberg (2000, p.34) acrescenta que “através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na

realidade social, não conseguida pela análise estatística”. A compreensão do fenômeno quanto às relações derivadas dele, ou obtidas após o processo de investigação, pode encaminhar outros questionamentos ou até mesmo futuras pesquisas.

Diversos autores, nos seus estudos, propõem-se a definir o método “estudo de caso”, elucidado aqui a definição proposta por Molina (1999, p.98): “no âmbito educativo, o estudo de caso qualitativo pode ser definido como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo”. Adotei essa conceitualização de estudo de caso por ser direcionada para o campo escolar, onde foi realizada a investigação.

Outros autores dedicam-se a escrever sobre os diferentes propósitos do estudo de caso, saliento Gil (2002, p.54), que categoriza de forma clara os distintos propósitos de tal estudo: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever situações do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipótese ou desenvolver teorias; e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso pode ser caracterizado, de acordo com Merriam, citado por Arnal, Del Rincón & Latorre (1997, p.236), como “a natureza do seu produto final” em: a) descritivo, quando apresenta uma informação detalhada do caso estudado; b) interpretativo, quando reúne informações sobre o caso estudado com a finalidade de interpretar e teorizar sobre o caso; c) avaliativo, quando o propósito do estudo é, além de descrever e explicar, também emitir juízo.

Dentre as características do estudo de caso, uma das mais relevantes é a perspectiva de não realizar generalizações do caso estudado. Sobre tal fato, Molina (1999, p.98) anuncia que “um caso pode representar um mundo no qual muitos casos se sintam representados. Um caso constitui uma voz que pode, em um instante determinado, condensar as tensões e os desejos de outras tantas vozes silenciadas”. Já Stake, citado por Molina (1999, p.98), conclui que “o estudo de caso deve pretender construir um saber em torno de uma particularidade, portanto, o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso”.

Outro elemento importante na realização de um estudo de caso, a ser considerado, é o papel do investigador. O estudo de caso é marcado pela aproximação do pesquisador de um determinado problema, que ainda não foi explorado em profundidade. Para realizar este processo de aproximação, o pesquisador, situado em um determinado marco teórico, coleta, analisa e interpreta informações. No estudo de caso, além da aproximação, são primordiais também a interação e o comprometimento, por parte do investigador, com o objeto a ser investigado.

2.3 Instrumentos

O processo de coleta de informações, no estudo de caso, é um dos mais complexos entre as modalidades de pesquisas. Essa complexidade, segundo Gil (2002, p.140), deve-se ao fato de que “o estudo de caso utiliza-se sempre de mais de uma técnica de coleta de dados. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado”. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para a garantia da qualidade dos resultados obtidos.

Pensando assim, optei pelos procedimentos e instrumentos habitualmente utilizados na coleta de informações, em função da coerência com o delineamento da pesquisa e do atendimento às características do problema de investigação. Dessa forma, utilizei os seguintes instrumentos nesse processo: a entrevista semi-estruturada, a observação e o diário de campo, sendo que a seguir, apresento algumas de suas características e também a forma como os utilizei durante a coleta de informações.

2.3.1 Entrevista

A palavra entrevista tem o significado de encontro combinado, marcado entre pessoas para ocorrer em lugar previamente determinado, mas também diz respeito à pretensão de informações ou de opiniões sobre uma determinada temática. A entrevista é uma conversa formal entre duas ou mais pessoas, entrevistador e entrevistado, com o objetivo de coletar informações sobre determinado contexto. Para Negrine (1999, p.73), “a entrevista se constitui em estratégias para obter informações frente a frente com o entrevistado, o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro”.

A entrevista tornou-se um dos instrumentos mais comuns no trabalho de campo, sendo utilizada pelos pesquisadores como uma forma de obter as informações contidas na fala dos protagonistas sociais de uma determinada realidade. Quanto à relevância das entrevistas, Woods (1989, p.104) afirma: “as entrevistas são o instrumento mais poderoso de uma investigação quando a utilizamos em conjunto com outros métodos”. A entrevista, como fonte para coleta de informações, apresenta vantagens e limitações que o pesquisador deverá considerar antes da sua utilização no processo investigatório. No quadro que segue, serão destacadas, de forma sintetizada, as principais vantagens e limitações da entrevista, como técnica para coleta de informações.

Quadro 2: Síntese das Principais Vantagens e Limitações da Entrevista

Vantagens	Limitações
Pode ser realizada com todos os segmentos da população.	Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser avaliado naquilo que diz e como diz.	Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, o que pode levar a uma falsa interpretação.
Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias.	Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
O entrevistador pode repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado.	Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
O entrevistador, ao explicar o propósito da entrevista ao entrevistado, cria uma atmosfera agradável, favorecendo a confiabilidade das informações recolhidas.	O entrevistado deve estar de acordo em participar do estudo, para que as indagações sejam por ele respondidas sem nenhum tipo de constrangimento.
A utilização da entrevista quando se pretende aprofundar o conhecimento de determinado fenômeno.	A conduta do entrevistador e as características do entrevistado podem influir nas repostas.

Fonte: quadro elaborado a partir das obras de Marconi e Lakatos (2001) e Negrine (1999).

Após breve descrição das vantagens e limitações da entrevista, passo a pontuar os tipos de entrevistas. A literatura, de um modo geral, classifica-as em: estruturadas, não-estruturadas e semi-estruturadas. A opção por um determinado tipo de entrevista dependerá do referencial teórico da pesquisa, como, em minha pesquisa, dependo das informações desenvolvidas no desenrolar da conversa estabelecida entre os participantes e o entrevistador, optei pelo uso da entrevista semi-estruturada.

A entrevista é semi-estruturada para Negrine (1999, p.74) “quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente

definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa”. Portanto, é um tipo de entrevista que, a partir de um roteiro básico, permite ao investigador a exploração de novos temas que surgem no transcorrer do processo de comunicação.

Triviños, por sua vez, aponta alguns aspectos novos. Para ele (1987, p.146), a entrevista semi-estruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogações, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. O mesmo autor prossegue, “desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo entrevistador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. A relevância da utilização da entrevista é destacada por Triviños (1987, p.146), ao afirmar que ela “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”. A presença do investigador em uma entrevista é apontada pela literatura especializada como importante para o processo investigativo, uma vez que o entrevistador é o principal agente na coleta de informações. O entrevistador deve estar atento, tanto para as mensagens verbais quanto para as não verbais e ser flexível ao reformular e perseguir certas linhas de questionamento. Para Thomas & Nelson (2002, p.326), “O pesquisador deve ser capaz de questionar de forma que o sujeito compreenda o que está sendo perguntado”. Neste processo, deve-se utilizar palavras que sejam claras e significativas para o entrevistado. E, acima de tudo, é preciso que o entrevistador seja um bom ouvinte³².

2.3.2 Observação

A observação é, por excelência, umas das principais formas de obtenção de informações no estudo de caso, tanto que Negrine (1999, p.65) anuncia que “a observação constitui-se um instrumento valioso na pesquisa qualitativa”. A conceitualização do termo observação é apresentada por uma vasta literatura, da qual, para exemplificar, cito a definição de Rudio (2002, p.40): “observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada

³² Uma melhor compreensão sobre este fato pode ser constatado na entrevista “As lições de Larry”, da **Revista Veja**, edição 1756, ano 35, de 12 de junho de 2002.

informação sobre algum aspecto da realidade”. A observação permite presenciar os acontecimentos, os comportamentos, as expressões verbais e não verbais e as atitudes, as interações dos colaboradores envolvidos no fenômeno estudado, afim de, posteriormente, registrá-los e descrevê-los.

Neste sentido, pode-se recorrer à observação, no estudo de caso, de acordo com Triviños (1987, p.153), “quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda”. O uso da observação como recurso na coleta de informações, como outras técnicas de pesquisa, apresenta uma série de vantagens e limitações. Destaco a seguir um quadro, onde serão pautadas, de forma sintetizada, as principais vantagens e limitações da técnica de observação.

Quadro 3: Síntese das Principais Vantagens e Limitações da Observação

Vantagens	Limitações
Possibilita meios diretos e satisfatório para estudar um ampla variedade de fenômenos.	A ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato.
Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas.	Fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador.
Permite a evidência de dados não constante do roteiro de entrevistas ou de questionário.	A duração dos acontecimentos é variável, dificultando a coleta dos dados.

Fonte: quadro elaborado a partir da obra de Marconi e Lakatos (2001).

O princípio básico para definir a modalidade de observação, a ser utilizada no processo investigatório, varia segundo os objetivos, estratégias e situações do contexto onde se pretende colher as informações. Neste sentido, pode-se elencar algumas modalidades de observação como:

Quadro 4: Apresentação das Modalidades de Observação

a) Estratégias utilizadas na observação	- Observação Estruturada - Observação Semi-estruturada - Observação Não Estruturada
b) Participação do observador	- Observação Não participante (passiva) - Observação Participante (ativa)
c) Número de observações	- Observação Individual - Observação em Equipe
d) Local da observação	- Observação em situação concreta - Observação em Laboratório

Fonte: quadro elaborado a partir das obras de Negrine (1999), Barros e Lehfeldd (2002).

Em função dos meus objetivos e da situação do contexto onde se realizou a investigação, elegi as seguintes modalidades de observação: a observação semi-estruturada, a observação individual e, como a pesquisa será realizada em um contexto escolar, a observação em situação concreta. Quanto à participação do observador, optei pela observação não participante, na qual o pesquisador toma contato com a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela. O investigador presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pela situação, fazendo o papel de espectador. Isso, porém, não significa que a observação não seja consistente, dirigida e ordenada para um fim determinado.

A observação é uma atividade que exige atenção, disciplina e rigor na sua realização. Neste caminho, Negrine (1999, p.67) acrescenta que “para que a observação tenha objetividade do ponto de vista científico, ou melhor, para que seja utilizada como instrumento de coleta de informações, deve ser contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos ou comportamentos”. Quanto mais descritivo for o registro de uma determinada situação, mais produtivo apresentar-se-á no momento seguinte, isto é, no momento da análise das informações.

Outro elemento importante para a compreensão e realização da observação, enquanto estratégia metodológica, é a sua profundidade. Uma vez que, para o mesmo autor (1999, p.69), “o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem observados para a validação do estudo, mas sim, a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações”.

2.3.3 Diário de Campo

Nas pesquisas de natureza qualitativa, o registro das informações representa um processo complexo, não apenas pela importância que adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que as informações podem apresentar. Portanto, considera-se de grande relevância a utilização do diário de campo na descrição das observações.

O diário de campo é o documento no qual o pesquisador registra todas as informações, que permeiam o processo investigatório, desde o trâmite de entrada no local da investigação, passando pelas sensações do contado com os participantes até as

particularidades e curiosidades do ambiente estudado. Neste sentido, Neto (2002, p.63) compara o diário de campo a “um amigo silencioso”, que tem como função ser o espaço onde o pesquisador registra suas dúvidas, impressões, sentimentos e fundamentalmente, suas anotações sobre o fenômeno estudado. A relevância do uso do diário de campo é assim pontuada por Triviños (1987, p.197): “cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir umas idéias, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo, de insistir em algumas peculiaridades”.

2.4 Campo

O Campo de Estudo da pesquisa foi a Escola de Aplicação Feevale de Novo Hamburgo, localizada na Avenida Maurício Cardoso, 510, bairro Hamburgo Velho. A Escola de Aplicação Feevale foi criada em 23 de dezembro de 1998, a partir da união de duas unidades: a Escola de 2º Grau da Feevale, existente desde o dia 27 de fevereiro do ano de 1989 com a Escola de 1º Grau, criada em 28 de janeiro de 1994. Com a união dessas duas unidades, a Escola de Aplicação está diretamente vinculada ao Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes do Centro Universitário Feevale e contempla, hoje, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico e Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto Político Pedagógico da Instituição³³ considera que a educação escolar deve ter consciência da sua inserção em um contexto social caracterizado pela competitividade e desigualdade social, pautada por reações neoliberais, que são reflexos de um sistema político maior. Assim, a Escola de Aplicação Feevale tem por fins educativos, o objetivo de questionar e romper a estrutura política, econômica e social vigente, acreditando que os alunos, oriundos de um processo de escolarização, deverão ser capazes de pensar alternativas que promovam mudanças e transformações.

Para a escolha da Escola de Aplicação Feevale, foram adotados alguns critérios:

a) o conhecimento prévio da estrutura educacional da Instituição, uma vez que trabalhei nela desde a sua criação, fazendo parte do coletivo docente responsável pela

³³ Projeto Político Pedagógico do Centro Universitário Feevale, 2002, p.5.

implantação de inúmeros projetos de atividades esportivas realizadas hoje na escola; b) a frequência e a periodicidade em que ocorrem, nesta instituição, as práticas de atividades esportivas, facilitando o contato constante com os colaboradores do estudo; c) por fim, porque o processo investigatório é uma oportunidade para elucidar determinadas situações da vida profissional que enfrentei como professor-pesquisador.

2.5 Colaboradores

Os colaboradores que participaram do processo investigatório foram adolescentes na faixa etária dos 15 aos 18 anos, tendo como característica física a pele de cor clara, oriundos de família de classe média alta, naturais e residentes na cidade de Novo Hamburgo. Todos adolescentes estavam matriculados e praticando atividades esportivas oferecidas pela Escola de Aplicação Feevale. Todos os procedimentos relativos as suas colaborações na pesquisa foram realizados de acordo com a conduta ética da Resolução 196/96 (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos) do Conselho Nacional de Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997), sendo utilizado o Termo de Consentimento Formal Pós-Informação (Anexo 1). Reiterei aos alunos que a colaboração seria mediante convite e aceite voluntário, garantindo a confiabilidade e o sigilo das informações vinculadas a eles.

O critério que determina o número de participantes, segundo Albarello et al. (1997, p.103), “passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida”. Minha decisão de convidar alguns alunos para participarem da pesquisa, deu-se devido à observação dos mesmos durante a prática das atividades esportivas, considerando que os eleitos eram relevantes para os esclarecimentos do tema estudado, por apresentarem disponibilidade em conceder entrevistas e, principalmente, por demonstrarem interesse em participar da pesquisa.

Para a identificação dos colaboradores utilizei os seguintes códigos:

C: Colaborador

1: O algarismo arábico, indica a ordem numérica de realização da entrevista e das anotações, tanto das observações como do diário de campo.

A utilização desse código facilitou a organização dos instrumentos de coleta das informações. Com o objetivo de personificar os colaboradores, porém, respeitando os procedimentos éticos, os prenomes citados nas próximas fases desta dissertação são fictícios.

2.6 Procedimentos

Para a operacionalização da coleta das informações, foram organizadas as seguintes fases de estudo: preliminar e principal.

2.6.1 Estudo Preliminar

O estudo preliminar desenvolveu-se através de dois processos: considerações iniciais e a realização do estudo preliminar.

2.6.1.1 Considerações Iniciais

O estudo preliminar caracterizou-se pela entrada no campo de estudo, com o intuito de aproximar-me à realidade a ser estudada, contribuindo assim para o que Molina Neto³⁴ (2002) define como um “ajuste de lentes” entre o que se idealiza e o que se apresenta. Com base nos dados coletados no estudo preliminar, um tópico mereceu atenção especial: os instrumentos para a coleta das informações. A aplicação dos instrumentos no estudo preliminar, proporcionou uma reformulação de pautas de observações e perguntas, colaborando, desta forma, para uma melhor compreensão do contexto investigado.

Na utilização desses instrumentos, houve a necessidade do estabelecimento de um vínculo entre o pesquisador e os colaboradores do estudo, favorecendo assim a espontaneidade de comportamentos e, conseqüentemente, contribuindo com informações mais sinceras e com riqueza de conteúdos. Thomas & Nelson (2002, p.324) relatam que “os estudos de maior sucesso são aqueles nos quais os sujeitos se sentem como se fossem uma parte do projeto, em outras palavras, uma relação colaborativa deve ser estabelecida”. Esta

³⁴ MOLINA NETO, Vicente. **Instrumentos para Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa**. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Escola Superior de Educação Física da UFRGS. Porto Alegre: 2º semestre de 2002.

relação não é um processo simples; pois envolve um fator que é a base deste processo: a confiança do participante no investigador.

2.6.1.2 Realização do Estudo Preliminar

A Escola de Aplicação Feevale foi o local onde realizei o estudo preliminar e o estudo principal da minha pesquisa. A escolha foi estabelecida de acordo com Thomas & Nelson (2002, p.324), os quais afirmam que “a experiência no trabalho de campo em um ambiente similar ao estudo proposto é recomendável”. A entrada no campo de investigação aconteceu em novembro de 2002, quando, após uma conversa com a diretora, Professora Rosane Inês dos Santos de Moura, esta comunicou-me que a proposta de investigação havia sido aceita. Não foram necessárias maiores apresentações, nem mesmo um conhecimento prévio do corpo docente e das instalações da instituição, uma vez que trabalho na mesma desde a sua criação. Comecei então a frequentar os espaços onde são praticadas as atividades esportivas, dialogando com os professores responsáveis a respeito dos objetivos da minha investigação. De acordo com as conversas e observações realizadas, concluí que deveria determinar os dias e turnos para a coleta de informações.

Comprometi-me a comparecer no local da investigação às terças e quintas-feiras, no turno da tarde, porque neste há um número mais significativo de práticas esportivas. Mas caso houvesse necessidade de maiores esclarecimentos, dependendo da minha disponibilidade de horários, poderia comparecer em outros dias e em horários variados. As observações começaram imediatamente a partir da entrada no campo de investigação e as entrevistas foram realizadas após três semanas.

As observações, as anotações no diário de campo, bem como a realização das entrevistas foram executadas de 04 de novembro a 20 de dezembro de 2002, sendo organizadas através dos seguintes processos: contato inicial, observações, realização das entrevistas e anotações no diário de campo. Neste período, foram entrevistados 7 colaboradores (3 praticantes de voleibol, 2 de handebol e 2 de futsal), totalizando a duração de 3 horas.

2.6.1.2.1 Contato Inicial

O contato inicial objetivou informar os procedimentos formais e ou informais para a realização do estudo. Realizei uma mostra formal da Escola de Aplicação Feevale, com o objetivo de apresentar o projeto e prestar esclarecimentos sobre o estudo, podendo assim fornecer as informações necessárias para o entendimento do mesmo. Entreguei uma carta de Apresentação Formal, em que constava a minha apresentação como pesquisador, o programa no qual estou inserido, os objetivos do estudo e minhas intenções ao contatar a Instituição.

Após o consentimento para a realização do estudo, solicitei à direção permissão para realizar uma reunião com os professores de educação física que atuam nas práticas das atividades esportivas no complemento curricular. A reunião teve como propósito a apresentação do tema, dos objetivos do estudo e os procedimentos que foram utilizados para a realização da pesquisa. Depois de esclarecidos os pontos da investigação aos professores, apresentei-me aos alunos que praticam estas atividades esportivas, com o intuito de iniciar uma aproximação com os colaboradores do estudo. Por fim, após as devidas apresentações, iniciei o estudo com a realização das observações.

2.6.1.2 Observação

A realização da observação foi caracterizada por um acompanhamento sistemático e contínuo das atividades esportivas. A observação de forma permanente teve como meta colher as informações que ajudaram frente aos objetivos do estudo, bem como selecionar dentre os atores sociais, aqueles colaboradores que interessavam para a fase seguinte, a realização da entrevista.

Todas as informações recolhidas da observação foram registradas, tanto na Ficha de Observação (Anexo 2) como no diário de campo. Negrine (1999, p.71) faz algumas ponderações aos pesquisadores que utilizam a observação como instrumento de coleta e chama a atenção para alguns requisitos que devem estar sempre presentes, pois são fundamentais para o sucesso no registro das informações: a) ter atenção contínua e seletiva no objeto estudado; b) descrever os fatos com objetividade, isto é, evitar o uso de metáforas; c) apresentar curiosidades frente aos aspectos poucos evidenciados; d) verificar, de forma

permanente, se as informações recolhidas se ajustam aos objetivos do estudo; por fim, e) redefinir os objetivos do estudo, quando for o caso, frente às evidências registradas.

Baseando-me no que Minayo (1992) chama de “critério de representatividade”, selecionei os colaboradores do estudo, tendo como critério de seleção a frequência com que eles participavam das atividades esportivas. A seguir, dirigi-me ao colaborador selecionado, explicando a respeito da pesquisa que estava sendo realizada, conscientizando-o da importância de sua participação e garantindo a confiabilidade e o sigilo das informações vinculadas a ele. Após essa breve explanação, o colaborador era convidado a participar da entrevista que era realizada em um local fechado e isolado, para que as condutas éticas fossem respeitadas e para evitar que o barulho atrapalhasse a entrevista.

Após o consentimento do colaborador em participar das entrevistas, entreguei-lhe tanto o Termo de Consentimento Formal Pós-Informação quanto o roteiro da entrevistas para que ambos fossem lidos. (Anexo 1 e 3). Em caso de dúvidas, elas eram dirimidas por mim antes de iniciar a coleta de informações. Solicitei ao colaborador, a permissão de gravar as entrevistas para garantir uma maior fidedignidade às informações, o que foi aceito por todos.

2.6.1.3 Realização da Entrevista

A realização da entrevista foi caracterizada por uma relação coloquial entre mim e o participante, sendo iniciada por temas informais, com o objetivo de deixar o entrevistado à vontade, havendo então, a formulação das perguntas mais simples, aumentando o seu nível de complexidade à medida que o diálogo se desenvolvia. Ocorrendo uma recusa do participante em responder a qualquer questionamento, esta atitude era respeitada. A intervenção acontecia somente se houvesse necessidade de reformular perguntas que não tivesse sido bem compreendidas ou em caso de haver incompreensões na fala do participante, que poderiam dificultar o desvelamento do fenômeno investigado.

Após o término de cada entrevista, ficou acertado que, após a sua transcrição, cada colaborador a leria e modificaria aquilo que achasse necessário. Solicitei a autorização de cada colaborador, pedindo que rubricasse todas as folhas no canto inferior direito,

garantindo, desta forma, a fidedignidade das informações. Finalizei este momento, agradecendo a colaboração do entrevistado.

Na qualidade de pesquisador, no transcorrer da entrevista, observei condutas, gestos, expressões e sentimentos do participante. O registro destas percepções é importante, pois tratam-se de informações que não podem ser obtidas através da linguagem verbal. Sendo assim, depois de cada entrevista, havia um momento para registrar, no item Observações do Pesquisador, as percepções citadas anteriormente.

2.6.1.4 Parecer sobre o Estudo Preliminar

Transcorridos 45 dias, destinados ao estudo preliminar, percebi alguns fatores que mereciam uma reestruturação, antes da realização do estudo principal. O primeiro deles foi o roteiro de perguntas, que teve de ser reformulado e adaptado aos colaboradores, considerando que havia temas que necessitavam ser abordados e não estavam contemplados no roteiro de perguntas da entrevista. De um modo geral, algumas perguntas foram formuladas de forma direta e com uma linguagem mais coloquial, para facilitar o entendimento do colaborador; outras, por terem contribuído pouco com os objetivos do estudo, necessitariam de reformulação.

O segundo fator que mereceu uma maior atenção foi a passagem do papel de professor à pesquisador. Esta dificuldade foi constatada já nos primeiros dias da minha imersão no campo de estudo, uma vez que tanto os professores quanto a grande maioria dos alunos que praticavam atividades esportivas no complemento curricular eram meus ex-colegas ou ex-alunos. Este fato, num primeiro momento, prejudicava-me, uma vez que, ao estar observando as atividades esportivas, alguns alunos que não as estavam praticando, vinham ao meu encontro para conversar, muitas vezes, prejudicando a minha concentração nas observações. Todos, na sua maioria, estavam curiosos para saber sobre minhas anotações e porque eu estava observando os alunos em sua prática esportiva. Com o decorrer do tempo, minha presença no ginásio de esporte já não despertava mais a atenção dos alunos, assim esta

dificuldade foi amenizada. Isso vem ao encontro das colocações de Molina Neto³⁵ (2002) “o pesquisador dever tornar-se um invisível quando se é visível”.

Um terceiro fator também avaliado ao estudo preliminar foi a dificuldade em selecionar e limitar os colaboradores para a entrevista, pois grande parte dos alunos tinha interesse em participar da investigação. Tentei utilizar, como critério de participação na pesquisa: o critério de representatividade para proposta da investigação; o critério de participação, frequência do colaborador nas atividades esportivas; e a minha disponibilidade de horários, para estar presente em cada atividade esportiva realizada na escola.

E, por fim, o quarto fator foi a determinação de um local apropriado para a realização da entrevista. Devido ao número elevado de alunos que freqüentavam a Escola de Aplicação Feevale nestes turnos, tanto para participar das atividades esportivas como para participar de outras atividades do complemento curricular como aula de música e de teatro, houve momentos em que o barulho era tão intenso que a realização da entrevista era prejudicada, fazendo com que eu procurasse um local mais distante do ginásio, apresentando um espaço fechado e isolado. O critério utilizado para finalizar o estudo preliminar foi a repetição de situações ocorridas neste período, demonstrando assim, a especificidade de situações em relação aos colaboradores e ao contexto da investigação.

2.7 Estudo Principal

O conhecimento prévio da instituição, bem como dos profissionais de educação física da Escola de Aplicação Feevale e dos alunos desse cenário escolar, possibilitou-me uma postura mais espontânea neste recinto educacional, contribuindo e facilitando para a realização do estudo principal. A experiência do estudo preliminar e a reformulação das perguntas proporcionou-me respostas mais adequadas aos objetivos propostos para a investigação, facilitando a construção do processo de categorização das informações em unidades temáticas, que serão apresentadas mais à frente.

³⁵ MOLINA NETO, Vicente. **Instrumentos para Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa**. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Escola Superior de Educação Física da UFRGS. Porto Alegre: 2º semestre de 2002.

A realização do estudo principal iniciou no dia 24 de fevereiro, estendendo-se até o dia 18 de julho de 2003. Neste período, foram entrevistados 35 colaboradores (21 do sexo feminino e 14 do masculino). Quanto às práticas esportivas, foram contempladas o Handebol, o Voleibol e o Futsal, devido a serem essas as modalidades oferecidas pela Escola de Aplicação Feevale no seu complemento curricular. Quanto aos colaboradores, por modalidade, foram escolhidos 4 meninos e 11 meninas do voleibol; 6 meninos e 5 meninas do futsal e 3 meninos e 5 meninas do handebol. O tempo total das entrevistas foi de 15 horas.

Das práticas esportivas, somou-se um número de 43 observações, divididas em 15 no voleibol, 14 no handebol e 14 no futsal. Também utilizei a observação dos respectivos alunos durante sua participação nas aulas de educação física, somando-se mais 34 observações nas diferentes turmas. Observei as aulas de educação física com o intuito de compreender a postura dos alunos observados em um ambiente de prática esportiva que não fosse o seu ambiente de prática de treinamento. Também utilizei esse momento, com o consentimento do professor, para a realização das entrevistas, pois era um momento propício para dispor de um local adequado, e porque os colaboradores estavam mais disponíveis.

Durante as observações das atividades esportivas, procurei passar o maior tempo possível observando as atividades. Ao me deslocar para a realização das observações, levava sempre comigo um caderno, usado como diário de campo, as folhas das observações, um lápis e uma caneta. Para realizá-las procurei chegar antes do início de cada aula, para observar desde a entrada dos alunos na quadra, os acontecimentos e as situações particulares de cada modalidade esportiva.

O longo período de permanência no campo de estudo, 2 meses de estudo preliminar mais 5 meses, no principal, constituiu um processo de aprendizagem e reflexão. Ao mesmo tempo em que observava os colaboradores do estudo, procurei refletir sobre o meu trabalho direto com a educação física, uma vez que para o desenvolvimento da pesquisa, afastei-me temporariamente da escola. Ao observar algumas aulas de educação física e as situações oriundas das mesmas, pude confrontá-los com o tempo em que me encontrava na situação de professor, já que neste momento eu estava na posição de pesquisador. Esse exercício reflexivo permitiu-me fazer uma releitura da minha própria prática educativa, à medida que aprofundava as observações e a compreensão do papel do corpo nestas práticas esportivas.

A aceitação da convivência, por parte dos alunos participantes, ocorreu durante todo o trabalho de campo, fator de extrema importância para o processo de investigação. Do mesmo modo, foi boa a acolhida da direção, supervisão, coordenação pedagógica, coletivo docente e funcionários. Sobre a minha presença novamente na escola, algumas situações são bem ilustrativas. Em um determinado dia, deslocava-me para o ginásio de esportes para a observação de uma prática esportiva, quando neste trajeto, encontrei o pai de um aluno, que, ao ver-me, fez o seguinte comentário: “*Não agüentou a saudade da piazada, voltou para a escola*”. O episódio pode ser uma referência de que a minha presença ainda era simbolizada como professor e não como pesquisador.

Uma outra situação também ilustrativa ocorreu durante a prática de uma atividade do voleibol, quando o professor propôs um jogo. Durante o decorrer da atividade, uma menina sacou e houve dúvidas sobre se a bola tinha ou não saído da quadra. As meninas, como não tinham certeza sobre o deslocamento da bola, não hesitaram e perguntaram-me: “*o professor não viu se a bola foi fora ou dentro?*” A outra equipe, de imediato retrucou, “*o professor não está olhando o jogo nem é juiz, ele está fazendo pesquisa sobre o corpo*”. Tal situação aponta para uma representação de que, de alguma forma, estava clareando o meu papel como pesquisador naquela situação.

Retomo a questão do grau de envolvimento com os colaboradores do estudo, na obtenção de informações com o emprego, tanto da observação não participante como da entrevista semi-estruturada. Procurei, durante todo o período de coleta de informações, manter-me distante o suficiente para que não houvesse comprometimento da minha capacidade de descrever, interpretar e analisar a prática esportiva e as representações corporais, mesmo quando o entrevistado era meu conhecido, pois tinha sido meu aluno em anos anteriores. Acredito que, por conhecer muitos dos colaboradores, o ambiente de coleta foi facilitado, pois a descontração era notória por parte dos adolescentes.

Alguns colaboradores, no final da entrevista, relataram que aquela conversa havia lhes proporcionado uma reflexão sobre o papel do corpo durante a prática do esporte e que, até o presente momento, algumas coisas nunca tinham sido pensadas por eles. Como, por exemplo, o depoimento de Cíntia:

“Eu acho que nas aulas de educação física a gente joga e deu, a gente nunca tocou nesse negócio corpo da gente, a gente só vai lá e joga, sem ter falado sobre o corpo. A gente nunca parou para pensar nisso”. ... “Sim, eu mesma nunca parei para pensar nisso, será que o que eu estou fazendo vai me prejudicar em alguma coisa, nunca parei para pensar sobre o corpo” (Cíntia, 17 anos).

Cíntia é uma aluna que pratica voleibol já há 2 anos, que me relatou durante sua entrevista, que, neste período de treinamento, jamais tinha pensado sobre as questões do corpo: o que era relevante para ela, eram as questões referentes ao voleibol. A respeito do corpo, ela tinha somente o receio do contato corporal inevitáveis em outras modalidades como no futebol, cuja preocupação está implícita nas suas palavras:

“Eu acho que o vôlei não é um esporte tão violento como futebol e acho que o vôlei eu me encaixo mais, sei lá, que eu aprendi com facilidade e até hoje eu gosto muito de jogar, no vôlei dificilmente tem briga e tu joga com os teus colegas sem maiores problemas. Eu acho, sei lá, eu acho que as confusões que dão em jogos, no vôlei não dá, tipo briga, empurrão essas coisas no vôlei isso não ocorre o vôlei é um esporte bem mais interessante” (Cíntia, 17 anos).

O estudo principal foi finalizado quando as informações coletadas proporcionaram-me o que Molina Neto³⁶ chama de “saturação das informações” e Triviños (1987) alerta como uma “tendência de idéias”. As informações coletadas viabilizavam compreender a construção das representações corporais por parte dos adolescentes nas práticas esportivas.

Ao deixar o campo de estudo agradei pessoalmente à Diretora da Escola de Aplicação Feevale, Professora. Rosane Inês dos Santos de Moura, e aos professores de educação física Margarete da Silva, Luis Eurico Kerber e Alexandre Hoher pela sua atenção e colaboração com o desenvolvimento da investigação. Comprometi-me que, ao findar o estudo, levaria para a escola os resultados da pesquisa e apresentá-los a todos do coletivo docente e supervisores da Escola de Aplicação Feevale.

³⁶ MOLINA NETO, Vicente. **Instrumentos para Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa**. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Escola Superior de Educação Física da UFRGS. Porto Alegre: 2º semestre de 2002.

2.8 Triangulação das Informações

A triangulação das informações consiste em um procedimento de análise que se processa com a combinação de várias fontes. O objetivo básico é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo, contemplando a utilização de três ou mais métodos diferentes de exploração do problema de estudo, o que aumenta as probabilidades de reconstrução das ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Sobre o emprego da técnica da triangulação das informações, Sancho Gil (1989, p.30) afirma: Nas Ciências Sociais se utiliza para poder organizar melhor e explicar com mais amplitude e profundidade a riqueza e a complexidade da conduta humana em distintos contextos e momentos, estudando desde mais de um ponto de vista.

Realizei, na investigação, a técnica da triangulação como forma de validação e comprovação das informações obtidas ao longo do trabalho de campo, concatenando com as informações contidas no referencial teórico, que da sustentação a esta pesquisa, e a minha consideração pessoal sobre os materiais recolhidos. O emprego da triangulação das informações foi realizado desde o início do processo de investigação, observando o que afirmam Taylor e Bogdan (1996, p.92), quando se referem a esta técnica “como um modo de proteger-se das tendências do posicionamento do investigador, possibilitando o confronto constante com outras fontes de informações”. Esse pensamento é corroborado por Molina Neto (1996, p.176), que afirma ainda, que a triangulação das fontes e o recolhimento das informações devem se iniciar uma vez iniciada a investigação, como forma de oferecer validade às inferências do investigador sobre as informações recolhidas.

2.9 A Categorização das Informações em Unidades Temáticas

Categorizar as informações em unidades temáticas significa agrupá-las a partir de características comuns, elaborando uma determinada classificação e aglutinação de idéias e de fatos convergentes. Neste sentido, Gomes (2002) afirma que categorizar refere-se a um processo que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As unidades temáticas são empregadas para estabelecer classificações e

agrupamentos, este procedimento metodológico geralmente pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Nas pesquisas qualitativas, o investigador analisa e interpreta as informações de maneira simultânea ao seu recolhimento e ao longo do trabalho de campo (Goetz e Lecompte, 1988; Bogdan e Biklen, 1994). Esse procedimento foi observado na realização desta pesquisa, caracterizando-se como um processo dinâmico e criativo. A análise e a interpretação das informações foram se realizando através de repetidas leituras sobre o material coletado, possibilitando a reflexão constante sobre as anotações do diário de campo, dos registros das observações e, mais ao final, das transcrições das entrevistas, quando a análise tornou-se mais sistemática e formal, após o encerramento da coleta das informações. Esse processo possibilitou a construção das unidades temáticas.

O primeiro nível de análise foi estabelecido a partir de uma leitura inicial das transcrições das entrevistas, dos registros do diário de campo e das observações, buscando entender a mensagem do texto pelo texto. No segundo nível, ocorreu uma leitura crítica e questionadora, procurando encontrar nos distintos depoimentos dos colaboradores os significados verbais mais expressivos. No terceiro nível, foram destacados os diferentes significados nas declarações dos colaboradores por proximidade temática, tornando possível concatenar o que disseram os colaboradores, com os registros no diário de campo e o conhecimento disponível no referencial teórico. A organização das informações em unidades temáticas e subunidades começou a ser delineada nesta fase.

Quadro 5: Apresentação das Unidades Temáticas

As Opções pela Atividade Esportiva	<ul style="list-style-type: none"> - Referencial Pessoal - Referencial Familiar - Referencial Social
Os Objetivos com a Prática de Atividades Esportivas	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação com a Saúde - Ocupação do Tempo Livre - Culto a Valores Estéticos <ul style="list-style-type: none"> - Aversão à Gordura - O pesadelo da Celulite - Preservação da Forma Corporal
A representação Corporal e o Adolescente	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma Representação Clara de Corpo - As Representações Corporais: o Feminino e o Masculino - Sentimento Positivo e Negativo em Relação ao Corpo
A Aceitação e Rejeição do Corpo	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação do Corpo - Rejeição do Corpo
As Representações Corporais: O Adolescente e as Atividades Esportivas	<ul style="list-style-type: none"> - O Próprio Corpo - Representações Externas
A Representação Corporal e o Outro	<ul style="list-style-type: none"> - A Valorização do Corpo - Os Cuidados com o Corpo para ser Identificado pelo Outro - Os Cuidados com o Corpo para Agradar o Outro
A Representação Corporal, a Educação Física e a Escola	

3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Toda pesquisa de campo, realizada através de perguntas semi-estruturadas, exige um esforço maior do pesquisador para ordenar, analisar e interpretar as respostas. No caso das pesquisas com perguntas fechadas, o trabalho consiste apenas em aplicar os princípios da estatística, mas quando as perguntas são semi-estruturadas, é preciso encontrar um denominador que articule a multiplicidade das informações. Além disso, como se recorre também à observação, é preciso aproximar as informações das respostas com os dados das observações. Isto exige a criação de um instrumento que possibilite a descrição dos dados e sua interpretação.

Depois de ler atentamente os relatos das entrevistas e refletir sobre o conteúdo das observações do diário de campo foi possível, identificar alguns referenciais que viabilizaram o agrupamento de idéias, atitudes e situações convergentes. Faltava dar uma designação mais específica para esses referenciais. Várias alternativas foram ventiladas, mas, no final, optei pela dominação de unidade temática, por ser mais abrangente, possibilitando a inclusão de elementos bastante distintos.

Entendo, aqui, por unidade temática, o conjunto de elementos que podem ser reunidos em torno de um ponto de atração comum. Portanto, falar em unidade temática significa trabalhar todas as informações coletadas: idéias, atitudes, situações, valores e sentidos, reunindo-os sob uma idéia central, considerando semelhanças, diferenças, significados, valores ou objetivos. Para a seqüência da apresentação dessas unidades, não foi seguido um critério científico, mas tirado do senso comum, que, em geral, nos mostra que se começa por uma opção. Na introdução de cada unidade temática, fiz a descrição de seu significado.

3.1 As Opções pela Atividade Esportiva

Nesta primeira unidade foi feita uma análise sobre os motivos que levam os adolescentes da Escola de Aplicação Feevale a procurar a prática de uma atividade esportiva. Torna-se relevante compreender as razões que levam os alunos a optarem por uma atividade e não por outra. Através da leitura do material foi possível rapidamente discriminar diferentes razões para a escolha da prática de uma atividade esportiva por parte dos adolescentes.

Baseado nas informações coletadas, identifiquei três fontes inspiradoras quanto às opções. Em função dos adolescentes praticarem esporte como o resultado de uma escolha pessoal, denominei essa fonte de referencial pessoal. Encontrei também a família como sendo a motivadora da opção por uma atividade, assim chamei-o de referencial familiar. E, por fim, constatei que os amigos são os verdadeiros influenciadores na indução dos colaboradores a freqüentar uma prática esportiva, assim, denominei essa terceira fonte de referencial social, mesmo sabendo que o círculo de amizades não representa a sociedade propriamente dita.

3.1.1 Referencial Pessoal

Sem muito esforço, mesmo com uma leitura superficial, foi possível perceber que a razão mais forte e mais freqüente das opções por uma atividade esportiva é totalmente subjetiva, o que significa dizer que é eminentemente pessoal. E esta subjetividade torna-se, se for possível dizer isso, mais subjetiva ainda, pois apresenta-se como um sentimento de “gostar de”. Resumindo, faço isto simplesmente porque gosto.

O gosto, como razão primeira para optar pela prática esportiva, foi apresentado pela maioria dos colaboradores e colaboradoras. Entre eles, destaco alguns: “*Eu gosto de jogar voleibol, sei que não tenho uma boa altura, mas mesmo assim eu gosto de treinar voleibol*” (Murilo, 16 anos). Neste caso, a prática do esporte é justificada pelo fato de Murilo gostar do Voleibol, pois ele mesmo reconhece que seu corpo não apresenta certas características físicas, como por exemplo a altura, para conseguir um melhor desempenho na modalidade esportiva. Encontrei novamente evidências de uma escolha pelo simples fato de gostar do esporte, no depoimento de uma praticante de voleibol; “*Eu treino voleibol porque eu gosto*” (Gisele, 17 anos). E, por fim, “*Inicialmente, eu sempre gostei de praticar esporte e*

o vôlei foi sempre o meu preferido, por isso eu comecei a jogar e hoje adoro cada vez mais” (Leonardo, 16 anos).

Entre os motivos apresentados pelos protagonistas para justificarem o gosto pelo esporte, encontrei, em diversos depoimentos, uma aliança entre o fato de gostar do esporte e a definição de sua prática como emocionante, legal, interessante ou ainda, por apresentarem uma maior afinidade com ele. Os termos utilizados pelos adolescentes são vagos, não dizem com clareza o que significa cada um deles, por sua vez, as palavras podem ser consideradas mais justificativas no campo das emoções e dos sentimentos em que não há a existência de uma definição clara e precisa.

O fato de gostar, aliado à prática de um esporte emocionante, pode ser percebido no depoimento de Morgana, uma aluna que desde os 11 anos treina handebol. Sua justificativa para a escolha é assim apresentada: *“escolhi o handebol, porque acho um esporte emocionante, por isso gosto de jogá-lo” (Morgana, 17 anos)*. Já a aliança do gostar e o fato do esporte ser definido como legal e interessante, pode ser constatada nesses dois depoimentos: *“pra mim o vôlei é um esporte legal e interessante, por isso me interessei em jogar e treinar vôlei” (Janete, 15 anos)*. Continuando: *“eu gostava de jogar na educação física e aí eu tentei fazer parte da equipe. Fui aceita e hoje me identifico muito com o handebol até porque ele é um esporte legal, por isso, estou treinando” (Fabiane, 16 anos)*.

Quanto ao gostar, reforçado pelo sentimento de afinidade que uma depoente afirma ter com determinado esporte, pode ser constatado em seu depoimento *“porque é o esporte que eu mais tenho mais afinidade, que mais gosto” (Mariana, 16 anos)*. A razão da prática do esporte pela adolescente pode ser compreendida simplesmente pela relação entre o gostar e a afinidade com o determinado esporte. Um outro fato que também deve ser relatado é que os adolescentes usam indistintamente, em muitas situações, os termos treinar e jogar. Isso significa dizer que, para os alunos, não há diferença entre eles, sendo comum utilizá-los como palavras sinônimas.

A idéia de participar de uma modalidade esportiva como resultado de uma opção pessoal, marcada pelo fato de gostar de praticar o esporte, ficou evidente na maioria das entrevistas. Dentre os depoimentos, um chamou-me maior atenção. Foi unicamente nas palavras de uma praticante de futsal que encontrei a definição de sua escolha, por ser esta uma

atividade que exigia maior raciocínio para jogar: “... eu acho que é um jogo que tem que pensar, não é só correr, para dar passe é necessário pensar, e pensar super rápido, por isso que eu adoro jogar, e por isso também que escolhi o futsal para treinar” (Valéria, 15 anos). Praticar esporte com o objetivo de desenvolver o intelecto, uma vez que, para jogar, é necessário raciocinar, nos dias de hoje, é uma justificativa rara e surpreendente. Visto que ao esporte são atribuídas características de aperfeiçoamento do corpo físico, sendo o desenvolvimento das faculdades cognitivas, muitas vezes são desprezado ou minimizado por essas características. Além do mais, os professores ou treinadores determinam o que se deve fazer durante um treino, inventando situações que representam a realidade do jogo e apresentam quais serão as prováveis ações de cada jogador, o que, de uma forma geral, inibe e limita a própria capacidade intelectual e a criatividade do aluno.

3.1.2 Referencial Familiar

Os filhos buscam nos pais, em diversos momentos, a referência e o modelo para sua vida, logo, a família torna-se uma instância influenciadora nas decisões dos filhos. Não poderia ser diferente em relação à escolha das atividades esportivas. Praticar um esporte em função do pai ou da mãe o terem praticado, nada mais é do que uma tentativa da criança copiar os papéis exercidos pelos pais, esse sentimento é determinado por Mauss (1974, p.215) como “imitação prestigiosa”. Esta influência acontece de diferentes maneiras.

Alguns colaboradores apontaram a família como o principal motivo que os levou a jogar ou a treinar alguma modalidade esportiva. A família, segundo eles, desempenhou a alavanca motivacional para a prática esportiva. Em algumas situações, a influência da família manifesta-se em função dos pais terem sido praticantes de algum esporte, como nesta passagem: “Eu sempre gostei do vôlei, minha mãe jogava quando era mais jovem e acho que foi ela a responsável por me motivar a jogar. Quando entrei na Feevale, logo tentei treinar vôlei e consegui, treinar durante três anos” (Leda, 16 anos).

Seguindo essa linha de reflexão, apresento as palavras de um atleta de voleibol que, além de jogar na equipe da escola, treina em um clube da cidade. Suas palavras evidenciam que seu gosto pelo esporte não provém apenas do fato de seu pai ter sido praticante, mas também por ele também trabalhar com o esporte atualmente. “Com certeza eu jogo voleibol por causa do meu pai, meu pai esta dentro dessa área, naturalmente eu fui me

encaminhando e não foi uma escolha; acho que de tanto ver meu pai trabalhando com vôlei, eu gostei e quis jogar” (Maicon, 16 anos). Ao almejar imitar o pai, o atleta buscou uma referência para praticar uma atividade esportiva. Neste sentido, Colombo (1997, p.52) conclui que “os filhos introjetam os modelos dos pais e seus respectivos papéis”.

Em outra situação, os pais escolhem a modalidade que os filhos devem praticar. Essa escolha se concretiza quando eles, muitas vezes, por sua vontade e preferência, matriculam seus filhos em alguma prática esportiva. Tal situação pode ser exemplificada no depoimento de um praticante de futsal, que menciona o pai como responsável por seu gosto pelo esporte. *“Desde pequeno por causa da escolinha que meu pai me colocou, eu acabei gostando do futsal, jogo quase todos os finais de semana e na escola também...” (Fábio, 18 anos).*

Por fim, para reforçar a importância da família nas decisões em relação à praticar de alguma atividade esportiva, cito as palavras de um outro informante. A sua entrada no esporte, segundo ele mesmo esclarece, foi fertilizada desde pequeno, quando seu tio o levava para assistir aos jogos de futebol, justificando que: *“Eu gosto de futebol, pois, quando eu era pequeno, o meu tio sempre me levava para ver o Inter jogar, de tanto ele me levar ao jogo, fiquei colorado e comecei a gostar do futebol, e entrei na escolinha do clube do bairro quando eu ainda era pequeno, e hoje aqui na escola tenho treinado na equipe” (Denis, 17 anos).*

A opção por praticar uma atividade esportiva sob a influência da família foi levantada por um grupo restrito de adolescentes. Indicando assim, que o referencial familiar não foi tão decisivo, não apresentando uma significativa relevância nas fontes inspiradoras das opções, em comparação ao referencial pessoal e, como veremos agora, ao referencial social.

3.1.3 Referencial Social

A sociedade é outra força fundamental que influencia as pessoas na escolha de suas preferências esportivas. Geralmente, quando um esporte ou um atleta alcança sucesso nacional e internacional, muitas pessoas e, especialmente, jovens e crianças optam por

praticar este esporte para imitar o novo ídolo. No caso desta pesquisa, a influência social não revelou tais procedimentos, pois a dimensão social restringiu-se ao círculo de amizades.

No processo de análise das informações desta referência, apresentou-se algo que me despertou a atenção, pois todos os colaboradores que referiram os amigos como responsáveis pela motivação para praticar determinada modalidade são do sexo feminino. Em todas as 18 entrevistas com colaboradores masculinos, não se evidenciou a relevância dos amigos como fato de motivação ou influência para sua participação em equipes esportivas.

A influência do círculo de amizades, na prática de uma atividade esportiva, pode ser visualizada sob diversas formas. As diferentes maneiras das amigas influenciarem pode ser estabelecida a partir de dois fatos. O primeiro, está relacionado tanto à motivação para praticar determinada atividade esportiva como também à influência para a troca de uma modalidade esportiva por outra. Já o segundo, relaciona-se à proposta, por parte de algumas colaboradoras, de praticar esporte com suas amigas como um divertimento coletivo.

A maneira como se realiza a influência das amigas quanto à motivação em praticar alguma atividade esportiva, pode ser atrelada ao simples convite direto, proveniente de outras amigas que já praticam algum esporte, como no exemplo de Sara e de Laura: *“Na verdade, eu comecei a jogar vôlei por causa das minhas amigas, por influência delas que hoje eu estou na equipe da escola e hoje já faz quase um ano que treino”* (Sara, 16 anos). Já para Laura: *“Comecei a jogar handebol porque minhas amigas da turma que jogavam me convidaram para participar dos treinos”* (Laura, 17 anos).

A curiosidade por vivenciar uma prática esportiva, vinculada ao convite das amigas, foi também uma das razões para iniciar uma participação no esporte. A curiosidade, o desejo de conhecer, de participar de uma rotina de treinos, assim como de experimentar as características do esporte, foram fatos relevantes na decisão de uma depoente praticante de esporte: *“Comecei a jogar handebol por causa das minhas amigas, eu estudava em outro colégio, elas sempre jogavam e me convidavam já há algum tempo, então eu comecei a jogar para ver como era, eu fui uma vez, fui duas, comecei a ir toda a semana e não parei mais”* (Roberta, 17 anos).

Os convites sistemáticos foram uma maneira de influenciar as amigas a participarem do esporte, entre elas, Ana Paula, que afirmou: *“Bom, eu comecei a jogar voleibol mais por causa das minhas amigas que me enchiam o saco para ir junto no treino e jogar com elas, não quer dizer que eu não gostava de jogar, eu até gosto de jogar voleibol, mas elas me enchiam tanto o saco que eu fui e gostei, e hoje tô treinando”* (Ana Paula, 17 anos). Os convites, mesmo que, em algumas situações incomodavam a colaboradora, foram fundamentais para a decisão de praticar uma modalidade esportiva.

Em alguns casos, a influência das amigas para a participação de uma modalidade esportiva, ocorreu em função dos laços de amizade, visto que não existe nenhuma causa aparente, além de um simples convite das amigas. *“Eu comecei de bobeira, uma amiga me convidou e nós começamos do nada, foi por acaso, comecei a brincar com uma bola de vôlei, daí eu me interessei e hoje é o esporte que eu mais gosto de fazer”* (Rosane, 15 anos). Mesmo relatando que hoje o vôlei é o seu esporte preferido, a informante destaca que só teve o primeiro contato real com o esporte através do convite de sua amiga.

Ainda sobre o fato das amigas influenciarem na prática do esporte, cito uma outra passagem em que essa situação aparece. Inclusive um convite para simplesmente acompanhar as amigas, foi motivo suficientes para iniciar uma participação em atividades esportivas. A situação é expressa por uma depoente que, devido ao fato de não estar participando de nenhuma atividade na escola, resolveu acompanhar as amigas em suas atividades: *“é que foi a primeira equipe que teve na escola, daí minhas amigas foram fazer os treinos e eu, como não praticava nenhuma atividade extraclasse, resolvi começar, mais para acompanhar as gurias”* (Helena, 15 anos). Estas palavras deixam transparecer a importância do círculo de amizades para a prática de uma atividade esportiva, visto que, se suas amigas não a motivasse para praticar esporte, ela não teria o feito em sua vida escolar.

Além dos depoimentos, a importância da influência das amigas foi constatada também nas observações realizadas nos treinos de voleibol. Observei que Rosane sempre chegava ao treino acompanhada por uma colega chamada Iolanda. Acredito que seja também importante relatar que observei que quando uma delas faltava, a outra também não comparecia ao treino. Durante a entrevista com Rosane, ela me relatou sobre as razões que influenciaram na escolha do voleibol como prática esportiva *“eu quis treinar voleibol porque minha amiga (Iolanda) já treinava, só por isso...”* (Rosane, 15 anos). Praticar uma

modalidade esportiva no contexto escolar investigado, demonstrou que algumas alunas só o fazem por causa da influência do círculo de amigas. Mesmo que depois elas reconheçam que apreciam participar dos treinos das equipes esportivas, no momento inicial, o que mais preponderou para sua participação no esporte foi o convite e a influência das amigas.

A influência do círculo de amigas também pode ser observada quando as alunas, que praticavam determinado esporte, trocaram-na por uma outra modalidade em função de suas amigas. As protagonistas do estudo relataram-me que a influência das amigas foi fundamental para esta decisão, elas trocaram de atividade esportiva somente porque suas colegas de classe ou amigas já praticavam outro esporte. Tal situação é compartilhada em diversos momentos, como neste: *“bom, eu jogava antes vôlei na outra escola; quando mudei para a Feevale, minhas colegas jogavam futsal e me convidaram para participar, eu achei legal e logo comecei a treinar”* (Gisele, 16 anos). A troca do vôlei pelo futsal, neste caso, concretizou-se em função de duas razões. por causa do convite de suas amigas, que já praticavam a modalidade e, por uma manifestação de ordem pessoal, que está vinculada a um fator subjetivo, “achar legal” o futsal.

O divertimento é o segundo motivo que foi constatado no referencial do círculo de amigas. Praticar esporte por diversão ou como proposta para divertir-se com as amigas e, assim, utilizar-se de determinada modalidade esportiva como prática de um prazer coletivo, foi encontrado em diversos pronunciamentos. A esse respeito, cito três passagens que vêm ao encontro dessa idéia. A primeira, *“Eu já praticava natação durante dois anos e aí resolvi, neste ano tentar jogar handebol com minhas amigas, mais por divertimento”* (Margarete, 17 anos). A segunda, que assim é relatada: *“eu queria fazer algum esporte como uma diversão, tem gente que vai correr na rua, já eu queria estar me divertindo com minhas amigas e colegas ao mesmo tempo que jogava”* (Marcela, 16 anos). E, por fim, a terceira, *“Eu queria praticar um esporte coletivo já que desde pequena eu dançava e agora estava a fim de jogar um esporte com minhas amigas, por isso jogo voleibol”* (Sabrina, 17 anos).

De acordo com o que foi até aqui apresentado, concluí que os principais motivos que levam os alunos da Escola de Aplicação Feevale a praticar esporte são o referencial pessoal, interesse familiar e a influência dos amigos. Essa constatação, não me autoriza a afirmar que estes sejam os motivos que levam os adolescentes a praticar esporte em diferentes centros educacionais, porque estas descobertas revelam um forte indicativo desse

universo escolar. Pelas informações colhidas nesta escola, que é o foco de minha pesquisa, no entanto, torna-se evidente que o gosto pessoal, a influência da família e dos amigos são fatores determinantes dos hábitos e da procura por uma modalidade esportiva.

Ao ler as informações sobre os motivos que levavam os adolescentes a praticarem uma determinada modalidade esportiva, um fato despertou-me a atenção: em nenhum momento da investigação foi mencionada a influência do professor de educação física como fator motivador ou determinante pela procura por uma prática do esporte. A surpresa concretiza-se e torna-se relevante, pois é comum encontrarmos, na literatura especializada, a referência à figura do professor como agente influenciador e motivador, para os adolescentes, pelo hábito de praticar uma modalidade esportiva. Não encontrei informações nem indícios no contexto investigado, sobre este fenômeno.

3.2 Os Objetivos com a Prática de Atividades Esportivas

Esta unidade tem como propósito descrever quais são os objetivos dos alunos com a prática do esporte na escola. Durante a minha permanência no campo, constatei, como pesquisador, que esses objetivos podem ser elencados em três categorias, que defini como: preocupação com a saúde, ocupação do tempo livre e o culto a valores estéticos.

3.2.1 Preocupação com a Saúde

A eleição de uma modalidade esportiva como justificativa de almejar um corpo saudável foi um dos objetivos encontrados nas expressões verbais dos adolescentes da Escola de Aplicação Feevale. A preocupação dos alunos, tanto do sexo masculino quanto do feminino, em buscar uma condição de saúde através da prática de um esporte, ficou bastante evidente. A fala explicativa de apenas um deles resume a dos outros: *“o motivo principal é para ter um corpo saudável e ter uma boa saúde”* (Lauro 15 anos). Outro depoimento que também aponta essa preocupação com a saúde é assim justificado: *“pratico esporte para o bem estar do meu corpo, acho importante para ter uma boa saúde”* (Sabrina, 17 anos).

A preocupação com a saúde pode ainda ser explicitada nesta passagem da entrevista com um praticante de voleibol: *“acho que é importante praticar esporte, faz bem para saúde”* (Paulo 17 anos). A preocupação com a saúde, levantada pelos alunos, está

relacionada à idéia de que praticar esporte identifica-se como um condicionante de saúde. Tanto que os termos “saúde”, assim como “bem-estar do corpo”, utilizados pelos colaboradores, são termos muito vagos. Entretanto, para os adolescentes, prevalece a tese de que praticar esporte é uma atividade saudável, não necessitando entender a dimensão do que é saúde. A única relação que os alunos estabelecem é a de associar esporte com saúde.

Talvez a idéia mais clara de saúde apareça vinculada ao desenvolvimento de um condicionamento físico. Tal relação parte da premissa de que o aluno praticante de esporte terá um bom condicionamento físico e, conseqüentemente, uma saúde invejada. Uma das colaboradoras, no seu depoimento, compartilha essa idéia: *“eu queria ter um bom condicionamento físico para ter uma boa saúde” (Moana, 16 anos)*. Por sua vez, a justificativa de praticar esporte pode ser pautada ainda no princípio da falta de um condicionamento, como conseqüência de não se sentir bem disposta: *“comecei a treinar para ter saúde, e porque eu comecei a notar que não tinha um bom condicionamento, estava sempre cansada” (Mauren, 17 anos)*.

Tais justificativas podem ser encontradas também na literatura especializada, como é o caso de Pereira (1998, p.218), que assim justifica a importância de uma prática esportiva: “O desporto implica o aperfeiçoamento, o desenvolvimento, a melhoria e a manutenção de qualidades físicas, tais como: força, resistência, velocidade e agilidade...”. Justificar a busca por uma prática esportiva pelo simples motivo de obter saúde é, em outras palavras, reduzir o esporte a uma posição biologicista e desconsiderá-lo como uma prática social inserida em um universo cultural.

A proclamação dos benefícios que uma atividade física, em particular o esporte, causam à saúde, não é difícil de ser encontrada na bibliografia atual, tanto que Defrance (1995, p.70) afirma que “a idéia de que o esporte exerce uma influência benéfica sobre a saúde está hoje bem delimitada”. Assim, o esporte é habitualmente associado à saúde, transformando-se numa convicção que parece ser compartilhada pela sociedade em geral. Por este motivo, não é de se estranhar que esta concepção arraizada ao discurso dos alunos praticantes de atividades esportivas da Escola de Aplicação Feevale.

É importante frisar que, apesar de referir-me ao esporte como um fator relacionado à saúde esta dissertação não tem como objetivo saber se, efetivamente, o esporte

tem contribuído para a saúde dos indivíduos, nem pretende verificar quais são os conceitos de saúde que os colaboradores do universo investigado detém. Apesar de serem temas muito interessantes, não fazem parte dos objetivos dessa investigação, como o é, por exemplo, compreender quais são os reais objetivos dos alunos com a prática esportiva.

3.2.2 Ocupação do Tempo Livre

Um segundo objetivo constatado foi a ocupação do tempo livre como justificativa para praticar uma atividade esportiva na escola. Para referendar este objetivo, cito algumas falas que são indicativas: “*resolvi praticar futsal porque eu estava à tarde em casa, sem ter o que fazer*” (Jamerson, 16 anos). Aponto outro depoimento que compartilha essa idéia: “*é que eu estava muito tempo em casa, sem fazer nada e eu queria algo para me movimentar, ter um lazer*” (Sabrina, 16 anos). As obrigações a que os informantes se referem, são principalmente as obrigações escolares, que geralmente consomem um tempo ínfimo, sobrando assim um espaço de tempo livre que os adolescentes querem ocupar com atividades que proporcionem lazer, movimento ou que simplesmente ocupem esse período.

Outro motivo para ocupar o tempo livre surge da influência cultural da sociedade industrializada, na qual ficar parado, sem ocupar-se com nada, é considerado um desperdício de energia e uma inadequação ao estilo de vida globalizado e industrializado. Neste mesmo caminho, é interessante citar mais algumas idéias: “*foi por vontade de fazer alguma coisa, ter um lazer e não ficar só em casa, parada sem fazer nada de produtivo*” (Laura, 17 anos). A fala de Laura indica a forte influência dos princípios do mundo capitalista e da divisão do trabalho, em que sentir-se desocupado é sinônimo de improdutivo frente aos ideais da sociedade industrial. O lazer deveria ser visto pela informante como aquilo que ela busca, em oposição ao conjunto de obrigações de sua vida cotidiana, e o lazer deveria ser buscado por ela vinculado ao seu interesse e para sua própria satisfação pessoal, pois como anuncia Marcellino (2002, p.270), “critério prioritário para a escolha do lazer deve ser o interesse pessoal”.

A ocupação do tempo livre, por parte dos adolescentes, apresentou-se também como uma oportunidade para praticar uma atividade simplesmente por diversão. O divertimento, para eles, está relacionado com uma satisfação pessoal aliada a uma sensação de prazer. Seus depoimentos dão conta dessa idéia: “*jogo handebol como uma diversão, tem*

gente que vai correr na rua, eu estou jogando e me divertindo ao mesmo tempo” (João, 16 anos). Outro depoimento que partilha a mesma idéia: “Aqui na escola, eu pratico esporte para o meu divertimento, jogo com os amigos, é mais divertido, interagir com o grupo, não estou mais preocupado em competir, pois estamos no 3º ano e, no próximo não jogaremos mais pela escola, então temos que aproveitar esse último ano para divertir-se com os colegas e o esporte serve para isso” (Mariano, 17 anos). Em síntese, ao que parece, todo o depoimento de Mariano sustenta-se na lógica do divertimento, voltada para a sua satisfação individual em participar de uma prática esportiva com os seus amigos.

As expressões dos colaboradores indicam que o esporte escolar pode ter outros objetivos, além dos caracterizados pela esfera esportiva, sendo o contexto escolar um espaço onde ainda é possível praticar e criar um esporte que prime pelo signo do lúdico e não pelo rendimento. Em relação ao esporte lúdico, autores já se pronunciaram à respeito, um deles é Santin (1996, p.36) “O grande mérito do esporte educacional está na criatividade lúdica”. Neste mesmo sentido, é importante lembrar Vargas (1995, p.25): “Só há uma razão para a existência do desporto. Esta razão constitui-se da possibilidade de fazer com que o homem possa vivenciar sua instância lúdica”.

Neste sentido, vale a pena abrir um espaço para uma pequena reflexão sobre o esporte na escola. Acredito que o esporte inserido no contexto escolar deveria primar pela essência lúdica e pela dimensão inclusiva e não pelos princípios do rendimento, pautados tanto na competição como na exclusão. Pensar que a educação física atual pode reverter essa conjuntura é acreditar, como fez Santin (2001, p.32), “que o lúdico estará na educação física quando não houver a preocupação com campeões e recordistas, mas com a humanidade do homem que vem ao nosso encontro com as características do brinquedo”.

Assim, como foi visto, entre as inúmeras possibilidades de atividades disponíveis que os adolescentes teriam para ocupar o tempo livre em suas vidas, eles escolheram o esporte como uma atividade para o lazer, para fazer algo de produtivo, para a diversão e para o convívio com os amigos. Além disso, optaram por praticá-lo dentro de um contexto específico, a escola. Stigger (2002, p.222), em seus estudos, aporta à idéia de que “o esporte acaba por criar um espaço real de convivência coletiva”.

3.2.3 O Culto a Valores Estéticos

O cultivo a valores estéticos revelou-se, nos depoimentos da maioria dos alunos, como um dos principais objetivos para praticarem uma atividade esportiva, como revela Fabiana: *“hoje em dia é difícil tu conhecer alguém que não se preocupa com o corpo, com a estética do corpo, todos sempre estão preocupados com o corpo”* (Fabiana, 17 anos). A preocupação por parte dos protagonistas da pesquisa em assegurar uma atividade para os seus corpos despertou-me uma curiosidade, fazendo-me lembrar do que Santin (1999, p.46) escreveu a respeito das atividades físicas, onde ele diz que ela *“tornou-se ora um recurso para manter as formas corporais, ora um refúgio para livrar-se dos pesadelos da vida sedentária”*. O culto aos valores estéticos para os alunos da Escola de Aplicação Feevale que participaram da pesquisa podem ser resumidos em três tópicos: aversão à gordura, o pesadelo da celulite e a preservação da sua forma corporal.

3.2.3.1 Aversão à Gordura

A aversão à gordura e a busca constante por um corpo magro por parte dos protagonistas da pesquisa revelou ser um dos fortes objetivos para se praticar esporte neste universo escolar. O medo de engordar, associado ao pavor que suas formas corporais se distanciem da referência estética, de um corpo magro, leva um número significativo de adolescentes a participar regularmente de uma modalidade esportiva.

A presença sólida de uma aversão à gordura e um constante discurso pela ditadura da magreza foram os fatos que mais me despertaram a atenção. Os padrões de beleza da era moderna mudaram de tempos em tempos, mas uma exigência parece se manter: o corpo magro. Todo o cuidado apresentado com o corpo sustenta-se em nome da magreza, o medo de engordar está presente em quase todos os colaboradores e colaboradoras. Início com o depoimento que resume não só o pensamento da informante, mas o da maioria das suas amigas: *“Eu e a maioria das minhas amigas, se preocupamos com o corpo, elas podem até não falar mas no fundo elas se preocupam em não engordar”*. Para manter o seu peso e não engordar, ela continua *“eu treino handebol para manter o peso do meu corpo e assim, não engordar”* (Fabiana, 17 anos). Fica claro que a preocupação da informante com a estética do corpo resume-se a não engordar, pois ser gordo, segundo Pope et al. (2000, p. 180), *“em nossa*

sociedade, ainda é um lugar comum considerar que a obesidade representa uma falha do indivíduo”.

A preocupação em não engordar acarreta uma aversão à gordura, diante disso, surge uma preocupação também com a ingesta alimentar. A aversão à gordura é encontrada no seguinte depoimento, que assim se expressa quanto aos cuidados com o corpo: “*Sim, fazer exercício, não comer muito, isso é normal com todas as gurias, tipo vai comer uma coisa e diz, não isso tem muita caloria, ou tomam muita água por que dizem que ajuda e a emagrecer, tudo que ajuda a emagrecer a galera curte, pois ninguém quer engordar e ficar com um corpo feio, cheio de pneuzinho e gordura localizada*”. A colaboradora continua sua fala argumentando o porquê da preocupação com as calorias e como faz para gastá-las. “*Sei lá, por vaidade coisa e tal, calorias se tu comer e depois não ter como gastar engorda, né? E como ninguém quer engordar, todos controlam o que comem e praticam esporte, pois fazer esporte é uma maneira de gastar calorias e não engordar*” (Sara, 16 anos).

A preocupação com a alimentação é o que movimenta algumas alunas para uma forte preocupação com o gasto de calorias. Foi uma jogadora de handebol, que já é praticante há 6 anos, que referiu essa preocupação: “*Pratico muito exercício. Sei que praticando vou gastar muita calorias*”. A praticante ainda acrescenta: “*Jogar handebol é super emocionante, mas também sei que se eu não jogasse teria que cuidar mais do meu peso, teria que gastar mais calorias na musculação e nas caminhadas, quando eu jogo e treino eu gasto um montão de calorias e aí fico com a mente tranqüila para comer um doce ou tomar refri. Quando treino, não me sinto culpada por comer bastante de vez em quando*” (Morgana, 17 anos). Toda a preocupação de Morgana centra-se no fato de não querer engordar. A praticante deixa transparecer, pela sua fala, que participa da equipe de handebol com dois objetivos pré-determinados: fazer dos treinos uma pastoral de queimar calorias e praticar uma atividade que isente sua culpa pelas extravagâncias com a alimentação.

A aversão à gordura é o que determina que os adolescentes utilizem as práticas esportivas como suas aliadas nesta luta diária contra o peso. Por isso, o uso dos treinos para gastar calorias pode ser constatado em um número expressivo de depoimentos. Saliento o de uma praticante de handebol que, mesmo treinando sem a preocupação de competir, tinha o seguinte objetivo com a prática: “*eu treino mais para queimar umas calorias e assim não engordar*” (Laura, 17 anos). Nesta mesma linha de argumentação, pode ser inserido outro

pensamento a respeito dos objetivos de praticar esporte: *“é uma maneira de eu não engordar, pois com os treinos tu gastas um monte de calorias”* (Eduarda, 16 anos).

A idéia de não engordar como conseqüência da queima de calorias também foi encontrado em diversos depoimentos, alguns são anunciados como as justificativas para a prática do esporte: *“a busca de fazer esporte é uma maneira de eu gastar calorias e controlar meu peso”* (Leda, 16 anos). Ter a prática do esporte como um recurso para a manutenção do peso corporal ou com a possibilidade de diminuição da porcentagem de gordura, são ingredientes visualizados em um número significativo de depoimentos, como por exemplo: *“primeiro, para queimar calorias e assim vou perder gordura, e depois, para manter o peso”* (Douglas, 17 anos). E, por fim, anuncio outro depoimento sugestivo quanto à preocupação em perder gordura: *“para manter o peso do corpo, se tu come calorias, tem que gastar para não ficar só ingerindo, se tu não gasta acumula sobre forma de gordura”* (Mauren, 17 anos).

A prática do esporte como uma estratégia para não engordar e assim livrar-se da discriminação social do corpo gordo é o que conduz muitos dos colaboradores a praticar esporte no interior da escola. O receio de engordar, para Cíntia, é justificado pelo estigma em relação ao corpo gordo em nossa sociedade, suas palavras são sugestivas: *“Sei lá, acho que ninguém quer ser gorda, porque não deve ser muito fácil, todo mundo bota apelido, ficam gozando, eu mesmo tenho uma vizinha que é gorda e todos no bairro chamam ela de tal coisa e mais isso, até a casa dela virou ponto de referência, tipo assim, onde fica tal lugar, fica duas casas depois da casa da gorda, isso não deve ser feito, mas se faz, por isso não deve ser fácil ser gorda”* (Cíntia, 17 anos). A dificuldade de ser gordo, segundo um outro colaborador, justifica-se da seguinte maneira: *“A sociedade recrimina muito a pessoa gorda”* (Jamerson, 16 anos).

O medo de viver em uma sociedade que discrimina o corpo gordo é o que leva os adolescentes a se preocuparem com seu corpo, como revelam alguns depoimentos: *“Acho que a maioria das pessoas que se preocupa com a estética, se preocupa em estar gordo; eu acho normal a preocupação em querer ter um corpo sem gordura, até porque ser gordo não deve ser fácil”* (Mariano, 17 anos). A dificuldade de ser gordo, levantada pelo interlocutor, pode, talvez, ser melhor constatada na fala de outro colaborador que assim se expressa: *“Gozação, ficar chamando de gordo baleia, rolha de poço, rei momo; isso é muito ruim. O pior é ir ao restaurante todo mundo fica te olhando comer e te servir, parece que ficam*

pensando olha o que come por isso que é gordo, na sobremesa se tu repetisse eles te olhavam diferente se é um cara a magro eles nem olham e muitos dizem ele tem que repetir está muito magro, se é um gordo dizem por isso que é gordo, ele é guloso, não consegue comer uma só, tem que sempre repetir” (Daniel, 17 anos).

A experiência de ser gordo ou de ter sido mostra o quanto é complicado enfrentar a discriminação e as gozações dos outros, essa dificuldade é revelada por Jamerson: *”Só quem é ou já foi gordo, sabe como é a sensação, é um saco, sempre te apelidam, sempre te olham no restaurante, se tu está comendo um sorvete, as pessoas pensam: ‘tá comendo sorvete, por isso é gordo’ como se um gordo não pudesse comer sorvete” (Jamerson 16 anos).* As dificuldades e as angústias apresentadas pelos intervenientes, nada mais são do que frutos de uma sociedade que cultua a magreza e a leveza do corpo magro³⁷, desprestigiando o corpo obeso. Ser gordo tornou-se um problema que vai além das angústias pessoais, pois como denuncia Sant’anna (2001, p.21), “Muitas vezes, os espaços citadinos e seus equipamentos são os primeiros a excluir a presença dos seres pesados e grandes: em escolas, cinemas, teatros e aviões, as cadeiras e poltronas costumam ser mais confortáveis aos magros e pequenos. Há maçanetas que não acolhem as mãos cheias, assim como há portas que muitos gordos não conseguem passar”.

O esporte tornou-se uma tábua de salvação para combater a gordura, o que já foi confirmado nos depoimentos anteriores dos colaboradores. Quando praticar esporte torna-se um recurso insuficiente, também apela-se para os cuidados com a alimentação. Tal situação é confirmada pela fala de um adolescente: *“cuido muito da alimentação e tomo em torno de 2 litros de água por dia, foi uma recomendação para emagrecer que me deram, e também comecei a praticar exercícios em casa para perder peso mais rápido, já que eu treino somente 3 vezes por semana” (Fábio, 18 anos).*

A preocupação de emagrecer pode, muitas vezes, alcançar um nível que coloca em risco a própria vida de um adolescente, em função da aquisição de certas formas corporais. Um relato apontou este perigo: *“tenho uma amiga que estava fazendo dieta para emagrecer, à base de remédios, que eram dados por um endocrinologista e na bula dizia que causava sonolência. Ela tomou num sábado, bebeu cerveja e bateu o carro porque dormiu ao volante,*

³⁷ Um bom exemplo da valorização do corpo magro é a crônica de Paulo Sant’ana intitulada “A soberba da barriguinhas”, publicada no dia 24 de agosto de 2003, em Zero Hora, nº 13.882.

depois parou de tomar o remédio e engordou doze quilos” (Antônio 17 anos). Outros riscos por querer perder peso, sem o devido acompanhamento, podem ser conferidos nas reportagens: A ditadura da balança³⁸ e O gordo mercado das dietas³⁹.

Um fato deixou-me intrigado quanto à ditadura da magreza expressa nos discursos dos adolescentes. Quanto mais o mundo da moda valoriza o corpo magro, mais a população, principalmente jovem, torna-se cada vez mais obesa, tanto que a Organização Mundial da Saúde⁴⁰ referiu-se à obesidade como uma epidemia. Segundo essa Organização, no Brasil, calculou-se que 40% da população esteja com quilos a mais do que deveria. O discurso em nome do corpo magro é, para Silva (2001, p.2), um apontamento de que estamos diante de “uma generalização da estética da magreza, especialmente entre as mulheres”.

Praticar esporte é um dos recursos para almejar possuir um corpo dentro dos valores estéticos, e ainda para fugir de todos os malefícios provocados pela gordura, estes podem ser considerados os principais objetivos dos alunos do universo investigado. O receio de engordar, associado ao medo de que seu corpo se afaste de um modelo estético, quase sempre espelhado num corpo magro, faz com que um significativo número de alunos da comunidade investigada pratique esportes e controle sua alimentação.

3.2.3.2 O Pesadelo da Celulite

Um outro problema, não menor do que o da aversão à gordura, é o pesadelo da celulite. O fato de ter celulite é algo que transtorna a maioria das adolescentes entrevistadas. Suas falas são indicativas, por exemplo: *“Às vezes, eu até me sinto bem por não ter muita, mas se tivesse, me incomodaria. Toda mulher tem pavor e odeia celulite. Por isso, algumas chegam a serem neuróticas pelo corpo, cuidam de tudo, caminham, não comem isso ou aquilo, fazem massagem compram creme que promete reduzir a celulite...” (Janete, 15 anos).* A celulite transformou-se num grande tormento para as adolescentes, o que é confirmado

³⁸ De acordo com a reportagem “A ditadura da balança”, in Revista Donna, encarte de Zero Hora de 3 de agosto de 2003. Padrões de beleza moldados pela indústria da moda e do entretenimento favorecem o crescimento dos transtornos alimentares entre as adolescentes.

³⁹ A reportagem “O gordo mercado das dietas”, in: **Revista Isto É**. Edição nº1771, de 10 de setembro de 2003, aponta uma série de riscos ao organismo pela constante luta pelo emagrecimento através de uma variedade de dietas.

⁴⁰ Guerra à gordura. **Revista Isto É**, edição nº1765, de 30 de julho de 2003.

constantemente pela suas falas, como neste outro depoimento *“o que eu mais queria, em relação ao meu corpo, era não ter celulite” (Laura, 17 anos).*

Um dos grandes desejos das adolescentes é não ter celulite, aquelas que não têm fazem de tudo para evitá-la e as que quem tem, fazem de tudo para perdê-la. Chegam ao ponto de estabelecer que a ausência de celulite supera todos os atributos do corpo, pelo menos é o que se pode entender dessa declaração: *“pra mim ser feliz com meu corpo, não pode ter celulite”*. A colaboradora enfatiza que gostaria de *“ter um corpo modelado, ter tudo em cima, abdome, coxa, tudo direitinho, sem muita gordura, e ter massa muscular, nada exagerado, mas o ideal, algo equilibrado e, principalmente não ter celulite” (Rosane 15 anos)*. O que é confirmado também por Roberta: *“É manter o corpo firme, barriga bonitinha, não exagerada como os guris, mas uma musculatura firme e, principalmente, não ter celulite, o que todas as mulheres têm e odeiam” (Roberta, 16 anos).*

A luta árdua das colaboradoras contra a presença de celulite, justifica-se em função do padrão estético da indústria da beleza, visto que a celulite não pode ser considerada uma doença e sim, uma questão puramente estética. Todos os corpos divulgados pelos meios de comunicação e que, em muitos casos, são referência para as adolescentes, são corpos magros com formas definidas e, principalmente, sem celulite. Por isso, a presença de celulite no corpo do adolescente é um traço que marca o distanciamento dele do mercado da beleza. Goldenberg (2002, p.38) nos ensina que *“o corpo é um valor que identifica o indivíduo com determinado grupo e, simultaneamente distingue os outros”*. Essa distinção, por parte do adolescente, do que pertence ou não ao mundo da beleza, só ocorre através do deslumbramento do seu corpo, uma vez que, para Soares (2001, p.2), *“o corpo é a primeira forma de visibilidade humana”*.

3.2.3.3 Preservação da Forma Corporal

Todos os esforços dos adolescentes contra a gordura e a celulite têm como objetivo de um modo geral, manter uma boa forma corporal. Por isso, a prática de atividade esportiva continua sendo o recurso principal nesta busca. Este pensamento é notório nas palavras de uma informante, que escolheu o voleibol como atividade esportiva pois, segundo ela, os treinos eram *“pra definir o corpo, a musculatura, pois fazemos muitos exercícios para as pernas e trabalho para os braços” (Maria, 17 anos)*. Outro depoimento justificado em

nome da manutenção da forma corporal é o de uma adepta do voleibol, que já pratica o esporte há dois anos, que relata, assim, os objetivos para a escolha dessa modalidade: *“o voleibol é bom porque nos treinos há muita ênfase no trabalho da musculatura das pernas e coxas e isso é tri bom, pois ajuda a manter o corpo legal”* (Fabiana, 16 anos).

A escolha do esporte, em algumas situações, ocorre em função dos resultados específicos que cada participante obtém com ele, como nos revela este depoimento: *“eu escolhi o handebol porque ele exige muito trabalho com as pernas, isso é bom porque assim nós trabalhamos muito os músculos das pernas”* (Margarete, 17 anos). Justificar a prática de um esporte apenas porque ele trabalha determinados grupos musculares é reduzir o esporte a um recurso puramente biológico e desconhecê-lo como uma prática sociocultural.

A preocupação com as formas corporais foi demonstrada também ao observar vários colaboradores. Um bom exemplo foi constatado em uma observação realizada no treino de futsal. Em uma segunda-feira, observei que as jogadoras estavam conversando durante os exercícios do treino e, ao perceber o fato, o professor-treinador alertou-as de *“que tal atitude estaria prejudicando o andamento do treino”*. Anotei tal episódio e assinalei os nomes das colaboradoras, pois, naquela mesma semana, estaria entrevistando uma delas. Ao realizar a entrevista com Valéria, ela me relatou que conversavam a respeito do corpo e que suas colegas também tinham uma preocupação com a manutenção da aparência e as formas corporais. Suas palavras anunciam tal preocupação: *“Com toda certeza, as colegas do futsal se preocupam com a forma do corpo, elas comentam que depois que começaram a jogar diminuiu bastante a flacidez nas pernas e nas coxas”* (Valéria 15 anos). Essa situação ocorrida no treino revela dois interesses distintos: o do professor, que quer utilizar aquele momento como um espaço de treinamento, de aperfeiçoamento dos gestos e técnicas específicas do esporte, e o das alunas, cujas preocupações estão voltadas para o trabalho de algumas formas corporais, e que utilizam os treinos para moldar e esculpir atributos corporais.

A preocupação com a forma do corpo e a angústia pela preservação ou pela conquista de certas formas corporais são pautadas pelos adolescentes, visto que o corpo, para eles, é um elemento valorizado e relevante em suas atividades diárias. Neste sentido, vale a pena citar Villaça e Goés (1998, p.23) quando afirmam que: *“A vida nos impõe o corpo cotidianamente, pois é nele e por ele que sentimos, desejamos, agimos e criamos”*. Para o adolescente, é através do seu corpo que ele pode expressar toda a sua representação física,

muitas vezes reduzida à presença de determinadas formas corporais. Esta postura, segundo Sabino (2002, p.144), está presente em grande parte da sociedade atual, que não mede esforços para “transformar o corpo em uma vitrine que ostenta eterna juventude, saúde, força e beleza”.

O cultivo de valores estéticos destacados através da aversão à gordura, do pesadelo da celulite e da preservação de certas formas corporais, são os objetivos que justificam a prática de uma atividade esportiva na Escola de Aplicação Feevale. Praticar uma modalidade esportiva, voltada aos cuidados com o corpo, sejam eles para o emagrecimento, sejam para ter um o corpo sem celulite ou para a manutenção das formas corporais revelam o papel do corpo para os alunos que participaram do processo investigativo. O corpo, para os colaboradores, não passa de uma razão instrumental para se conseguir alguma coisa, como um corpo magro, ausente de celulite, ou ainda, uma boa aparência, espelhada nas formas corporais de um padrão estético referencial e o esporte é considerado um meio para essa realização.

3.3 A Representação do Corpo e o Adolescente

Durante a minha permanência na Escola de Aplicação Feevale para a realização da investigação, constatei, em momentos distintos, a dificuldade de identificar, por parte dos colaboradores, a existência de uma compreensão clara de corpo. Cada um deles, dentro de sua particularidade, percebia o seu corpo como uma estrutura fracionada, isolada e dicotômica; o que o adolescente enfatizava era um referencial exterior, uma dimensão do físico atrelada a uma aparência estética do seu corpo. Logo, para movimentar-me dentro dessa unidade temática, elaborei como objetivo principal identificar que representação de corpo os adolescentes apresentam. Para melhor atingir esse objetivo, foram observadas três situações. Na primeira, observei que os adolescentes participantes da pesquisa não apresentam uma definição clara da representação do seu corpo; na segunda ficou claro que, mesmo sem ter uma representação corporal precisa, eles estabelecem diferenças entre as representações tanto do masculino como do feminino. Na terceira, os colaboradores indicam que o corpo ainda é o responsável por um sentimento positivo ou negativo por parte do próprio adolescente.

3.3.1 Não há uma Representação Clara de Corpo

Inicialmente, a preocupação foi identificar se existia uma representação de corpo entre os adolescentes. Os termos utilizados para referirem-se ao corpo, muitas vezes, foram ambíguos, vagos e imprecisos. Para melhor esclarecer essa situação, cito na íntegra, os depoimentos de vários colaboradores que, no transcorrer de suas entrevistas, responderam o que entendiam por um corpo saudável, visto que, para eles, a representação corporal está diretamente ligada à questão do corpo saudável. As falas são recheadas de definições fragmentadas e confusas.

A primeira resposta, dada por um aluno do terceiro ano do ensino médio, define um corpo saudável como: *“Não sei, assim, não com gordura, porque não faz bem; acho que saudável é ter um corpo definido com uma musculatura mais definida, ter os músculos com uma boa aparência, isso é saudável”* (Mariano, 17 anos). Já outra adolescente acrescenta novos conceitos para definir o corpo como saudável: *“corpo saudável é ser magra, ter um corpo trabalhado e modelado e, principalmente, não ter barriga, ter umas coxas bem torneadas, ter um bumbum durinho, isso é um corpo bonito e principalmente saudável”* (Mauren, 17 anos). Os conceitos de corpo definido e de boa aparência, levantados por Mariano, não expressam claramente o que é ser saudável, assim como o que Mauren define como magreza, ter corpo trabalhado, moldado e ter coxas torneadas não são características que nos dão clareza sobre o que é um corpo saudável. Para esses dois colaboradores, ser saudável está mais relacionado às formas corporais e estéticas do que à saúde propriamente dita.

A idéia de saudável está vinculada à idéia de uma boa forma corporal, pois é isso que nos indicam alguns depoimentos: *“corpo legal com tudo durinho no lugar”* (Marcela, 17 anos). Já para outro colaborador *“é ter um bom visual, ter um corpo definido, é ter um corpo com as formas corporais legais e ter uma musculatura definida, não com muitos músculos mas com uma musculatura legal”* (Paulo, 17 anos). Finalizo com a idéia de que *“ser saudável é ser magra, definida, sem barriga, sem celulite, com um bumbum em forma, uma cintura fina”* (Ana Paula 16 anos). A raiz comum da maior parte destas falas é a preocupação com as gorduras e com as formas estéticas do corpo, pois o conceito de saúde, para eles, parece estar reduzido somente a um padrão estético.

No sentido de tornar mais interessante e profícua a descrição, vou discorrer sobre mais algumas expressões que indicam falta de clareza quanto à representação corporal. Uma delas é de uma praticante de handebol, que assim conceitua corpo saudável: “*Corpo saudável é ter um corpo bonito, em forma, com medidas proporcionais, não ter gorduras localizadas, ter um abdome definido, ter pernas bem torneadas*” (Moana, 16 anos). Outra colaboradora que faz referência ao que é ter um corpo saudável diz: “*tipo manter o meu corpo em dia*” (Janete, 15 anos). No mesmo caminho, um outro adolescente define que, para ter um corpo saudável, basta “*reduzir o tecido adiposo*” (Jamerson, 16 anos). Constata-se, nestes depoimentos, a emergência dos modelos corporais presentes na sociedade, pois ser saudável para esses adolescentes está mais ligado a uma idéia simplificada do corpo em relação à aparência física.

Encontrei, na fala de um informante, algo de contraditório em relação às respostas citadas anteriormente, pois, para ele, “*ter um corpo saudável é importante pois, daí tu vai ter um bom coração, ter uma boa respiração*” (João, 16 anos). Nesta afirmação releva uma consideração, que rompe com a idéia antes apresentada, de que ser saudável é ter um bom visual estético. João lança outros conceitos para a discussão sobre corpo saudável. As definições são mais direcionadas ao campo das funções orgânicas, como no exemplo “do coração bom e respiração boa”. Mas mesmo com essa inovação, a definição corporal, em ambos os casos, ainda é muito fragmentada, como se o corpo fosse algo divisível e não uma unidade. Considerando as diferenças e mantendo as distâncias que cabem, determinadas pela história, acredito que Merleau Ponty (1989) enriquece a argumentação, ao anunciar sua tese: “eu não tenho corpo mas sou corpo”. Torna-se interessante salientar que, para Merleau Ponty, em sua reflexão sobre o corpo, tanto o físico quanto a mente desaparecem, surge assim o corpo único, o corpo como uma unidade. Para os colaboradores deste processo investigativo, o corpo não tem um conceito de unidade, como um ser único e inseparável; para eles, o corpo é divisível, fracionado, minimizado há um reduto de formas e padrões corporais culturalmente idealizados.

Expressões como corpo sarado, turbinado, trabalhado, definido, malhado, volume muscular, tecido adiposo, pernas esculturais, cintura fina, abdome lisinho, glúteos durinhos, tórax largo e braços volumosos são algumas das caracterizações citadas pelos colaboradores. Todos esses atributos podem ser considerados marcas de uma doutrina baseada na aparência estética e na opulência da boa forma. Estamos diante de um fenômeno que, como

todos os fenômenos sociais, é historicamente condicionado e culturalmente determinado. O fenômeno corpo, para Goldenberg (2002 p.10), “é uma construção cultural e não algo natural”, e a autora (2002 p.16) continua: “o corpo é, na verdade, naturalmente cultivado, já que traz em si, inevitavelmente, as marcas de uma cultura”. As definições de corpo extraídas das falas dos colaboradores nada mais são do que vozes de uma cultura que compreende o corpo como um evangelismo da beleza e um santuário do músculo.

3.3.2 As Representações Corporais: o Feminino e o Masculino

Na busca pela identificação da representação corporal nos adolescentes, constatei que existe uma diferença significativa entre as características corporais anunciadas pelos colaboradores do sexo masculino em comparação àquelas feitas pelo feminino. Num primeiro momento, serão abordadas as diferenças entre os sexos, reconhecidas por todos, para depois descrever o que cada adolescente atribui ao corpo do gênero oposto.

As diferenças entre os atributos corporais procurados pelos alunos e alunas podem ser constatadas em diversos depoimentos, a título de exemplificação descrevo inicialmente este: “*Acho que tem diferença, pro homem acho que é aquele corpo bonito, malhado, com os músculos bem definido; já para a mulher, um corpo não tão malhado, mas direitinho assim sem muito músculo mas também sem gorduras*” (Moana, 15 anos). A diferença na representação corporal fica mais transparente quando é pontuado não somente o corpo, mas especificamente a representação de suas formas, como neste outro depoimento: “*no homem tem que ter um braço forte, um peito musculoso, já para as mulheres, o importante é ter um bumbum durinho, sem celulite, cintura fina, principalmente sem culote*” (Valéria, 15 anos).

Em um outro depoimento, encontrei colocações muito interessantes a respeito das diferenças como: “*a menina tem que ter um corpo perfeito, escultural, bem feminino e o guri tem que ter um corpo macho com músculos fortes, pelo menos é assim que eu vejo*” (Douglas 17 anos). A relação estabelecida pelo interlocutor de que o homem tem que ter músculos fortes, para assim ser classificado como macho, é compreendida por Pope et al. a

partir de seus estudos⁴¹: (2000, p.77) “Tornar-se forte e musculoso é uma forma clara para os homens irradiarem poder e masculinidade”, e eles ainda acrescentam: “a musculatura, em particular, tornou-se cada vez mais importante, porque simboliza a masculinidade”.

A presença de diferenças quanto às formas corporais pode ser ainda anunciada por outra depoente, cuja fala é bem ilustrativa quanto a essa questão. *“Os homens têm que ter um corpo mais másculo, com braços e coxas musculosas bem definidas, um abdome tipo “tanquinho” cheio de gomos bem trabalhados. As mulheres têm que ser magras, com a musculatura definida, com uma barriga retinha e sem gordurinhas, principalmente uma bunda bem durinha e sem celulite”* (Mauren, 17 anos). As diferenças quanto às formas corporais apresentadas pelos depoimentos podem ser identificadas como produtos de uma representação de corpo elaborada tanto para os homens quanto para as mulheres, que está tão presente no imaginário humano que é capaz de estabelecer um perfil corporal distinto para cada um dos gêneros, bem como determinar que cada gênero busque uma certa conformidade com os modelos de representações sociais de corpo.

As respectivas diferenças entre as representações corporais, tanto para o masculino como para o feminino, restringem-se exclusivamente às formas externas do corpo, visto que, em nenhum outro momento, foram levantados outros diferenciais. As características atribuídas a uma representação feminina são de um corpo magro, possuidor de determinadas formas que estão ligadas a uma beleza corporal. Já para o masculino, os atributos são de um corpo másculo, com dotes físicos e uma musculatura saliente e definida. Todas essas características não passam de criações sociais construídas ao longo do tempo e no interior de cada cultura, pois como nos revela Sant’anna (1995, p.120) “A idéia de que beleza está para o feminino como força está para o masculino, atravessa os séculos e as culturas”.

A partir do estabelecimento das diferenças entre os atributos corporais entre homens e mulheres, tornou-se possível identificar quais as características que cada um procura encontrar no corpo do sexo oposto. Iniciamos pelas adolescentes da comunidade

⁴¹ Pope et. al. no seu livro, O Complexo de Adônix: a obsessão masculina pelo corpo, levantam a idéia de que na sociedade moderna, com a diminuição das diferenças entre homens e mulheres, surge um fato que eles determinaram como “masculinidade ameaçada” e, assim, o ganho de musculatura é a única realização que as mulheres jamais serão capazes de obter. Os músculos representam uma das poucas áreas nas quais os homens podem ainda distinguir-se claramente das mulheres e também é ainda um dos poucos atributos nos quais as mulheres não podem nunca alcançar os homens. Por isso, os autores formularam a hipótese de que o corpo está crescendo de importância relativa como aspecto diferenciador da masculinidade.

investigada, que elegeram certos atributos corporais que devem estar presentes no corpo masculino. Isso é evidenciado e esclarecido através dos depoimentos de algumas adolescentes: “*toda mulher sonha com um homem de abdome hiper definido, com coxas e braços musculosos e um peitoral desenvolvido*” (Laura, 17 anos). Outra relata que “*as mulheres gostam de homem com corpo malhado, bonito, com músculos definidos, mas não pode ser muito grande, pois daí parece mais um troglodita; eu acho horrível quando fica muito grande a musculatura, tem que ter músculos definidos mas nada exagerado*” (Gisele, 17 anos).

Mais alguns depoimentos, ainda para aludir às características que as adolescentes estabelecem para o corpo masculino: “*o corpo do homem tem que ser definido, tórax grande, braços fortes e abdome marcado*” (Roberta, 16 anos), ou ainda “*os guriis devem ter um corpo sarado, com os músculos definidos, como peito e os abdominais*” (Morgana, 17 anos). Todas as características pontuadas pelas adolescentes, do contexto investigado, referem-se a um corpo masculino com uma presença física, em que os músculos devem estar salientes e definidos. Tal representação também pôde ser encontrada no depoimento de um colaborador, que determinava o que para ele as gurias apreciam no corpo dos homens: “*Tipo as gurias, gostam de quem tem o corpo mais musculoso, mais definido, um abdominal marcado, um peito forte, um braço saliente e não desses caras com barriga, tipo esses ‘nerds’ da informática que só curtem jogo eletrônico, tem corpos fracos e flácidos e são uns molóides para o esporte*” (Fábio, 18 anos). Os pensamentos do colaborador estão enraizados nos princípios da cultura moderna. Para Pope et al. (2000, p.70), “a musculatura está estreitamente ligada à sexualidade: a mensagem é que os músculos atraem as mulheres”.

As características estabelecidas como referência para o corpo masculino pelas adolescentes e o que elas procuram encontrar neste corpo não passam de atributos de uma representação de masculinidade atrelada aos corpos com presença de formas musculares definidas, que foram construídas com o passar dos anos. Pope et al. (2000, p.30) são convictos ao afirmarem após as realizações de seus estudos, que “a sociedade desempenha poderoso e crescente papel, transmitindo constantemente mensagens de que *homens de verdade* possuem grandes músculos”. Neste sentido, a aquisição de músculos por partes dos adolescentes torna-se então o que Malysse (2002, p.109) definiu “como uma espécie de inscrição corporal, uma marca social impressa no corpo”.

Os atributos que os adolescentes masculinos idealizam e procuram encontrar nos corpos femininos também estão bem marcados em seus depoimentos: “*a mulher tem que ter um corpo magro e sem gordura*” (Lauro, 15 anos). Ou ainda “*as gurias tem que ser magras e com um corpo legal, sem barriga*” (Daniel, 17 anos). As formas corporais pensadas para os corpos femininos, pelos adolescentes do centro investigado, referem-se a uma aparência idealizada, cujo elemento mais importante se define pela ditadura da magreza. Apresentar um corpo magro, é no pensamento dos adolescentes masculinos, a característica mais importante que deve ser retratada na silhueta feminina.

Outros depoimentos dão conta também da importância da silhueta magra para o corpo das adolescentes, mas alguns inovam ao apontar certas idealizações quanto à forma dessa silhueta, como nesta passagem: “*as qualidades do corpo das gurias, para mim, é ser magro e ter um corpinho escultural, com formas bem definidas como cintura fina, sem barriga e bumbum durinho*” (Rodrigo, 17 anos). A preocupação com as formas do corpo feminino pode ser melhor salientada neste depoimento: “*A mulherada deve apresentar um corpo esbelto, com curvas bem torneadas, tudo em dia, abdome lisinho, coxas durinhas*” (Jamerson, 17 anos).

Os atributos que os adolescentes masculinos buscam encontrar em um corpo feminino são muito parecidos com os divulgados pelo mercado da aparência física⁴², onde os corpos possuem formas trabalhadas em nome da ideologia do envelope corporal, cujo elemento priorizado é o meio exterior. Nesse sentido, toda a preocupação das adolescentes com seu corpo restringe-se à forma física, em que o corpo, segundo Malysse (2002, p.132), “é considerado uma obra de arte em potencial, obra que o artista social tem o dever de refinar e estilizar dia após dia por meio de uma série de exercícios (de)formadores, sempre orientados por uma busca estética, por uma otimização da aparência física”.

A perseguição quase desenfreada, por parte dos colaboradores do estudo, tanto os alunos como as alunas, pela remodelagem do corpo na busca de certos atributos corporais, é apontada por Cortine (1995, p.85) como “uma obsessão pelos invólucros corporais”. Essas buscas só faz sentido se acreditarmos que, como nos indica Sant’anna (1995, p.12) “o corpo não cessa de ser (re)fabricado ao longo do tempo”, e a autora conclui “pois o corpo é, ele

⁴² Entendo por mercado da aparência física uma série de programas televisivos e de revistas que divulgam constantemente a imagem de um único padrão de corpo, um corpo com formas e medidas pré-determinadas.

próprio, um processo”, logo, não está imune às influências da cultura, pois o próprio corpo, assim como a sua representação, é uma criação cultural.

Sintetizando o que foi até aqui apresentado, não é difícil identificar que, tanto nos atributos para uma representação corporal feminina como para a masculina, as formas do corpo são relevantes. Ao corpo foram designadas algumas características divergentes tanto para o feminino como para o masculino, mas um fato parece ser comum aos dois sexos: A emergência de um modelo corporal, um padrão estético idealizado pelos adolescentes para cada sexo e, nesta referência, o corpo tem grande valorização.

A valorização do corpo na sociedade é histórica, essa constatação, além de estar expressa na literatura especializada, também pode ser encontrada na fala de um protagonista da pesquisa. Um informante que assim fala: *“Olha, digamos que assim foi mudando cada época, eu não sei como foi antes, mas cada época teve o seu modo de ser. No tempo mais antigo, na idade média, os homens procuravam as mulheres mais gordinhas, como eu estudei em história e isso mudou, agora os caras preferem as gurias magras e desprezam as gordinhas isso que foi mudando”* (Albano, 17 anos). O processo de reconhecimento do corpo como elemento importante na vida do indivíduo não é mais novidade, sabe-se que ele foi construído ao longo dos tempos e influenciado pelas distintas culturas. O corpo, hoje, carrega as marcas da cultura e os traços da sua história.

3.3.3 Sentimentos Positivos e Negativos em Relação ao Corpo

Na construção da representação corporal, apareceram dois sentimentos distintos e opostos entre os adolescentes. Um positivo e outro negativo, ambos em relação ao corpo. Os dois sentimentos parecem possuir um mesmo denominador causal: as formas corporais. O sentimento positivo em relação ao corpo é expresso quando este apresenta certas formas corporais que são cultivadas pelos adolescentes. Já o negativo, ao contrário, é expresso quando o corpo não possui certas características corporais que são cultivadas pelos adolescentes. Início relatando aspectos do sentimento positivo, para após relatar o negativo.

Todo sentimento positivo que os adolescentes estabelecem em relação aos seus corpos parte de uma idéia fixa em apresentar certas características corporais que os façam sentir-se bem e atraente para os outros. A própria concepção de corpo saudável é estabelecida

tendo como referência o exterior corporal. Ter um corpo que transmita saúde para os protagonistas, é apresentar *“um corpo legal, sem barriga com a musculatura do tórax definida, os braços fortes e os músculos das costas bem salientes”* (Maicon, 16 anos). Embora pese toda a situação da presença constante de um padrão corporal que dita as formas e medidas para o corpo, o adolescente tem a compreensão de que, em algumas situações, fica impossível⁴³ aproximar-se desta referência, pois como relata uma depoente *“cada um tem um tipo de corpo com uma estrutura diferente, isso dificulta muito para querer ser igual aos corpos das modelos”* (Fernanda 17 anos).

Toda relação positiva que os alunos estabelecem com seus corpos parte de uma noção estética de corpo. Os alunos concretizam em seus ideais que, para sentir-se bem, é necessário apresentar um corpo bonito e esteticamente aceitável. A aceitação do seu corpo é que movimenta os alunos a cuidarem do seu físico, sendo que, muitas vezes, é isso que os impulsiona à prática de atividades físicas. Para muitos adolescentes, só existe uma maneira de seu corpo transmitir uma sensação de bem estar e, ao mesmo tempo, ser aceito pelos outros: ter um corpo muito parecido com o dos manequins corporais apresentados em diversos programas televisivos. Tal situação pode ser constada nas palavras de uma participante da pesquisa: *“eu queria ter o corpo igual ao das modelos, porque daí eu tenho certeza que os guris irão gostar”* (Eduarda 16 anos).

Buscar dotes físicos encontrados nos modelos corporais como o único recurso para sentir-se bem e ter uma relação positiva quanto ao seu corpo é, em outras palavras, reduzir o corpo a uma matriz exterior. O corpo como um elemento físico e estético é, assim, entendido pelos alunos da comunidade investigada, como sendo um corpo restrito a um envelope corporal, cujas características valorizadas nada mais são do que retratos de uma aparência estética com formas e medidas já pré-definidas.

Já o sentimento negativo que os adolescentes manifestam em relação aos seus corpos está restrito à presença de determinadas características que, para eles, em algumas situações, são consideradas defeitos da forma corporal. Sendo que esses defeitos partem de uma referência estética presente no imaginário de cada colaborador, e que, de um modo geral,

⁴³ Escrevo o termo impossível seguindo a reportagem **“Os limites do corpo”** da **Revista Veja**, edições 1792, ano 36 n^o9 de 5 de março de 2003, mesmo malhando, nem todos conseguem músculos volumosos e definidos, pois a genética também determina os resultados da malhação.

é cultivada e valorizada por grande parte da sociedade, em especial pelos jovens e adolescentes. Com a constante presença de referências estéticas a um corpo magro, com formas corporais moldadas e trabalhadas, o adolescente pode comparar o seu corpo com o da referência e, assim, possibilitar o surgimento de sentimentos como o descontentamento em relação a sua própria estrutura corporal.

O padrão de corpo espelhado nessa referência estética é um corpo magro com formas corporais bem torneadas e com medidas e curvaturas alinhadas. Tendo nesta silhueta corporal a referência para uma representação corporal, grande parte dos adolescentes sabem claramente quais as características corporais que seus corpos não podem apresentar e quais devem almejar e buscar em sua atividade diária, quer com a prática do esporte quer com os bons hábitos alimentares em sua rotina de vida diária.

Quanto às características que o adolescente procura não possuir em seu corpo, estas vão desde uma busca desenfreada pelo corpo magro, associada a uma aversão, quase neurótica à gordura, até um corpo sem celulite, com formas apropriadas e próximas à referência. Em relação à gordura, os protagonistas são todos unânimes em afirmar que o que mais lhes incomoda é ter um corpo gordo, visto que, para eles, gordura é sinônimo de desprezo e solidão. O desprezo é devido ao fato de que ninguém quer ser gordo, pois a sociedade recrimina os obesos. Já a solidão é justificada em função de que, sendo gordo, torna-se muito complicado arrumar namorado ou namorada, como relatam os depoentes: *“ninguém gosta de gordo, todas as gurias querem ficar com um cara magro” (Laura, 17 anos)*, ou ainda *“os caras só querem namorar as minas magras, ninguém quer as gordinhas” (Rodrigo, 17 anos)*.

Ter um corpo magro parece ser a meta para muitos alunos do centro investigado, visto que eles organizam suas atividades diárias com uma preocupação em deixar um espaço para a prática de atividade física e ainda controlam diariamente seus hábitos alimentares. Essa dedicação é o resultado de uma atenção especial dada ao corpo, mais precisamente, dada à busca por um corpo magro que os faça sentir-se bem e desejado pelos outros. Para os adolescentes, nota-se que, para chamar a atenção dos outros é necessário ter um corpo magro, pois como aponta uma aluna: *“todos os meus amigos só gostam de mulher magra, ninguém gosta das gordinhas” (Gisele, 17 anos)*. Com esse conceito de corpo magro,

é fácil imaginar o porquê dos receios dos adolescentes de engordar, e de cada afastar-se do padrão corporal.

Em relação às formas corporais, o adolescente não quer para seu o corpo aquelas que se afastem da referência estética cultuada socialmente. O receio de que o seu corpo não apresente as características dos corpos que estão sempre sendo vistos na mídia ou em qualquer outra situação faz com que cada adolescente tome as devidas providências. A primeira medida parece ser a prática de atividades esportivas com a preocupação de moldar e detalhar as formas corporais, o que é visualizado em um número significativo de depoimentos, como: *“eu treino vôlei porque, nos exercícios consigo definir os músculos das coxas e das pernas”* (Marcela, 17 anos), ou ainda *“o bom dos treinos é que tu faz muitas séries de exercícios que ajudam a definir os músculos, principalmente das coxas”* (Moana, 16 anos).

Justificar a participação em práticas esportivas, tendo como único objetivo a manutenção ou a conquista de algumas formas corporais é, em outras palavras, reduzir o esporte a uma prática laboratorial de construções corporais. Assim, surge a questão sobre a valorização do corpo apenas pela aparência ou formas estéticas como algo separado da dinâmica vital do corpo, aquilo que o constitui como ser vivente. Sacrificam-se as funções vitais em favor de meras formas estéticas, o que pode ser evidenciado através da preocupação em apresentar um corpo com certas características físicas, colocando os adolescentes numa posição de reféns da boa aparência corporal e transformando-os assim, em guardiões da forma física.

3.4 A Aceitação ou a Rejeição do Corpo

A sociedade moderna fez surgir uma valorização do corpo, talvez em resposta ao silêncio imposto pela sociedade cristã, que glorificava uma estética da alma e não do corpo. O homem, pertencente a esta sociedade moderna, como consequência desta valorização corporal, passou a criar uma imagem de si, emergindo assim, uma representação de corpo. Neste sentido, vale a pena lembrar Brohm (1978, p.62), *“a explosão cultural do corpo implica, antes de tudo, uma aparição maciça de imagens do corpo em todas as esferas”*.

O homem, ao valorizar o corpo, acabou determinando-o como seu referencial para sentir-se bem ou mal. O sentimento de auto-aceitação ou recusa perpassa o viés corporal. Defrontei-me em inúmeros momentos com questões de aceitação e de rejeição do próprio corpo, sempre carregadas de significados, muitas vezes, atribuídos por uma “divinização da estética”. A partir das informações coletadas, foi possível estabelecer duas situações: a aceitação e a rejeição do próprio corpo.

3.4.1 Aceitação do Corpo

Ter um corpo que agrada é o ponto crucial para o desenvolvimento de um processo de aceitação por parte dos adolescentes, tanto que seus depoimentos levantam à questão: “*É que quando tu tens um corpo que te agrada com o jeito que tu queres, tu te sentes melhor*” (Rosane, 16 anos). Outro depoimento, “*para mim me sentir bem eu tenho que ter um corpo legal, que eu goste*” (Ana Paula, 16 anos). O traço comum nestas falas é que os adolescentes só aceitam os seus corpos, quando eles lhes proporcionarem bem-estar e, para isso, é necessário que o corpo apresente formas que lhes agradem. Muitas dessas formas são evidenciadas, principalmente, como a presença de uma boa aparência corporal, mesmo que esta esteja vinculada somente a um único valor, o da referência estética.

A preocupação excessiva com a aparência do corpo sob a égide da boa forma e de valores estéticos pode ainda ser percebida nesta fala: “*quero ter um corpo que me agrada, que eu não precise ter vergonha de mostrar, de ir para a piscina, que todos vão ficar me olhando, mas não para ficar vendo meus defeitos ou minhas gorduras, mas ficam me admirando a minha beleza física; isso me faz bem, eu me sinto bem*” (Valéria, 17 anos). Em sua fala, a depoente relaciona sua felicidade e o seu sentimento de bem estar, simplesmente, ao fato de estar chamando a atenção dos outros pelos seus dotes físicos e pela sua aparência corporal. O corpo, para a depoente, restringe-se a um corpo-objeto, para ser olhado e admirado.

As formas corporais com as quais os adolescentes sonham para seus corpos, numa rápida leitura, podem ser resumidas num culto à magreza e numa valorização de um único padrão de corpo. A presença ou não de certas características corporais próximas a esse padrão são consideradas o limite para o sentimento de aceitação do corpo por parte dos adolescentes. Seus depoimentos são reveladores desse pensamento. “*O limite, acho que é a*

partir do momento que tu começa a sentir aquela barriga para fora das calças e tu já não te sente bem contigo e com o teu corpo". A informante determina um limite para aceitar seu corpo, suas palavras demonstram que foi catequizada pelo projeto do imperialismo de uma aparência física e de uma boa forma para o corpo, visto que ela tem bem claro quais são as formas do corpo que não gostaria de ter: *"para tu ser feliz com o corpo, tu não deves ter certas formas do corpo como barriga, culote e celulite"* (Roberta, 16 anos). Roberta determina, no corpo, o limite para sentir-se bem e, como consequência, ser feliz. Sua referência baseia-se principalmente em valores estéticos.

A preocupação com a aparência corporal, baseada em certos valores estéticos, e nela creditada o referencial para sentir-se bem, pode também ser encontrada em outros depoimentos como: *"Com certeza, o corpo é super importante para se sentir bonita e atraente, se tu não tens um corpo bonito tu te sente feia, sem graça"* (Sabrina, 17 anos). Também em *"para me sentir bem, eu cuido principalmente do meu corpo, eu quero ter um corpo bonito, que eu goste, e que eu me sinta bem"*. A colaboradora ainda acrescenta: *"quase todas as mulheres cuidam do seu corpo e tentam sempre estar em forma, isso é uma preocupação da mulher"* (Morgana, 17 anos). Essas falas evidenciam que a preocupação com a aparência do corpo é, no pensamento de Silva (2001, p.65), o que "determina o estado do indivíduo e o tipo de relações que ele estabelece em sociedade e consigo mesmo". Essas relações que o adolescente estabelece consigo mesmo, quanto à questão corporal, caminham para um sentimento de aceitação, de bem-estar, e essa felicidade é garantida com a aquisição de certas formas corporais por ele cultuadas. Quando isso não é possível, encontramos um outro sentimento, o da rejeição, da recusa do próprio corpo.

3.4.2 Rejeição do Corpo

O processo de recusa do corpo, por parte dos adolescentes, estabelece-se baseado na afirmação de que a rejeição se constrói a partir de características corporais externas. É na referência estética que está o ponto de compreensão deste processo de rejeição ao próprio corpo. O adolescente cultua um padrão de representação corporal e, quando seu corpo não se enquadra nesta representação, surge, a partir deste momento, um sentimento de recusa e vergonha do seu corpo.

O sentimento de vergonha em relação ao corpo pode ser observado em inúmeros depoimentos, como nesse em que a colaboradora tenta explicar o que suas colegas sentem em relação aos seus corpos: *“Com vergonha, por não ter um corpo definido, quando olham uma pessoa com um corpaço e elas com um corpo minado de gorduras, não pode ser legal, só podem ter muita vergonha”* (Maria, 16 anos). O sentimento de vergonha em relação ao corpo é tão presente que em algumas situações, chega a dificultar a vida do adolescente, como relatam estes dois depoentes. Douglas diz que *“quando eu era mais fofinho, eu não ia à praia eu tinha vergonha de mostrar meu corpo, eu achava que todo mundo estava me olhando, hoje, depois que emagreci, já não sinto mais isso”* (Douglas, 17 anos). Continuo com o segundo, que reflete toda a insegurança e a vergonha de expor o corpo *“não sei, tipo ter vergonha de tirar a camisa, ir mais tranqüilo para o verão, sei lá, acho que se tu tem um corpo que tu gosta tu se sente bem, quando o corpo não é legal tu não deve se sentir legal, e aí tu fica com vergonha”* (Fabio 18 anos). Os sentimentos dos depoentes apresentam-se em função de que seus corpos, em determinados momentos, não estão próximos dos referenciais estéticos cultuadas por eles, como no exemplo dos corpos midiáticos, construídos e divulgados pelos meios de comunicação, em especial pela televisão.

Mais uma vez fica evidente que a estética da magreza ocupa um lugar destacado nos ideais de beleza dos adolescentes. A busca por um ideal de beleza, baseado na magreza e preconizado pela grande massa mercantilista, é a grande obsessão e uma das principais razões para o descontentamento com próprio corpo. Esse descontentamento acarreta um sentimento de recusa, de negação do corpo, como indica tal depoimento: *“eu conheço gente mais gordinha do que eu, que tem vários problemas psicológicos e tem vergonha do corpo, não aceitam o corpo que tem”* (Roberta, 16 anos). No decorrer da sua entrevista, a informante deixou transparente que o corpo que ela gostaria de ter seria com formas e medidas corporais iguais aos das modelos da televisão. Encontrei também em outra situação, uma “patrulha” pela silhueta, baseada em modelos corporais, assim como um certo descontentamento com o corpo, *“eu queria ser mais magra, ter o corpo das modelos, se eu o tivesse, me sentiria mais bonita, me sentiria melhor”* (Moana, 16 anos).

O processo de recusa do próprio corpo está presente também na fala de outra colaboradora, uma adolescente que pesava 70 quilos e passou a pesar 56 quilos após um período de longa dieta. A busca pelo emagrecimento é assim explicada: *“eu coloquei na cabeça que para me sentir melhor com meu corpo, eu tinha que perder peso; com o corpo*

que eu tinha, eu me sentia muito retraída por que eu tinha vergonha do meu corpo, e eu me sinto melhor agora mais magra” (Fabiana, 16 anos). Para a colaboradora, só é possível sentir-se bem, se o indivíduo estiver ancorado nos protocolos da ditadura da magreza, como se cada indivíduo acima do peso ou considerado obeso não pudesse ser feliz com o seu próprio corpo.

A preocupação exclusiva com as formas corporais é o que desencadeia a não aceitação do corpo para outra informante, seu depoimento é bem incisivo: *“eu não gosto das minhas pernas fininhas e também não aceito ter barriga, coisa que eu nunca tive mas, agora, eu comecei a ter”*. Todo o sentimento de não aceitação do seu corpo está restrito à presença e ao aparecimento de algumas formas corporais, que para a adolescente, estão desproporcionais em relação aos padrões de corpo que ela cultua. Ao ser questionada sobre esse sentimento, ela responde: *“Bom, primeiro que eu acho feio mulher com barriga, acho muito mais atraente um abdome lisinho e sem nenhuma gordurinha. Nenhuma mulher gosta de ter barriga é menos sensual, os homens preferem mulher sem barriga, por isso eu quero muito perder essa barriga que eu adquiri” (Mauren, 17 anos).* A colaboradora, influenciada pela forte disseminação dos padrões atuais de silhueta corporal, generaliza um sentimento que é individual, como se fosse um sentimento do senso comum entre as mulheres e também apresenta formulações generalizantes quanto aos gostos e às preferências corporais dos homens.

O sentimento de recusa corporal, em função das preocupações com determinadas formas corporais, também pode ser constatado no decorrer das observações. Percebi que Margarete, praticante de Handebol, sempre treinava de calça de abrigo e jamais de bermuda. Com o passar do tempo, mesmo com a temperatura elevada dentro do ginásio, e e mesmo que todas as suas colegas usassem bermudas, ela continuava a usar calça de abrigo. Anotei tal fato no diário de campo para que, durante a entrevista, eu não esquecesse de questioná-la a respeito. Como resposta, Margarete relatou que só usava calça de abrigo, pois tinha as pernas tortas e por isso não gostava de usar bermuda, pois mostraria seu defeito. Esse fato foi assim relatado por ela: *“porque ter pernas tortas é uma coisa que ninguém quer ter, eu gostaria de ter as pernas retas como as das minhas amigas. Eu tenho sempre que cuidar quando vou comprar roupas, principalmente saias, para que não sejam tão curtas a ponto de mostrar mais as minhas pernas tortas” (Margarete, 17 anos).*

A preocupação de Margarete em expor o seu corpo revela uma angústia em ter que mostrar o que ela mesma determina como seus defeitos. Sua postura descontente não passa de uma excessiva preocupação corporal, visto que, em seu depoimento, não ficou claro se os seus colegas percebessem algo de diferente em suas pernas. A dificuldade da adolescente em expor seu corpo está mais relacionada com a representação de corpo que ela não possui, mas gostaria de ter, julgando-se assim portadora de um corpo com defeitos. A título de comparação, Pope et al. (2000, p.26), em seu livro⁴⁴, afirmam que o receio de expor o corpo em relação aos homens, desenvolve o que os autores definiram como “dismorfia muscular”, e esta, segundo eles, “está associada com a vergonha e o embaraço da exposição do corpo por causa da aparência física”.

Abordando ainda a questão das angústias dos adolescentes por possuírem um corpo distante de certos referenciais estéticos, e, como consequência, apresentarem um sentimento de recusa e vergonha em expô-lo, complemento com mais este depoimento: *“Eu me sentia bem antes, agora eu não estou me sentindo bem, eu não tinha barriga e agora me olho no espelho e vejo que tenho. Daí não dá, eu tenho que emagrecer para eu me sentir bem comigo mesma, hoje eu estou com vergonha do meu corpo porque tô com barriga, mas antes, quando eu tava bem, me sentia bem”* (Marcela, 15 anos). A felicidade, para a colaboradora, é possuir um corpo com determinadas formas corporais, o importante não é o corpo, mas as características que a ele são atribuídas, em nome de um universo da representação estética. Para a adolescente, a felicidade resume-se na aproximação do seu corpo com os ícones de referência física, elaborados detalhadamente nos laboratórios de beleza.

Sintetizando o que foi descrito nesta unidade temática, apresento os últimos depoimentos a respeito das fortes preocupações com o corpo. *“O corpo é super importante para nós nos sentirmos bem, quando tu tens um corpo bonito, tu te sentes bem, quando ele está descuidado, tu te sentes feia, por isso todos cuidam do corpo”*. A informante ainda acrescenta o fato de que a preocupação com o corpo não é exclusiva das mulheres, mas também dos homens, pois, segundo ela, *“Sim, tenho quase toda a certeza, eu tinha um namorado que me enchia o saco, pois ele sempre ficava me perguntando se eu achava o*

⁴⁴ POPE, Harrison et al. **O Complexo de Adônis: a obsessão masculina pelo corpo**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

corpo dele bonito, acho que ele era meio doido com o corpo, ele tinha um corpo bonito mas estava sempre se achando gordo“ (Gisele, 17 anos).

As colocações de Gisele a respeito da preocupação quase permanente do seu namorado com seu corpo reportam-me novamente ao que Pope et al. (2000, p.13) colocam em seu livro, O Complexo de Adônis, quanto “ao distúrbio dismórfico corporal, que para eles é representado por uma preocupação excessiva com supostas falhas em sua aparência”. A aparência e os cuidados com o corpo transformaram-se na meta a ser alcançada pelos indivíduos, visto que, segundo os autores (2000, p.31), “a aparência do corpo tornou-se a base dominante – e por fim a única base – para se melhorar a auto-estima”.

O aparecimento dos sentimentos, tanto de aceitação como de recusa, tem nas formas corporais o seu alicerce fundamental, o que, no meu entender, Mauss (1974) confirma ao dizer que o homem não é produto de seu corpo, mas que a todo o instante e em todo lugar é ele quem faz de seu corpo um produto de suas técnicas e de suas representações. Neste sentido, a representação de corpo para os colaboradores não passa de um simples reduto de formas corporais, cujo sentimento de aceitação se constrói quando o seu corpo se aproxima das formas corporais dos modelos por eles admirados; já o contrário também pode ser visualizado, quando o corpo do adolescente se distancia destas referências estéticas, surgindo, então, o sentimento de recusa ou de vergonha de seu corpo.

3.5 Representações Corporais: o Adolescente e as Atividades Esportivas

Nesta unidade temática, abordarei as questões sobre como os alunos buscam construir uma representação para o seu corpo e de que forma as atividades esportivas realizadas dentro da esfera escolar contribuem para essa representação. A partir da organização do material coletado, foi possível estabelecer duas situações quanto à procura por uma representação corporal.

A primeira mostra como a representação corporal é construída tendo como referência a própria estrutura biológica do indivíduo. Na segunda situação, essa representação é construída a partir de padrões de representações corporais construídos em determinados contextos socioculturais.

3.5.1 O Próprio Corpo

Uma representação corporal, baseada na própria estrutura biológica, está fundamentada na tese da compreensão de corpo como um “sistema auto-referido, um sistema autopoético”⁴⁵. Essa representação, guiada pela sua própria estrutura corporal, é relatada nos depoimentos de alguns interlocutores, como neste exemplo, em que o colaborador responde após ser questionado, de onde se busca a representação para um corpo ideal: “*por mim mesmo, cada um tem um tipo de corpo, cada corpo tem um tamanho de osso e não adianta querer ficar parecido com tal corpo, pois minha estrutura é outra*” (Lauro 15 anos). Tal afirmação deriva de um relevante ponto a ser considerado: cada corpo herda uma identidade genética, mas o seu processo de auto-organização é diferenciado pela interação com o meio, portanto, os genes desenvolvem-se influenciados pela cultura.

Neste sentido, o código genético assegura a gênese estrutural de cada corpo, expressa na sua corporeidade original, entretanto, essa estrutura biológica depende também de certas circunstâncias ambientais e culturais para estabelecer o perfil definitivo. Sendo assim, é impossível imaginar, e, muito menos compreender, a representação de uma corporeidade sem a influência do esporte e dos meios de comunicação, visto que eles são fenômenos significativos presentes na cultura atual. O esporte como fenômeno presente também na educação escolar e os meios de comunicação são fortes criadores e divulgadores de imagens. Cabe porém, compreender que, tanto as atividades esportivas como os meios de comunicação, elaboram imagens de representação corporal de acordo com seus interesses e princípios. O esporte praticado na escola incorpora os seus valores a partir da lógica do campo esportivo e os meios de comunicação, a partir do mercado da aparência estética.

Mesmo com a influência, tanto do esporte como dos meios de comunicação, encontrei também outras falas que sinalizam a representação de corpo balizada pela sua própria estrutura corporal. Embora uma informante reconheça e aponte os padrões que a sociedade cria, esta colaboradora ainda parte do seu corpo como referência. Suas palavras anunciam tal situação. “*Não, construo por mim mesmo, nem é muito por peso é mais por eu me ver. Eu não tenho um padrão que eu acho que tenha que ser seguido, mas muitas amigas minhas tentam ficar igual às gurias que aparecem nas revistas*” (Sara, 16 anos).

⁴⁵ MATURANA, H.R. & GARCIA, V.F. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.14.

Nesta mesma linha de pensamento, podem ser incluídas as palavras de uma outra depoente “*não por mim mesma, claro que todas nós temos um padrão de corpo que gostaríamos de ter, tipo as modelos que são lindas, mas eu gosto de fazer exercício para me sentir bem com o corpo que eu tenho*” (Janete 15 anos). O “fazer exercício”, para a informante, é participar da equipe de voleibol da escola, cujos treinos ocorrem três vezes por semana num espaço de duas horas cada. A intensidade com que são realizados os exercícios durante os treinos e as vantagens adquiridas a partir deles são assim relatadas: “*nos treinos, nós fizemos muitos exercícios com as pernas e braços, talvez por isso eu tenha umas pernas com uma musculatura definida, é de tanto treinar*” (Janete 15 anos). Neste caso, não é o próprio corpo que interessa para a informante, mas sim sua representação externa, as formas corporais que são conseguidas através da prática do esporte.

As justificativas, tanto de Janete como de Sara, resumem-se na busca por uma representação de corpo a partir do seu perfil corporal, mas ambas reconhecem tanto a influência do meio social nesta representação corporal, como do poder que o esporte tem, a partir dos exercícios impostos por ele, de modificar e trabalhar o corpo. A influência do meio social pode ser compreendida, uma vez que, atualmente, são os meios televisivos, de comunicação de massa e as revistas fotográficas do corpo ou da moda que se encarregam de divulgar o manequim dos modelos de representação corporal. E os adolescentes alimentam o seu imaginário com essa referência de beleza, idealizam-se com corpos que não são os seus, mas sim de uma representação externa.

Neste sentido, muitas vezes há um conflito entre a estrutura corporal biológica e a imagem corporal idealizada por cada adolescente. Frequentemente, há uma distância entre o corpo que se é e o corpo que se quer ser, como nos revelou o depoimento de uma aluna praticante de voleibol: “*eu não tenho as medidas dos corpos das modelos, nunca vou conseguir ser magra como elas, eu tenho uma estrutura diferente que atrapalha*” (Sabrina 17 anos). Para tentar minimizar a diferença entre o corpo real e o corpo ideal, um número significativo de alunos da escola investigada, pratica esporte como um dos recursos para aproximar seu corpo de uma representação externa.

Procurar uma representação corporal que tenha, no seu alicerce, sua própria referência biológica, é, de certa forma, atender a sua condição genética, já que é ela que garante a gênese estrutural de cada corpo. Atendê-la é, em outras palavras, compreender o corpo como um elemento integrante da vida. A representação corporal não pode ser reduzida apenas a uma estrutura biológica, uma vez que, esta representação é constantemente influenciada pelo intercâmbio com o meio sócio-cultural. Assim, cabe exemplificar que as atividades físicas são procuradas exatamente para agir sobre esta carga biológica, tentando modificá-la sobre a influência de padrões culturais.

3.5.2 Representações Externas

Pensar em uma representação corporal a partir de referências estéticas de modelos padronizados, parece ser o pensamento e o desejo da grande maioria dos colaboradores da pesquisa. A fonte criadora desses manequins corporais, para os participantes, são os meios de comunicação, em especial, a televisão. Para esses adolescentes, a televisão não somente cria os modelos como também faz uma forte divulgação deles tornando-os a única referência do caminho para a beleza.

Esta situação é exatamente expressa nesta fala: *“Acho que vem da mídia, da televisão que toda hora passa propagandas de corpos perfeitos, e que a mulherada corre atrás para ter um igual. Infelizmente a sociedade cria esses modelos, de mulher perfeita é aquela que tem busto grande, a bunda perfeita e tem pessoas que não são assim e a sociedade julga diferente”* (Janete, 15 anos). O ser diferente, apontado pela colaboradora, é ter um corpo que não se aproxime do corpo exaltado pelos meios de comunicação. Ser diferente, é sinônimo de não estar com as formas corporais adequadas perante à ditadura dos padrões estéticos.

A ditadura dos padrões estéticos, exercida pelos meios de comunicação de massa, já se tornou consenso, pelo menos, é o que se pode concluir a partir das seguintes declarações: *“Acho que vem da mídia, pois é ela que dita as normas, acho também que a televisão é importante, pois ela só mostra nos programas mulheres bronzeadas e com um corpão. Até no domingo, nos programas do Faustão e do Gugu, só aparece mulherão”*. O colaborador continua sua exposição anunciando que até os papéis em programas televisivos são destinados às pessoas que possuem certo padrão corporal. *“Tu só vê na televisão, no*

jornal uma mulher bonita, ou até nas novelas os papéis mais importantes são para as mulheres com um corpo bonito, para as gordinhas só dão papéis de engraçadinha ou de louca” (Douglas, 17 anos). O depoimento de Douglas indica o quão significativa é a influência dos meios de comunicação na construção e divulgação dos modelos de corpos.

Neste contexto de predomínio dos meios de comunicação, fica evidente que os adolescentes estabelecem suas ambições corporais de acordo com os modelos apresentados. Isso, pelo menos, é o que eles dizem: *“Essas mulheres que têm um corpo legal estão sempre aparecendo em revistas e na tv, no mais elas meio que são invejadas, pois todas querem ter o corpo delas e querem ser iguais a elas, então as gurias se baseiam no corpo dessas mulheres como os modelos” (Fábio, 18 anos).* Também o mesmo informante está convicto em afirmar quais são os recursos que suas colegas usam para o processo de aproximação de suas representações com as desses modelos de corpo: *“minhas colegas praticam esporte muito para cuidar do corpo, elas querem ter um corpo igual das garotas da televisão” (Fábio 18 anos).* Praticar esporte, com o propósito de trabalhar o corpo e desenvolver formas corporais cultuadas socialmente, parece ser um dos objetivos presentes no pensamento imaginário dos protagonistas do universo investigado. Para tecer esses comentários, tomarei por base os escritos de Santin (1995, p.41): *“A arquitetura do corpo não é mais reduzida à engenharia genética, mas o resultado de um processo do imaginário humano”.*

Nesta mesma direção, inserem-se outras declarações como: *“Da mídia, tipo onde tem as mulheres perfeitas que toda hora aparecem em programa de televisão, propagandas de roupa, de maquiagem, sempre têm mulheres lindas com cada corpo de dar inveja, aquilo que é corpo” (Mauren, 17 anos).* Ou, ainda, *“eu acho que a televisão cria uma imagem de corpo bonito e faz todo mundo acreditar que esse corpo é o que todos gostam e, assim, todos querem e vão tentar ser parecido com esse corpo, principalmente as mulheres” (Moana, 16 anos).* Tanto Mauren como Moana são jogadoras de handebol e, além disso, buscam praticar musculação como mais um recurso para conseguir o que elas chamam de *“um corpo legal”* ou *“um corpo bonito, definido”.* A musculação e, principalmente, o handebol, para as interlocutoras, não passam de uma fábrica que objetiva construir representações corporais em nome de um plumo estético.

Ainda permanecendo na questão dos meios de comunicação como criadores de representações corporais, acrescento este depoimento: *“Vem da televisão ou revista sei lá, as*

revistas de moda toda hora dão as medidas das modelos e se elas tem aquelas medidas e têm um corpo bonito, eu acho que se conseguir ter aquelas medidas terei um corpo bonito” (Ana Paula, 16 anos). Ana Paula quer alcançar essas medidas para o seu corpo, sem questionar se elas estão próximas da sua estrutura física, determinada pelo seu código genético e muito menos, se seu corpo está preparado para suportar a carga de atividade física imposta por ela.

Portanto, as atividades físicas realizadas semanalmente pela colaboradora que são vistas como o recurso *“para manter o corpo em dia”*, mais parecem uma maratona desgastante para o corpo. Também, em suas palavras, não fica claro se ela busca *“manter em dia”* o seu corpo ou o da referência corporal. Sua jornada semanal consiste em aulas todas as manhãs, treino de futsal três vezes por semana, aulas de dança duas vezes por semana e, também, musculação três vezes por semana. Nos finais de semana, a participante ainda arruma um tempo para caminhar com sua mãe. No mesmo tom, ela afirma: *“gosto do meu corpo, é a recompensa de tanto esforço nos treinos e na musculação, é que não é fácil ter a barriguinha perfeita, é preciso muito suor e dedicação, mas vale a pena” (Ana Paula, 16 anos).* A justificativa da colaboradora poderia ser entendida através das palavras de Goldenberg (2002, p.9): *“o corpo em ‘forma’ se apresenta como um sucesso pessoal, ao qual qualquer mulher ou homem pode aspirar, se realmente se dedicar a isso”*.

A forte influência dos modelos de corpos criados e elaborados no meio social faz com que os adolescentes acreditem que essas formas corporais sejam do agrado de todos, porque o mercado da aparência transformou os seus fiéis consumidores em cegos seguidores de seu idealismo estético. Encontrei, em um depoimento, as argumentações necessárias para o que pode se chamar de uma escalada da obsessão corporal; o informante é enfático na sua afirmação sobre o porquê de querer desenvolver os músculos abdominais e a importância deles na sua representação corporal. *“É que os abdominais marcados, as gurias gostam, olha só o monte de homens que aparecem nas novelas, comerciais, capas de revistas, todos têm os abdominais sarados e as minhas colegas ficam babando por eles, então se elas gostam, todas as mulheres devem gostar de homem com abdominal marcado, por isso quero marcar o meu” (Paulo, 17 anos).* Para conseguir ter os músculos abdominais como o informante deseja, além de frequentar os treinos de voleibol, ele ainda faz inúmeras séries de exercícios abdominais em sua casa, o que, como ele mesmo proclama, *“é cansativo e sacrificante, mas no fundo, vale a pena”*. A questão do esforço ao trabalhar os músculos, por parte de Paulo, poderia ser

amparada nos escritos de Goldenberg (2002, p.9): “não existe indivíduos gordos e feios, apenas indivíduos preguiçosos”.

A preocupação em construir uma representação corporal balizada por referências estéticas pode ser melhor constatada nos seguintes depoimentos: “*o objetivo das gurias é ter um corpo igual das modelos, igual das mulheres que são consideradas as musas*” (Albano, 17 anos). E para completar, transcrevo outro: “*As pessoas vêem as modelos e dizem: eu quero ter a coxa dela e o abdome da outra, o seio daquela, o bumbum da fulana, a cintura da beltrana*” (Jamerson, 16 anos). Para finalizar, “*A mídia impõe uma coisa, se a pessoa é alta, loira de olhos azuis, é bonito, se não for assim, as pessoas vão pintar o cabelo, vão colocar lentes azuis, vão malhar pra ficar com o corpo igual ao dela*” (Gisele, 17 anos). O tronco comum nestes depoimentos é a precisão em pontuar a influência dos referenciais externos nas construções das representações corporais. Esta situação também pode ser encontrada no pensamento de Malysse (2002, p.101), que afirma: “A mídia banalizou a tal ponto de que o corpo é moldável pela ação da força de vontade que, em toda a sociedade brasileira, vigora o paradigma de um corpo autoplástico”.

Também podem ser observados como raiz comum dos depoimentos, os respectivos propósitos em praticar esporte no recinto escolar. Cada um deles foi preciso ao destacar quais os seus objetivos frente ao esporte; Gisele assim define seu interesse pelo voleibol: “*queria trabalhar mais os músculos, desenvolver o corpo, principalmente endurecer as pernas e os glúteos*”. Jamerson quer com o futsal “*trabalhar o corpo, deixar ele mais definido*”, e, por fim, Albano pontua suas conquistas corporais praticando o handebol: “*eu ganhei bastante costas e fiquei com o tronco bem largo, ganhei forças nas pernas e defini os braços*”. Os três colaboradores, mesmo respeitando suas particularidades e preferências esportivas, foram categóricos ao defender seus interesses em praticar esporte na escola como um recurso para desenvolver o seu corpo e trabalhá-lo, tendo como espelho certas formas corporais construídas em um ambiente sociocultural.

Em outra situação, também tive a oportunidade de, novamente, constatar, não apenas existência de modelos de representações corporais contemporâneos, mas também o quanto eles despertam, nos adolescentes, a vontade de reproduzi-los em seus corpos. Tal constatação foi feita durante as observações de uma prática esportiva na educação física, quando eu estava sentado no banco do ginásio observando a aula e, ao meu lado, sentaram-se

duas meninas que estavam sem o uniforme adequado para a prática da educação física. As duas conversavam animadamente a respeito de uma novela, quando uma delas retirou de sua pasta uma revista, em cuja capa havia a foto de uma das atrizes da referida novela. Vera, uma das alunas, comentou: *“olha só as fotos que tem aqui na reportagem sobre roupa, dá uma olhada no corpão que ela tem, isso que é ter um corpo lindo, como eu queria ter essa cor e esse cabelo, o corpo dela é perfeito”*. Vânia, a outra colaboradora, acrescentou *“mas também, ela vive para o corpo, assim é fácil, ela vai na academia todo o dia, faz massagem, tem dinheiro para fazer bronzamento e comprar cremes, eu também, se tivesse tempo e dinheiro, poderia ter um corpo parecido com o dela, mas tem que reconhecer: o corpo dela é maravilhoso! Que inveja, queria que o meu fosse assim”*.

As falas de ambas retratam todo o investimento feito atualmente em relação ao corpo e que, nas palavras de Fragga (2001, p.71), é *“o que movimenta a complexa indústria do corpo malhado”*. Trabalhar o corpo, moldar suas formas em prol de uma representação corporal, tornou-se um investimento pessoal, uma conquista individual para atender às exigências de uma sociedade da imagem. Neste sentido, Silva (2001, p.57) ainda acrescenta: *“Cuidar do seu corpo, tendo em vista a melhor aparência a ser projetada em público, vai se tornando, gradativamente, uma necessidade para os indivíduos”*. Partindo dessa necessidade de atender às demandas do mercado da beleza física e, também as suas ambições em relação à construção da sua representação de corpo, os colaboradores apropriaram-se da prática do esporte no contexto escolar investigado, como um laboratório para comungar seus interesses e seus desejos frente as suas representações corporais.

Em relação à construção de uma representação corporal, os adolescentes, mesmo partindo de sua própria estrutura biológica ou de certos modelos de corpos, privilegiam-se de determinadas características corporais. Características que podem ser resumidas em beleza, magreza e uma série de atributos de formas e medidas para o corpo, o que nada mais são do que idealizações corporais presentes no imaginário de cada adolescente. Em outras palavras, pode-se afirmar que, em ambas as situações, buscam-se as mesmas características para uma representação corporal.

A representação corporal é construída em nome de uma simbologia, que se forma no seio de uma sociedade e de uma cultura. Cada cultura cria seu próprio sistema de significações estéticas, assim, o indivíduo inserido neste meio sócio-cultural, tem a sua

disposição, um sistema de valores de beleza e, principalmente, um modelo corporal. Em função de certos ideais de beleza, o corpo passou por sucessivas modelagens estéticas no interior de cada sociedade. Os padrões estéticos corporais geraram uma fantástica fonte de demanda social. Há uma preocupação, por partes dos adolescentes, de manter ou adquirir a forma corporal de beleza exaltada por esta sociedade. Na exaltação, parece que os meios de comunicação televisivos encarregaram-se de veicular as imagens corporais sedutoras, as quais foram aprovadas e aceitas pelo público em geral. Estas tornaram-se o modelo de representação corporal perseguido pela grande maioria dos adolescentes do universo investigado.

Por fim, de acordo com o que foi exposto até aqui, independente de qual seja a opção escolhida pelo adolescente para construir sua representação corporal, quer baseando-se em sua própria estrutura biológica, quer idealizando-se a partir de modelos corporais exteriores; as atividades esportivas tornaram-se o caminho e o recurso mais seguro para essa construção. A prática de uma modalidade esportiva com o interesse determinado em moldar, esculpir e definir formas corporais está presente, pelo menos é o que se pode concluir dos depoimentos, no horizonte dos desejos dos adolescentes que participaram da pesquisa. Neste sentido, o esporte foi transformado, por eles, em uma agência, uma oficina especializada na criação e produção de representações epidérmicas.

3.6 A Representação Corporal e o Outro

Esta unidade tem como base o pensamento de Maffesoli⁴⁶ (1985, p.9) de que “o culto do corpo é expressão de algum modo da construção do corpo e, insisto, não apenas do corpo individual que eu construo, mas se trata de um corpo que eu construo sobre o olhar do outro, e para que ele possa ser olhado pelo outro”. Ter um corpo que apresente formas que sejam aprovadas, na avaliação do olhar do outro, parece ser um dos desafios diários da vida dos adolescentes investigados, visto que seus depoimentos confirmaram o pensamento do autor.

⁴⁶ MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

Um dos recursos que os adolescentes encontram para conseguir vencer esse desafio é o aproveitamento das práticas esportivas oferecidas pela escola, como um espaço para construir uma representação de corpo para o outro. Dentro da estruturação dessa unidade, tornou-se necessário criar três tópicos para atender a diversidade de informações. Tópicos que determinei como: a valorização do corpo pelo outro, os cuidados com o corpo para ser identificado pelo outro e, por fim, os cuidados com o corpo para agradar o outro.

3.6.1 A Valorização do Corpo pelo Outro

Considerando-se o corpo como um importante referencial na valorização do indivíduo, o primeiro tópico desta unidade enfocará o culto ao corpo na sociedade atual. Essa idéia, nos dizeres de Santin (2001, p.110), é justificada, uma vez que, para o autor, “o corpo é o lugar indispensável para estar no mundo, para estar presente, para ser visível”. A visibilidade do corpo é fundamental para os adolescentes, pois, como revela Silva (2001, p.79), “o corpo torna-se vitrine”. Ao fazer essa comparação, verificamos que a representação corporal está sendo exposta em tempo integral aos olhares e à apreciação dos outros, transformando-se no primeiro quesito a ser analisado pelo outro. Os adolescentes têm consciência de que além de uma valorização intelectual, o indivíduo passou a ser avaliado pelo seu corpo, visto que o corpo é analisado a partir da sua representação. Para confirmar esta percepção, cito a seguinte fala: “*É que hoje o corpo é muito importante, pois todo mundo num primeiro momento, só presta atenção no corpo dos outros*” (Gisele, 17 anos).

A estética apareceu, em primeiro lugar, como valor fundamental para a avaliação da representação corporal, assim revela o seguinte depoimento: “*O corpo é valorizado em função da estética, não adianta dizer que beleza não é tudo ou que não é importante por que é a primeira coisa que as pessoas vêem em ti, como tu és fisicamente; a pessoa não vai olhar pra ti e ver o que tu pensas*”. A depoente prossegue destacando as razões sobre porque para ela o corpo tornou-se importante em nosso meio social, “*ainda mais na nossa sociedade, onde beleza é tudo, todo mundo fica te olhando o tempo todo, ficam te analisando pelo teu corpo, e pior, ficam sempre te comparando com o padrão de beleza*” (Laura, 17 anos). O aspecto relevante no depoimento é o fato de atrelar a beleza a certos padrões estéticos pré-estabelecidos, como se fosse possível avaliá-la a partir de uma única escala de valores.

Atrelar ao corpo um certo valor e transformá-lo em referencial na comparação com um determinado padrão de beleza, parece ser um fato comum e corriqueiro para os adolescentes investigados, visto que o corpo, para eles, é simplesmente um reduto de formas e medidas estéticas. Para melhor transparecer a questão, trago o seguinte depoimento “*no primeiro momento, com certeza, é o corpo que as pessoas avaliam para depois avaliar as outras coisas tipo cabeça, as pessoas primeiro analisam o corpo, as suas formas os seus músculos, mesmo sem conhecer de verdade a pessoa, mas o seu corpo é sempre avaliado*” (Eduarda, 16 anos). Os critérios para estabelecer uma avaliação ou uma comparação com o corpo do outro, são determinados em razão da presença de um padrão de beleza física no pensamento dos adolescentes. Este padrão é o responsável por determinar quais são as medidas e as formas que o corpo deve apresentar, transformando, assim, os adolescentes em meros seguidores e almejadores deste protótipo corporal.

Ao submeter-se à tirania desse padrão de beleza física, o adolescente necessita que seu corpo adquira formas muito próximas das da silhueta corporal endeusada como ideal de beleza. Essa postura submissa determina, para os adolescentes, que, se não apresentarem a estrutura física conforme com esses referenciais, serão tomados por um sentimento de inferioridade e insatisfação quanto ao seu corpo. Algumas falas comprovam isso: “*Eu fazia tudo para esconder o meu corpo, como sei que todos olham os corpos dos outros eu não gostava que os outros percebessem que eu estava um pouquinho gordinha*” (Fabiane, 16 anos). Outra fala que partilha esse fato é a de um jovem que, após ter engordado devido a uma doença, relatou-me como se sentia ao perceber que havia aumentado de peso e de toda sua dificuldade de viver como obeso, uma vez que, para ele, todos sempre estavam a observá-lo: “*Eu me sentia como se todo mundo ficasse me olhando diferente só porque eu estava gordo, todos ficam sempre olhando para o teu corpo*” (Daniel, 17 anos). A fala de ambos os depoentes relata o medo e o terror de exporem seu corpo ao olhar do outro, ainda mais quando ele é considerado distante da silhueta corporal ideal. Tal sentimento retrata todas as angústias e sofrimentos dos adolescentes em relação ao seu corpo, como também toda a importância que é dada ao corpo pela sociedade atual.

Para concluir, ficou evidente que o corpo está no centro do olhar do outro. Nesse sentido, vale a pena citar mais esse depoimento: “*Todo mundo olha e valoriza o corpo dos outros, o mundo hoje é um espelho*” (Douglas, 17 anos). A afirmação de que “*hoje, o mundo é um espelho*”, ressalta a idéia de que, sendo assim, o corpo passa a refletir, além da

estrutura corporal, o próprio indivíduo ou, como levanta Soares (2001, p.1), “o corpo é a primeira forma de visibilidade humana”.

3.6.2 Os Cuidados com o Corpo para ser Identificado pelo Outro

O segundo tópico parte da relação de que se o corpo é a instância preferida do olhar do outro, torna-se necessário dar-lhe uma identidade, uma representação própria. Toda a preocupação e os cuidados para que esta representação corporal desperte o olhar do outro, são transparentes, na maioria dos depoimentos, como neste que contempla a questão dos cuidados com o corpo “*eu entrei na academia pensando também em ter um corpo que chamasse mais atenção das gurias, que elas percebessem o meu corpo*” (Francisco, 16 anos). A preocupação em ser identificado como corpo ou através da sua representação corporal, também é observada em outro depoimento: “*Todos querem que seu corpo desperte a atenção dos outros, que você seja reconhecida por todos por possuir um corpo bonito*” (Rosane, 15 anos).

O reconhecimento pela sua representação corporal parte da premissa de que o adolescente procura por uma individualização como corpo, uma vez que idealiza ser identificado como corpo e pelo corpo. Independentemente de que buscar certas proximidades com os referenciais dos modelos corporais valorizados pela sociedade, a identificação individual no corpo é procurada pelos adolescentes do contexto investigado. Encontrei tal preocupação em dois depoimentos, o primeiro: “*eu cuido do meu corpo porque quero que as pessoas lembrem de mim com um corpo legal definido*” (Margarete, 17 anos). O segundo, “*a gente tem que cuidar do corpo, porque é importante tu ter um corpo bonito que possa ser comparado com as modelos, magras e bonitas*” (Maria, 16 anos). Neste processo de identificação, o corpo é um elemento indispensável, pois, como anuncia Edmonds (2002, p.216), “a identidade é cada vez mais expressa, exibida e revelada no corpo físico”.

O processo de identificação precisa passar pelas adaptações dos modelos de representações corporais e uma das alternativas para buscá-los é praticando exercícios. Por exemplo, nos treinos de handebol, segundo Margarete, “*eu consigo moldar e definir mais o meu corpo*”, Maria, por sua vez, é ainda mais clara: “*com os exercícios que fizemos nos treinos dá para adquirir uma musculatura definida*”. Praticar esporte, segundo a opinião das informantes, é um dos recursos para buscar um corpo que se aproxime dos padrões de beleza,

pois assim estarão sendo reconhecidas pelos seus dotes corporais e, como consequência, despertando através do seu corpo a atenção do olhar do outro.

A valorização do corpo como elemento importante na identificação do indivíduo faz com que o adolescente viva como um refém da aparência física, submetido ao que Courtine (1995, p.104) chama da “tirania do detalhe anatômico”. Encontrei, num depoimento, palavras que compartilham o pensamento do autor: *“o jovem se preocupa muito com o corpo, todos querem ficar com alguém que tem um abdome definido, umas coxas torneadas, um bumbum durinho”* (Valéria, 15 anos). Os atributos corporais, anunciados pelo depoimento, refletem algumas das características do padrão estético presente no pensamento dos adolescentes. As formas do abdome, das coxas e do bumbum nada mais são do que detalhes de uma silhueta corporal considerada por eles como o ideal da beleza física.

A preocupação em ser identificado a partir do seu corpo determina que os adolescentes priorizem os cuidados corporais, visto que são pré-requisitos básicos na avaliação do olhar do outro. Tal situação é encontrada nesta afirmação: *“a gente tem que cuidar do corpo, pois os guris só dão valor para as mulheres com corpo bonito, se nós não tivermos um corpo interessante, eles não vão nunca nos perceber”* (Mariana, 16 anos). O depoimento revela a preocupação da adolescente em apresentar um corpo que possa ser, tanto identificado quanto avaliado pelo outro, pois, de acordo com Sant’anna (2001, p.68), “o corpo é a principal marca identitária”. Como marca, ele é constantemente investido de signos, significados e representações atribuídos por cada indivíduo inserido em um determinado contexto social e histórico.

3.6.3 Os Cuidados com o Corpo para Agradar o Outro

Construímos uma representação corporal não só para ser identificado pelo outro, mas sim, para agradar o outro. Portanto, todo o interesse atual que o corpo despertou nas preferências e preocupações pessoais está relacionado com o fato de cada indivíduo almejar agradar o outro. O corpo, nesta lógica, tornou-se um elemento relevante em uma sociedade consumista, principalmente, de representações corporais. A fala da próxima depoente é indicativa da preocupação constante em querer agradar o outro através dos atributos corporais. Ao ser questionada sobre o porquê de tantos cuidados com o corpo, sua

reposta foi enfática: “*Acho que é para agradar visualmente, tu agrada visualmente os outros, tu te sente bem*” (Mauren, 17 anos).

A preocupação em agradar o outro é ainda mais eloqüente neste relato: “*Tipo, não sei de onde vem essa coisa de agradar o outro, mas acho que muitas pessoas dizem que estão preocupadas com o corpo, mas na real, estão preocupadas em conseguir agradar os outros, tá ligado?*” (Antônio, 17 anos). A preocupação em agradar o outro através das formas corporais, denota, nos dias atuais, o verdadeiro papel que o corpo atingiu para os indivíduos. Na verdade, numa sociedade em que, segundo Sant’anna (2001, p.19), “o corpo tornou-se um ente tão importante quanto outrora fora a alma, é pela aparência física, sobretudo, que se comprova aquilo que cada um quer mostrar de sua subjetividade”.

Na adolescência, no caso das meninas, parece que agradar o outro restringe-se a agradar aos rapazes, tendo em vista, um relacionamento afetivo. Ao menos é isso que se pode concluir através destes dois depoimentos sobre as razões para se cuidar e zelar pelo corpo: “*Para ter um corpo que agrade, pois os guris a gente sempre se preocupa no que os guris vão comentar sobre nosso corpo*” (Morgana, 17 anos). Já o outro: “*eu cuido do corpo para agradar meu namorado, assim ele não vai olhar para o corpo das outras*” (Gisele, 17 anos). Tanto a preocupação de Morgana quanto a de Gisele, em relação aos cuidados com o corpo, são os reflexos de que a sociedade continua estimulando a mulher a investir nos atributos estéticos como forma de agradar, não a si mesma, mas principalmente ao outro, o homem. Esta postura resulta de uma forma de submissão sintetizada por Bourdieu⁴⁷ (1995) com a expressão “um corpo para o outro”.

A preocupação em agradar os outros é tão presente no imaginário dos colaboradores, a ponto de que qualquer comentário ou avaliação por parte dos outros sobre o seu corpo pode levá-los a um sentimento de tristeza e desgosto. Este foi o sentimento de uma das adolescentes, a partir dos comentários dos outros a respeito do seu corpo, seu depoimento enfatiza isso: “*O pior quando alguém chega e diz, você está gorda, ou pior, como você engordou, você não tinha essas dobrinhas na barriga antes, isso mata qualquer mulher*” (Helena, 15 anos). Toda a tristeza da colaboradora resume-se em apresentar formas corporais

⁴⁷ BOURDIEU, P. A dominação masculina. Educação e Realidade, v.20, n°2: 133-84. Porto Alegre, jul.-dez., 1995.

que possam não agradar ao outro. O critério de avaliação para a adolescente, em relação ao seu corpo, é simplesmente o resultado do comentário do outro.

A necessidade constante de agradar o outro, além de possibilitar um sentimento de tristeza e desgosto, também, em alguns casos, pode fazer com que o adolescente perca até a noção do limite, como nos expressa o depoimento dessa colaboradora: *“Eu acho que tudo tem limite, e muitas pessoas saem dos seus limites só para querer agradar o outro, eu tenho que aceitar o meu corpo e não querer transformá-lo só para agradar os outros”* (Laura, 17 anos). A transformação, que a colaboradora aborda, é o fato de algumas adolescentes realizarem inúmeras séries de exercícios, muitas vezes prejudiciais ao corpo, para moldar e esculpir suas formas corporais, tudo em prol da conquista de uma silhueta corporal que agrade ao outro.

Os cuidados com o corpo, tendo como único objetivo a preocupação em agradar o outro, está presente em vários depoimentos, como nesses: *“as mulheres cuidam do corpo e estão sempre arrumadas, pois nós queremos agradar e damos muita atenção ao que os homens pensam sobre nosso corpo”* (Valéria, 15 anos). Já o próximo depoimento, levanta a questão de que, não somente as mulheres querem chamar a atenção e agradar ao outro, mas os homens, segundo a depoente, também têm esse interesse. *“Eu conheço muitas gurias que querem ter um corpo bonito para chamar a atenção e agradar os guris, mas os guris também são a mesma coisa, querem ter um corpo saradão para passar pelas gurias e serem notados, chamar a atenção e agradar com um corpo definido”* (Maria, 16 anos). Por fim, o relato de um colaborador é significativo, uma vez que, para o adolescente, agradar aos outros hoje, não é exclusividade somente dos homens ou das mulheres, mas de ambos: *“Hoje todos querem ter um corpo trabalhado para poder mostrar para os outros, para agradar e despertar a atenção dos outros, o corpo tem um valor importante para cada um de maneira geral”* (Murilo, 16 anos). Depositar no corpo o referencial para agradar e despertar a atenção do outro vem ao encontro do que Sant’anna (2001, p.23) percebeu: *“a constatação cotidiana de que nas sociedades contemporâneas existe uma crescente tendência em adular, valorizar e mostrar o corpo...”*.

As justificativas para tantos cuidados com o corpo, além do objetivo de agradar aos outros, também foi levantada pelos adolescentes como uma possibilidade de sentirem-se bem com seus corpos. Alguns depoimentos dão indícios dessa situação, como este: *“Porque*

nós, mulheres, queremos ficar bonitas, sentirmos bem com o corpo que temos, assim será mais fácil chamar atenção e agradar os outros” (Roberta, 16 anos). Ou ainda: “se tu tens um corpo que tu te sentes bem, que tu gostes, é bem mais fácil tu conseguir chamar a atenção dos outros” (Mariana, 16 anos). Quanto à facilidade de agradar ao outro ao apresentar um corpo com o qual o próprio adolescente se sinta bem, pode ainda ser visualizada no seguinte depoimento: “E para ter mais facilidade de agradar sempre é bom ter um corpo bonito, que tu te sintas bem, pois ninguém gosta de ficar com alguém com corpo feio, as pessoas dão muito valor para a aparência e, por causa disso, todos cuidam do seu corpo” (Margarete, 17 anos). Como pode ser observado, os cuidados corporais são justificados tanto pela busca de uma boa aparência, que possa fazer com que os adolescentes se sintam bem com seus corpos como na busca constante em agradar os outros.

Conseguir despertar a atenção dos outros através do seu corpo, em uma sociedade produtora de representações corporais, não é uma tarefa tão simples de ser concretizada pelo indivíduo. A necessidade de aproximarem suas formas corporais as de uma referência estética padronizada, muitas vezes até em série, faz com que o indivíduo despenda um tempo maior para trabalhar o seu corpo. Segundo o pensamento de Courtine (1995, p.86), “cada indivíduo torna-se, então, o gestor de seu próprio corpo”. A possibilidade de o indivíduo moldar o seu corpo com a aquisição de músculos e de formas corporais tornam-se então uma espécie de inscrição corporal, uma marca social e cultural impressa no corpo. Neste mesmo sentido, Malysse (2002, p.101) adverte: “A mídia banalizou a tal ponto a idéia de que o corpo é moldável pela ação da força de vontade que, em toda a sociedade, vigora o paradigma de um corpo autoplástico”.

Sintetizando o que foi até aqui apresentado e já finalizando essa unidade, facilmente identificamos a relevância que o corpo assumiu para os indivíduos em suas vidas cotidianas. Atrelar a felicidade do indivíduo aos seus atributos corporais, não é mais uma novidade, visto que, segundo Silva (2001, p.69), “a felicidade humana é dependente do corpo” e, ter um corpo que agrade ao olhar do outro é, em outras palavras, sentir-se valorizado e desejado. Apresentar um corpo que possa, além de chamar a atenção, agradar aos outros, passou a ser visto como um novo desafio para cada indivíduo. O corpo, nesta dimensão, torna-se uma carta de apresentação, uma credencial para ser identificada, agradar e ser aceito socialmente pelos outros.

3.7 A Representação Corporal, a Educação Física e a Escola

Pelo que foi visto até agora, percebe-se que os adolescentes da Escola de Aplicação Feevale buscam, na prática de atividades esportivas, um dos recursos para obter alguma vantagem na questão corporal. Diante dessa constatação, torna-se importante verificar qual é a posição, tanto da escola como da educação física, neste processo de construção de uma representação corporal.

A escola oferece, em sua proposta educacional, técnicas esportivas que se caracterizam por não respeitarem a estrutura biológica de seus praticantes, muitas vezes elegendo um padrão corporal para praticá-las. Neste sentido, os adolescentes com o desejo de participarem de uma modalidade esportiva acabam idealizando formas corporais que não são suas, buscando um corpo que não é seu, e sim, o de um manequim esportivo com formas e medidas específicas para alcançar um melhor desempenho esportivo.

Somando-se uma série de observações das práticas esportivas, tanto nas aulas de educação física como nos respectivos treinos de cada modalidade, à análise das informações, foi possível formular o argumento de que o corpo se encontra como elemento estranho no processo educacional. A educação escolar caracteriza-se como um ato puramente intelectual, cujos esforços são direcionados para o desenvolvimento da inteligência e, assim, o corpo assume um papel secundário.

A preocupação por parte da escola em trabalhar e desenvolver conteúdos cognitivos a partir de um processo de ensino-aprendizagem, voltado exclusivamente para o intelectual, pode ser constatada nos depoimentos de alguns informantes, como no exemplo: *“nas outras disciplinas, se trabalha somente a mente, é só para desenvolver os conhecimentos”* (Moana, 16 anos). Outro depoimento que também compartilha da idéia é *“nas outras matérias pensam somente em trabalhar o nosso cérebro, a nossa inteligência”* (Daniel, 17 anos). Os objetivos da ênfase exclusiva no trabalho do desenvolvimento da inteligência estão expressos na passagem: *“As outras disciplinas só se preocupam em dar conteúdos pensando no vestibular, que são importantes porque caíram no vestibular do ano*

passado, coisas assim, acho que elas só estão preocupadas com os conteúdos teóricos, principalmente física, matemática e química” (Rosane, 15 anos).

Não se pode esquecer que toda a estrutura da escola foi planejada e organizada para o desenvolvimento de atividades de cunho intelectual, tanto que Rubem Alves (2001, p.36) destaca que “nossas escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimento e habilidades”. As escolas, como instituições, foram inspiradas numa antropologia racionalizante que definiu o homem como um ser racional. A razão, símbolo da dimensão intelectual, definiu a especificidade do ser humano com um ser pensante, por isso, as atividades planejadas no interior do cenário escolar direcionam-se unicamente para a valorização daquelas de ordem intelectual. O pouco ou quase inexistente envolvimento do corpo durante toda a rotina escolar e, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem, pode ser assim pontuado: *“se tu fores analisar cada disciplina, elas não envolvem o corpo, tu fica ali sentado ouvindo a aula e pronto” (Maria, 17 anos)*. O papel do corpo pode ser caracterizado como um serviçal da inteligência, pois, como Santin (1999, p.41) anuncia, “as posturas corporais são de imobilidade e submissão ao grande objetivo de apreender conteúdos inteligíveis”.

Como conseqüência do processo de ensino aprendizagem voltado para o cognitivo, houve o deslocamento do corpo para uma posição de segundo plano. Ele passou a desempenhar um papel de mero condutor da capacidade intelectual para o interior da escola. Santin (1999, p.41) retrata, com clareza, qual o papel dado ao corpo pela escola de ordem racional, “o corpo entra na escola apenas porque a inteligência não pode ir sozinha”. Sua participação no processo dá-se somente pela presença física, visto que todas as atenções são direcionadas para a mente, logo o corpo acabou sofrendo de males oriundos desta posição de inércia. Tal acontecimento é relatado pelos interlocutores que participaram da investigação. Início com esse depoimento: *“eu chego a ficar com o corpo dolorido de ficar sentado horas naquelas cadeiras de madeira dura” (Leonardo, 16 anos)*. Outro depoimento interessante e que compartilha a mesma posição é *“as outras disciplinas só se preocupam em passar conhecimento e mais conhecimento, não dão a mínima se tu fica com calo na bunda de tanto ficar sentada toda a manhã” (Fabiana, 16 anos)*.

O corpo foi prejudicado em função da secundarização que sofreu, provocada pela educação intelectualizada. Ao menos é o que se pode concluir no seguinte depoimento:

“não se trabalha o corpo, é só a mente, tu passas cinco períodos sentado, só desenvolvendo a inteligência, o corpo chega a ficar dolorido de tanto ficar sentado” (Paulo, 17 anos). Outro depoimento é de uma informante que adverte sobre o processo que somente prioriza a inteligência e sobre suas conseqüências na estrutura física *“Ficar sentado uma manhã toda numa cadeira, não pode fazer bem para a coluna, eu acho que não” (Ana Paula, 16 anos).* As conseqüências da submissão imposta ao corpo, no processo de ensino-aprendizagem, além dos males físicos que acarreta, também compromete a qualidade do aprendizado do aluno, pois, como Freire (1997, p.219) salienta, *“a educação precisa ser de corpo inteiro..., o corpo inteiro tem que ser matriculado na escola”.*

A construção e delimitação do papel da escola como agência transmissora de conhecimentos cognitivos já vêm de tempos passados, mas ainda está presente na pedagogia ocidental. Portanto, não é de se estranhar que este pensamento continue predominando no discurso e na realidade atual. Encontrei, no depoimento de um adolescente, estas idéias: *“fora a educação física, tu não tem muito o que fazer, até porque tu vem na escola para estudar, desenvolver inteligência, desenvolver o corpo é coisa da educação física” (Lauro, 15 anos).* A fala do informante está impregnada de teorias que pontuam a escola como lugar do ensino-aprendizagem, cujas ações pedagógicas estão direcionadas para o desenvolvimento das faculdades intelectuais, sendo que corpo deve se submeter a auxiliar este processo, como um canalizador de energia em prol das capacidades cognitivas. Assim, não é de se estranhar que o currículo, na sua abrangência, concentre-se na execução de tarefas que transmitam conhecimento; como conseqüência, não há lugar para a manifestação do corpo e, quando ocorre isso, passa a ser considerado um estorvo para o processo de transmissão de conhecimento.

A secundarização proporcionada ao corpo, resultante da educação intelectualizante, não só elaborou um currículo repleto de disciplinas voltadas para as faculdades cognitivas como também credenciou a educação física como a disciplina encarregada de trabalhar, com exclusividade, o corpo. A idéia da educação física como a única responsável pelo desenvolvimento corporal no cenário escolar foi apontada por uma depoente, suas palavras a comprovam: *“no momento que tu passa uma manhã inteira sentada, olhando para frente, tem duas vezes por semana que tu pode fazer uma atividade física, um alongamento, um monte de exercícios diferentes, é um momento de descontração, um momento que tu alivia a cabeça de estar sempre ouvindo alguém falar” (Mariana, 16*

anos). A questão das aulas de educação física serem um espaço de descontração entre as aulas formais, ditas mais teóricas, parte da premissa de que o movimento é prejudicial ao bom funcionamento das capacidades mentais, as quais tem melhor desempenho na imobilidade corporal. Neste sentido, a educação física caracteriza-se como prática para aliviar a seriedade das aulas teóricas, ou em outras palavras, como atividade que deve estar em consonância com o projeto de pedagogias cognitivistas, que pregam o aperfeiçoamento dos poderes sapienciais do aluno em prol do seu desenvolvimento.

O fato da educação física ser considerada o contraponto de uma educação que prima pelo cognitivo confirmou-se em vários depoimentos, por exemplo neste: *“É que eu tenho 16 disciplinas então é bem cansativo, às vezes a professora fica o período inteiro, 50 minutos, passando informação e armazenando, daí tu termina esses 50 minutos, entra outro professor e te passa mais matéria, chega num determinado momento que tu cansa dessa mesma coisa, na educação física tu pode relaxar fazer vários exercícios diferentes, as pessoas pensam que educação física é só jogar, pra mim é uma hora sagrada, tanto que, depois, tu entra mais disposto na sala de aula.”* (Maicon, 16 anos). O depoimento do informante é um indicativo da situação em que se encontra a educação física, dentro do cenário escolar investigado, tanto que suas ações e seus objetivos são explicitados como meros acessórios do grande objetivo escolar, ou seja, o aprimoramento das faculdades cognitivas do aluno. A educação física, nesta perspectiva, não passa de uma disciplina servente que, nada mais faz do que ajudar as relevantes construtoras de sapiências: as disciplinas teóricas. A educação física foi reduzida a uma simples pastoral do descanso ou ante-sala da inteligência.

O corpo, como presença física, fica à margem do processo de ensino-aprendizagem, seu único espaço parece ser mesmo o das aulas de educação física. Por sua vez, essa disciplina, na comunidade investigada, concentra-se no privilégio do esporte como conteúdo exclusivo de sua práxis pedagógica. O processo de esportivação da educação física, fica ainda mais evidente quando recorremos às colocações dos alunos, como neste exemplo: *“a educação física aqui na escola dá esporte e não pergunta nada pra ninguém, é só esporte e mais esporte”* (Mauren, 17 anos). Outro aluno que destaca a exclusividade do esporte nas aulas de educação física afirma: *“A preocupação das aulas é com o jogo, técnicas do esporte, coisas assim, isso é importante para quem vai treinar esporte, mas a educação física não é treino; se não é treino deveria se preocupar com outras coisas, e não somente com o esporte”* (Rodrigo, 17 anos). As indagações do informante podem ser simplesmente respondidas,

baseando-se nas opiniões dos seus próprios colegas, os quais destacam qual deveria ser a preocupação da educação física.

Entre as colocações, pode-se destacar: *“acho que poderia ter, uma vez por mês uma aula diferenciada, um alongamento, uma dança e não só esporte”*. A questão de mudar o enfoque da aula, de um compromisso com o esporte para um trabalho com o corpo, são conclamados por diversos adolescentes. Início com uma colaboradora, cuja fala é interessante: *“Eu gostaria que a educação física se preocupasse mais com o corpo e não só esporte, tem algumas escolas que fazem alongamento e ginástica na educação física, aqui nós só fizemos esporte, é jogo e mais jogo”* (Marcela, 17 anos). Segue outro depoimento ilustrativo e que compartilha a mesma idéia: *“Eu acho que a educação física tinha que não trabalhar tanto os esportes e dar mais atenção ao corpo, tipo dar alongamento, fazer exercício para as pernas e abdome, coisas desse tipo, acho que seria mais interessante”* (Leda, 16 anos).

O predomínio do esporte como conteúdo da disciplina de educação física é ainda levantado por outros depoentes, como neste exemplo: *“Eu acho que nas aulas de educação física, a gente joga e deu, a gente nunca tocou nesse negócio de corpo da gente, a gente só vai lá e joga, sem ter falado sobre o corpo. A gente nunca parou para pensar nisso”* (Cíntia, 17 anos). A preocupação com uma educação física que poderia trabalhar não somente com esporte, mas também com uma conscientização do corpo, com a saúde, é o que o depoimento de uma outra informante aponta: *“na educação física não se trabalha nada para o corpo e nem sobre saúde, é só esporte, eu acho que poderia ser fundamental que a educação física falasse sobre corpo e saúde”* (Sara, 16 anos). Os alunos do contexto investigado clamam por uma educação física que olhe para o corpo e não apenas para seus conteúdos, que atenda às necessidades de ordem pessoal e não somente às esportivas, que vislumbre o corpo como unidade e essência e não apenas como objeto instrumental.

Para modificar, tanto a concepção de ensino aprendizagem da educação atual como a própria posição da educação física frente a este cenário educacional, são necessários alguns atos de ruptura. O ato de ruptura, quanto à questão do processo de ensino-aprendizagem da atual pedagogia cognitivista, acontecerá quando a filosofia racionalizante abrir um espaço para o pensamento de Merleau-Ponty de que o homem é corpo. Visto que estes mesmo intelectuais da pedagogia esqueceram que todo o processo de aprendizagem é dependente do corpo, uma vez que o homem é uma realidade corporal.

Vale a pena abrir um parênteses para oferecer algumas informações capazes de ajudar a esclarecer o pensamento do homem como realidade corporal, o que será feito com a ajuda da tese do homem ser corpo de Merleau-Ponty. O corpo, para o autor, engloba a totalidade do homem, não apenas sua parte física ou orgânica, assim, tanto o físico como a mente desaparecem e surge com isso, o corpo como unidade. Neste sentido, apresenta-se também Antônio Damásio, para esclarecer que o processo de aprendizagem é dependente também do corpo. Em seu livro⁴⁸, o autor questiona: Qual seria o erro de Descartes? Para o pesquisador, o erro deu-se pela separação radical entre mente e corpo. O ato de pensar não é, como defendia Decartes, uma atividade separada do corpo. A partir do estudo da neurobiologia, os achados de Damásio revelaram que a mente e o corpo são responsáveis pelo pensamento. Assim, se a condição humana é ser corpo, evidentemente que a pedagogia não pode privilegiar o pensamento como função autônoma ao corpo.

Já quanto ao ato de ruptura da educação física, cito Medina (1985, p.35), que já alertava em seu livro⁴⁹: “A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade”. Na busca por uma identidade, a Educação Física deve rever sua práxis pedagógica, deve tanto repensar a sua função no interior da escola como ainda questionar-se sobre qual deve ser a sua estratégia de ação para tornar as pessoas cada vez mais humanas, e mais felizes com seus corpos, visto que o próprio corpo é considerado, através de todas suas manifestações e significações, não apenas parte do homem, mas o próprio homem.

Os questionamentos que precisam ser feitos pela educação física, segundo o autor, poderiam iniciar ouvindo-se as vozes dos seus próprios praticante, uma vez que alguns dos depoimentos são indicativos quanto aos caminhos que a educação física poderia trilhar e o quanto ela se afastou do princípio básico de ensinar os alunos a viverem os seus corpos e não apenas a usá-los, como neste exemplo: “*Fazer exercício faz bem para a saúde, toda a população deveria fazer pelo menos uma atividade física, esse para mim é o papel da educação física, motivar as pessoas a gostarem dos seus corpos e fazerem exercícios, e não somente ensinar a jogar algum esporte. Se nós tivéssemos uma população mais ativa, teríamos menos gente doente nos hospitais*” (Rodrigo, 17 anos). Outro depoimento que

⁴⁸ Damásio, Antônio R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

⁴⁹ MEDINA, João P. **A educação física cuida do corpo ... e “mente”**. Campinas: Editora Papirus, 1985.

sugere caminhos para a disciplina é o seguinte: “A *educação física acho que, ao invés do jogo, deveria fazer um trabalho maior para o corpo, de uma forma individual. São organismos diferentes, eu acho que, além de buscarem ter um corpo bonito, os alunos têm que saber gostar e viver com seus corpos, e aí a educação física poderia ajudar*” (Douglas, 17 anos). A educação física necessita repensar o seu fazer pedagógico, pois aquela que adestrou, disciplinou corpos e ou moldou dotes esportivos já está presente no cenário escolar. Agora, uma educação física que ensine os alunos sobre o prazer de viver os seus corpos, precisa aparecer nos horizontes dos profissionais de educação física ou, como Santin (1999, p.45) escreve: “A educação física, ação pedagógica, para educar corporeidades no interior das escolas, está esperando os seus criadores ou inventores”.

A educação física não sairá de uma posição secundária no cenário escolar enquanto não se posicionar criticamente em relação aos seus valores ou, em outras palavras, enquanto não se questionar quanto ao real valor de sua prática para os alunos e para a comunidade a que serve. A educação física deve ocupar-se do corpo e de seus movimentos, não como meros instrumentos de aprendizagem, mas como templos onde se cultivam a sensibilidade e o prazer, como meios na busca por uma dimensão cada vez mais humana para os seus praticantes. E, por fim, não podemos esquecer que quem faz a educação física são as pessoas com ela envolvidas, de uma forma ou de outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever as últimas palavras desta dissertação, encontro-me numa posição de satisfação e realização pessoal por ter cumprido mais essa etapa da minha trajetória acadêmica. Entendo que considerações finais não são nem conclusões, muito menos definitivas, mas reflexões que pretendem anunciar novos desafios para futuras pesquisas. As reflexões aqui apresentadas abrangem uma realidade educacional investigada. Não tenho a pretensão de elaborar formulações generalizantes sobre o fenômeno das representações corporais e as atividades esportivas em diversos cenários, como por exemplo, com novos atores de outras redes de ensinos em distintos universos.

Este estudo buscou compreender a relação entre as representações corporais e as atividades esportivas, mais especificamente, dentro de um contexto escolar. Portanto, as considerações realizadas a partir da descrição, análise e interpretações das informações demarcam um campo de investigação e sujeitos específicos, objetivando identificar singularidades locais e regionais, que exigem respostas e intervenções próprias. O estudo de caso, no meu entender, é o tipo de estudo adequado para entrar tanto no mundo das especificidades locais, quanto na perspectiva dos sujeitos e dos significados atribuídos por eles a um fenômeno investigado, que, neste caso, são as representações corporais e as atividades esportivas.

A pesquisa possibilitou-me identificar as relações existentes entre a construção das representações corporais e as atividades esportivas. A prática de uma modalidade esportiva, no interior do contexto investigado, tornou-se uma espécie de laboratório para a construção da representação corporal, visto que os adolescentes recorreram a ele como um caminho para atender suas necessidades e preferências corporais. Neste sentido, o esporte

passou a desempenhar a função, para os adolescentes, de um recurso para construir um corpo a partir dos seus gostos e ambições corporais.

Estudando o universo da representação corporal a partir dos significados atribuídos a ela pelos adolescentes, possibilitou-me ampliar a visão sobre a importância que o corpo tem hoje para a sociedade, em especial para eles. A partir do desenvolvimento da pesquisa, novos conhecimentos foram surgindo, despertando-me assim a compreensão detalhada a respeito de como a construção de uma representação corporal interfere na rotina de vida dos adolescentes. Neste mesmo sentido, este estudo também possibilitou-me demarcar, com maior clareza, o papel que as atividades esportivas assumem na construção de uma representação corporal, quer seja na escola ou fora dela.

Ao analisar os fatores que geraram o processo de investigação, surgiu a necessidade de apresentar uma síntese das informações construídas através dele. Primeiramente, observei três razões que levam estes adolescentes à prática esportiva. Encontrei como primeira razão o referencial pessoal, através do qual cada adolescente justifica a sua participação em alguma modalidade esportiva, pelo simples fato de gostarem de praticá-la. Outra razão que constatei foi a influência familiar, sendo esta importante tanto para a motivação, quanto para a escolha do esporte a ser praticado. Ainda destaco, como terceira razão que determina a prática do esporte, o referencial social, baseado nos laços de amizade dos adolescentes no contexto escolar investigado.

A partir do que foi visto, ficou clara nos depoimentos dos adolescentes, a escolha de três objetivos que os levam à prática de um esporte na escola. Um dos objetivos pode ser anunciado como uma preocupação com a saúde, pois o adolescente pratica esporte com a idéia de que, ao fazê-lo, terá um corpo saudável. O segundo objetivo é a busca pela ocupação do tempo livre, ou seja, praticar o esporte como lazer, divertimento e convivência com os amigos. E, por fim, destaco a presença de uma forte preocupação com os valores estéticos, objetivo que se transformou na maior preocupação por parte dos adolescentes em relação as suas representações corporais, que podem ser resumidas em uma aversão à gordura, no pesadelo de apresentar um corpo com celulite e na preservação da sua forma corporal.

Quanto aos conceitos de representação corporal, percebi que os adolescentes não apresentam, claramente, uma compreensão a respeito dos seus corpos, visto que suas

identificações são restritas a uma aparência corporal e não a um corpo como unidade. O que os adolescentes demonstraram nitidamente, foi a capacidade de estabelecer características distintas para o corpo masculino e feminino, as quais estão próximas das características dos modelos de representações corporais cultuados por eles. Além disso, os adolescentes apontam os seus corpos como os responsáveis por um sentimento positivo ou negativo em relação a sua própria representação corporal.

Também constatei que o corpo foi credenciado como o referencial para que os adolescentes sintam-se bem ou mal e que, a partir daí, são determinados os sentimentos de auto-aceitação ou recusa. Todo o sentimento de aceitação em relação ao seu corpo, parte da premissa básica de que é necessário ter um corpo que nos agrada, e, para isso, é fundamental apresentar certas características corporais de acordo com os modelos corporais vigentes na sociedade. Um corpo magro, sem celulite, com formas e curvas que realcem a silhueta corporal são algumas dessas características. Já em relação ao sentimento negativo, o fato do corpo apresentar sinais como a obesidade e a presença de celulite é o suficiente para estabelecer sentimentos de rejeição e vergonha ao expor o corpo.

Na busca pela construção de uma representação corporal, foi possível perceber dois fatores distintos, utilizados como referência, sendo um deles representado pela sua própria estrutura biológica, e o outro, determinado pelos padrões de representações corporais elaborados em certos contextos socioculturais. Em relação à construção de uma representação baseada na própria estrutura biológica, constatei que, infelizmente, são poucos os adolescentes que optam por esse caminho, que se sustenta na tese do corpo como um sistema auto-referido. Entretanto, em relação a uma representação corporal construída a partir de modelos exteriores ao corpo, verifiquei a interiorização desse desejo pela maioria dos adolescentes em suas ações e postura. A divulgação desses modelos é feita pelos meios de comunicação, em especial a televisão que, com o seu poder de influência e alcance, distribui uma série de padrões corporais com medidas e pesos a critério de um único gosto.

Independentemente de qual seja o caminho escolhido pelo adolescente para a construção de sua representação corporal, quer baseando-se em sua própria estrutura biológica, quer idealizando-se a partir de padrões corporais exteriores, dois pontos são comuns as duas situações. Primeiro, a eleição do esporte como um dos recursos para construir as representações corporais. Segundo, o estabelecimento de certas formas corporais como um

corpo esbelto, magro, sem celulite e com uma musculatura definida como sendo as características corporais, idealizadas e desejadas por todos os adolescentes.

Considerando as falas das entrevistas e também as observações realizadas durante a prática de atividade esportivas pelos adolescentes, verifiquei que a preocupação em agradar o outro ocupa um lugar de destaque na vida deles. Possuir um corpo com formas que os identifique e também os caracterizem, podendo assim despertar a atenção do outro, podem ser considerados os desafios diários na vida dos adolescentes. Um dos recursos encontrados pelos colaboradores para ultrapassar esses desafios é o aproveitamento das práticas esportivas oferecidas pela escola, construindo assim a representação corporal para o outro.

Apesar de toda valorização atribuída ao corpo por parte da sociedade atualmente, essa valorização ainda não foi suficiente para modificar o pensamento da pedagogia educacional. A educação escolar caracteriza-se como um ato puramente intelectual, cujo esforço é direcionado ao desenvolvimento da inteligência, o que fez com que o corpo assumisse um papel secundário neste processo. A preocupação da escola em trabalhar e desenvolver conteúdos cognitivos, a partir de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o intelecto, determinou que o corpo fosse, muitas vezes, um elemento estranho no processo educacional. A Educação Física foi a disciplina encarregada de trabalhar o corpo no interior da escola, entretanto, como ela tem no esporte o seu conteúdo quase que exclusivo, o corpo pessoal novamente foi deslocado a um segundo plano. O esporte levou a Educação Física a centrar sua preocupação no aprendizado dos gestos e técnicas esportivos e não no trabalho com o corpo vivo, o qual pode ser considerado, dentro da lógica esportiva, como um objeto instrumental, um artefato mecânico para a realização dos gestos esportivos.

A influência do esporte na educação física é tão presente e disseminada entre os seus praticantes que, durante a realização da pesquisa, percebi que muitos dos colaboradores do estudo trataram como sinônimas as atividades físicas e as atividades esportivas. Para eles, fazer exercícios é considerado o mesmo que praticar esporte, assim, ao almejam que, durante as aulas de educação física, se ofereça outros exercícios, não estão solicitando outras atividades, mas sim, outras modalidades esportivas.

Para modificar, tanto a concepção de ensino-aprendizagem da educação atual, como a própria posição da Educação Física frente ao cenário educacional, é necessário que

ocorram alguns atos de ruptura. Primeiramente, quanto à questão do processo de ensino-aprendizagem da atual pedagogia cognitivista, o ato de ruptura acontecerá quando a filosofia racionalizante abrir um espaço para o pensamento de Merleau-Ponty, de que “o homem é corpo”. Já em relação ao papel da Educação Física, a ruptura acontecerá quando ela revisar não apenas o seu projeto, mas também sua prática pedagógica. Portanto, é fundamental que a função da Educação Física no interior da escola seja repensada. Deve-se questionar sua estratégia de ação, para fazer com que os alunos se sintam mais felizes com seus corpos, uma vez que a finalidade da Educação Física é uma ação educativa, que deve tornar o corpo vivo plenamente corpo vivente. O importante é oferecer todas as condições para que os alunos possam realizar seus próprios projetos de ser seu corpo, visto que a corporeidade é a verdadeira identidade do ser humano.

A Educação Física, para priorizar o corpo vivente precisa abandonar os manuais, necessita divorciar-se dos cadernos técnicos com seus receituários de exercícios para cada movimento e gesto humano. Uma educação física que objetive as ambições corporais poderia inicialmente abrir um espaço, em sua rotina educativa, para o imaginário de cada adolescente, pois este se revelou, durante o processo investigatório, carente de um trabalho que prime pelo prazer do movimento, da retomada do sonho de uma transcendência do ser humano. O corpo tornou-se o guia para esta nova fase da Educação Física. Saliento ainda que esta mudança, na perspectiva da educação física, pode ter seu processo facilitado, atendendo às demandas corporais dos adolescentes, visto que, no término dessa jornada investigatória, além de terem repensado seu projeto e sua consciência a respeito dos seus corpos, os alunos já pleiteavam um novo espaço, uma nova proposta para o trabalho com seus corpos e, conseqüentemente, para a própria educação física.

Assim, entendo que o presente estudo traz uma contribuição para a reflexão, de um lado sobre o papel do corpo na prática da Educação Física no interior da escola, de outro lado, sobre a tarefa da educação física diante do corpo, mesmo reconhecendo que o estudo apresenta um olhar detalhado sobre apenas uma realidade escolar, bem como minhas opções por determinados referenciais teóricos. Espero que os questionamentos oriundos desse estudo possibilitem o debate em torno da questão das representações corporais e as atividades esportivas na escola, para a criação de novas inspirações para uma Educação Física com o propósito de vivenciar o corpo e não de dominá-lo. Penso numa Educação Física que atenda

às demandas corporais e respeite as diferenças de cada corpo, que ensine os alunos a viverem os seus corpos e com os seus corpos, enfim, para que sejam capazes de viver a plenitude humana.

Em termos pessoais, destaco que este estudo possibilitou-me um rico conhecimento sobre o fenômeno das representações corporais e as atividades esportivas na escola, sobre as demandas de uma prática investigativa como um todo e, sobretudo, proporcionou-me um repensar sobre a minha própria ação educativa como professor. As leituras, reflexões, questionamentos e orientações oriundas dessa jornada investigatória, certamente, fizeram-me crescer intelectualmente e pessoalmente e, sem sombra de dúvidas, repercutirão em minhas ações profissionais, uma vez que, hoje, tenho mais conhecimento e consciência sobre o quanto o corpo é relevante em nossas incursões e práticas de vida, tendo como guia a idéia Merleau-Pontyana de que somos corpos.

E como última palavra, concludo que não tenho a pretensão de tornar esse estudo o encontro com a verdade a respeito das construções das representações corporais e as atividades esportivas. Julgo-me satisfeito se, através deste estudo, dei mais um passo no caminho para apontar alternativas e alguns pressupostos teóricos para que os profissionais, que lidam com seres corporais conscientes em diversos cenários educacionais, possam compreender e qualificar suas ações em torno do trabalho com o fenômeno corpo humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradativa Publicações, 1997.

ALVES, Ruben. **Entre a Ciência e a Sapiência: O dilema da educação**. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

ARANHA, Maria Lucia. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 1996.

ARAÚJO, Silvia Maria. **Indivíduo e Sociedade**. In: **Para Filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. & LATORRE A.. **Bases Metodológicas de la Investigación**. Barcelona: Hurtatado Ediciones, 1997.

BARROS, Aidil J. P.; LEHFELD, Neide A. S.. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BERNARD, Michel. **Le Corps**. Texto traduzido por Silvino Santin, Cap. 9. Paris: Ed. Du Seuil, 1995.

BENTO, Jorge Olímpio. **Da crise da Educação Física no contexto internacional**. In: SANTOS, Edmilson Silva. **Olho Mágico: O Cotidiano, o Debate e a Crítica em Educação Física Escolar**. Canoas: Editora Ulbra, 2001.

_____. **Contextos da Pedagogia do Deporto- Perspectivas e Problemáticas**. Lisboa: Livros Horizontes, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K.. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Editora Magister, 1992.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desporto, 1997.

_____. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Revista Movimento/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Vol.1 n°12, Porto Alegre, 2000 p.14 – 29.

CAILLOIS, Roger. **Los Juegos y los Hombres**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CARVALHO, Maria do Carmo. **A Família Contemporânea em debate**. São Paulo: Cortes Editora, 2000.

CASTRO, Celso Antônio. **Sociologia Básica**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

CHARON, Joel. M. **Sociologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

COLOMBO, Olívrio. **Filosofar (I) temas de antropologia**. Porto alegre: Evangraf, 1997.

COURTINE, Jean-Jacques. **Os Stakhnovistas do Narcisismo: Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo**. In: SANT'ANNA, Denise B. de (Org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

CRESPO, Jorge. **História do corpo**. Lisboa: Difel, 1989.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DEFRANCE, Jaques. **Sociologie du sport**. Paris: Éditions la Découverte, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

DILTHEY, Wilhelm. **Introducción a las Ciencias del espíritu**. Madri: Editora Alianza, 1986.

_____. **Teoria das concepções do Mundo**. São Paulo: Edições 70 Filosofia, 1992.

EDMONDS, Alexander. **No universo da beleza: Notas de campo sobre cirurgia plástica no Rio de Janeiro**. In: GOLDENBERG, Mirian. **Nu & Vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

ELIAS, Norbert. **A gênese do deporte: um problema sociológico**. In ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FACHIN, Odília, **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FLORIANI, Dimas. **Tecnologia e Sociedade**. In: **Para Filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom Mocismo: Cotidiano de uma adolescência bem comportada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. **Anatomias emergentes e o bug muscular: Pedagogias do corpo no limiar do século XXI.** In: Soares, Carmen. **Corpo e História.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUREZ, Gérard. **A construção das Ciências.** São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GAYA, Adroaldo; TORRES Lisiane. **Pedagogia do esporte: uma abordagem construtivista referenciada ao esporte na escola.** In: SANTOS, Edmilson Silva. **Olho Mágico: O Cotidiano, o Debate e a Crítica em Educação Física Escolar.** Canoas: Editora Ulbra, 2001.

GARCIA, Rui. **Da desportivação à somatização da sociedade.** In Bento, Jorge Olímpio. **Contexto da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas.** Lisboa: Livros Horizontes, 1999.

GARCÍA, Eduardo. **A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo?** In RODRIGO, Maria J. ARNAY José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar 1.** Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. **Nu & Vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

_____. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** São Paulo: Editora Record, 2000.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria C. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 21ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ, Gregorio Rodriguez et al. **Metodología de la investigación cualitativa.** Archidona: Aljibe, 1996.

GONÇALVES, Clézio. **Ler e escrever também com o corpo em movimento.** In: NEVES att alli. **Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

GRANNEL, Carmen Gómez. **Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar: o caso da educação matemática.** In RODRIGO, Maria J. ARNAY José. **Domínios do**

conhecimento, prática educativa e formação de professores. A construção do conhecimento escolar 2. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia Crítica: Alternativa de mudança.** Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

GUSDORF, Georges. **A agonia da nossa civilização.** Trad. Homero Silveira. São Paulo: Convívio, 1978.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata, 1996.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e Sexualidade.** Trad. João Alves dos Santos. São Paulo: Saraiva, 1992.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física.** Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da Fenomenologia.** Lisboa: ed.70, 1986.

KOLYNIAK FILHO, Carol. **Educação Física: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1996.

LACASA, Pilar. **Construir conhecimentos: um salto entre o científico e o cotidiano?** In RODRIGO, Maria J. ARNAY José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar 1.** Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **A Ruína do Presente e a Invenção do Futuro.** In: **Revista do GEEMPA.** Porto Alegre: GEEMPA, n. 3, mar., p. 09-21, 1994.

_____. **O Mito da Modernidade e da Pós- Modernidade.** In: **Revista do GEEMPA.** Porto Alegre: GEEMPA, p.10-21. Agosto, 1996.

_____. **O Tempo das Tribos.** Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. **Textos: Comunicação e Pós Modernidade.** Salvador: UFBA, 1985.

MALYSSE, Stéphane. Em busca dos (H)alteres-ego: Olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. In GOLDENBERG, Mirian. **Nu & Vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Eu/Corpo: o que eu gosto, o que eu posso, o que eu faço**. In: MOREIRA, Wagner; SIMÕES, Regina. **Esporte como Fator de Qualidade de Vida**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

MARCONI, M., PRESOTTO, Z. **Antropologia uma introdução**. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

MATURANA, H.R. & GARCIA, V.F. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEDINA, João P.. **A educação física cuida do corpo ... e “mente”**. Campinas: Editora Papyrus, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução R. de Piero. São Paulo: Freitas Bastos, 1989.

_____. **O Visível e o Invisível**. Tradução Dantas Barreto. Rio de Janeiro: Griffo, 1980.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec – ABRASCO, 1992.

_____. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA NETO, Vicente. **Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física**. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade/Sulina, 1999.

_____. **Instrumentos para Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa**. Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Escola Superior de Educação Física da UFRGS. Porto Alegre: 2º semestre de 2002.

_____. **La Cultura Escolar Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. Barcelona: 1996. (Doutorado) Departamento de Educación de La Universidad de Barcelona. España, 1996.

MOLINA, Rosane Maria K.. **O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória**. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade/Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **Sociologia. A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário.** Portugal: Europa-América Ltda, 1998.

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa.** In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física.** Porto Alegre: Editora da Universidade/Sulina, 1999.

NETO, Otávio C.. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In MINAYO, Maria C. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 21ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOVAES, Washington. O princípio da participação. In **Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.
SABA, Fábio, MATTOS, Fábio. **A Educação Física escolar e o Sedentarismo.** Revista Phorte On-Line. São Paulo: Phorte Editora, out. 2002/março 2003.

PEREIRA, Flávio. **Dialética da Cultura Física. Introdução à cultura da educação física, do esporte e da recreação.** São Paulo: Ícone Editora, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.

PERRNOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

POCIELLO, Christian. **Os Desafios da Leveza: As práticas corporais em mutação.** In: SANT'ANNA, Denise B. de (Org.). **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

POPE, Harrison et al. **O Complexo de Adônis: a obsessão masculina pelo corpo.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PORTER, Roy. **História do Corpo.** In: BURKER, Peter. **A Escrita da História.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

QUINTANILLA, Miguel. **Dicionário de Filosofia Contemporânea.** 3ed. Salamanca, Espanha: Editora Sígueme, 1985.

RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologias.** Organização e Tradução de Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RIVIÈRE, Claude. **Rites profanes.** Paris: PUF, 1995.

SABINO, César. **Anabolizantes: Drogas de Apolo.** In: GOLDENBERG, Mirian. **Nu & Vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

SANCHO GIL, J. M. **A Investigación en la Acción en el Ámbito de la Educación.** Barcelona: ICE – UAB, 1989.

SANT'ANNA, Denise B. de (Org.). **Políticas do Corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.

_____. **Educação Física: Ética, Estética e Saúde.** Porto Alegre: Edições Est., 1995.

_____. **A Biomecânica entre a Vida e a Máquina: Um Acesso Filosófico.** Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

_____. **Esporte: Identidade Cultural.** In: SILVA, José Eduardo Fernandes. **Esporte com Identidade Cultural – Coletânea.** Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996.

_____. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** 3ed. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 2001.

_____. **Esporte co-educação: em busca de princípios que possibilitem pensar a co-educação do esporte.** In: **Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

_____. **O espaço do corpo na pedagogia escolar.** Texto da conferência proferida durante o Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, realizado em Santa Maria de 9 a 13 de setembro de 1998.

_____. **O corpo entre a Física e a Biologia, entre a Lógica e a Poesia.** Texto da conferência proferida durante o Seminário O Corpo no Final do Milênio, realizado em Porto Alegre de 17 à 19 de abril de 1998.

_____. **Educação Física: Educar e Profissionalizar.** Porto Alegre: Edições Est. 1999.

_____. **Textos Malditos.** Porto Alegre: EST Edições, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 5ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Edmilson Silva. **Os Corpos na Escola Moderna.** In: SANTOS, Edmilson Silva. **Olho Mágico: O Cotidiano, o Debate e a Crítica em Educação Física Escolar.** Canoas: Editora Ulbra, 2001.

SANTOS, José Augusto. **Ética, genética, desporto e sociedade. Desporto que realidade social?** In: **Desporto. Ética. Sociedade.** Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Actas, 1990.

SCLIAR, Moacyr. **“Paraísos Artificiais”**. In: **Veja**, nº 21. São Paulo: Abril, 28 de maio de 1997.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuri. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SFEZ, Lucien. **A Saúde Perfeita: Crítica de uma Nova Utopia.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade.** Campinas: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, Sheila Aparecida P. S.. **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física.** In: **Revista Paulista de Educação Física.** Vol. 10. n. 1. São Paulo, jan/1996. p. 87 – 98.

SOARES, Carmen. **Corpo e História.** Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

STIGGER, Marcos Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico.** Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los Metodos Cualitativos de Investigación: la búsqueda de significados.** Madrid: Paidós Ibérica, 1996.

TELES, Maria Luiza. **Sociologia para jovens. Iniciação para à Sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

THOMAS, Jerry R; NELSON, Jack K.. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** Porto Alegre: Artmed, 2002

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** 4ed. São Paulo, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Alguns comentários em torno da obra “Olho Mágico: O Cotidiano, o Debate e a Crítica em Educação Física Escolar”**. In: SANTOS, Edmilson Silva. **Olho Mágico: O Cotidiano, o Debate e a Crítica em Educação Física Escolar.** Canoas: Editora Ulbra, 2001.

VARGAS, Angelo S. **Desporto, Fenômeno Social.** Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia Filosófica I.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

VIGARELLO, Georges. **Les Corps Redressé.** Paris: Jean Pierre Delarge, 1978

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred. **Em Nome do Corpo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.**
Barcelona: Paidós/Merc, 1989

ANEXOS

ANEXO 1: Modelo do Termo de Consentimento Formal Pós-Informação

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO FORMAL PÓS-INFORMAÇÃO

Ao assinar este documento, estou consentindo formalmente em ser entrevistado pelo pesquisador Marcelo Marques Soares, aluno do Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema abordado pelo pesquisador são as Representações Corporais e as Atividades Esportivas no complemento curricular da Escola de Aplicação Feevale. A pesquisa que está sendo realizada tem como objetivo verificar se de fato os adolescentes recorreram às atividades esportivas no complemento curricular da Escola de Aplicação Feevale para construir sua representação de corpo.

As informações coletadas na entrevista serão utilizadas como complemento do referencial teórico, contribuindo com o pesquisador e dando maior qualidade ao estudo.

Consentindo em ser entrevistado, declaro estar ciente dos itens abaixo relacionados:

- a) a participação no estudo é de caráter voluntário, não sendo obrigado(a) a responder a todas as questões, além de poder interromper a entrevista quando desejar;
- b) a entrevista terá duração máxima de quarenta e cinco minutos, será registrada e posteriormente lida para o entrevistado, com a finalidade de confirmar e/ou corrigir o que foi dito;
- c) as informações obtidas serão sigilosas, assegurando, portanto, o anonimato do entrevistado;
- d) a participação na realização do estudo não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie tanto para o colaborador como para a instituição;
- e) caso necessite de algum esclarecimento sobre a participação no estudo ou opte por desistir, poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone: **99784102 / 5952116**

Colaborador _____

Data _____

ANEXO 3: Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Participantes das Atividades Esportivas da Escola de Aplicação Feevale

Entrevista N°

Data:

Início:

Término:

Duração:

Nome do Colaborador:

Código do Colaborador:

Sexo:

Idade:

Modalidade que participa:

Tempo de participação:

1. Fala sobre os motivos que te levaram a praticar atividade esportiva.
2. Por que escolheste essa modalidade?
3. Fala sobre a relação entre a prática esportiva e o teu corpo.
4. Fala sobre a contribuição da atividade esportiva aos cuidados que tu tens com teu corpo.
5. Qual a tua opinião sobre os cuidados que os teus colegas da Escola de Aplicação têm com o corpo?
6. Tu percebeste, se ao praticar atividade esportiva ocorreu alguma modificação no teu corpo?
7. Há fatores que tu achas importante considerar na elaboração das atividades esportivas para que os alunos da Escola de Aplicação Feevale possam viver melhor os seus corpos? Quais?

Observações do Pesquisador: