

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A CULTURA *DA / NA*
EDUCAÇÃO FÍSICA**

PROF. DR. JOCIMAR DAOLIO

**CAMPINAS
2002**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A CULTURA *DA / NA*
EDUCAÇÃO FÍSICA

PROF. DR. JOCIMAR DAOLIO

Texto submetido à apreciação
da banca examinadora como
requisito parcial para
obtenção do título de Livre
Docente.

CAMPINAS

2002

SUMÁRIO

Apresentação	04
Capítulo I: A Cultura DA Educação Física	10
Capítulo II: A Cultura NA Educação Física	37
1. A “cultura” na abordagem desenvolvimentista	39
2. A “cultura” em João Freire	43
3. A “cultura” na abordagem crítico-superadora	48
4. A “cultura” na abordagem crítico-emancipatória	52
5. A “cultura” em Valter Bracht	57
6. A “cultura” na abordagem sistêmica	63
Considerações Finais: por uma Educação Física da Desordem	69
Referências Bibliográficas	83
Anexos	86
Anexo A	87
Anexo B	103

APRESENTAÇÃO

Fazer uma tese de livre-docência permite liberdade maior do que quando se elabora uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado. Se essas constituem-se em textos acadêmicos iniciais, estão sendo orientadas por um professor, dentro de uma área de concentração, são subsidiadas pelas disciplinas e discussões de um curso de pós-graduação, a livre-docência constitui-se – pelo menos, essa é minha intenção nesse trabalho – num balanço da vida acadêmica. É óbvio que nesse caso os riscos são outros, ou de outra ordem. Talvez o maior perigo numa tese de livre-docência seja dar ao texto um caráter muito pessoal, perdendo a possibilidade de avançar academicamente em pontos necessários não só à área, mas ao próprio autor.

Esse é o desafio que pretendo enfrentar. Assumo este texto como avaliação da minha vida acadêmica nos últimos 14 anos, não por qualquer traço de vaidade ou auto-congratulação, mas pelo fato de, a partir do meu curso de mestrado, na Universidade de São Paulo (USP), ter buscado alguns referenciais teóricos da Antropologia Social e isso se constituir, pelo menos na época, em algo inovador para a Educação Física, minha área de atuação. Parece-me obrigatório hoje, numa tese de livre-docência, mostrar esse caminho, suas contribuições, seus limites e possíveis perspectivas.

O ingresso, em 1987, como docente na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) me colocou a necessidade de fazer o curso de mestrado. Em 1988, ingressei no curso de pós-graduação da Escola de Educação Física da USP (EEFUSP)¹, com um projeto sobre o corpo do adolescente. Durante o primeiro ano do mestrado, numa disciplina intitulada “Em campo: Futebol, Cultura e Arte”, organizada pela saudosa professora Maria Alice Magalhães Navarro, deparei-me com o texto “As Técnicas Corporais”, de Marcel Mauss. Se esse autor e esse texto constituem-se em clássicos na área da Antropologia Social, para a

¹ Hoje denominada Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFEUSP).

Educação Física eram – e ainda são – desconhecidos. Achei absolutamente interessante e inovadora para a Educação Física a abordagem proposta por Marcel Mauss, a de tomar o corpo como expressão da cultura, sendo passível de reconstruções em função da dinâmica cultural. Decidi abandonar meu projeto inicial e enveredar por caminhos desconhecidos, mas que se mostravam criativos e promissores para a área de Educação Física.

Com apenas uma vaga idéia do que poderia vir a se constituir em minha dissertação de mestrado, fui buscar ajuda no Departamento de Antropologia Social, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, primeiramente com a Profa. Carmen Cinira de Macedo, de quem eu havia tido boas referências. A princípio ela não entendeu o que eu queria ou poderia fazer, mas com o estilo criativo e vivaz que lhe era característico, aceitou, em nosso primeiro encontro, me orientar em meu mestrado na Educação Física. Após a oficialização da orientação junto ao programa de pós-graduação da EEFUSP – fato que não foi dos mais fáceis nem dos mais rápidos, porque afinal de contas, na lógica local da época, uma dissertação orientada por uma antropóloga poderia descaracterizar a área de Educação Física, que buscava definir seus limites epistemológicos – iniciei um rico processo de contato com leituras, disciplinas, professores e colegas de pós-graduação da Antropologia Social da USP. Foi quando conheci a Prof. Maria Lucia Montes, o Prof. Guilherme Magnani, a Prof. Paula Montero e outros.

Enquanto isso, com a sábia, serena e motivante orientação da Profa. Carmen, e amparado pelas leituras por ela sugeridas – foi nessa época que conheci o livro *A Interpretação das Culturas*, de Clifford Geertz, até hoje importante em minhas reflexões –, comecei a estruturar o texto que viria, alguns anos mais tarde, a se constituir em minha dissertação de mestrado.

Defendi minha dissertação de mestrado em Dezembro de 1992, intitulada “A Representação do Trabalho do Professor de Educação Física na Escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão”. A orientação do trabalho no último ano coube à Profa. Maria Lúcia Montes, devido a morte prematura da Profa. Carmen, grande perda não só para mim, mas para a USP e para a área de Antropologia Social. Na

dissertação procurei analisar etnograficamente – prática de campo própria da Antropologia – a lógica de significados que dá sentido ao trabalho do professor de Educação Física na escola, olhando sua prática como expressão da cultura. Por todos os motivos citados – mudança de tema, falecimento da orientadora, nova orientação, dificuldade de aceitação da orientação na EEFUSP, mas principalmente meus limites com a Antropologia Social -, o texto final constituiu-se apenas numa revisão bibliográfica sobre a Antropologia Social, uma justificativa do uso de alguns pressupostos desta na Educação Física e uma análise do trabalho de professores. Entretanto, apesar dos limites do texto, considero importante a discussão sobre a contribuição de Marcel Mauss e inovadora a introdução de Clifford Geertz na área de Educação Física. Além disso, a análise do trabalho de professores fugindo de discussões curriculares, conteudistas ou funcionalistas, foi importante, por destacar o caráter cultural de sua prática, desde a escolha da profissão até a forma como avaliam seu papel na Escola, passando pela maneira como trabalham com os conteúdos específicos da área.

A dissertação mostrou-se inovadora para a área. A Editora Papyrus manifestou interesse em publicar o texto, fato ocorrido no início de 1995, com o título “Da Cultura do Corpo”. Sete anos após o lançamento, o livro caminha para a sétima edição, tornando-se obrigatório em vários editais de concursos públicos e presente em bibliografias de disciplinas de cursos de graduação em Educação Física.

Em 1994, ingressei no curso de doutorado na Faculdade de Educação Física da UNICAMP, sob orientação do Prof. Wagner Wey Moreira. Com uma linha teórica já definida, foi mais fácil e mais rápido concluir a tese. Aprofundei as leituras em Antropologia Social, principalmente em Clifford Geertz. Com esse olhar, me propus a analisar a década de 1980 na Educação Física, período importante na construção e aprofundamento do debate científico-acadêmico na área. Fiz isso a partir da análise do papel dos principais autores/atores nesse processo. Seguindo a proposta de Geertz de uma etnografia do pensamento acadêmico², pude constatar os elementos

² Proposta expressa no livro *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*.

presentes no debate, elementos que, além de uma disputa de idéias e pressupostos teóricos, explicitaram visões de mundo, influências ideológicas, ocupação de espaços estratégicos.

A tese foi defendida em Abril de 1997, com o título “Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980”, também lançada em forma de livro pela Editora Papirus, em 1998, com o mesmo título. Acredito ter contribuído para o esclarecimento dos fatos ocorridos a partir de finais da década de 1970, atravessando os anos 80 e chegando à década de 1990, procurando incrementar a comunicação entre os autores e as linhas teóricas da Educação Física para além de disputas pessoais.

Entre os dois livros lançados pela Editora Papirus (1995 e 1998), reuni doze textos que haviam sido veiculados em periódicos ou como capítulos de livros no período de 1989 a 1995 e publiquei-os numa coletânea intitulada “Cultura: Educação Física e Futebol”, lançado pela Editora da UNICAMP, em 1997, como parte de uma coleção de Livros Texto, com a finalidade de serem utilizados em aulas de cursos de graduação.

Na UNICAMP, além de aulas na graduação (desde 1987), passei a oferecer, em 1999, disciplina na pós-graduação e a orientar alunos de mestrado. Sempre mantive ativo grupo de estudo e pesquisa com alunos de graduação e pós-graduação, procurando estimular pesquisas de iniciação científica, orientação de monografias de conclusão de curso e a participação de alunos em eventos científicos.

A partir da autonomia que o doutorado me ofereceu e com a repercussão que minhas publicações tiveram, passei a ser convidado a dar cursos de extensão, disciplinas em cursos de especialização, ministrar palestras e participar de mesas-redonda em várias cidades e instituições brasileiras. Essas atividades serviram para divulgar uma concepção de corpo e de Educação Física baseada nos pressupostos da Antropologia Social, fato considerado inovador em boa parte das universidades brasileiras.

É importante ressaltar que nunca tive a intenção de criar uma abordagem de Educação Física, ou cunhar uma nova denominação para a área, apesar de alguns autores terem se referido a isso, como o fez Mauro Betti, em 1995³, Lino Castellani Filho, em 1998⁴ ou Suraya Darido, em 1999⁵. Quando escrevi em meu primeiro livro e em alguns artigos a expressão “educação física plural”, ou “abordagem antropológica”, ou ainda “perspectiva cultural”, não estava preocupado em patentear um nome, mas em defender alguns princípios que estava estudando na Antropologia Social e considerava importantes serem garantidos na prática escolar de Educação Física. A Pluralidade era um deles, a Alteridade era outro, a consideração das diferenças, um terceiro.

A verdade é que o estudo de alguns autores da Antropologia Social permite considerar pontos importantes estudados pelas ciências humanas, abrindo, assim, certas portas para a Educação Física, área que, até há pouco tempo, ainda era refém de estudos quase exclusivamente biológicos. De fato, não se pode negar o avanço recente da Educação Física brasileira a partir de conhecimentos das ciências humanas, não só da Antropologia, mas também da História, da Sociologia, da Ciência Política, e outras.

Nas páginas que se seguem pretendo discutir algumas contribuições e inter-relações entre a Antropologia Social e a Educação Física, talvez, nesse momento de minha vida acadêmica, de forma mais distanciada e madura, considerando também certas críticas que fui ouvindo e lendo ao longo dos últimos anos. Esse será o conteúdo do primeiro capítulo desse trabalho, intitulado “A Cultura da Educação Física”. Tomo como base para esse capítulo o texto de minha autoria intitulado “A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro”, publicado em 2001 pela Editora Hucitec, na coletânea intitulada “Educação Física e Ciências Humanas”⁶, incluído como anexo nesse trabalho. Nesse texto foram esboçados os possíveis encontros e influências entre essas duas áreas do conhecimento (Anexo A).

³ Betti, Mauro. A educação física não é mais aquela, 1995, p.81.

⁴ Castellani Filho, Lino. Política educacional e educação física, 1998, p.65.

⁵ Darido, Suraya Cristina. Educação física na escola: questões e reflexões, 1999, p.17.

⁶ Coletânea organizada pelas Profas. Yara Maria de Carvalho e Katia Rubio.

Em seguida, pretendo avançar na análise do uso do termo “cultura” pelos vários autores da Educação Física nos últimos anos. Se a palavra “cultura” tem aparecido com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões “física”, “corporal”, “de movimento”, “motora”, “corporal de movimento”, isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicitação de suas origens, acarretando um uso, por vezes, diletante, reducionista ou inconsequente da expressão “cultura”. Esse será o conteúdo do segundo capítulo desse trabalho. Utilizo como referência para esse capítulo o texto de minha autoria “Educação Física e Cultura”, incluído na Revista Corpoconsciência, de 1998, no qual inicio a discussão sobre as várias formas de uso da expressão “cultura” pelos autores da área de Educação Física (Anexo B).

Por fim, apresento as Considerações Finais, que pretendem amarrar toda a discussão presente não só nesse trabalho, mas, como já afirmei, na minha vida acadêmica, que, ao longo dos últimos 14 anos, entrelaçou conhecimentos da Antropologia Social e da Educação Física. Nesse momento, pretendo perspectivar alguns avanços para a área, procurando não encerrar a discussão mas, pelo contrário, estimular os leitores e os críticos a contínuas revisões que superem as certezas apenas transitórias.

Como afirmei, assumo esse trabalho como avaliação de minha vida acadêmica, um grande comentário sobre o que tenho estudado e produzido nesses anos. Pretendo fazê-lo de forma despojada, sincera, direta, sem falsa modéstia e sem qualquer vaidade. E, sempre que possível, de bom humor.

Capítulo I: A CULTURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Pensar a Educação Física a partir de referenciais das Ciências Humanas, e em particular da Antropologia Social, traz necessariamente a discussão do conceito de “cultura” para uma área em que isso era até há pouco tempo inexistente. Os currículos dos cursos de graduação em Educação Física somente há poucos anos vêm incluindo disciplinas próprias das Ciências Humanas e isso parece estar sendo útil para a ampliação da discussão cultural na área. As publicações – artigos em periódicos, livros, capítulos – que utilizam como base de análise da Educação Física conhecimentos das Ciências Humanas têm aumentado nos últimos vinte anos. Não causa mais polêmica afirmar que a Educação Física lida com conteúdos culturais.

Evidentemente ainda se vê muita confusão no uso da expressão “cultura” na Educação Física. O termo ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se com frequência afirmações de “mais ou menos cultura”, “ter ou não ter cultura”, “cultura refinada ou desqualificada” e assim por diante.

Enfim, pode-se falar atualmente em cultura da Educação Física e creio que a contribuição das Ciências Humanas, em geral, e da Antropologia Social, especificamente, foram importantes. Talvez a principal contribuição que os estudos antropológicos tenham trazido para a área de Educação Física tenha sido a revisão e ampliação do conceito de corpo. É por demais sabido que a área de Educação Física no Brasil, originária dos conhecimentos médicos higienistas do século XIX, foi influenciada de forma determinante por uma visão de corpo biológica, médica, higiênica e eugênica. Essa concepção naturalista atravessou praticamente todo o século XX – com variações específicas em cada momento histórico –, estando ainda hoje presente em currículos de faculdades, publicações e no próprio imaginário social da área.

A consequência dessa exclusividade biológica na consideração do corpo pela Educação Física parece ter sido a construção de um conceito de intervenção pedagógica como um processo somente de fora para dentro no homem, que atingisse apenas sua dimensão física, como se ela existisse independentemente de uma totalidade, desconsiderando, portanto, o contexto sócio-cultural onde esse homem está inserido. As concepções de Educação Física como sinônimas de aptidão física, a opção por metodologias tecnicistas, o conceito biológico de saúde utilizado pela área durante décadas, apenas refletem a noção mais geral de ser humano como entidade exclusivamente biológica, noção essa que somente nesses últimos anos começa a ser ampliada.

Essas concepções parecem ter sido determinantes para a tendência à padronização da prática de Educação Física, sobretudo a escolar. Segundo essa lógica, se todos os seres humanos possuem o mesmo corpo – visto exclusivamente como biológico -, composto pelos mesmos elementos, ossos, músculos, articulações, tendões, então a mesma atividade proposta em aula servirá para todos os alunos, causando neles os mesmos efeitos – tomados como benefícios. Isso talvez explique a tendência da Educação Física em padronizar procedimentos, tais como voltas na quadra, metragens, marcação de tempo, repetição exaustiva de gestos esportivos, coreografias rígidas, ordem unida etc.

É óbvio que a partir dessa concepção de corpo e de Educação Física, não havia espaço nem interesse em aspectos estéticos, expressivos, culturais ou subjetivos. A tendência era de uma ação sobre a dimensão física, passível de treinamento visando à repetição de técnicas de movimento, sejam as esportivas, de ginástica ou de atividades rítmicas. Era como se a Educação Física fosse responsável por uma intervenção sobre um corpo tido como natural e sem técnica, a fim de dar a ele padrões mínimos de funcionamento para a vida em sociedade. Se se falava na consideração dos aspectos psicológicos individuais ou na dimensão

estética dos gestos, isso era desvinculado da dimensão física, como se o corpo fosse a expressão mecânica de uma superioridade psíquica ou mental⁷.

O mais interessante é que isso ainda se mostra presente na sociedade atual quando notamos, principalmente através da mídia, a valorização no ser humano do corpo “malhado”, “sarado”, treinado exaustivamente nas academias de ginástica, novos templos de padronização de corpos, ou nas clínicas de estética ou de cirurgia plástica, que literalmente esculpem os corpos de clientes ávidos por sucesso, fama, beleza etc.

A revisão e ampliação do conceito de corpo a partir da Antropologia Social deve muito a Marcel Mauss, antropólogo francês que viveu entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Mauss foi considerado um dos fundadores da Antropologia e na França é até hoje reverenciado como um dos principais pensadores do país, tendo sido citado em obras de autores do porte de Maurice Merleau-Ponty e de Claude Lévi-Strauss. Esse último - prefaciando a coletânea de Mauss no ano de sua morte, 1950 - destaca a importância de sua obra, sobretudo a contribuição na análise cultural do corpo⁸.

Dois conceitos de Marcel Mauss são determinantes para a revisão da noção de corpo e para a Educação Física, de maneira geral. O primeiro deles é o conceito de “fato social total”, cunhado ainda na década de 1920, e que, em síntese, propunha uma totalidade na consideração do ser humano, englobando os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos. Essas três dimensões estariam interligadas e expressas em todas as condutas humanas, não sendo possível dissociá-las. Ora, para a Educação Física essa união é até hoje problemática, sendo o homem considerado unicamente ou primordialmente como entidade biológica, sendo as outras dimensões desconsideradas ou secundarizadas.

O segundo conceito de Mauss importante para a Educação Física refere-se às “técnicas corporais”. Essa contribuição foi proferida como palestra ainda na década

⁷ Em minha dissertação de mestrado, publicada em livro sob o título *Da cultura do corpo*, há um aprofundamento dessa discussão sobre o conjunto de significados que dá sentido à prática do professor de Educação Física na escola.

⁸ Lévi-Strauss, Claude. *Introdução à obra de Marcel Mauss*, 1974.

de 1930, embora só tenha sido publicada em 1950, na França e, no Brasil, somente em 1974. Mauss define técnicas corporais como as maneiras pelas quais os homens, de forma tradicional e específica, utilizam seus corpos. Assim, todo gesto corporal pode ser considerado uma técnica pois atende aos critérios de tradição e eficácia. É interessante que Mauss não se refere explicitamente nesse e em outros trabalhos à dimensão simbólica, talvez pelo fato de faltar ainda nas primeiras décadas do século XX estudos sobre as questões do símbolo e dos significados nas ações humanas. A Semiologia e a Semiótica eram na época áreas de estudo apenas incipientes. Entretanto, o caráter inovador e relevante na obra de Mauss é justamente essa dimensão simbólica implícita e basilar de toda sua análise. Ora, se se considerar o corpo apenas na sua dimensão biofísica, não há necessidade de diferenciá-lo através do seu uso específico e regional, pois, afinal de contas, o corpo biológico de todos os membros da espécie humana é muito semelhante. Só é possível discutir as especificidades de uso do corpo a partir da consideração de que ele expressa determinados valores de um dado grupo. De fato, quando Mauss utiliza a expressão “eficácia”, ele não o faz acompanhada da expressão “simbólica”, como vários autores da Antropologia o farão nas décadas seguintes, dentre eles, Claude Lévi-Strauss. Entretanto, a idéia de “eficácia simbólica” está visivelmente prenunciada em sua obra.

Para a Educação Física tradicional, essa dimensão simbólica não interessa, levando a análises que consideram somente a dimensão eficiente dos movimentos, quer em termos biomecânicos, fisiológicos, ou ainda em termos de rendimento atlético-esportivo. De fato, é interessante observar na produção da área, pelo menos até a década de 1970, o uso da palavra “técnica”. Considera-se técnico aquele movimento preciso, econômico, correto, quase sempre imitativo dos movimentos de atletas de esporte de alto rendimento. Por oposição, os outros movimentos são tidos como não técnicos, errôneos, espontâneos, naturais, merecendo, por parte da Educação Física tradicional, intervenção no sentido de corrigi-los, aperfeiçoá-los e padronizá-los.

Tendo priorizada tradicionalmente a dimensão da eficiência, a Educação Física distanciou-se dos aspectos estéticos, subjetivos, simbólicos. Considerou o corpo como máquina biológica passível de intervenção técnica e perdeu a possibilidade de vê-lo como produtor e expressão dinâmica de cultura.

Além da contribuição de Marcel Mauss – e complementar a ela –, a noção de cultura de Clifford Geertz, antropólogo americano contemporâneo, parece fundamental para a rediscussão do corpo e a revisão do papel da Educação Física. Se em Mauss, a dimensão simbólica humana estava mais inferida do que explícita, em Geertz isso se constitui na estrutura do seu pensamento. Partindo das contribuições da Semiótica de Charles Peirce, Geertz defende uma proposição de cultura eminentemente simbólica, como uma teia de significados, fazendo uso da metáfora de Max Weber. Para Geertz, a cultura é pública, porque o significado é público. E a Antropologia, segundo ele, deve ser vista, não como ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa em busca do significado⁹.

Clifford Geertz procura romper, ao mesmo tempo, com a visão de cultura originária do Iluminismo, a concepção evolucionista típica do século XIX e a concepção “psicológica”. Para a primeira, a dimensão cultural era sobreposta a uma natureza boa do homem, como pregava Rousseau. Para a segunda, a cultura era produto do estágio evolutivo de cada grupo humano, sendo utilizada como critério para a classificação dos humanos em primitivos ou civilizados. Para a concepção “psicológica”, a cultura coletiva era apenas a somatória das mentes e produções individuais.

Para Geertz, a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual os homens dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que

⁹ As noções gerais da visão antropológica de Geertz estão explicitadas em seu livro *A interpretação das culturas*, de 1989.

significa o que o homem faz. A cultura se dá na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico.

Geertz critica a concepção chamada por ele de “estratigráfica”, que divide o homem em camadas, tendo o nível biológico como núcleo, superposto pelos estratos psicológico, social e cultural. Segundo essa visão, o componente biológico humano teria se formado primeiramente, sendo complementado ao longo da evolução pelos componentes psicológico, social e cultural. Tem-se, nessa perspectiva, a cultura como secundária e complementar à formação do cérebro humano, como se fosse originária e consequente dele. Clifford Geertz refuta essa visão, defendendo a chamada concepção “sintética”, na qual todas as dimensões estão presentes no homem, interagindo como variáveis no seu comportamento. O desenvolvimento cultural na filogênese humana foi simultâneo à progressão biológica, tendo um aspecto constantemente influenciado o outro, culminando há cerca de 100.000 ou 200.000 anos com o *homo sapiens*, esse ser inteligente que, bem ou mal, conseguiu sobreviver às dificuldades do meio e aos outros animais.

Reunindo a contribuição de Marcel Mauss – as noções de “fato social total” e de “técnica corporal” – e a contribuição de Clifford Geertz – o conceito semiótico de cultura e sua concepção de homem -, vejo a possibilidade de ampliar sobremaneira o olhar sobre a Educação Física e sobre o olhar desta em direção ao corpo. Primeiramente, utilizando as noções de “fato social total” e a “concepção sintética” de homem pode-se considerar a dimensão cultural como constitutiva da dinâmica humana. Nessa direção, cai por terra a visão tradicional da Educação Física como uma ação sobre o corpo físico, pois não há dimensão física isolada de uma totalidade biológica, cultural, social e psíquica¹⁰.

Podemos também pensar o corpo como dotado de eficácia simbólica, grávido de significados, rico em valores dinâmicos e específicos. Podemos vê-lo a partir do seu significado no contexto sócio-cultural onde está inserido. Podemos considerar, ao invés de suas semelhanças biológicas, suas diferenças culturais; podemos

¹⁰ Discuti mais profundamente esse aspecto no texto A ruptura natureza/cultura na educação física, inserida na coletânea Cultura: educação física e futebol, de 1997.

reconsiderar nossos critérios de análise sobre o corpo, fugindo de padrões preconceituosos que durante muitos anos subjugaram e excluíram pessoas da prática de Educação Física. Podemos substituir padrões inatistas por critérios mais dinâmicos e culturais.

A Educação Física, a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a idéia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o homem eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada como a área que estuda e atua sobre a CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO.

X-X-X-X-X

A discussão cultural oriunda da Antropologia Social parece ter contribuído também para um aprofundamento e qualificação dos debates sobre a Educação Física escolar. Primeiramente porque o homem passou a ser considerado além de sua dimensão biológica. Sendo um indivíduo que se localiza num determinado contexto e num determinado momento histórico, qualquer intervenção pedagógica sobre ele deve levar em conta esses aspectos. Em segundo lugar, porque a própria dinâmica escolar passou a ser considerada como prática cultural, sugerindo que a Educação Física não deveria mais ser vista como componente isolado das outras disciplinas, nem sua prática como meramente técnica.

Em outro trabalho¹¹ afirmei que considerar a prática escolar de Educação Física a partir de um referencial oriundo da Antropologia Social implica ir além de uma visão determinista de Escola, para a qual cada componente curricular apenas reproduz o que a Escola prega como princípio. Implica também superar a idéia de que os professores apenas reproduzem o que aprenderam em sua formação

¹¹ A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro, 2001, p.33.

universitária. Implica ainda ampliar a idéia de que a qualificação profissional depende unicamente de melhoria salarial ou de valorização por parte do governo.

Todos esses pontos são importantes e sua discussão necessária para a Educação Física escolar, mas, isolados, não permitem a consideração da área como fenômeno social, historicamente situado, culturalmente localizado e constantemente atualizado por meio de práticas significativas. Não permitem olhar para a Educação Física na escola como prática dinâmica, dotada, inclusive, de alta eficácia simbólica.

Se, por um lado, a Educação Física escolar, nas discussões acadêmicas, vem sendo criticada por ser vazia de conteúdo, por ainda se caracterizar pelo tecnicismo, por não possuir especificidade pedagógica, pelo fato de seus profissionais preferirem atuar com as atividades extra-curriculares ao invés de se preocuparem com as curriculares, por outro, a Educação Física responde de forma eficaz a demanda colocada pela própria comunidade escolar, incluindo aí, pais, alunos, diretoras, coordenadoras pedagógicas, professores de outras disciplinas e os próprios professores da área. Eficácia essa que parece estar diretamente proporcional ao caráter repetitivo, monótono e pouco útil atribuído pelos alunos às outras disciplinas escolares e à Escola como um todo.

Essa eficácia simbólica foi sendo construída ao longo do tempo e pode ser comprovada no relato de muitos alunos, para quem as aulas de Educação Física, apesar de tudo, são as mais interessantes da escola. Pode também ser observada no relato de professores da área, para os quais sua disciplina é gratificante na medida em que alcança aprovação por parte dos alunos. Na pesquisa que culminou em minha dissertação de mestrado pude observar entre professores de Educação Física a distância entre aquilo que as discussões teóricas dos últimos vinte anos esperam deles e aquilo que realmente eles fazem e por meio do qual se justificam na dinâmica escolar.

A consideração de que a Educação Física escolar é dotada de certa eficácia simbólica foi importante para revalorizar a figura do professor, que era muitas vezes criticado por alguns setores da esquerda dita politizada da área por ser alienado, a-político e a-crítico. Sua prática era tida como consoante ao quadro político ditatorial e

militar brasileiro dos anos 70 e início dos anos 80. Segundo essa lógica de raciocínio, bastava conscientizar os professores para que a Educação Física viesse a se tornar uma disciplina transformadora da sociedade brasileira. Todos pensamos dessa forma simplista algum dia. Entretanto, pudemos ir percebendo que, se a conscientização do professor de Educação Física era condição necessária para a melhoria de sua prática, não era suficiente para a transformação de suas ações. Isso porque o conjunto de fazeres do professor de Educação Física – bem como, de qualquer professor – está imbricado com as representações sociais que ele possui, muitas delas inconscientes para ele.

Essa consideração foi possível também a partir da análise etnográfica, originária na Antropologia Social. Quando os primeiros antropólogos, há cerca de um século, decidem ir a campo e conviver durante longos períodos com os nativos, eles começam a perceber que os costumes até então tidos como estranhos, considerados primitivos ou selvagens, são dignos de análise a partir dos próprios significados. O que esses primeiros antropólogos de campo estavam descobrindo, além de uma nova prática de investigação científica, é um novo conceito de cultura – que se equivale a qualquer outra pela sua especificidade – e um novo conceito de homem – como um ser que continuamente produz cultura por meio dos significados que ele atribui às coisas, às pessoas e ao mundo.

Fazendo um paralelo com a Educação Física escolar: o professor que atua na escola, além de um conjunto de conhecimentos técnicos provindos de sua formação acadêmica, lida com um conjunto de valores, hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualiza significados continuamente. É um ator encenando uma trama, juntamente com outros atores, num determinado cenário, sob uma direção. Possui uma história de vida, que o fez escolher a Educação Física em detrimento de outras carreiras profissionais; possui um jeito de dar aulas; relaciona-se com professores de outros componentes curriculares; lida com uma expectativa que sobre ele é colocada pela direção da escola e pela coordenação pedagógica; lida cotidianamente com os alunos e suas motivações e interesses; é influenciado

pela mídia; participa de uma dinâmica sócio-política cotidiana. Possui, enfim, um imaginário social que orienta e dá sentido aquilo que faz.

É nesse sentido que se pode considerar a cultura escolar da Educação Física como um processo dinâmico, repleto de nuances, sutilezas e representações sociais. Não considerar esses aspectos da Educação Física é correr o risco de se perder, ou numa discussão reducionista de competência técnica, ou num idealismo teórico e dogmático. Essa discussão sugere também que a ansiada transformação da prática, desejada por todos nós, precisa considerar o nível das representações sociais ancorado nas ações dos professores.

A abordagem cultural na discussão da Educação Física escolar permite também, questionando a ênfase ao caráter exclusivamente biológico humano, pensar uma intervenção que se pautar pelas diferenças presentes no grupo de alunos. Como vimos, se a Educação Física considerar outros aspectos além da dimensão física do homem, terá que criar condições metodológicas para trabalhar com todos os alunos. O Princípio da Alteridade, conceito usual e fundante da Antropologia Social contemporânea, mostra-se determinante para a revisão do papel da Educação Física. Colocar-se no lugar do outro implica considerar que o outro pode ser diferente e que as relações humanas – incluindo as pedagógicas – devem se pautar pelas diferenças. Se a Educação Física priorizar a dimensão exclusivamente física do homem, ela continuará a objetivar em suas aulas padrões atléticos, visando a homogeneizar todos os alunos. E aqueles que não conseguirem atingir tais padrões, serão considerados menos aptos ou sem talento ou congenitamente incapazes. Por outro lado, se a Educação Física considerar toda e qualquer diferença humana, terá que reavaliar seu papel pedagógico, seus objetivos e estratégias de ensino. Terá que fazer a aula atingir todos os alunos.

Foi nesse sentido que em alguns de meus artigos utilizei a expressão Educação Física Plural. A intenção não foi – e não é – a de criar uma nova abordagem, mas de enfatizar a necessidade de inclusão de todos os alunos na prática escolar de Educação Física, através da revisão de determinados princípios tradicionais da área. Em um de meus artigos afirmei que a Educação Física Plural

parte da consideração de que os alunos são diferentes e que a aula, para alcançar todos os alunos, deve levar em conta essas diferenças. Pois, a pluralidade de ações implica aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente sua capacidade de se expressarem diferentemente¹².

A discussão cultural na Educação Física, por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos e pelos variados contextos e pregar a pluralidade de ações, sugere também a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma em todos os contextos. Entendo que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados à dimensão corporal. Porque o Homem, ao longo de sua evolução, há cerca de quatro milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo, aos conceitos de higiene, de saúde, formas lúdicas, sempre estimulado pelo meio e pela necessidade de sobrevivência, por vezes, em condições adversas. É nesse sentido que se afirma que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, expressas nos jogos, nas formas de ginástica, nas danças, nas lutas e, mais recentemente, nos esportes.

Ora, se pensarmos a Escola como uma instituição que deve, explicitamente e de forma valorativa, discutir, sistematizar, aprofundar e transformar os conhecimentos da chamada cultura popular, no caso da Educação Física isso também seria possível. Como a Matemática deve aprofundar o conhecimento popular sobre os números e operações, chegando ao desenvolvimento da lógica e do raciocínio matemáticos... como a Educação Artística deve contemplar, organizar e ampliar o conhecimento popular sobre as expressões artísticas... como a Língua Portuguesa deve partir dos conhecimentos de senso comum sobre os usos das formas linguísticas para atingir a chamada linguagem elaborada... a Educação Física também deveria partir do riquíssimo e variado conhecimento popular sobre as manifestações corporais humanas em seus diversos contextos para propiciar um maior conhecimento que leve a melhores oportunidades de prática corporal e

¹² Educação física escolar: em busca da pluralidade, texto incluído na coletânea Cultura: educação física e futebol, de 1997.

possibilidades concretas de crítica, transformação e ampliação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal.

Porém, se assumimos que o conhecimento popular corporal ocorre diferentemente em função do contexto, possuindo significados específicos, não é possível defender o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física de forma unilateral, centralizada e universal. Entendo que a Educação Física escolar deva trabalhar com grandes blocos de conteúdo, resumidos no jogo, ginástica, dança, luta e esporte. Isso parece consensual devido ao fato de que qualquer manifestação corporal humana traduz-se num ou mais de um desses cinco grandes temas da cultura corporal. A própria tradição da Educação Física escolar mostra a presença desses conteúdos – ou, pelo menos, de parte deles – em todos os programas escolares.

Isso valeria para todas as séries e para todas as escolas. Entretanto, há que se levar em conta as características e os significados inerentes à cada manifestação de cada bloco de conteúdo nos variados locais e contextos onde será trabalhado. Em outras palavras, o momento de aplicação, a forma de desenvolvimento e o sentido de cada bloco de conteúdo será variado, fato que transforma o professor, de um mero executor de um programa escolar – muitas vezes, feito por outro professor – para uma determinada série numa determinada escola, em mediador de conhecimentos. E quando me refiro à mediação de conhecimentos, incluo necessariamente a dimensão dos significados desses conhecimentos para o público específico e a representação social dos atores em questão em relação a esses conhecimentos.

A mesma modalidade esportiva, como o basquetebol, por exemplo, adquire matizes diferentes em função da dinâmica cultural específica de determinado contexto. Um programa de aulas que imponha que o basquetebol deva ser ensinado a partir da quinta série, no segundo bimestre do ano, seguindo a mesma estrutura pedagógica tida como universal, estará, no mínimo, desconsiderando as especificidades locais. Não estará respeitando a tradição histórica e a dinâmica cultural do grupo. Nesse sentido, há várias formas de praticar o basquetebol, assim como há várias formas culturalmente determinadas de compreender e praticar a

dança, o jogo, a ginástica, a luta. O conhecimento de uma modalidade esportiva não deve ser tomado como rígido objetivo das aulas de Educação Física, mas como ilustração de uma manifestação cultural específica de um bloco de conteúdo, no caso o Esporte. Em outros termos, o que deve necessariamente estar presente em todos os programas escolares de Educação Física são os blocos de conteúdo.

Nas minhas aulas no curso de graduação da UNICAMP, até para justificar para os alunos o sentido de uma disciplina sobre Antropologia Social no currículo, costumo ilustrar essa questão dizendo que um professor formado em Educação Física na cidade de Campinas teria condições de trabalhar em qualquer região brasileira, desde que fosse capaz de fazer as leituras de significados dos conteúdos (jogo, ginástica, esporte, dança, luta) da região específica, a fim de fazer as mediações necessárias entre o conhecimento popular específico e o conhecimento elaborado.

Essa questão da mediação necessária de conhecimentos tem me tornado avesso à elaboração e utilização de rígidos programas e planejamentos. Já sonhei em fazer um grande planejamento para o desenvolvimento da Educação Física escolar para os ensinos fundamental e médio. Não penso mais nisso porque um trabalho como esse, além de não contemplar todas as realidades, poderia ser utilizado como modelo estanque para o desenvolvimento de aulas, negando todos os pressupostos que a discussão cultural da Educação Física defende. Não que os planejamentos não sejam importantes. Defendo que são necessários quando tomados como referência, atualizados constantemente, construídos e debatidos com os próprios alunos, compartilhados com o projeto escolar, enfim, dinâmicos e mutantes, considerando os contextos onde serão aplicados.

Para isso, os professores devem assumir outra característica para o desenvolvimento de suas aulas que não a ordem, a rigidez de comportamentos, a padronização de corpos e de atitudes e a expectativa que todos os alunos, ao final do processo, conheçam os conteúdos desenvolvidos e os pratiquem da mesma maneira. Devo ressaltar que boa parte dessas afirmações serve também para os professores de outras disciplinas escolares que, talvez mais que os professores de

Educação Física, vêm-se reféns de cartilhas, livros-texto e manuais que desconsideram a cultura de cada grupo e impedem o desenvolvimento da criatividade dos alunos, tornando a escola monótona, desagradável e, por vezes, inútil.

X-X-X-X-X

A contribuição da discussão antropológica foi importante também para a prática da etnografia – originária da Antropologia – nas pesquisas em Educação Física. Obviamente que não se trata apenas da inserção de um método de investigação ou de técnicas de pesquisa em uma área acadêmica. Tentarei mostrar que a etnografia, ao mesmo tempo em que supriu uma demanda da área de Educação Física, também ofereceu a ela novas possibilidades de investigação, enriquecendo e abrindo novas frentes de pesquisa.

A etnografia surgiu na Antropologia há pouco mais de cem anos, quando os primeiros antropólogos – destacam-se dentre eles Bronislaw Malinowski e Franz Boas – deixam seus gabinetes e decidem ir a campo, procurando investigar os nativos *in loco*. Essa atitude – ainda que possuindo algo de intuitiva – foi determinante para criar um novo conceito de cultura, uma vez que a “descoberta” dos antropólogos foi que todos os hábitos, costumes, valores de uma determinada tribo possuíam sentido e faziam parte do modo de vida do respectivo grupo. Isso talvez pareça evidente hoje, mas na época questionava um modo de pensar evolucionista, típico do século XIX, para o qual os povos exóticos que viviam na floresta ou em ilhas distantes possuíam um desenvolvimento inferior, não tendo ainda atingido os níveis de civilização da Europa. Eram considerados primitivos, selvagens, menos desenvolvidos que os europeus, com uma cultura mais rústica e bruta. Eram os europeus ontem¹³.

¹³ Laplantine, François. Aprender Antropologia, 1988.

O mais perverso de tudo era que o tipo de pensamento evolucionista do século XIX acabava por justificar “cientificamente” a prática da colonização, pois se os nativos eram tidos como menos desenvolvidos, os povos que se auto-denominavam de civilizados deveriam “auxiliá-los”, levando a eles a cultura dita nobre, boa, correta, cristã, higiênica. Todos sabem das terríveis consequências do processo de colonização em toda a história, desde os primórdios humanos até hoje.

Quando os antropólogos de campo passam a conviver longamente com os nativos, falando sua língua, compartilhando os mesmos hábitos, procurando inserir-se na dinâmica da tribo, eles renovam a concepção vigente de cultura. Tudo o que era tomado como exótico, estranho, selvagem, rústico, passa a ser visto como aquilo que dá lógica e sentido ao referido grupo. De um conjunto de hábitos e normas ou produções materiais, a cultura de um grupo passa a ser vista como um processo de orientação e de significação. De um processo exclusivamente externo ao homem, a cultura passa a ser vista também como mecanismo interno presente em cada um dos membros da tribo. Há nesse momento claro prenúncio da dimensão simbólica no pensamento antropológico, fato que ficará evidente ao longo do século XX.

Renovando a concepção de cultura, esses antropólogos precursores renovam também o conceito de Homem. Se todos os humanos produzem cultura e se a cultura, além das produções materiais, é aquilo que dá sentido e orienta as ações humanas, os Homens e suas culturas, pelo menos em tese, se equivalem. Digo em tese porque, devido a interesses econômicos, sistemas políticos e a consequentes manifestações de poder que respaldam certos interesses e certos sistemas, na realidade não vemos a equivalência entre os Homens no mundo. Entretanto, saber que todos os humanos produzem cultura e que essa produção é inerente à própria vida humana e o que constituiu o Homem em sua evolução, nos sentimos mais libertos para lutar contra as injustiças sociais sem justificar as diferenças entre os povos como intrínsecas a certos grupos mais que outros. Na verdade, entendo que devemos defender e preservar as diferenças culturais e lutar contra as desigualdades sociais.

O período da passagem do século XIX para o XX foi determinante nas Ciências Humanas para o início de superação do pensamento evolucionista – infelizmente ele ainda está presente em várias discussões –, renovando os conceitos de cultura e Homem. Para a Antropologia, esse processo foi importante para a estruturação de uma metodologia de campo, a chamada etnografia. Até hoje, a pesquisa antropológica é caracterizada como aquela que inclui minucioso trabalho de campo, na qual o pesquisador mergulha na dinâmica de um grupo em busca da compreensão dos significados que dão sentido para determinado fenômeno estudado. Segundo Clifford Geertz, o estudo antropológico de um determinado grupo “(...) implica descrever quem eles pensam que são, o que pensam que estão fazendo, e com que finalidade pensam que o estão fazendo”¹⁴. Aliás, o autor, baseado no filósofo Gilbert Ryle, prefere o termo “*descrição densa*” para explicitar o que seria objeto da etnografia, segundo ele, a elucidação da “*hierarquia estratificada de estruturas significantes*”¹⁵.

Trazer para a Educação Física algumas discussões da Antropologia Social implicou também trazer a prática da Etnografia. Observo atualmente na Educação Física um crescimento de pesquisas de cunho etnográfico, algumas de caráter explicitamente antropológico, outras utilizando a etnografia como metodologia qualitativa. Ainda que não se constituam em etnografias de fato, pelos limites de tempo ou falta de aprofundamento teórico, é alvissareira a presença da etnografia nas pesquisas em Educação Física, sobretudo as que se realizam na escola, pelo fato da análise etnográfica propor-se a compreender o conjunto de significados de determinado fenômeno. Atualmente, na área de Educação, ao invés de etnografia, fala-se em pesquisa de cunho ou de caráter etnográfico¹⁶, reconhecendo-se as dificuldades de inserção do pesquisador no campo da forma como faziam e fazem os antropólogos. Claro que há aqui o risco de redução da etnografia em simples descrição de comportamentos, não dando conta da interpretação dos significados.

¹⁴ Geertz, Clifford. Nova luz sobre a antropologia, 2001, p.26.

¹⁵ Geertz, Clifford. A interpretação das culturas, 1989, p.17.

¹⁶ Ver a esse respeito Marly André, A etnografia da prática escolar, 1995.

De qualquer forma, a etnografia parece estar servindo para a qualificação das pesquisas em Educação Física. E a principal razão para isso parece ser a necessidade da área atualmente, após um período de crítica acadêmica e debate intenso, chegar ao profissional que está atuando nas escolas, clubes, academias e outros locais para compreender o que ele faz, porque ele faz, como ele faz e porque muitas vezes não consegue mudar o que faz. Ora, se o objetivo geral de dada pesquisa for compreender a dinâmica de trabalho do profissional, a etnografia não só será recomendada, como será necessária. Ainda que o objetivo geral não seja esse, mas seja preciso, como parte da pesquisa, a compreensão inicial de um dado grupo a fim de, posteriormente, aplicar determinado projeto ou proposta de trabalho, a etnografia também será importante.

Acredito que a Educação Física brasileira, sobretudo nos últimos vinte anos, já formulou críticas contra a chamada prática tradicional, além de, nos últimos dez anos, vir formulando proposições interessantes e originais. Resta, agora, a proliferação de pesquisas de aplicação, nas quais as propostas deixem os laboratórios, os livros e as teses e sejam testadas em realidades concretas. Diferentemente dos ratos brancos, os homens agem de forma diferente das simulações em laboratório e, muitas vezes, de forma inesperada. Não basta afirmar que os professores em atuação devem ser treinados ou estimulados a estudar a fim de que sua prática se qualifique. Durante muitos anos acreditamos que bastava a conscientização política por parte dos professores para a transformação de sua prática. E durante muitos anos, parte dos intelectuais brasileiros dormiu tranquila achando que sua missão estava cumprida.

A partir das pesquisas oriundas da Antropologia, e utilizando a prática etnográfica, vejo a possibilidade de melhor compreender esse “nativo” da Educação Física em atuação na dinâmica de sua “tribo”. Talvez possamos compreender de forma mais clara a dificuldade do profissional de Educação Física transformar sua prática. Isso porque, ao nos propormos a interpretar a lógica de significados que dá sentido à sua prática, devemos tomar como pressuposto o caráter cultural de toda ação humana e o caráter por vezes inconsciente de determinadas ações. Talvez, a

partir da etnografia se possa chegar mais próximo do nível das representações sociais que oferecem suporte, dão sentido e orientam a prática do profissional de Educação Física.

Em minha dissertação de mestrado afirmei que uma ação transformadora na Educação Física escolar só será efetiva se conseguir penetrar o universo de representações dos professores, decifrar os significados de sua prática, entender a mediação com os fatores institucionais até chegar ao nível dos seus comportamentos corporais.

X-X-X-X-X

Se a abordagem antropológica na Educação Física ganhou certa repercussão no país a partir de minhas publicações estimulando alguns estudantes e pesquisadores a seguir nessa mesma linha de estudo – fato que me deixa extremamente gratificado e feliz –, ela não foi poupada de algumas críticas, o que, no geral, é positivo e, afinal de contas, é o que se espera de qualquer nova proposição. Tentarei explicitar essas críticas, acatar parte delas, me defender de algumas e revidar outras.

Consigo visualizar dois conjuntos de críticas que têm sido empreendidas em relação a alguns aspectos das discussões que tenho feito nos últimos anos. O primeiro tem partido de pessoas próximas das análises desenvolvimentistas e resume-se a negar a afirmação de que a Educação Física – quer como área acadêmica, quer como prática pedagógica escolar – trata da cultura, não de toda e qualquer cultura, mas da parte dela relacionada aos aspectos corporais, aos cuidados com a saúde, às formas lúdicas. Ao invés disso, algumas pessoas que estudam ou estudaram a abordagem desenvolvimentista afirmam que o objeto de estudo da Educação Física é o movimento, citando a principal publicação da área no Brasil, escrita por Go Tani e colaboradores¹⁷.

¹⁷ Trata-se do livro intitulado Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, de 1988, escrito por Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias Proença.

Creio não ser apenas uma questão terminológica diletante, como se as expressões “cultura” e “movimento” pudessem ser intercambiáveis. Afirmar que a Educação Física trata da cultura implica negar a exclusividade do componente biológico na explicação das condutas humanas afetas à Educação Física e fincar a raiz da área nas Ciências Humanas. Por outro lado, aceitar que a Educação Física trata do movimento humano consiste em secundarizar a dimensão cultural em relação ao cérebro humano, afirmando a base biológica como primordial para a compreensão da área, como se a cultura fosse consequência ou produção das atividades cerebrais. Enfim, insistir que a Educação Física trata da cultura corporal faz com que priorizemos a dinâmica sócio-cultural na explicação das ações humanas.

No segundo capítulo desta tese, quando discutirei a forma de tratamento do conceito de cultura pelos diversos autores da Educação Física, voltarei a esse debate, quando tratar especificamente da abordagem desenvolvimentista, que tem no Prof. Go Tani seu principal nome no país. Tratarei agora do conjunto de críticas à discussão antropológica – essas mais frequentes e ferozes – que vêm de parte do grupo que estuda ou, pelo menos, simpatiza com a obra de Karl Marx.

Segundo essas críticas e esses críticos e de maneira geral, a abordagem antropológica peca por não dar conta dos mecanismos ideológicos de dominação existentes nas sociedades submetidas ao modelo capitalista, não conseguindo explicar as atitudes humanas a partir de uma visão macro-estrutural. Segundo a crítica, a pesquisa antropológica, buscando a compreensão dos significados das ações humanas, sejam eles quais e onde forem, acaba por justificar todo e qualquer tipo de comportamento, até aqueles que seriam politicamente incorretos ou indesejáveis segundo certos valores. Justificaria práticas violentas contra seres humanos como as ainda presentes em rituais de passagem de algumas tribos africanas, por exemplo. Ainda segundo esse conjunto de críticas, a Antropologia seria excessivamente relativista, uma vez que é possível haver significados para quaisquer ações humanas, e essa reflexão não contribuiria para a conscientização e

emancipação do homem moderno em busca de uma sociedade mais igualitária, mais justa, mais ética e mais democrática.

Como se vê, é realmente difícil negar a nobreza desses argumentos. Particularmente, concordo com todos os ideais apresentados. Também desejo uma sociedade mais igualitária, justa e democrática e, com os meios de que disponho, luto e lutei por isso durante toda minha vida. Ora, se não se trata de grandes divergências de objetivos e ideais sociais, a crítica que alguns marxistas têm feito à Antropologia, e às relações entre a Antropologia e a Educação Física, parece ter outros interesses e motivações. Por vezes percebo dificuldade de algumas pessoas em lidar com proposições diferentes dos pressupostos marxistas, como se tudo que não concordasse com aquelas idéias fosse inferior, equivocado ou alienado. Tratar-se-ia nesse caso de discussão dogmática, além de negar o princípio da dialética, caro ao próprio Marx. Impossível não lembrar aqui da frase de Pedro Demo: *“Onde há muita verdade, há mais autoridade que ciência”*¹⁸.

Devo afirmar honestamente que não conheço muito a obra de Karl Marx. Li pouca coisa do próprio autor e um pouco mais de seus comentaristas e seguidores. Tenho como projeto acadêmico – talvez para a próxima tese – estudar profundamente sua obra, podendo, mais e melhor que agora, falar das semelhanças e diferenças com a Antropologia Social. De qualquer forma, pelo conhecimento de que disponho, nunca opus a compreensão que tenho da Antropologia Social, em especial da Antropologia defendida por Clifford Geertz, ao marxismo. Tenho, inclusive, enfatizado que é possível pensar na complementariedade entre a abordagem antropológica e a abordagem sociológica marxista.

Na Educação Física brasileira já começam a surgir trabalhos acadêmicos que propõem a integração entre as abordagens antropológica e a marxista. Destaco a dissertação de Pedro Rodolpho Jungers Abib, de 1997, “Uma Abordagem Sócio-Antropológica na Educação Física Escolar: uma experiência em escola pública de Salvador”, que propôs uma intervenção embasada teoricamente pelas abordagens

¹⁸ Demo, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais, 1989, p.47.

crítico-superadora, de teor marxista, e pela Educação Física Plural, de fundamentação antropológica.

O que parece deplorável na área de Educação Física é a crítica que alguns marxistas fazem à Antropologia sem conhecimento de causa¹⁹. Tenho ouvido e lido críticas à Antropologia e a Clifford Geertz de pessoas que apenas leram os meus escritos, sem ter ido às fontes originais, fato que me deixa um tanto constrangido, porque eu posso estar fazendo a leitura equivocada, ou, pelo menos, incompleta do autor e esse ser o motivo da crítica, o que seria mais aceitável. Em outras palavras, Geertz e a Antropologia podem estar levando a culpa que seria minha.

O que encontrei e enfatizo na Antropologia, e que me parece não estar presente em Marx – pelo menos, explicitamente –, é a dimensão simbólica nas condutas humanas. Para Marx, há prevalência, na análise da sociedade, das explicações macroestruturais e econômicas, explicações que são, sem dúvida, das mais profundas, criativas e relevantes, principalmente se considerarmos a época em que foram escritas, mas que não contemplam diretamente os aspectos simbólicos presentes nos seres humanos e que são necessários para certas compreensões. Quando afirmo que em Marx não está presente a dimensão simbólica, não o faço para diminuir o autor, mas para defendê-lo, uma vez que não seria possível no correr do século XIX essa percepção.

A própria Antropologia do século XIX esteve refém dos estudos evolucionistas que não contemplavam a reflexão sobre o homem e a cultura a partir de processos simbólicos e dinâmicos. De fato, se se compreendia a cultura como produção material dos povos, havia grupos mais civilizados que outros. Somente, como vimos, no início do século XX foi possível a compreensão da cultura como processo de significação e todo homem pôde ser visto como potencialmente capaz de produzir cultura.

O que pouca gente tem conhecimento é que Marx, imerso no século XIX e analisando o processo e as consequências do capitalismo a partir de perspectivas

¹⁹ Devo reconhecer que estou generalizando os marxistas, mas tenho consciência que nesse grupo há pessoas mais estudiosas que outras e mais respeitadas que outras. Há também os incorrigíveis móbidos.

economicistas, não só não pôde dar conta dos aspectos simbólicos nas ações humanas, como foi influenciado também pelo evolucionismo. Um dos autores estudados por Marx foi justamente Lewis Morgan, antropólogo que no século XIX afirmou que qualquer grupo humano encontrado no mundo seria classificado em selvagem, bárbaro ou civilizado. Se a contribuição de Morgan deve ser relativizada devido a própria conjuntura da época, hoje a Antropologia o critica, pelo fato de suas análises terem contribuído para a exacerbação do etnocentrismo, do preconceito e do colonialismo, além de apresentar uma idéia estanque de que o selvagem deveria passar a bárbaro e este a civilizado, tomando como referência de civilização a sociedade europeia da época.

Segundo Durham²⁰, há que se diferenciar a abordagem antropológica da cultura da análise política das ideologias. Defendendo que são estudos que se sobrepõem, a autora sugere a permeabilidade dos dois tipos de abordagem, com a preservação dos recursos próprios a cada um deles. Para a Antropologia, o pressuposto é a unidade indissociável entre ação humana e representação. Sendo assim, não há oposição entre falso e verdadeiro; as representações sociais não são manifestações distorcidas das condições reais de existência. Para o conceito de ideologia, ocorre a separação entre realidade social e universo simbólico, uma vez que a ideologia é tomada como imagem perversa da realidade social a serviço da opressão de uma classe sobre outra.

A autora defende a preservação do conceito de cultura como instrumento para analisar a questão do simbolismo e da significação em toda e qualquer ação humana, frisando que é possível e necessário politizar a abordagem antropológica a fim de investigar de que maneira os sistemas simbólicos podem ser elaborados e transformados em prática política. Por outro lado, defende a preservação do conceito de ideologia como instrumento de análise importante referente a modos específicos de dominação próprios da sociedade capitalista.

A mesma autora, em outro trabalho, reafirma o caráter simbólico da cultura,

²⁰ Durham, Eunice. Cultura e ideologia, 1984.

definindo-a como o “(...) *processo pelo qual os homens dão significado às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana*”²¹.

A Antropologia de Geertz é eminentemente simbólica, ou seja, pressupõe que a dinâmica das ações humanas não ocorre a partir de reflexos mecânicos e idênticos aos determinantes macroestruturais da sociedade. Não que as ações cotidianas de cada homem não tenham relação com as questões estruturais dos modelos de produção, mas há que se compreender o tráfego simbólico que ocorre especificamente em cada grupo, em cada época, de acordo com as características de cada sociedade.

Em minhas aulas na Universidade, costumo diferenciar a Sociologia da Antropologia dizendo que elas se debruçam sobre o mesmo objeto de estudo, entretanto o fazem com modelos de análise diferentes. Enquanto a Sociologia possui uma tradição de pesquisa e um hábito de análise mais configuracional, mais de fora para dentro, a Antropologia foi se caracterizando pelas análises *in loco*, mais de dentro para fora, a partir das investigações do cotidiano. Parece haver atualmente tendência de encontro entre as pesquisas antropológicas e sociológicas, na medida em que a configuração macroestrutural precisa ser “encarnada” em exemplos cotidianos e a análise microscópica própria da Antropologia não pode se perder em relativismos circulares e áridos. Lembro que Geertz sempre assumiu a análise da cultura – o que ele chamou de descrição densa – como um processo microscópico.

Se o relativismo é um procedimento básico da prática de pesquisa antropológica, a partir do qual o pesquisador procura compreender todo e qualquer comportamento de um grupo a partir de seus significados em busca da lógica simbólica, ele não deve ser levado às últimas consequências, a um vale-tudo onde a própria pesquisa deixaria de ter sentido. Não devemos nos esquecer que a Antropologia existe para comparar grupos e confrontar diferenças, e não para apresentar um festival de comportamentos exóticos que só façam sentido naquele grupo. A análise antropológica não é neutra; é feita por um pesquisador que ao

²¹ Durham, Eunice. A dinâmica cultural na sociedade moderna, 1977, p.34.

mesmo tempo em que procura estranhar o familiar, familiariza-se com o estranho²² e faz isso a partir de sua inserção social. Além disso, ao observar e analisar comportamentos de outra sociedade, ele passa a compreender e rever de forma inusitada comportamentos de sua própria sociedade. O próprio Clifford Geertz tem sido acusado de relativista, e defende-se dessas críticas afirmando que se o relativismo não deve ser dogmático, o anti-relativismo também não²³.

Um autor que comentou a contribuição de Geertz, ampliando-a, é John B. Thompson, em seu livro “Ideologia e Cultura Moderna”, de 1990, cuja tradução para o português foi publicada cinco anos após. Segundo ele, a obra de Geertz apresenta a mais importante formulação do conceito de cultura de toda a literatura antropológica. Entretanto, aponta algumas fragilidades, sendo a principal delas a pouca atenção aos problemas de conflito social e de poder e, mais genericamente, aos contextos sociais estruturados dentro dos quais os fenômenos culturais são produzidos, transmitidos e recebidos. Segundo Thompson, os fenômenos culturais devem ser vistos

(...) como expressão das relações de poder, servindo, em circunstâncias específicas, para manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas²⁴.

Segundo Thompson, a ênfase presente na obra de Geertz é mais para o significado do que para o poder e mais para “o” significado do que para os significados divergentes e conflitantes que os fenômenos culturais podem ter para indivíduos situados em diferentes circunstâncias e possuidores de diferentes

²² Ver a esse respeito o interessante texto de Roberto DaMatta, O ofício de etnógrafo ou como ter ‘anthropological blues’, de 1978.

²³ Sugiro a leitura do capítulo Anti anti-relativismo, do livro de Clifford Geertz, Nova luz sobre a antropologia, 2001.

²⁴ Thompson, John B. Ideologia e cultura moderna, 1995, p.180.

recursos e oportunidades. Nesse sentido, o autor, reconhecendo a obra de Geertz e ampliando-a, apresenta uma concepção alternativa de cultura, denominada “concepção estrutural”²⁵, que procura dar ênfase tanto ao caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados. Assim, Thompson define a análise cultural como

*(...) o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas*²⁶.

Como se vê, a crítica de Thompson parece contemplar, pelo menos na minha opinião, a crítica dos marxistas a respeito da insuficiência da contribuição da Antropologia para a Educação Física e de sua tendência à relativização na explicação das ações humanas. Parece também, como afirmei anteriormente, apontar para a aproximação entre as perspectivas sociológica e antropológica na análise dos fenômenos sócio-culturais, fato que talvez nos próximos anos venha a diluir uma série de mal-entendidos, pelo menos na Educação Física. Há que se frisar também que, enquanto Geertz publica nos Estados Unidos “A Interpretação das Culturas” – seu principal livro – em 1973, reunindo textos escritos ao longo da década de 1960, apresentando hoje, obviamente, certo desgaste e limitação, Thompson faz sua análise mais recentemente, motivado pela preocupação de compreender o processo de transmissão cultural e a comunicação de massa, maior fenômeno dos últimos anos utilizado como mecanismo de poder para impingir valores, hábitos e ideais ao homem contemporâneo.

²⁵ Não confundir com a concepção estruturalista.

²⁶ Thompson, John, B. Op.cit., p.181.

X-X-X-X-X

Nesse capítulo procurei discutir as relações entre Antropologia Social e Educação Física, destacando o que eu vejo como contribuições da primeira sobre a segunda ou, de outra forma, como a Educação Física pode ser pensada a partir de pressupostos da Antropologia Social, em especial, da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz e das proposições iniciais de Marcel Mauss.

Discuti a revisão do conceito de “cultura” dentro da Antropologia e, a partir daí, a proposição de corpo como componente e expressão culturais, podendo ampliar a visão tradicional e o uso que a Educação Física faz do conceito “corpo”. Em seguida, pude discutir a atuação da Educação Física – principalmente a escolar – como prática cultural, compreendendo seu caráter simbólico, dinâmico e contextual. Discuti também a questão do trato dos conteúdos escolares pela Educação Física e sua necessária atualização e mediação em relação aos contextos específicos onde ela se realiza.

Destaquei também a abordagem etnográfica, característica e originária da Antropologia, como importante e necessária atualmente nas pesquisas em Educação Física, objetivando a análise dos significados de atuação dos profissionais da área. Compreender a atuação dos profissionais “por dentro” parece fundamental para uma área que vem propondo nos últimos anos a revisão de sua ação tradicional, mas que não pode mais acreditar que a transformação da prática ocorrerá apenas com proposições teóricas. Há que se compreender o caráter cultural – e, por vezes, inconsciente – de atuação dos profissionais de Educação Física, procurando alcançar o nível das representações sociais que orientam sua prática.

Finalmente, tratei de algumas críticas que a abordagem antropológica vem recebendo no interior da Educação Física. Parte delas parece pertinente e faz com que o debate seja enriquecido, sobretudo a partir da contribuição de Thompson, que aponta fragilidades na proposição de Geertz no que se refere à dimensão de conflito e poder.

Acredito que a abordagem antropológica tem contribuído e pode ainda muito contribuir para uma revisão da Educação Física, tornando-a uma área mais dinâmica, mais original, mais plural. A análise cultural tem procurado compreender a imensa e rica tradição da área que, durante anos, a definiu como ela se apresenta hoje e, ao mesmo tempo, tem procurado entender suas várias manifestações como expressões de contextos específicos. Além disso, a perspectiva cultural faz avançar na Educação Física a consideração de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a relação com a arte, enfim, o significado.

Afirmar em outro texto:

Qualquer abordagem de Educação Física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar²⁷.

Esta é minha leitura atual sobre a cultura da Educação Física. Afirmar que a Educação Física é a área que trata da cultura corporal parece não causar mais tanta surpresa ou resistência. Resta saber como outros autores proeminentes da área tem trabalhado com este conceito. É o assunto do próximo capítulo.

²⁷ A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro, 2001, p.38.

Capítulo II: A CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O termo “cultura” parece definitivamente fazer parte da Educação Física, fato impensável há duas décadas e que sugere, no mínimo, que as Ciências Humanas têm influenciado a área. Depois do predomínio das Ciências Biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte pela Educação Física, essa tarefa hoje parece estar dividida com outras áreas do conhecimento, tais como a Antropologia Social, a Sociologia, a História, a Ciência Política e outras. Os currículos de alguns cursos de graduação começam a incluir disciplinas que partem desses referenciais, o que permite supor que lentamente a “cara” da Educação Física vai mudando.

Somente a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico na Educação Física²⁸, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sócio-cultural na Educação Física. Os profissionais formados até os anos 80 – e ainda hoje, em alguns cursos - não tiveram acesso à discussão da área e dos seus temas nas dimensões sócio-culturais. O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a Educação Física era vista como área exclusivamente biológica e não uma área que pode ser explicada pelas Ciências Humanas.

Tenho afirmado que “cultura” é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais do homem são geradas na dinâmica cultural humana, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao

²⁸ Em meu livro de 1998, *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*, mostro, por meio do discurso dos principais autores, como esse debate foi engendrado.

movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza.

A tentativa de vários estudiosos da Educação Física parece estar sendo a de compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural. Pelo menos é o que é possível depreender da leitura de artigos e livros da área nos últimos anos, que incorporaram a temática da cultura. Ainda que os principais autores da Educação Física defendam propostas diferentes, todos referem-se a ela, mais ou menos explicitamente. Temos percebido a utilização da expressão “cultura” acompanhada de termos como “física”, “corporal”, “de movimento”, “corporal de movimento”. Entretanto, essa utilização aparece de forma superficial, por vezes incompleta ou de forma reducionista.

Entendendo que a dimensão cultural é central para a Educação Física, e que a utilização da expressão “cultura” por vezes embute sentidos equivocados ou incompletos, pretendo neste capítulo analisar como alguns dos principais autores da Educação Física brasileira contemporânea têm trabalhado em suas publicações com este conceito. A análise de suas obras já foi por demais realizada, uma vez que algumas se constituem em livros clássicos da Educação Física brasileira nos últimos anos. Entretanto, acredito ser inédita a análise desses trabalhos a partir da utilização que fazem do conceito de cultura.

Devo ressaltar que minha análise restringir-se-à a alguns livros que inauguraram abordagens de Educação Física escolar, produzidos no final da década de 1980 e início de 1990, e considerados clássicos na área. Considerarei aqui os Profs. Go Tani, João Freire, Elenor Kunz e o grupo auto-denominado Coletivo de Autores. Além desses, estarei considerando produções mais recentes dos Profs. Valter Bracht e Mauro Betti, que na minha opinião avançaram na discussão da cultura e nas suas relações com a Educação Física. Tenho claro que todos eles continuam avançando nas discussões, com certeza revendo algumas posições que ora critico.

1. A “cultura” na abordagem desenvolvimentista

Utilizarei como fonte principal para a análise do uso do conceito de cultura na abordagem desenvolvimentista o livro “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, que se constitui como principal veículo dessa abordagem, que tem no Prof. Go Tani seu principal defensor no país. Esse livro foi publicado em 1988 por um coletivo de autores composto pelo próprio Go Tani, Edison de Jesus Manuel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença.

A abordagem desenvolvimentista de Educação Física não se propõe a tratar da cultura, não podendo ser responsabilizada por algo que ela não pretende realizar, restando-me somente detectar como essa dimensão aparece em suas proposições. Há clara manifestação no referido livro de que o “movimento” é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física²⁹.

Segundo os autores, a Educação Física pode ser estudada a partir de abordagens macroscópicas, de características filosóficas e administrativas e também a partir de abordagens microscópicas, que se originam do estudo das características dos alunos em diferentes níveis de análise, visando a estruturar um plano de trabalho. A opção dos autores é claramente pela segunda abordagem, na suposição de que, para a Educação Física atender as reais necessidades e expectativas das crianças, ela precisa compreender aspectos do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem. Dessa forma, os autores definem como objetivo inicial para a Educação Física escolar a aquisição de habilidades motoras básicas, a fim de que seja facilitada a ela a aquisição posterior das habilidades consideradas mais complexas. A definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e das estratégias de ensino a serem utilizadas vai depender justamente dos indicativos oriundos dos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor, uma vez que todas as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento, podendo apenas haver variações na velocidade desse processo.

²⁹ Tani, Go et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, 1988, p.2, p.13, p.26, p.64.

Afirmam os autores:

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas³⁰.

Embora os autores explicitem que a Educação Física deva superar a forma restrita tradicional ao tratar o “movimento”, considerando inclusive o seu significado na relação do ser humano com o meio ambiente, a opção do trabalho é por um estudo de natureza biológica, ou, pelo menos, que parta dos aspectos biológicos invariáveis na espécie humana para propor uma visão de Educação Física. Isso explica a estruturação dos capítulos do livro, que parte da classificação do comportamento humano e do conceito de “movimento”, passa pelos pressupostos biológicos do desenvolvimento, para posteriormente discutir as implicações para a Educação Física escolar.

A “cultura” vai aparecer na obra quando os autores discutem o processo de desenvolvimento motor, apresentando dois modelos de análise. O primeiro, de Seaman e DePauw³¹, considera hierarquicamente quatro níveis: movimentos reflexos, habilidades básicas, habilidades específicas e comunicação não verbal, sendo os dois primeiros geneticamente determinados e os dois últimos, aprendidos ou culturalmente determinados. Relacionando com a escolarização, os dois primeiros níveis, movimentos reflexos e habilidades básicas, seriam desenvolvidos na educação infantil e nas primeiras quatro séries do ensino fundamental enquanto os dois níveis seguintes, habilidades específicas e comunicação não verbal, seriam

³⁰ Tani, Go et al. Op. cit., p.2

³¹ Seaman, J.A.; DePauw, K.P. The new adapted physical education. Palo Alto, California, Mayfield, 1982. Apud Tani, Go et al. Op. cit., p.68.

trabalhados nas quatro séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior.

Outro modelo apresentado é o de Gallahue³², que divide o desenvolvimento motor em estágios, relacionando com as faixas etárias aproximadas. Assim, teríamos os movimentos reflexos (vida intra-uterina até quatro meses após o nascimento), os movimentos rudimentares (1 a 2 anos), os movimentos fundamentais (2 a 7 anos), a combinação de movimentos fundamentais (7 a 12 anos) e os movimentos determinados culturalmente (a partir de 12 anos).

Como se vê, tanto num quanto noutro modelo a dimensão cultural aparece como consequência dos níveis geneticamente determinados, colocados hierarquicamente como anteriores e básicos no processo de desenvolvimento motor. Sem dúvida, os dois modelos afirmam a influência cultural no ciclo de vida humano, mas colocam esta dimensão como secundarizada em relação aos componentes biológicos. A aquisição de padrões consistentes de movimentos considerados básicos permitirá à criança a prática posterior de habilidades motoras mais específicas que a *“cultura do movimento”*³³ oferece. Nesse momento do desenvolvimento e da aprendizagem serão oferecidas oportunidades de prática das atividades esportivas, de ginástica, de dança, próprias da cultura.

Como exemplo disso, os autores afirmam que *“(...) o desporto é importante por proporcionar situações de movimento que possibilitam o desenvolvimento de cada criança dentro das habilidades específicas”*³⁴. Essa frase mostra claramente a prioridade na escolha dos conteúdos num programa de Educação Física. O esporte é escolhido como conteúdo não por se constituir em patrimônio cultural da humanidade que deve ser apreendido por todas as crianças nas aulas de Educação Física, mas por proporcionar situações de movimento que auxiliam o desenvolvimento. É verdade que na frase seguinte os autores afirmam o esporte como patrimônio cultural

³² Gallahue, D. Understanding motor development in children. Nova York, John Wiley e Sons, 1982. Apud Tani, Go et al. Op cit., p.70.

³³ Tani, Go et al. Op.cit., p.70.

³⁴ Tani, Go et al. Op.cit., p.90.

e o objetivo da Educação como sendo a transmissão cultural, mas inicialmente ressaltam seus benefícios em termos de desenvolvimento motor.

É interessante observar que a compreensão de cultura e de homem apresentada pela abordagem desenvolvimentista – ainda que de forma implícita - aproxima-se daquela presente no século XIX. Segundo ela, ao longo da evolução humana a cultura foi surgindo como consequência de um sistema nervoso cada vez mais estruturado, culminando com a complexidade do *homo sapiens*. Sendo assim, o homem seria visto como um ser estratigráfico – para utilizar expressão de Clifford Geertz, discutida no capítulo anterior -, tendo como núcleo a dimensão biológica e como camada mais externa a dimensão cultural. Segundo esse modelo, a cultura faz parte do homem, mas não se constitui em fator determinante em seu desenvolvimento. Devido à profundidade dos estudos arqueológicos atualmente e às consequentes implicações desses estudos, acredita-se que houve simultaneidade dos processos de desenvolvimento biológico e cultural na evolução humana, tendo um aspecto influenciado o outro. Assim, ao mesmo tempo em que a estruturação do sistema nervoso humano foi permitindo atuações mais refinadas, o meio ambiente, muitas vezes adverso, foi estimulando o funcionamento cerebral de formas específicas. Por isso que se afirma que o cérebro humano é também cultural³⁵.

Espero ter esclarecido melhor agora a crítica que afirmei receber de pessoas estudiosas do desenvolvimentismo, em relação ao objeto de estudo e aplicação da Educação Física. Pelos motivos apresentados – ainda que rapidamente pela análise do clássico livro que sintetiza a abordagem – percebe-se a ênfase no “movimento”. Assim, a Educação Física trataria do estudo e aplicação do movimento; as aulas de Educação Física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases do desenvolvimento; os conteúdos de ensino seriam definidos a partir dos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças.

³⁵ Geertz, Clifford. A interpretação das culturas, 1989.

Entendo que os conhecimentos sobre processos de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem motora são necessários ao professor de Educação Física, mas vejo-os como conhecimentos do professor, a fim de facilitar certas aprendizagens por parte dos alunos durante as aulas. Como estudioso da cultura, considerando a Educação Física como disciplina escolar e considerando a escola como espaço e tempo de desenvolver cultura, entendo como tarefa precípua da área garantir ao aluno a apreensão de conteúdos culturais, no caso, relacionados à dimensão corporal, o jogo, ginástica, esporte, dança, luta. A forma como esses conteúdos serão desenvolvidos necessitará, sem dúvida, de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem motora. Por exemplo, para o professor saber como uma determinada prática esportiva poderá ser vivenciada por uma classe de quinta série, ele precisará de conhecimentos sobre o desenvolvimento motor e sobre os processos de aprendizagem característicos dos alunos dessa fase.

2. A “cultura” em João Freire

O autor em questão recusa qualquer rótulo, não sendo possível encontrar em suas obras um título para sua abordagem. Ficou conhecido como representante da abordagem construtivista interacionista pelo fato de ter assessorado a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em sua proposta de Educação Física, sob essa perspectiva teórica, publicada na segunda metade da década de 1980, com versões até a primeira metade da década de 1990, tendo obtido repercussão na área. Analisaremos aqui o seu livro “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física”, publicado em 1989, com grande sucesso na área, fazendo do autor, talvez, o mais conhecido de toda a Educação Física brasileira.

Resende³⁶ considera os trabalhos de Freire como vertente da pedagogia humanista, relacionando as proposições do autor com a crítica à cientificização do mundo e à exacerbação racionalista da Educação e da Educação Física. Bracht³⁷

³⁶ Resende, Helder Guerra de. Necessidades da educação motora na escola, 1995.

³⁷ Bracht, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz, 1999.

entende que a obra de Freire constitui-se em variante da abordagem desenvolvimentista, cuja base teórica seria oriunda da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. A discussão de Go Tani daria ênfase ao desenvolvimento motor e a de Freire ao desenvolvimento cognitivo.

Para explicitar sua visão de Educação Física escolar, João Batista Freire faz contundente crítica à forma como a escola trabalha com o corpo e o movimento das crianças. Segundo ele, a escola tradicionalmente tem desconsiderado a cultura infantil, rica em movimentos, jogos, brinquedos e fantasia e tem optado por deixar a criança imóvel, na expectativa de que ela aprenda conceitos teóricos de forma disciplinada, castrando sua liberdade e criatividade. Afirma Freire que a criança é especialista em brinquedo. Por isso, o autor propõe uma educação de corpo inteiro, título de seu livro, educação essa que pressupõe corpo e mente como indissociados, valorizando sobremaneira a prática de Educação Física.

A exemplo do desenvolvimentismo de Go Tani, João B. Freire não se propõe a trabalhar em seu livro de forma direta o conceito de cultura. Como na análise anterior, procurarei inferir o sentido implícito desse conceito na obra em questão, bem como suas consequências na proposta do autor.

João Freire declara a diferença de sua proposta em relação à abordagem desenvolvimentista afirmando não ser partidário de linhas da Educação Física que se identificam com a aprendizagem motora. Também afirma que não acredita na existência de padrões de movimento – termo caro à abordagem desenvolvimentista – pois as diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações do mundo tornariam impossível qualquer padronização. Prefere a utilização da expressão “esquemas motores”, de origem piagetiana, que seriam, segundo o autor,

*(...) organizações de movimentos construídos pelos sujeitos,
em cada situação, construções essas que dependem, tanto*

*dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive*³⁸.

Apesar das diferenças ressaltadas, o autor enfatiza como tarefa da Educação Física o desenvolvimento das habilidades motoras, porém num contexto de jogo e de brinquedo, desenvolvidas a partir do universo da cultura infantil que a criança possui. A vantagem, segundo o autor, seria garantir um bom desenvolvimento das habilidades motoras sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhe é estranha. Afirmar que o jogo desenvolvido nas aulas de Educação Física deve ser diferente do jogo que a criança pratica fora da escola, uma vez que o primeiro deve atender a determinados objetivos, como o desenvolvimento de certas habilidades motoras ou habilidades perceptivas, ou a formação de noções lógicas, como seriação, conservação e classificação, ou o trabalho visando à cooperação.

O autor insiste que a Educação Física deve ser valorizada na dinâmica escolar, não devendo servir como complementar ou auxiliar às outras disciplinas. Segundo ele, o objetivo da área seria promover atividades que pudessem auxiliar ou facilitar o desenvolvimento da criança, tanto em sua vida escolar, como em toda sua vida após a escola. É verdade que o conceito de desenvolvimento utilizado, baseado principalmente em Piaget, Wallon, Vygotsky e Le Boulch, parece mais amplo que o utilizado pela abordagem desenvolvimentista, analisada anteriormente, por contemplar outras dimensões além da motora, como a dimensão psicológica, a relação com o meio ambiente e a utilidade para toda a vida. Afirmar o autor:

*Na verdade, o que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela ela possa se desenvolver plenamente*³⁹.

³⁸ Freire, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física, 1989, p.22.

³⁹ Freire, João Batista Freire. Op.cit., p.76.

Entretanto, a proposta do autor, a exemplo da abordagem desenvolvimentista, toma a escola e a Educação Física principalmente como desencadeadoras ou auxiliares do desenvolvimento individual, a fim de formar pessoas mais completas, com mais criatividade, que tenham mais possibilidades de exercer a autonomia. Ainda que o autor refira-se à educação para a democracia, percebe-se que o movimento dessa educação é de dentro para fora, partindo do indivíduo e não da cultura ou da sociedade. Essa visão perpassa todo o livro, alcançando a questão dos conteúdos a serem tratados nas aulas. Os jogos e brinquedos, tão lembrados como parte da cultura infantil, de onde o programa deve necessariamente partir, são tomados como facilitadores e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos. São meios e não fins do processo educacional empreendido pela Educação Física. Como exemplo, podemos citar:

Se for possível promover o desenvolvimento de uma habilidade motora, como girar, por exemplo, dentro de um contexto de brinquedo, por que fazê-lo isoladamente? Não vemos razões para “treinar” fora do jogo aquilo que pode ser realizado significativamente dentro dele⁴⁰.

O conceito de cultura, quase sempre acompanhado da palavra “infantil”, utilizado pelo autor parece referir-se a algum elemento que foi internalizado pelo indivíduo, enriquecendo-o, sem dúvida, e interferindo em sua personalidade, fazendo-o mais capaz de interagir com o meio e com os outros. Parece um conceito “psicologizado”, na medida em que enfatiza a direção do indivíduo para a sociedade e não o vê como um indivíduo, além de psíquico, eminentemente social. É louvável a preocupação do autor em preservar a tradição de jogos e brinquedos corporais presentes nas crianças, porém falta a esse conceito de cultura a necessária

⁴⁰ Freire, João Batista. Op.cit., p.134.

consideração de que, embora seja internalizada pelos indivíduos, é também pública, gerada e constantemente atualizada nos contextos onde se realiza.

Lembro aqui novamente de Clifford Geertz, quando, discutindo sobre o pensamento humano e considerando a dimensão pública da cultura, afirma que tanto o conteúdo como a forma de pensamento humano são culturalmente determinados. Além de processos internos ao indivíduo, lidam com significados públicos, cujo sentido é variável e dinâmico.

João B. Freire, em seu livro, aborda por várias vezes a questão simbólica. Segundo ele, a capacidade simbólica humana consiste na possibilidade de representar mentalmente qualquer ação realizada e é justamente isso que diferencia o homem dos outros animais. Mais uma vez, pelo referencial teórico adotado pelo autor, a questão simbólica é vista pela ótica psicológica, dando ênfase ao processo interno de produção das representações mentais no indivíduo e não enfatizando a questão do significado público externo a ele.

Procurando inferir o trato da questão cultural utilizado pelo autor, não posso deixar de lembrar o pensamento iluminista, do século XVIII, mais precisamente, a contribuição de Jean-Jacques Rousseau, para alguns, tido como o precursor das Ciências Humanas. Para ele, na explicação do homem, havia a divisão entre a ordem natural e a ordem social. Assim, o homem nascia com uma natureza potencialmente boa, cabendo à sociedade preservar essa condição natural. Daí sua proposta educacional conceber uma “educação negativa”, visando a impedir a influência social indesejável, que macularia a natureza boa do homem.

Talvez a proposta de João Freire esteja de alguma forma influenciada pela divisão entre a ordem natural e ordem social, como no Iluminismo do século XVIII. A cultura infantil internalizada nas crianças – sua capacidade para brincar, jogar e fantasiar - corresponderia à ordem natural e a escola, com a função de preservar essa condição natural, corresponderia à ordem social.

3. A “cultura” na abordagem crítico-superadora

Estarei analisando nesta seção o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de 1992, uma das obras com maior repercussão na área nos anos 90. Foi escrito por um Coletivo de Autores, composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Com inspiração no materialismo histórico dialético de Karl Marx, essa obra compreende a Educação Física como a “(...) *matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros*”⁴¹. A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações.

Segundo os autores, a reflexão pedagógica deve levar a um projeto político-pedagógico que seja *diagnóstico*, porque implica a leitura da realidade, *judicativo*, porque explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social e *teleológico*, porque aponta para uma direção clara de transformação da realidade⁴².

Partindo da constatação de que o Brasil constitui-se numa sociedade dividida em classes sociais, que o movimento social é caracterizado pela luta entre as classes e de que os interesses de cada uma são diferentes e antagônicos, a metodologia proposta pelos autores claramente coloca-se a favor dos interesses das camadas populares da população brasileira. Afirmam os autores:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a

⁴¹ Coletivo de Autores. Metodologia do ensino de educação física, 1992, p.18.

⁴² Coletivo de autores. Op. cit., p.25.

afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem⁴³.

Com essa perspectiva, a abordagem crítico-superadora coloca-se em clara oposição à perspectiva tradicional de Educação Física que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, pois, segundo os autores, esta visão contribuiu e tem contribuído para a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, defendendo os interesses da classe dominante no poder.

O inegável mérito da abordagem crítico-superadora foi o estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Assim, as várias manifestações corporais humanas, ao invés de serem tomadas como conteúdos tradicionais estanques da área – ou, como vimos na abordagem desenvolvimentista, como estímulos, expressões ou auxílio para o desenvolvimento motor – podem ser vistas como construções históricas da humanidade. Dessa forma, o esporte trabalhado pela Educação Física é fruto de um longo processo sócio-histórico e cultural, que culminou nesse fenômeno que conhecemos hoje, assim como a dança, o jogo, a ginástica e a luta. Os temas a serem tratados pedagogicamente pela Educação Física, por serem considerados como dados da cultura, estarão presentes nas aulas como fenômenos que se impõem aos alunos como necessários para sua inserção na realidade social e não como meras expressões de uma natureza apenas biológica do homem.

Entretanto, percebo nessa abordagem certa deficiência no trato da dimensão simbólica inerente ao homem. Aliás, já afirmei isso no capítulo anterior, quando discuti as críticas de estudiosos marxistas em relação à abordagem antropológica.

⁴³ Coletivo de autores. Op. cit., p.40.

Ao fundamentarem a expressão “cultura corporal”, os autores falam dos jogos, esportes, danças, exercícios ginásticos etc. como “(...) *formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história*”⁴⁴. Afirmam também que “(...) *os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade*”⁴⁵. Essas afirmações parecem-me extremamente pertinentes para a discussão cultural num processo educativo, porém, mostram-se insuficientes para garantir a plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas, aspectos esses que muitas vezes apresentam-se inconscientes para os próprios atores sociais, além de serem diferentes de grupo para grupo, de bairro para bairro, de cidade para cidade. De fato, quando os autores referem-se à cultura corporal como patrimônio da humanidade, enfatizam a dimensão do acúmulo de conhecimentos, das produções humanas, mas não avançam na idéia de que os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo de sua história vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas.

Os autores apresentam uma determinada proposta metodológica de Educação Física centrada nos interesses da classe trabalhadora ou das camadas populares. Mas como definir os conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora? Quais seriam esses conteúdos? Quem iria defini-los? Como saber se os conteúdos estão sendo desenvolvidos dentro dos valores explicitados? Os alunos da classes dominante teriam outra Educação Física? Os conteúdos que não são interessantes do ponto de vista da classe trabalhadora seriam desconsiderados? Há uma cultura corporal da classe trabalhadora e outra da classe dominante?

Essas perguntas, na verdade, expõem fragilidades da abordagem em questão, sendo a principal delas, como afirmei, a dificuldade em considerar a dimensão simbólica dos seres humanos. Na verdade, essa insuficiência é originária da proposição do próprio Marx no século XIX. Ao aprofundar a discussão econômica

⁴⁴ Coletivo de autores. Op. cit., p.38.

⁴⁵ Coletivo de autores. Op. cit., p.62.

macroestrutural da sociedade, foi enfatizada a dimensão consciente e material do homem, não sendo discutida a questão simbólica. Dessa forma, bastaria a conscientização a respeito das formas de dominação a que os homens são submetidos para a superação do estado de alienação.

Insisto que não se trata de criticar Marx por algo que ele não poderia realizar no século XIX. Não se trata também de negar as importantes contribuições de Marx na explicitação dos mecanismos de produção capitalista e suas perversas consequências sobre a humanidade, fatos que, infelizmente, são comprovados cada vez mais no mundo contemporâneo. Mas acredito que atualmente seja possível complementar essas discussões, considerando as manipulações simbólicas que os homens fazem em função de seus contextos locais e específicos.

A discussão simbólica provinda da Antropologia pode contribuir para “encarnar” essas questões estruturais da sociedade nas diversas realidades contextuais, considerando as diferenças entre os homens, as diferenças entre épocas, as contradições entre o que os homens pregam e o que eles fazem, os processos por vezes inconscientes presentes nas relações sociais, as influências várias que os homens recebem ao longo da vida, as mediações entre o conhecimento popular e o conhecimento elaborado. De fato, parece-me simplista achar que todas as diferenças entre os homens acabariam após a transformação da sociedade rumo a um mundo socialista. Da mesma forma que parece-me simplista considerar que as diferenças ocorrem somente entre as classes sociais e não dentro de cada classe social. Pode-se considerar ainda que alguns fenômenos sociais são politicamente relevantes e dignos de análise sem serem diretamente determinados pela dominação de classes.

A discussão sobre cultura empreendida pelos autores do livro em questão parece ainda refém do evolucionismo típico do século XIX, uma vez que a considera como produção humana, como algo material, externo ao homem, como na clássica definição de Edward Tylor, de 1871, que afirma a cultura como um “(...) *todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da*

*sociedade*⁴⁶. Essa definição ainda é válida em alguma medida, mas foi ampliada ao longo do século XX, considerando cultura também como processo dinâmico de orientação e significação que os homens empreendem o tempo todo, um processo de manipulação simbólica. Tomar a cultura de forma restrita como produção do homem, como no século XIX, permitiu a classificação dos vários grupos espalhados pelo mundo como mais ou menos civilizados, de acordo com a quantidade de produção cultural. É óbvio que o critério para julgamento era a sociedade europeia da época, cabendo aos povos que não se comportavam como os europeus ditos civilizados, a classificação de primitivos, selvagens ou bárbaros, como se fossem menos desenvolvidos. Se Marx não afirmou essas barbaridades, parece não ter conseguido alcançar a discussão simbólica que permite a consideração dos homens como seres menos conscientes, mais dinâmicos, mais subjetivos, por vezes contraditórios, mas sempre produtores de cultura.

A consideração simbólica de cultura permite compreender a lógica dos conteúdos de Educação Física de forma menos determinista e menos estruturada a partir de padrões conscientes e objetivos. Permite compreender a dinâmica escolar da Educação Física como prática cultural que atualiza, ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando as especificidades e características próprias de cada grupo.

4. A “cultura” na abordagem crítico-emancipatória

Analisarei nesta seção a abordagem chamada de crítico-emancipatória, estruturada pelo Prof. Elenor Kunz e explicitada em dois livros, o primeiro, de 1991, intitulado “Educação Física: ensino & mudanças”, e o segundo, de 1994, “Transformação Didático-pedagógica do Esporte”.

O autor também faz contundente crítica à Educação Física tradicional, alinhando-se a outros autores que a partir da segunda metade da década de 1980

⁴⁶ Tylor, Edward B. Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art & custom. Gloucester, Mass., Smith, 1871. Apud Mercier, Paul. História da antropologia, 1986, p.96.

começaram a denunciar a abordagem biológica e o ensino tecnicista característicos da área. Elenor Kunz afirma, no início da década de 1990, que a visão tradicional de Educação Física vinha servindo para reproduzir as contradições e injustiças sociais no país. Em contraposição, propôs uma abordagem que considera a Educação Física como parte de um sistema maior, sócio-educacional e sócio-político-econômico. Para isso, critica a abordagem exclusiva a partir das Ciências Naturais e propõe a consideração das Ciências Humanas e Sociais para melhor compreensão e atuação da área.

O autor faz profunda discussão sobre o Movimento Humano, criticando a visão que o considera apenas como fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente do próprio ser humano que o realiza. Segundo ele, essas análises que tratam o movimento como acontecimento espaço-temporal não dão conta da complexidade que envolve o ser humano em movimento, sendo necessária uma análise integral. Para definir movimento, o autor apóia-se em Trebels, que afirma:

*Movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu 'se-movimentar', se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio*⁴⁷.

O autor faz uso da teoria antropológica proposta por Tamboer, baseado em Gordjin e Buytendijk, teoria essa que desenvolve uma concepção dialógica de movimento humano. Segundo ela, o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e o mundo, uma vez que é pelo seu se-movimentar que o homem percebe, sente, interage com os outros, atua na sociedade.

⁴⁷ Trebels, A.H. Spielen und bewegen na geraeten. Reinbeck bei Hamburg, 1983. Apud Kunz, Elenor. Educação física: ensino & mudanças, 1991, p.163.

O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo. O “Se-movimentar” é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa”⁴⁸.

Ao contrário das análises biomecânicas, fisiológicas, aquelas que visam ao rendimento físico, ou, ainda, as de cunho comportamentalista, a concepção dialógica de movimento pressupõe o envolvimento do homem como sujeito da ação sempre na sua intencionalidade, constituindo o sentido/significado do seu se-movimentar. Por isso, nessa concepção há relação estreita entre a intencionalidade do homem e o sentido/significado de sua conduta. Segundo o autor, somente pela intencionalidade é possível superar o mundo conhecido e penetrar num mundo desconhecido. Na relação homem/mundo é construído o conjunto de significados humanos, que dão sentido às ações humanas, conjunto esse que não se encontra nem no homem, nem no mundo, mas na inter-relação entre os dois campos.

De acordo com Kunz, deve haver equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social. A crítica que o autor faz ao sistema educacional tradicional – podendo ser estendida a algumas abordagens de Educação Física - é que a ênfase recai sobre a primeira forma de identidade, ou seja, o aluno deve ser preparado individualmente para atuar de acordo com as exigências sociais. Quando fala em equilíbrio entre as identidades individual e social, preconiza-se o processo de busca de uma atuação ao mesmo tempo significativa em termos pessoais e consequente em termos sociais.

Considerando o diálogo homem/mundo a partir da concepção dialógica, o autor concebe a Educação Física como práxis social, com estreita relação no plano

⁴⁸ Tamboer, J. Menschenbilder hinter bewegungsbilder. Haarlem, 1985. Apud Kunz, Elenor. Op.cit., p.174.

sócio-político-cultural, uma vez que deve partir do mundo de movimento vivido pelo aluno, movimentos provindos das culturas tradicionais ou populares, ampliando-os e transformando seus significados. É dessa forma que o autor chega ao conceito de “cultura do movimento”, definida como:

*(...) todas estas atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte), e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o Homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo, as resistências que se oferecem a estas condutas e ações (...)*⁴⁹.

O autor faz crítica ao uso da expressão “cultura corporal”, utilizado, como vimos, pela abordagem crítico-superadora, pois toda atividade cultural humana se expressa pelo corpo. Falar em cultura corporal pressupõe, segundo Kunz, considerar que há outras formas de cultura como a intelectual, por exemplo, reforçando, dessa forma, a antiga dicotomia mente/corpo. Utilizando a concepção fenomenológica para a qual o homem como ser-no-mundo é sempre presença corporal, o autor afirma que pensar é tão cultural quanto correr. Sendo toda cultura manifestada corporalmente, sua preferência é pela expressão “cultura do movimento”.

Posso observar nas proposições de Elenor Kunz renovação em relação às outras abordagens analisadas no que se refere ao trato com os conceitos de cultura e de homem. Percebo essa renovação primeiramente pelo passeio que o autor faz por autores de diferentes correntes teóricas, passando pela fenomenologia, pelos autores da Escola de Frankfurt, pela teoria antropológica de Tamboer e outros. Elenor Kunz trabalha sem preconceito com vários autores – ainda que numa

⁴⁹ Kunz, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte, 1994, p.62.

amplitude talvez exagerada para os limites de sua obra. Percebo também como saudável o destaque de alguns pontos esquecidos ou secundarizados na literatura da Educação Física e que considero extremamente relevantes, tais como a subjetividade, a relação identidade pessoal/identidade social, a questão do sentido/significado, a preocupação com a dicotomia mente/corpo. É claro o esforço do autor em realmente superar a dicotomia mente/corpo ou, dito de outra forma, natureza/cultura.

Em um texto publicado em 1995⁵⁰ fiz uma crítica à discussão acadêmica da Educação Física afirmando que ela ainda era refém da ruptura natureza/cultura, com alguns autores colocando-se mais próximos ao pólo natural ou biológico e outros mais próximos ao pólo cultural ou social. Embora os discursos contra a dicotomia fossem unânimes, ainda havia uma ruptura velada entre as ciências naturais e as ciências humanas, as dimensões da natureza e da cultura, dos aspectos inato e aprendido no comportamento humano, colocando esses pontos como opostos ou contrários.

Percebo na abordagem crítico-emancipatória claro esforço em romper com estas divisões, que acabam por eliminar a possibilidade de tomar o homem e seus aspectos como complementares, integrando um todo indissociável. Considero importante a discussão feita por Kunz sobre o necessário equilíbrio entre as identidades pessoal e social, como elementos de um mesmo ser humano e de uma mesma ação. O homem que vive, percebe e sente, é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade.

Entretanto, talvez pelo fato do autor utilizar uma abordagem mais filosófica que sócio-cultural de Antropologia, em alguns momentos ocorre uma visão um tanto idealizada de ser humano que culmina com a clássica divisão entre certo e errado, bom e mau. O autor afirma que a Educação Física deveria se interessar pelo mundo

⁵⁰ A ruptura natureza/cultura na educação física, texto que fez parte da coletânea Pensando a educação motora, organizada por Ademir de Marco (Papirus, 1995). Foi republicado em 1997 na minha coletânea Cultura: educação física e futebol.

fenomenológico dos movimentos, mundo esse em que os gestos possam ser compreendidos como naturais, em oposição ao mundo objetivo de movimentos artificiais e abstratos. Afirmo ainda que “(...) *a insistência e a repetição de movimentos do mundo objetivo destrói a cultura do movimento dos praticantes*”⁵¹. Ora, falar em movimentos naturais em oposição aos artificiais ou em destruição da cultura do movimento implica considerar *a priori* alguns movimentos melhores que outros, como se não fizessem parte da mesma cultura. Como afirmei, isso pode ser devido ao fato do autor trabalhar com uma concepção filosófica de Antropologia. Para a Antropologia Social, que se configurou e se desenvolveu a partir da prática de campo – a chamada etnografia –, as ações humanas não são a princípio certas ou erradas, boas ou más, mas são aquilo que expressam e dão sentido aos homens num contexto específico.

5. A “cultura” em Valter Bracht

Valter Bracht participou como autor da coletânea “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de 1992, que estruturou a abordagem crítico-superadora. Entretanto, em duas coletâneas de textos de sua autoria, o autor desenvolveu alguns conceitos relevantes para a área, diferenciando-o daquela abordagem. Daí meu interesse em discutir sua obra nesta seção. Tratarei das coletâneas “Educação Física e Aprendizagem Social”, publicada em 1992 e “Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, de 1999, que reuniram textos e palestras do autor ao longo da década de 1990.

O autor esclarece que a expressão Educação Física tem sido utilizada em dois sentidos, um amplo e um restrito. No sentido amplo, segundo ele, de forma inadequada, “(...) *tem sido utilizado para designar todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana*”⁵². Bracht entende que para esse sentido a expressão cultura corporal ou cultura de movimento seria melhor que Educação

⁵¹ Kunz, Elenor. Op.cit., p.95.

⁵² Bracht, Valter. Educação física e aprendizagem social, 1992, p.15.

Física. No sentido restrito, “(...) o termo *Educação Física* abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional”⁵³.

Valter Bracht coloca-se claramente ao lado daqueles que entendem que a Educação Física não é ciência e nem deve se constituir em nova ciência, pelo fato de ser uma prática pedagógica, embora, como prática pedagógica, esteja interessada e necessite de explicações científicas que a fundamentem.

Segundo o autor, a Educação Física é uma “(...) *prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento*”⁵⁴. Quando discute o movimento, o autor afirma que é ele (movimento) que confere especificidade à Educação Física no interior da Escola. Mas ressalva que não é qualquer movimento.

É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esportes, de dança, etc”⁵⁵.

A partir dessa visão de Educação Física como prática pedagógica, o autor preocupa-se em aprofundar a discussão de sua legitimação na Escola. Para isso, propõe dois modelos para essa fundamentação, um autônomo e outro heterônomo. Segundo o autor, as explicações autônomas procuram justificar a Educação Física na Escola situando a importância pedagógica das atividades corporais de movimento nelas mesmas, encerrando elementos humanos fundamentais. As explicações heterônomas buscam a justificativa da Educação Física fora das atividades, em suas aplicações e repercussões sociais. Segundo o autor, para as

⁵³ Bracht, Valter. Op.cit., p.15.

⁵⁴ Bracht, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz, 1999, p.16.

⁵⁵ Bracht, Valter. Educação física e aprendizagem social, 1992, p.16.

justificativas autônomas, têm sido utilizadas a Antropologia Filosófica e a Fenomenologia. O autor cita o pedagogo Grupe⁵⁶, que defende a consideração de dois princípios, o fato de que a existência humana constitui-se em “um ser corporal no mundo” e o fato do jogo fazer parte das formas originais humanas.

As justificativas heterônomas lançam mão das disciplinas biológicas ou da Sociologia funcionalista, apresentando uma visão instrumental de Educação Física. Nessa visão, a disciplina deveria promover a saúde, hábitos higiênicos, sentimento cívico. Mais recentemente, a Educação Física assumiu para si a função de massificação do esporte e a detecção de talentos esportivos.

Valter Bracht se alinha aos estudiosos que a partir da década de 1980 constituíram a chamada Educação Física “revolucionária”, “crítica” ou “progressista”, grupo que passou a contestar, a partir de referenciais teóricos das Ciências Humanas, a função da Educação Física na Escola. Bracht entende ser necessário para a Educação Física superar ainda uma série de contradições. No que se refere à dimensão autônoma, é necessário conferir historicidade ao debate, levando em consideração as formas históricas da corporeidade e da ludomotricidade. No que diz respeito à dimensão heterônoma, Bracht entende que a referência básica deveria se transferir do mundo do trabalho para o mundo do lazer, do não-trabalho. Segundo o autor, para a Educação Física adquirir legitimidade pedagógica, “(...) *precisa buscar o sentido de sua transformação na necessidade da transformação da própria sociedade brasileira*”⁵⁷.

A partir dessas considerações expressas em sua coletânea de 1992, Valter Bracht aprofunda nos textos mais recentes a discussão a respeito da dimensão simbólica, reconhecendo os limites da racionalidade científica e considerando a possível existência de um saber prático ou corporal que resiste à teorização⁵⁸. Em outras palavras, na configuração do campo acadêmico da Educação Física o autor

⁵⁶ Grupe, O. Estudios sobre una teoria pedagogica de la educacion fisica. Madrid, Instituto Nacional de Educacion Fisica, 1976. Apud Bracht, Valter. Op.cit., p.44.

⁵⁷ Bracht, Valter. Op.cit., p.51.

⁵⁸ Nesse ponto de seu trabalho, o autor cita o artigo de Mauro Betti, intitulado O que a semiótica inspira ao ensino da educação física, de 1994, que tratarei na próxima seção.

defronta-se com a tarefa de conciliar a ambiguidade presente no saber próprio da área: ser um saber-fazer ou ser um saber sobre esse saber-fazer.

Entendo que a discussão de Valter Bracht toma corpo a partir da discussão de que o objeto da Educação Física é a cultura corporal de movimento. Nesse conceito, o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo. É uma linguagem que, portanto, refere-se ao mundo do simbólico. Segundo o autor, *“(...) o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura”*⁵⁹.

Bracht, nesse momento, mergulha na discussão da cultura, considerando-a como a principal dimensão na análise e compreensão do homem. Segundo ele, as abordagens de Educação Física baseadas em conceitos biológicos e psicológicos, bem como os conceitos de corpo, de movimento, do próprio homem daí advindos, apresentam-se desculturalizados. O autor alerta que não basta discutir a Educação Física na perspectiva da cultura para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, porque o conceito de cultura pode ser definido também em termos politicamente conservadores. Para ilustrar essa afirmação, Valter Bracht elege Clifford Geertz como exemplo de autor conservador na discussão da cultura a partir de uma crítica feita por J. B. Thompson.

Concordo com a afirmação de Bracht de que não basta discutir a Educação Física a partir de um referencial cultural para se chegar a uma proposição crítica e progressista. O problema é que Bracht parece não ter lido as obras de Clifford Geertz, considerado um dos principais antropólogos do mundo que tem trabalhado com a questão simbólica nas últimas décadas, elogiado, inclusive, pelo próprio Thompson, utilizado por Bracht.

Ao não aprofundar a discussão a partir da obra de Geertz, Bracht perde a oportunidade de compreender as importantes implicações da análise semiótica da cultura realizada por esse autor a partir dos estudos de Charles Peirce. Além disso,

⁵⁹ Bracht, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz, 1999, p.45.

não aproveita a possibilidade de avançar a discussão da Antropologia pela sua vertente social, ficando restrito à discussão da Antropologia Filosófica. Devo esclarecer também que o autor Thompson, utilizado por Bracht para criticar Geertz, não é antropólogo, fazendo uma interessante discussão das influências da mídia na cultura moderna.

Discutindo a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento em termos de saber escolar, Valter Bracht considera a ambiguidade presente na própria tradição da Educação Física, de possuir ao mesmo tempo um saber corporal e um saber sobre o saber corporal. Porque o homem, ao mesmo tempo em que tem um corpo, é um corpo. Na história da Antropologia, essa ambiguidade esteve presente na célebre – e, por vezes, tensa – discussão sobre a relação natureza/cultura. Até que ponto o comportamento humano pode ser explicado pela sua natureza biológica, sendo, portanto, universal, e a partir de que ponto as ações humanas podem ser justificadas pela sua condição cultural, sendo, portanto, diferentes.

Bracht busca auxílio no filósofo argentino C. Cullen, quando este afirma que a Educação Física encontra-se numa encruzilhada: “(...) *culturalizar o corpo e torná-lo semelhante (reprimindo sua singularidade) ou desculturalizar o corpo e reduzi-lo à diferença*”. Ou, dito de outra forma, “(...) *como culturalizar sem desnaturalizar?*”⁶⁰.

Na tradição da Educação Física brasileira, Bracht afirma que essa ambiguidade, originalmente, se apresentou, a partir das Ciências Naturais, como tentativa de controle do corpo, sendo este tomado como um dado de natureza a ser domesticado pela cultura. Num segundo momento, houve a consideração do corpo (e do homem) como dotado de sensibilidade, sendo essa característica essencial dos humanos, parte de sua natureza, não podendo, portanto, ser dominada pela cultura. Bracht ainda cita uma terceira forma de lidar com o corpo pela Educação Física, empreendido pelo chamado movimento progressista a partir da década de 1980, que, como a primeira tendência, também privilegia o domínio da cultura sobre a natureza, mas ao invés de um controle mecânico-fisiológico sobre o homem,

⁶⁰ Bracht, Valter. Op.cit., p.49-50.

propõe um domínio a partir da consciência crítica dos determinantes socio-políticos-econômicos. Privilegia, embora de outra forma, a racionalidade científica.

Para fugir do risco de uma dicotomia entre o pensar e o fazer, ou entre a mente e o corpo ou, ainda, entre a natureza e a cultura, Valter Bracht afirma que uma Educação Física crítica deve se preocupar com a educação estética, com a sensibilidade, com a incorporação de normas e valores, juntamente com o entendimento racional da cultura corporal de movimento. O autor deixa o desafio para a área, afirmando: “(...) *nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, movimentopensamento*”⁶¹.

Acredito que a admissão da discussão da cultura por Valter Bracht é muito positiva para a Educação Física e muito me aproxima do autor. Sem dúvida, Bracht é um dos principais autores contemporâneos que estão aprofundando essa discussão na área. Entretanto, como afirmei, acredito que sua compreensão de Antropologia esteja mais vinculada à vertente filosófica do que à social. Para essa, pelo menos a forma desenvolvida por Clifford Geertz, parece não haver a preocupação expressa por Bracht, de como culturalizar o corpo sem desnaturalizá-lo, ou a associação do movimento com o pensamento. Aliás, quando a Antropologia Social reconhece a diferença entre os homens, sua singularidade, ela o faz a partir das manifestações culturais e não da natureza biológica, como sugere Bracht, quando se apóia em Cullen.

A Antropologia Social, a partir do desenvolvimento da pesquisa de campo, a chamada etnografia, deparou-se com grupos humanos na sua integridade psíquica, moral, física e cultural, e teve que lidar com esses grupos considerando necessariamente as suas manifestas diferenças, em que pese, como vimos, os excessos etnocêntricos e colonizadores de outras épocas. As oposições mente/corpo, natureza/cultura, inato/adquirido, representação/ação, temas candentes da Filosofia e da Antropologia Filosófica, parecem ter sido evitadas pela Antropologia Social. Aceita-se que a natureza humana inclui a dimensão cultural e a

⁶¹ Bracht, Valter. Op.cit., p.54.

dimensão biológica, numa unidade fruto da evolução do Homem, que teve o desenvolvimento simultâneo desses dois aspectos. A partir da Antropologia Social, entre culturalizar o corpo e torná-lo semelhante ou desculturalizar o corpo e reduzi-lo à diferença, eu optaria por culturalizar o corpo e torná-lo diferente.

6. A “cultura” na abordagem sistêmica

Nesta seção discutirei alguns trabalhos do Prof. Mauro Betti, que, em seus primeiros textos e em seu clássico livro “Educação física e sociedade”, de 1991, define sua perspectiva como sistêmica, utilizando para isso um modelo sociológico. Nos textos mais recentes, o autor parece não se interessar por definir uma abordagem, embora traga contribuições importante para a área. Considero o Prof. Mauro Betti, juntamente com o Prof. Valter Bracht, os dois principais estudiosos da Educação Física brasileira atualmente.

Em 1992, Mauro Betti fez interessante discussão sobre as chamadas Educação DO Movimento e Educação PELO Movimento, a primeira empreendida por Go Tani e a segunda, por João Freire. Segundo ele, a Educação DO Movimento garante a especificidade da Educação Física, mas esquece a dimensão da personalidade do indivíduo, que deve ser o alvo de todos os componentes curriculares da escola. A Educação PELO Movimento, por outro lado, aproxima-se da ação sobre a personalidade, integrando-se às outras áreas da Educação, porém secundariza os objetivos específicos da Educação Física. Para superar o impasse, o autor recorre ao conceito de Cultura Física, a partir da literatura polonesa, em especial de M. Demel. Cultura física seria um conjunto de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais dessa cultura. Segundo o autor polonês, a Educação Física deve orientar seus objetivos, não diretamente para o corpo, mas indiretamente através da ação sobre a personalidade do indivíduo.

Mauro Betti entende que a partir do conceito de cultura física é possível para a Educação Física superar a antiga dicotomia entre a Educação DO e PELO

Movimento, uma vez que o debate alcança as dimensões axiológica e teleológica, dos valores e das finalidades da Educação Física. A partir daí, o autor define o objetivo da Educação Física da seguinte forma:

(...) a Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)⁶².

Considero essas afirmações absolutamente importantes para a Educação Física, sobretudo considerando a época em que foram escritas. O autor percebe o impasse da área expresso pelas dicotomias Educação DO/PELO Movimento, ou mente/corpo, teoria/prática e busca auxílio no conceito de cultura, em que pese a análise um tanto limitada desse conceito realizada pelo autor naquela época. Nos textos seguintes essas questões são aprofundadas e ampliadas.

É num texto de 1994 que o autor deixa de utilizar a expressão “cultura física” e passa a utilizar “cultura corporal de movimento”, ou “cultura corporal”, ao que parece, tentando ampliar o sentido da expressão. Afirma que dois tópicos são cada vez mais consensuais entre os estudiosos brasileiros da Educação Física: (1) *corpo/movimento*, termos que conferem especificidade à Educação Física, área que tem nas atividades corporais de movimento, simultaneamente, seus meios e seus fins; e (2) *acesso à cultura corporal de movimento*, sendo o objetivo da Educação Física escolar a integração da personalidade do aluno nessa esfera da cultura. O autor destaca que a utilização do conceito de personalidade procura resgatar a unidade do homem, perdida no discurso científico. Personalidade aqui é tomada, não como característica interna e inata ao homem, mas como fruto de constante

⁶² Betti, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?, 1992, p.285.

produção ao longo de toda a vida do sujeito, mediada pelas relações sociais e pelas suas atividades na prática social e sobre a natureza. Segundo o autor:

(...) integrar a personalidade na cultura corporal implica em consciência dos motivos-fins como valores incorporados à personalidade e conhecimento/compreensão dos meios (atividades da cultura corporal – jogo, dança, esporte, ginásticas) que realizam os valores escolhidos⁶³.

Segundo Mauro Betti, a Educação Física, por se constituir num sistema sócio-cultural, possui uma teleologia, uma finalidade que é determinada por valores (axiologia). De fato, para o aluno ter consciência dos motivos-fins da Educação Física, ele deve construir capacidade crítica para optar e incorporar valores à sua personalidade. Betti, ao discutir os valores da Educação Física escolar, afirma que eles se expressam em dois grandes princípios: (1) *Princípio da Não-Exclusão*, que prega que os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir a totalidade dos alunos; e (2) *Princípio da Diversidade*, que defende que os conteúdos do programa de Educação Física ofereçam variedade de atividades, a fim de permitir ao aluno escolher criticamente, de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento.

Num texto posterior⁶⁴, o autor discute a proposta de uma Educação Física cidadã, destacando três princípios: (1) o princípio da inclusão, (2) da alteridade e (3) da formação e informação plenas. Interessa-me aqui analisar mais especificamente o princípio da alteridade, termo caro à Antropologia Social, ciência cuja tradição fez com que os pesquisadores de campo se defrontassem com o Outro, o diferente, o exótico, o distante. Betti afirma que o profissional de Educação Física deve considerar o Outro (aluno, cliente, atleta) numa relação de totalidade, não como

⁶³ Betti, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica, 1994a, p.19.

⁶⁴ Betti, Mauro. Educação física, esporte e cidadania, 1999.

objeto, mas como sujeito humano, ouvindo-o, conhecendo-o, aceitando-o como ser humano global.

Quando afirma o objetivo da Educação Física em gerar valores aos alunos, Mauro Betti apóia-se em Ludwig von Bertalanffy⁶⁵, que afirma que todas as noções usadas para caracterizar e explicar o comportamento humano são consequência ou derivam de universos simbólicos, não podendo ser reduzidos a impulsos biológicos, instintos psicanalíticos, ou reforço de satisfação. Em outras palavras, o ser humano realiza constantemente atividades simbólicas para poder dar valor e orientar suas ações. Dessa forma, a Educação Física escolar contribuiria para a formação da personalidade do aluno à medida em que pudesse “(...) *oferecer-lhe ‘motivos geradores de sentido’ a partir das atividades da cultura corporal de movimento, de modo que motivos-fins ligados à cultura corporal ocupem um lugar na hierarquia de atividades e motivos*”⁶⁶.

Procurando aprofundar a discussão da questão simbólica na Educação Física, Mauro Betti, no mesmo ano de 1994, publica interessante artigo intitulado “O que a Semiótica Inspira ao Ensino da Educação Física”, no qual, a partir de autores como Saussure, Barthes, Peirce, Bourdieu, Ricouer e Léontiev, trabalha de forma mais consequente a idéia de mediação simbólica inerente às ações humanas, procurando compreender o processo de internalização de valores e motivos realizada pelo homem.

Nesse mesmo artigo, o autor amplia a ação pedagógica da Educação Física para além da Escola, considerando também o atleta do Clube e o cliente da Academia. Afirma que a Educação Física não deve se transformar num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa “*ação pedagógica com ela*”⁶⁷. Com isso, ele parece querer enfatizar que, além da ação pedagógica da área referir-se ao universo teórico abstrato próprio de uma área de conhecimento (um saber sobre algo) e próprio do simbolismo inerente às ações humanas, existe um saber

⁶⁵ Bertalanffy, Ludwig von. Teoria geral dos sistemas. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1975. Apud Betti, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica, 1994a, p.15.

⁶⁶ Betti, Mauro. Op.cit., p.19.

⁶⁷ Betti, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física, 1994b, p.41.

corporal da Educação Física, expresso na dimensão do sentir e do relacionar-se (um saber fazer). Betti chama esse saber que não se esgota nos discursos sobre o corpo de *saber orgânico*⁶⁸. Segundo o autor, o papel da Educação Física, quer na Escola, no Clube ou na Academia, seria fazer a mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência, levando o sujeito à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento. Segundo Betti, a Educação Física tem sonegado informação e negado o prazer e a sociabilização aos seus alunos.

Como se vê, Mauro Betti aprofundou de forma relevante a discussão simbólica na Educação Física, embora não o tenha feito pela via da Antropologia Social. Quando discute a Educação Física a partir de referenciais semióticos, o conceito de cultura utilizado pelo autor - seja acompanhado pelas expressões física, corporal ou corporal de movimento - é atualizado e ampliado, considerando o saber corporal inerente aos humanos e presente na tradição da área e considerando também as mediações simbólicas necessárias para uma ação pedagógica efetiva.

Lembro que Clifford Geertz também foi influenciado decisivamente pela Semiótica, principalmente pela obra de Charles Peirce, desenvolvendo um conceito semiótico de cultura e assumindo a prática antropológica como eminentemente interpretativa. O que, talvez a Antropologia Social possa contribuir com a Educação Física - e isso Mauro Betti não poderia dar conta devido ao referencial teórico utilizado - seja justamente na facilitação dessa mediação simbólica, explorando, considerando e aprofundando o princípio da alteridade. Em outras palavras, o profissional de Educação Física em sua atuação pedagógica precisa saber, de certa forma, ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo de seu trabalho, a fim de conseguir empreender sua ação pedagógica intencional, considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimento. Parece ser essa relação que caracteriza a ação pedagógica da Educação Física.

X-X-X-X-X

⁶⁸ Betti, Mauro. Op.cit., p.42.

Procurei nesse capítulo discutir os principais autores e obras da Educação Física nos últimos anos tendo como eixo a questão da “cultura”. Tenho claro que toda análise é incompleta e parcial, pois parte de um determinado ponto de vista, no meu caso, das contribuições desenvolvidas pela Antropologia Social, na vertente de Clifford Geertz. De qualquer forma, considero inovador o fato da análise dessas obras e das proposições de seus autores ser feita pela ótica da cultura, tarefa que parece-me que não tinha sido empreendida até então.

Tenho claro também que vários outros estudiosos da Educação Física, ainda que sem uma produção sistematizada, têm contribuído com o debate por meio de proposições criativas e renovadoras. Vários deles constituem uma geração posterior aos autores por mim tratados, jovens que têm considerado a produção da década de 1990, fazendo leituras renovadas da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA DESORDEM

Creio que nesse momento já deve ter ficado mais inteligível ao leitor os títulos desta tese e de cada um dos dois capítulos que a compõem. Quando discuto a Cultura DA Educação Física, procuro falar das relações entre o conceito antropológico de cultura e a área de Educação Física e de como esta última foi influenciada, ampliada e renovada pela Antropologia Social. Quando discuto a Cultura NA Educação Física, procuro trabalhar com as contribuições de alguns dos principais autores brasileiros da área no que concerne à utilização do conceito de cultura, fato frequente e relevante desde o início da década de 1990. Tanto no primeiro capítulo como no segundo, embora com uma leitura atual, as observações e comentários que faço são referentes a fatos já ocorridos, textos já escritos, contribuições de outros autores. Como já afirmei, faço uma releitura atual de acontecimentos vividos nos últimos anos. Resta somente, nessas Considerações Finais, amarrar toda a discussão feita e, de uma forma ainda mais liberta, perspectivar alguns caminhos e possibilidades para a Educação Física.

Os principais autores da Educação Física, como vimos, começam a considerar em seus trabalhos a dimensão cultural, fato que é dos mais positivos uma vez que até há poucos anos o referencial quase exclusivo para se discutir a área provinha das Ciências Naturais. Se isso constitui-se em avanço importante, o uso do conceito de “cultura” pode trazer certas armadilhas. Entendo, como afirmei, que o conceito de “cultura” é a principal categoria para se pensar a Educação Física. Se sua utilização for superficial, não passará de um certo diletantismo, atendendo, talvez, aos ditames da moda. Por outro lado, se o estudo da “cultura” não for profundo, poderá engessar a própria visão de Educação Física. Parece ser o caso de alguns autores que ainda estão presos às definições e conceitos de cultura do século XIX. Vimos também que

alguns autores chegam ao conceito de “cultura” por outras vias além da Antropologia Social, utilizando autores da Antropologia Filosófica ou da Sociologia.

Não pretendo advogar para a Antropologia Social a exclusividade de uso do conceito de “cultura”, mas tenho, ao longo do texto, tentado defender algumas importantes contribuições dessa área que me parecem renovar a compreensão e aplicação da Educação Física. A principal delas parece ser a consideração da dimensão simbólica presente nas ações humanas que, na Antropologia Social, foi estudada por Clifford Geertz, partindo de pressupostos da Semiótica. Como vimos, para Geertz a cultura é pública porque sua dinâmica implica comportamentos e ações humanas encarnados em contextos específicos e, por isso mesmo, dotados de significados. A partir de Geertz, a cultura deixa de ser uma entidade abstrata ou, como diz o próprio autor, uma entidade superorgânica, para ser algo concreto, dinâmico, mutante, processual, vivo. E a Antropologia, também conforme o autor, deixa de ser uma ciência experimental em busca de leis para ser uma ciência interpretativa em busca do significado.

Como consequência dessa visão de cultura e de Antropologia, Geertz aprofunda a questão da intersubjetividade na relação pesquisador-pesquisado, porque no ato da interpretação a que se propõe a pesquisa antropológica – chamada por ele de descrição densa – o pesquisador deve assumir sua subjetividade, procurando considerar também a do pesquisado.

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira⁶⁹, um dos principais antropólogos brasileiros e talvez o principal comentador da obra de Clifford Geertz no país, é com esse autor que a Antropologia se liberta de qualquer ranço cientificista, abandonando o racionalismo característico dos chamados paradigmas da ordem, para inserir na área a categoria da (des)ordem. Os paradigmas da ordem na Antropologia estariam representados pela Escola Francesa de Sociologia, pela Escola Britânica de Antropologia e pela Escola Histórico-Cultural, oriunda dos Estados Unidos. Nessas Escolas, havia, segundo o autor, a tentativa de controle ou domesticação de

⁶⁹ Ver a esse respeito o livro do autor “Sobre o Pensamento Antropológico”, de 1988.

elementos tais como a subjetividade, o indivíduo e a história. A busca da objetividade na pesquisa, a negação do indivíduo, a negação da história ou sua consideração como um passado estanque, a organização do tempo em etapas evolutivas, o desejo de criação de uma “ciência natural da sociedade”, são alguns exemplos de atitudes ou posturas que buscaram nas primeiras formulações da Antropologia, entre o final do século XIX até meados do século XX, em suas várias vertentes, o estabelecimento de um estatuto científico para a área, entretanto refém ainda de um racionalismo e de um objetivismo científicas, característicos das proposições naturalistas de ciência.

Segundo Oliveira, é a Antropologia Interpretativa de Geertz que rompe, a partir da segunda metade do século XX, com os paradigmas da ordem, inserindo no debate da área a categoria da desordem. Segundo o autor, Geertz chega a essa proposição a partir do paradigma hermenêutico, utilizando, entre outros, o conceito de “fusão de horizontes” de Gadamer, discutido também por Ricoeur. Segundo esse conceito, é no ato da interpretação que o pesquisador exercita sua intersubjetividade, inclusive assumindo e considerando seus preconceitos e fazendo uma tradução cultural⁷⁰. É nesse paradigma, segundo o autor, que ocorre a interiorização do tempo, não de um tempo estático já passado nem de um tempo objetivo dividido em etapas evolutivas, mas um tempo no qual o pesquisador se insere, assumindo sua condição e seu momento histórico no ato da interpretação. Segundo Oliveira:

*O que chamei há pouco de interiorização do **tempo** não significa outra coisa que a admissão tácita pelo pesquisador hermeneuta de que a sua posição histórica jamais é anulada; ao contrário, ela é resgatada como condição do conhecimento⁷¹.*

⁷⁰ No original, Geertz utiliza a expressão “cultural translation”, que parece não ter tradução precisa no português.

⁷¹ Oliveira, Roberto Cardoso de. Sobre o pensamento antropológico, 1988, p.21.

Se os paradigmas da ordem na Antropologia tentaram controlar ou domesticar a subjetividade, o indivíduo e a história, na proposição de Clifford Geertz, esses são justamente os elementos de desordem quando transformados, respectivamente, em intersubjetividade, individualidade e historicidade. Segundo Oliveira:

*(...) a subjetividade que, liberada da coerção da objetividade, toma sua forma socializada, assumindo-se como **inter-subjetividade**; o indivíduo, igualmente liberado das tentações do psicologismo, toma sua forma personalizada (portanto o indivíduo socializado) e não teme assumir sua **individualidade**; e a história, desvencilhada das peias naturalistas que a tornavam totalmente exterior ao sujeito cognoscente, pois dela se esperava fosse objetiva, toma sua forma interiorizada e se assume como **historicidade**⁷².*

Voltando para a Educação Física, que é a discussão central desse trabalho, pode-se fazer certas relações entre a análise de Oliveira sobre a obra de Geertz e as formas de trabalhar com o conceito de “cultura” na Educação Física brasileira, tema específico do segundo capítulo dessa tese⁷³. Parece que as várias formas de pensar a Educação Física no Brasil também estiveram reféns de paradigmas cientificistas, ou, para utilizar a classificação de Oliveira, reféns de paradigmas da ordem, não tendo se libertado ainda de um estilo de fazer ciência positivista. Talvez a origem dessa tentativa de “ordenação” no pensamento científico da Educação Física seja consequência da própria carência de embasamento teórico e de debate acadêmico na área até a década de 1970, pelo menos no Brasil. No caso da Educação Física, que apenas há vinte anos pôde aprofundar a discussão científica, compreende-se que tenha ocorrido uma certa absolutização de discursos, com a intenção de

⁷² Op. cit., p.97.

⁷³ Em minha tese de doutorado, essa relação já tinha sido esboçada.

estabelecer suporte científico para uma área que historicamente pautou-se pela intervenção a-crítica, descompromissada e, muitas vezes, pautada no senso comum.

O que une todas as proposições de Educação Física nesses últimos anos é a busca de embasamento científico para compreender a área. Esse é o mérito de Go Tani, de João Freire, do Coletivo de Autores, de Elenor Kunz, de Valter Bracht, de Mauro Betti, dos seguidores e simpatizantes de cada uma das proposições existentes e de tantas outras pessoas que estudam seriamente a Educação Física. Entretanto, como vimos, cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam – uns mais que outros – o conceito de “cultura” na Educação Física atual, apresentam proposições também diferentes.

Go Tani, e os desenvolvimentistas, como vimos, discutem a Educação Física a partir de elementos do desenvolvimento motor, procurando discutir as formas como o indivíduo aprende habilidades e tarefas motoras necessárias à sua vida. Tentei mostrar que apesar de não ser intenção do autor discutir o conceito de cultura, o termo aparece esporadicamente no livro utilizado para a análise como dimensão consequente ao aspecto biológico do homem, como se a cultura fosse produção do cérebro humano. O sentido de “cultura” na abordagem desenvolvimentista lembra as proposições evolucionistas do século XIX, quando era tomada como algo exterior ao homem, como um dado apenas material, produto de suas ações no mundo e consequência de sua evolução biológica. Essa visão de cultura e de homem em Go Tani está presa a um cientificismo na medida em que tenta “mapear” o desenvolvimento motor objetivamente, inclusive considerando as suas etapas para a definição dos conteúdos escolares da Educação Física. O indivíduo, nessa abordagem, é considerado como possuindo cultura e possuindo uma dimensão cognitiva e afetivo-social, mas é tomado, primeiramente, como indivíduo que expressa um desenvolvimento motor, aliás, como sugere a própria denominação da abordagem. O homem na abordagem desenvolvimentista é tomado principalmente como **homem motor**.

Já em João Freire, o conceito de desenvolvimento é, sem dúvida, ampliado, uma vez que o autor, sem negar o aspecto motor, ressalta o desenvolvimento

cognitivo e afetivo. Como na abordagem desenvolvimentista, João Freire não se propõe a discutir o conceito de cultura, embora utilize a expressão com grande frequência, quase sempre destacando a riqueza da cultura infantil, repleta de jogos e brincadeiras. Segundo ele, um planejamento de Educação Física deve partir do universo lúdico tão familiar à criança. Entretanto, como visto, os jogos e brinquedos são tomados como facilitadores e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos. A visão de cultura presente em sua obra parece estar internalizada no indivíduo, como característica intrínseca a ser expressa em sua atuação social, num movimento de dentro para fora do indivíduo, lembrando a clássica proposição iluminista de Rousseau. Procurei mostrar que o autor aborda a dimensão simbólica, mas enfatizando a representação mental de qualquer ação realizada pelo indivíduo. Daí ser possível afirmar que o homem considerado por João Freire é primordialmente um **homem psicológico**.

Na abordagem crítico-superadora, proposta pelo Coletivo de Autores, os objetivos são claramente diferentes, tanto da abordagem desenvolvimentista, como das afirmações de João Freire. Como afirmei, o mérito dessa abordagem foi justamente deslocar o centro de preocupação da área de Educação Física escolar de dentro para fora do indivíduo. Assim, um programa escolar de Educação Física não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem. Esse patrimônio cultural composto pelo jogo, ginástica, esporte, dança – elementos da cultura corporal - deve ser garantido a todos os alunos de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações. Essa abordagem trata explicitamente do conceito de cultura, embora falte a esse trato a dimensão simbólica. Enfatizam o acúmulo de conhecimentos, as produções humanas, mas não avançam na questão de que esses conhecimentos produzidos pelo homem vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas. Essa carência da dimensão simbólica lembra também as definições de cultura do século XIX, onde eram enfatizadas apenas os aspectos materiais da cultura, como produções externas ao homem. Essa visão leva a um

conceito de cultura na abordagem crítico-superadora como externo ao homem, produto dele, mas não como condição de sua existência e de sua contínua atuação no mundo. Enfatizando a dimensão social, a abordagem crítico-superadora deixa de considerar o indivíduo e sua subjetividade. Daí ser possível afirmar que o homem da abordagem crítico-superadora é visto principalmente como **homem social**.

É com Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti, que a discussão da Educação Física a partir da consideração da cultura toma corpo e ganha relevância. Embora os caminhos utilizados por esses três autores para discutir o conceito de cultura sejam diferentes, eles chegam a alguns denominadores comuns, como a crítica à racionalidade científica, a importância da dimensão simbólica no comportamento humano, o fato da Educação Física contemplar, ao mesmo tempo, um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer, a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social, a consideração da subjetividade, a tarefa de mediação simbólica da Educação Física, o sentido/significado do mover-se, além de outros. Kunz critica a expressão cultura corporal, preferindo cultura do movimento; Betti utiliza em determinado momento de sua obra a expressão cultura física, ampliando depois para cultura corporal de movimento, mesma expressão utilizada por Bracht. Aprofundando a discussão da cultura, esses autores – em que pesem as diferenças entre eles – passam a considerar o homem como um ser mais dinâmico e dotado de individualidade, inserido num contexto sócio-cultural igualmente dinâmico e eminentemente simbólico. A visão de Educação Física, nesse caso, também parece ser ampliada, uma vez que procura contemplar, não só as dimensões física, psicológica e social humanas, mas considerar o homem como a totalidade indissociável entre esses aspectos. Daí minha conclusão que o conceito de homem proposto por Kunz, Bracht e Betti é, primordialmente, o de um **homem cultural**.

O interessante dessa discussão é a semelhança entre os conceitos de **homem motor** (Tani), **homem psicológico** (Freire), **homem social** (Coletivo de Autores) e **homem cultural** (Kunz, Bracht e Betti) com a abordagem estratigráfica que Clifford Geertz apresenta quando critica as formas tradicionais de abordagem do homem pelas Ciências Humanas. Segundo ele, na tentativa de compreender o ser

humano ao longo da tradição científica, buscou-se uma ordenação das várias ciências, inclusive reclamando-se autonomia para cada uma delas. Ao centro estaria o núcleo biológico humano, tomado como original ao longo da evolução e estudado pelas ciências biológicas. No segundo estrato, estaria a dimensão psicológica, superposta à primeira e posterior a ela no caminho evolutivo, e reclamada pelos primeiros psicólogos do século XIX. Na terceira camada estaria a dimensão social, estudada pela nova ciência da sociedade que surge no século XIX. Até a terceira camada, não haveria plena distinção entre os homens e outros animais, uma vez que seria possível falar tanto em psicologia animal como em organização social de animais inferiores. A quarta e última camada seria a cultural, específica dos seres humanos e a mais recente da história filogenética. O homem seria um composto de níveis, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os estratos que estão acima dele. Para se compreender o homem nessa perspectiva, bastaria ir retirando e estudando cada um dos níveis. Nessa forma de análise, percebe-se claramente a maior importância dada ao núcleo biológico humano e a concepção de cultura como consequência de maturação do sistema nervoso. Também fruto dessa análise é a rígida delimitação entre as várias ciências, como se cada uma delas tentasse colocar claras fronteiras, garantindo, assim, soberania e independência em relação às outras.

Como tentei explicitar, Geertz propõe uma visão mais ampla de homem e de cultura, refutando a chamada concepção estratigráfica, substituindo-a por uma concepção sintética, “(...) *na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise*”⁷⁴. Evidentemente Geertz não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura considerá-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem. Daí sua expressão:

⁷⁴ Geertz, Clifford. A interpretação das culturas, 1989, p.56.

*O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas*⁷⁵.

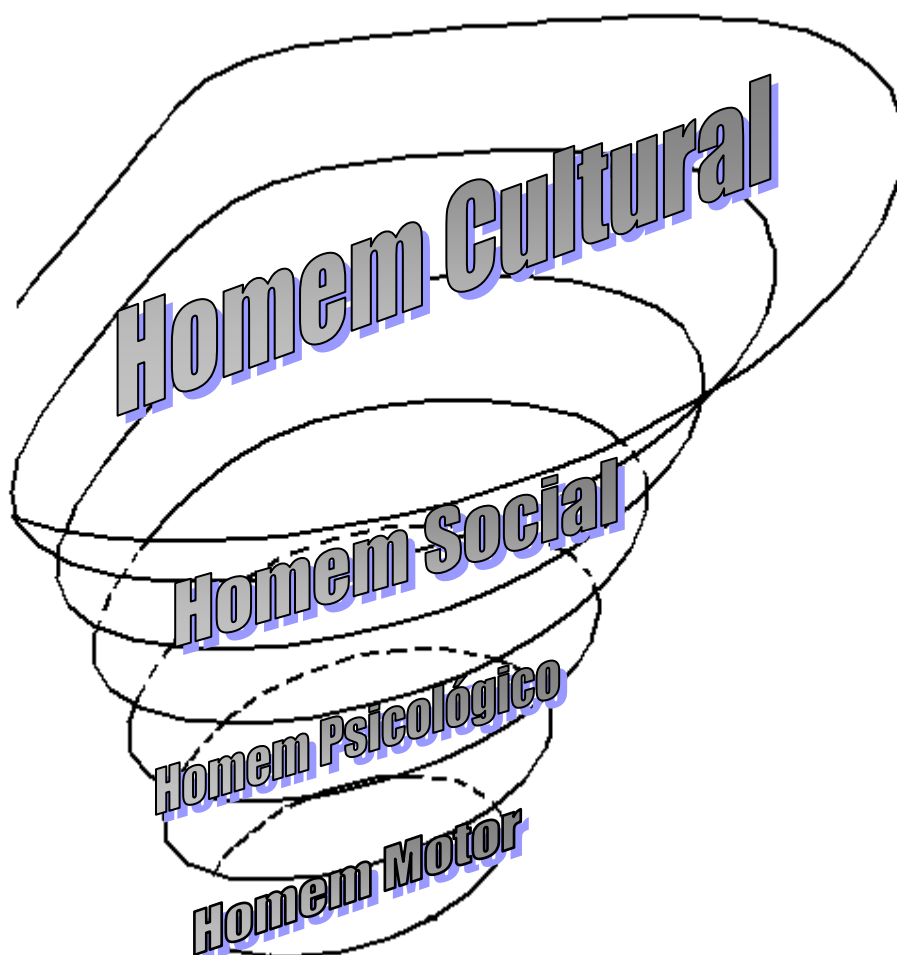
Utilizando o modelo de Geertz – a crítica à concepção estratigráfica e a proposta de concepção sintética -, defendo que a Educação Física brasileira está passando por semelhante processo. Ao considerar o homem e a cultura, a área partiu inicialmente de definições biológicas para entender o comportamento humano, ampliando-as posteriormente, englobando os aspectos psicológicos e as implicações sociais. Isso fica mais evidente, respectivamente, nas obras de Tani, Freire e do Coletivo de Autores. Mas foi nas obras de Kunz, Bracht e Betti que o homem foi considerado de forma mais ampla e mais dinâmica, assim como a própria visão de Educação Física foi ampliada.

O quadro a seguir procura apresentar esse processo partindo de uma concepção de homem motor, para se chegar ao homem cultural, passando pelo homem psicológico e pelo homem social. Entretanto, ao invés de um modelo mais estanque de camadas incomunicáveis – como sugere Geertz quando discute a concepção estratigráfica –, opto por um modelo mais dinâmico, procurando apresentar de forma espiralada o próprio processo de debate no interior da Educação Física, sobretudo ao longo da década de 1990. Este processo, como é sabido, privilegiou inicialmente as explicações biológicas na compreensão do homem, sobrepondo em seguida outras discussões à área, como a psicológica e a social, mas todas ainda presas a um racionalismo e a um objetivismo característicos das proposições positivistas de ciência. O cientificismo das propostas de Educação

⁷⁵ Op.cit., p.64.

Física só começa a ser rompido com as colaborações mais recentes de autores que consideram a cultura e o homem de forma mais simbólica e dinâmica.

O formato em espiral permite sugerir, primeiro, que as camadas se inter-relacionam e devem se comunicar; em segundo lugar, sugere que foi necessária a ênfase em aspectos específicos do homem para se chegar atualmente a uma análise mais global e dinâmica; por fim, permite afirmar que o chamado homem cultural abarca os aspectos motor, psicológico e social presentes no comportamento humano.



Acredito que o ciclo⁷⁶ iniciado por Tani, Freire e Coletivo de Autores, num primeiro momento, e renovado por Kunz, Bracht e Betti, posteriormente, completa-se com as contribuições da visão antropológica de Clifford Geertz. Como procurei mostrar, esse autor enfatiza e aprofunda a discussão da dimensão simbólica no comportamento humano, não um simbolismo individual fruto de ações humanas isoladas, mas um processo coletivo de significações inserido na própria dinâmica cultural da sociedade. A concepção de cultura de Geertz como processo eminentemente simbólico permite dimensionar em outra escala a Educação Física, tomando-a não mais como área que trata apenas do corpo e do movimento para constituir-se em área que trata do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo. O conceito de cultura – que vem sendo utilizado cada vez mais pelos autores da área – pode passar a ter o devido reconhecimento e a necessária profundidade.

Acredito também que a utilização de um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciará à Educação Física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes. Isso implica assumir talvez como a principal característica da área o princípio da Alteridade – esboçada por mim em outros trabalhos e também por Mauro Betti – princípio esse que pressupõe a consideração do Outro a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de Educação Física.

O discurso presente entre os interlocutores da Educação Física – nos seus variados âmbitos e nas suas especificidades de atuação – seria o discurso da diferença, pautado em uma prática que considere sempre a diferença. Entretanto, para não cair num relativismo inócuo, nem inviabilizar qualquer possibilidade de

⁷⁶ É importante salientar que quando falo em ciclo na Educação Física brasileira, não estou me referindo à dimensão cronológica de produção das obras, mas às formulações teóricas de cada autor ou abordagem. A abordagem renovada de Elenor Kunz, por exemplo, data de 1991, anterior ao livro do Coletivo de Autores.

atuação da Educação Física, há que se entender e aceitar a profundidade das diferenças e construir um vocabulário no qual elas possam ser explicitadas⁷⁷.

Dessa forma, a discussão de cultura a partir da ótica antropológica estaria enterrando de vez na Educação Física qualquer ranço cientificista, desde aquele mais óbvio e tradicional que defendia uma atuação objetiva sobre um corpo físico até aquele mais sutil que propunha uma visão mecanicista da relação entre o homem e a sociedade. Estaria libertando na Educação Física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. Chego, assim, à proposta de uma Educação Física da Desordem, que considera o Outro – seja o aluno alvo de uma intervenção escolar, seja o atleta em um clube, seja o frequentador de academia de ginástica – a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção.

A Educação Física da Desordem assumiria que uma teoria científica nunca se constitui numa imagem idêntica e estanque do real, mas numa construção sempre parcial e dinâmica desse real. A Educação Física da Desordem aceitaria humildemente os limites da ciência, consciente de que ela pode ser útil para a compreensão e atuação sobre o homem, sem ser onipotente. A Educação Física da Desordem reconheceria que “(...) *entre uma cientificidade desumana e um humanismo não científico*”⁷⁸, ela recusaria ambas as proposições, reafirmando a intersubjetividade nas relações entre os atores da área.

A Educação Física da Desordem não tomaria como seu objeto de estudo e aplicação o movimento humano; não atuaria sobre o homem como se ele fosse uma entidade apenas orgânica; não o veria também como expressão de uma inteligência cognitiva ou como manifestação de uma essência emocional. A Educação Física da Desordem, embora devesse ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação à sociedade; embora pudesse ter como modelo uma determinada estrutura

⁷⁷ Geertz, Clifford. O saber local, 1997.

⁷⁸ Laplantine, François. Aprender antropologia, 1988, p.172.

social, reconheceria outros processos de desenvolvimento em busca desse modelo. A Educação Física da Desordem não aceitaria a idéia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade, mas teria o cuidado para, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais, não atropelar o processo de grupos com outros valores políticos culturalmente definidos.

Enfim, a Educação Física da Desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A Educação Física da Desordem pretenderia atuar sobre o homem no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva.

X-X-X-X-X

Afirmar na apresentação dessa tese que assumia esse trabalho como um balanço de minha vida acadêmica nos últimos 14 anos, um auto-comentário sobre o que tenho estudado e escrito nesses anos. Espero que o caráter pessoal do texto não tenha impedido a profundidade da discussão acadêmica. Espero que esse texto continue a suscitar questões, críticas e polêmicas, reações necessárias ao debate acadêmico e a seus debatedores. Da minha parte, devo confessar minha alegria em poder escrever uma tese de forma mais pessoal, mais livre e mais prazerosa. Encerro parafraseando pela última vez Clifford Geertz:

No momento, porém, estou contente por ter a oportunidade de montar minha própria lenda e arguir o meu próprio caso antes

*que os necrologistas me apanhem. Ninguém deve encarar o que fiz aqui como mais do que isso*⁷⁹.

⁷⁹ Geertz, Clifford. Nova luz sobre a antropologia, 2001, p.29.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Uma abordagem sócio-antropológica na educação física escolar: uma experiência em escola pública de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Rev. Bras. de Ciências do Esporte*. Maringá, v.13, n.2, p.282-287, 1992.
- _____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Rev. Bras. de Ciências do Esporte*. Santa Maria, v.16, n.1, p.14-21, 1994a.
- _____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*. São Paulo, n.3, p.25-45, 1994b.
- _____. A educação física não é mais aquela. *Motriz*, Rio Claro, v.1, n.1, p.81-3, 1995.
- _____. Educação física, esporte e cidadania. *Rev. Bras. de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v.20, n.2/3, p.84-92, 1999.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- CARVALHO, Yara M. de; RUBIO, Katia (orgs.) *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnógrafo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, Edson de O. (org.) *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

_____. *Cultura: educação física e futebol*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Educação física e cultura. *Corpoconsciência*, Santo André, n.1, p.11-28, 1º Semestre de 1998.

_____. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. (orgs.) *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Araras: Gráfica e Ed. Topázio, 1999.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A dinâmica cultura na sociedade moderna. *Ensaio de Opinião*. Rio de Janeiro, n.2-2, p.32-35, 1977.

_____. Cultura e ideologia. *Dados*, Rio de Janeiro, n.1, v. 27, p.71-89, 1984.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

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

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

- _____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, 2 volumes.
- MERCIER, Paul. *História da antropologia*. Lisboa: Teorema, 1986.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.
- RESENDE, Helder Guerra de. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO, Ademir (org.) *Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995.
- TANI, Go et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXOS

ANEXO A

A ANTROPOLOGIA SOCIAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO⁸⁰

“Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que auto-congratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente re-ensinar esta verdade fugaz”.

(Clifford Geertz⁸¹)

Preâmbulo

Não pretendo que este trabalho seja um depoimento pessoal – do tipo “essa é minha vida” – mas devo confessar minha emoção em escrever este texto, uma vez que a relação entre a Antropologia e a Educação Física – objetivo que me foi encomendado pelas organizadoras desta coletânea – reflete minha trajetória acadêmico-profissional nos últimos doze anos.

⁸⁰ Esse texto foi publicado na coletânea intitulada Educação Física e Ciências Humanas, organizado por Yara Maria de Carvalho e Katia Rubio e publicado em 2001 pela Editora Hucitec, pp.27-38.

⁸¹ Geertz, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*, 1997, p.30.

Por ocasião do meu curso de mestrado, na Escola de Educação Física da USP, deparei-me com o clássico texto sobre Técnicas Corporais do antropólogo Marcel Mauss e decidi redirecionar meu projeto de pesquisa para esse campo, na época ainda nebuloso para mim. Foi aí que procurei auxílio de professores do Departamento de Antropologia Social da USP, primeiramente a Profa. Carmen Cinira de Macedo, que me aceitou como orientando e me indicou as primeiras leituras e primeiras disciplinas no Departamento de Antropologia Social da USP. Agradeço aos colegas pós-graduandos da Antropologia e, especialmente, aos seus docentes, entre eles, Maria Lucia Montes, minha orientadora após o falecimento da Profa. Carmen e José Guilherme Magnani, que participou de minha banca de defesa de mestrado e que me dá o imenso prazer e honra em estar a seu lado nessa coletânea.

A partir de minha inserção na Antropologia Social, uma nova perspectiva científica abriu-se para mim, fato que me colocava a responsabilidade de traduzir esse novo olhar para a Educação Física, tarefa que tenho tentado realizar nesses anos. Escrever este texto representa retrair esse caminho que vai da Educação Física para a Antropologia Social e retorna renovado para a Educação Física. O caminho da minha vida.

Da Antropologia Tradicional para a Antropologia Interpretativa

O grande risco em se considerar a abordagem antropológica é estar, ainda que inconscientemente, refém de uma visão tradicional da área, típica do Século XIX. Nessa época a Antropologia estava ligada a uma concepção evolucionista de Homem, classificando-o em primitivo ou civilizado de acordo com seu desenvolvimento evolutivo. Havia uma prática antropológica que se interessava em descobrir as curiosidades “culturais” de povos exóticos fisicamente distantes.

O conceito de cultura presente neste momento histórico era o de um conjunto de produções materiais de um certo grupo. Assim, o grupo que produzisse mais ou melhores objetos seria considerado dotado de mais cultura ou com uma cultura melhor que outro cuja produção fosse considerada mais tosca. Além do conceito de

cultura ser limitado, os critérios para as comparações entre grupos era extremamente preconceituoso e etnocêntrico, baseado em características morais da sociedade ocidental européia do século XIX e refletindo a política colonizadora européia da época. A cultura estava, portanto, posicionada fora do homem, sendo apenas produto material de sua evolução. Se fosse possível coletar a produção de uma dada tribo, sua cultura estaria apreendida e compreendida pelos chamados “antropólogos de gabinete”.

A consequência desse pensamento evolucionista na Antropologia do século XIX é por demais conhecida. Ao partir do evolucionismo, a Antropologia da época considerava homens com cultura diferente como sendo inferiores. A intervenção por parte de culturas “civilizadas” tornava-se obrigatória no sentido de fazer aqueles povos atrasados em termos de desenvolvimento avançarem, para se tornarem também tão evoluídos quanto os europeus. A Antropologia, ao invés de contribuir para a justiça social e respeito às diferenças humanas, acabava se constituindo em justificativa científica para a prática da colonização, com as decorrências daí advindas.

No final do século XIX e início do século XX, com alguns pesquisadores – e o principal nome parece ter sido Malinowski – interessados em realizar uma prática de campo mais constante e demorada em grupos nativos, os conceitos de Antropologia, de homem e de cultura começam a se transformar. À medida em que o antropólogo pesquisa “in loco”, ele compreende a lógica dos comportamentos dos nativos; qualquer atitude, por mais estranha que parecesse inicialmente, começa a ser compreendida dentro de um universo de significados que dá sentido aos comportamentos daquele grupo específico.

A Antropologia vai deixando de ser aquela ciência que apenas coleta curiosidades de povos exóticos para ser a área que procura compreender os homens nas suas particularidades culturais; o homem deixa de ser classificado como inferior, primitivo ou selvagem, para ser um homem culturalmente diferente, com os mesmos direitos e possibilidades que qualquer outro ser humano; e a cultura deixa de ser

apenas um critério material e externo ao homem para ser considerada como um processo dinâmico inerente a todos os humanos.

Um autor importante nessa nova configuração da Antropologia no início do século XX foi o francês Marcel Mauss. Na década de 20 ele cunha o termo “fato social total”, importante na consideração do homem como uma totalidade ao mesmo tempo biológica, psicológica e sociológica. Para além dos determinismos biológico ou psicológico na explicação do homem, Marcel Mauss considerava qualquer ação humana como sendo também um ato social, que ocorre dentro de uma configuração dada pelo meio em que o homem vive. Os três aspectos descritos pelo autor estariam presentes na unidade do comportamento humano, encarnadas na experiência do homem em seu grupo.

Nos primeiros anos deste século, Mauss explicitava também o caráter inconsciente dos costumes, afirmando que os comportamentos humanos, ao invés de expressões individuais isoladas, fazem parte de uma dinâmica coletiva específica do grupo onde o homem vive, ocorrendo muitas vezes sem a sua consciência. Na verdade, Marcel Mauss estava prenunciando o caráter simbólico das atitudes humanas, caráter este que precisou do desenvolvimento das ciências que se preocuparam com o estudo dos símbolos e dos significados como a Semiótica e a Semiologia a partir do início do século XX.

Mais recentemente encontramos suporte nos estudos de Clifford Geertz, antropólogo americano contemporâneo responsável pela criação da chamada Antropologia Interpretativa. Para ele, o papel desta ciência resume-se a uma interpretação, sempre incompleta uma vez que o antropólogo não realiza observações frias e estáticas, mas interage com uma cultura dinâmica grávida de significados. Segundo o autor, a Antropologia não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura do significado. É nesse sentido que o texto antropológico produzido é uma construção, não que seja falso ou ficcional, mas porque constitui-se numa interpretação sempre parcial do fenômeno observado. É dele a clássica afirmação de que “(...) a *análise cultural* é

*intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa*⁸².

O conceito de cultura de Geertz refuta a concepção oriunda do Iluminismo do século XVIII para a qual as exterioridades culturais do homem deveriam ser desveladas na busca de sua natureza originalmente boa, como imaginava Rousseau; refuta também a concepção evolucionista de cultura, própria do século XIX, a partir da qual os homens eram classificados de acordo com sua produção material, que, por sua vez, era consequência de seu estágio evolutivo; nega ainda uma concepção psicológica que entendia a cultura de um grupo como a somatória da produção de mentes individuais.

Para Geertz, a cultura é a própria condição de existência do homem, exatamente aquilo que o diferencia de outros animais. É também um produto do homem, como queriam os antropólogos do século XIX, mas sobretudo constitui-se num processo pelo qual cada homem está o tempo todo dando significado às suas ações e orientando sua vida. Este processo dá-se, obviamente, de forma localizada e específica, uma vez que os significados atribuídos às ações humanas dependem do contexto e do momento onde se realizam. Portanto, a cultura, além de um processo singular e privado – porque ocorre com todo indivíduo de cada grupo social –, constitui-se num fenômeno plural e público, porque se dá na mediação do indivíduo com outros indivíduos, manipulando padrões de significados que só fazem sentido num contexto específico. Por isso Geertz afirma que a cultura é pública porque o significado o é, ocorrendo na praça da cidade, no mercado, enfim, em todas as relações humanas.

O equipamento biológico que todo homem possui permite respostas gerais que não diferenciariam os vários agrupamentos humanos, mas é a cultura – e uma cultura específica – que o localiza no mundo, permitindo a ele ações organizadas dentro de um contexto determinado, manipulando símbolos, criando sistemas de significados historicamente determinados, enfim, humanizando-o, porque dá forma, ordem e sentido à vida humana.

⁸² Geertz, Clifford. *A Interpretação das culturas*, 1989, p.39.

Esta visão semiótica de cultura como conjunto de padrões de significados parece ter ampliado a visão da Antropologia, uma vez que permitiu considerar todos os homens como agentes de cultura, relativizando certos comportamentos que antes eram motivos de preconceito e subjugação de grupos. Permitiu também ampliar o conceito de cultura para um processo simbólico absolutamente dinâmico. A consequência disso parece ter sido a abrangência da Antropologia – tanto em termos de abordagem como em termos de sua prática etnográfica – para outras áreas do conhecimento, inclusive para a Educação Física. Os possíveis encontros entre as duas áreas e as consequências para a Educação Física é o que tentarei discutir agora.

Ampliação da Noção de Corpo

É por demais sabido que a área de Educação Física originou-se a partir das concepções naturalistas de homem e corpo, sendo, no Brasil, grandemente influenciada pela chamada Medicina Higienista do século XIX. Vários estudos têm apontado a origem desta influência biológica na Educação Física e suas consequências tanto no conceito quanto na prática atual da área. Outras pesquisas discutem também a formação profissional que historicamente tem reproduzido essa influência biológica, perpetuando essa tendência entre os profissionais. Grande parte dos cursos de formação em Educação Física até hoje ainda são incluídos na área das ciências biológicas nas Universidades e boa parte das aulas são destinadas às disciplinas vertentes dessa linha.

Uma concepção antropológica possibilita ampliar a visão da Educação Física sobre o corpo para uma entidade maior do que um conjunto biológico de ossos, músculos, articulações, nervos e células. Além do aspecto biológico que o corpo evidentemente possui e que deve ser digno de estudo pela área, importa também o caráter cultural expresso pelo corpo e que identifica o homem no seio de uma dada sociedade.

Conceber o corpo como exclusivamente biológico implica tomá-lo como entidade natural e, conseqüentemente, entender a natureza humana como pré-requisito da cultura ou como determinante dela. Ora, a natureza humana não deve ser pensada somente como biológica mas também e simultaneamente como natureza cultural. O homem, durante sua longa evolução, foi desenvolvendo um aparato biológico para melhor se adaptar às condições ambientais, ao mesmo tempo, refinando sua produção cultural. Sem dúvida que para isso foi necessário um crescimento do cérebro, mas esse crescimento também foi consequência de uma produção cultural cada vez mais qualificada. É nesse sentido que Clifford Geertz afirma que a cultura, ao invés de consequência de um sistema nervoso desenvolvido, constituiu-se em importante ingrediente para o seu funcionamento.

O corpo representa justamente esta indissociabilidade entre natureza e cultura. Se, por um lado, existe um patrimônio biológico universal, que torna todos os humanos membros de uma mesma espécie, por outro, há construções corporais diferentes entre as sociedades. Assim, o mesmo corpo que torna os homens iguais, também os torna diferentes, e não há nessa afirmação qualquer paradoxo. A conclusão é que a definição de corpo não depende de suas características biológicas, mas de sua especificidade cultural. Afirmar que um corpo humano possui cabeça, tronco e membros ou um número definido de ossos ou uma mesma estrutura neural e celular, é tão óbvio quanto inútil. Quando tentamos definir uma certa sociedade a partir de seu comportamento corporal, estamos o tempo todo falando de sua cultura, expressa no corpo e por meio do corpo. Portanto o que vai ser determinante na definição de corpo para uma sociedade, além do conjunto de hábitos e posturas próprias desse grupo, será o próprio conceito de corpo construído e reconstruído na dinâmica cultural dessa sociedade.

É Clifford Geertz, mais uma vez, quem afirma que entre o que o nosso corpo, biológico, nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar há um vácuo, vácuo este que deve ser preenchido, desde o nascimento, pela cultura. O aparato biológico oferece ao homem potencialidades para seu perfeito funcionamento, mas são as formas específicas de cultura que vão colorindo os espaços em branco deixados pela

generalidade biológica, dando sentido e direção aos comportamentos corporais humanos.

Essas reflexões parecem determinantes para a Educação Física, não somente para confrontar a hegemonia histórica da visão biológica de corpo, mas pelo fato de ser esta uma área que atua com, sobre e por meio do corpo humano. Ora, o corpo expressa valores e princípios fundantes de cada sociedade. Qualquer atuação realizada sobre o corpo humano deve considerar e respeitar esses princípios, sob risco de se tornar ou uma atividade descontextualizada para o grupo, ou de se constituir numa intervenção autoritária que ignore os interesses do público a que se destina. Portanto, atuar no corpo implica sempre atuar sobre valores, crenças, normas e princípios da sociedade na qual este corpo está inserido. Não considerar isto culmina em reduzir o alcance de qualquer prática, seja ela educativa, recreativa, reabilitadora ou expressiva.

É por isso que se tem afirmado mais recentemente que a Educação Física não lida somente com o corpo ou o movimento humano, não sendo estes seus objetos de estudo, conforme foi pensado durante muitas décadas, e ainda hoje defendido por algumas correntes teóricas. A Educação Física lida com uma cultura relacionada às questões corporais, cultura esta que foi criada e sistematizada pelo homem desde seu surgimento, sendo constantemente atualizada e ressignificada. O que vai definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física, não será sua condição biológica, mas a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde ela se realiza. Vê-se, portanto, que a Educação Física é uma área mais ampla do que se supunha, uma vez que não pode existir ação sobre o corpo que ignore seu significado na sociedade. O corpo não existe como entidade isolada, mas é um corpo humano devidamente localizado numa cultura específica.

A Prática Escolar de Educação Física

Tentar compreender a prática escolar de Educação Física a partir de um referencial oriundo da Antropologia Social implica ir além de uma visão determinista de Escola, para a qual cada componente curricular apenas reproduz o que a Escola pratica como princípio; implica também superar a idéia de que os profissionais de Educação Física irão apenas aplicar o que aprenderam em sua formação acadêmica reconhecida e majoritariamente biológica e tecnicista; implica ainda relativizar a afirmação de que o trabalho da área é desvalorizado e que somente poderá ser qualificado quando os salários dos professores aumentarem significativamente.

Todas essas afirmações são pertinentes e dignas de análise, entretanto, isoladas, não permitem discutir a prática escolar de Educação Física como um fenômeno social, historicamente situado, culturalmente determinado e constantemente atualizado por meio de novos significados que são produzidos pelo público envolvido na ação: professores, alunos, equipe diretiva da escola, professores de outros componentes curriculares e comunidade.

Dizer que a Educação Física escolar é um fenômeno social e sua prática influenciada culturalmente, também não é novidade, tendo esta afirmação tornado-se um tanto óbvia ultimamente. O mais interessante, entretanto – e aqui considero a contribuição da Antropologia Social fundamental –, é buscar decifrar as sutilezas da dinâmica deste processo cultural.

A Educação Física ocorre tradicionalmente num certo cenário, com um determinado enredo, com atores que desempenham papéis definidos, gerando certas expectativas do seu público alvo. São essas características históricas que dotam a Educação Física escolar de forte tradição, fazendo ela ser o que é hoje. Talvez seja justamente o seu caráter diferencial em relação a outras disciplinas, bem como o seu caráter extra-curricular, analisados como problemáticos em vários estudos atuais, o que têm dotado a Educação Física de alta eficácia simbólica, eficácia esta que é responsável pelo seu sucesso entre alunos, pais e direção de escolas. Ora, qualquer tentativa de discussão da prática escolar de Educação Física

ou qualquer proposta de mudança na área, desde um novo currículo até a inclusão de conteúdos ou a utilização de novas estratégias de ensino, deve ser analisada considerando-se esta dinâmica simbólica muitas vezes inconsciente para seus atores.

Talvez isto explique o fato da prática escolar de Educação Física nos ensinos fundamental e médio ainda não ter avançado como gostaríamos, apesar do grande desenvolvimento teórico nas últimas duas décadas. Há um imaginário social da área, inconsciente para a maioria dos professores, que dá sentido e orienta as ações da Educação Física escolar. Este imaginário parece ainda estar fortemente influenciado por uma concepção biológica de corpo, que leva a um tipo de prática e de exigência aos alunos a partir unicamente de sua condição atlética. Isso tem gerado, nas aulas de Educação Física, privilégio daqueles alunos que, por qualquer motivo, têm uma capacidade de movimento maior, e a subjugação daqueles alunos que não possuem determinados padrões físicos.

Uma concepção de Educação Física que se pautar nas contribuições da Antropologia Social poderá compreender a dinâmica específica de um determinado grupo, a fim de fazer a mediação necessária entre um conhecimento que se entende como relevante e a demanda local do grupo. A ação transformadora da prática de Educação Física não será efetiva apenas pela proposição de novos referenciais teóricos ou pela criação de novas estratégias de ensino, mas deverá alcançar o universo de representações sociais que circunscrevem a prática escolar de Educação Física, decifrando seus reais significados.

Recorrendo a Marcel Mauss, é possível relativizar o conceito de “técnica” utilizado tradicionalmente pela Educação Física. Quando lança mão desse termo, a área está se referindo a um movimento específico tido como correto, eficiente em termos biomecânicos e único para a consecução de um determinado objetivo esportivo. Assim, fala-se da técnica para o arremesso do basquetebol, ou para a manchete no voleibol etc.; fala-se de um movimento técnico e de outros, sem técnica ou não técnicos. Marcel Mauss, considerado um dos pais da Antropologia moderna, nos ensina que qualquer movimento humano é uma técnica, por possuir tradição e

eficácia. É um gesto determinado que o homem criou, transmitiu aos seus descendentes e, se persistiu, foi porque atendia a um conjunto de necessidades materiais e simbólicas desse mesmo homem, sendo, conseqüentemente, eficaz. Possui, portanto, significados que fazem sentido e orientam as ações daquele grupo específico.

A Educação Física escolar, a partir dessas afirmações, não deve ser vista como a área que apenas e tão somente irá ensinar aos alunos as técnicas “corretas” dos esportes, da ginástica ou da dança, ou aquela que vai corrigir ou refinar os gestos, mas a área que vai partir da dinâmica cultural específica de seus alunos no que se refere às questões do corpo, do movimento, dos esportes etc. para ampliá-la, discuti-la, confrontá-la, refutá-la, enfim, tornar o aluno um sujeito emancipado e autônomo nas questões corporais.

É nesse sentido que temos proposto uma Educação Física Plural, embora ainda não detalhada, mas defendendo como condição primeira que a aula de Educação Física alcance todos os alunos, sem qualquer discriminação dos menos hábeis, dos baixinhos, dos que usam óculos, das meninas etc. O pressuposto é o de que os alunos são diferentes, tanto em termos de interesses, como de habilidades motoras ou de especificidades culturais. A aula, para atingir todos os alunos, terá que, necessariamente, recusar determinados padrões atléticos e considerar outros padrões, mais subjetivos, mais simbólicos e mais expressivos.

É óbvio que a questão do desenvolvimento dos conteúdos de um programa de Educação Física escolar terá também que ser rediscutida, uma vez que, pelos pressupostos assumidos numa discussão cultural, o mesmo programa não será aplicável a todo e qualquer grupo de alunos. Enquanto as premissas que pautavam a Educação Física eram de origem biológica, era possível pensar em um programa escolar que atendesse às necessidades orgânicas dos indivíduos, porque, afinal de contas, os homens são muito parecidos nesse aspecto. Entretanto, quando se assume que a atuação da Educação Física é eminentemente cultural, há que se considerar, primeiro, a história, a origem e o local daquele grupo específico e, depois,

suas representações sociais, emolduradas pelas suas necessidades, seus valores e seus interesses.

Embora consideremos que a Educação Física escolar deva trabalhar, sempre e em qualquer lugar, com grandes blocos de conteúdos, definidos tradicionalmente pelo jogo, ginástica, esporte, dança e luta, a forma como esses conteúdos devem ser organizados e mediados pela Escola e pelo professor, vai depender da própria especificidade cultural do grupo alvo. Daí a importância de uma abordagem cultural na discussão da Educação Física escolar.

A Área Acadêmica Educação Física

Tradicionalmente a área de conhecimento Educação Física é fruto de uma abordagem sobre o homem que separou o seu aspecto biológico de sua condição social, ou o componente inato do adquirido, ou a natureza da cultura. Sabemos hoje que essas separações são inexistentes na conduta humana, uma vez que o homem expressa simultaneamente, por meio de seu comportamento corporal, tanto a dimensão orgânica como sua característica eminentemente cultural. Qualquer dicotomia na abordagem do homem será apenas um esforço didático ou um recorte para fins de pesquisa. Entretanto, essa tradição que dividiu o homem é compreensível para uma área que surgiu no Brasil fortemente influenciada pela Medicina Higienista do século XIX, como já afirmado anteriormente.

Somente a partir de fins da década de 1970 a Educação Física pôde ampliar seus referenciais teóricos, sobretudo em direção às ciências sociais, destacando-se, dentre estas, a Sociologia, Antropologia e parte da Psicologia. Assim, uma área acadêmica que era principalmente de cunho biológico, tornou-se também uma área com claras interfaces com as ciências sociais. Ao invés de se considerar somente o rendimento atlético esportivo do homem, passou a importar também sua vinculação em termos de contexto, de classe social, de características culturais etc. As publicações da área a partir dessa época, bem como a programação dos congressos, demonstram preocupações até então inusitadas.

O mais interessante é que um aporte de conhecimentos oriundos das ciências sociais parece não ter conseguido romper totalmente a falsa dicotomia natureza/cultura presente na área. Existem abordagens teóricas de Educação Física que reconhecem o aspecto biológico e o aspecto cultural, mas os entendem como separados, ou numa relação de causa e efeito, preocupando-se com um deles, negando ou secundarizando o outro. Se a discussão evoluiu em relação a outras épocas, não deixa ainda de haver uma ruptura velada entre natureza e cultura.

A Antropologia Social nos ensina que a natureza do homem é eminentemente cultural, não sendo possível pensar numa ação humana que não seja cultural. Essa concepção ampla de cultura não elimina, obviamente, a condição biológica, mas alerta para o risco da Educação Física estar privilegiando somente esta dimensão no comportamento do homem. Como vimos, a Educação Física lida diretamente com o homem na integração entre os aspectos biológico e cultural: seu corpo.

Temos percebido ultimamente a grande utilização do termo “cultura” nas publicações da Educação Física. O termo vem acompanhado das expressões “corporal”, “física”, “de movimento” ou, ainda, “corporal de movimento”. A intenção dos vários estudiosos, por vezes com visões teóricas diferentes, é, claramente, a de reconhecer o caráter cultural da área, fato que parece muito positivo. Defendemos também que a cultura é o principal conceito para a Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem (esporte, dança, ginástica, jogo etc.) são geradas no seio de uma dada cultura, manifestando-se diversificadamente no contexto de grupos culturais específicos.

Entretanto, vemos como problemática a utilização, por vezes superficial, por vezes errônea ou contraditória, do conceito de “cultura”, empobrecendo sobremaneira a discussão da Educação Física. Alguns autores ainda trabalham com o termo como se estivessem no século XIX e a cultura fosse considerada apenas em sua dimensão material e externa ao homem, produto de sua tecnologia. Fazendo isso, excluem toda a dimensão simbólica que a cultura representa. Outros autores trabalham com o termo reduzindo-o sensivelmente, como se a cultura fosse apenas a expressão estática e unidirecional de um determinado grupo, sua característica

imutável. Alguns ainda realizam generalizações vagas, dando um caráter pouco dinâmico ao termo e, conseqüentemente, enrijecendo a discussão da Educação Física.

Numa análise da história da Antropologia e das influências recebidas por ela das várias correntes filosóficas⁸³, percebe-se que Clifford Geertz concebeu a chamada Antropologia Interpretativa a partir do paradigma hermenêutico, confrontando as formas de pensamento antropológico tradicionais e constituindo uma “Antropologia da desordem”. Enquanto os chamados paradigmas da ordem na Antropologia, presos a um tipo de pensamento positivista, possuem um caráter cientificista, domesticando ou não levando em consideração a subjetividade, o indivíduo e a história, a Antropologia Interpretativa de Geertz transforma esses três elementos em intersubjetividade, individualidade e historicidade. Esse processo se dá no contato pesquisador/pesquisado, na medida em que é no ato da interpretação que o antropólogo coloca-se perante seu objeto de estudo de forma intersubjetiva, reconhecendo a individualidade do sujeito e situando-se no mesmo tempo histórico em que se encontra o grupo observado.

Fazendo um paralelo entre a análise de Roberto Cardoso de Oliveira sobre o pensamento antropológico e a cientificidade engendrada pela Educação Física brasileira, sobretudo nas últimas duas décadas, poderíamos questionar se a área não estaria ainda refém dos chamados paradigmas da ordem, sem conseguir considerar na sua totalidade os três elementos destacados na obra de Geertz: a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. Estaria, assim, presa a um fazer ciência ainda não desvinculado por completo do positivismo.

De fato, na busca de superação da grande influência biológica sofrida pela Educação Física e que reduzia a compreensão de homem, vários estudiosos brasileiros nos últimos vinte anos procuraram ampliar essa visão de área, formulando teorias ou explicações, buscando subsídios em autores de outras áreas. Esse

⁸³ Tenho utilizado para esta análise a obra *Sobre o pensamento antropológico*, de Roberto Cardoso de Oliveira.

processo foi – e ainda é – profícuo, uma vez que gera consistência teórica em uma área que historicamente foi reconhecida apenas como de aplicação pedagógica.

A consideração dos pressupostos antropológicos nessa discussão da área acadêmica Educação Física – e, em particular, a influência de Clifford Geertz –, permite sugerir o aprofundamento de estudos do paradigma hermenêutico, a fim de ampliar a discussão sobre uma “Educação Física da desordem”, aquela que vai considerar a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade.

Conclusão

Espero ter conseguido relacionar a Antropologia Social com a Educação Física. Iniciei afirmando a transformação do conceito de cultura para a Antropologia, que partiu de um caráter exclusivamente externo ao homem, para a consideração da dimensão simbólica a ele inerente. A partir desse enfoque mais atual de cultura – centrado nas idéias de Clifford Geertz –, procurei fazer algumas relações com a Educação Física, destacando a ampliação do conceito de corpo para a área, a questão da prática escolar de Educação Física e a discussão da área acadêmica.

Como afirmei no início, entendo que a partir do enfoque antropológico a Educação Física tem se olhado de forma mais dinâmica, mais original, mais plural. Acredito que essa perspectiva tem contribuído para um repensar da área, procurando compreender sua imensa e rica tradição que, durante décadas, a definiu como ela é hoje e, ao mesmo tempo, procurando entender suas várias manifestações, absolutamente diferentes em decorrência das especificidades culturais. A perspectiva antropológica lança luzes sobre essa área chamada Educação Física, área esta que é, simultânea e dialeticamente, única e variada, singular e plural, objetiva e subjetiva, universal e local. Qualquer abordagem de Educação Física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar.

Para encerrar, gostaria de voltar à epígrafe de Clifford Geertz, quando afirma a vontade da Antropologia Interpretativa de reensinar a verdade fugaz de nos vermos como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Talvez, para conseguir isso, devamos ser mais humildes, quando tentamos fazer e aplicar ciência, sem deixar de considerar as variadas manifestações culturais humanas, principalmente aquelas que nós não conseguimos entender ou, por qualquer motivo, não podemos aceitar.

Indicações de Leitura

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

DAOLIO, J. Cultura: educação física e futebol. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.

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

GEERTZ, C. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAPLANTINE, F. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, 2v.

OLIVEIRA, R. C. de. Sobre o pensamento antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

ANEXO B

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA⁸⁴

Após um período em que a Educação Física brasileira foi influenciada primordialmente pelas ciências naturais, e em que as explicações se davam por meio de assertivas positivistas, a questão cultural parece se impor atualmente à área.

Como já é sabido, a institucionalização da Educação Física no Brasil se deu a partir da segunda metade do século XIX, sendo fundamentada por princípios oriundos das ciências biológicas. O conceito de homem defendido pela Educação Física sempre foi o de um ser de natureza biológica, e os seus comportamentos vistos como expressão dessa dimensão. Assim, a Educação Física era vista unicamente como uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e iniciá-los no esporte. Somente a partir de fins dos anos 70 e principalmente na década de 80 deste século, com o incremento do debate acadêmico na área, é que esse predomínio biológico passou a ser questionado, colocando em cena a questão cultural. A tentativa de vários estudiosos da área parece ter sido a de compreender as manifestações corporais humanas sob uma perspectiva cultural, contextualizando o indivíduo em seu próprio meio (Daolio, 1998).

Se esse novo enfoque constituiu-se em avanço para a área, nem tudo parece estar resolvido. Acredito que o principal problema da Educação Física brasileira é a compreensão, por vezes ainda superficial, por vezes errônea, que o conceito de cultura adquire na área. Essa incompleta compreensão acarreta dificuldades para uma área que trabalha o tempo todo (quer em escolas, quer em academias, ou clubes, ou em qualquer outro lugar) com o homem sem conseguir desvinculá-lo de sua condição cultural. Nesse sentido defendo que a cultura é o principal conceito

⁸⁴ Esse texto foi publicado no Nº 1, da Revista Corpoconsciência, da Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA), em 1998, pp.11-28.

para a Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem (esporte, dança, ginástica, jogo etc.) são geradas no seio de uma dada cultura e se manifestam diversificadamente no contexto de grupos culturais específicos. De fato, uma manifestação cultural como o jogo de peteca, por exemplo, é uma característica principalmente do Estado de Minas Gerais e não do Brasil como um todo e, muito menos, de outros países do mundo. Uma prática de Educação Física que determine quais as manifestações corporais que as pessoas devam realizar não estará considerando que grupos específicos constroem suas práticas próprias, ou, pelo menos, realizam as mesmas atividades com significados diferentes.

O que tenho tentado fazer neste e em outros trabalhos é justamente rever o conceito de homem, a partir da discussão a respeito do surgimento da cultura ao longo da evolução humana. A partir do século XVIII, mas sobretudo no século XIX, o termo cultura ganhou destaque, passando a significar o produto das realizações humanas: suas expressões artísticas, seus bens materiais, suas línguas, crenças, enfim tudo o que o homem pudesse realizar. Nesse contexto, a cultura era vista como exterior ao homem, servindo para classificar os vários grupos de acordo com a quantidade e a variedade de cultura produzida. Cultura aqui passou a ser vista como sinônimo de civilização, opondo-se ao conceito de natureza (Chauí, 1994).

A separação entre natureza e cultura já se expressava no pensamento iluminista, no século XVIII, quando se acreditava – para utilizar uma máxima de Rousseau – que o homem é bom por natureza, necessitando de uma organização social que o proteja de desvios. É nessa perspectiva que se falava de uma ordem da natureza e de uma ordem social.

Foi no século seguinte que a separação natureza/cultura parece ter sido mais intensa, servindo para rotular grupos humanos em função de graus diferentes de produção cultural. As descobertas de Charles Darwin parecem ter influenciado as pesquisas que se realizavam com grupos humanos na época, uma vez que se passou a considerar que os seres vivos atuais – e o homem aí incluído – eram consequência de um longo processo de evolução. A partir dessa idéia evolutiva, aceitou-se a origem comum de todos os homens, buscando a explicação para suas

visíveis diferenças na cultura específica de cada grupo ou tribo. Foi dessa forma que se passou a considerar grupos encontrados no século XIX como possuindo mais ou menos cultura, sendo os primeiros tidos como mais civilizados que os demais (Laplantine, 1988).

Esse era, em síntese, o pensamento evolucionista, etnocêntrico e preconceituoso por considerar as diferenças entre os homens como sendo desigualdades, uma vez que o critério para a civilização era a Europa do século XIX. A principal consequência desse pensamento era o fato dele se constituir como justificativa científica para a prática da colonização, que, como é sabido, mostrou-se extremamente perversa para muitos povos.

O conceito de cultura próprio dessa época era o de um conjunto de produções humanas, portanto, externo ao homem. Foi preciso esperar o século XX para o conceito de cultura ir incorporando a dimensão simbólica inerente à condição humana. Os homens diferentes, ou exóticos, ou tidos como primitivos, passaram a ser vistos de forma menos preconceituosa, uma vez que todos os seus hábitos e valores foram considerados como dotados de significados no interior do grupo a que pertenciam. A cultura, além de produto das relações humanas, também tinha que ser considerada como processo inerente a todas as relações, não sendo mais privilégio de certos povos.

Assim, o conceito de cultura ganhou uma conotação diferente. As invés de ser visto unicamente como conjunto das produções de um dado grupo e servir para classificá-lo em mais ou menos evoluído, a cultura ganhou uma amplitude maior, incluindo também o processo pelo qual os homens dão sentido àquilo que fazem. Segundo Durham (1977), *“A cultura constitui o processo pelo qual os homens dão significados às suas ações através de uma manipulação simbólica que é atributo fundamental de toda prática humana”* (p.34).

A histórica separação entre natureza e cultura presente no pensamento iluminista do século XVIII e no pensamento evolucionista do século XIX, embora já tenha sido reconsiderada pelas ciências humanas, parece ainda estar presente no pensamento atual da Educação Física brasileira. Apesar da área, como já afirmei, ter

se apropriado do conceito de cultura, esse conceito ainda é tomado de forma incompleta. Em outro trabalho (Daolio, 1995)⁸⁵, afirmei que no próprio conceito de Educação Física está presente uma ruptura entre os aspectos biológico e social, ou, dito de outra forma, entre o natural e o cultural, ou ainda, entre o inato e o adquirido do homem. A ruptura entre esses aspectos parece ter sido originada no próprio conceito de homem, como sendo um ser somente biológico ou somente social. Assim, o homem seria um animal biológico que em dado momento de sua evolução adquiriu cultura, diferenciando-se assim dos outros primatas. Nessa compreensão, cultura seria um complemento, uma cobertura, um ornamento da existência humana, algo que aconteceu separadamente de sua condição natural (Geertz, 1989).

Na verdade, parece ter havido uma simultaneidade entre o desenvolvimento cerebral e o cultural, um influenciando o outro igualmente. A consequência principal desse pensamento é compreender a cultura não como resultado de um sistema nervoso estruturado, mas como um ingrediente decisivo no processo de maturação cerebral (Geertz, 1989). Se antes pensava-se no cérebro minimamente maduro para produzir cultura, hoje sabe-se que o funcionamento cerebral foi também determinado pela cultura. Assim, pode-se falar de um cérebro também cultural, da mesma forma que se descarta a idéia de uma natureza exclusivamente biológica (Daolio, 1995).

A concepção de cultura ainda reinante na Educação Física brasileira parece ser consequência de sua história biológica. Como se sabe, a institucionalização da Educação Física no país deu-se no século XIX, principalmente sob a chancela dos médicos higienistas, que constituíam a categoria profissional mais influente na época, tanto científica quanto politicamente (Schwarcz, 1992). Além disso, a influência das ciências naturais era decisiva no século XIX, influenciando todo o pensamento da época. A ciência social estava ainda se constituindo, com forte influência do evolucionismo de Darwin, como foi o caso da incipiente Antropologia de então.

⁸⁵ Este texto foi republicado posteriormente na coletânea “Cultura: educação física e futebol”, Editora da UNICAMP, 1997.

Diante desse quadro, a Educação Física só poderia ser engendrada como uma área vinculada às ciências biológicas, perspectiva que predominou no Brasil até o final dos anos 70 deste século, quando, com base num referencial sociológico, passou a sofrer uma crítica contundente por parte dos estudiosos que buscaram qualificação, principalmente nas ciências humanas. Entretanto, essa crítica social, ao negar o aspecto biológico em suas preocupações, absolutizou o aspecto cultural do homem, mantendo ainda a dicotomia natureza/cultura. Se antes a perspectiva biológica era a única existente na área, servindo como justificativa para as ações da Educação Física, posteriormente passou a ser rechaçada, sendo substituída por uma abordagem de cunho mais social. Tanto num quanto noutro momento, natureza e cultura foram vistas como complementares, sequenciais ao longo da filogênese humana, porém tidas como duas categorias para a análise da Educação Física (Daolio, 1995).

A principal consequência da ruptura natureza/cultura na Educação Física foi a alocação de estudiosos em um ou outro extremo dessa escala, dificultando o diálogo entre eles. Mesmo quem se colocasse numa posição intermediária dessa escala, afirmando que o homem tem um componente biológico e outro cultural, parecia ainda considerar esses aspectos como separados, vendo a cultura como resultado de uma maturação biológica. Esse fato teria gerado preconceitos entre grupos de estudiosos da área, atrasando o debate efetivamente acadêmico da Educação Física. Na década de 80, como se sabe, o debate se pautou mais pelo posicionamento político, gerando extensões do binômio original biológico/cultural, tais como reacionário/progressista, direita/esquerda etc. (Daolio, 1998).

Acredito ser necessária para a Educação Física a revisão do conceito de cultura, uma vez que ela trata do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. Embora fruto de uma tradição que separou a natureza da cultura, a Educação Física lida diretamente com o homem na integração entre esses dois aspectos. O corpo humano é ao mesmo tempo e indissociavelmente natureza e cultura. Se por um lado existe um patrimônio biológico universal, que faz

com que todos os homens sejam membros da mesma espécie, por outro lado, há construções corporais culturais diferentes. O conceito de cultura, da forma como tenho defendido ao longo deste texto, não exclui a natureza biológica que o homem inegavelmente possui, mas a engloba, procurando dar conta da inserção desse homem em contextos culturais diferentes.

Afirmar que o homem possui construções corporais diferentes em função de contextos culturais diversos é de fácil comprovação. Basta observar o enorme elenco de hábitos corporais, formas de cobrir o corpo, práticas lúdicas, formas de marcar o corpo, tipos de dança, cuidados com o corpo, conceitos de saúde etc., que os mais variados grupos humanos espalhados pelo mundo apresentam. O mais sutil, entretanto, é discutir as formas de significação a respeito do corpo e do movimento que o homem vai construindo ao longo do tempo e do espaço. Assim, a mesma modalidade esportiva, como o Basquetebol, por exemplo, adquire matizes diferentes em função da dinâmica cultural específica de cada local. Nesse sentido há várias formas de se praticar o Basquetebol, assim como há várias formas culturais de se compreender a dança, o jogo, a ginástica.

Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimento é fundamental quando se pensa na pluralidade de formas de vida que o homem moderno apresenta. Enquanto a Educação Física pautou-se unicamente pelo referencial das ciências biológicas, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas. Porque, afinal de contas, em termos biológicos, todos os homens possuem corpos semelhantes uns aos outros. Quando se considera, entretanto, a dinâmica cultural variada na construção das ações corporais, há que se considerar os processos de significação, ou seja, aquilo que dá sentido à determinadas ações corporais. Em outros termos, o que dá sentido ao movimento humano é o contexto onde ele se realiza. Desvinculado desse contexto, o movimento seria analisado somente como uma expressão biológica do homem, portanto, muito semelhante em qualquer lugar. Assim, o que vai definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde ela se

realiza. Como exemplo, podemos citar a corrida de toras que os índios da tribo Canela, do sul do Maranhão, realizam. Homens e mulheres deste grupo realizam uma corrida de revezamento carregando nas costas um tronco de madeira cujo peso pode chegar a 130 kg para os homens e 80 kg para as mulheres. Esta prática, muito significativa entre os índios Canela, seria tratada com outros significados em aulas de Educação Física no sul do país. Poderia ser analisada, estudada e inclusive praticada em qualquer lugar, mas com significados diferentes daqueles que a própria comunidade Canela impinge a essa prática⁸⁶.

Pode-se perceber atualmente que as várias abordagens utilizadas para analisar a Educação Física têm considerado – mais ou menos explicitamente – a dimensão cultural. Várias delas, quando definem o objeto de estudo da área, utilizam o termo “cultura”, complementando-o com termos como “corporal”, “física”, “de movimento”. Isso parece ser consequência da importância que a cultura adquiriu nas discussões atuais. Entretanto, algumas utilizações do conceito ainda apresentam, no meu entender, alguns problemas. Vejamos como algumas abordagens de Educação Física trabalham com o termo cultura⁸⁷.

A abordagem desenvolvimentista, cujo principal representante no Brasil é o professor Go Tani, parte do pressuposto que o profissional de Educação Física deve possuir certos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil para trabalhar adequadamente, atendendo às necessidades e capacidades dos alunos. Portanto, os conhecimentos provindos dos estudos sobre Desenvolvimento Motor são fundamentais, uma vez que se procura uma correspondência entre as tarefas propostas e as características da criança, a fim de que não se estabeleça conteúdos nem além, nem aquém, das capacidades reais da criança.

Para a abordagem desenvolvimentista, o objeto de estudo e aplicação da Educação Física é o movimento humano (Manoel, 1986; Tani et al, 1988; Tani,

⁸⁶ Para compreender a corrida de toras entre os índios Canela, sugiro a leitura do texto de Dieckert, J. e Meringer, J., citado nas Referências Bibliográficas.

⁸⁷ A análise das formas como as várias abordagens de Educação Física tratam o termo cultura é o meu objeto de pesquisa atual, não possuindo ainda conclusões ou análises mais aprofundadas. Farei neste momento uma primeira aproximação, assumindo os riscos dessa empreitada.

1991). Apesar de enfatizar os níveis básicos de movimentos (reflexos, rudimentares, fundamentais), os defensores dessa abordagem consideram os movimentos determinados culturalmente como devendo ser desenvolvidos a partir dos 12 anos. Para eles, o objetivo básico da Educação Física é propiciar a aquisição por parte dos alunos das habilidades consideradas básicas. As considerações sobre quais habilidades e a maneira pela qual elas são adquiridas num determinado período indicariam os conteúdos que o professor deveria estabelecer para suas aulas.

O que é possível detectar das considerações sobre a abordagem desenvolvimentista é que a dimensão cultural parece ser um pressuposto do processo ensino-aprendizagem e não seu determinante. Seria uma consequência do conjunto de habilidades básicas desenvolvidas e não seu fator original. Se, por um lado, parece afirmar a influência cultural, por outro, parece deixar a cultura secundarizada ao desenvolvimento dos movimentos geneticamente determinados, como expressava a clássica definição de cultura do século XIX⁸⁸.

A abordagem crítica superadora⁸⁹ considera a Educação Física como a “(...) *matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte, e outros*” (Coletivo de Autores, 1992, p.18). O grande mérito dessa abordagem parece ter sido o estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Além disso, as várias expressões dessa cultura corporal são consideradas como formas de representação do mundo que o homem foi produzindo ao longo da história. Assim, o esporte trabalhado pela Educação Física é fruto de um processo histórico da humanidade que culminou nesse fenômeno atual, assim como a dança, o jogo, a ginástica e a luta. Essas expressões seriam vistas, então, como fenômenos culturais, e não como expressões de uma natureza apenas biológica do homem.

⁸⁸ Devo afirmar que tenho percebido nas últimas comunicações com o Prof. Go Tani uma consideração maior de sua parte às implicações culturais sobre o movimento humano, chegando a afirmar que o sentido do movimento é dado pelo contexto.

⁸⁹ Esta abordagem foi explicitada no livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, assinada por um Coletivo de Autores, composto pelos seguintes autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

O problema principal que vejo nesta abordagem em relação ao trato da dimensão cultural é que ela parece restringir a dimensão simbólica que esse conceito demanda. Isso fica explicitado quando os autores defendem para a escola uma proposta de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, ou das chamadas camadas populares. Quando se afirma o conteúdo por classes sociais, corre-se o risco de sucumbir a discussão cultural diante da discussão ideológica, esta, sem dúvida, parte integrante daquela, mas em relação a qual deve manter diferenças⁹⁰. Como definir os conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora? Quais seriam esses? Quem iria defini-los? Os conteúdos restantes seriam desconsiderados? Enfim, o conceito de cultura nesta abordagem parece rígido, estático, unilateral, correndo risco de negar o caráter dinâmico e plural dos valores e hábitos de um grupo determinado, desvinculando-se, assim, do cotidiano dos alunos.

Um outro autor de destaque na Educação Física brasileira é João Batista Freire, cuja contribuição para a área está associada à vertente pedagógica do construtivismo-interacionismo, embora o autor negue esses títulos para sua abordagem. A educação da motricidade de que fala Freire constitui-se numa educação das habilidades motoras que permitem ao homem expressar-se. Se é pela motricidade que o homem se expressa e se realiza, a educação da motricidade implicaria ao mesmo tempo uma educação dos sentidos e dos símbolos. Em relação à primeira, o autor enfatiza a necessidade da criança ser estimulada a explorar seus sentidos. Em relação à segunda, o autor ressalta em sua proposta a importância do jogo e do brinquedo, que, para ele, constituem-se numa fábrica de símbolos (Freire, 1995).

Valorizando o conhecimento espontâneo de jogos, brincadeiras e atividades motoras que a criança possui, o autor faz uma crítica à escola, comparando-a às prisões. Segundo ele, a escola nega a cultura infantil, rica em atividades lúdicas, oferecendo uma educação pouco significativa à criança, roubando, assim, sua

⁹⁰ Consultar a esse respeito o texto *Cultura e Ideologia*, de Eunice R. Durham, indicado nas Referências Bibliográficas.

individualidade e impedindo sua liberdade. A Educação Física, para o autor, deveria dar conta da educação da motricidade, considerando a riqueza da cultura infantil.

Embora o aspecto cultural seja considerado nessa abordagem, ele parece estar externo ao homem, apenas como uma referência para o desenvolvimento das habilidades. O próprio autor afirma que o conhecimento que a criança possui sobre jogos e brinquedos deve ser o ponto de partida, a matéria-prima a partir da qual a Educação Física trabalharia para a educação da motricidade (Freire, 1989). Percebo nesta abordagem a falta de uma discussão mais contundente sobre a dinâmica da cultura infantil, discussão essa que poderia auxiliar a escolha de conteúdos escolares a serem trabalhados pela Educação Física.

O professor Mauro Betti tem proposto desde 1991 uma análise sociológica da Educação Física, incluindo também a dimensão cultural em suas considerações. A partir de uma crítica às chamadas educação DO e PELO movimento, o autor defende que a Educação Física possui a “(...) *função pedagógica de integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)*” (Betti, 1992, p.285).

O conceito de cultura física, definido pelo autor a partir da literatura polonesa, em especial de Demel, estaria relacionado a um conjunto codificado de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais desta cultura. A dicotomia entre a educação do movimento e a educação pelo movimento estaria superada, constituindo-se essas dimensões em aspectos relacionados dialeticamente dentro da cultura física. O autor exemplifica afirmando que não basta o aluno aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas nas aulas. É necessário que ele descubra os motivos para praticar atividades físicas, desenvolva atitudes positivas em relação a isso, aprenda comportamentos necessários para essa prática, enfim, tenha um amplo conhecimento sobre esses aspectos (Betti, 1992).

Na abordagem de Educação Física desenvolvida por Betti, a cultura é contemplada como conceito de base, restando somente o aprofundamento da

análise visando à definição dos conteúdos a serem trabalhados num programa escolar. Considerar a dinâmica cultural implica levar em conta as variações de significados que as mesmas expressões da cultura física vão adquirindo como consequência de construções sociais específicas.

Outro autor que considera a dimensão cultural em suas proposições é Elenor Kunz, representante da chamada concepção crítico-emancipatória de Educação Física. O autor também parte de uma crítica ao caráter restritivo da Educação Física tradicional, pautado unicamente pelas ciências naturais. Segundo ele, para se compreender a complexa teias de relações que envolvem a realidade do movimento humano, é necessário ampliar esse conceito. A partir de alguns autores alemães, principalmente Trebels, Kunz define o movimento humano como uma ação em que o indivíduo, pelo seu “se-movimentar”, se introduz no mundo, percebendo e realizando os sentidos/significados de seu meio, dialogando com o mundo (Kunz, 1991).

É nesse sentido que Kunz propõe que a Educação Física esteja diretamente relacionada com o contexto sócio-cultural local e que seu planejamento pedagógico seja desenvolvido a partir daí. A concepção deste planejamento deverá apoiar-se nas perspectivas dos participantes do processo de ensino. As categorias básicas para as ações do ensino seriam, segundo o autor, a situação e o contexto (Kunz, 1991).

Talvez o autor que mais esteja se aprofundando nessa questão da cultura relacionada à Educação Física seja Valter Bracht, sobretudo em seu texto “Educação Física: conhecimento e especificidade”, quando afirma que o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se. Esse sentido/significado, por ser mediado simbolicamente pelo homem, o coloca no plano da cultura. Afirma ainda o autor: *“Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significação, em contextos e processos sócio-históricos específicos”* (Bracht, 1997, p.17).

Buscando estabelecer a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento, o autor fala do duplo caráter da Educação Física, que busca ser um

saber fazer, um realizar corporal e, ao mesmo tempo, busca ser um saber sobre este realizar corporal. Para fugir do risco de uma dicotomia entre o pensar e o fazer, ou entre a mente e o corpo, o autor encerra o texto deixando o desafio para a área: “(...) *nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, e, sim, movimentopensamento*” (Bracht, 1997, p.22).

Acredito que a compreensão de homem proposta por Geertz, conforme vista acima, pode dar conta dessa ruptura mente/corpo ou pensar/fazer existente na Educação Física e para cuja superação nos convoca Bracht. Há que se considerar a natureza humana como sendo indissociavelmente biológica e cultural e o homem como um ser que foi engendrado na confluência desses dois fatores.

Vimos rapidamente em algumas abordagens de autores da Educação Física como se tem trabalhado com a dimensão da cultura. Ainda que essa discussão não esteja encerrada e alguns problemas de interpretação desse conceito ainda persistam, é saudável ver os progressos desse debate nos últimos anos. Parece evidente que a Educação Física não trabalha o movimento humano na visão restrita que reinou durante muitos anos. Ela atua com a cultura relacionada às expressões do movimento humano. Seus profissionais, portanto, não lidam com o corpo, mas com a cultura expressa nele e por ele.

Referências Bibliográficas

- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 3, N. 2, p.282-287, 1992.
- BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E.S.; VAGO, T.M. (Orgs.) Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Ed. Cultura, 1997.
- CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

- DAOLIO, J. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In: DE MARCO, A. (Org.) Pensando a educação motora. Campinas: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas: Papirus, 1998.
- DIECKERT., J.; MERINGER, J. A corrida de toras no sistema cultural dos índios brasileiros Canela. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 15, N. 2, p.166-180, 1994.
- DURHAM, E. R. A dinâmica cultural na sociedade moderna. Ensaio de Opinião. Vol. 4, p. 32-35, 1977.
- DURHAM, E. R. Cultura e ideologia. Dados. Vol. 27, n. 1, p. 71-89, 1984.
- FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, J.B. Antes de falar de educação motora. In: DE MARCO, A. (Org.) Pensando a educação motora. Campinas: Papirus, 1995.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- KUNZ, E. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LAPLANTINE, F. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MANOEL, E. de J. O que é Educação Física? 1986. (mimeo).
- SCHWARCZ, L.K.M. Homens de ciencia e a raça dos homens: cientistas, instituições e teorias raciais no Brasil de finais do século XIX. Tese (doutorado) – Departamento de Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1992.
- TANI, G. et al. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.
- TANI, G. Perspectivas para a Educação Física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, V.5, N.1/2, p.61-69, 1991.