

O CORPO NA/DA ESCOLA: AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA (DES) CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES CORPORAIS

Matheus Castro da Silva¹
Guilherme Gonçalves Baptista²

Introdução

Vivemos em um momento histórico que se caracteriza crescentemente pelo individualismo, em que a busca por uma identidade e sua constituição, tornam-se cada vez mais um objetivo perseguido pelos seres humanos, incertos do porvir, sobretudo, os mais jovens. Dentre essas formas de distinção, aquela que envolve a corporalidade do ser humano adquire especial relevo. É cada vez mais comum a utilização de técnicas para modelar, conformar e redefinir os corpos. Contudo, esse processo ocorre de forma contraditória, pois, por mais que o corpo esteja inserido nesse novo contexto da busca até mesmo por um significado de existência no mundo, da constituição de uma individualidade, é também por meio dele que as pessoas buscam uma aceitação, um grau de pertencimento neste mesmo mundo incerto, almejando alcançar um determinado padrão das características corporais.

Não é à toa que diversos autores vêm discutindo o corpo como *locus* de investimentos acentuado nos últimas décadas no campo científico. Essa centralidade que o corpo atingiu atualmente mostra-se em consonância com os problemas existenciais atrelados ao sentimento de insegurança provindo da nossa estrutura societária, uma vez que o corpo “trata-se do lugar que revela o que há de mais íntimo, mais profundo no ser humano, trata-se mesmo de sua possibilidade única de estar no mundo.” (SOARES, 2006, prefácio XI).

Portanto, ao considerar o corpo como uma construção sociocultural, como nos fala Le Breton (2010), percebemos que este sofre constantemente intervenções de poder, a fim de (con) formar determinados modelos de corpo legitimados nas sociedades. A aparência corporal, com isso, é alvo de inúmeros discursos e de possibilidades de intervenção com o intuito de estabelecer determinados padrões de beleza.

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense

² Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Neste cenário, destacamos a escola e, particularmente, a Educação Física como espaços privilegiados para discutir e desnaturalizar possíveis padrões de beleza compartilhados em distintos mecanismos, como: mídia, religião, grupo social etc.. Esse espaço mostra-se importante na medida em que houve um crescimento de inúmeras doenças ligadas ao corpo na sociedade ocidental, entre as quais muitas provavelmente derivam desse sentimento de insegurança frente à propagação de estereótipos corporais valorizadas, quase inalcançáveis por boa parte da população, conforme Del Priore e Amantino (2011) advertiram.

Diante disto, o presente estudo objetiva investigar a existência de padrões de beleza internalizados por parte dos alunos de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro e discuti-la no âmbito da disciplina Educação Física.

Para tanto, elaboramos uma pesquisa de natureza qualitativa, no sentido proposto por Laville e Dionne (1999), cujas fontes de informação foram os materiais obtidos por meio da prática pedagógica como docente de um dos autores em uma escola municipal situada na periferia do município de Nova Iguaçu no estado do Rio de Janeiro.

Os materiais de análise foram produzidos a partir de uma atividade direcionada pelo professor durante uma aula de Educação Física para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Esta atividade consistiu em identificar padrões de beleza internalizados pelos alunos a partir de imagens por eles selecionadas. Para tanto, foram oferecidas aos alunos diversas revistas com o intuito de que buscassem uma foto de uma pessoa que se parecesse consigo e outra com quem eles gostariam de parecer. Houve o total de 19 alunos (12 meninas e 7 meninos) participantes, da faixa etária de 7 a 10 anos de idade. Destaca-se que o presente estudo não esteve abalizado nas questões de gênero.

Em seguida, as imagens foram detalhadas em uma planilha a partir de três tópicos: como os alunos são, como se descrevem e como gostariam de ser. Após essas etapas, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, abalizada por dois princípios básicos: de repetição e relevância (TURATO, 2003). Cabe ressaltar que se considera, bem como Penn (2002), que as imagens são construídas por diferentes influências, como, por exemplo, a própria cultura. Portanto, houve a preocupação em lançar um olhar desmistificador às imagens selecionadas, no sentido de desvendar as distintas tensões contidas nelas.³

Visando à discussão, estruturamos o texto em três momentos. Primeiramente, discutiremos o corpo como constructo sociocultural e imerso em diferentes relações de poder. Em

³ A explicação dos métodos, com informações adicionais, será retomada mais adiante no momento da apresentação e discussão dos dados.

seguida, abordaremos o papel da escola e, mais especificamente, da Educação Física acerca da questão em voga. Em um terceiro momento, procuramos apresentar e discutir os dados sob as luzes da cultura corporal.

1. O corpo em sua perspectiva sócio-cultural: a corporeidade como elemento de propagação das relações de poder.

Em nossa sociedade, as questões relacionadas à estética se mostram cada vez mais relevantes, uma vez que o corpo, a partir delas, alcançou um lugar central dos olhares na esfera social (RAGO, 2007). Exemplo dessa centralidade é a proliferação de instrumentos voltados ao gerenciamento/cuidados do corpo nas últimas décadas, como: academias de ginástica e de musculação, centros de estética de diversos tipos, revistas especializadas sobre cuidados do corpo, crescimento do uso de cirurgias plásticas, suplementos alimentares etc. Observamos que, como alertam Del Priore e Amantino (2011, p.9), “o corpo nunca esteve tão ‘na moda’ como hoje”.

Este processo de corpolatria (MALYSSE, 2007) é deveras complexo, pois a busca de padrões de beleza legitimados, enquanto um fenômeno que atinge boa parte da sociedade, possui derivações históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas. O corpo, então, deve ser compreendido para além do organismo biológico, em suas mais diversas representações, uma vez que “não são [...] as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (GOELLNER, 2003, p. 29).

Neste sentido, a busca por padrões de beleza socialmente legitimados não pode ser vista de uma forma simplista, ou até mesmo mecânica, sem abarcar toda a complexidade que envolve o corpo e suas representações.

As representações do corpo e os saberes que as alcançam são tributários de um estado social, de uma visão de mundo e, no interior desta última, de uma definição da pessoa. O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si. [...] O efeito de uma construção social e cultural (LE BRETON, 2011. 18).

Desta forma, enquanto uma construção sociocultural, o corpo se torna um instrumento de linguagem, de expressão da humanidade, dependendo ou não da consciência dos sujeitos que estejam implicados nesse processo. Aliás, é por meio de sua corporeidade que o ser humano existe, expressa-se, age sobre o mundo e o mundo age sobre ele, é o corpo o responsável pela inserção do ser humano na sociedade, ou seja, o torna humano. O sujeito já nasce inserido em um

sistema social, uma estrutura simbólica que, ainda que dinâmica, está consolidada. “Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator” (LE BRETON, 2010, p. 07).

Enquanto uma construção simbólica, o corpo é constituído a partir das mais diversas relações sociais, inclusive as relações de poder, próprias de uma determinada estrutura social na qual os sujeitos estão inseridos. Os sistemas de construções simbólicas são dinâmicos, já que são produzidos e reproduzidos a partir das ações dos homens, e fundamentais na própria constituição do ser humano enquanto tal, configurando, inclusive, uma base objetiva para as relações entre os diversos indivíduos.

Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. [...] Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...], eles tornam possíveis o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução: a integração “lógica” é a condição da integração “moral” (BOURDIEU, 2011, p. 10).

O consenso produzido na sociedade, o estabelecimento de normatizações, de valores e de símbolos, não ocorre à parte das relações de poder. Estas relações se configuram por meio dos conflitos entre sujeitos, classes, grupos distintos que lutam para impor suas concepções, contrárias ou favoráveis, àquelas já existentes: “O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção” (BOURDIEU, 2011, p. 12).

Nestas lutas, a produção de símbolos é fundamental e os sujeitos, conscientes ou não disso, participam de forma ativa ou passiva nesse processo. São estabelecidas relações de força, de poder em torno de certos valores para que se tornem universais e aceitos, o que nem sempre significa a conformação de um consenso.

Muitas vezes, estas disputas ocorrem por meio da coerção, não necessariamente física, que pode também ser simbólica, configurando uma violência simbólica contra grupos que não se enquadram nos valores propalados pelos grupos dominantes. Aliás, é interessante notar, como esclarece Bourdieu (2012), que a relação de dominação impõe pressão sobre suas duas faces (dominantes e dominados). Dito de outra maneira, os próprios dominantes também são dominados por sua dominação. Ademais, entendemos que:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transsubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 2011, p. 15).

Dentre os elementos simbólicos da sociedade, o corpo, como já foi demonstrado, é um elemento por excelência do processo de expressão, de linguagem e de reprodução simbólica. Nesse sentido, ele traz consigo também as marcas das relações de poder e de dominação presentes em nossa sociedade, consubstanciadas no estabelecimento dos padrões de beleza, que são, geralmente, representados pelos grupos dominantes. Como ilustração, podemos citar o estudo de Fry (2007) que discute a relação entre ‘raça’ e mercado. Nesse trabalho, o autor salienta a ascensão de um mercado, acerca do embelezamento pessoal, para negros no Brasil. Todavia, apesar da constituição de um estereótipo da beleza negra, Fry destaca que esse ‘novo’ símbolo de beleza vai produzir um ‘outro’ que em nada difere dos ‘brancos’, pois “ser negro é imaginado nem tanto por meio de uma diferença de *ethos* ou cultura [...], mas por uma especificidade estética”. Essa passagem expõe as relações de poder contidas na conformação de um imaginário de beleza negra.

É importante notar, também, que o corpo é educado nos diferentes ambientes a partir de diversas pedagogias em circulação que (con)formam o corpo, conferindo-lhe marcas distintivas (GOELLNER, 2003). Essas marcas, muitas vezes pulverizadas nas instâncias sociais, podem ser conferidas a partir de diferentes discursos de educação do corpo⁴. Podemos ressaltar, por exemplo, o processo de imitação prestigiosa, assinalado por Mauss (2003), que colabora na construção histórica, social e cultural dos valores, dos comportamentos e também do corpo dos sujeitos. Conforme Mauss (2003), “a criança, como o adulto, imita os atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela” (p. 405). Mediante isso, observa-se a relevância do *ethos* da sociedade na construção da corporalidade, ou seja, “há uma construção cultural do corpo, com uma valorização de certos atributos e comportamentos em detrimento de outros, fazendo com que haja um corpo típico para cada sociedade” (GOLDENBERG, 2007, p. 23).

⁴ Entendemos educação do corpo, bem como Soares (2006), como intervenções dirigidas ao corpo, por meio de técnicas cada vez mais sofisticadas, que consolidam práticas sociais ao longo dos anos.

Essa propagação do corpo valorizado é, igualmente, feita constantemente pelos meios de comunicação, que destacam padrões muito difíceis de serem atingidos por grande camada da população brasileira. Cabe ressaltarmos que, frequentemente, a representação da beleza nas instâncias midiáticas é concebida por modelos estrangeiros ao Brasil, com maior ênfase para a adoção de padrões do Norte mundial (leia-se norte-americana e europeia de maneira mais acentuada). Goldenberg (2007) ilustra bem essa questão ao citar alguns exemplos de ícones dos ideais de beleza desejados pelas brasileiras, como: Vera Fischer, Xuxa e Gisele Bündchen.

Neste caso, observamos a valorização de corpos que costumam pertencer aos grupos dominantes, marcados pelo prestígio e, conseqüentemente, pela acumulação de capitais simbólicos na esfera social. Logicamente, os discursos propagados não são monolíticos e nem lineares, mas, como supracitado, estão imersos em um campo de relações de poder. A capacidade de acumular capital simbólico vai variar de acordo com o tempo e o espaço em questão. Assim, ao considerarmos que a aparência corporal responde a ação do sujeito associada ao modo de se apresentar e representar (LE BRETON, 2011), percebemos que as instituições sociais como a escola passam a ser percebidas como importantes difusoras de valores e de comportamentos por meio de um processo de produção e reprodução social e cultural.

A escola, na sociedade ocidental, por exemplo, configura-se como um espaço privilegiado que atua na inscrição de hábitos e de valores em crianças e jovens numa sociedade em construção (GOELLNER, 2003), conferindo diferentes marcas corporais e, conseqüentemente, evidenciando distinções de classe. Além disso, Rosistolato (2007) enfatiza o relevo da escola nesse cenário ao apontar que os jovens estão no centro das atenções no que se refere aos problemas sociais no mundo moderno e é, justamente, nessa fase da vida que os sujeitos passam por uma transição conflituosa, geradora de tensões, em relação às representações que fazem de si.

Portanto, a escola surge como um importante e legitimado mecanismo de educação do corpo nessa fase da vida em relação ao trato e à problematização dos diferentes modelos de corpo presentes no seio social. Nesse sentido, Vaz (2002) assinala a importância de se pensar acerca dos cuidados com o corpo no mundo contemporâneo no interior da escola, uma vez que “as identidades corporais estão muitas vezes ainda vinculadas, por exemplo, a práticas de preconceito, a uma pedagogia do ódio ao corpo, à sua reificação” (p. 91). Aliás, esse autor trata a Educação Física escolar como um espaço privilegiado nesse processo de problematização das representações corporais do mundo moderno.

Assim, no próximo tópico, abordaremos de maneira mais aprofundada o papel da escola e, mais especificamente, da Educação Física escolar no que se refere aos discursos acerca das aparências corporais e às relações de poder que (con)formam os sujeitos.

2. A cultura corporal como campo de estudos: a inserção do corpo nas aulas de Educação Física.

Em primeiro lugar, é imprescindível evidenciar que o espaço das aulas de Educação Física não é o único no ambiente escolar que conta com a presença do corpo como vetor de construção de identidade e da expressão intersubjetiva (VAZ, 2002). Diferentes tempos e espaços, sejam formais ou não, no interior do ambiente escolar também contribuem na produção da identidade e da expressão dos sujeitos, já que o ser humano interage com outrem, com o meio a sua volta e consigo mesmo, por meio de seu corpo, ele nunca está excluído das diversas relações sociais.

Nesta linha, ao entendermos que a corporalidade é uma construção histórica, consideramos dever da escola trabalhar, não apenas na transmissão desse conhecimento, mas em uma reflexão com bases críticas que também possibilite uma ação autônoma do sujeito, ao atuar na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, há fundamentalmente o trabalho da expressão corporal enquanto uma linguagem própria da humanidade, seu patrimônio histórico, o que a torna uma fonte do saber e do conhecimento.

Este papel da escola está pautado na ideia de que “a escola não é algo à parte da vida dos sujeitos, mas sim, parte de seus projetos pessoais, que, ao depositarem nela aspirações diversas, fazem com que a mesma tenha legitimidade social que a valorize como instituição formadora” (OLIVEIRA e DAOLIO, 2010, p. 151). Portanto, necessita-se de uma escola atenta aos movimentos sociais e capaz de problematizar as questões ligadas à ordem do dia, inclusive da corporalidade.

Desta feita, concebendo-se a corporalidade como um conjunto de manifestações corporais historicamente produzidas, que torna possível a existência do ser humano enquanto tal, ao interagir com outrem, consigo mesmo e com o meio em que vive, reconhece-se que a inclusão do aluno na escola, tida como objeto de ensino agrega valores de um contexto social permeado por relações de poder, de linguagem e de trabalho.

Nesse sentido, embora seja tratada em distintos espaços na escola, ressaltamos, e partimos dessa premissa, que a Educação Física possui como objeto de estudo e campo de inter-

venção a cultura corporal, sendo assim, deve desenvolver “reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38). Cabe ressaltar ainda, como marcou Vaz (2002), que as aulas de Educação Física exibem um conjunto rico de manifestações e de expressões socioculturais, demonstrando ser um espaço privilegiado para o debate em torno dessas múltiplas relações.

Assim, os conteúdos da Educação Física devem dialogar com as diversas temáticas sociais a partir do elemento da cultura corporal, possibilitando aos alunos uma reflexão acerca de sua situação, condição e papel social, tendo como ponto de partida essas práticas pedagógicas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). No entanto, segundo Rodrigues e Darido (2008), a Educação Física, em diversos momentos, deixou de lado aspectos simbólicos, perdendo a oportunidade de considerar o corpo como instância sociocultural, em virtude de uma primazia da visão biológica do ser humano, com uma ensinância pautada em aspectos meramente técnicos e táticos dos desportos e jogos.

Destarte, destaca-se que é papel da Educação Física, para além do ensino dos aspectos técnicos e táticos dos desportos, o que também é deveras relevante, a discussão dos aspectos mais amplos relacionados ao corpo, discutindo, debatendo e refletindo acerca da inserção do corpo, enquanto uma construção sociocultural e simbólica, no contexto em que vivemos.

Dessa forma, o objetivo da educação física deve ser a humanização das relações humanas, ampliando as possibilidades de intervenção educacionais do professor de educação física, superando a dimensão motriz da sua aula, sem negar o movimento como possibilidade de manifestação humana (ALVIN e TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 197)

Nesta perspectiva, as questões que envolvem toda a estrutura social, consideradas “extraescolares”, também possuem implicações no seio da escola, já que esta não se encontra apartada do restante da sociedade e se manifestam na corporalidade dos alunos, o que faz com que elas tornem-se motivos de reflexão para os professores de Educação Física em suas aulas, como exemplos, podemos citar: violência, erotização precoce, utilização de drogas, preconceitos e estereotípias corporais, exclusão do acesso aos bens culturais.

Entendemos que todos esses elementos direta ou indiretamente se inscrevem na corporalidade, uma vez que cada sujeito, ao expressar-se nos diferentes ambientes onde convive, demonstra corporalmente seus hábitos, costumes, crenças e conhecimentos, enfim, a sua cultura; ao mesmo tempo em que produz novas manifestações culturais. Essas manifestações constituem-se

345

códigos simbólicos por meio dos quais os indivíduos, em interação com outros e com o meio cultural e social, produzem possibilidades de comunicação por gestos, posturas, olhares e atitudes (ALVIN e TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 197).

A discussão acerca das estereotípias torna-se, então, um elemento fundamental para a práxis do docente de Educação Física, porquanto, é um problema patente em nossa sociedade, podemos dizer até estrutural no que tange à sua formação. Para tanto, reforçam essa situação e são por elas reforçadas as propagações de padrões de beleza, que, como já vimos, são revestidas de poder, de capital simbólico, constituindo-se em uma violência, mesmo que não chegue a ser física, àqueles grupos que não possuem condições objetivas, nem subjetivas, de os alcançarem. Tal debate ganha proeminência ao percebermos que, ainda hoje, há a permanência de certos ranços “naturalistas” que promovem preconceitos e estereótipos, inclusive, dentro de alguns ambientes escolares, como explicitaram alguns estudos (OLIVEIRA e DAOLIO, 2010; BASSANI, TORRI e VAZ, 2003).

Sendo assim, o professor, enquanto sujeito privilegiado na interação com os alunos, tendo como conteúdo a cultura corporal, pode ser um elemento importante na (des)construção de determinados padrões e de relações sociais.

3. Apresentação e discussão dos dados

Em uma breve retomada dos métodos aqui delineados, destacamos que este trabalho é fruto da prática pedagógica de um dos autores como professor de Educação Física da educação básica na Rede Municipal de Nova Iguaçu. A escola trabalhada se encontra na periferia de Nova Iguaçu, região bastante carente de recursos materiais, até mesmo no que tange ao provimento de serviços básicos, como saúde, saneamento, segurança e educação. Essa escola possui uma infraestrutura precária no que diz respeito à disponibilidade de materiais, condições de manutenção dos espaços físicos e dos equipamentos necessários às aulas, além de uma média de 30 alunos por turmas. Ademais, há as dificuldades próprias da prática pedagógica como um todo, na qual o professor, que também possui limitações, pode ter cometido equívocos durante o processo, não conseguindo tornar clara a atividade planejada. A turma escolhida foi o 2º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã que possui um total de 25 crianças, com a faixa etária variando de 07 a 10 anos. No entanto, é importante ressaltar que, no dia da atividade proposta, havia 19 alunos, sendo 12 meninas e 7 meninos.

A atividade que originou esta pesquisa foi uma investigação acerca dos padrões de beleza e das representações socioculturais do corpo presentes no imaginário dessas crianças para a posterior discussão com eles. Para tanto, foi pedido aos alunos que procurassem em revistas duas imagens: 1ª) uma imagem de alguém que eles julgassem parecido com eles, buscando, neste caso, estudar como eles se enxergam, como se dá nessa turma a construção da imagem corporal; e 2ª) uma imagem de alguém que eles gostariam de ser, seja por conta da questão estética, seja por conta do que aquela pessoa representa para ela. Não foi nosso objetivo, neste estudo, discutir questões de gênero, por mais que elas estejam patentes ao longo do processo, mas pretendemos nos focar nas discussões acerca das significações dos padrões estéticos. Ressaltamos, desde já, o desafio de realizar essa atividade por conta da falta de variedade de modelos corporais encontrados nas revistas e até mesmo da quantidade de revistas disponibilizadas.

A partir do trato dos dados, geramos dois campos de análise: o primeiro campo é a forma pela qual a criança se enxerga e o segundo campo a imagem que ela gostaria de ter. Alguns critérios também foram instituídos com o intuito de estabelecer uma análise o mais fidedigna possível. Classificamos os alunos de acordo com:

- a) Cor da pele: podendo ser negra, branca ou parda. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se utiliza das seguintes classificações: Branca, Preto, Pardo, Negro, Amarelo Indígena e Amarelo Afrodescendente (IBGE, 2013). Contudo, preferimos usar apenas três denominações com fins de facilitar o estudo;
- b) Cor dos olhos: escuros (preto e castanhos escuros) ou claros (azuis, verdes e castanhos claros);
- c) Tipo de cabelo: liso, crespo ou encaracolado.

Estes critérios acima foram igualmente estabelecidos para as análises das imagens escolhidas pelos alunos para que, por meio do confronto das características físicas dentro desses três critérios, investigássemos se há algum tipo de padrão de beleza identificado e, além disso, qual seria o padrão hegemônico na constituição do imaginário social dessas crianças.

Podemos observar, inicialmente, a partir do Quadro 1, a classificação dos 19 alunos quanto suas características físicas.

COR DA PELE	TIPO DE CABELO	COR DOS OLHOS
Branca: 7	Liso 5	Claros 2
Negra: 6	Crespo 8	Escuros 17
Parda: 6	Encaracolado 6	-

Quadro 1. Classificação das características físicas dos participantes da atividade proposta

A partir desta breve, mas necessária, classificação poderemos caminhar para a análise dos dados. Primeiramente, é importante afirmar que julgamos que a atividade foi bem sucedida, porquanto apenas um aluno dentre os 19 pareceu não compreender o que havia sido pedido, o que demonstra as limitações da própria prática pedagógica, da dificuldade de se alcançar todos os alunos. O aluno mencionado não escolheu a foto de nenhuma pessoa ou personagem, mas de uma caravela, como a figura que se parecesse consigo, e uma foto de “Nossa Senhora de Fátima”, que estava ao lado da caravela, como figura que ele gostaria de se parecer.

Estas escolhas podem ser causadas tanto por uma falha de comunicação, na incompreensão da atividade, quanto pela própria capacidade de simbolismo e criatividade da infância, que pode ter, com efeito, considerado essas figuras na ideia passada, parecendo com ele e representando algo ou alguém que ele gostaria de se parecer. Entretanto, em virtude da complexidade dessa análise e de isso fugir aos objetivos desse estudo específico, não vamos abordar estes pontos, apesar de reiterarmos a sua relevância.

O primeiro campo a ser analisado será o da identificação da imagem corporal por meio da escolha das fotos que os alunos julgaram ser parecidas com eles. Dentre os 18 alunos, excluindo-se o caso supracitado, apenas 1 não escolheu uma figura de pessoa com a pele branca. Esse número é expressivo se analisarmos que havia somente 7 alunos classificados como cor de pele branca. Tal número pode refletir a influência das relações de poder enraizadas no meio social, sendo a aparência corporal uma maneira de orientar o outro, na medida em que se expõe à avaliação estrangeira, informando ao avaliador sobre si (LE BRETON, 2010). Assim, ao termos a cor da pele branca ligada ao acúmulo de “capital físico” (SHILLING, 2005), sendo o patamar mais alto de uma hierarquia de cor de pele entre as formas corporais ditas mais valiosas, há a subjugação das outras cores de pele por possuírem, de maneira geral, menos capital simbólico em nossa sociedade.

Já no que se refere à exceção mencionada acima, esta foi de uma menina de cor de pele negra, olhos de cor escura e cabelo crespo que escolheu como parecida com ela a atriz Camila Pitanga, que pode ser caracterizada enquanto negra, ou parda, já que possui traços como nariz e lábios finos, olhos claros. A escolha da atriz Camila Pitanga, como pessoa parecida, pode representar um desejo incorporado da aluna em se parecer com aquela, porque ela possui *status* em nossa sociedade. Esse desejo exacerbado contribui para a negação de uma identidade em favor de enquadrar-se em um modelo prestigiado. Segundo Goldenberg (2007), no caso brasileiro, as mulheres de prestígio são cantoras, modelos, atrizes que possuem seu corpo como principal capital. No entanto, é caro salientarmos que, apesar da escolha fora do padrão nórdico, percebemos a dessemelhança entre as características físicas classificadas e a pessoa selecionada pela criança.

Outro aspecto curioso decorrente dos dados é o caso de um menino que se colocou como parecido com o personagem “Robocop”⁵, que, de qualquer forma, não deixa de ser um personagem com pele branca, apesar de todo o aparato tecnológico em sua constituição, embora este aluno fosse classificado enquanto pardo, cor dos olhos escura e cabelos lisos. Esse caso também possibilita ilustrar a possível influência das figuras de heróis, que atravessam, principalmente, a infância por meio de histórias em quadrinhos, desenhos animados, filmes, videogames etc., nas representações de valores, de normas e de comportamentos no seio social, inclusive relativas às estereotípias corporais. De acordo com Beiras *et al* (2007), que analisou heróis em histórias em quadrinhos, observa-se caracterizações corporais que remetem a tendências distintas de representação dos corpos, (re)produzindo normas sociais e valores de estética sobre as corporeidades.

Destacamos também o fato de que somente 1 criança se representou conforme suas características físicas, são elas: cor de pele branca, cabelos encaracolados e olhos escuros. Todas as outras crianças não se representaram conforme suas características e viram-se enquanto pessoas de pele branca. Aliás, mesmo dentre as 6 crianças negras e 6 pardas, só houve 1 que se considerou parecida com um modelo corporal diferente do padrão nórdico (branca e cabelos lisos), justamente a menina que se representou como a atriz Camila Pitanga. Dito de outra forma, parece haver uma dependência simbólica, como assinala Bourdieu (2012), das pessoas fora do padrão nórdico, tendo por efeito uma constante insegurança corporal ocasionada pelo distanciamento entre o corpo real e os modelos corporais ditos belos.

Neste cenário, o cabelo também se mostrou um elemento importante para a análise, uma vez que é considerado um dos componentes do corpo humano mais utilizado para a significa-

⁵ O “Robocop” é um personagem que surgiu em 1987 em um filme norte-americano, dirigido por Paul Verhoeven, de ação e ficção científica. Tal personagem representava a figura de um policial marcado pela condição de *ciborgue* que combatia às “forças do mal” em Detroit, cidade situada nos Estados Unidos da América.

ção de *status* em nossa sociedade (SABINO, 2007). Sabino (2007) ainda aponta que, no Brasil, apesar do discurso propalado de ideal multicultural de igualdade entre grupos étnicos distintos, há a preferência pelos cabelos lisos por representarem o mais alto padrão de uma espécie de “hierarquia estético-capilar”, principalmente entre as mulheres.

A partir disso, observamos que, dentre as 18 crianças, apenas 4 crianças não adotaram o padrão de cabelo liso na representação que fazem de si, embora tenhamos visto que somente 4 crianças possuem tal característica. Além disso, apenas um menino, com pele branca, identificou-se como um garoto que possuía cabelo crespo. As outras 3 escolhas por um modelo de cabelo diferenciado ocorreram por cabelos encaracolados, entre essas crianças, a menina que escolheu a Camila Pitanga. As 14 crianças restantes, entre meninos e meninas, escolheram todos modelos com cabelo liso, com a cor do cabelo sendo irrelevante nesse processo, já que houve uma divisão mais equitativa entre a cor preta, castanha e loira. Em outras palavras, percebemos uma valorização do cabelo liso em detrimento de outros tipos de cabelo, ilustrando a ideia de “hierarquia estético-capilar” apresentada por Sabino (2007) e, conseqüentemente, as relações de poder existentes a favor da afirmação de certas características físicas por meio da violência simbólica e as distintas possibilidades de acúmulo de capital (BOURDIEU, 2011).

Ademais, no que concerne à cor dos olhos, houve um predomínio das cores escuras em detrimento dos olhos claros. Vale lembrarmos que, em um universo de 19 alunos, 17 possuem olhos escuros. Esse dado, assim, ao contrário dos outros, parece romper com a preferência de características nórdicas, o que pode indicar que os alunos considerem irrelevante ou pouco importante a cor dos olhos na constituição do que achariam belo.

Outro elemento que também marcou a escolha das figuras foi a fala de dois alunos, ambos com a cor de pele negra, que chamaremos de A, a menina, e B, o menino. “A” e “B” fizeram discursos semelhantes, que não estavam conseguindo achar personagens parecidos consigo nas revistas utilizadas, escolhendo, então, figuras que não acreditavam de fato que eram parecidas com eles. Esse é um fato importante porque dentre uma gama de revistas, com diversos tipos, desde revistas acerca de programas de televisão, revistas de estética, e também revistas didático-pedagógicas, a grande maioria dos modelos utilizados na ilustração das mesmas era da cor de pele branca.

Isto nos faz refletir acerca da dificuldade do autorreconhecimento de determinado público, neste caso, majoritariamente o público negro, por meio das mídias convencionais, pois, nessas mídias, como revistas, em especial as especializadas no setor de estética e de

moda, os filmes, os desenhos, o padrão físico que mais aparece, logo, o que é legitimado, é o padrão de corporalidade do tipo europeu e norte-americano: pele branca, cabelos lisos e um corpo magro.

Aliás, os dados ilustram bem essa dificuldade de autorreconhecimento ao evidenciarem que somente em 1 menina houve a escolha de uma imagem de fato parecida com ela, que possui, assim como ela, cabelo encaracolado e pele branca. Essa dificuldade de autorreconhecimento, apesar de nos trazer certa estranheza e até mesmo descontentamento, é compreensível, porquanto dentre os diversos processos de formação de sua identidade, suas concepções de mundo, seja por meio dos desenhos, dos filmes, das novelas na televisão e do cinema, seja com relação às bonecas e aos bonecos que utiliza, ainda há uma grande hegemonia do padrão nórdico de corpo, constituindo uma rede de valores, de informações e de poder em que a criança já nasce imersa. Logo, mesmo que a objetividade de suas características físicas lhe aponte para um determinado modelo estético, a sua imersão nessa grande rede simbólica pode afetar de tal forma a sua subjetividade, que faz com que ela não se reconheça enquanto negra, por exemplo.

Isto constitui o próprio processo de dominação simbólica que vimos acima em Bourdieu (2011), em que, por meio da imposição de um modelo estético, dos significados e das representações envolvendo o corpo, há o processo de subordinação de uma série de valores, de normatizações sociais, em detrimento de outros, o que constitui dialeticamente a identidade dessas crianças, a forma como elas percebem o mundo e também se percebem neste mundo. Com o papel de destaque envolvendo, na maioria das vezes, pessoas de pele branca e de cabelos lisos, essas crianças, ainda que com outras características físicas, podem entender que, para assumir um papel de destaque nessa sociedade em que estão inseridas, elas devem se adequar a esse determinado padrão. Esse fato, por sua vez, é um constitutivo do que Mauss (2003) classificou como imitação prestigiosa, como pudemos ver anteriormente.

Contudo, no desenvolvimento contraditório de sua identidade, entre o que é de fato em suas condições objetivas e a imagem que povoa a sua subjetividade como sendo o padrão a ser alcançado, tende-se a uma disjunção em virtude do distanciamento entre ambos. Nessa disjunção, as reações podem ser as mais diversas, como a conformação com a valorização de si mesmo, ou a permanente insatisfação consigo mesmo, acarretando em graves problemas de autoestima e a busca incessante por “adequações” de sua corporalidade às normas hegemônicas vigentes, o que ajuda a explicar a grande disseminação de técnicas de modelamento, conformação e adestramento corporal, que atualmente alcançam as crianças de forma cada vez mais precoce e o crescimento de problemas ligados à aparência corporal, como, por exemplo, a anorexia.

Além disso, constatamos que, nesta turma, apesar da pouca idade, já há crianças que se utilizam de diversas técnicas de “embelezamento”, sendo que uma, incentivada pela sua mãe, segundo ela, já faz periodicamente tratamentos para o “alisamento” de seus cabelos, que são crespos. Quando foi questionada pelo professor, ela afirmou que faz essas técnicas porque o cabelo dela “é ruim”, ou seja, associa-se o crespo ao ruim, algo pejorativo, enquanto o tipo de cabelo liso, carregado de grande capital simbólico, é visto como o bom, a meta a ser perseguida por essas crianças.

No que tange ao segundo campo, o que os alunos gostariam de ser, é relevante notarmos que, em sua maior parte, houve uma similaridade entre as características apresentadas nos dois campos (o que parecem e o que gostariam de ser). Essa similitude pode representar, como visto, a conformação de padrões estéticos em meio a uma rede simbólica que estima padrões nórdicos e a dificuldade de autorreconhecimento. No entanto, houve também algumas alterações nessa relação e pretendemos aqui explorá-las.

No que concerne à cor da pele, ressaltamos que todos os alunos explicitaram o desejo de serem brancos. Mesmo a menina que selecionou a imagem da atriz Camila Pitanga, ao escolher uma nova figura como seu desejo, expôs a preferência por uma pessoa da cor branca.

As alterações mais significativas, no entanto, ocorreram no critério relacionado ao cabelo. O tipo de cabelo liso foi consenso como destaque nesse item, apenas 1 criança, de cabelo crespo, preferiu uma imagem de uma pessoa com cabelo encaracolado ao liso. A cor loira também parece ganhar proeminência nos desejos dos alunos, uma vez que 9 crianças aspiravam a essa cor, embora apenas 3 possuíssem tal característica e 5 se reconheciam como portadores dela. De acordo com Sabino (2007), o cabelo loiro parece ser um marco corporal distintivo no Brasil. Tal desejo pelo loiro no país, segundo o autor, é consequência de uma intensa importação no período do Império brasileiro de produtos europeus, o que gerou um culto exacerbado à cultura europeia por entender que esse continente constituía-se como o mais ‘evoluído’ no mundo, enquanto o Brasil seria atrasado socialmente. Dentre as explicações dadas a esse atraso estão as teses racistas que expõem os povos europeus, brancos em sua maioria, como superiores aos negros e índios que aqui viviam. Isso gerou um processo de branqueamento populacional no Brasil e a valorização, enquanto capital físico, de pessoas brancas e, principalmente, loiras – representativa da evolução europeia se comparado ao Brasil. Os dados indicam, desse modo, a reprodução desses valores, onde a louridade, o cabelo liso e a branquidão da pele constituem-se como desejos por parte dos alunos, uma vez que são marcas distintivas em nossa sociedade.

Já a cor dos olhos parece continuar não sendo considerada relevante na constituição do padrão de beleza, uma vez que percebemos uma semelhança majoritária entre os atributos físicos, a representação que fazem deles e o desejo de como fossem. Essa semelhança ocorreu tanto para os que possuíam olhos escuros como para os detentores de olhos claros.

Observamos que o corpo tem sido um portador de valor na medida em que é inserido constantemente no mercado cultural e social que marcam distintivamente as diferentes formas corporais de prestígio (SHILLING, 2005). Essas distintas formas, que permitem o acúmulo de maneira distinta de capital simbólico, influenciam a busca extrema pelos padrões legitimados na sociedade, uma vez que “o homem mantém com o corpo, visto como seu melhor trunfo, uma relação de terna proteção, extremamente maternal, da qual retira um benefício ao mesmo tempo narcíseo e social, pois sabe que, em certos meios, é a partir dele que são estabelecidos os julgamentos dos outros” (LE BRETON, 2010, p. 78). Portanto, ao ser considerado um *alter ego* do indivíduo (LE BRETON, 2010), o corpo aparece como uma extensão do ser humano sob a mira do olhar do outro a todo tempo, o que incentiva a luta pelos capitais simbólicos, aqui destacados dos modelos corporais, na sociedade. No entanto, como vimos, tais modelos estão ligados a uma dominação simbólica que continua a subsidiar padrões de beleza estereotipados e a inculcar nas pessoas o desejo de possuir tais características por serem dotadas de prestígio.

4. Considerações finais

Em vista do exposto, notamos dois pontos importantes para o presente estudo: a dificuldade dos alunos de se autorreconhecerem diante de suas características físicas e a valorização hegemônica de um padrão de beleza nórdico pela maioria dos alunos, mesmo esse modelo desvalorizando de seus atributos. Tais pontos revelam a existência de diversos discursos de produção, de conformação e de educação do corpo propagados no seio social, aqui ressaltados aqueles difundidos pelos mecanismos midiáticos, que marcam a subjetividade dos indivíduos e demarcam a distinção de certos padrões de beleza. Essas distintas marcas conferidas estão associadas às relações de poder e refletem os processos de disputa do capital simbólico em nossa sociedade.

Desta forma, a partir da relação dominante-dominado, algumas características possuem mais prestígio do que outras, o que subjuga outros modelos corporais que acumulam menos capital simbólico. Essa subjugação implica na imposição dos modelos físicos que contêm maior capital simbólico, caracterizados como o “bom”, o “belo”, neste caso, o padrão nórdico, em detrimento de outros tipos físicos. Essa situação pode acarretar na falta de reconhecimento de

si, na desvalorização de certos elementos físicos, sociais, culturais e históricos, de forma que essa não aceitação de si mesmo muitas vezes chegue a extremos, como o desenvolvimento de doenças psicossomáticas, tais como: a anorexia, a vigorexia e a bulimia.

Portanto, embora saibamos das inúmeras dificuldades presentes na prática pedagógica e no sistema educacional como um todo, consideramos como papel da Educação Física escolar atuar para tentar desmistificar quaisquer discursos impositores de padrões de beleza, para que se possa estabelecer uma prática de valorização da diversidade e oferecer subsídios para uma reflexão crítica quanto aos modelos propagados em busca da formação de cidadãos conscientes e capazes de intervirem no campo social. Para tanto, a Educação Física escolar pode intervir no processo de formação identitária dos sujeitos para que estes consigam se constituir de forma saudável, por meio do fortalecimento de sua autoestima e da compreensão do seu papel social enquanto um sujeito social e histórico.

Neste sentido, também ressaltamos a importância do papel da escola na desnaturalização das relações de opressão e de violência, seja incorporada ou objetivada, em prol de uma sociedade mais igualitária, democrática e que valorize as diferenças, visto que a escola é atualmente um dos maiores espaços de socialização do ser humano, desde a sua infância. Por fim, destacamos a importância de estudos que discutam o corpo como *locus* de intervenção de poder e como uma construção sociocultural que está imersa nas tentativas de consolidação de práticas sociais.

Referências

- ALVIN, C. H. F.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Uma experiência de construção do currículo escolar para a Educação Física: das amarras da tradição à tentativa de reorientação. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (org). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, p. 195-209, 2006.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, 2003.
- BEIRAS, A. *et al.* Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2007.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradutor Fernando Tomaz (português de Portugal). 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. Apresentação. In: DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. (orgs.). *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, , p. 9 – 12, 2011.

FRY, P. Estética e política: Relações entre “raça”, publicidade e produção de beleza no Brasil. In: GOLDENBERG, M. (org.). *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 28 – 41, 2003.

GOLDENBERG, M. O corpo como capital. In: GOLDENBERG, M. (org.). *O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2007.

IBGE. MPOG. Anexo – Questionário da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População – 2008. Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica 2. *Características Étnico-raciais da população: Classificação e Identidades*. PETRUCCELLI, J.L. e SABOIA, A.L. (orgs.). Rio de Janeiro, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG: Artmed, 1999.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LE BRETON, D. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MALYSSE, S. Em busca dos (H)alteres-ego: Olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. In: GOLDENBERG, M. (org.). *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAUSS, M. As Técnicas do Corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, p.399-422, 2003.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 149-167, 2010.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.W.; GASKEL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p.39-63.

RAGO, M. Cultura do narcisismo, política e cuidado de si. In: SOARES, C. L. (org.). *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: FAPESP, 2007.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. A Técnica Esportiva em Aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 137-154, 2008.

ROSISTOLATO, R. Fazendo gênero na escola. In: GOLDENBERG, M. (org.). *O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2007.

SABINO, C. A louridade da loura. In: GOLDENBERG, M. (org.). *O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. Barueri: Estação das Letras e Cores Editora, 2007.

SHILLING, C. *The body and social theory*. 2 ed. London: Sage Publications, 2005.

SOARES, C. L. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TURATO E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

Submissão: 28/09/2014

Aprovação: 14/11/2014