

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO PRÁTICA CULTURAL: TENSÕES E RISCOS<sup>1</sup>**

**Jocimar Daolio**

Não há dúvida de que a Educação Física Escolar brasileira está passando por grandes transformações. Uma rápida consulta à literatura da área das últimas duas décadas possibilita essa conclusão. Se antes a Educação Física era definida como uma disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, hoje é considerada como componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais. De uma área que priorizava a aptidão física e o rendimento atlético, é reconhecida atualmente como área que aborda os conhecimentos corporais culturais. De uma área que buscava justificativa científica para sua atuação apenas nas Ciências Naturais, recebe hoje grande aporte de subsídios teóricos das Ciências Humanas. Nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, se havia predominância das disciplinas com escopo teórico originário das Ciências Naturais com implicações esportivas, hoje elas convivem com as disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a Sociologia, a História, dentre outras.

Entretanto, como ocorre em toda transição, nem tudo parece resolvido. Ainda não é consenso que a Educação Física Escolar trata da cultura corporal de movimento. Alguns estudiosos defendem que a área trata da saúde; outros dizem que a Educação Física lida com o movimento humano. Outros, ainda, a colocam como integrante exclusiva das Ciências Naturais ou como Ciência da Saúde, desconsiderando a clara interface com as Ciências Humanas.

Mesmo dentre aqueles que citam a cultura como importante conceito para a área, alguns ainda confundem esse conceito com conhecimento formal,

---

<sup>1</sup> Este texto constitui-se em um resumo da conferência inaugural da II Reunião Anual do ProEFE (Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Física da Rede Estadual de Minas Gerais), promovida pelo Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Novembro de 2003. Uma primeira versão escrita foi publicada na Revista Pensar a Prática, da Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Nº 2, Vol. 8, p.215-226, Jul/Dez 2005.

outros tratam a cultura de forma preconceituosa e elitista, quantificando-se o grau de cultura, ou como atributo de classe social, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se com freqüência afirmações de “mais ou menos cultura”, “ter ou não ter cultura”, “cultura refinada ou desqualificada” e assim por diante.

Mesmo dentre os estudiosos que fundamentam seus estudos nas Ciências Humanas, percebe-se certo diletantismo no uso do termo cultura, como se fosse moda o seu uso, carecendo os conceitos de devida profundidade. Às vezes, cultura é tomada apenas como conseqüência exterior de um sistema nervoso, como produto do cérebro humano; outras vezes, cultura é compreendida como essência do ser humano, lembrando as proposições iluministas do século XVIII; outras vezes, cultura é pensada como produto e soma de mentes individuais; por vezes, ainda, cultura é tomada de forma padronizada, como se fosse manifestação única e monolítica de classe social.

Tenho estudado a Educação Física – e a Educação Física Escolar – a partir da Antropologia Social, seguindo as contribuições de Marcel Mauss e Clifford Geertz. O primeiro, francês, foi um dos precursores da Antropologia Social na primeira metade do século XX. Cunhou o conceito de Fato Social Total, até hoje importante para as Ciências Humanas, e discutiu de forma pioneira a questão do corpo e das técnicas corporais a partir de referenciais culturais. Para ele, qualquer movimento humano constitui-se em técnica, por ser dotado de tradição e eficácia simbólica. A partir daí, pode-se pensar nas expressões corporais não somente como contrações musculares comandadas pelo sistema nervoso, como movimentos físicos, mas como construções culturais específicas, que identificam um grupo em determinado contexto e época (MAUSS, 2003).

Clifford Geertz, norte-americano, difundiu a chamada Antropologia Interpretativa, partindo de um conceito semiótico de cultura. Para ele, 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 as pessoas 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 significa o que o ser humano faz. Segundo o autor, a cultura é pública porque os significados

também são públicos. Portanto, todos os humanos fazem cultura o tempo todo, porque estão manipulando símbolos e atualizando significados para orientar suas ações, enfim, estão ressignificando continuamente suas ações no mundo (GEERTZ, 1989 e 1997).

Geertz refuta uma concepção estratigráfica de natureza humana, que separa as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais em camadas ou estratos que não se comunicam, sendo o núcleo biológico. Nessa concepção todas as ações humanas seriam justificadas por pressupostos biológicos e a cultura, considerada como dimensão surgida posteriormente na evolução humana, seria tomada como consequência do desenvolvimento neurológico do sistema nervoso. Em contraposição à concepção estratigráfica, Geertz defende a concepção sintética, a partir da qual as características biológicas, psicológicas, sociais e culturais presentes nas ações humanas são consideradas como variáveis em sistemas unitários de análise, ou seja, estão presentes no comportamento humano de forma dinâmica e inter-relacionada. Em outros termos, uma ação humana não pode ser considerada isoladamente como biológica, psicológica, social ou cultural, mas absolutamente integrada a todas essas variáveis.

É nesse sentido e a partir desses referenciais que tenho afirmado que a cultura é a principal categoria para se compreender e discutir a Educação Física Escolar. A partir dessas considerações, amplia-se sobremaneira o conceito de ser humano e de corpo humano. A ação da Educação Física Escolar deixa de ser a de uma atuação objetiva de fora para dentro sobre o aluno, atingindo apenas sua dimensão física, como se ela existisse fora de um contexto sociocultural. Amplia-se também o conceito de técnica para a Educação Física, deixando de ser o movimento mais correto, mais econômico, espelhado nos gestos esportivos de atletas de alto nível. Técnica passa a ser qualquer movimento dos alunos, constantemente reconstruído e sempre dotado de significados culturalmente criados. Enfim, pode-se pensar a Educação Física Escolar considerando a dimensão cultural simbólica inerente ao ser humano, englobando questões que até então não eram abarcadas pela área, tais como os aspectos estéticos, expressivos, subjetivos e artísticos (DAOLIO, 2004).

Diante do exposto, pode parecer que tudo está perfeito e que a nova concepção de Educação Física escolar, calcada nos conhecimentos oriundos das Ciências Humanas, em particular da Antropologia Social, é suficiente para a superação de antigos problemas da área. Infelizmente, não é possível afirmar isto, porque a discussão cultural inaugura outros debates e levanta questões originais que, em outras épocas, não eram relevantes ou sequer percebidas. Novos estudos sempre trazem novas problematizações, que levam a novas formulações teóricas.

Percebo três pontos de tensão a partir das recentes discussões culturais na Educação Física Escolar, três problemáticas que, longe de se constituírem em dificuldades ou entraves, estimulam o contínuo debate na área. Essas três questões, além de se constituírem em demandas acadêmicas urgentes, dizem respeito ao cotidiano das aulas de Educação Física e de seus professores.

### **A primeira tensão: a eficácia simbólica da Educação Física Escolar**

*“Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais (...).”*

(Marcel Mauss<sup>2</sup>)

Marcel Mauss e, posteriormente, Claude Lévi-Strauss, dentre outros antropólogos, estudaram a noção de eficácia simbólica, como uma característica presente nas ações humanas, vistas como construções culturais. Lévi-Strauss, em interessante análise da cura xamanística, afirmou que esta é dotada de eficácia simbólica, justamente porque possui propriedade indutora de uma transformação orgânica. Essa propriedade indutora está presente no próprio conjunto de crenças e rituais de um dado grupo indígena, no caso do exemplo citado pelo autor (LÉVI-STRAUSS, 1975).

Mauss, em seu clássico texto sobre as Técnicas Corporais, afirmava que todo gesto corporal constitui-se em técnica, uma vez que é dotado de tradição e eficácia, equiparando as técnicas corporais às demais técnicas humanas, como as técnicas de cozimento de alimentos, de cura, de plantio, de adorno etc. Segundo ele, o ser humano cria, ao longo de sua existência e em função

---

<sup>2</sup> Mauss, Marcel. Sociologia e antropologia, p.407.

de seu contexto cultural, certos costumes, que são transmitidos de geração a geração. Esses procedimentos vão se tornando tradicionais justamente porque são dotados de eficácia simbólica, ou seja, respondem a certas demandas da sociedade onde estão, possuindo significados específicos e relevantes para o grupo local (MAUSS, 2003).

É importante perceber que a eficácia simbólica não deve se confundir com a eficiência técnica, no sentido de resultados imediatos ou de realização de objetivos determinados. Esses dois conceitos não devem se opor, como se um existisse ao invés ou no lugar do outro. Na verdade, na tradição antropológica, esses conceitos são de tipos diferentes. Quando se fala em eficácia simbólica, está-se referindo aos significados tradicionais que orientam e fornecem sentidos a certas ações coletivas.

A Educação Física, tomada neste texto como prática cultural, apresenta também certa tradição e certos procedimentos, consolidados ao longo do tempo e dotados de eficácia simbólica. Isso quer dizer que a forma como a Educação Física se coloca na escola faz sentido para todos os atores envolvidos em sua prática, sejam os professores da disciplina, os alunos, pais, professores de outros componentes, coordenadora pedagógica.

Olhar para a Educação Física Escolar como prática cultural implica reconhecer que, mesmo sendo muitas vezes criticada nas discussões acadêmicas por ser considerada uma disciplina vazia de conteúdo, ou por não possuir especificidade pedagógica, ou por caracterizar-se pelo tecnicismo, ou ainda por ser encarada como mera recreação, essa mesma Educação Física responde tradicionalmente de forma eficaz à demanda colocada pela comunidade escolar. Essa eficácia parece ser diretamente proporcional ao caráter repetitivo, monótono e pouco útil atribuído pelos alunos às outras disciplinas escolares e à Escola como um todo (DAOLIO, 1995).

Esta eficácia simbólica foi construída ao longo do tempo e pode ser constatada por meio das opiniões dos alunos, para quem as aulas de Educação Física, apesar de tudo, são as mais interessantes e agradáveis da escola. Pode também ser percebida pelo relato de professores, que tendem a justificar a área não a partir de objetivos específicos da disciplina, mas defendendo objetivos gerais da escola como um todo, como respeito às regras esportivas e sociais, disciplina, socialização, dando maior importância a ela que

outros componentes curriculares. Pode, ainda, ser constatada pelo limite pouco definido na escola entre as atividades curriculares e as extra-curriculares, fazendo com que a Educação Física se responsabilize pelas festas, campeonatos, desfiles, o que lhe conferiria maior importância e reconhecimento junto à comunidade escolar (DAOLIO, 1995).

Por certo, aqueles professores que se recusaram a realizar algumas atividades extra-curriculares ou questionaram o sentido de outras – tais como desfiles, festas juninas, ensaios de fanfarra etc. – em relação à especificidade pedagógica de sua disciplina, perceberam reações adversas por parte da direção da escola, ou de pais, colegas professores ou mesmo de alunos, porque o que se espera da atuação da Educação Física, dentre outras coisas, é a realização dessas atividades.

Justamente por essa atuação que mistura atividades curriculares e extra-curriculares sem limites muito definidos entre elas, os professores de Educação Física, quase sempre, são os mais queridos da escola e isso não é pouco nem deve ser desconsiderado. São os mesmos professores que em algumas análises acadêmicas foram desvalorizados ou levemente criticados.

Considerando a eficácia simbólica que a Educação Física evidentemente possui na escola, conferindo tradição a ela, podemos resumir a primeira tensão da seguinte forma: como transformar a prática escolar de Educação Física, como qualificá-la, sem perder o que ela construiu ao longo de décadas? Como transformá-la sem negar sua identidade cultivada durante muitos anos? É evidente que as contribuições acadêmicas e as críticas à prática de Educação Física são fundamentais e necessárias para a desejada transformação, mas os riscos dessas análises devem ser cuidadosamente considerados.

O principal risco que se coloca para a Educação Física Escolar a partir dessa discussão é que, ao tentar transformá-la rapidamente e "na marra", a partir de proposições teóricas idealizadas e desconsiderando o cotidiano da área, pode-se acabar por destruí-la. Ou, dito de outra forma, o risco é jogar a água suja do banho junto com o bebê.

### **A segunda tensão: a unidade e a diversidade da Educação Física Escolar**

*“Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.*

(Boaventura de Sousa Santos<sup>3</sup>)

A prática antropológica – e de todas as Ciências Humanas – sempre se viu diante da tensão entre a unidade da espécie humana e a diversidade de expressões e hábitos dos vários agrupamentos humanos. Praticar Antropologia pressupõe a compreensão da humanidade com algumas características gerais comuns. Porém, pressupõe também o aceite de que os vários grupos humanos espalhados pelo mundo manifestam-se de maneiras absolutamente diferentes. François Laplantine (1988) afirmava que o que os seres humanos têm em comum é a capacidade para se diferenciar uns dos outros.

Nessa tensão entre unidade e diversidade a Antropologia já se viu refém de um dos dois extremos, ora considerando os seres humanos a partir de concepções evolucionistas e reduzindo as diferenças humanas a estágios ou níveis de desenvolvimento, ora valorizando sobremaneira as diferenças e correndo o risco de um relativismo que acabou por anular a própria condição humana geral.

No mundo contemporâneo, impregnado pelo que ficou conhecido pelo processo de globalização, vive-se um tenso embate entre questões globais e questões locais, uma vez que os interesses econômicos de alguns países se impõem sobre temas cotidianos e políticos de outros. Assim, algumas manifestações culturais de países tidos como integrantes do Terceiro Mundo são vistas como toscas ou rudimentares diante do poderio econômico e político de países do chamado Primeiro Mundo. Como compatibilizar a unidade apresentada pelos seres humanos com a diversidade expressa por essas mesmas pessoas em seus contextos específicos?

Podemos pensar esse debate entre unidade e diversidade também na Educação Física Escolar, especificamente quando se discute os conteúdos que dela fazem parte. Na tradição da área, os conteúdos trabalhados eram bem definidos: as técnicas de movimento, quase sempre as esportivas, ensinadas de forma fechada, rígida, disciplinar. Critica-se isso hoje, mas foi essa atuação que caracterizou a Educação Física na escola brasileira durante muito tempo.

---

<sup>3</sup> Malerba, Jurandir. Entrevista com Prof. Boaventura de Sousa Santos, p.8-9.

Devia-se ensinar aos alunos principalmente as técnicas específicas do Futebol, Basquetebol, Handebol e Voleibol e esses conteúdos esportivos eram transmitidos não como conhecimento de um patrimônio cultural no sentido amplo, que devia ser apropriado pelos alunos, mas com ênfase apenas na execução correta de gestos técnicos. Foi o que ficou conhecido como tecnicismo na Educação Física brasileira.

Por outro lado, as discussões culturais recentes, por levarem em conta as diferenças manifestas pelos alunos e as características culturais de cada grupo, sugerem a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma em todos os contextos. Acredita-se, a partir dessas argumentações culturais, que lidamos com a cultura relacionada aos aspectos corporais, expressos nos jogos, nas formas de ginástica, nas danças, nas lutas e nos esportes. Esses são considerados os grandes temas de conteúdo da Educação Física Escolar constituindo o que vem sendo chamado de Cultura Corporal de Movimento. Porém, se assumimos que o conhecimento popular corporal ocorre diferentemente em função do contexto, possuindo significados específicos, não é possível defender o desenvolvimento dos mesmos conteúdos de forma seqüencial, centralizada e nacional.

Por certo, alguns professores de Educação Física já se perceberam diante da situação de, atuando com alunos de mesmas séries em escolas de diferentes bairros, desenvolverem os mesmos conteúdos de formas diversas, em função de dinâmicas culturais específicas ou de diferentes histórias de vida dos alunos ou da própria história da Educação Física naquela instituição.

Em outras palavras, a segunda tensão que se coloca ao debate pode ser expressa da seguinte forma: como garantir, ao mesmo tempo, a unidade da Educação Física Escolar e a consideração da diversidade necessária para a intervenção da área? Se um componente curricular escolar é definido por um conjunto de conhecimentos que delimitam os conteúdos a serem reconstruídos em aula, como definir os conteúdos da Educação Física Escolar considerando suas expressões e significados diversos em função dos vários contextos onde ocorrem?

O risco que aqui se apresenta é pender para um dos dois extremos dessa polarização. Ao se garantir rigidamente a unidade da área em termos de conteúdos, pode-se desconsiderar os significados específicos de cada

conteúdo em cada contexto. Por outro lado, ao se levar em conta a diversidade de contextos, corre-se o risco de diluição imensa dos conteúdos, chegando até mesmo ao fim da Educação Física Escolar. Pode-se cair num “vale-tudo” conceitual e metodológico, num relativismo extremo, que pode culminar com a própria morte da área. Em outras palavras, se tudo valer em termos gerais, nada valerá especificamente.

### **A terceira tensão: o “outro” na relação pedagógica da Educação Física Escolar**

*“O outro é uma figura possível de mim, como eu dele”.*  
(François Laplantine<sup>4</sup>)

Ao longo da história da estruturação da Antropologia como ciência, desde a segunda metade do século XIX, mas sobretudo ao longo do século XX, uma das principais preocupações da nova área que se constituía foi a de encontrar e compreender o Outro na relação de pesquisa. Por vezes, esse Outro esteve imiscuído ao próprio observador, tornando a observação refém de um etnocentrismo que justificava a prática da colonização; por vezes, o Outro esteve diluído no próprio conjunto de características idiossincráticas do grupo, tornando a observação refém do relativismo. Em ambos os casos a pesquisa antropológica esteve comprometida, pois a relação observador-observado estava pautada ainda por um cientificismo que separava o sujeito observador do objeto observado.

De fato, se parece necessário distingüir o sujeito que observa do sujeito que é observado, torna-se impossível dissociá-los, pois ambos compõem uma relação definida pela intersubjetividade. É essa característica da pesquisa antropológica que está expressa no princípio da alteridade, conceito caro para a Antropologia. Segundo Neusa Gusmão (2003, p.87), *“A Alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso”* (grifos da autora).

É necessário colocar-se no lugar e na condição do Outro, para melhor compreendê-lo e para tornar possível a interpretação de sua dinâmica cultural,

---

<sup>4</sup> Laplantine, François. Aprender Antropologia, p.192.

interpretação essa que será sempre parcial e incompleta. Fazendo isso, o antropólogo acaba por rever, sob outra ótica e de forma espelhada, a sua própria cultura, percebendo que a sua forma de analisar o Outro é também fruto de construções específicas de sua própria dinâmica cultural (LAPLANTINE, 1988).

Na pesquisa antropológica, a tentativa constante do pesquisador para encontrar e compreender minimamente o Outro é realizar simultaneamente a dupla tarefa de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho (DAMATTA, 1978). Fazendo isso, ele busca compreender o Outro sem rejeitá-lo de antemão ou depositá-lo numa categoria na qual não possa ser visitado e compreendido. Por outro lado, busca ver o Outro não apenas a partir do que se parece ou se diferencia com os costumes e valores de sua própria cultura, mas como um indivíduo e um grupo com características próprias.

Por isso Roberto DaMatta (1978) afirma que a Antropologia é um mecanismo dos mais importantes para deslocar nossa subjetividade, uma vez que ela estabelece uma ponte entre dois universos de significação. Nesse mesmo sentido, François Laplantine afirma que a Antropologia causa uma verdadeira revolução do olhar (1988). Porque compreender o Outro implica não apenas uma apreensão cognitiva, mas um esforço constante do próprio pesquisador para se despir de seus conceitos e pré-conceitos, desconstruindo-se do que é. É isso que caracteriza a prática etnográfica no fazer pesquisa próprio da Antropologia.

Muitas vezes, a Escola, na ânsia de padronizar certos procedimentos e exigir certos padrões de rendimento do corpo discente, acaba por negar as características que diferenciam e individualizam os alunos. Uma das conseqüências mais graves desse processo é levar os alunos a buscarem os procedimentos e condutas médios, anulando-os como seres criativos, individuais e diferentes de qualquer outro no mundo. A tarefa da escola deveria ser, então, a de propiciar o encontro de diferentes e diferenças, não considerados como desiguais (GUSMÃO, 2003).

No caso da Educação Física Escolar, pode-se constatar que enquanto a área pautou-se apenas por explicações naturalistas, objetivando padrões atléticos, os alunos eram homogeneizados. Os Outros dessa relação pedagógica eram todos, biologicamente, muito semelhantes. A diferença,

quando percebida, era justificada por características congênitas (vistas como positivas ou negativas). Daí a exigência e ênfase nas aulas de Educação Física de contagem de número de voltas, metragens mínimas, marcações de tempo, índices, recordes etc. Quem não conseguisse atingir determinados padrões era considerado menos apto, sem talento, ou congenitamente incapaz.

Os professores lembram-se, por certo, dos testes de suficiência física, comuns nos programas da disciplina, que indicavam padrões de rendimento atlético aos alunos, considerados aptos ou inaptos para as atividades das aulas de Educação Física. O aluno – o Outro da relação pedagógica da Educação Física Escolar – era, portanto, objetivado em comportamentos motores e padrões atléticos, perdendo suas características individuais, que o diferenciavam dos outros alunos.

Além disso, o professor, ao preocupar-se apenas com o Outro objetivo, permanecia ausente ou distante da relação pedagógica, por definição, intersubjetiva, levando a uma dupla eliminação do sujeito na Educação Física Escolar.

Ora, ao se olhar com óculos naturalistas para o ser humano, enxerga-se primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Qualquer ser humano do mundo possui a mesma constituição biológica, que o torna humano. Por outro lado, ao se olhar com lentes das Ciências Humanas, pode-se enxergar as diferenças de todo tipo presentes nos indivíduos. Todo ser humano é diferente e único de qualquer outro.

A terceira tensão que se coloca neste debate pode ser resumida da seguinte forma: como localizar, compreender e interagir com o Outro na relação pedagógica da Educação Física Escolar considerando outros aspectos além da dimensão física, historicamente destacada pela área? Em outras palavras, como compatibilizar as aulas de Educação Física para toda uma turma de alunos, para toda uma escola e, ao mesmo tempo, para cada indivíduo, considerando sua experiência individual e sua vinculação cultural? Se a prática de Educação Física Escolar é eminentemente coletiva, como levar em conta as diferenças humanas e pautar as aulas por uma relação de intersubjetividade que considere as diferenças?

O risco que se coloca aqui é que a Educação Física Escolar qualifique seu discurso defendendo a relação intersubjetiva, mas continue não atingindo

todos os alunos. Pela própria dificuldade em lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos, a Educação Física Escolar pode diluir o Outro num coletivo abstrato e indefinido, perdendo-o na relação. Dito de outra forma, o risco é considerar o Outro, ao invés de um possível diferente de mim, em relação ao qual eu devo me aproximar e interagir, num desigual de mim, em relação ao qual eu me distancie, anulando a própria ação pedagógica da Educação Física Escolar.

### **Considerações Finais**

“Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!”

(Mario Quintana<sup>5</sup>)

Discuti três tensões que, na minha percepção, destacam-se atualmente na Educação Física Escolar, justamente pelo recente aporte de conhecimentos oriundos das Ciências Humanas, em particular neste texto, da Antropologia Social.

Pensar a Educação Física Escolar como prática cultural nos faz reconhecer e considerar sua tradição criada ao longo de décadas. Em que pesem a profundidade de análise das recentes pesquisas e o desejo de transformação da área, as novas proposições acadêmicas não devem negar sua tradição que lhe conferiu eficácia simbólica ao longo do tempo, sob risco de se distanciar do cotidiano da área. Qual a identidade construída pela área durante anos e qual a identidade a ser construída pela área daqui para a frente.

Pensar a Educação Física Escolar como prática cultural nos faz buscar o instável equilíbrio entre a unidade da área em termos de conteúdos e a necessária consideração da diversidade de alunos e de contextos culturais para a operacionalização desses conteúdos. Porque, se por um lado um componente curricular é definido pelo tratamento de determinados conteúdos, por outro eles se materializam e são atualizados em contextos culturais diversos, possuindo diferentes significados.

---

<sup>5</sup> Poema intitulado Das Utopias, Quintana, Mário. 80 Anos de Poesia, p.76.

Pensar a Educação Física Escolar como prática cultural nos leva a repensar a relação com o Outro dessa dinâmica pedagógica, redefinindo-o de forma diferente de outras épocas. Trata-se de definir o Outro não mais como objeto de uma intervenção pedagógica pautada pelos parâmetros da aptidão física, sem diluí-lo num coletivo abstrato, mas considerando-o como sujeito de uma relação definida pela intersubjetividade.

Uma área acadêmica que se pretenda dinâmica, viva, continuamente instigadora de questões, não pode desejar para si a paz e o silêncio dos cemitérios. O debate contínuo e profundo gera novas problemáticas, que suscitam questões e novas investigações científicas. As tensões, como afirmei anteriormente, são oriundas desse processo e necessárias para o contínuo movimento de debate da Educação Física Escolar. Não creio em soluções definitivas para essas tensões, mas não tenho dúvidas de que elas nos fazem repensar a área e qualificar nossa prática. Resta saber conviver com as constantes tensões acadêmicas e, mais que isso, aprender sempre com elas.

Uma ação transformadora na Educação Física Escolar por certo não se constituirá por meio de proposições pontuais ou legalistas. Por certo, não será originária de um grande projeto nacional. Será fruto de um processo – sempre lento, denso e tenso – de debates, posicionamentos, proposições, críticas, avanços e recuos. Será fruto de um processo que necessariamente considere as instâncias locais de decisões, em que seus principais atores devam ser ouvidos. Será mais efetivo se conseguir penetrar o universo cotidiano de representações que alunos e professores de Educação Física possuem, decifrando os significados de sua prática e entendendo a mediação com os fatores político-institucionais.

Daí a importância e a necessidade de considerar a atuação da Educação Física Escolar como prática cultural. Qualquer abordagem de Educação Física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar (DAOLIO, 2001).

### **Referências Bibliográficas**

- DAMATTA, Roberto. O ofício de etnógrafo, ou como ter “anthropological blues”. In: Nunes, Edison de O. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1978.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas, Papirus, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara. M. de; RUBIO, Katia. *Educação física e ciências humanas*. São Paulo, Hucitec, 2001, p.27-38.
- DAOLIO, Jocimar. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, Autores Associados, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GUSMÃO, Neusa M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo, Biruta, 2003.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.
- MALERBA, Jurandir. Entrevista com Prof. Boaventura de Sousa Santos. *Cadernos de Metodologia e Técnicas de Pesquisa*. Maringá, Ano7, N.6, p.9-34, 1995.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.
- QUINTANA, Mário. *80 anos de poesia*. 10ed. São Paulo, Globo, 2001.