
EDUCAÇÃO FÍSICA

GRAZIELA SARMENTO

**DESENVOLVIMENTO DA CULTURA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**



Rio Claro
2013

GRAZIELA SARMENTO

DESENVOLVIMENTO DA CULTURA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: Profa. Dra. SURAYA CRISTINA DARIDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciado em Educação Física.

Rio Claro
2013

ERRATA

O verdadeiro título do trabalho é “O contexto da Educação Física e o entendimento da perspectiva cultural”. Porém, devido às questões burocráticas e a possibilidade de atraso no processo de colação de grau, o título “Desenvolvimento da cultura no contexto da Educação Física” – primeiro título dado ao trabalho – estabeleceu-se como o oficial.

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Deixo meus agradecimentos não somente pelo trabalho final, mas por todo o curso desses cinco anos de graduação. Tal trabalho não consegue penetrar a intensidade e detalhar esse percurso, os momentos, as pessoas que os deixaram mais desafiadores, mais felizes, mais trabalhosos, mais profundos, mais tristes, num mix de emoções que ficarão impressas para sempre na memória. Por isso, vale – e muito – deixar registrado aqui algumas dessas marcas, das “mais marcas”.

(Ainda no cursinho)

– Mãe, mas eu não quero passar em todas essas faculdades!

– Graziela, mas em qual você quer? Porque nem para as que você quer você está estudando!

Então, fui aos vestibulares para aparentar o mínimo interesse. Logo após, sem expectativa, já matriculada em outra universidade que não exigia tamanho empenho, uma ligação, numa quinta-feira, 26 de fevereiro de 2009:

– Graziela? Aqui é da Unesp, você está na lista de espera e nós temos uma vaga. Você tem interesse? Você deve matricular-se amanhã e aulas se iniciarão na segunda-feira, dia 02 de março.

(Como assim? Claro que tenho interesse! Nunca foi meu sonho de consumo, mas interessava ao meu ego também.)

Rio Claro? Conhecia mais de nome. Sozinha? Não podia muito imaginar meus pais me deixando ir. Fui!

Que sensação mais estranha e mais satisfatória! Era surreal. Não conseguia acreditar que estava ali e sempre esperava algum erro, alguma ligação: “Graziela, desculpe-nos. Nos enganamos!”; ou algum professor: “Que estranho, seu nome não está na lista de chamada!”. Ainda assim, 2009 foi ano mais azul de Rio Claro! Caminhava, todos os dias, um tanto que bobamente pelas ruas em direção à universidade.

Então, uma história controversa:

– Poderíamos morar juntas!

– Poderíamos, Yuri, mas tenho que conversar com minha mãe antes.

(Ou na versão da Yuri: “Poderíamos, Grazi, mas tenho que conversar com minha tia antes.”)

Muito próximo desse momento:

– Graziela, de repente, não é melhor você ficar em Rio Claro?

(Como assim? Além de já estar em outra cidade, indo e vindo sozinha, passaria toda a semana ali sozinha? Não era possível!)

Que companhia boa! Amizade para a vida. “Yuri 2009”, “Yuri 2010”, Yuri “sem enrolar!”, a “nova Yuri”, “Yuri que poderia estar roubando, matando, mas não, estava ali só querendo tocar seu violão!”. E muito mais... “Portinha” de abertura para muitas outras amizades marcantes e mudanças marcantes para a “santa” – que de nada tinha – Grazi.

Nossa primeira visita, com direito a música ao vivo e reclamação dos vizinhos: Paulo! Adorava as “pandeguices” e participava delas dentro e fora das aulas. Companheiríssimo na “migué”. Sabia que não estava só nessa empreitada!

Um belo dia, Babalu apareceu fazendo traquinagem. Estava de ponta cabeça! Toda sensível, intensa, cheia de amor pra dar, de notas e canções. Foi com a Éxciton que ela aprendeu a sapatear, a “hip-hopear” e a ser, nada menos que, Camy Sexy! Um dia ela até quis se casar para se faltar de toda habilidade culinária – que nada tinha além do normal – da “santa” Grazi.

“Ta pesado, hein? [...] Eu carrego nas costas esse grupo!” (KAMIMURA, 2011). Foi assim que estreitaram-se os laços com a teoria de a prática levar a perfeição, segundo Kamimura (2011). Ou seja, quanto mais ele praticava a arte de suportar a carga, mais ele se aperfeiçoava pessoal e profissionalmente. Outra arte super aperfeiçoada, era a arte de aporrinhar.

“Ai, Márcio!”, exclamava nossa parte mais autêntica do grupo. E toda vez, em duas rodas, seguíamos discutindo caminho a frente. Somente nós saberemos tal entonação entre aspas. Inexplicavelmente, Tami! E quantos risos...

E quantas discussões que nos permitiram sermos mais “Belas” ainda, juntas! Desabafos, teorias e mais teorias, inquietações, revoltas e muitos ouvidos – e leituras. “El factor sorpresa”. A “razão” que completou o círculo. E meu orgulho: super performance nas diferentes áreas da vida. Beleza de KK.

Até que um abismo promoveu um certo abalo, uma inquietação. Nada suficientemente forte para fazer-me esquecer e (re)começar com cada um a (des)continuação da nossa história. E cada vez melhor, mais intenso!

Nesse entremeio, não poderia esquecer-me da amizade, firmeza e zelo do amigo e professor Samuel que a cada ciclo que se abria/fechava, se fazia cada vez mais compreensível e belo: “Veja bem, Graziela...”; Da delicadeza e sinceridade da professora Maria Antônia que com toda dureza que o momento exigia fez-me sentir seu cuidado; do (desconhecido) investimento que o professor Wilson fez – não imaginando tamanha importância – para a abertura da minha mentalidade dentro da área; e da hospitalidade da professora e orientadora Suraya que me “abriu as portas da casa”, recebendo-me, perdida como estava, e permitiu-me explorar “meu próprio” raciocínio, fazendo-me sentir incrivelmente livre para expressar-me, não imaginando o quanto isso significou embora em muito não concordasse.

Todavía no podería olvidarme a la gente más importante de Europa: Alice Bergia, Angela Napoletano, Justine Collas y Brian da Silva. Me enseñaron la “otra” vida que aún no conocía y me dieron soporte, compañía, la amistad y las sonrisas desde su cultura. Inolvidablemente compartiran conmigo momentos de maravilla haciéndome siempre mejor persona. Me gustaria haber hecho mucho más... Hasta pronto – en Italia, Francia y España! Saludos y fuertes abrazos desde Brasil!

Às “MÁGICA”, eterna e agradecidamente agradecida! Com toda paciência e carinho me acolheram e foi incrível estar e fazer história com vocês.

Caminhando, cantando a canção e choramingando as inquietações, outros dois ouvidos especiais, pacientes e desafiadores: os seus, Ju!

E sem palavras aos amigos da Betânia que fiz na última fase deste processo, ainda muito vivos e presentes a cada dia, me permitindo explorar algumas loucuras.

Agradeço a insistência e paciência da minha família; às flores das amizades; aos que aqui ficaram desconhecidos; aos momentos e detalhes que me constituíram hoje. Amanhã, outra história.

Por fim, ao que cuidou de absolutamente tudo, de todos os detalhes, ao que permitiu que tudo se desenrolasse na mais perfeita harmonia ainda que em meio à crises, ao que me permite admirá-lo, louvá-lo e ser grata, ainda que eu fracasse: Deus.

Entrego este trabalho, por fim, à sociedade! É por meio dela e por ela que tais inquietações nasceram e é para ela que devo meu retorno e sempre o deverei. A partir de agora, quero abrir mão do “meu” pensamento e torná-lo público, no sentido do acesso e inferências a quaisquer que sejam. A nós!

*“Mas pra fazer um samba com beleza é preciso um
bocado de tristeza, é preciso um bocado de tristeza,
senão não se faz um samba, não. [...]”*
*Porque o samba é a tristeza que balança, e a tristeza tem
sempre uma esperança, a tristeza tem sempre uma
esperança, de um dia não ser mais triste, não”*
(Vinícius de Moraes – Samba da Bênção)

RESUMO

O presente trabalho visa, em meio à crise de identidade que se instaura na Educação Física desde décadas – do seu início oficial em 1851 com a Reforma Couto Ferraz até os dias de hoje onde se fala em Cultura Corporal (de Movimento) –, enquanto área do conhecimento, explorar seu contexto e constituição histórico-social, perpassar por suas principais abordagens, principalmente no que tange à Educação Física Escolar e promover o entendimento da origem da perspectiva cultural, tal qual tem sido veiculada nos principais documentos oficiais que definem a constituição da área e sua práxis. Nesse sentido, aborda-se o contexto higienista/eugenista, onde se buscava uma educação do físico que o prevenisse de doenças e o purificasse, com profundas influências militares; o contexto nacionalista, na intenção do aperfeiçoamento físico e aprimoramento das funções orgânicas, atrelado às questões de ordem moral e cívica; escolanovista, que proporcionou uma visão não só embasada biologicamente, mas se atentou à fatores psicológicos da criança; o contexto da ditadura militar, fortemente associado ao Esporte e a visibilidade internacional que ele acarretava ao país, inclusive, remetendo à Educação Física ao binômio Educação Física/Esporte; e o contexto que, a partir de década de 80, vem tentando instaurar uma Educação Física mais humana, sem deixar de lado questões relativas à saúde. É a partir dessa última década que o tema será aprofundado, apresentando-se alguns conceitos de “cultura” trazidos e utilizados pelas ciências sociais para, posteriormente, explanar como a Educação Física se apropria de tais conceitos para justificar-se enquanto conteúdo curricular obrigatório, no contexto escolar. Abordar-se-á as principais correntes com seus respectivos autores, referentes à década de 80: desenvolvimentista, por Go Tani; da cultura infantil, com possível aproximação ao construtivismo, por João Batista Freire; da cultura corporal, pelo Coletivo de Autores; da cultura do movimento, por Elenor Kunz; o próprio Currículo do Estado de São Paulo que se utiliza da cultura corporal e do *movimentar-se*; da cultura corporal enquanto tema da Educação Física, por Valter Bracht; da perspectiva sistêmica, por Mauro Betti; da abordagem cultural numa perspectiva antropológica, por Jocimar Daólio; para, por fim, adentrarmos no condensado que define a Cultura Corporal de Movimento e considerarmos sua legitimidade na escola.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Física Escolar, Cultura, Cultura Corporal de movimento;

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Objetivo..... | 11 |
| 1.2 Metodologia | 12 |
| | |
| 2. OS ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 14 |
| 2.1 A perspectiva higienista/eugenista e a Educação Física | 14 |
| 2.2 A perspectiva nacionalista e a Escola Nova | 19 |
| 2.3 A ditadura militar, o esportivismo e a Educação Física..... | 21 |
| 2.4 A renovação da Educação Física | 23 |
| | |
| 3. SOBRE CULTURA(S) E A EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 24 |
| 3.1 Conceito de cultura | 24 |
| 3.2 Educação Física e cultura(s). Tendências na Educação Física escolar ... | 27 |
| 3.3 A cultura corporal de movimento | 32 |
| | |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 35 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 38 |

1. INTRODUÇÃO

Há décadas que se instaura na Educação Física uma crise de identidade devido às diferentes formas de concebê-la enquanto área do conhecimento. Muitos foram os seus momentos na história onde uma corrente evidenciou-se e marcou a história da área mais que outra e, ademais, possibilitou e incitou o surgimento de novas maneiras de (re)pensá-la tanto teórica quanto praticamente, até que a cultura corporal vogasse e fundamentasse, inclusive, diretrizes educacionais.

A Educação Física teve seu início oficial, em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Porém, desde então, apenas algumas poucas escolas tinham o privilégio de contar com essas aulas. Conforme relata Betti (1991), a implantação, de fato, da Educação Física reduziu-se às escolas do Rio de Janeiro – enquanto município da corte imperial e capital da República – e às Escolas Militares. Nesse período, a Educação Física de cunho higienista/eugenista – devido às influências médicas – e militar é que predominantemente fundamentou sua prática.

A década de 1930, marco do acesso à todos às aulas de Educação Física na escola – ensino primário, secundário, normal e profissional –, por meio do artigo 131 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937 (BRASIL, 1952a, p.34 apud BETTI, 1991, p.70)¹, foi influenciada e influenciou a posteridade por meio do discurso do aperfeiçoamento do físico, pelo aprimoramento das funções orgânicas concomitantemente com o aperfeiçoamento e formação das qualidades morais pré-estabelecidas pelo pensamento em voga, embasando o discurso educacional da área em bases fortemente biológicas, com ênfase na higiene, saúde e eugenia. Esse discurso, na década de 1940 a 1960 foi repensado no sentido de incluir as dimensões psicológicas e sociais, porém sem deixar de lado o fim de atender à uma melhora fisiológica, ainda que esta se atrelasse àquelas através de outro tipo de prática.

¹ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. In: NÓBREGA, Vandick L. *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, s. ed.

Na década de 1970, a Educação Física ganhou um complemento: Esporte. Desde então, o binômio Educação Física/Esporte norteou as iniciativas dentro da área. As aulas eram, predominantemente, voltadas a desenvolver a aptidão física do indivíduo a fim de selecioná-los e iniciá-los no esporte para, por fim, formá-los atletas de elite que representassem o país e desenvolvessem um espírito nacionalista.

A partir da década de 1980, pensava-se na Educação Física enquanto instrumento de transformação social. Década marcada por esperar o desenvolvimento e aprimoramento do pensamento crítico, conscientização e criatividade do indivíduo, o termo cultura foi frequentemente utilizado no desenvolvimento de teorias das humanidades. Surge, então, os termos “cultura do movimento”, “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento”, termos que procuram ampliar o significado da Educação Física criticamente.

Hoje, tais termos, com ênfase na cultura corporal de movimento, estão presentes inclusive nos documentos oficiais que norteiam o ensino e realçam a importância e da área em questão como, por exemplo, os PCNs, o Currículo do Estado de São Paulo, todos pautados em conceber a Educação Física enquanto cultura.

1.1 Objetivo

Nesse contexto, da Educação Física enquanto componente curricular, é que se dá o recorte deste trabalho, no objetivo de perpassar o contexto sociopolítico e cultural brasileiro; enxergar o desenvolvimento da educação física puramente prática e biológica sendo superada por uma vertente mais teórica e humanista, da cultura corporal, exigindo maiores níveis de reflexão e participação dos estudiosos da área; até que consigamos ter bases suficientes para entender o contexto educacional no qual estamos inseridos hoje, regredindo ao passado, para que, por fim, consigamos refletir e, logo, agir para atender à demanda da *práxis* – que, segundo Medina (1987), consiste na ação com sentido humano – da área.

Assim sendo, o presente trabalho se dividirá em dois momentos: o primeiro, buscando analisar os diferentes períodos da história da Educação Física no Brasil, aprofundando as principais questões educacionais e seus devidos contextos, desenvolvendo o percurso teórico-prático da Educação Física, principalmente escolar; e o segundo momento, buscando analisar a proposta da Educação Física enquanto cultura, o conceito de cultura, de cultura corporal de movimento e suas implicações, hoje, no desenvolvimento da *práxis*.

1.2 Metodologia

Segundo Moreira (2004), revisar significa retomar o discurso de outros pesquisadores por meio de um novo olhar, um olhar crítico. Taylor e Procter (2001 apud MOREIRA, 2004, p.22), “definem a revisão de literatura como uma tomada de contas sobre o que foi publicado acerca de um tópico específico”. Assim, por meio desse reconhecimento, torna-se possível refletir o tema, consolidar teorias e práticas e delimitar o problema em questão. Echer (2001) ressalta a importância da revisão de literatura, inclusive, para casos que se tem o assunto, mas não o problema. Ademais, auxilia o autor na ampliação do conhecimento em questão, clareza do objetivo e atualização.

Para o desenvolvimento de tal, foi eleita e adotada a revisão de literatura como metodologia. Na tentativa de maiores esclarecimentos sobre o rumo que a Educação Física tomou durante o século passado até os dias de hoje, faz-se necessário o entendimento dos fatos, contexto e principais personagens, o que “significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema” (TRENTINI; PAIM, 1999, p.68 apud ECHER, 2001, p.6).

Nesse sentido, serão revisados livros de História (Geral e do Brasil), História da Educação Brasileira, História da Educação Física, livros que abordem a questão da Cultura, a Cultura dentro da Educação Física, a Cultura Corporal e quaisquer

outros que possam servir para o interesse do trabalho e seu possível desenvolvimento.

2. OS ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 A perspectiva higienista/eugenista e a Educação Física

O calor associado à falta de higiene gerava problemas colossais na área de saúde. 'O povo é muito sujeito a febres, a acessos de bile, o que chamam de doença do fígado, à disenteria, à elefantíase e outras perturbações [...] que à vezes são violentas e fatais', diagnosticou o inglês Luccock. [...] Apoiados no parecer dos médicos, os vereadores levantaram a suspeita de o foco gerador de algumas dessas doenças epidêmicas, em especial a sarna, erisipela, bexiga (varíola) e tuberculose, eram negros recém-chegados da África. (GOMES, 2011, p.149 e 150)

A afirmação acima aponta que esse era o contexto do Brasil colônia desde que os portugueses aportaram no Brasil, até meado do século XIX. Um lugar cheio de riquezas materiais e, também, rico de um povo com a saúde cada vez mais debilitada pelas más condições de higiene agravadas pelo clima tropical. Considerando esse contexto, a Educação Física (no Brasil) se inclina a valorizar as questões concernentes à saúde corporal na busca da ausência de doenças. Ocorreram outras influências na Educação Física como a forte tendência militar que, também, se associou à “educação” do físico com outros contornos.

Toda a influência médica higienista ocorreu na tentativa de cambiar a desordem higiênica colonial. Não com um fim em si mesma, não com objetivos que, de fato, visavam o bem e a melhora da população, de toda a população. Desejava-se educar para higienizar e aumentar o contingente de uma raça que representaria a nação brasileira, uma raça pura, forte e sem doenças. Indubitavelmente não seriam os negros, fossem eles escravos ou livres, os índios, puros e suficientemente dignos de representar tal povo e desfrutar da educação física higiênica e, por isso à eles o acesso à essa educação era restrito.

Influenciados pelos acontecimentos na Europa do século XVIII, a classe médica brasileira do século XIX foi sendo desenhada. Segundo Foucault (1985 apud CASTELLANI FILHO, 1988, p.40-41), em *Microfísica do Poder*,

Desde o o fim do século XVIII (na Europa), o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado (...) constituem alguma

das leis morais essenciais da família. E desde esta época (...) constitui-se no agente mais constante da medicalização (...) sendo alvo, a partir da segunda metade daquele século, de um grande empreendimento de aculturação médica. (...) O médico se torna o grande conselheiro e o grande perito, senão na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de saúde...

Vale, aqui, chamar a atenção para o fato de – também, a título de curiosidade – que a população da colônia brasileira, nas palavras de Laurentino Gomes (2011), era uma população analfabeta, pobre e carente de tudo. [...] “Mesmo nos centros mais importantes da costa (atlântica) era impossível encontrar um médico que tivesse feito um curso regular”, conta Oliveira Lima, baseado nos relatos de um comerciante inglês que viveu 10 anos no Rio de Janeiro, a partir de 1808. John Luccock conta que “as operações mais fáceis costumavam ser praticadas pelos barbeiros sangradores e para as mais difíceis recorria-se a indivíduos mais presunçosos, porém no geral igualmente ignorantes de anatomia e patologia” (GOMES, 2011, p.113). A autorização para fazer cirurgia e clinicar era dada mediante um exame perante o juiz comissário, ele próprio um ignorante na ciência da Medicina. Os candidatos eram admitidos nessa prova se comprovassem um mínimo de quatro anos de prática numa farmácia ou hospital. Ou seja, primeiro se praticava a Medicina e depois se obtinha a autorização para exercê-la.

E mais:

mais difícil do que diagnosticar a causa das doenças era combatê-la. Como em toda a colônia, não havia no Rio de Janeiro médicos formados em universidades. Uma forma rudimentar de Medicina era praticada pelos barbeiros. Thomas O’Neill, tenente da Marinha britânica que acompanhou D. João ao Brasil, ficou intrigado com o número de barbearias e os fins aos quais se destinavam: “As barbearias são aqui bastante singulares. O símbolo dessas lojas é uma bacia, e o profissional que aí trabalha acumula três profissões: dentista, cirurgião e barbeiro” (GOMES, 2011, p.150).

É importante lembrar que, junto com a chegada da família real ao Brasil, vários avanços se encarregaram de acompanhá-la. Dentre os muitos, a ida de estudantes à Coimbra para especializar-se, inclusive, nas ciências médicas. Também, época em que os ideais iluministas reverberavam em toda Europa, cada vez mais foi-se assumindo pelos médicos um papel com profundas influências na

sociedade, inclusive no Brasil. Eram eles, detentores/aspirantes da razão humana e da ciência como força propulsora de todo o progresso da humanidade.

Começa-se, então, no Brasil, um era onde a mais avançada ciência e razão humana respondiam pelo aumento do grande abismo já existente entre cada estrato da população da colônia. Nesse ideal, sempre visando a purificação e o fortalecimento do corpo, propriamente dito, brasileiro.

No sentido da eugeniação, “em 1822, o Brasil, ao conquistar sua ‘independência’, possuía metade de sua população composta pela massa escrava”. Número que, já preocupante, só tendia a aumentar. Nessa expectativa, era bem possível – e temida – uma rebelião ser articulada e que “pudesse vir a ser manipulado no sentido de servir ao apoio aos portugueses com vocação recolonizadora” (CASTELANNI FILHO, 1988, p.43). Desse modo, a massa branca deveria estar em nível equilibrado ou superior para responder às mazelas da época.

Jurandir Freire Costa, em *Ordem Médica e Norma Familiar*, relata que “... assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e longevidade dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública...”, tais eram, portanto, os “encargos públicos” que aos higienistas cabiam na consolidação do “Estado Agrário”. “[...] a higiene conseguiu impor à família, uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspiradas nos preceitos sanitários da época” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.42).

Segundo Lino Castellani Filho (1988, p.39) “[...] mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se (*os médicos*) da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social”. Nesse sentido, os médicos se apropriaram de um papel supervalorizado na sociedade, “[...] autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da ‘nova’ família brasileira”. Havia, portanto, um controle familiar por parte dos médicos, que zelavam pela garantia da reprodução e conservação de descendências e raças puras – tanto de mulheres, como símbolo de

reprodução; quanto homens, como símbolo de força/virilidade para a proteção da nação.

“O envolvimento dos higienistas com a educação escolar se deu, portanto, dentro de um quadro de compreensão desta como sendo uma extensão da educação familiar” (CASTELANNI FILHO, 1988, p.45). Educadores, de cunho eugenista, passaram a defender a introdução da Ginástica nos colégios. O que, todavia, gerou resistência ao pensamento dominante na época por “igualar” a atividade física à atividade intelectual. A dicotomia corpo e mente já era visível nessa época: aos que necessitavam exercer alguma função importante para a sociedade, atividade intelectual; aos que necessitavam apenas formar, literalmente, o corpo da sociedade, atividade física. Tais atividades eram dificilmente misturadas e, caso misturadas – inclusive quando misturava-se homem e mulher numa mesma atividade –, geravam desconforto.

Resende e Soares (1996), também ressaltam o interesse dos higienistas na educação escolar e, ainda, a defesa de sua obrigatoriedade na escola. A partir do momento em que houvesse uma prática sistematizada de atividade física, associada a uma consistente educação higiênica, isso elevaria o status de saúde da população, minimizando a disfunção orgânica, resultado do descompassado crescimento demográfico e as más condições de estruturação urbana, ademais da precariedade do saneamento básico e ineficiência do sistema público de saúde.

Imaginava-se, portanto, que corpos educados e fortes seriam mais resistentes à contaminação por doenças infectocontagiosas (principalmente a varíola, a malária, a febre amarela e a tuberculose), responsáveis pela alta taxa de mortalidade da população naquela época. Para tal, apesar da recomendação oficial de aplicação da ginástica alemã nas escolas (adotada oficialmente no exército), defendia-se também a prática da ginástica sueca e a da calistenia, pelas suas características pedagógicas de formação corporal, de educação higiênica e de formação moral (RESENDE; SOARES; 1996, p.53).

No século XVI, os colégios criados serviam para a formação das elites, enquanto os saberes elementares eram de responsabilidade da família. Já no século XVII, o modelo de aprendizagem modifica-se, segundo Almeida e Espíndola (2011), torna-se necessário saber ler para poder instruir os cristãos e isso era feito através

do catecismo. A instituição escolar existe desde que os jesuítas começaram a formalizar seu trabalho de catequização dos nativos brasileiros. Data-se de 1549 o surgimento da primeira escola brasileira situada em Salvador e fundada pelo padre Manuel da Nóbrega (SAVIANI, 2008). Segundo Hébrard (1990 apud ALMEIDA; ESPÍNDOLA; 2011), o século XVIII trouxe à escola a integração do ler, do escrever e do contar, ampliando a escolarização no sentido de disseminar “níveis de aulas”, as classes; até que o século XIX, no período republicano, a escolarização passa a ter um valor universalizado e o local das aprendizagens elementares deveria ser a escola e sua tarefa faz as vezes da família e da Igreja. “São construídas e ampliadas a partir de então duas categorias fundamentais no processo de mudança na sociedade moderna: o tempo e o espaço escolar” (ALMEIDA; ESPÍNDOLA, 2011, p.6).

A reforma Couto Ferraz, em 1854, oficialmente, faz menção à inclusão da *gymnastica* em seu 47º artigo, no capítulo III, compreendendo-a como um dos conteúdos do ensino primário nas escolas públicas, segundo Decreto 1331 de 17 de fevereiro. A ideia da inclusão, passou por constante aceitação e acomodação, da ginástica nas escolas públicas – assim era chamada toda escola coletiva, mesmo se de iniciativa privada, contraposta ao ensino individual do preceptor (LUCCHI, 1985, p.26 apud SAVIANI, 2008, p.163).

Em 1879, o Decreto 7247, de Carlos Leôncio de Carvalho, prevê reforma no ensino primário, secundário e superior, reforçando ainda mais um caráter higienista, apoiado na moralidade. A partir de então, tanto meninos quanto meninas ficam sujeitos às aulas de Ginástica. Castellani Filho (1988) relata que tal iniciativa acaba por gerar certo desconforto em algumas famílias, visto que a ideia da Ginástica para homens já estava arraigada devido ao contexto militar, enquanto a Ginástica para mulheres era um tabu enquanto “trabalho escolar”, pois ainda se fazia valer a imagem da mulher submissa e envolvida com as questões do lar/família, dedicada à Educação Moral. Justamente na figura da mulher “frágil” se alicerçava a Ginástica para o sexo feminino. Seria através dela que as mulheres se tornariam fortes, cooperando para a purificação da raça ao, serem saudáveis, reproduzirem seres

saudáveis que atendessem ao propósito de uma nação forte, preparada fisicamente para garantir o progresso e a ordem.

Segundo Lourenço Filho (2001), as reações de Rui Barbosa, de amargura e despeito tomavam a forma de “pareceres” vingativos e implacáveis contra Leôncio de Carvalho, por lhe haver subtraído a oportunidade de propor a reforma educacional (cuja ideia, aliás, só lhe ocorreu quando o ministério apresentou o respectivo projeto). Em 1882, Rui Barbosa, de inclinação liberalista, muito incomodado com a precariedade educacional brasileira e preocupado em desenvolver aspectos científicos que em muitos outros países, que admirava, já estavam fundamentados – devido ao processo de industrialização, ou seja, à transição do modelo rural-agrícola para o urbano-comercial – , propõem com o Parecer 224 uma reforma no ensino geral, como uma maneira de superar o atraso do país. Em relação ao desenvolvimento da educação física, “[...] Houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais” (DARIDO, 2003, p. 1).

É a partir de 1920 que reformas educacionais começam a tomar corpo em muitas escolas do país e, com isso, contemplar a Educação Física como componente curricular (facultativo) do ensino primário e secundário sob o nome de ginástica. Houve, então, nesse período, fortes influências de métodos ginásticos europeus, principalmente, o método alemão e francês, de caráter militar especializado. Até que, a Reforma Francisco de Campos, para o ensino secundário, através do Decreto 19890, datada de 18 de abril de 1931, em seu 9º artigo, torna obrigatória em todas as classes exercícios de educação física durante o ano letivo – ainda que privilegiando a elite e a seleção dos indivíduos.

2.2 A perspectiva nacionalista e a Escola Nova

Concomitantemente à presença da ginástica na escola, no início do século XX, um movimento mundialmente difundido começa a se instalar no Brasil, conhecido por Escola Nova. Esse movimento toma corpo, preconizando o fim do

modelo tradicional e definindo, segundo Nóvoa (2011, p.29), [...] a matriz da modernidade pedagógica, isto é, o modo como professores, pais e sociedade de relacionarem com as crianças do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e social e da sua educação; e que, segundo Darido (2003, p.2), “tinha por base o respeito à personalidade da criança, visando o desenvolvê-la integralmente, [...] cuja ênfase punha-se no aprender fazendo”.

Ainda nas primeiras décadas do século XX a prática da Educação Física de cunho militar e médico era muito forte e presente nas poucas escolas da época. Chegava-se a considerar a Educação Física de caráter essencialmente prático, não necessitando de um suporte teórico e, por isso, não havia distinção entre educação física e instrução física militar, conforme relata Darido (2003).

Como bem lembrado por Castellani Filho (1988), a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro, de 1937, em seu artigo 132 refere-se ao duplo papel da Educação Física representado naquele período:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Entra, então, no Estado Novo, uma Educação pautada no patriotismo, no afirmar-se/reconhecer-se nação e uma forte luta contra ideias que contrariam o nacionalismo.

Pois foi na intenção de “*acendrar*” – no sentido mesmo de purificar – o espírito de nacionalismo do jovem, que orientou a promulgação do Decreto-lei 2072, de 8 de março, de 1940, que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude, fixava suas bases e para implementá-las organizava uma instituição nacional denominada Juventude brasileira” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.89),

na intenção de preparar o arsenal físico incrementando o civismo nas novas gerações.

Assim, em 1942, por intermédio da promulgação, em 30 de janeiro, da Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-lei 4073 – a Educação Física tornava-se obrigatória naquela modalidade de ensino. Quase 2 anos depois, em 28 de dezembro de 1943, chegava a vez dos cursos comerciais assumirem a sua obrigatoriedade, regulamentada por força de Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 6141 e, em 20 de agosto de 1946, já encerrado o período estadonovista, ela chegava, via Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei 9613 – àquele ramo de ensino (CASTELLANI FILHO, 1988, p.94).

Aliando-se à ideia de unir o cuidado moral e cívico com o cuidado do físico, a política esportiva vem para acrescentar nesse cenário da Educação Física. O governo começa a investir pesado e a cada vez mais apoiar e criar essas políticas e, sutilmente, ela se instala nos tempos de não-trabalho (lazer) do trabalhador, orientando esse tempo. Gustavo Capanema foi ministro e grande idealizador de políticas para a Educação em geral, se estendendo à Educação Física e às políticas esportivas adjacentes. Ou seja, esperava-se que através do esporte, das atividades físicas, nos horários livres, o trabalhador pudesse estabelecer uma relação mais íntima de seus companheiros e, até mesmo, aproximar-se mais da administração da empresa.

2.3 A ditadura militar, o esportivismo e a Educação Física

Entre 1969 e 1979, Betti (1991) nos situa ao dizer que o Brasil observou a ascensão do esporte à razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 20 e 30. Resende (1996), relata que na década de 50 começa a difundir-se no Brasil a Educação Física Desportiva Generalizada e o “Método” Natural Austríaco – isso, com a desobrigação do “Método” Francês – através de diversos cursos de aperfeiçoamento técnico-pedagógico realizados naquela época.

As atividades esportivas, embora ainda não fossem a referência dominante na prática da Educação Física Escolar, passaram a merecer incentivos no sentido do seu desenvolvimento quantitativo e qualitativo, na medida em que o país começa a se destacar no cenário internacional através de campeonatos sul-americanos e pan-americanos, assim como aumentar sua participação nas olimpíadas (RESENDE; SOARES, 1996, p.53).

Darido (2003), ressalta que a frase mais conhecida dessa época era “Esporte é saúde”. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador (COLETIVO DE AUTORES, 1992 *apud* DARIDO, 2003).

Sem abandonar a dimensão da aptidão física, à Educação Física Escolar é conferida a responsabilidade de servir de base para a formação de talentos desportivos, através de um planejado programa de iniciação esportiva. Esta nova identidade se mostrava adequada às teses defendidas na esfera político-econômica (desenvolvimento, segurança, racionalização, produtividade, etc.), bem como na esfera particular da educação (pedagogia tecnicista). O referido paradigma era propício para o convívio de experiências pedagógicas que reforçassem a questão de que o sucesso era decorrente de esforço próprio, da competitividade, da competência técnica, do rendimento, da disciplinas, para a consecução daquelas teses (RESENDE; SOARES; 1996, p.53).

Segundo Taborda de Oliveira (2004), o esporte foi o remate para o mundo competitivo. “Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2004, p.13). Porém, nesse período, é possível notar tanto uma perspectiva de conflito que vincula fortemente à Educação Física ao esporte rendimento, o pragmatismo; quanto a perspectiva do esporte enquanto meio educacional, o dogmatismo; também lembrado em “Educação Física e Sociedade” (BETTI, 1991). Valendo não esquecer, também, que os valores morais estavam em crise nesse período enquanto a técnica e a ciência seguiam aprimorando-se.

Como temos visto até aqui, toda a prática de qualquer tipo de atividade física acontecia preconizando a saúde e o bem-estar, o cuidar do corpo. Existia um método, uma técnica padrão exata para que essas atividades fossem realizadas via

de regra. Tudo era altamente mecânico, padronizado, as aulas estruturavam-se através da repetição dos gestos, movimentos, técnicas. Não se levava em conta a individualidade do aprendiz.

3.4 A renovação da Educação Física

A década de 80 foi um momento em que a Educação Física começou a entrar em crise, o pessoal acadêmico começa a colocar em cheque o modelo esportivista e sua metodologia e propor medidas de mudança através do movimento renovador que, inclusive “impulsionou mudanças em diversas dimensões da nossa área e [...] no que respeita ao campo educacional, questionou-se o paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas da EF [...]” (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2009, p.10-11).

A discussão do objeto de estudo da Educação Física, a abertura de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da Educação Física para ser ciência da motricidade humana, adicionada a um novo panorama político-social resultante da abertura, contribuem para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola (DARIDO, 2003, p. 3).

E, a partir de então, busca-se uma reestruturação no campo teórico educacional da área, para possível legitimação da mesma enquanto disciplina escolar. Segue-se, principalmente, desde então, até os dias hoje, inúmeras discussões, formulações teóricas para clarificar e humanizar o sentido da Educação Física na escola. Subordinada à essas questões, o conceito de cultura vem permeando essas discussões.

Trataremos, mais adiante, dos grandes pensadores e abordagens da Educação Física na perspectiva de renovação do conhecimento da área e perpassaremos pelos diferentes conceitos de cultura ligados à elas, respaldados pelas ciências sociais.

3. SOBRE CULTURA(S) E A EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Conceito de cultura

Com o auxílio de Cuche (2002), foi possível traçar toda – ou pelo menos uma parte – da “evolução” histórica do termo “cultura”. Portanto, para que se faça possível adentrar o contexto específico da Educação Física com bases pré-definidas e sólidas, primeiramente buscaremos conhecer o campo das ciências sociais e da antropologia cultural, na esperança da possibilidade de compreensão do percurso do termo “cultura” na área.

No vocabulário francês do século XVI, a palavra cultura (do latim) remetia aos cuidados dispensados ao campo, por exemplo, cultura da terra, da planta, etc. Já na segunda metade do século XVII, o conceito se moderniza e a cultura que antes era apenas do meio físico, passa a designar os cuidados dispensados para o desenvolvimento de determinada instituição, ou seja, adquire um sentido figurado. Como esse sentido obteve pouco reconhecimento na época, somente impõe-se no século XVIII, mas sempre complementado por outra palavra, no sentido de aclarar o tipo de cultivo, por exemplo, “cultura das artes”, “cultura das letras”, etc.

Ao passo que designa “formação”, “educação” do espírito, dispensa-se o complemento empregado anteriormente. Com o Iluminismo em voga, a cultura passa da ação para estado, estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura”, erudito. Então, “Natureza” e “Cultura” passam a ser fator de distinção da espécie humana, ou seja, a “Natureza” a todos pertence e de todos é, enquanto “Cultura” não era para todos, ou se tinha ou não se tinha, e quando não se tinha, estigmatizava-se o indivíduo.

A cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história [...] a palavra é associada à ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro de pensamento da época [...] O progresso nasce da instrução, isto é, da cultura cada vez mais abrangente (CUCHE, 2002, p. 21)

“Civilização” remetia a “Cultura” e vice-versa – embora cada uma das palavras visasse diferentes tipos progresso, sendo a primeira o progresso coletivo enquanto a segunda, progresso individual. Porém, a primeira, no século XVIII, na França, era mais proferida pelos filósofos e representava o afinamento dos costumes, o arrancar da ignorância e da irracionalidade a humanidade. Com o homem como centro do universo, observa-se na “civilização” um sucedâneo da esperança religiosa, numa concepção de dessacralização da história, impondo-se conceito de governo da sociedade, pelos filósofos.

Nas ciências sociais contemporâneas, as bases francesa e alemã definem o conceito de cultura, portanto, também se abordará um pouco sobre o debate franco-alemão concernente a cultura. Para os alemães, e segundo Cuche (2002, p.25), à “civilização” pertencia “o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial”, enquanto tudo o que vinha da “cultura” representava “o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual” – o que, mais tarde, devido à pouca evolução da ideia alemã de cultura no século XIX, vai se ligar ao conceito de “nação”. A cultura vem da alma, do gênio de um povo. Enquanto civilização versava o progresso material, ligado ao desenvolvimento econômico e técnico.

Ao longo do século XX, vários movimentos tentaram fazer frente a um suposto declínio cultural provocado pelo avanço da cultura de massas e do seu aclamado nivelamento por baixo. Para tanto, foram incrementadas ações nas escolas, universidades e nos mais variados ambientes sociais, em defesa de um estado cultivado de espírito como oposição à exterioridade materialista da civilização. As denominadas grandes obras literárias, artísticas e musicais, determinados idiomas estrangeiros, certas práticas corporais, entre outros produtos, foram amplamente divulgados tanto nas instituições de formação quanto no espaço público, sob o discurso de “levar cultura ao povo” (NEIRA; NUNES; 2011, p.674).

Na França, “cultura” se enriqueceu com uma dimensão coletiva e não se referia mais somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Passou a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, mas em um sentido vasto e impresso (CUCHE, 2002, p. 29). Sendo passível, inclusive, de substituição, “cultura” está muito próxima à “civilização”.

Não obstante, inúmeras outras “concepções culturais” nasceram em diferentes momentos da história, tanto no macro quanto no micro contexto, vertendo de áreas base como a sociologia, a psicologia e até mesmo a biologia quando se tratava de evolução natural da cultura.

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 ser humano, como pregava Rousseau no século XVIII. 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 (DAÓLIO, 2004, p.7).

Vale destacar, também, as concepções universalista de Burnett Tylor (1832-1917) e particularista de Franz Boas (1858-1942) de cultura. Enquanto Tylor entendia a cultura como expressão da totalidade da vida social do homem, num caráter evolucionista, Boas acreditava nas diferenças de cultura adquirida e não inata, acreditava na não diferenciação de natureza biológica entre “primitivos” e “civilizados”. “Um costume particular, só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural” (CUCHE, 2002, p. 45). Porém, faz-se necessário pensar que a todo o tempo o “universo” e o “particular” se conversam, ficando difícil um relacionamento único e exclusivo com apenas uma dessas concepções que pode relegar aspectos importantes uma da outra.

Pierre Bourdieu, por sua vez, recorre ao termo *habitus* em referência ao tratamento da cultura, não dialogando diretamente com o termo “cultura”. *Habitus* caracteriza uma classe social ou um grupo em relação aos outros que não partilham das mesmas condições sociais. Ele afirma que o “habitus funciona como materialização da memória coletiva que reproduz para os sucessores as aquisições dos precursores” (BORDIEU, 1980a, nota 4, p. 91 apud CUCHE, 2002, p. 172-173) e é o que permite que o indivíduo se oriente em seu espaço social e adote práticas que estão em consonância com seu vínculo social. Ademais, observa sobre a “hexis corporal” (a palavra latina *habitus* é a tradução do grego *hexis*), como uma incorporação do mundo social vivido, onde a relação com o corpo dá a cada grupo

um estilo particular. “Pela hexis corporal, as características sociais são de certa forma ‘naturalizadas’: o que parece e o que é vivido como ‘natural’ depende, na realidade de um habitus” (CUCHE, 2002, p.173).

Ainda que seja possível enxergar e refletir a cultura por meio de diferentes ângulos, Pierre Bourdieu é quem mais se aproxima de uma definição completa quando falamos da apropriação do termo “cultura” e quando o tratamos dentro da Educação Física, ainda que ele não o trate como tal. Quando observamos as culturas particulares, é o *habitus* – ou seja, o comportamento – de determinados grupos que as identificam, que as preservam e as fazem perpetuarem-se. E isso tem a ver com o meio social em que essas práticas se estabelecem. Partindo do pressuposto do ser integral, uno, o corpo físico dialoga contiguamente com o ambiente, dando às suas manifestações a materialização de uma identidade e, conseqüentemente, seu reconhecimento social. Mesmo assim, é necessário pensar e concordar com Tylor (apud CUCHE, 2002) que existe uma cultura universal que identifica a humanidade e a expressa na totalidade da vida em sociedade.

3.2 Educação Física e cultura(s). Tendências na Educação Física escolar

Na década de 80, houve uma mudança de paradigma na Educação Física que provocou abordagens mais bem elaboradas e referencialmente críticas no que diz respeito a novas concepções e (re)estruturação da área. Segundo Betti (2007), nas décadas de 1980 e 1990, o conceito “cultura” insurgiu como uma resposta para dificuldade teórica e a crise de identidade da Educação Física da época. Nos ateremos em analisar, em primeira instância, as abordagens que mais tiveram visibilidade na época e que até hoje são pautas de discussões e base para (re)formulações teórico-metodológicas.

A cultura traduzida por evolução biológica. Para Go Tani, principal representante do modelo desenvolvimentista, e de acordo com Daólio (2004), através da perspectiva do desenvolvimento motor, o estudo dos processos

biológicos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, o próprio movimento e sua progressão no crescimento físico é o objeto de estudo. Em termos práticos, trata-se da aquisição de habilidades motoras básicas – das menos para as mais complexas, numa classificação hierárquica tanto do movimento quanto da idade do indivíduo envolvido no processo – para a adaptação ao cotidiano e solução dos possíveis problemas motores. Quer seja, quanto maior o acervo motor do indivíduo, maior a capacidade dele no atendimento às exigências motoras do cotidiano aos desafios motores. “Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais” (DARIDO, 2003, p. 5), o que facilmente relacionaríamos com a estruturação de Bourdieu sobre o habitus, ou seja, a *hexis corporal*.

Nessa linha de pensamento, chegar-se-ia à conclusão de que a atuação cultural de cada indivíduo dependeria, prioritariamente, da possibilidade de aquisição de habilidades motoras refinadas desenvolvidas nas aulas de educação física (DAÓLIO, 2004, p. 20).

Até mesmo o Currículo do Estado de São Paulo faz menção crítica à esse tipo de proposta dizendo que “corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções semelhantes ou padronizadas” (SÃO PAULO, 2011, p.225)

A cultura infantil. Poder-se-ia arriscar aqui a dizer que a teoria de João Batista Freire, proposta em seu livro “Educação de Corpo Inteiro” (1997), é uma versão melhorada da corrente desenvolvimentista devido à sua preocupação humana, porém, ainda, com devida atenção ao desenvolvimento motor. Para o autor, a Educação Física é especialista em atividades lúdicas e cultura infantil e não importa o profissional que a ministra contanto que o faça com o devido conhecimento, empenho e amor. Embora, em teoria, a palavra “cultura” venha seguida do complemento “infantil”, é de fácil análise o caráter embasado na psicologia do desenvolvimento cognitivo, dando ênfase ao indivíduo e não à sociedade, deixando a cultura social em segundo plano, segundo Daólio (2004), ainda que suas fundamentações recorram de correntes da psicologia que considerem o fenômeno social na constituição do sujeito.

Todo o conhecimento que a criança já possui no que diz respeito à especialidade em brinquedo advém de uma cultura prévia, passada de pais para filhos. Claro que aqui não desejo excluir a criatividade da criança que brinca, mas salientar o fato que os modelos sociais influenciam na sua constituição enquanto ser brincante. Para Freire (1997, p.19), “o brinquedo existirá de um jeito ou de outro, dependendo de fatores diversos como cultura, condições sociais, econômicas, desenvolvimento biológico, etnia, etc.”, pois a criança é especialista em brinquedo e o faz por meio do resgate de jogos e brincadeiras que entremeiam o universo cultural do indivíduo. Porém, o autor se concentra no desenvolvimento cognitivo, ou seja, a habilidade de criação e de pensamento que são construídas por meio dos “esquemas motores” – movimentos construídos de acordo com as exigências do contexto, de dentro (do indivíduo) para fora (em direção à cultura da sociedade). Daólio (2004, p.25), ainda ressalta que “os jogos e brinquedos, tão lembrados como parte da cultura infantil, de onde o programa deve necessariamente partir, são tomados como facilitadores ou estimuladores do desenvolvimento e não como patrimônio cultural humano [...]”.

Nessa perspectiva, a educação física teria por finalidade preservar a condição natural humana das crianças, estimulando suas habilidades motoras e seu desenvolvimento corporal e libertando-a do jogo do contrato social representado pela escola tradicional” (DAÓLIO, 2004, p.28).

Cultura corporal material. Como contraponto da cultura simbólica, a cultura corporal proposta pelo Coletivo de autores (1992) é materializada, considerada uma produção humana exterior. Os autores falam de jogos, esportes, danças, exercícios ginásticos, etc. “[...] como formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38). Porém, tal perspectiva centra-se no interesse da classe trabalhadora ou das camadas populares, chegando até a mistificar a relação “Dominador x Dominado”, travando um embate que visa inverter o dominador e o dominado de posições e não apenas a transformação da realidade. Cuche (2002) ressalta que não necessariamente a cultura dominada é alienada. “É uma cultura que, em sua evolução, não pode desconsiderar a cultura dominante (a recíproca também é verdadeira, ainda que em

grau menor), mas que pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultural dominante (CUCHE, 2002, p. 145)".

Cultura do movimento. Elenor Kunz, de acordo com Daólio (2004) entende o "movimento como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu 'movimentar-se' que ele percebe, sente, interage com outros, atua na sociedade" (DAÓLIO, 2004, p.37). Nessa abordagem, há uma estreita relação entre intencionalidade do sujeito e o sentido/significado de sua conduta, adentrando o campo simbólico e procurando um assertivo equilíbrio entre identidade pessoal e social. A partir do mundo de movimentos vividos pelo próprio sujeito, seus significados são transformados.

O Currículo do Estado de São Paulo também se apropria do termo cultura de movimento salientando a ampliação da cultura corporal e esportiva. Denomina o próprio "movimentar-se" como cultura de movimento, pois é a através dele que a dinâmica cultural se expressa.

Neste Currículo, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes (SÃO PAULO, 2011, p.224).

Prática pedagógica tematizada pela cultura corporal. Valter Bracht transita entre o movimento e o plano simbólico, expressando-o assim como Kunz, no "movimentar-se". "[...] o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura" (BRACHT,1999, p.45 apud DAÓLIO, 2004, p. 45). A cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física e, por seu modelo autônomo, se justifica na escola situando a importância pedagógica das atividades corporais de movimento pelas mesmas, encerrando elementos humanos fundamentais, numa visão instrumental, levando em consideração a historicidade das "formas corporais" e da ludomotricidade.

Cultura Hierarquizada. Mauro Betti (1992), citado por Daólio (2004), em sua perspectiva sistêmica – que, por sua vez, hierarquiza os níveis que exercem

influências sobre outros níveis, mais inferiores, e que constitui-se em um sistema aberto devido ao fato de a todo momento sofrer influências da sociedade gerando tensões e, conseqüentemente, mudanças –, inicialmente propõe a cultura física – reportando-se a transformação das formas culturais de atividade física como, por exemplo, jogo, esporte, dança, ginástica, etc., através da vivência pelo aluno – e logo após, na tentativa de atualizar e ampliar o sentido da expressão, denomina-a de cultura corporal de movimento ou apenas cultura corporal – “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 (DAÓLIO, 2004, p.55)”. Nesse sentido, quem norteia o sentido da prática – que é o nível mais inferior no modelo sistêmico – são os níveis mais elevados de organização educacional do Estado. Porém, no nível último do sistema há certa autonomia do professor onde ele pode “escolher” que tipo de aluno ele quer e pode formar de acordo com seus princípios educacionais e tentando estar em consonância com o modelo que suporta sua prática profissional.

Quer na escola, no clube, na academia, o papel da Educação Física é fazer a mediação simbólica desse saber orgânico (prática) e da consciência, sendo seu conteúdo um meio para alcançar a educação, para fins de incorporação de valores. “Para a abordagem sistêmica existe a preocupação de garantir a especificidade, na medida em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física escolar” (DARIDO, 2003, p.10).

Abordagem cultural. Em crítica à perspectiva biológica, Jocimar Daólio, ampara-se na antropologia cultural para projetar, segundo Darido (2003, p.16), uma “discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do Homo sapiens”, tendo como vantagem a não exclusão da dimensão biológica.

Enfatizando o papel da cultura, o autor lembra que toda técnica é cultural, porque é fruto de uma aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico. Assim, a diferença não deve ser pensada como inferioridade, pois ‘o que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferentemente (DAÓLIO, 1995, p.100 apud DARIDO, 2003, p.17).

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 o corpo físico até aquele mais sutil que propunha uma visão mecanicista da relação entre o ser humano e a sociedade. A discussão de cultura 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 (DAÓLIO, 2004, p.71 e 72).

Quando nos deparamos com a quantidade e diversidade de modelos teóricos propostos na área, percebemos a instabilidade que isso traz para a mesma, seus profissionais e, pior, o prejuízo que os ecletismos causam na reciclagem da área, ou seja, na (re)formação de seus especialistas, originando confusões teóricas, superficialidade e provocando sérias crises de identidade. Sem contar a confusão levada até os alunos que a cada mudança de professor tem um tratamento diferenciado com o conteúdo.

É possível perceber que há uma tentativa de aprimoramento das funções da Educação Física na construção epistemológica e universalização do sujeito e isso demanda intensos trabalhos de pensamento, reflexão e formulações. Nesse sentido, acredito serem tais formulações um avanço para a Educação Física. Porém, não estando isso ainda aclarado dentro da comunidade dos próprios educadores físicos, resulta na adoção de práticas que não dizem respeito ao que se prega em teoria. Não há coerência.

3.3 A cultura corporal de movimento

Faço minhas as palavras de Medina (1987, p.20) quando sugere que “certos aspectos da realidade ficam com seus contornos mais nítidos, praticamente na mesma proporção em que as situações também ficam mais críticas”, ou seja, é a crise chegando e propondo mudanças, pedindo novos olhares, significados, estruturas que renovam o espírito da práxis, “[...] ação com sentido humano. É a ação projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social” (MEDINA, 1987, p.70).

“Cultura corporal”, “cultura física”, “cultura de movimento”, “cultura corporal de movimento” – seja qual fosse o rótulo, tais entendimentos consolidaram a ruptura entre natureza e cultura, oriunda das Ciências Humanas (e em parte da Filosofia), no interior da Educação Física (BETTI, 2007)”.

Hoje, dir-se-ia que a cultura corporal de movimento ou cultura corporal, enquanto “identidade” da Educação Física, consta em todo o tipo de documento – ou à grande maioria deles – que remete à área e sua especificidade. O movimento é tratado como patrimônio cultural da humanidade, a sua forma de expressão, não mais rechaçada, mas, sim, respeitada e até (re)vivida nas suas diferentes manifestações, independentemente de credo, gênero, etnia, idade, estrato social, etc.

Ao conectar-se com o mundo da cultura corporal, torna-se possível interagir com o mundo e interpretá-lo de forma que ideias e sentimentos comunicados possam ser entendidos e lidos, numa espécie de textualidade, como relata Neira e Nunes (2011), Darido (2002)², Matthiesen et al (2008), quando se observa que o movimento constitui-se numa espécie de (qualquer) texto que pode ser escrito e, conseqüentemente, lido por outrem.

“A cultura perdeu sua condição maiúscula e singular e ganhou pluralidade das culturas” (NEIRA; NUNES; 2011, p.674). Ousaria até dizer foi-se o tempo em que tratávamos da cultura corporal de movimento, no singular; para, hoje, tratarmos das culturas corporais de movimento, no plural, em se tratando, como vimos com Boas a respeito da cultura particularista, vendo-as como únicas, específicas, pensando a diferença. Ou seja, se tratamos a dança, a ginástica, os jogos, os esportes como “uma” cultura universal, agora falamos dos diferentes estilos de dança, das diferentes ginásticas, dos diferentes jogos e esportes... Das culturas. Sobretudo porque se abordarmos a dança, por exemplo como uma cultura universal, jamais conseguiríamos perpassar por todos seus estilos particulares, histórias, etc.

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte (e do

² Ao escrever os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) em 2002 e orientar a Educação Física.

movimento). [...] Um costume particular só pode ser explicado se relacionado com seu contexto cultural. Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz sua coerência” (CUCHE, 2002, p.45).

Nas palavras de Neira e Nunes (2011, p.677), tais conteúdos não são apenas “artefatos culturais. São também artefatos produtivos que inventam sentidos (signo), produzem identidades e representações que circulam e operam nas arenas contestadas da cultura, negociando os significados que determinam hierarquias”.

Hall (1997 apud NEIRA, 2011, p.678), afirma que cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa, quanto para quem observa. A cultura é uma prática de significação. Quiçá, na Educação Física, uma diminuição de fronteiras entre o conhecimento acadêmico escolar e a prática cotidiana, seu conhecimento e conhecimento da cultura de massa.

O objeto da Educação Física seria, então, o saber específico de que trata essa prática, qual seja, a cultura corporal de movimento, perspectiva na qual “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”; é linguagem específica, “mas que, enquanto cultura, habita o mundo simbólico” (BRACHT, 1999, p.45 apud BETTI, 2007, p.208)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso histórico da Educação Física no Brasil e a diversidade de teorias que a contornam(ram), torna-se claro o fato de que em todos os momentos houve algum interesse político-social maior em voga do que a própria área em questão e para tentar resistir a isso, no sentido de manter-se enquanto área, ela nada mais fez que adaptar-se, reformular-se. Percebemos isso nas mudanças dos discursos da área de período para período, desde a sua necessidade, de fato, até a sua inserção e obrigatoriedade na escola.

Tais marcas que caracterizaram cada período são (até que) justificáveis se pararmos para pensar no fato de que, assim como discutiu Betti (1991), Medina (1987), a área durante essas mudanças sofreu uma grande crise de identidade. Assim sendo, notamos que quando se admitia uma especificidade à ela, logo seus profissionais corriam ao encontro de afirmar-se, reconhecer-se enquanto profissionais da área da Educação Física por meio da prática que encontrava-se com maior visibilidade/utilidade. Por exemplo, os profissionais formados na década de 1960-1970, com o Esporte como a razão do Estado, viram na prática esportiva uma maneira de encontrarem, proclamarem-se de “utilidade social”.

Infelizmente, até hoje sofremos as consequências desse processo de confusão identitária e, ademais, somos parte da confusão, somos formados por essa confusão, disseminamos essa confusão nos nossos discursos e ainda vivemos uma instabilidade muito delicada no que diz respeito à nossa identidade. Vivemos no momento do “não mais” e do “ainda não”, como disseram González e Fensterseifer (2009), ou seja, nossa *práxis* não suporta mais as teorias precedentes, temos novas teorias que vão de encontro à necessidade crítico-reflexiva da sociedade, porém ainda não alcançamos a unidade de identificação teórico-prática universal pois, muitos são os autores que formulam teorias, modelos, propostas, ideias e no meio desse mar de definições, nos perdemos ou acabamos recorrendo ao ecletismo.

Ainda que o momento atual esforce-se para atender ao indivíduo em constante interação com a sociedade e o estudo/reflexão em questão enxergue o contexto cultural como forte amparo na formulação de novas teorias, há que se pensar, de antemão, na capacidade comunicativa e expressiva do se-movimentar, “se inevitavelmente somos seres culturais, é preciso, todavia, dar um passo *aquém* da cultura, e depois a ele retornar para melhor compreender seu dinamismo” (BETTI, 2007, p.215).

No que diz respeito à Educação Física Escolar propriamente dita, acredito que há uma lacuna muito grande na sua legitimidade enquanto conteúdo escolar. Visto que ela trata de “culturas corporais”, como ela daria conta de universalizá-la(s) e formalizá-la(s), se pensarmos a escola enquanto agente/instituição que ensina e universaliza o conhecimento? Tanto é que presenciamos, ainda, muitas discussões no sentido de sistematizar ou não o(s) conteúdo(s). Mas, como? Esse estudo ainda é muito insuficiente no sentido de arriscar a responder a tais questionamentos e vale ressaltar que esses estudos/reflexões urgem realizar-se e aprofundar-se para um posicionamento mais consciente e menos cômodo no sentido de garantir o espaço da área.

Arrisco essas palavras insistindo – não só, mas, também –, na racionalidade da função das nossas instituições. Se o corpo é indissociável do intelecto, assim como afirmou Freire (1997), ou seja, se o processo mental exige integração e respostas corpóreas, logo a Educação Física torna-se, sim, um complemento e não mais legítima enquanto específica funcionalidade. Acredito, então, que é necessário repensar nossa função enquanto educadores físicos escolares, enquanto interlocutores da(s) cultura(s) corporal(ais) de movimento; assim como seria necessário repensar toda a formação das outras disciplinas escolares e sua aplicação na escola para que pensasse o corpo uno.

Porém, se tratarmos da Educação Física num contexto de educação não formal, então, vejo que ela cumpre seu papel confortavelmente no sentido da vivência cultural e corporal, da expressividade e comunicação, do movimentar-se sem mascarar-se de formalidades. Ademais, cumpre sua função no sentido de

proporcionar um arsenal maior de possibilidades de lazer para as gerações atuais e futuras em se tratando de um contexto cada vez mais sedentário que presenciamos. Junto a isso, cabe a conscientização da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. M. R.; ESPÍNDOLA, A. L. **Escolarização e leitura para crianças no Brasil no início da República**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, vol. V, num. 9, septiembre/febrero, PP. 68-89, 2011.
- BETTI, M. **Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica**. R. da Educação Física/UEM, Maringá, v.18, n.2, p.207-217. 2 sem. 2007.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo, SP: Editora Movimento, 1991.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed., Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: Questões e Reflexões**. In: _____. **O Contexto da Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2003, p.1-24.
- DARIDO, S. C. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Educação Física**. MEC-SEMTEC, Brasília, 2002, p139-178.
- ECHER, I. C. **A Revisão de Literatura na Construção do Trabalho Científico**. R. gaúcha Enferm., Porto Alegre, v.22, n.2, p.5-20, jul.2001.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4ª ed., São Paulo, SP: Scipione, 1997.
- GOMES, L. **1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. 2ª ed. São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2007.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de Formação RBCE, v.1, n.1, p. 9-24, set.2009.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Coleção Lourenço Filho 2. 4ª ed. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001.
- MATTHIESEN, S. Q. et al. **Linguagem, Corpo e Educação Física**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 7 (2): 129-139, 2008.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção.** Janus, Lorena/SP, ano 1, n.1, 2º semestre de 2004.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul/set 2011.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** 2011. Disponível em: <
<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em:
31mar.2013.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. **Conhecimento e especificidade da Educação Física Escolar, na perspectiva da cultura corporal.** Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.2, p.49-59, 1996.

SAVIANI, D. **História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** EccoS revista científica, São Paulo, año/vol. 10, número especial, p.147-167, 2008.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** In:_____. **Currículo de Educação Física**, 2ª ed., São Paulo: SE, 2011.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência.** Ver. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v.25, n.2. p. 9-20, jan. 2004.

DESENVOLVIMENTO DA CULTURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

GRAZIELA SARMENTO

ORIENTADORA: SURAYA CRISTINA DARIDO