

Educação Física: Enfoques Contemporâneos

**Alexandre Paulo Loro
Marina Vinha
Carlo Henrique Golin
(organizadores)**

Educação Física: Enfoques Contemporâneos

**Alexandre Paulo Loro
Marina Vinha
Carlo Henrique Golin
(organizadores)**



Universidade Federal da Grande Dourados
Editora UFGD
Coordenador editorial : Edvaldo Cesar Moretti
Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho
Redatora: Raquel Correia de Oliveira
Programadora visual: Marise Massen Frainer
e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial
Edvaldo Cesar Moretti | Presidente
Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor
Célia Regina Delácio Fernandes
Luiza Mello Vasconcelos
Marcelo Fossa da Paz
Paulo Roberto Cimó Queiroz
Rozanna Marques Muzzi

Capa: Marise Frainer
Impressão: Gráfica Triunfal

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

796.07 E244	Educação Física : enfoques contemporâneos / Alexandre Paulo Loro, Marina Vinha, Carlo Henrique Golin (organizadores) – Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013. 200 p. ISBN: 978-85-8147-053-5 Possui referências. 1. Educação Física – Mato Grosso do Sul. I. Loro, Alexandre Paulo. II. Vinha, Marina. III. Golin, Carlo Henrique.
----------------	---

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
CORPO: O ESTRANHO NA CASA - UMA CAMINHADA PENSAnte Silvino Santin	11
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL/ BOLÍVIA: UM OLHAR SOBRE OS JOGOS POPULARES Alexandre Paulo Loro	37
JOGO CABO-DE-GUERRA E A RECONQUISTA DAS TERRAS INDÍGENAS NO MATO GROSSO DO SUL Marina Vinha	57
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O JOGO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL Rafael Presotto Vicente Cruz	73
EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPOREIDADE E PESQUISA QUALITATIVA Carlo Henrique Golin	91
O FUTEBOL COMO ASPECTO CULTURAL DO POVO BRASILEIRO: INVESTIGAÇÃO E DOCÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Manuel Pacheco Neto	111
CAPITAL FÍSICO COMO SIGNO DE DISTINÇÃO NO ESPORTE Afonso Celso Brandão Nina Cristiane Melo de Oliveira Luis Otávio Teles Assumpção Marco Antonio Caetano Júnior	143
ASPECTOS DA ESCALADA PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA Tony Honorato Ermani Xavier Filho	161
EPIDEMIA DA OBESIDADE E DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS: DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA A SAÚDE PÚBLICA Silvia Beatriz Serra Baruki	179
SOBRE OS AUTORES	197

APRESENTAÇÃO

A reunião de professores pesquisadores do campo de conhecimento da Educação Física, abordando uma diversidade de temas, alicerçados na história e nas perspectivas contemporâneas da área, tem como desafio mostrar que o diálogo entre diferentes abordagens enriquece, além de ser saudável para o desenvolvimento da ciência.

Viver e atuar nesse período contemporâneo para nós significa surpreender-se com a dinâmica do nosso tempo, a qual exige de todos estudos constantes para rever antigos conceitos, para aprofundar o olhar sobre as diferenças culturais, ou para tornar leves visões arraigadas, buscando admitir que a tradição é dinamicamente renovada.

Este livro *Educação Física: enfoques contemporâneos* apresenta ao público das grandes áreas de Ciências da Saúde e de Educação, principalmente da Educação Física, considerando seus objetos de estudos e campos próprios de intervenção, estudos realizados por seis cientistas que atuam nas instituições de Ensino Superior no Mato Grosso do Sul e sete convidados de outras instituições.

As temáticas apresentadas nos artigos reportam às tensões contemporâneas oriundas da diversidade, dos múltiplos contornos e das conquistas científicas da Educação Física no Brasil. São nove artigos que problematizam, apontam caminhos, assumem incertezas e desconstroem os meandros de contextos regionais e o nacional, atualmente sob as vertentes globalizantes que adentram nossas expectativas de vida diferenciadas, conquistadas pela constituição brasileira.

O autor Silvino Santin abre o conjunto de artigos com o texto *Corpo: o estranho na casa – uma caminhada pensante*, o qual nos brinda com uma descrição hermenêutica da milenar trajetória do corpo, no interior da história das culturas ocidentais. Santin inquieta o pensamento, especialmente

sobre o corpo moldado por diferentes estudos, por expressar a sensibilidade de um poeta através de sua escrita.

O texto escrito por Alexandre Paulo Loro, *A Educação Física Escolar na fronteira Brasil/Bolívia: um olhar sobre os jogos populares*, analisa o olhar dos pais e professores de Educação Física sobre os jogos populares, manifestados pelas crianças descendentes de bolivianos que estudam nas escolas de Corumbá/MS.

Marina Vinha registra renovações no significado do *Jogo cabo-de-guerra na conquista das terras indígenas, no Mato Grosso do Sul*, elaboradas pelos indígenas participantes dos eventos regionais, estaduais e nacional, de caráter lúdico mas que transpiram questões políticas nas manifestações culturais da ludodiversidade brasileira.

Rafael Presotto Vicente Cruz escreve sobre a identidade cultural indígena na escola, com o texto *A Educação Física e a educação escolar indígena: o jogo na formação da identidade cultural*.

O artigo de Carlo Henrique Golin, *Educação Física, corporeidade e pesquisa qualitativa*, analisa os aspectos biológicos e culturais que desafiam o campo de atuação da Educação Física, os “cuidados” sobre o corpo e os pressupostos para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, ambos pautados na visão de complexidade.

Manuel Pacheco Neto toma a riqueza do futebol brasileiro para dialogar com a docência em Educação Física, no texto *O futebol como aspecto cultural do povo brasileiro: investigação e docência na área da Educação Física*.

O trabalho coletivo elaborado por Afonso Celso Brandão Nina, Cristiane Melo de Oliveira, Luis Otávio Teles Assumpção e Marco Antonio Caetano Júnior discute o *Capital Físico como signo de distinção no Esporte*, a partir das reflexões de autores contemporâneos.

Tony Honorato e Ernani Xavier Filho abordam os *Aspectos da escalada para formação profissional em Educação Física*, contextualizando o profissional que atuará com essa modalidade esportiva.

O texto de Sílvia Beatriz Serra Baruki, *Epidemia da obesidade e determinantes socioeconômicos: desafios educacionais para a saúde pública* reflete sobre o

sedentarismo e o consumo alimentar, com destaque para aspectos sociais, econômicos e ambientais.

Consideramos que o conjunto de textos dessa obra expressa elementos relevantes para a área da Educação Física, principalmente pela diversidade de temas e qualidade científica dos estudos apresentados.

Agradecemos o apoio do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul (CBCE-MS), à Faculdade de Educação e à Editora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Os organizadores.

CORPO: O ESTRANHO NA CASA - UMA CAMINHADA PENSAnte

Silvino Santin

Nascemos originais, mas morremos cópias.
(Jung)

Os preparativos

Uma observação inicial sobre o significado das palavras, anunciadas para apontar a direção, é fundamental para desenvolver e acompanhar uma caminhada pensante. Essas palavras, anunciadas no título, são três substantivos – corpo, estranho e casa – que apelam para construir um caminho de pensares.

A primeira palavra – corpo – nas línguas neolatinas apresenta-se com uma eloquência semântica de alta sonoridade. Pode referir-se a um simples composto físico ou a virtuais conjuntos de doutrinas e de ofícios. Entretanto, nesta caminhada, corpo deve estar relacionado, obrigatoriamente pelo título da obra, à educação física, à saúde e, por extensão, ao ser humano. Assim, a tarefa planejada, desde esse momento, será a de descrever a presença do corpo nas compreensões da característica específica da identidade do modo de ser da espécie humana.

A segunda palavra – estranho – diz que um elemento ou um indivíduo não integram organicamente uma determinada organização; é algo que não faz parte de um grupo ou da normalidade de uma estrutura. Dito simplesmente, não é familiar.

A terceira palavra – casa – é assumida com o sentido original da tradição grega, *oikos*. Os gregos, pela palavra *oikos*, designavam casa todo o

grupo de pessoas que nela vivem, além dos animais e de todas as propriedades a ela vinculadas, inclusive a sua administração. Portanto, atualmente, *oikos* está na raiz da economia, como administração da casa; da ecologia, especificamente enquanto se fala de ecologia humana, como o estudo das relações do ser humano com seu ambiente natural e cultural; e, também, do ecossistema, que pode ser definido como um sistema composto pelos seres vivos humanos ou não, e por todos os recursos necessários para sua sobrevivência. Um indivíduo humano é um ecossistema.

As três palavras, acima descritas, são as sentinelas e as guias da presente caminhada pensante. A questão, agora, é saber que tipo de ação é pensar. A pergunta que desafia a todos os pensadores é: o que é preciso fazer para pensar? Há, neste sentido, alguns trabalhos instigantes, mas não apresentam conclusões definitivas. Heidegger (1954) escreveu a obra intitulada *Was heisst Denken?* A tradução francesa é *Qu'Appelle-t-on Penser?* A tradução literal para o Português seria “O que se chama pensar”? Mas tanto no alemão, *Denken*, como no francês, *Appeler*, significam “chamar”, como na expressão “O professor se chama José”. Diante desta situação, talvez seja interessante adotar a mesma posição de Santo Agostinho (354-430 d.C.) diante do tempo. Ele disse: “Eu sei o que é o tempo, mas quando me perguntam o que é, já não sei”. É só substituir tempo por pensar.

Diante da dificuldade de definir conceitualmente o pensar, a opção foi observar sua fenomenologia, que se manifesta nos cenários em que o corpo assume papéis diferentes nas dramaturgias construídas pelos processos históricos para estabelecer a identidade ou, se preferirmos, a natureza do Homem. Temos, assim, uma descrição pensante ou um pensar descritivo? Não se trata de duas opções que se excluem. Ao contrário, andam juntas pelo processo de reversibilidade, segundo o pensamento de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

A decisão em favor da ação de descrever busca inspiração em Edmund Husserl (1859-1938), especificamente nesta citação de Merleau-Ponty (1945, p. II), em seu prólogo à *Fenomenologia da Percepção*: “Trata-se de descrever, e não de explicar nem de analisar. Esta é a primeira instrução

que Husserl deu à fenomenologia principiante de ser uma ‘psicologia descritiva ou ‘uma volta às coisas mesmas’’. Toda descrição resulta da percepção, assim descrita por Merleau-Ponty: “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada, ela é o fundo sobre o qual todos os atos se desprendem e ela é pressuposta por eles” (idem, p.III).

Falta, ainda, lançar um olhar sobre o autor da descrição e o sujeito da percepção. Para ser breve, será preciso ultrapassar os conceitos de um sujeito percebente neutro, independente e distante do mundo dos fenômenos. Ao contrário, trata-se de um sujeito mergulhado no mundo percebido. Para chegar a essa compreensão foi preciso recorrer a Martin Heidegger (1889-1976), ao propor o termo *Dasein* (ser-aí) como o modo de ser do ser humano. *Dasein*, comumente traduzido, com inspiração francesa *l'être là*, como “ser-aí”, revela a condição de ser-no-mundo. Cada ser humano é um ser datado e situado. Em palavras simples, ele é seu agora e seu aqui. Em outras palavras, ele é um momento e um lugar. Mais confiável é escutar o próprio Heidegger (1927):

O ser-aí existe facticamente. Pergunta-se então como conceber a unidade ontológica da existencialidade e da facticidade, quer dizer a pertença essencial da segunda à primeira. O ser-aí, em razão do sentimento da situação que lhe é essencial, possui um modo de ser segundo o qual ele é colocado em presença de si-mesmo e revelado em sua derelicção (abandono). A derelicção, de outra parte, é o modo de ser de um ente que é ele-mesmo, suas possibilidades, e de tal sorte que ele se compreende a partir delas e nelas (apud BOEHM e WAELLIENS, 1964, p.222)¹.

Dois pontos devem ser sublinhados. O primeiro diz respeito à ideia de abandono. Para Heidegger, o homem foi lançado ao mundo entregue à sua própria sorte, contando apenas com suas possibilidades, sem ne-

1 Trecho traduzido para o Português por Silvino Santin.

nhuma esperança de auxílio divino. Ele se encontra diante de si-mesmo, obrigado a assumir-se. O segundo ponto é o sentimento de situação. Esse sentimento é o que desperta o homem para superar seu abandono e ser ele-mesmo. Descobre que ele é as suas possibilidades. As possibilidades constituem o conjunto de seus recursos e apelos. Neste momento inicia-se o projeto da sua existência autêntica, iluminada pela consciência de si, de suas possibilidades e de seus limites.

Esta resumida apresentação do que Heidegger quis dizer com o termo *Dasein* (ser-aí) é suficiente para compreender porque a existência refere-se unicamente ao ser-humano. Segundo ele, os demais seres, inclusive Deus, não existem. Somente o homem existe. Os demais seres são, entretanto, seu modo de ser e não o de existir.

Por fim, para completar os preparativos da caminhada, chegamos a Merleau-Ponty para encontrar o corpo. Resumindo os dois referenciais anteriores, para entender melhor, Husserl, em seu projeto de constituir a filosofia como ciência rigorosa, colocou como exigência fundamental um sujeito epistemológico isento de quaisquer pré-juízos ou pré-conceitos. Tal projeto de um sujeito, purificado e imune a qualquer a priori, foi nomeado de Eu Puro ou Consciência Transcendental. O projeto não deu certo. O próprio Husserl, citado por Chanel (1954, appendice XXVIII, p. 563) reconheceu: “A filosofia como ciência, como ciência ‘séria’, rigorosa, e mesmo apodicticamente² rigorosa: o sonho acabou”.

Heidegger, antes que Husserl reconhecesse o insucesso de chegar à Consciência Transcendental, havia discordado do mestre, mostrando que toda consciência será sempre um ser existencial, o que significa admitir que ela é mundana, temporal e situada. Entretanto, ambos ficaram presos à consciência. Coube a Maurice Merleau-Ponty (1945) dar um passo mais ousado e estabelecer o corpo como condição humana. O homem é um ser corporal. Ele não tem corpo. Ele é corpo. Portanto, sou corpo, e não, tenho corpo. O corpo, neste sentido, não é uma parte, a física, do

2 Apodictico: irrefutável, indiscutível (HOUAISS, 2007, p. 255).

ser humano, mas sua totalidade. Todas, é fundamental sublinhar, todas as manifestações humanas são manifestações corporais.

A única fonte de todo agir humano é o corpo, e todo seu agir é uma expressividade corporal. Nessa compreensão, o ato de pensar, ainda que adote modelos diferentes, o beijo da netinha na testa enrugada e de cabelo branco original da vovó ou os cruzados de direita e esquerda do lutador de boxe são expressões corporais; o que os distingue é a respectiva semântica.

Voltando a Husserl (CHANEL, 1954, p. 10-11), em sua conferência sobre a crise da ciência europeia, ele afirma: “A simples ciência do corpo manifestamente nada tem a nos dizer, pois ela faz abstração de tudo o que é subjetivo”. A filosofia de Merleau-Ponty, então, se apresenta como uma proclamação da unidade do ser humano em oposição radical contra qualquer dualismo.

Concluída essa primeira parte, apresentada como preparativo para a caminhada pensante, chegou o momento de nos dispor a caminhar, seguindo, desde as origens, a fenomenologia do corpo humano através do processo de desenvolvimento da humanidade.

A caminhada

Pensar as origens do ser humano nos leva a considerar duas posições divergentes: a do criacionismo, durante muito tempo dominante; e a do evolucionismo, surgida apenas no século XIX, mas que se tornou, cientificamente, a mais plausível. Sem entrar no mérito das duas correntes, a opção neste exercício pensante foi em favor das teorias evolucionistas.

Evidentemente, não é o momento de apresentar a doutrina do evolucionismo, mas apenas admitir que houve um processo de desenvolvimento em que ocorreu a passagem de seres não vivos para seres vivos e destes para formas de vida superior, que seria a vida humana. O ponto de partida desta caminhada pressupõe as fases de vidas anteriores e se estabelece na espécie dos seres humanos. Suas raízes biológicas são compartilhadas com os primatas, especialmente os identificados como hominídeos.

Este fato é importante, dado o grande parentesco genético entre todos os grupos. Houve um momento em que um destes grupos deu um salto qualitativo, distanciando-se dos demais, talvez lentamente e por momentos alternados, ao incorporar, em sua organização viva, outras funções, em especial a de criar uma imagem de si distinta das demais espécies vivas, ainda que mantivesse uma estreita relação comunicativa com a natureza³. Os antropólogos denominam totemismo tal fenômeno. E, em traços gerais, o definem com prática baseada na crença da existência de um vínculo sagrado com todos os seres da natureza, notadamente, plantas e animais.

Neste primeiro momento da caminhada já aparece uma organização viva corporal capaz, aparentemente graças ao Totem, de querer uma identidade própria, não apenas instintiva, mas reconhecida. O fato mais convincente seria o domínio da fala. Falar significa, em primeiro lugar, nomear as coisas sem que estejam presentes. O ponto da fala, segundo os linguistas, é o fato linguístico. Os insetos societários, como formigas e abelhas, se comunicam por uma ‘linguagem’ gestual⁴. Os gregos teriam, inicialmente, definido o homem como *Cζoon Logon Echon*. A tradução mais habitual é animal racional. Alguns estudiosos do pensamento grego chegaram à conclusão de que a tradução mais correta seria: ser vivo que fala ou possuidor de linguagem. De fato, *logos*, originalmente, significa palavra, e não razão (*ratio* latina). Para acrescentar mais uma significativa contribuição a este tema, não se pode deixar de lembrar Humberto Maturana (2002), ao abordar a questão da origem do humano. A evolução do cérebro é defendida pela maioria dos biólogos como a condição para a hominização. A dissonância está na sua manifestação. Este autor, discordando

3 Esses saltos, de formas inferiores para formas superiores de organização, mais nitidamente observáveis na esfera da vida e acontecidos fora da causalidade lógica das ciências, foram denominados de pontos críticos por Teilhard de Chardin. O mais espetacular foi o da hominização (CHARDIN, 1955).

4 Karl Von Frisch é o grande estudioso da comunicação das abelhas. Segundo ele, como não inventaram o fato linguístico, que exige a constituição de código linguístico, criaram a ‘linguagem da dança’.

dos biólogos que atribuem esta condição à mão e à manipulação, afirma: “ao contrário, eu defendo que a história do cérebro está relacionada principalmente com a linguagem”. E conclui: “O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar” (MATURANA, 2002, p.19).

A primeira consequência da auto-identificação foi um distanciamento, ainda que parcial, dos demais seres, que pode ser percebido nos rituais xamânicos referentes ao espírito dos mortos. Entretanto, parece que, na vida cotidiana, as pessoas viviam na unidade. Pelo menos não há uma declaração explícita de corpo e espírito como determinante da vida individual e social.

Uma vez de posse e domínio da linguagem, foi possível transcrever em palavras o que os humanos viam e o que imaginavam que poderia ser. Aos poucos foram formando palavras e narrativas para nomear cada coisa, para contar os fatos ocorridos ou para expressar suas preocupações sobre os fenômenos inexplicáveis ou sagrados da natureza, em especial, as origens de todos os seres, incluída a deles mesmos.

Nesse cenário linguageiro surgem os mitos, que são narrativas orais elaboradas sem as exigências da racionalidade – bem entendido a racionalidade moderna – e que buscam “explicar” os fenômenos naturais a partir do fato maior: a origem do mundo e do homem. Pode-se afirmar que o mito é a ‘ciência’ que define a realidade e traça o projeto de um povo. Em termos de funcionalidade, os mitos eram, para as culturas da antiguidade, o que as ciências são para as civilizações modernas. As narrativas que tratam das origens são classificadas pelos mitólogos como os mitos de origem. Esses são, portanto, a fonte original das demais narrativas míticas de uma cultura.

Atualmente, a mitologia, como ciência que estuda os mitos, possibilitou uma releitura destes, tornando-se um capítulo fascinante da antropologia e da filosofia hermenêutica. A abertura para releituras de mitos possibilita reinterpretar os elementos que os compõem. Nos limites dos objetivos desta caminhada, em seus primeiros momentos, tornou-se fun-

damental, mesmo indispensável, o recurso aos mitos de origem. Com base nas culturas ocidentais, foram escolhidas duas narrativas míticas, pelo seu foco na “explicação” e na estrutura essencial do ser humano.

A primeira opção recaiu sobre o mito bíblico do Paraíso Perdido, considerado como o mais antigo da tradição ocidental. Nele está explícito que o ser humano é uma criatura, obra de seu criador, Javé. Um elemento é mundano, terreno. Fisicamente foi moldado a partir do barro, supostamente, nos traços atuais. O segundo elemento, responsável pela vida do barro moldado, tem origem externa, uma doação do próprio criador através de seu sopro, elevando-o assim a participante da vida divina e eterna. Na hermenêutica tradicional, o homem é composto de um elemento material perecível e de outro espiritual e incorruptível. Em termos atuais e simples, o homem é um ser dotado de alma e corpo. A morte os separa: o corpo volta ao pó do qual foi formado. A alma espiritual volta para o seu Criador (CARNEIRO LEÃO, 1977, p.193-208).

A segunda narrativa mítica é da tradição latina. Os especialistas não a classificam entre os mitos. Entretanto essa diferença não altera a validade de sua inclusão para os objetivos aqui perseguidos. Heidegger (BOEHM e WAELLIENS, 1964, p.240-244) reflete sobre essa tradição, através da lenda da deusa Cura. Da mesma maneira que Javé, Cura apanhou um punhado de lodo e confeccionou uma figura, que seria a do corpo humano, mas ela não tinha poderes para dar-lhe vida. Apelou para Júpiter que, de pronto, a atendeu, dando-lhe o seu espírito.

Para ampliar a compreensão da situação desta original criatura, uma digressão se faz necessária. Assim que a nova criatura ficou completa, surgiu um conflito entre Cura e Júpiter sobre seu nome. No meio da disputa, chegou Terra (Tellus) e exigiu que nomear o novo ser cabe a ela, por ter emprestado parte de seu próprio corpo. Os conflitantes escolheram Saturno por árbitro. Ele determinou: “Tu, Júpiter, que lhe deste sua alma, e tu, Terra, que lhe deste seu corpo, receberéis na sua morte quem a alma e quem seu corpo, respectivamente. Durante a vida ficará sob o controle de Cura que é sua modeladora. E seu nome será *Homo*”, de húmus (idem, p. 242).

Sem entrar no mérito das diferenças entre a lenda de Cura e o mito do Paraíso Perdido, os dados a serem sublinhados referem-se às instâncias da constituição do ser humano. Em ambos fica evidente que o ser humano se compõe de material terrestre, o corpo orgânico, e de dimensão espiritual, doação divina. Portanto, é resultado da soma de dois elementos de naturezas diversas, para não dizer opostas: uma corruptível, outra incorruptível. O outro aspecto a ser sublinhado é o novo estatuto existencial inaugurado para a espécie humana. O humano do homem passa do corpo, oriundo da terra, para o espírito, elemento concedido pelas divindades. A questão mais complexa está na relação entre o físico e o espiritual, não enquanto eles se unem para constituir um ser original, mas enquanto um se torna o senhor e o outro o servo. A relação senhor-servo não precisa de explicações. As culturas desenvolvidas sobre esse paradigma falam por si. Neste sentido, deve-se observar que o paradigma bíblico - corpo-alma - passou a determinar a existência individual e a organização social. Na vida individual, cada indivíduo segue a trajetória purificadora de um caminhar temporário rumo à perfeição espiritual. Cada momento de sua vida, do nascimento à morte, deverá ser guiado pela alma, atendendo aos apelos de seu Criador. A ordem social, também, passa a ser determinada pelas diretrizes que levam as pessoas a uma vida de sacrifício, ou de negação do corpo, como garantia de perfeição e de plenitude, tendo como recompensa a felicidade eterna. A teologia é a ciência que rege tanto o indivíduo quanto a sociedade.

Quanto à lenda da deusa Cura, como não se tornou um paradigma civilizatório, oferece, apenas, a concordância da compreensão do ser humano, conforme o modelo bíblico.

Anteriormente aos mitos, o esforço de construir a identidade do ser humano apenas instaurou uma distinção, até certo ponto, harmoniosa entre todos os seres. Com a configuração mítica de corpo e alma, instalou-se, de um lado, uma oposição de essência, de outro lado, foi criada uma instância hierárquica de poder. Há um comandante acima do corpo que

rege sua vida. Os primeiros comandantes, como apresentado acima, são de origem divina. Sua legitimidade está garantida nas ciências teológicas.

Esse paradigma antropológico dual ou binário instalou-se definitivamente, como fonte de inspiração, em todas as instâncias das culturas ocidentais, embora valores e objetivos, muitas vezes, fossem manipulados pelos poderosos.

Os gregos, a partir do século VI a. C., iniciaram um processo de libertação da tradição mítica, procurando outros critérios de compreender a realidade e a si mesmos. O conhecimento deveria basear-se em princípios e não na vontade dos deuses. O princípio de causalidade constituiu-se na base do novo paradigma epistemológico. Sua formulação simplificada pode ser expressa da seguinte maneira: tudo o que é ou acontece tem uma causa. Assim, todo efeito tem uma causa. E, por fim, todo efeito tem a mesma natureza da causa. Com esse princípio, os pensadores gregos passaram a observar o comportamento de todas as coisas, e verificaram que tudo vinha de uma causa primeira. O desafio maior era descobrir a causa da vida em determinados seres. Uma observação imediata mostrava que os seres vivos animais respiram. O princípio vital seria o hálito, o sopro ou o ar. Daí surgiu o termo *psique*, que inicialmente significava ar. Como os homens se distinguiam dos demais seres vivos, deveriam ser dotados de uma *psique* diferenciada. Comparando o comportamento humano com o dos animais, concluíram que o homem elabora conhecimentos. Assim, a *psique* humana não só é fonte de vida, mas também de conhecimento. Quanto à origem da *psique*, eles não conseguiram defini-la claramente. Certamente não seria causada pelo corpo, porque possui outra natureza. Posteriormente, *psique* foi traduzida por alma, mente ou espírito. Essa tradução persiste até hoje, ainda que continuamente reinterpretada.

Platão, em diversos diálogos, defende a ideia de que todos os seres vivos são dotados de *psique*. Referente ao ser humano, no diálogo *Politéia*, mais conhecido como “*A República de Platão*”, ele fala de três almas, a vegetativa, a sensitiva e a racional⁵. O homem seria a soma das demais

5 De fato, o diálogo de Platão tem como título original *Politéia*, um projeto político de organização de um Estado, que corresponde ao projeto educacional,

psiques. Uma leitura mais atenta do pensamento de Platão revelaria que a classificação das três categorias de almas estaria na base da justificativa das classes sociais.

Portanto, se no indivíduo a psique é distinta do corpo, na sociedade ela distingue as categorias sociais de acordo com o tipo de psique dominante. Evidentemente, os portadores da alma racional são superiores aos portadores das outras duas almas, estas contaminadas pelos humores do corpo.

Há uma diferença significativa entre o dualismo dos mitos apresentados e o dualismo grego. Nos mitos, o elemento concedido pela divindade, de maneira benevolente, é o complemento indispensável para a hominização do corpo moldado em barro. Os dois elementos, corpo-espírito, formam uma unidade essencialmente necessária. No dualismo grego, pelo menos na leitura dos diálogos de Platão, a presença da psique não está claramente definida. Uma ideia muito forte é de que a psique foi condenada a entrar no corpo. Uma situação, no dizer de Platão, em que o corpo se transformou no cárcere da psique, obrigada a lutar até a morte para libertar-se através da filosofia (CASTAGNOLA, 1972, p.118). As duas posições, consideradas individualmente, privilegiam o segundo elemento, espírito e psique, como o humano do homem e, portanto, responsável pela condução e controle do corpo. Na posição grega platônica, o papel da psique racional não é somente o domínio sobre o corpo individual, mas também sobre as psiques inferiores, o que lhe confere o governo sobre todos os outros indivíduos da sociedade.

Na medida em que foi adotado o pensamento de Platão (348 a 328 a.C), em especial o diálogo “A República” – Politéia – como referência principal para falar da psique em relação ao individual e ao social, é indispensável lembrar o outro projeto grego, estritamente vinculado ao primeiro, o da educação – Paidéia. O projeto pedagógico grego, mantendo a imagem humana dualista, tem como objetivo a formação do homem grego.

A história nos mostra que os gregos foram os primeiros a colocar a educação como um problema relacionado à formação dos indivíduos, para poderem ocupar um lugar na ordem social. A palavra *paidéia* aparece no século V a. C., mas as práticas pedagógicas planejadas, segundo os especialistas, remontariam ao século IX a. C., na era de Homero. Inicialmente, a educação se concentrava mais na formação do homem (indivíduo) através de atividades físicas concentradas na ginástica e nos exercícios atléticos. O que importava era desenvolver qualidades físicas como destreza, força, coragem, bravura. Isso se explica diante das constantes guerras entre as cidades. Com o passar do tempo e as mudanças políticas, o modelo vigente não era suficiente, precisou sair do enfoque de uma pedagogia física formadora do homem, como eles diziam, para uma formação do cidadão. “Era preciso formar o homem inteiro, o homem e o cidadão, constituído de modo correto, sem falha, nas mãos, nos pé e na cabeça”. Para isso, o conteúdo pedagógico deixou de ser a ginástica, para ser o ensino da música, da arte, da poesia, do teatro e da filosofia. As qualidades físicas devem ser completadas pelas espirituais e morais, a fim de formar um cidadão perfeito, tendo a justiça como fundamento maior (JAEGER, 1945, p.3-18).

Nos dados, acima referidos, aparece uma distinção entre homem e cidadão. Aparentemente, essa compreensão de homem indicaria um estágio anterior à aquisição da cidadania. Seria, na linguagem atual, a distinção entre alienação e conscientização ou, na linguagem de Heidegger, autenticidade e inautenticidade.

As consequências dessa nova antropologia estão presentes até hoje nas ciências em geral. Basta lembrar a psicologia e a psicanálise, ambas como estudos do psiquismo. Não se pode esquecer a distinção entre doenças físicas e doenças psíquicas, de que se originam a medicina corporal e a psiquiatria, diferenciadas, também, pelos remédios e pelo divã.

Foi durante a Idade Média (séc. V a XV) que o modelo bíblico-grego encontrou seu maior domínio. Houve uma aproximação dos dois modelos, o mítico e o grego, mantendo o dualismo como somatório de corpo e alma, herdado das duas tradições, mas privilegiando as relações

conflitantes, mais acentuadas na tradição grega. Daqui em diante são adotados os termos corpo e alma, independentemente dos conceitos filosóficos e teológicos, para designar os elementos constitutivos do ser humano.

Esses dez séculos de história europeia foram marcados pela expansão do Cristianismo, impondo seu domínio em todos os setores graças à estreita vinculação da Igreja com o Estado. Dá para afirmar que a carta magna de todos os povos europeus era a teologia cristã, cuja sistematização foi feita por Santo Tomás de Aquino, em sua grande obra “Suma Teológica” (1273), baseada na doutrina cristã e filosoficamente inspirada no pensamento de Aristóteles.

No período medieval, embora seja reconhecido por muitos como a época das trevas, deve-se reconhecer que o processo de organização dos povos encontrou um ambiente favorável. Em relação ao acesso à cultura, ainda que apenas para os privilegiados, houve certa expansão, especialmente com a criação das primeiras universidades incentivando o estudo da filosofia grega. Quanto à compreensão do ser humano, as análises são muito controversas. O certo é que predominou um moralismo, por vezes, feroz. As atenções eram dirigidas para o espiritual. A preocupação de todos era salvar a alma. A vida terrena era uma transição para a vida eterna, mas precisava ser merecida pela purificação. O corpo foi designado como instrumento a serviço da alma para alcançar a perfeição. Por isso ele deveria ser submetido a inúmeras privações, abstinências de toda ordem, jejuns, mortificações e, particularmente, à fuga dos prazeres.

O símbolo maior dos sofrimentos a serem aceitos, ou mesmo procurados, foi o Cristo Crucificado. As penitências da Quaresma, as liturgias da Semana Santa e da Sexta-Feira Santa, a procissão do Cristo morto, a prática da ‘Via Crucis’ exigiam a participação efetiva de todos. Era o tempo da expiação dos pecados, a maldita doença que afeta a alma.

A questão da sexualidade mereceria um capítulo a parte, tal era a vigilância sobre as manifestações sexuais. O recato era, diríamos, o primeiro mandamento do comportamento e do vestuário, particularmente das mulheres, em qualquer situação, de maneira mais severa no ingresso aos templos. Neste sentido, é bom voltar ao mito do Paraíso Perdido. Assim

que comeram da fruta proibida, a primeira coisa que perceberam foi a nudez. Por isso, com vergonha, foram se esconder. E Javé confeccionou uma vestimenta com folhas de figueira. Fica bem evidente que nem o Criador tolerava a nudez, pelo menos segundo a narrativa mítica. A prática sexual foi admitida sempre como heterossexual, e legitimada pelo sacramento do matrimônio, em função da geração de filhos. Jamais como puro prazer. A virgindade era, neste sentido, o supremo dote de uma jovem. As ordens religiosas e os consagrados ao ministério deveriam praticar o voto de castidade.

Resumidamente, o corpo era o grande vilão, capaz de arruinar irremediavelmente o destino eterno da alma. Ele era a porta de ingresso de todos os males. Por isso devia ser vigiado pela alma e mantido submisso por meio de penitências e privações.

Outro capítulo, longo e vergonhoso, foi a escravidão. Seres humanos tratados como se animais fossem. Eram corpos sem psique, sem alma, isto é, não humanos. Os gregos, apesar de sua lucidez, praticaram e justificaram a escravidão. Os cristãos não ficaram devendo aos gregos. Em nome da doutrina cristã justificaram e, mais, praticaram a escravidão. Na carta aos Efésios VI, 5, segundo a Bíblia cristã, o apóstolo Paulo diz: “servos obedecéis a vossos senhores carnis”. Falando em senhores carnis, ele mostra que só detêm o poder sobre o corpo e não sobre as almas. Essas são livres, intocáveis. Como a escravidão era uma prática comum, os pregadores cristãos anunciavam que a escravidão do corpo era passageira e terrena, o importante era que, perante Deus, todos eram iguais. Depois da morte não haveria mais nem senhores e nem servos. Portanto, ser escravo seria um destino circunstancial e, por isso, aceitável e até conveniente para a salvação da alma.

A história do Brasil mostra que, aqui, a escravidão se manteve legalmente até 1889. Foi o último país das Américas a abolir a escravidão. Julgava-se que escravizar africanos era um favor que se lhes fazia. O padre Antônio Vieira (1608-1697), apesar de defender os índios contra os senhores escravistas, assumiu uma postura incompreensível diante dos

escravos negros. No seu sermão Vigésimo Sétimo, Vieira “declara bem-aventurados os escravos africanos pela transmigração da África para o Brasil, porque encontraram o batismo que lhes garantiu a transmigração para o céu”. Essas atitudes pelo descaso total do corpo, mesmo entre pessoas das quais se esperaria outra atitude, eram mais frequentes do que se pensa e, o que é mais grave, aceitas como naturais. A escravidão era uma situação social normal. O que importava era a alma, que permanecia segundo essas teses, livre e com o caminho mais seguro para o céu do que seus ricos senhores carnais.

Em relação ao Padre Vieira, é possível fazer uma sutil diferença que pode ser-lhe uma atenuante. O seu enfoque, como pregador cristão, era levar todos os homens ao céu. É sabido que, para os cristãos, a porta do caminho do céu é o batismo. Ora, os índios podiam ser batizados sem passar pela escravidão, via aldeamentos; entretanto, para os africanos, a oportunidade de receber o batismo, seria, no caso, a escravidão.

Neste contexto cabe, também, a descrição de Michel Foucault (1977), em “Vigiar e Punir”, da execução de um condenado – sem excluir as punições, os suplícios e os corpos dóceis – no qual são atrelados quatro cavalos nas extremidades dos membros superiores e inferiores. Após várias tentativas frustradas, o confessor se aproximava para confortá-lo e perguntar se tinha algo a dizer (idem, p.11). É conveniente lembrar uma das funções da Cruz Vermelha. O cenário começa com os “promotores da paz”: armados com artefatos mortíferos, fazendo centenas de vítimas inocentes ou combatentes das potências beligerantes, ceifando vidas jovens e estraçalhando corpos. Decreta-se, então, uma parada estratégica para a Cruz Vermelha, financiada pelos próprios países beligerantes, entrar em cena e socorrer as vítimas. Não é uma repetição do cenário de execução medieval, descrito por Foucault?

A caminhada pensante, até este estágio, identificou um descaso pelo corpo; desde o momento em que entraram na casa, seja um príncipe, seja uma princesa, esses assumiram o poder de decidir autoritariamente sobre o destino do corpo. Quanto à educação física, se assim pode ser denomi-

nada, ficou por conta de penitências, mortificações, privações e trabalho na escola cristã. A escola grega oferecia exercícios físicos, ginástica, atividades atléticas para desenvolver destrezas. A saúde valorizada era a da alma ou da psique. Saúde corporal parecia não ser objeto da “educação física”. Esta situação, num mundo de mudanças, deveria provocar uma reação contra tal selvageria corporal. Para saber se isto aconteceu, é preciso caminhar e pensar em direção ao Renascimento.

Antes uma paradinha para entender o movimento renascentista. Renascimento é uma palavra que anuncia outro nascimento. Então, falta procurar os fatos que justificam o florescer de uma nova vida. A característica mais acentuada é a de que os artífices e pensadores renascentistas nortearam as mudanças em direção a um ideal humanista e naturalista, em substituição ao ideal medieval teocêntrico e teocrático. Para o passado, como este não se reproduz, o único acesso está nos depoimentos históricos e nas obras preservadas. As suas origens não estão bem estabelecidas. Há muitas divergências sobre as datas, já que não aconteceu simultaneamente em todas as esferas do desenvolvimento europeu. Pode-se falar em renascimento das ciências, da política, da filosofia, das artes, da música, da educação e da ordem social em geral. A vida privada, especialmente na moral, continuou sob a vigilância da doutrina cristã. Em certos casos ficou mais rígida, como no jansenismo, um movimento criado, na França, no século XVI, pelo bispo Cornelius Jansen. Caracterizado por um radicalismo dogmático e moral, para seus seguidores, o corpo era considerado totalmente impuro e, por isso, somente mãos consagradas podiam tocar na hóstia. A maioria dos estudiosos situa o movimento renascentista entre o século XIV e o XVI.

Seja como for, esta questão não afeta o andamento desta caminhada. A atenção, como não poderia deixar de ser, em obediência ao proposto no tema, concentra-se nos fatos e nas ideias que mais manifestaram a ressurreição do corpo. Sem dúvida, o corpo ressurge exponencialmente nas artes. A escultura e a pintura, entre as artes, foram privilegiadas.

Uma pergunta intrigante: por que as artes? A resposta mais provável é de que a arte está incluída na *Poesis* (poesia=criatividade) grega, portanto não tem regras rígidas, condição de liberdade. O artista tem liberdade de inventar, de criar. A linguagem artística não tem ou tem pouca gramática. Além disso, em tempos de ditaduras, os artistas são os primeiros a sofrer em sua liberdade de criar.

Para seguir a caminhada projetada, sem maiores digressões, é preciso fazer mais uma opção reducionista. A primeira opção é pelo Renascimento das artes. Agora, no interior das artes, a opção é pela escultura e pintura, acentuando dois grandes mestres, Michelangelo Buonarroti e Leonardo da Vinci. De Leonardo da Vinci (1452-1519) é citada apenas a famosa obra, e de todos conhecida, Homem Vitruviano, considerado, unanimemente, como a síntese do ideário renascentista clássico. A leitura mais comprometida fica por conta das obras de Michelangelo Buonarroti (1475-1564), um dos grandes mestres do Renascimento artístico italiano e europeu.

Inicialmente é interessante uma observação sobre as primeiras obras de Michelangelo, pouco referidas e, menos ainda, prestigiadas, embora tenham sido as que o projetaram para alcançar a fama e o apoio de grandes mecenas. Duas obras, entre outras, merecem ser citadas, a de Cupido e a de Baco. A primeira foi, segundo estudiosos, a chave da porta para o reconhecimento de sua genialidade em trabalhar o mármore. Cupido, da mitologia romana, é o deus do amor ou, simplesmente, o amor. Hoje é mais lembrado como o deus que carrega o dardo do amor. Corresponde a Eros, da mitologia grega. Baco, também, da mitologia romana, corresponde a Dionísio, da mitologia grega. Ambos são festeiros, entregues ao lazer, ao vinho, às belas mulheres, às orgias e aos prazeres das paixões.

Por que esses dois deuses são destacados aqui? Porque representam a radical ruptura com as imagens de corpo e de princípios morais praticados anteriormente. Baco e Dionísio representam o oposto do deus Apolo, o deus perfeito de corpo e de mente, o ideal de perfeição humana. Os dois deuses, esculpidos por Michelangelo, são pouco elegantes corporalmente e sempre apresentados em situações festivas regadas a vinho.

As próximas quatro obras de Michelangelo permitem diferentes leituras, como qualquer obra de arte. Aqui, a leitura de cada uma acentua aspectos ou mensagens diferenciadas em relação à imagem corporal. O quadro sobre a criação de Adão, que aparece no teto da Capela Sistina, é, talvez, o mais sugestivo entre os outros já citados. Por que seria mais sugestivo? Porque mostra uma maneira de entender a criação do Homem totalmente diferente daquela do Gênesis. O Criador transmite a vida a Adão, que está completamente nu, através do encontro do seu dedo indicador com o indicador da criatura humana. A vida é uma passagem de corpo para corpo, portanto da mesma “carne”, ou seja, da mesma natureza. Nada de sopro que dê a ideia de um elemento diferente.

A segunda obra é a escultura de Davi nu, mostrando em detalhes a anatomia visível do corpo humano. É, certamente, a exaltação do corpo em sua configuração visual, não no estilo grego de Apolo, mas nas funções da musculatura, da circulação sanguínea, das articulações, da formatura dos membros, da postura em oferenda para ser contemplada e admirada, portanto, da nudez corporal como presença do ser humano, sem máscaras e liberto das amarras do passado vergonhoso da nudez.

A incrível escultura, talvez a mais espetacular, de Michelangelo é a de Moisés. Dezenas de estudos foram feitos tentando traduzir sua inesgotável “fala”, cuja deficiência seria não falar. Sim, ela é muda de palavras, mas dotada de uma expressividade inesgotável, que não cansa seus expectadores e admiradores de contemplá-la e escutá-la. Michelangelo surpreende, com seu Moisés, pela capacidade de imprimir no mármore as capacidades de expressividade corporal que, só recentemente, atraiu a atenção dos estudiosos sobre o corpo humano sempre expressivo, sempre discurso. A fala, ou palavra, pode tecer cortinas e máscaras. A expressividade corporal será sempre transparente, mesmo nas tentativas de disfarçar.

Por fim, a última obra anunciada, a Pietá. Nela está a plenitude da expressão da fragilidade e do sofrimento humanos. Um corpo dilacerado, nos braços de uma mãe aflita que o recebe na impossibilidade de curar seus ferimentos e restituir-lhe a vida, poderia ser o símbolo de todos os corpos, vítimas da violência do próprio homem. Haveria uma maneira

mais eloquente de expressar o sofrimento humano do que colocar o corpo morto do filho nos braços da mãe? E são, justamente, a mãe e o filho os personagens fundamentais na teologia cristã. Será que Michelangelo pensou nas execuções, punições, torturas e suplícios praticados durante os quinze séculos anteriores? Pietá, talvez, poderia despertar a sensibilidade humana, diante das injustiças e crueldades do passado, a ser praticada na nova era que se desenhava.

O Renascimento foi um movimento fundamental para o Ocidente acordar de sua letargia diante dos dogmatismos autoritários e opressores. Não trouxe a solução, mas abriu caminhos e alternativas de esperança para grande parte da população marginalizada poder sonhar com uma atmosfera de justiça. Um olhar atento às ideias renascentistas percebe que elas ofereceram os pressupostos necessários para executar revoluções em todos os sentidos. Se esses sonhos triunfaram ou fracassaram é detectado nos passos seguintes.

O conjunto destas possíveis revoluções, bem ou mal conduzido, foi chamado de modernidade, significando o que é do tempo de hoje, atual. O significado do termo é secundário, o que importa são as novas ideias que passaram a circular.

Um desprezioso olhar horizontal consegue identificar as linhas gerais do ideário e a nova visão de mundo que operaram a transição para a Modernidade. O surgimento de um grupo de filósofos, pesquisadores, cientistas, literatos e pensadores em geral formaram um núcleo de poder em oposição ao poder religioso centralizador. A fonte de autoridade destas novas lideranças foi encontrada na Razão. O homem já se tornara o centro do humanismo, na medida em que se afastava de Deus. Faltava encontrar a entidade, de um lado, que substituísse a divindade e, de outro lado, que estivesse enraizado no homem. Assim a Razão, que vinha sendo valorizada desde os gregos, passou a ser proclamada a única possibilidade de conhecer a verdade sem o controle de autoridades. A obra de René Descartes (1596-1650), “O Discurso do Método Para Bem Conduzir a Razão e Procurar a Verdade nas Ciências” (1637) foi aceito como o manifesto da autonomia da Razão perante qualquer outra faculdade ou autoridade para

definir o que é verdadeiro e o que não é. O segundo passo foi estabelecer que o grande livro a ser lido pela ciência é o universo, e somente o universo, que está escrito com caracteres matemáticos e geométricos. Assim, a matemática passou a ser a linguagem das ciências. E, por fim, somente as ciências poderiam ser o fundamento do pensar, do ser e do agir humanos, isto porque a razão é o único definidor do ser humano. Nada que não fosse racional mereceria crédito.

Novamente é forçoso deixar de lado a imensa paisagem da modernidade, em atenção aos limites e objetivos do tema proposto pelo título deste texto, para apreender alguns pontos específicos. Um fato, que provocou consequências em vários setores, foi a separação entre filosofia e ciência. A ciência moderna nasceu e se desenvolveu a partir de um novo paradigma epistemológico. A epistemologia científica, dispensando conceitos e princípios a priori aceitos, parte da realidade objetiva para, através da observação, da experimentação e da comprovação, chegar à verdade. O método científico privilegiou os aspectos quantitativos que podem ser manipulados constantemente. A filosofia moderna racionalista, ao contrário, continuou trabalhando com conceitos e princípios abstratos. A grande diferença está em que a ciência moderna tem como base a física, enquanto a filosofia se apoia em fundamentos metafísicos. Com o passar dos anos, a física foi adotada como a ciência exemplar para as demais ciências, inclusive as humanas, ao mesmo tempo em que a filosofia foi amargando o descrédito da metafísica, inclusive dos filósofos.

A consequência desta distinção, que impactou esta caminhada pensante, foi a entrega, sem restrições, do corpo aos cientistas, enquanto a filosofia ficou com questões teóricas sobre conceitos e princípios como racionalidade, subjetividade, objetividade, sociabilidade, liberdade, verdade, violência etc. Neste mesmo tempo, a cientificidade moderna, já multiplicada em várias ciências, esquadrinhava o corpo dos pés à cabeça. Um dia, apesar das resistências teológicas, com dificuldade ela conseguiu romper as fronteiras da pele até chegar a mapear o DNA de cada ser vivo. São saberes que merecem aplausos. A pergunta que incomoda é saber se são

para o bem da humanidade ou para o interesse de grupos. Desde que o conhecimento científico foi colocado como a base do sistema produtivo, a resposta está cada vez mais para os interesses particulares. Ainda mais que todo o planeta Terra, antes do corpo, é alvo deste esquadrinhamento ilimitado. Os fatos respondem, é só observar.

O corpo, uma vez entregue às manipulações científicas, inicialmente à física, não passou de um objeto físico como os demais. Aos poucos, na medida em que as pesquisas avançavam sobre ele, notou-se a diferença entre um corpo morto e um corpo vivo. O famoso e maior anatomista do Renascimento, Andreas Vesalius ou Vesale (1514-1564), em sua obra *De humani corporis fabrica* (da estrutura dos corpos humanos) (1543), constatou que a anatomia somente poderia ser completa se fosse feita em corpo vivo. A Biologia e a Química entraram na concorrência pelo estudo do corpo humano. Por fim, apenas para lembrar, aí estão as neurociências. Nenhuma delas conseguiu identificar a consciência, o desejo de felicidade ou o sonho de eternidade.

Essas práticas científicas se tornaram legitimadas graças à oposição entre Razão e Emoção. A primeira é o lugar da lucidez, do equilíbrio, do correto, do conhecimento verdadeiro; a segunda é o lugar da confusão, do desequilíbrio, da ilusão. A racionalidade é o caminho a seguir, a emotividade, o caminho a evitar.

A epistemologia científica é construída sobre o enfrentamento sujeito/objeto, que é mais um dualismo. As ciências devem ser uma leitura reprodutiva do universo. O pesquisador é o sujeito, o universo é o objeto. E, no caso do homem, como fica? Para a ciência, ele deve ser transformado em objeto. E como assumir, ao mesmo tempo, o papel de sujeito e de objeto? Os biólogos resolvem o problema analisando peça por peça, depois remontam e apresentam a maquete nos manuais, como a reprodução fiel do corpo humano.

A caminhada pensante chegou ao ponto mais deslumbrante e mais complexo, que é identificar, ainda que resumidamente, os/as novos/as donos/as do corpo humano. O pensar, o saber, o agir precisam das cre-

denciais da razão. Sua única ‘Constituição’ é universal e contém todos os ensinamentos cientificamente comprovados. Sob seu manto e regência surgiram, graças aos ciúmes e à ânsia de autonomia entre seus objetos, dezenas de ciências regionais, cada uma com sua metodologia e objeto específico. O próprio corpo humano foi epistemologicamente retaliado e distribuído para diferentes laboratórios de pesquisas.

Com a identificação da suprema autoridade da Razão e de sua corte, as ciências, a caminhada segue observando os semideuses/as que se instalaram na existência humana e as limitadas resistências aos seus domínios.

O biólogo chileno, Humberto Maturana (2002), entre outros, alerta sobre a precariedade da oposição entre razão e emoção. O argumento é de ordem biológica e com um raciocínio muito simples: “a existência humana é o entrelaçamento entre razão e emoção. Todo sistema racional tem um fundamento emocional. A opção pela racionalidade foi feita em nome do emocional. A razão serve para justificar nossas ações decididas pelas emoções” (MATURANA, 2002, p.15-16 e 18). E acrescenta: “Nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura, de tal forma que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento” (idem, p. 27).

A pedagogia dos modelos racionais de pensar foi transferida para a educação corporal. Georges Vigarello denuncia: “O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos do comportamento” (VIGARELLO, 1978, p. 9, trad. S. Santin). Gregory Bateson (1904-1980) é um grande lutador pela reintegração de toda a natureza, não apenas como somatório das partes separadas pela ciência moderna, mas como uma unidade orgânica. Os títulos de duas, entre suas obras fundamentais, são esclarecedoras: “Natureza e Espírito” (1979) e “Uma Unidade Sagrada” (1991). E o resumo de todas poderia ser: “A vida, provavelmente, nem sempre estará interessada em saber o que é logicamente aceitável. Eu ficaria realmente surpreso” (BATESON, 2001, p.42).

As molduras limitantes da mente e do corpo, mantendo o dualismo, se estenderam em grande parte das atividades existenciais, especialmente naquelas que interessam para o sistema de produção e das estruturas econômicas e de poder. Neste cenário aparecem com destaque a educação física e a saúde, em alguns casos, de mãos dadas, a começar pelos esportes. O esporte é saúde, é diversão, é confraternização. Não é preciso escrever aqui, basta ler ou assistir os meios de comunicação. Melhor ainda observar eventos esportivos. Se for saúde, por que criaram a medicina esportiva? Por que os clubes têm departamento médico? Por que os grandes eventos montam aparatos espetaculares de assistência médica e hospitalar? Se o esporte é diversão e confraternização, por que tanto policiamento, por que tanta vigilância e combate ao uso de drogas? Por que os elogios ao tão celebrado *fair-play*. Por exemplo, quando um atleta, num jogo de futebol, fica caído, a partida é interrompida para entrar a maca com o socorro. Tudo resolvido, a bola volta a rolar. Esses segundos fugazes são festejados como *fair-play*, que voltarão quando de outro incidente. O jogo mesmo, logicamente, não seria *fair-play*. É competição. Quanto às confraternizações dos eventos mundiais, a leitura da obra “Os senhores dos anéis: poder, dinheiro e drogas nas olimpíadas” (SIMSON e JENNINGS, 1992), desvela um mundo pouco visitado⁶. E o esporte, na educação escolar, pratica a pedagogia da ludicidade ou da competição pela vitória? O que pensar da pedagogia dos projetos esportivos direcionados aos colégios visando atender alguns milhares de alunos com o objetivo de garimpar talentos esportivos? E as lutas marciais na educação física. Que espetáculo! Deprimente. Noticiário mancheteado na internet (08.12.2012): Um lutador, com chute impressionante, aplica um nocaute. O adversário fica estirado com o dedo do juiz diante do nariz contando o tempo. Enquanto o chutador caminha tranquilo para seu canto.

A abertura do cenário das moldagens estéticas apresenta um espetáculo delirante. As intervenções na presença corporal remontam desde o vestuário de folhas de figueira para esconder a nudez do primeiro casal humano. Depois, o vestuário foi assumindo novas funções, como proteger do clima, até identificar as diferenciações das camadas sociais de poder político ou de poder econômico. Até pouco tempo, o corpo determinava o vestuário. Atualmente com os interesses comerciais, a moda de vestir se impõe ao corpo. O passo audacioso foi dado pela medicina estética. Diariamente aparecem informações de intervenções radicais, umas bem-sucedidas, outras nem tanto, para redesenhar o corpo herdado. O amor ao corpo, avisa Maturana, não deve ser regido pelas ciências, inclusive a medicina, mas pela vida. No que Pierre-Marie Brunetti (1981, p.6) concorda: “Uma boa medicina não é a dominação tecnológica da natureza, mas a compreensão de sua lógica”. Ideias aprovadas, também, por Michel Bosquet que afirma, depois de muitas pesquisas históricas, que as ciências não são responsáveis pela longevidade, mas a boa alimentação, a boa higiene e a boa habitação (BOSQUET, 1981, p. 73-87).

A caminhada está chegando à última etapa. As formalidades exigiriam um balanço e, academicamente, uma conclusão. Na academia tudo é pensado racionalmente, mas, como diz Maturana, quem toma as decisões é o emocional. A emoção acabou ditando a ‘conclusão’. Seria mais fácil? Talvez, sim, talvez, não. Para esta caminhada pensante, a emoção é mais coerente – as emoções também são coerentes. Conforme os mestres da fenomenologia existencial, o filosofar não tem conclusão, nem resposta, apenas mais um passo. Assim como diz o poema de Antonio Machado (1999): “caminante, não hay camino, se hace camino al andar.” Amanhã, todos os dias, o andar fará ‘el camino’ de outra caminhada pensante, porque “al volver la vista atrás se vê (...) estelas en la mar”.

Por fim, numa conclusão não racional, é tolerável uma declaração pessoal, incluída num currículo nada acadêmico. Entrei na Universidade para filosofar. Exigiram que ensinasse filosofia. Um dia recebi permissão

para filosofar na Educação Física. Eta¹ mundo novo! No princípio, quando a Educação Física precisava definir sua identidade, os debates pedagógicos, sociológicos, psicológicos, filosóficos, políticos eram acalorados. Não tardou que as caravelas cabralinas invadissem o território e o entulhassem com índices performativos, técnicas de rendimento, talentos esportivos e, especialmente, com o princípio da competição como ideologia de dominação e de superioridade a qualquer preço. O corpo deixou de ser vida e centro de amor, para ser máquina de recordes. Aí os mercantilistas chegaram e instalaram seus bazares.

Um dia, quem sabe, o corpo vivente voltará a ser amado, ou melhor, ser amor; será recebido como integrante da casa, muito mais, como a casa.

Referências

BATESON, Gregory. Os homens são como a planta: a metáfora e o universo do processo mental. **Gaia: uma teoria do conhecimento**. 2001, p.42. São Paulo: Ed.Gaia.

BOEHM, Rudolf; WAELLIENS, Alphonse de. **L'être et le temps**. Paris, 1964.

BOSQUET, Michel. Quatorze thèses sur médecine, santé e société. **La médecine a la question**. Paris: Ed. Fernand Nathan, 1981, p. 73-87.

BRUNETTI, Pierre-Marie. Introdução. **La médecine a la question: une science de la santé au-delà des mythes de la technique**. Paris: Ed. Fernand Nathan, 1981.

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. **Aprendendo a pensar**. vol. I, parte IV, cap. A hermenêutica do mito. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977, p. 193-208.

CASTAGNOLA, Padovani. **História da Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1972.

CHANEL, Gerard. **La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale**. Appendice XXVIII, 1954, p. 563.

1 Expressão de satisfação ou de certo espanto diante de acontecimentos mais ou menos surpreendentes (Houaiss, 2007, p. 1270).

CHARDIN, Teilhard de. **O fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 1955.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. São Paulo: Ed. Herder, 1945.

MACHADO, Antonio. **Antologia poética**. Lisboa: Editora Cotovia, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. MG, 2002. 3ª reimpressão.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la Perception**. Paris: Gallimard, 1945.

SIMSON, Vyv; JENNINGS, Andrew. **Os senhores dos anéis: poder, dinheiro e drogas nas olimpíadas**. São Paulo: Nova Cultura/et Seller, 1992.

VIGARELLO, Georges. **Le corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique**. Paris: Délarge editeur, 1978.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: UM OLHAR SOBRE OS JOGOS POPULARES¹

Alexandre Paulo Loro

A rede pública municipal de ensino de Corumbá/MS atende, todos os anos, inúmeros alunos. Alguns deles vivem na Bolívia e muitos são descendentes de bolivianos residentes no Brasil, ambos com registro de nascimento brasileiro. Tornou-se corriqueiro, na região de fronteira, os pais bolivianos registrarem o nascimento dos filhos no Brasil e matriculá-los em escolas brasileiras, a fim de gozar de vários direitos e utilizar serviços públicos, como o acesso à educação.

Existe uma importante ligação entre ambos os países através da cidade brasileira de Corumbá/MS com as cidades bolivianas de *Puerto Soares* e *Puerto Quijarro*. Dessa forma, pesquisar a inserção da criança boliviana ou descendente na rede pública de ensino brasileira é necessário uma vez que, dentro desse contexto, não se sabia até então quais eram os principais jogos/brincadeiras² praticados. Ainda que a discussão pareça ser simples,

1 As primeiras discussões desse trabalho foram apresentadas no 'I Encontro de História da Educação do Centro-Oeste' (I EHECO), realizado em novembro de 2011, Câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá - MT, intitulado: 'As crianças de origem boliviana nas escolas municipais de Corumbá - MS'; no projeto de extensão 'Apresentando o CPAN no II UFMS de Portas Abertas' - da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN); e 'I Encontro de Bolsistas Permanência da UFMS/CPAN', promovido pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), realizado pela Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica (CPAC).

2 Jogos/brincadeiras serão aqui entendidos como sinônimos, embora a

sua resposta é mais complexa do que se imagina, pois inegavelmente o ambiente fronteiriço é uma paisagem de intenso dinamismo, de aproximações culturais diversas e de elos de integração, muito embora as discórdias e ambiguidades existam (OLIVEIRA, 2008).

O presente trabalho apresentará dados quali-quantitativos, coletados com o apoio da Secretaria Municipal de Ensino de Corumbá/MS (SEMED), através de questionários estruturados, destinados a um grupo de pais e professores de Educação Física Escolar participantes do estudo.

Tendo em vista a atualidade do tema, aliado ao intuito de contribuir para a compreensão da realidade escolar e a necessidade de novas investigações que aprofundem a discussão sobre os jogos em região de fronteira, objetivo discutir como os jogos populares são percebidos no ambiente escolar, através do olhar de pais e professores de Educação Física. Portanto, neste artigo farei uma reflexão sobre o tema ora proposto, sejam eles praticados no ambiente escolar e/ou externo.

Jogo(s), cultura(s) e identidade(s)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) considera os jogos como patrimônio cultural, como expressões culturais de uma riqueza que pode ser ferramenta eficaz para promover a tolerância, a compreensão mútua, o respeito e a paz em uma sociedade culturalmente heterogênea.

Para as pesquisadoras Darido e Rangel (2005), os jogos sempre estiveram presentes no interior da escola, mas eles nem sempre estiveram associados à compreensão de sua função na construção do patrimônio cultural.

A escola é um espaço característico de diversidade cultural, especialmente quando o assunto em destaque são os jogos praticados na infância. Na escola, geralmente nas aulas de Educação Física, torna-se evidente

literatura especializada presente diferenciações conceituais.

a influência exercida sobre o jogo, para que continue a ser transmitido de geração a geração, reproduzindo ou ressignificando esse patrimônio cultural tão importante para a infância. Contudo, o ambiente escolar é marcado por relações conflituosas.

As normas escolares permanecem tradicionais e são fortalecidas sempre que os seus membros se distanciam da realidade e à medida que privilegiam os sistemas burocráticos e/ou de poder. Estes sistemas comumente não consideram o contexto. Apesar disso, os professores dispõem de autonomia para lidar com as disciplinas, pois sempre têm a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino (evidentemente a liberdade é maior às margens do sistema), sendo possível a mudança dos conteúdos ensinados e a criação de outra cultura escolar.

Julia (2001, p. 10) descreve a cultura escolar “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

A cultura escolar vem passando por um processo de mundialização. À medida que o mundo se torna mais complexo e se internacionaliza, a questão das diferenças se recoloca, o que gera um intenso processo de construção de novas identidades. Como ressalta Boaventura de Sousa Santos (1993), as identidades não são perenes nem imutáveis, estão num processo transitório de identificação.

Várias são as mudanças estruturais estão ocorrendo e, conseqüentemente, transformando as sociedades. Segundo Hall (2005), as identidades modernas estão cada vez mais descentradas, deslocadas e fragmentadas. Os sujeitos que a constituem (sujeitos pós-modernos) não têm uma identidade fixa, essencial e permanente. Assim, as pessoas assumem diferentes identidades, em diferentes momentos:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de

identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Ao considerar esses aspectos, constata-se que viver a cultura na escola, interpretá-la, reproduzi-la e recriá-la, mais do que aprendê-la academicamente, requer a mesma amplitude e flexibilidade que a vida. Isto é, conceber a escola como um espaço aberto e democrático para debate, contraste e recriação das diferentes perspectivas presentes com maior ou menor implantação na comunidade intercultural da sociedade pós-moderna em que vivemos (GÓMEZ, 2001).

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos diferentes. O eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. Assim, nada mais oportuno, para ampliar tal discussão, que referendar o jogo, pois é um veículo de conhecimento intercultural.

Convém enfatizar as ideias de Fleuri (2002), ao destacar que a estratégia intercultural consiste, antes de tudo, em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas e culturalmente muito diversificadas.

É reconhecido que, para implementar complexas mudanças na escola, deve-se melhorar a formação do docente e as suas condições de trabalho, além da valorização do magistério e da escola. Segundo Canen (2001), esses aspectos precisam estar articulados a uma concomitante busca por práticas pedagógicas e de formação docente comprometidas com a inclusão dos grupos marginalizados.

A Educação Física sempre teve dificuldade em lidar com a manifestação e a valorização das diferenças. Segundo Daolio (1995), ao longo da história, a Educação Física tentou silenciá-las e neutralizá-las, sentindo-se muito mais segura e confortável com a homogeneização e a padronização.

Oliven (2006, p. 166) complementa, ao afirmar: “se a unificação ocorrida no passado se mostrou contrária à manutenção de diversidades regionais e culturais, o mundo está em parte assistindo justamente à afirmação das diferenças”.

Ao realizar uma breve análise do jogo, percebo que sempre existiram, nos diferentes períodos históricos, posições favoráveis e contrárias ao jogo, inclusive diferentes entendimentos, categorizações e conceituações. Compreendo o jogo numa perspectiva biológica, como uma atividade realizada de maneira livre, plenamente válida em si mesma, no desfrute do fazer, ou seja, uma atividade sem intencionalidades/objetivos, desempenhada sem nenhum propósito que lhe seja exterior, vivida no presente de sua realização e de modo emocional (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Ainda que, com o passar das gerações, o jogo tenha sido descaracterizado, não significa que ele não possa ser utilizado como recurso pedagógico. Inclusive vários trabalhos da atualidade refletem sobre o emprego do jogo como meio de aprendizagem e desenvolvimento nas instituições educacionais (LIMA, 2008).

Entre fronteiras e limites, o início de um estudo

O município de Corumbá/MS está localizado na bacia do Alto Paraguai, na porção ocidental do extremo oeste de Mato Grosso do Sul, perfazendo divisa seca com Bolívia e Paraguai. Com a maior extensão territorial do Estado, tem sua força econômica na indústria mineradora e na pecuária. Uma característica marcante é sua localização – o Pantanal. Possui a maior área do Pantanal dentre os municípios brasileiros.

Corumbá é conhecida como ‘cidade branca’ pela cor de sua terra, pois está assentada sobre uma formação de calcário que dá a cor clara às terras locais. Fica encravada entre as morrarias do Maciço do Urucum e às margens do Rio Paraguai, cujo centro fica localizado a 5 km da linha de limite internacional com a Bolívia.

É necessário esclarecer a noção de fronteira e limite e de sua aplicação neste trabalho. É bastante comum os termos fronteira e limite serem entendidos como sinônimos. Existe, contudo, diferenças essenciais entre eles que escapam ao senso comum.

Os estudos de Machado (1998) elucidam que a palavra limite, de origem latina, foi criada para designar o fim daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial, ou seja, sua ligação interna. Essa conotação política foi reforçada pelo moderno conceito de Estado, no qual a soberania corresponde a um processo absoluto de territorialização. O monopólio legítimo do uso da força física, a capacidade exclusiva de forjar normas de trocas sociais reprodutivas, a capacidade de estruturar, de maneira singular, as formas de comunicação são elementos constitutivos da soberania do Estado, correspondendo ao território cujo controle efetivo é exercido pelo governo central, no caso, o Estado territorial.

Ao percorrer os caminhos sobre a definição de fronteira, observa-se uma evolução que perpassa os momentos históricos desde a criação e formação dos territórios. Nogueira (2007, p. 29) explica que, “etimologicamente, a palavra fronteira é derivada do antigo latim ‘fronteria’ ou ‘frontaria’, e indicava inicialmente a parte do território situado “in fronte”, ou seja, nas margens, consignando, portanto uma qualidade e não uma entidade”. O significado de fronteira sempre esteve associado com algo que está na frente, conforme sugere a própria etimologia da palavra. Primeiramente serviu para explicar a margem do mundo habitado, os limites do conhecido.

A tese de Turner³ ajuda a entender o avanço ocorrido para Oeste

3 Em 1893 Frederick Jackson Turner publica *The Frontier in American History*, e utiliza a metáfora da “onda” para retratar o movimento de colonização nos Estados Unidos (EUA). A leitura permite entender os avanços da fronteira americana no movimento da colonização, como um movimento de onda que adentra o país. Parte-se da ideia que a história da colonização americana foi, em grande medida, a história da civilização do velho Oeste. As terras consideradas livres (é importante lembrar que as terras já eram habitadas) e o avanço da colonização em direção ao Oeste explicam o desenvolvimento americano. As instituições americanas foram compelidas a se adaptarem às mudanças de um povo em expansão (para a travessia de um continente; o desbravamento de terras selvagens; as condições econômicas e políticas da fronteira),

na colonização dos Estados Unidos da América e, da mesma forma, para indicar o ponto mais distante alcançado: fronteira do conhecimento, fronteira tecnológica, fronteira espacial, etc. A partir do avanço tecnológico e, por conseguinte, dos interesses geopolíticos dos Estados-Nação, as fronteiras adquiriram um caráter político.

Para Machado (1998), as diferenças entre fronteira e limites são essenciais. A fronteira está orientada “para fora” (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados “para dentro” (forças centrípetas). Desta forma, os bolivianos não poderiam estudar nas escolas públicas brasileiras, mas aproveitam a facilidade que a região oferece para registrar o nascimento dos filhos no Brasil e usufruir o direito à educação. Este fato aparece como um exemplo de avanço sobre a fronteira.

A fronteira é uma área de interpenetração de culturas e de interesses, que pode ser de intercâmbios ou de bloqueios, conforme o desejo dos governos que a controlam, podendo estimular ou censurar o contato com as pessoas provenientes de outras localidades. Embora o Estado tente exercer o controle, impondo restrições, é comum a população driblar essas barreiras.

Um processo marcante em região de fronteira são as migrações, ocasionadas por diversos fatores, principalmente econômicos. As fronteiras possuem um vetor dinâmico que promove inúmeras trocas entre diferentes povos. A migração é uma constante no contexto histórico da humanidade, pois os povos migram para outras regiões em busca de melhores condições.

desta forma, a fronteira seria “o pico da crista de uma onda”, o ponto de contato entre o mundo selvagem e a civilização. A contribuição de Turner é fundamental para o entendimento do movimento de migração americana e pode ser tomada como referência para os estudos de migração e colonização do Brasil. No entanto, quando traçado um paralelo entre a história brasileira e a história americana, fica evidente que os americanos tiveram um desenvolvimento acentuado em seu processo civilizador. Duas questões básicas nesse percurso podem ser levantadas: a grafia (maior grau de instrução) e o fato de ser um país menos extrativista.

Meira Matos (1990), na sua versão literária, destaca que a denominação fronteira vem sendo usada para marcar o limite de penetração de uma cultura ou desenvolvimento, chamada fronteira cultural, linguística, econômica, de desenvolvimento, etc.

Dentro de um contexto de limite e fronteira, iniciei em 2011 um projeto de pesquisa, cadastrado e aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação (PROPP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Teve o parecer favorável da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEPE) e contou com a autorização, apoio e suporte da SEMED, sobretudo no encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e questionários.

Naquele período atuava como docente na UFMS/CPAN e tive a oportunidade de estabelecer um diálogo com os professores de rede pública municipal através do projeto de extensão 'Formação em Serviço por Polos'. Durante os encontros realizados nas escolas, aproveitava a ocasião para convidá-los a participar dos primeiros projetos de ensino, pesquisa e extensão que vinham sendo desenvolvidos no Curso de Educação Física da UFMS/CPAN. Também participei do 'I Encontro de Educação na Fronteira', evento promovido pela SEMED em parceria com a prefeitura de *Puerto Quijarro* - Bolívia e UFMS/CPAN, onde foi discutido o contexto escolar pantaneiro e fronteiriço.

Concomitante à participação dos eventos mencionados, criamos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física do Pantanal (GEPPan/UFMS/CPAN), sendo iniciados alguns projetos, pois os líderes do grupo tinham o entendimento que essa era uma demanda emergente do Curso de Educação Física, recentemente criado pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI⁴).

4 O REUNI foi lançado em 2003 pelo Governo Federal e instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. É uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Reuniões periódicas foram realizadas com o grupo de pesquisa e a proposta investigativa reorganizada. Além de professores e pais, um grupo de trinta crianças participou do estudo. No entanto, não tratarei disto neste artigo.

Ao iniciar o estudo, defini que a coleta de dados seria realizada através de um questionário estruturado (estudo quantitativo). Foi imprescindível fazer um levantamento de quais eram as escolas e o percentual de crianças atendidas pela SEMED de Corumbá/MS. Os dados foram coletados em todas as 28 unidades de ensino, sendo 06 escolas rurais, 17 escolas urbanas e 05 creches (urbanas).

A SEMED remeteu formulários às escolas no período de matrículas de 2011. A partir deles, foram obtidos dados concretos para auxiliar em ações de atendimentos pedagógicos na faixa de fronteira, bem como informações sobre os alunos descendentes de bolivianos.

No momento da matrícula, os diretores escolares colaboraram no levantamento quantitativo de alunos descendentes de bolivianos que estudam no Brasil ou que possuem dupla nacionalidade (crianças bolivianas com certidão de nascimento expedida no Brasil). Com este levantamento, constatou-se a existência de 548 alunos descendentes de bolivianos regularmente matriculados. Desse total, 309 alunos são do sexo masculino (M), ou seja, 56,39%; outros 239 alunos são do sexo feminino (F), ou seja, 43,61%.

Ao ser feita a relação entre o sexo dos alunos e a área de localização da escola, chegou-se ao seguinte resultado: na zona rural estudam 62 alunos do sexo M (54,87%) e 51 alunos do sexo F (45,13%); na zona urbana estudam 240 alunos do sexo M (57%) e 181 alunos do sexo F (43%); somam-se à zona urbana 07 alunos do sexo M (50%) e 07 alunos do sexo F (50%).

Quanto à distribuição de alunos por escolas de zona rural e escolas de zona urbana, uma minoria estuda na zona rural: apenas 113 alunos (20,62%). Já na zona urbana, o número é bastante expressivo: 421 alunos (76,83%). Somada às creches, que contam com um número menor de ma-

trículas - apenas 14 alunos (2,55%), o número de crianças que estudam na zona urbana chega a 79,38% do total.

Pode-se observar, na divisão geral de alunos por sexo e tipo de escola, que a maioria dos alunos é do sexo M e estudam na zona urbana. Na zona rural, apenas 11,31% dos alunos são do sexo M e 9,31% são alunos do sexo F. Na zona urbana encontram-se 43,8% alunos do sexo M e 33,03% de alunos do sexo F. Já nas creches, 1,28% de alunos são do sexo M e 1,28% são do sexo F.

Os alunos descendentes de bolivianos realizam na rede pública municipal de ensino de Corumbá o Ensino Básico – desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Constatou-se que os 548 alunos estão matriculados da seguinte maneira: creche - 14 alunos (2,6%); Pré-escola - 35 alunos (6,4%); 1ª série⁵ - 45 alunos (8,2%); 2ª série - 57 alunos (10,4%); 3ª série - 56 alunos (10,2%); 4ª série - 67 alunos (12,2%); 5ª série - 69 alunos (12,6%); 6ª série - 74 alunos (13,5%); 7ª série - 43 alunos (7,9%); 8ª série - 40 alunos (7,3%); 9ª série - 15 alunos (2,7%); e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 33 alunos (6%).

O maior número de crianças descendentes de bolivianos encontra-se 6ª série. Nela também está o maior grupo de alunos do sexo M. Por outro lado, é na 4ª série que está a maior concentração de alunos do sexo F. Resumidamente, verificou-se que:

- O número de alunos do sexo masculino sobressai ao sexo feminino.
- Alto percentual de alunos matriculados em escolas urbanas.
- Poucos alunos matriculados em creches.
- Quantitativo expressivo de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- A maior concentração de alunos está em escolas da periferia oeste da cidade, localizadas próximas à Bolívia.

5 A SEMED utiliza a nomenclatura “série” na organização dos níveis do Ensino Fundamental de nove anos.

As escolas brasileiras mais procuradas geralmente são as mesmas – aquelas localizadas próximas à linha de fronteira. Apenas uma das escolas está localizada próxima ao centro da cidade, inserida num bairro onde muitos moradores são bolivianos, residentes no Brasil.

Após o levantamento dos dados, defini que o estudo seria realizado nas quatro escolas. Utilizei como critério de seleção as escolas que tinham maior quantitativo de alunos descendentes de bolivianos matriculados. Estas escolas são o foco das discussões, sendo o público selecionado constituído por pais e professores.

Os jogos nas aulas de Educação Física: olhares ‘maternal’ e docente

Um questionário foi enviado aos pais dos alunos. É interessante destacar que eles foram respondidos pelas mães. Entendo que são elas quem geralmente acompanham de perto a trajetória escolar dos filhos. Dez delas responderam o questionário, que continha as seguintes perguntas:

O seu filho comenta as brincadeiras que ele realiza na escola? Se positivo, que brincadeiras são essas?

Quais as brincadeiras que ele mais gosta?

Existe alguma brincadeira que você ensinou ao seu filho, que foi aprendida com os seus pais (avós)?

Como você pensa que deveria ser uma aula de Educação Física?

Quais brincadeiras você acha que deveriam ser ensinadas na escola?

Ao analisar as respostas dos questionários, percebi que as crianças comentam em casa, inclusive com bastante motivação, as brincadeiras realizadas na escola. Segundo a perspectiva dos pais, as crianças reproduzem em casa as brincadeiras aprendidas na escola que, por sua vez, são bastante populares: esconde-esconde, pegador, cola-pau, bolita, queimada, corrida, pula corda, rouba-bandeira ou pique-bandeira, e alguns esportes, a exemplo do futebol e voleibol.

Diversas brincadeiras são transmitidas de geração em geração, pelos pais e/ou avós, ou são aprendidas com os irmãos e vizinhos. Muitas

delas são as mesmas brincadeiras que as crianças dizem ter aprendido na escola. Foram mencionadas: pular corda, amarelinha, brincadeiras de roda (e rodas cantadas), queimada, bolita, esconde-esconde, jogos de perseguição (pega-pega, cola) e corda elástica. Os esportes, a exemplo do vôlei, futebol, basquetebol, natação e corridas também são vivenciados. Ainda, andar de bicicleta, brincadeiras que envolvem bonecas e bolas, além de jogos de cartas e de tabuleiro (damas).

É interessante que algumas brincadeiras mencionadas são bastante parecidas com os jogos populares brasileiros, havendo apenas pequenas diferenciações nas regras e nomes com que são conhecidas, a exemplo: *El juego de la orca*⁶, *Martin pescador*⁷, *El rei manda*⁸, *Stop*⁹.

Os pais acreditam que as aulas de Educação Física carecem de exercícios físicos, esportes e brincadeiras, pois são poucas as aulas realizadas

6 *El juego de la orca* é uma brincadeira de roda, onde os participantes jogam de mãos dadas, formando um círculo. Um participante inicia batendo na palma da mão do outro, vai passando de mão em mão, cantando: “*el juego de la orca vá empezar: ia, ia, ia! Es divertido: sí, sí, sí! Es aburrido: no, no, no!*” Na sequência, continuam batendo na palma da mão do colega e começam a contar até dez. Ao chegar no número dez, a pessoa do referido número sai do jogo, até a próxima jogada.

7 Em *Martin pescador*, as crianças se organizam em coluna. Um par dá as mãos, com os braços em elevação, entrelaçando os dedos, formando uma ponte. Os demais participantes dão voltas até passar por debaixo, cantando: “*pasar por las manos de la pareja, la última de la línea había sido do casal o ultimo da fila ficara*”. O par combina nomes de frutas, ou de comida, ou de cores... alguma coisa previamente combinada para cada um. Quem fica no meio escolhe uma opção. Caso escolha a cor azul, por exemplo, fica atrás de quem escolheu essa cor. Posteriormente, depois de passarem todos, a coluna que estiver maior provavelmente vence, pois encerram a atividade com a brincadeira “cabo-de-guerra”.

8 Em *El rei manda*, um participante é escolhido para ser o rei. Este começa a ordenar, pedindo aos demais para fazerem diversas coisas, tipo apanhar folhas, buscar uma caneta, encontrar pedras redondas, etc. Aquele que conseguir providenciar o maior número de materiais ou conseguir realizar as atividades propostas é eleito o próximo rei.

9 Em *Stop*, uma bola é arremessada. Quem pegá-la tem que mandar um jogador do seu time percorrer as quatro esquinas de um espaço previamente determinado. Depois de cumprir a atividade, deve dirigir-se a uma pedra, onde tem uma pessoa tentando pegar a bola. Assim, quem pegá-la, leva-a até o meio e grita *stop*.

semanalmente. Sugerem que, durante as aulas, os professores falem mais sobre cidadania e saúde, desenvolvendo brincadeiras diversificadas e coletivas. Criticam que os professores poderiam ser mais dispostos a ensinar, com maior motivação, o que resultaria em aulas mais animadas.

Ao considerar que a região pantaneira é muito quente, os pais ressaltam que as crianças deveriam brincar mais à sombra, não ficando tão expostas ao sol.

Na opinião dos pais, a escola não pode perder de vista o ensino dos jogos populares. Mencionam principalmente jogos como: *stop*, damas, xadrez, queimada, corda, bola, cola-pau, entre outros, além da ginástica e natação. Contudo, chama atenção o fato de pontuarem a relevância da Educação Física no cuidado do corpo e da higiene pessoal, o resgate da disciplina e o respeito às regras das brincadeiras.

É importante salientar que os pais dos alunos compreendem ser necessária a criação de novas alternativas de ensino, onde todos possam jogar, numa perspectiva integradora e inclusiva, com materiais adequados e suficientes. Entendem que deve ser ensinado “um pouco de tudo”, ou seja, o docente proporcionará uma multiplicidade de possibilidades de movimento, ampliando, assim, o repertório de jogos e, conseqüentemente, de experiências vividas na infância.

Também foram encaminhados questionários para os professores. Todos eles trabalham nos Anos Iniciais da Educação Básica e são licenciados em Educação Física, formados em Instituições de Ensino Superior (IES) do interior de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul.

Um grupo de seis professores responderam perguntas que tratavam sobre conteúdos, organização das aulas, planejamento, principais brincadeiras realizadas e convívio dos alunos. Declararam que a formação profissional docente, seja ela inicial ou continuada, carece de estudos sobre o tema, pois o aspecto da inserção do aluno descendente de boliviano na rede pública de ensino brasileira ainda é pouco discutido na formação do professor de Educação Física.

O jogo está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN/EF, 1997), apresentado junto com outros conteúdos: conhecimentos sobre o corpo; esportes, lutas, ginásticas; e atividades rítmicas e expressivas. No entanto, tratando-se da seleção dos conteúdos que os professores de Educação Física pesquisados utilizam nas aulas, irei categorizá-los da seguinte forma: a) Esportes: principalmente os coletivos, organizados por bimestre, com regras (adaptadas), fundamentos e histórico; b) Conhecimentos sobre o corpo: a “cultura do movimento”, o corpo e suas relações com o meio; c) Atividades rítmicas e expressivas: destaque para a expressão corporal, sendo a psicomotricidade (orientação espaço-temporal, coordenação, lateralidade) a concepção principal; d) Jogos: com materiais (existentes na escola), individuais e em grupo.

Os conteúdos previstos, segundo os professores, são adaptados a partir da realidade de cada escola e das turmas. As respostas permitem averiguar que existe uma categorização dos jogos. Contudo, ao tratarem dos principais jogos desenvolvidos em aula, a categorização não condiz com o descrito.

As principais brincadeiras realizadas pelo professor de Educação Física são aquelas que visam estimular/desenvolver as habilidades motoras e psicomotoras, através de atividades lúdicas e cognitivas, bem como atividades que envolvam a espontaneidade e a imaginação.

São destaque os jogos da cultura popular, como as cantigas, brincadeiras de roda e jogos de perseguição, jogos com regras adaptadas, jogos de velocidades, jogos de equipe e jogos de estratégia, sendo apresentado como exemplos: pic-ajuda, pescador, polícia e ladrão, queimada, cadeirinha, bola ao alto/túnel.

Com exceção das aulas de Educação Física, os professores declaram que não identificam nenhuma brincadeira diferente realizada pelos alunos descendentes de bolivianos, comparadas às brincadeiras da cultura popular brasileira, seja durante as aulas, nos intervalos das aulas ou no recreio. Não notam elementos comuns e/ou diferença entre as brincadeiras realizadas pelas crianças descendentes de bolivianos e brasileiras. Um pro-

fessor responde que “eles (as crianças descendentes) não demonstram essas vivências, pois a vivência deles é a local, sem diferença”. Será mesmo?

No cotidiano a influência da cultura boliviana nas brincadeiras é corriqueira, como o jogo de bolitas (bolinhas de gude), mas com regras diferentes daquelas praticadas no Brasil. Atualmente as crianças “jogam bolita” na escola utilizando as regras e a maneira de jogar da Bolívia.

Para Callado (2006), os jogos são um conjunto variado de atividades que a criança realiza e que apresentam algumas características essenciais: a diversão, a emoção e o pertencimento. Além dessas características, o autor destaca que os jogos infantis apresentam peculiaridades que os diferenciam de outros jogos criados pelos adultos, com uma intencionalidade que transcende o próprio desfrute das crianças. Estas características estão presentes nos jogos populares, independente da cultura de procedência e podem ser resumidas e classificadas nas seguintes categorias: universalidade, acessibilidade, adaptação, inter-relação do jogo com outras manifestações culturais e relação com os valores sociais da cultura de origem.

Dentre todas as características relacionadas ao jogo, apresentadas por Callado (2004), uma ideia merece ser destacada: a capacidade de a criança incorporar aos seus jogos a influência de outras culturas. É possível analisar as relações históricas e identitárias de um país através de estudos de seus jogos infantis, considerando que muitos jogos tradicionais latino-americanos também são conhecidos em inúmeros países, presentes nos demais continentes do mundo.

Quando perguntado aos professores qual era o momento destinado para a prática dos jogos no planejamento das aulas de Educação Física, alguns professores respondem que os jogos são realizados do decorrer de toda a aula, independente do conteúdo que está sendo trabalhado. Ou seja, o jogo não teria um fim em si mesmo, mas estaria sendo utilizado como uma estratégia didática para o ensino de outro conteúdo. Complementa essa ideia a resposta de outro docente, ao declarar que “70% da aula é lúdica”. Ao que parece, existe uma representação de jogo com a conotação de recreação e/ou metodologia de ensino.

Alguns professores que atuam em turmas dos anos iniciais mencionam que a segunda parte da aula é destinada à realização de jogos, pois as crianças “aprendem brincando”. Nessas ocasiões, as atividades são realizadas de forma dirigida, onde o educador tem a oportunidade de ensinar novos jogos e também os “jogos antigos”, referindo-se aos jogos tradicionais.

Os docentes revelaram que, ao fazerem o planejamento, destinam um tempo de “aula livre”, para que as crianças possam “desenvolver a criatividade”, trazendo para dentro do seio escolar as brincadeiras de rua. Acredito que durante esses minutos de liberdade as crianças manifestam suas brincadeiras preferidas. Com exceção das aulas de Educação Física, as crianças também possuem espaço para essas vivências no intervalo das aulas – o tão esperado recreio.

Outro momento propício para jogar é bastante perceptível: a chegada à escola. Quem chega cedo à escola reúne-se com os colegas e a brincadeira começa até a hora do sinal da entrada tocar. Nos projetos e nas atividades extraclasse (e em todo e qualquer momento, onde houver oportunidades) as crianças brincam, pois essa é a sua maior especialidade.

Os professores destacam que não têm dificuldades em integrar os alunos descendentes de bolivianos com os demais alunos durante as aulas de Educação Física, pois eles “interagem muito bem”. A participação dos alunos descendentes de bolivianos durante as atividades é descrita como “total” e “normal” pelos professores. Eles são alunos “participativos”, que se envolvem com as atividades. Essa participação “dá-se com igualdade, envolvimento, sociabilização, interação e troca de experiências”.

O convívio dos alunos descendentes de bolivianos com os colegas nas aulas de Educação Física é considerado, por um dos professores, como participativo, “efetivo e socializador”, pois os alunos demonstram gostar das brincadeiras e têm “boa convivência”. Outro professor declara: “creio que nesta faixa etária (infância) não há tipo de diferenciação (discriminação/preconceito)”. Isto é questionável, afinal o conflito existe.

O silêncio e a resguarda não estaria sendo a melhor forma de conviver sem repressões num meio onde é minoritário o número de descendentes bolivianos? Apesar de nenhuma resposta dos professores explicitarem essas questões, pude percebê-las *in loco*. Numa visita realizada a uma das escolas, ao conversar com algumas turmas, era explícito o motivo de piadas e desprestígio por parte dos alunos brasileiros, quando perguntado quem era descendente de boliviano. Crianças baixavam a cabeça em silêncio ou deslizavam o corpo na cadeira, para baixo da carteira, expressando vergonha.

Costa (2011, p. 132-133) destaca que “é preciso saber o que é uma fronteira, reconhecer quem são os seus habitantes e quais são as suas práticas. O fronteiriço não pode ser considerado sinônimo de infrator, traficante ou suspeito de práticas ilícitas”. Às vezes, por haver esta associação, ocorre a marginalização da criança descendente de bolivianos.

Por outro lado, parece que esses alunos têm orgulho de serem brasileiros, de serem chamados de brasileiros de estudarem na escola do Brasil, e o são de fato; contudo, não rejeitam a Bolívia, ao contrário, têm orgulho de morar lá ou de serem descendentes de bolivianos. Entretanto, não expressam abertamente um espírito ufanista. Portanto, não podemos afiançar que “a integração é natural”, ou ainda: “na verdade o aluno já está integrado”.

Moraes (2012), ao estudar o jogo de identidade numa escola no contexto de fronteira em questão, ressalta que os alunos conseguem interagir com as duas culturas, mesclando-as e assimilando-as, identificando traços de identidade nacional, linguística e cultural. Os alunos que moram na Bolívia poderiam ser considerados binacionais, bilíngues e biculturais (ou pluriculturais). É questionável, a partir dessa realidade, a possibilidade de pensar numa identidade fronteiriça. Contudo, sabe-se que há muitas implicações que advêm dessas interações, dificuldades que precisam ser superadas para se pensar numa identidade fronteiriça que valorize as duas nacionalidades, as duas línguas e as duas culturas.

Considerações finais

Um dos principais pontos em comum a todas as crianças, independente de lugar e cultura, é o jogo. Indiscutivelmente, todas as crianças jogam. Através do jogo as crianças tendem a manifestar o que dificilmente expressariam por meio de palavras; procuram interpretar/sentir determinadas ações humanas e aprendem vivendo algo sempre novo, mas não distante da realidade.

Os jogos populares desempenham um papel relevante, especialmente quando o assunto é a identificação dos traços culturais de uma determinada região. Constituem um importante patrimônio cultural, digno de ser preservado. Como tal, sugiro aos professores de Educação Física a constante pesquisa na região de fronteira sobre seus jogos característicos, análise sobre o contexto sócio-histórico e concomitante discussão no ambiente escolar. Novos estudos são necessários, pois, obviamente, a problemática não se esgota nesse texto.

Espera-se que as discussões realizadas sobre os jogos populares permitam contribuir efetivamente para a organização das aulas, para a formação docente (inicial e continuada) e para a aproximação dos pais com o contexto escolar. Quero ressaltar a importância dos professores estarem ligados às comunidades, recriarem concepções de trabalho e estabelecerem novas relações com as diferentes formas de conhecimento. O professor constitui o eixo fundamental da educação e, por isso, precisa assumir a responsabilidade das mudanças, não somente em nível cultural, mas também social.

Não podemos perder de vista a potencialidade educativa e inclusiva dos jogos, especialmente daqueles que são vivenciados pelas crianças da fronteira, como os descendentes de bolivianos, com suas características específicas, semelhanças e diferenças.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLADO, C. V. **365 juegos de todo mundo**: jugar para construir um mundo melhor. Barcelona: Oceáno, 2006.

_____. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Trad. Maria Rocio Bustios de Veiga. Santos: Projeto Cooperação, 2004.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.22, n.77, p.207-227, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

COSTA, E. A. Mexe com o quê? Vai pra onde? Constrangimentos de ser fronteiriço. In: COSTA, E. A.; DA COSTA, G. V. L.; OLIVEIRA, M. A. M. **Fronteiras em foco**. Série Fronteiras. Campo Grande: UFMS, 2011.

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

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, 2002.

GÓMEZ, P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP e A, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, jan./jul. 2001.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras, redes. In: BAUTH et. al. (Org). **Fronteiras e espaço global**. **AGB**. Porto Alegre, p.41-49, 1998.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado europeu à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRA MATOS, C. **Geopolítica e teoria das fronteiras**: fronteiras do Brasil. Rio de Janeiro: Bibliex, 1990.

MORAES, L. M. **Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira**: a escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

NOGUEIRA, R. J. B. Fronteira: Espaço de referência Identitária? **Revista Ateliê Geográfico**. Goiânia: UFG, v. 1, n. 2, p.27-41, dez/2007.

OLIVEIRA, T. C. M. Os elos da integração: os exemplos da fronteira Brasil-Bolívia. In: COSTA, E. A.; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). **Seminário de Estudos Fronteiriços**: 17 a 19 de março de 2008. Campo Grande: UFMS, 2008.

OLIVEN, R. G. Territórios, fronteiras e identidades. In: BARCELLOS, M. A.; SCHÜLER, F. (Org.). **Fronteiras**: arte e pensamento na época do multiculturalismo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Revista Social**. São Paulo: USP, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

TURNER, F. J. **The frontier in american history**. New York: Dover, 1996.

UNESCO. Carta Internacional de Juegos y Deportes Tradicionales. **Relatório**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001411/141146s.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

JOGO CABO-DE-GUERRA E A RECONQUISTA DAS TERRAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL

Marina Vinha

As tradições se consolidam processualmente. Contudo, muitas das tradições não são antigas, mas inventadas, inclusive recentemente. O termo “tradição inventada”, utilizado por Hobsbawn e Ranger (1984, p.9), embora seja em um sentido amplo, ele é bem definido. Nesta denominação estão incluídas as tradições inventadas e institucionalizadas e as tradições que surgiram e se estabeleceram com rapidez, embora não se saiba muito bem localizá-las. Portanto, quando se diz tradição inventada, devemos entender “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição”.

Foi durante a 4ª Edição do evento nacional ‘Jogos dos Povos Indígenas’, realizado em Campo Grande/MS, em 2001, que veio à tona um fato possível de ser inter-relacionado com a história das tradições. Participando do evento como pesquisadora, um dos entrevistados foi Coutinho (2001), profissional de Educação Física, naquele período atuando na instituição responsável pela realização do citado evento. Externei minha admiração pelas singulares apresentações até então realizadas e destaquei certo estranhamento com as disputas do jogo cabo-de-guerra. O informante explicou que o jogo cabo-de-guerra foi uma das brincadeiras adotadas pela equipe da Fundação de Esporte de Mato Grosso do Sul (FUNDESPOR-

TE), para ser comum a todas as aldeias¹ do Estado, quando da realização dos “torneios de resgate” de jogos, cuja iniciativa vigorava desde 1996.

Naquele período, disse ele, a equipe da instituição governamental² fez um desafio para determinado grupo indígena, qual seja: a de disputarem este jogo entre duas equipes, uma formada por técnicos do governo e outra por indígenas de cada grupo étnico. Essa ideia foi positiva e criou uma relação amistosa e desafiadora. Segundo o entrevistado, “era tão envolvente o final das competições regionais com o cabo-de-guerra, que os próprios indígenas [do MS] indicaram esse jogo para ser uma das provas comuns a todos, no evento nacional Jogos dos Povos Indígenas³”.

Com isso, a equipe de profissionais de Educação Física da FUNDESORTE⁴ passou a estudar uma forma de fixar a prova jogo cabo-de-guerra nos eventos estaduais. De repetição em repetição, no decorrer de mais de 4 anos nos eventos estaduais regionais, o jogo cabo-de-guerra foi se tornando representativo e passou a significar a ‘luta pela terra, informou Coutinho (2001). Este simbolismo lúdico da luta dos indígenas do MS pela terra se consolidou, ganhando significado, da seguinte forma: nos primeiros eventos realizados no MS, a equipe técnica trabalhava o cabo-de-guerra tendo o ‘círculo do campo de futebol’, como referência de jogo. No centro do círculo era colocado um adorno corporal indígena, um cocar, por exemplo, e quando cada equipe indígena puxava sua porção de corda – o jogo requer força nos braços e tração nas pernas, de forma coletiva – deslocavam o significativo objeto/cocar. Quando as equipes conseguiam deslocar o adorno, tirando-o dos limites do círculo, significava que estavam “tirando o inimigo das suas terras”, narrou Coutinho (2001).

1 No Mato Grosso do Sul habitam os grupos Terena, Kaiowá e Guarani, Ofaié, Guató, Kadiwéu e estão em processo de identificação e estudos os grupos Kinikinawa e Atikum.

2 Não priorizei nesse evento as relações de poder entre Estado e organizações indígenas. Destaco, porém, que para a realização dos eventos estaduais regionais houve consensos, rupturas, acordos políticos entre ambas as forças.

3 O evento nacional teve sua 1ª Edição em 1996, realizada em Goiânia (GO).

4 Essa instituição pode ser considerada uma das que deu o pontapé inicial na organização de eventos indígenas no Brasil.

Havia outro fator diferenciador do jogo cabo-de-guerra realizado nos eventos regionais de Mato Grosso do Sul, explicou. Enquanto no evento nacional separam homem e mulher, já caracterizando a equiparação de forças, própria das modalidades esportivas, nos eventos regionais, as equipes são mistas. Homens e mulheres participam juntos, no caso simbolizando a família e também o fato de ambos lutarem unidos por suas terras tradicionais. Assim, nosso cabo-de-guerra, ele tem sua história”, concluiu o entrevistado.

Buscando dados para esclarecer o fato, foi-me explicado, pelo coordenador dos eventos regionais de Mato Grosso do Sul, realizados pela FUNDESPORTE, o incentivo dado para a formação de várias equipes com o objetivo de promoverem disputas entre eles para, posteriormente, se confrontarem no grande evento nacional. É certo que regras comuns e equipes que treinam antecipadamente estimulam e ampliam os desafios lúdicos e esportivos; contudo, o fato foi que a inserção do jogo popular cabo-de-guerra protagonizou uma nova figuração política, parecendo criar uma tradição.

Assim, nesse contexto, o presente artigo registra os fatos com o objetivo de refletir sobre o jogo cabo-de-guerra em um contexto de eventos lúdicos, embora de caráter político, realizado por e para indígenas. A relevância social do estudo remete à valorização do ‘jogo tradicional’, ou esporte de identidade nacional, conforme a Constituição de 1988, Art. 217; e torna-se relevante também para os grupos étnicos brasileiros, por registrar o processo de significação coletiva atribuído a um ‘jogo popular’ adotado de outras sociedades. A temática pode ser problematizada da seguinte forma: ‘Como foi se estabelecendo o significado da luta pela terra dos indígenas de MS, por meio de uma atividade lúdica?’

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que trata do ‘jogo tradicional’, do ‘jogo popular’ e do ‘esporte’ entre indígenas habitantes no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Este recorte priorizou apenas os indígenas participantes do MS, tanto nos eventos regionais, realizados pela FUNDESPORTE, quanto nos eventos de amplitude nacional, os ‘Jogos

dos Povos Indígenas'. Em ambos os ambientes foram observados a presença do jogo popular 'cabo-de-guerra', como uma das provas comuns às etnias participantes. Para compreender essa inserção, buscamos registros históricos sobre o referido jogo e focamos em uma entrevista realizada com um dos organizadores da 4ª edição nacional dos Jogos dos Povos Indígenas (2001) realizada em Campo Grande, MS.

O referencial teórico pautou-se por autores que tratam do jogo nas suas diferentes compreensões culturais. Hobsbawn e Ranger (1984) refletem sobre as tradições, Renson (1997; 2000) levanta elementos com particularidades do jogo popular, que é a de perambular pelo mundo, sem fronteiras; Rocha Ferreira *et al.* (2005) traz distinções entre o jogo tradicional e o popular, dentre outros. Nas considerações finais, aponto reflexões acerca do significativo perfil atribuído ao jogo, ou seja, a luta dos povos indígenas brasileiros e, em particular, de MS, na retomada de suas terras de origem.

Jogo

A palavra polissêmica jogo abrange, dentre outros significados, as inter-relações humanas, no caso, com ênfase nas lúdicas. Jogos fazem parte do patrimônio imaterial da humanidade, foram e são responsáveis pelo processo da humanização e estão presentes em todas as civilizações. Difundidos através das relações de contato e ressignificados com as transformações espaço-temporais, exercem um papel fundamental para os humanos, em todas as idades (ROCHA FERREIRA, FASSHEBER e VINHA, 2012).

Como exemplo, o processo do jogo cabo-de-guerra significar a reconquista das terras indígenas, foi se estabelecendo a *mimeses* de que o círculo central do campo representaria a 'aldeia de cada grupo indígena'. *Mimeses* é um termo usado em Elias (1980) significando a transposição de sentidos da realidade para o simbólico, criando significados. Desde uma perspectiva eliasiana, os processos civilizadores vão gradualmente cons-

tituindo um *habitus* social de autocontrole das emoções, dos afetos e dos sentimentos. Neste caso, seria processo de conversão da violência física em violência simbólica, circunstância própria do jogo.

A diversidade de jogos tradicionais e populares, no Brasil, está correlativamente enraizada na diversidade humana constitutiva do país. São 220 povos indígenas, uma imensidão de descendentes de africanos, de imigrantes europeus e asiáticos, de árabes, de judeus. São caiçaras, caboclos ribeirinhos, camponeses extrativistas, pequenos fazendeiros, colonos. Em suma, são pessoas rurais e urbanas das mais diferentes origens e misturas étnicas e culturais habitando uma variedade de formações naturais - cerrado, pantanal, caatinga, campos - e os mais de 3,5 milhões de quilômetros quadrados de florestas tropicais na Amazônia e na Mata Atlântica (ISA, 2001; IBGE, 2010).

Se, em sociodiversidade, o Brasil é um país reconhecidamente rico, pouco se tem enfatizado as riquezas da sua 'ludodiversidade'. O neologismo ludodiversidade foi adotado de Renson (2000), significando toda manifestação cultural lúdica humana, vinda das diferentes culturas. No campo de conhecimento da Educação Física, a ludodiversidade abrange jogos, brincadeiras, tecnologias dos brinquedos, danças, lutas e outras formas lúdicas, cuja predominância seja motriz. Desse universo de manifestações, o presente artigo prioriza o 'jogo'.

Jogo tradicional, popular e adotado

Nos estudos que temos realizado e publicado no decorrer do período de pós-graduação (1999; 2004; 2010), elaboramos distinções quanto ao significado do que denominamos 'jogo popular' e 'jogo tradicional', fundamentada por grupos de estudos e por autores afinados com a temática. Sustentamos a ideia de que jogo popular estaria para a sociedade não indígena, de forma geral, enquanto jogo tradicional estaria voltado para as sociedades indígenas.

Dessa forma, jogo popular é entendido como jogo que marca uma sociedade ou grupo social, sendo repassado intra e intergerações, reali-

zado nos espaços da rua, da escola, entre familiares e na vizinhança. Sua origem é pouco buscada, podendo vir de uma ou de diversas culturas, contudo é disseminado e praticado em diferentes povos, sociedades e grupos, adaptando-se aos espaços, materiais, quantidade de participantes, normas e com alteração dos cânticos e ritmos. Devido a essa plasticidade, o jogo popular foi denominado “jogo sem fronteira”, por Renson (1997, p.12).

Por sua vez, jogo tradicional é uma designação para o jogo cujo perfil se configura nos espaços de cultura étnica, com restrição ou não aos participantes, nas práticas ritualísticas, as quais promovem mudanças nas fases de desenvolvimento da pessoa e nos patamares de mudança de posição social. Os jogos tradicionais requerem um aprendizado específico de habilidades físicas, de estratégias, com adornos e pinturas corporais específicas, e sob proteção de seres inanimados. Há ocasiões em que são jogados cerimonialmente, com o objetivo de agradar a um ser supradimensional e podem existir explicações mitológicas subjacentes às cerimônias de jogos. As regras são estabelecidas em cada etnia, assim como o período e o local das práticas, visando a produção, reprodução ou renovação das suas estruturas sociais, do modo de ser, atualizado na dinâmica das relações de poder. A prática de tais jogos não requer premiação, mas, sim, promovem experiências significativas que se incorporam à pessoa e/ou ao coletivo, explicam Rocha Ferreira *et. al.* (2005).

Priorizando a estrutura do jogo tradicional, ela nos oferece dados para compreender a sociedade de inserção, apontando elementos de origem política e de mudanças sociais que os afetam, expondo-os a serem ‘esquecidos’ ou ficarem em ‘desuso’. Uma das formas que minimiza o esquecimento e o desuso dos jogos tradicionais são ações públicas, cuja força é constitucional, visando recuperar e revitalizar a cultura interna de cada grupo étnico. Dentre as ações públicas citamos os eventos lúdicos realizados por instituições governamentais em diferentes regiões brasileiras⁵, todos envolvendo a população indígena. Estes, de tal forma se avoluma-

5 Há inúmeros movimentos internacionais agindo no sentido de estudar e recuperar estes elementos lúdicos.

ram que extrapolaram os níveis local e regional, alcançando amplitude nacional. Hoje, o evento nacional ‘Jogos dos Povos Indígenas’ se consolidou e se encontra na 13ª edição⁶!

As práticas corporais realizadas nestes eventos, nos três níveis, abrangem lutas, danças, rituais, jogos, exposição de artefatos e adornos, além do contexto político que traz fervura na arena e nos alojamentos, onde se hospedam as diferentes etnias. Destacando a prática corporal ‘jogos tradicionais’, observamos que eles são apresentados para um público curioso, composto por jornalistas internacionais, pesquisadores e famílias inteiras. Embora com pouco destaque na mídia nacional, os órgãos⁷ governamentais de fomento a esta ação lúdica os têm mantido.

No plano internacional há forte ressonância desse tipo de evento. Certamente que todos, brasileiros e estrangeiros, vemos apenas o que os pajés e as lideranças indígenas autorizam que seja exposto ao público. Essa filtragem caracteriza uma delimitação, uma forma de controle daquilo que pode ser exposto. Este procedimento étnico é reconhecido como ‘preservação’ à exposição de certos valores étnicos, diante de um mundo que se globaliza. Consiste também em uma forma de ‘resistência’, visando a preservar as especificidades de cada grupo étnico, mantendo intocadas, das relações de contato, suas estruturas espirituais e de autogovernabilidade. Segundo Pereira (2010), o agravamento dos problemas sociais como a violência, a desnutrição infantil, dentre outros, terminaram por caracterizar globalmente muitos povos indígenas. A autogovernabilidade foi uma das situações étnicas que mais foi afetada pelo contato e pelas formas de colonização.

Vale ressaltar que nos eventos lúdicos, nos três níveis, há um tipo de jogo que não é caracterizado em nenhuma das etnias, entendido como ‘jogo adotado’. Segundo Santin (1996, p. 23 e 26), as “modalidades de

6 13ª edição será realizada em setembro de 2013 em Cuiabá, MT.

7 Ministério do Esporte, FUNAI, Ministério da Justiça, dentre outros em nível estadual e municipal.

identidade cultural do esporte⁸” podem ser de duas maneiras, quais sejam, como (i) criação interna, ou como (ii) origem externa. As criações internas são as atividades criadas no interior da situação existencial, no mundo familiar ou social, dependentes também dos recursos naturais, do clima, da topografia, da latitude e altitude, do frio, do calor, das matas, da ausência delas, dentre outras, explica o autor. As atividades de origem externa são as trazidas de fora, adaptadas/assimiladas pela cultura adotiva, de tal forma que adquirem mais características culturais nesse processo de adoção, do que as de sua criação original.

Com essas compreensões e destacando o jogo adotado, o jogo cabo-de-guerra caracteriza-se como atividade cuja plasticidade atravessou fronteiras, sendo adotado em diferentes sociedades e, inclusive, estabelecendo-se como prova em eventos mundiais. A fronteira, para Renson (1997), é entendida no sentido geográfico, de que os jogos populares não se prendem a pátrias definidas.

Jogo cabo-de-guerra: histórico e contexto dos eventos indígenas

O jogo cabo-de-guerra tem um passado de distinção. Estudos mostram que este jogo já compôs a programação do evento internacional ‘Jogos Olímpicos’ da Era Moderna e ainda hoje se mantém no quadro das modalidades dos ‘Jogos Mundiais’, evento também patrocinado pelo Comitê Olímpico Internacional (COI). Não obstante fosse praticado nos intervalos das modalidades oficiais dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, o jogo cabo-de-guerra foi disputado em cinco das edições mundiais olímpicas, realizadas no século XX, a saber: Paris (1900), Saint Louis (1904),

8 Santin (1996, p. 21) não entende os termos ‘esporte, jogo e brincadeira’ como três categorias distintas, por serem “unificadas sob o manto da criação cultural, embora reflitam valores culturais diversificados”.

Londres (1908), Estocolmo (1912) e Antuérpia (1920)⁹. Consolidado, no ano de 1960 foi fundada a Federação Internacional de Cabo-de-Guerra¹⁰, de caráter internacional, para gerir o referido jogo, agora uma modalidade esportiva. A sede da referida federação localiza-se em Orfordville, Wisconsin, nos Estados Unidos (WIKIPÉDIA, 2012).



Figura 1. Pictografia do jogo cabo-de-guerra adotada pelo Comitê Olímpico Internacional, de domínio público, autoria de Thadius856 (idem, 2012).

O evento ‘Jogos Mundiais’ tem alcance global significativo, embora menos explorado pela mídia. De caráter poliesportivo, caracteriza-se por modalidades esportivas ‘não olímpicas’, não obstante sejam elas reconhecidas pelo COI, o qual oferece apoio financeiro para a realização do evento. Os Jogos Mundiais se organizam também através de uma ‘Associação Internacional do Jogos Mundiais¹¹’, sendo realizado a cada quatro anos, sempre no primeiro ano posterior aos Jogos Olímpicos de Verão. A 1^a Edição dos Jogos Mundiais ocorreu em 1981, nos Estados Unidos; portanto é um evento jovem, criado nos últimos 30 anos. Segundo a mesma fonte,

Alguns dos esportes que já fizeram parte do programa dos Jogos Mundiais tornaram-se Olímpicos, como o badminton e o triatlon. Para se escolher novos esportes do programa olímpico o COI leva em consideração sua participação em Jogos Mundiais passa-

9 Revista *Isto É* (2001).

10 Em inglês: Tug of War International Federation (TWIF).

11 International World Games Association (IWGA).

dos, sendo este evento uma espécie de “laboratório” para futuros esportes Olímpicos. Entretanto, muitos desses esportes têm dificuldade em entrar no programa Olímpico, devido a limitações no número de participantes pelo COI e por ter uma quantidade de federações nacionais abaixo do limite.

Nos Jogos Mundiais é aceita a modalidade jogo cabo-de-guerra, a qual é realizada da seguinte forma: “cada equipe compõe-se de oito participantes, cujo peso total definirá a classe em que competirão. Os atletas competem separados por sexo ou misto (quatro homens e quatro mulheres). As competições podem ser realizadas em campo (*outdoor*) ou ginásios (*indoor*)”. As equipes se alinham ao longo de uma corda com aproximadamente 10 cm de circunferência, tendo ao centro, entre as duas equipes, uma linha central. A corda é marcada em seu ponto central e em dois outros pontos, distantes quatro metros de seu centro. O desafio é iniciado com as duas equipes localizadas uma de cada lado da corda, segurando-a distante 4 metros da marca central. Iniciada a disputa, cada equipe tem por objetivo puxar o grupo rival de modo a fazê-lo cruzar a linha central, com sua marca de quatro metros aferida previamente na corda. Outra maneira de vencer a disputa é forçando o adversário a cometer uma falta, como acontece quando um adversário escorrega e cai no chão (WIKIPÉDIA, 2012).

No Brasil, no início do século XXI, em 2001, a 4ª Edição nacional dos Jogos dos Povos Indígenas, realizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, foi o *locus* de observação do jogo cabo-de-guerra, o qual ocupa uma posição privilegiada por ser uma prova bastante esperada, tanto para os indígenas quanto para o público. O espetáculo e a empatia que o jogo proporciona levantam as torcidas apaixonadas e também mobiliza atividades antes dos eventos, com treinos nas aldeias e muita expectativa de cada comunidade.

Como jogam o cabo-de-guerra nos eventos indígenas? Neste caso, as regras são comuns e se desenvolvem da seguinte maneira: duas equipes posicionadas em colunas, frente à frente, segurando uma única corda

grossa, com uma extensão conforme a necessidade do quantitativo dos participantes previamente definido. A corda perpassa as mãos dos membros das duas equipes. A prova consiste na ação de puxar a corda para seu lado [cada equipe], tentando deslocar, tanto pela força de braço, quanto pela tração nas pernas e simultaneamente, um objeto fixado, o qual marca o ponto central da corda. Este ponto central fica sobre as marcas de um círculo. A medição de forças se mantém aos gritos dos participantes, ao comando de um deles, que também compõe a equipe ou está fora dela; até que uma das equipes se renda e o objeto central se desloca atravessando o centro do círculo, ficando próximo da área da equipe que coordenou melhor suas forças e união.

Quadro 1. Comparações entre a prática do Jogo cabo-de-guerra na Confederação Internacional e nos Eventos Indígenas, no Brasil.

	Participantes	Peso dos atletas/ classe	Equipe	Espessura da Corda	Dimensões da Corda
Confederação	08	Equivalente	Masculina / Feminina ou Mista	10 cm	A definir
Evento Indígena	A definir	Equipes por etnia.	Masculina / Feminina ou Mista	A definir	A definir

Os registros que tratam do jogo cabo-de-guerra confirmam seu perfil sem fronteiras. Alguns o denominam ‘jogo de corda’, enquanto os portugueses o conhecem como ‘jogo de tração’ e o consideram um jogo tipicamente português (CABRAL, s.d.). Para Marcos Terena (2001), um dos idealizadores do evento nacional Jogos dos Povos Indígenas, o cabo-de-guerra é um jogo indígena, praticado entre diversos grupos étnicos brasileiros. Entre os indígenas Kadiwéu, habitantes nas regiões de Porto Murtinho, Bodoquena e Bonito, no Mato Grosso do Sul, embora não tenha sido observada a presença do cabo-de-guerra nas aldeias, durante

minhas pesquisas (1999 a 2004), este grupo disputou o referido jogo, durante a 4ª Edição (2001) nacional dos jogos. E foi a equipe feminina dos Kadiwéu que recebeu maior destaque e elogios da imprensa internacional, principalmente o exemplo dado por Dona Júlia, que fez emergir a identidade guerreira que os caracterizam.

Júlia Lange, da tribo(sic) dos Kadiwéu, deu show de resistência, bom humor, simpatia e vitalidade. Aos 71 anos, viúva, seis filhos, sete netos e quatro bisnetos, juntou-se à equipe da neta e foi ajudar as moças a vencer. Mas Júlia não fez cara de decepção. Com ajuda dos netos – ela não domina português – a índia explicou que estava ali para competir. Ganhar ou não seria apenas mais um detalhe. “Vim só para ajudar”, disse Júlia, vestida numa discreta saia (SCHRAMM, 2001, p.06).

A participação da anciã na prova foi atribuída à sua identidade guerreira. As mães dos guerreiros são também guerreiras, já nos dissera um informante da aldeia Alves de Barros (VINHA, 2004). Contudo, no evento, à vista dos fatos, esse reconhecimento foi geral e fortaleceu a significativa frase muito utilizada pelos Kadiwéu: “Essa terra custou o sangue dos nossos avós¹²”, que deu título ao estudo de Siqueira Jr. (1993).

Jogo de poder, *mimese* da luta pela terra tradicional

No relato, o entrevistado Coutinho (2001) atribuiu aos indígenas de Mato Grosso do Sul a renovação do significado do jogo cabo-de-guerra, associando-o à luta por terra tradicional. O significado foi gradualmente fortalecido no decorrer da realização de vários eventos regionais estaduais. Mas se consolidou mesmo quando Dona Dalva, senhora negra, esposa da liderança indígena Guató, índios canoeiros habitantes na Ilha Insua, ma-

12 A frase é título da dissertação de Siqueira Jr. (1993) que trata do tema com profundidade.

nifestou-se após a vitória do seu grupo no cabo-de-guerra. Ainda emocionada, Dona Dalva tomou o microfone e, dirigindo-se ao público, declarou a todos e à imprensa presente que, através dessa modalidade, mostrou ao mundo o quanto os indígenas lutam por suas terras. Declarou ainda que a força [física] que fizeram durante o jogo, envolvendo mulheres e homens da etnia Guató, foi a mesma feita durante esses 60 anos para a recuperação das suas terras tradicionais, localizadas na Ilha Insua, pertencente ao Rio Paraguai, na região pantaneira do município de Corumbá, MS.

A partir desse depoimento, o cabo-de-guerra foi historicizado de maneira a significar resistência. Dona Dalva, como pessoa idosa que era, participando ativamente do jogo e sua equipe saindo vitoriosa, mostrou, naquela entrevista, o quanto eram guerreiros no sentido de desafiar e medir forças em relações de poder assimétricas, junto a instituições governamentais e organizações de produtores rurais, atuais proprietários de terras que já foram do seu povo.

Sua vitória foi extensiva a todos os indígenas que lutavam por terras tradicionais. Falando do lugar de vitoriosa de um simples jogo lúdico adotado, de uma atividade física coletiva, a senhora Dalva atribuiu significado a contextos políticos e histórico-sociais. Revertendo a violência em *mimeses*, situando as relações de poder opressoras no patamar de forças identitárias de união, de valores étnicos que configuram a resistência dos indígenas de MS pela recuperação das terras que lhes foram tiradas.

Considerações finais

Frente ao exposto, podemos dizer que uma tradição foi recentemente inventada. O jogo popular cabo-de-guerra, regulado por regras tácitas e abertamente aceitas, foi o mote de significação para uma luta histórica, fruto de violência física, moral e espiritual para estes povos. Esta mais recente natureza significativa atravessa fronteiras, divisas, pinguelas, pontes e segue inculcando um valor comum a todos os grupos indígenas brasileiros: de que vale a pena lutar pela terra de origem, pois até nos eventos

lúdicos trazem a forte presença do que mais almejam sobre a face da terra, a retomada de suas terras tradicionais. Ao que os fatos indicam, a tradição se fez, está sendo mantida e doravante buscaremos acompanhá-la nesses mais novos espaços às avessas, ou seja, nos centros urbanos, onde os indígenas viajam para expor suas manifestações culturais-esportivas, mas não menos políticas; enquanto isso, o não índio, sentado civilizadamente em arquibancadas, se deleita diante das maravilhas vindas das suas ludodiversidades. Nesse espaço lúdico, todos, índios e não índios presenciam as possibilidades de um mundo mais justo, no qual as diferentes sociedades apresentam seus modos de vida junto à natureza, assim como adotam jogos que suas sabedorias permitem traduzi-los em novos significados.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

CABRAL, A. **Jogos populares portugueses**. Porto: Editorial Domingos Barreira, s.d.

COUTINHO, L. B. Depoimento sobre eventos lúdicos e esportivos com indígenas organizados pela FUNDESPORTE [out. 2001]. Entrevistadores: M. Vinha e M.B. Rocha Ferreira. Campo Grande: 4ª edição dos Jogos dos Povos Indígenas, 2001. 1 fita cassete (120 min), 3 ¼ pps, estêreo. Entrevista concedida ao Laboratório de Antropologia Bio-cultural, FEF/UNICAMP – SP.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

FUNDAÇÃO DE DESPORTO DE MATO GROSSO DO SUL (FUNDESPORTE). **Relatório dos I Jogos Abertos Indígenas (JOABI)**. Campo Grande, 1995.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Org.). **Introdução: a invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Os índios não são incapazes**. Texto do ISA endereçado às comunidades indígenas. Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 20 maio 2001.

ISTO É. History of modern olympics games. Disponível em: <www.terra.com.br/istocolimpiada>. Acesso em 2001.

PEREIRA, L. M. Demarcação de terras kaiowá e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. **Revista Tellus**. Campo Grande, ano 10, n.18, p.115-137, jan./jun. 2010.

RENSON, R. Ludodiversity: extinction, survival and invention of movement culture. **ABSTRACTS** – ISHPES Seminar/TAFISA Symposium: Games of the Past, Sports for the Future? Duderstadt: Alemanha, p. 29, 16-19 june 2000.

RENSON, R. **The reinvention of tradition in sports and games**. ICSSPE/CIEPSS, Symposium Berlim, 1997. Berlim: Editora Verlag Karl Hofmann, 1997, p. 8 -13.

ROCHA FERREIRA, M. B.; FASSHEBER, J. R., VINHA. Jogos indígenas: um olhar acadêmico. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo César. **Pedagogia do esporte e competição**: aspectos conceituais e procedimentais. Editora Phorte, 2012, p. 71-99.

_____. et al. Raízes: jogos tradicionais. In: DA COSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

SANTIN, S. Esporte: identidade cultural. In: SOUZA E SILVA, José Eduardo Fernandes de (Org.). **Esporte com identidade cultural**: coletânea. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996. Série Esportes de Criação Nacional n° 2.

SCHRAMM, S. Cabo-de-guerra realiza as finais de hoje. **Folha do Povo**. Campo Grande, MS, 24 de outubro de 2001. Caderno Esporte, artigo, p. C-6.

TERENA, M. **Realidade das comunidades indígenas**. Trabalho apresentado no evento científico da 4ª Edição dos Jogos dos Povos Indígenas, Campo Grande, MS, 2001. Não Publicado.

VINHA, M. **Corpo-sujeito Kadiwéu**: jogo e esporte. 1999. Tese – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas.

_____. **Memórias do guerreiro, sonhos de atleta**: jogos tradicionais e esporte entre jovens Kadiwéu. 1999. Dissertação – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas.

WIKIPEDIA. Federação Internacional de Cabo-de-Guerra. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Federa%C3%A7%C3%A3o_Internacional_de_Cabo_de_Guerra>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Figura 1. **Pictografia do jogo cabo-de-guerra**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos_Mundiais#Esportes_do_passado>. Acesso em: 20 dez. 2012.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O JOGO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Rafael Presotto Vicente Cruz

O presente texto trata do jogo e sua influência na identidade indígena, buscando a partir dos ‘estudos culturais’¹ ter um “novo” olhar sobre a representação do jogo no sentimento de pertencimento étnico de crianças e jovens indígenas, mediados por relações interculturais. O estudo também busca contribuir nas discussões voltadas para a educação escolar indígena e suas propostas educativas, incentivando a reflexão dos educadores envolvidos a perspectiva da educação intercultural.

A educação escolar indígena complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não-indígenas. Além disso, a formação da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas, a apropriação das estruturas da sociedade não-indígena e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos indígenas fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena. Já a educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes conhecimentos são ensinados de forma oral no cotidiano, nos rituais e nos mitos. É responsável pela aquisição das

1 A linha teórica denominada estudos culturais se ocupa do estudo sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade, envolvendo áreas do conhecimento como: a história, a filosofia, a sociologia, a etnografia, entre outras (SILVA, 2002).

tradições, costumes e saberes específicos da tribo, da etnia a qual o indivíduo pertence. Entretanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais (BRASIL, 1998).

É preciso então, na educação escolar indígena, estimular um diálogo na formação de profissionais vindos de uma perspectiva intercultural, os quais compreendam que as culturas não precisam ser comparadas, pois a identidade é vista como fator de reconhecimento e respeito, de maneira que a educação intercultural a fortalece (FLEURI, 2001).

A relevância do estudo se dá pela contribuição nas discussões voltadas para consolidar as diferenças, no caso da população indígena, a qual tem sobrevivido a uma longa e complexa história de conflitos, em um país marcado por processos de homogeneização. Um país com uma sociedade multicultural e multiétnica, historicamente constituído a partir da diversidade de culturas, onde as identidades culturais, caracterizadas pelas diferenças posicionam o sujeito em diferentes contextos.

Nesse sentido, as ações educativas vinculadas a propostas de jogos nas aulas de Educação Física podem contribuir nas lutas e desafios socio-culturais que a população indígena tem enfrentado atualmente, bem como no fortalecimento de sua identidade e no seu modo de ser.

Dessa forma, o texto tem como objetivo discutir as contribuições dos jogos propostos na Educação Escolar Indígena, identificando como tais práticas podem repercutir no fortalecimento identitário de crianças e jovens sob o viés da cultura.

A intenção é de que o texto possa contribuir para as discussões da proposta de jogos na Educação Escolar Indígena, de maneira que as diferenças culturais estejam presentes em suas propostas, na perspectiva de respeitar o sujeito em seu contexto, considerando sua história e participação nas ações coletivas, contribuindo no fortalecimento da sua identidade cultural.

As possibilidades pedagógicas dos jogos para a formação do sujeito, focando nas representações sociais² estarão dialogando com as manifestações da cultura corporal indígena. Muitas dessas relações são de “fronteira”, no sentido atribuído por Barth (citado por SILVA; FERREIRA, 2001, p. 68), afirmando que fronteiras étnicas “não são limites que separam, mas espaços de contato, de intercâmbio, de interação e de troca. São, por isso mesmo, espaços de afirmação da identidade e da diferença”. Brand (2001) ressalta ainda o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo. Nessas relações de troca, o jogo de maneira geral, pode contribuir para que as crianças e adolescentes indígenas ressignifiquem sua cultura e elementos identitários, resgatando valores e contribuindo na revitalização de sua identidade.

A bibliografia utilizada fundamentou teoricamente os termos: cultura, jogo, identidade, educação intercultural, dentre outros. O referencial está composto por autores que permeiam os campos de conhecimento da Educação, Antropologia e Educação Física, como: Brand (2001) e Barth (1998) por elucidarem a questão indígena; Huizinga (2007), Caillois (1967), Rocha Ferreira (2005) e Vinha (2004) por tratarem as questões relacionadas ao jogo de forma geral e ao jogo tradicional; Hall (1997, 2000 e 2001), Bhabha (1998) e Silva (2001) contribuíram nas questões conceituais sobre cultura e identidade.

A compreensão de cultura

Para compreender alguns dos conceitos tratados nesse estudo e vinculá-los à educação escolar indígena foi preciso explorar sua construção histórica, especialmente a compreensão de cultura.

2 Representação social pode ser compreendida como práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos (HALL, 1997).

A partir da visão do colonizador, dados históricos registram que os indígenas, no processo de colonização, não eram vistos como humanos, pois viviam sem organização social e sem cultura. Esta afirmação estava embasada nas teorias evolucionistas, cujo preceito é de que quanto mais diferentes, mais atrasados estariam, tendo como parâmetro comparativo de civilização a tecnologia, a organização social e a religião ocidentais (BARTH, 1998).

Da concepção de cultura como algo que se adquire e que pode, portanto ser perdida emergiram teorias de ‘aculturação’, as quais têm do ocidente o referencial de desenvolvimento e progresso. Entendendo ‘aculturação’ como o processo pelo qual as sociedades ou grupos intercambiavam traços e outras características identitárias, de maneira que a mais forte e impositiva envolvia a outra, desconsiderando-a. Para Barth (1998) cultura é algo dinâmico, construído na interação com o entorno, superando concepções substancialistas e que remetem para inventário de traços. Para o autor, a cultura é considerada uma construção social, que resulta da constante interação das tradições com o que se vive naquele determinado momento. Esta teoria é reconhecida por Barth (1998) como abordagens essencialistas sobre cultura. Na perspectiva de construção dessas concepções essencialistas a cultura pode ser considerada como algo dado, herdado, pronto e acabado.

Contudo, cultura implica movimento crescente, já que elaboramos construções acerca daquilo que os outros nos apresentam. Cultura então deve ser compreendida como representações coletivas, por exemplo: línguas, símbolos, rituais, instituições; é o modo de ser, pensar e agir em constante contato com outras formas de representações. Não é composta por uma única fonte, mas, sim, é formada a partir de encontros e desencontros, nas tensões com o meio no qual se encontra. As práticas culturais sempre abrangem várias outras manifestações de culturas (FLEURI, 2003). Sendo assim, para Fleuri (2001) cultura são representações coletivas, construídas socialmente, resultantes da constante interação das tradições com o entorno, permanentemente reinventada e investida de novos significados.

Nesse contexto de relações sociais, converge a ideia de que toda cultura resulta desses encontros interculturais. Neste sentido, etnicidade pode ser entendida como uma forma de “interação social”, pressupondo contato cultural e mobilidade das pessoas, sendo a manutenção das fronteiras a questão essencial do processo. E é na construção das identidades culturais que as fronteiras sociais e étnicas definem um grupo. Por esta razão, Barth (1998) expõe que os limites de um grupo étnico de dão pelos seus valores étnicos e sua interação. Afirma ainda que, as diferenças são fortalecidas e reconhecidas quando em situação de fronteiras étnicas, daí sua importância no reavivamento dos traços e características culturais (BARTH, 1998).

Os argumentos de ambos os autores são reafirmados por Bhabha (1998) ao compreender cultura como algo permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados. Neste sentido, cultura deixa de ser entendida como algo transmitido, uma bagagem ou simples herança e passa a ser entendida como toda prática social envolvida num contexto de significação.

A cultura e a construção da identidade

Ao tratar de identidade é preciso compreender de forma mais ampla os processos em sua construção. Dentre estes processos temos definições vinculadas às perspectivas que tratam de uma única identidade e aquelas que afirmam ter o sujeito várias identidades, sendo esta construída a partir das interações socioculturais.

Hall (1997) aponta que das ‘velhas identidades’, aquelas que estabilizavam o mundo social ocidental, possivelmente em declínio, fazem surgir novas identidades. Os acontecimentos recentes nas sociedades contemporâneas causam mudanças conceituais sobre esse “sujeito”, cuja identidade fixa e estável foi descentrada, resultando ‘identidades’ abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas.

Neste sentido, as identidades culturais passam a ser construídas pelo “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e,

acima de tudo, nacionais. A identidade nacional estaria afetada ou deslocada pelo processo de globalização, não obstante as culturas nacionais, em que nascemos, constituam a principal fonte de identidade cultural. Estas identidades nacionais são formadas e transformadas no interior de representações sociais e a nação produz um sistema de representação que traz sentido a uma comunidade. Portanto, para compreender as identidades em seus diferentes níveis faz-se necessário considerar que elas se dão em diferentes momentos e lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais vindos das interações de contextos diferenciados (HALL, 1997).

Assim, a identidade e suas interfaces estão intimamente ligadas com a cultura. A forma como a identidade e a diferença são representadas expõe a relação entre cultura e significado. Desta forma a representação pode ser entendida como um processo cultural que contribui na formação de identidades individuais e coletivas (HALL, 1997).

Hall (2000) aponta ainda que neste processo de representação e seus sistemas simbólicos é que ocorre a marcação das diferenças, e a partir destas é que são fabricadas as identidades. O autor não considera a diferença oposta à identidade, mas dependente da diferença, para se consolidar.

Dessa forma, representação social está compreendida neste estudo como práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. A representação pode ser entendida como um processo cultural que contribui na formação de identidades individuais e coletivas de um sujeito (HALL, 2001). O referido autor afirma que as identidades culturais não são fixas, estão em transição entre diferentes posições, em diferentes tradições culturais, sendo produto dos complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

A relação cultura e jogo

Ao tratar de um estudo vinculado à cultura é relevante que se possa compreender como estão inseridas as manifestações que a compõem,

julgando ser importante localizar a relação dos jogos e seus significados na cultura. Cultura e jogo, ou as formas de jogar, estão interligadas e traduzem significativas representações sociais identitárias.

Freire (1994, p.117) apresenta uma contribuição importante sobre o poder de transformação do jogo e sua correspondente influência na cultura de uma sociedade, ao afirmar que “o jogo não representa apenas o vivido, também prepara para o devir”. Afirma que no jogo, as várias habilidades necessárias para o viver em sociedade são exercitadas. Nesse sentido, o ‘jogo social’, também chamado ‘jogo de regras’ por Freire (1994) consiste em uma forma mais estruturada de jogo caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo. Considerando essa forma mais e complexa, por empreender relações mais amplas, estes jogos representam os contextos a que as pessoas se submetem para viver em sociedade.

O autor ainda afirma que no contexto da educação, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos, às crianças e jovens, aproxima-se de uma atividade que leva em conta tanto o meio ambiente, com objetos físicos e sociais, bem como as necessidades de adaptação, não se tratando de um jogo qualquer, mas, sim, de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino.

O ensino de jogos segue a diretriz dada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (BRASIL, 1998), quando aponta que todas as sociedades devem ter acesso por meio da escola e outros espaços educativos às atividades de transmissão de conhecimentos e de valores ligados a seu corpo. Os ensinamentos sobre o corpo podem abordar conteúdos presentes na cultura indígena.

Orlick (1989, p.107) reafirma o valor do jogo para a manutenção ou transformação de crenças, de valores e atitudes na vida com o argumento de que “quando participamos de um determinado jogo, fazemos parte de uma mini-sociedade, que pode nos formar em direções variadas”. Os jogos, bem como outras práticas corporais (brincadeiras, esporte, dança, entre outras), podem educar, sejam essas práticas tradicionais nas socieda-

des de sua criação, ou com adaptações pedagógicas, recriadas de práticas tradicionais.

Huizinga (2008) aponta que o jogo relaciona-se de maneira intensa com a cultura, e que nela se encontra, tendo entre outras funções uma posição funcional de transmissão de cultura, acompanhando-a e marcando-a, sendo considerado ainda uma atividade com função social e significativa na formação humana.

Caillois (1967) afirma que o mérito de Huizinga (2008) consiste em saber analisar magistralmente várias das características fundamentais do jogo e saber demonstrar a importância de sua função no desenvolvimento do ser humano, apontando o valor do jogo na vida e nas manifestações de toda cultura, apresentando um panorama de fecundidade cultural impressionante, pois sua contribuição na formação do sujeito é extremamente significativa.

Ao longo do tempo muitos jogos perderam espaço na cultura de nossa sociedade, e compete aos educadores recuperá-los, se é que acreditam nos valores implícitos nesses elementos culturais presentes no jogo.

Os jogos na sociedade e na educação escolar indígena

Os jogos fazem parte da história da humanidade. Eles estão presentes em todas as civilizações e culturas. Existem indícios de que os primeiros hominídeos jogavam e brincavam, pois já eram capazes de usar de certa maneira a imaginação, criar representações sociais e significados, embora não tão sofisticados como a do ser humano contemporâneo (MORGAN, 1995 apud ROCHA FERREIRA, 2005a).

Os autores afirmam que o papel dos jogos e brincadeiras foram significativos no desenvolvimento da inteligência das habilidades de planejar, construir estratégias, fazer julgamentos etc., elementos estes, entre outros, que contribuiriam para o desenvolvimento dos primeiros hominídeos. No homem contemporâneo, em todas as fases da vida, os jogos e as brincadeiras têm papel fundamental para o desenvolvimento da inteligência, da

imaginação, da coordenação motora, da memória, do lúdico, da ocupação do tempo livre de tensões, entre outros aspectos que corroboram a vinculação sociocultural com os jogos e as diferentes formas de jogar.

Para o homem, na construção da sua identidade, o jogar envolve a subjetividade, aspecto importante de sua socialização, além de aperfeiçoar relacionamentos e desenvolver uma comunicação do real com o imaginário. Essa comunicação inclui elementos lógicos, objetivos, como sentimentos e possibilidades. Ao permitir lançar mão de experiências reais e imaginárias, integrado em uma atividade cujos fins vão além da diversão, o jogo simula aspectos da vida (ROCHA FERREIRA, 2005b).

Os jogos estão impregnados de valores culturais, de criações do mundo material e imaterial das sociedades. Eles foram sendo criados pelos diferentes povos, difundidos através do contato e ressignificados com as transformações das civilizações e sociedades. Eles fazem parte da riqueza da ludodiversidade, compondo o patrimônio cultural da humanidade (ROCHA FERREIRA, 2005a).

No Brasil, apesar do extermínio da maioria da população indígena, a riqueza dos jogos pode ainda ser observada, com maior ou menor ênfase, nas 505 Terras Indígenas, habitadas pelos 305 povos, totalizando aproximadamente 896,9 mil indivíduos (36,2% em área urbana e 63,8% em área rural) e detentores de 274 línguas diferentes. E outros jogos ainda poderão ser conhecidos, em povos que ainda não foram contatados (IBGE, 2010).

A autora ainda expõe que o processo de transformação das sociedades indígenas ao longo do tempo, advindos do contato interétnico passado e presente, da colonização europeia a partir do século XVI, do processo de urbanização próximo às aldeias, das religiões, dentre outros, influenciou sobremaneira as formas de jogar tradicionais.

Os primeiros relatos dos jogos foram feitos por missionários e cronistas, os quais inferiram *ethos* cristão em seus registros, apontando a vida indígena como desprovida de certos valores morais, condizentes com os das sociedades europeias de onde vieram. A partir do século XX os jogos

passaram a ser mencionados em estudos etnográficos, mas foi somente a partir de 1950 e, especialmente após 1980, o jogo em etnias indígenas começa a ser objeto de estudo (ROCHA FERREIRA et. al., 2005b).

Para os autores, nos últimos anos, com o reconhecimento ainda que tardio da riqueza das culturas dos povos indígenas, as quais fazem parte da construção da cidadania brasileira, incentiva-se a retomada dos jogos, especialmente os tradicionais e de seus novos significados no contexto da atualidade. O termo ressignificação pode explicar melhor este processo, pois não se revive os jogos que eram praticados em determinado momento histórico, cujo contexto de relações de poder foi alterado, pois eram circunscritos a cada aldeia.

Grando (1995), citada por Rocha Ferreira (2005a) aponta que os jogos há muito tempo vêm sendo utilizados como uma valiosa estratégia pedagógica no processo de formação de crianças e jovens em contextos educacionais na Educação Escolar Indígena. Na Educação Escolar desenvolvida pelos jesuítas, o jogo foi utilizado como recurso didático visando a “educação do corpo” para a “conquista da alma”. Utilizaram jogos e músicas como estratégia para desqualificar as formas de ser e de pensar dos povos ameríndios. Paralelamente à introdução do lúdico como estratégia pedagógica para integrar e moldar corpos/pessoas, a escola afastou a criança do convívio comunitário em que aprendia corporalmente a ser um indígena.

A autora esclarece ainda que o tempo e o espaço são significativos na formação da identidade étnica, contudo na educação formal, ou seja, na Educação Escolar Indígena limitaram o tempo e o espaço de aprender, ou revitalizar a cultura tradicional, diminuindo a possibilidade de a criança acompanhar os pais no trabalho da roça e da pesca, onde aprenderia os sentidos e significados das plantas, dos cheiros da mata, do clima, e com eles os mitos de origem e a cosmologia do seu grupo étnico, principalmente os de sua idade e gênero, enfim, sua cultura. Ao negar estas práticas corporais tradicionais, a educação escolar negou formas tradicionais de pensar e de educar os mais jovens. A escola que desconsiderou e descon-

sidera as diferenças na formação da identidade, sobrepondo práticas corporais ocidentais às práticas tradicionais, sem dialogar sob a perspectiva intercultural forjaram outro modo de ser, o qual, na maioria das vezes, inferioriza a tradição indígena não criando contrastes para que ela se fortaleça na condição de fronteira cultural, conforme argumentado por Barth, Hall, entre outros.

Nesse sentido, o jogo no contexto educativo indígena deve trazer a ‘diferença’ cultural e não se limitar apenas à ‘diversidade’ cultural. ‘Diferença’ cultural vai além do reconhecimento e acolhimento da ‘diversidade’ cultural. A diferença deve remeter à enunciação da cultura, isto é, a um processo através do qual se produzem afirmações a respeito da cultura, as quais fundam e geram diferenças e discriminações, ao mesmo tempo em que estão na base da trama de relações de poder e de prática sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência (GRANDO, 1995 apud ROCHA FERREIRA, 2005a).

Atualmente muitos ‘jogos tradicionais’³ no sentido dado por Rocha Ferreira *et. al.* (2005), entraram em desuso ou foram deixados de ser praticados em função do ingresso de outros jogos. Outros ainda permanecem na memória de pessoas mais idosas, devendo haver um esforço da sociedade, das instituições de ensino, das Organizações Não-Governamentais (ONGs) para reavivá-los. Portanto, o jogo em contextos educativos in-

3 Atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e que, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial de cada etnia. Os jogos requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou sorte. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, à preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo.

dígenas requer sua recuperação histórica e de elementos como ‘adornos’ corporais, pinturas, construção de materiais associados a significados cosmológicos, dentre outros (VINHA, 2004).

O jogo na educação indígena na perspectiva da interculturalidade

Os processos históricos e socioculturais são complexos e a sociedade vai se constituindo nas interações entre eles. A sociedade brasileira atual vem de uma sociedade colonial que a caracterizou homogênea e monocultural, portanto conduzida por um modelo cultural ‘superior’ que deveria ser assimilado pela cultura das margens, consideradas inferiores. Brand (2001), afirma que a cultura indígena é considerada como uma cultura “primitiva”, ainda hoje julgada como “imprestável”, buscando-se impor aos povos indígenas a sua própria negação e desintegração como sociedades constituídas. Esta é uma visão etnocêntrica cuja determinação veio de uma cultura autoconsiderada superior.

A diferença não está propriamente na cultura, mas sim nas posições sociais ocupadas pelas pessoas, as quais determinam as diferenças nas relações de poder. Imposições que estabeleceram supostas verdades absolutas, visando a concretizar a unificação dos povos e da cultura (BRAND, 2001).

Em contrapartida, hoje vivemos simultaneamente numa sociedade do “pós”, que não significa ter passado ou virado a página da história, mas, principalmente, um período de crítica a esse modelo que nos foi dado. Encontramos-nos numa sociedade globalizada, heterogênea e multicultural. Não nos cabe mais pensar em cultura melhor ou pior, em cultura superior ou inferior, em cultura primitiva ou desenvolvida. Somos mediatizados por uma linguagem que não é única, mas complexa, diversa e polifônica (AZIBEIRO, 2003).

Neste mundo de inter-relação das culturas, que clama por diálogo e cooperação, estamos falando do coletivo, do horizonte étnico no qual as culturas são importantes, no instante de constituir a expressão de um gru-

po para que ele possa ser identificado, reconhecido e respeitado. E, neste ponto, cada cultura é única! Isso tudo nos mostra e nos indaga sobre nossa identidade cultural e nos situa sobre o outro (AZIBEIRO, 2003).

Em meio à tradição, que é dinâmica, mesmo vinculada aos valores que são retransmitidos intragerações e ressignificados, os povos indígenas buscam a educação escolar como meio de luta e sobrevivência, agora em um mundo cujas relações de contato se estreitam a cada dia. Nesse sentido é preciso questionar: é possível educar para o exercício intercultural? Como fazer para que o jogo contribua nesse processo?

Estes questionamentos e suas respectivas respostas perpassam pela visão de cultura e requerem o desenvolvimento de ações que favoreçam a inter-relação das culturas, com base no diálogo e na cooperação entre elas, respeitando complexidades, diversidades e polifonias.

Recorremos a Brand (2001) para ressaltar o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo. Nesse sentido o jogo pode ser considerado como um momento de discussão do espaço de fronteira, um espaço privilegiado para negociar as relações e conflitos, bem como construir novas respostas para a história dos povos indígenas. Um dos desafios da proposta do jogo na educação escolar indígena seria o de privilegiar em suas práticas as diferenças culturais. É reconhecendo as diferenças culturais que as crianças e jovens indígenas percebem a sua própria identidade e a identidade do outro, criando assim possibilidades de uma relação pautada na alteridade, na qual as culturas se fortalecem na sua especificidade e se reforçam no coletivo.

Ao buscar o caminho do intercultural, deve-se entender que nesse trilhar as pessoas vão se respeitando, valorizando e tolerando. Azibeiro (2003, p. 19) afirma:

Entendemos intercultura como os espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse entrelugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, in-fluir – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados.

A educação deve privilegiar a intensidade do que se é realmente capaz de fazer, de maneira que o sujeito se sinta ouvido e de ter a sua opinião considerada. Dessa forma a educação intercultural passa a ser uma condição para as sociedades multiculturais. Nessa perspectiva, outro desafio, citado por Vieira (1999) para educação escolar indígena e seus educadores, é como preparar as crianças e jovens para lidar com diferentes culturas, ou realizar a comunicação com o ‘diferente’, algo que vai além da sensibilidade e solidariedade entre os povos e culturas. Para o autor, a perspectiva intercultural ao mesmo tempo em que é contra a assimilação e a integração, rejeita a proposta da multiculturalidade, concebida na perspectiva dos guetos ou “artérias paralelas” ou o entendimento de fronteira étnica como limite e separação. O intercultural põe ênfase nos pontos de contato e de transformação continuada e, por conseguinte, no necessário diálogo entre as culturas.

Na educação escolar indígena são fundamentais iniciativas que permitam um maior conhecimento e relacionamento mútuo entre índios e não índios, gerando ocasiões de troca e parcerias que abram espaço a relações mais igualitárias e respeitadas. Para isto, deve-se ressaltar o papel do professor e suas experiências de vida em suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, é importante a formação de “professores interculturais” preparados para trabalhar com a diferença, para que possam contribuir para a construção de “crianças interculturais” e que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver. A proposta de direcionar a educação de crianças indígenas para a interculturalidade confronta-se com a necessidade de se adotar uma postura voltada para a interculturalidade e a superação das diversas formas de exclusão. Os povos indígenas terão pouco êxito em seus projetos sem que mudanças profundas ocorram na sua educação. A essência dessas ações deve ser a de se criar uma nova forma de ver e entender o mundo, repensando as atitudes de cada um frente ao outro (AZIBEIRO, 2003).

Considerações finais

Os estudos centrados nas culturas, apontam as diferenças emergindo sob tensões, pois o contexto cultural requer desconstruções de formas de pensar arraigadas. As situações de jogo apresentam possibilidades de mediação, pois os jogos estão impregnados de valores culturais e de criações específicas das sociedades. A difusão dos jogos através do contato favoreceram as ressignificações, portanto podem ser utilizados como uma valiosa estratégia pedagógica no processo de formação de crianças e jovens em contextos educacionais diferenciados da educação escolar indígena. Nessa perspectiva as ações pedagógicas propostas vinculadas ao jogo na educação do alunado indígena devem considerar os desafios vinculados ao incipiente conhecimento histórico sobre tais populações e o despreparo na formação dos professores envolvidos em sua educação e o conhecimento sobre suas etnias.

O objetivo dos jogos é o de colaborar para reconstrução de pontes que encurtem as distâncias e aproximem as pessoas umas das outras, ampliando a compreensão de si e do outro. É necessário então compreender a lógica indígena construída historicamente sobre os seus jogos, bem como o contexto de suas manifestações.

Na educação escolar indígena são fundamentais iniciativas que permitam um maior conhecimento e relacionamento mútuo entre índios e não índios, gerando ocasiões de troca e parcerias que abram espaço a relações mais igualitárias e respeitadas. Para isto, deve-se ressaltar o papel do professor e suas experiências de vida em suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, é importante a formação de “professores interculturais” preparados para trabalhar com a diferença, para que possam contribuir para a construção de “crianças interculturais” e que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver.

Ações educacionais vinculadas à população indígena requer uma postura que vai além da solidariedade entre as etnias e experiências de convivências interculturais. É necessário construir uma relação social de

respeito e justa, no sentido de se criar uma nova forma de ver e entender o mundo, repensando as possibilidades educativas dos jogos na construção da identidade cultural indígena.

Referências

AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 1998.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, A. J. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. **Série Estudos**. Campo Grande, n.12, p.35-43, jul./dez. 2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México: Fundo de Cultura Económica, 1967.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.16, p.45-62, 2001.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p.16-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP e A, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

ROCHA FERREIRA, M. B. Jogos dos Povos Indígenas. In: VEIGA, J.; ROCHA FERREIRA, M. B. (Orgs.). Desafios atuais da educação escolar indígena. In: VI ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS, Campinas, SP. Núcleo de Cultura e Educação Indígena ALB. **Anais...** Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005a.

ROCHA FERREIRA, et. al. Jogos tradicionais indígenas. In: COSTA, L. P. da (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções, 2005b.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Coleção das Ciências do Homem, Sociologia e Epistemologia, n. 31. Porto: Afrontamento, 1999.

VINHA, M. **Corpo-sujeito Kadiwéu**: jogo e esporte. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas.

EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPOREIDADE E PESQUISA QUALITATIVA

Carlo Henrique Golin

Este trabalho pretende fazer uma análise e apresentar algumas referências bibliográficas pautadas na complexa e necessária relação científica entre a Educação Física, os estudos do corpo e os pressupostos para desenvolvimento de pesquisas qualitativas. Neste sentido, estruturamos este texto em três blocos, conforme explicamos a seguir.

No primeiro bloco abordamos concepções gerais que envolvem e desafiam o campo de atuação da Educação Física, as influências sociais que induzem os padrões estéticos sobre os “cuidados” do ou sobre o corpo humano, bem como indicamos a importância dos elementos que abrangem as pesquisas qualitativas para as investigações da área.

No segundo, discutimos de forma mais específica os significados da Corporeidade e as ferramentas técnicas científicas para desenvolver as pesquisas na vertente qualitativa. E antecedendo as considerações finais, temos o terceiro bloco, no qual apresentamos um diálogo sobre o tema Corporeidade e os contextos socioculturais.

Conceitos iniciais e desafios aos professores de Educação Física

Hoje, ao falarmos da Educação Física e sua relação com a Corporeidade, focando a interdependência entre atividade física¹ e saúde, obser-

1 Neste texto trataremos o termo atividade(s) física(s) como sinônimo de

vamos, por vezes, equívocos atrelados ao determinismo midiático em que um corpo saudável é um corpo modelado, ou melhor, corpo saudável é “corpo esteticamente perfeito”.

Logo de início, o que estamos, em partes, “denunciando” neste texto são esses estereótipos² sobre como deve ser um corpo ideal, no sentido das suas estruturas, das aparências físicas. Algo que não é novo no campo das pesquisas científicas, notadamente enquanto imagem corporal difundida socialmente pelos meios de comunicação, divulgando a “melhor forma” ou a maneira mais correta e eficaz de se ter/ser corpo.

Elucidamos que esse modismo estereotipado acaba permeando o imaginário social, indicando “padrões” de como deve ser um corpo nessa sociedade atual, no qual se privilegia o sentido de ter um corpo, valorizando a sua fragmentação, especialmente quando não considera os elementos contextuais e históricos que permeiam a vida do ser humano. Desta forma, as informações e as atitudes sobre o corpo se transformam e se determinam, via senso comum e, também, em parte, pelo pensamento científico, esquecendo que temos um corpo biológico, mas também somos um corpo sociocultural. Portanto, temos e somos ao mesmo tempo um corpo complexo, um corpo humano.

Igualmente precisamos dizer que, não seremos irresponsáveis ao ponto de negligenciarmos que a prática de atividade física, como esporte ou outra forma de movimento corporal regular, por exemplo, aquele trabalhador que utiliza sistematicamente o próprio corpo, em esforço contínuo, não desenvolverá os seus vários grupos musculares, aumentando e/ou diminuindo capacidades físicas, produzindo corpos “esculturais”, promovendo, também, corpos possivelmente saudáveis.

Assim sendo, não estamos negando que atividade física regular, desenvolvida e manifestada pelo corpo, promove mudanças biofisioló-

práticas corporais e/ou exercício físico.

2 Etimologicamente a palavra estereótipo deriva de duas palavras gregas, *stereo* (rígido) e *tipo* (traço), vinculado os sentidos de se tornar determinado, fixo e inalterável (FERREIRA, 1999).

gicas positivas e favorece melhores indicadores cardiometabólicos, que contribuem para a prevenção das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), tais como: obesidade; doenças cardiovasculares; síndrome metabólica; diabetes; osteoporose; dentre outros. Porém, o que lançamos como desafio inicial nesse texto é que somos, também, seres corporais forjados histórica e culturalmente, com demandas biológicas e sociais diferentes, ou seja, temos processos corporais próprios. Portanto, esse é um pressuposto fundamental e determinante para compreender melhor cientificamente esse corpo “duplo” e, ao mesmo tempo, uma possibilidade para debater e fomentar informações na intenção de mudar comportamentos dos seres humanos.

Entendemos também que outro estereótipo importante de questionamento seria a visão míope de projetar e desejar a todo custo ser igual ao outro ser corporal, querer se transformar no corpo de outro, sobretudo como padrão estético. Essa perspectiva ou atitude humana não produz benefícios para a compreensão dos limites e potencialidades do corpo, seja para a promoção da saúde ou qualidade de vida.

Consequentemente, esse texto articula e indica aos atuais e/ou futuros professores (profissionais) de Educação Física, que fazem e farão intervenções na sociedade, bem como às possíveis produções de pesquisas científicas, para que busquem não somente a quantificação dessas informações, mas também a qualificação desses dados, principalmente compreendendo a importância pedagógica do corpo refletido na sua integralidade, interdependente do seu meio existencial, diferente de tratarmos como uma “coisa” a ser fragmentada, dicotomizada, enquanto corpo somente físico, com pernas, abdômen e braços torneados ou “sarados”.

Lembrando que essa postura estereotipada possivelmente produz, a cada dia, inúmeros casos relacionados ao uso de anabolizantes, que são a busca exagerada pela substituição ou retirada de “componentes” do corpo, especialmente por meio de cirurgias estéticas, a maioria para “gerar ou criar” o tão sonhado corpo ideal. Essa busca reflete em dados divulgados

pela Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP)³, cuja qual colocam o Brasil no segundo lugar em quantidade de intervenções plásticas, perdendo somente para os Estados Unidos da América, chegando em 2011 com aproximadamente 300 mil operações.

Outro aspecto importante é que atualmente as DCNT, como já mencionado, especialmente analisando como exemplo a obesidade, vem se tornando também uma epidemia no Brasil. Segundo informações atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, num estudo que reuniu dados de levantamentos anteriores do instituto, como a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 2008/2009 e a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense), divulgados em 2010, mostram que crianças brasileiras têm, em média, mais excesso de peso que déficit de massa corporal. O relatório aponta que 33,5% das crianças de 5 a 9 anos estão com sobrepeso, contra 4,1% com déficit de massa corpórea.

Além deste dado alarmante que indica a crescente obesidade infantil, existem diversos outros fatores preocupantes ligados ao “tratamento e cuidados” do corpo, são os casos de bulimia, anorexia e vigorexia, notadamente entre jovens em período escolar. Assim, observar o corpo na sua complexidade e, ainda, entender esse emaranhado de desejos pessoais, devem ser elementos de investigações da Educação Física, de maneira especial para perspectivar mudanças na procura do famoso clichê “corpo perfeito”. Neste sentido, necessitamos enquanto área de conhecimento, que lida com o fenômeno da Corporeidade, entender melhor as inúmeras influências socioculturais, que convergem e divergem na construção da vida desse ser humano, que em última análise, é um corpo.

Logo, a Educação Física tem um papel importante na sociedade, sobretudo a de não ajudar a “vender” essa obsessão ilusória sobre como “construir um corpo perfeito”, algo que impregna o imaginário social,

3 Mais informações no site: <<http://www.cirurgioplastica.org.br/>>.

4 Para conhecer o trabalho completo sobre a Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009, consultar o site: <<http://www.ibge.gov.br/>>.

especialmente do público adolescente. Esse “mercado” sobre como se deve ter um corpo “saudável”, condicionando as pessoas a terem corpos “esteticamente” perfeitos sob qualquer custo, devem ser temas de contestações dos envolvidos com a Educação Física, ou seja, todos os que lidam profissionalmente com essa área de conhecimento podem e devem influenciar positivamente as pessoas para que percebam que seu corpo é único, na sua duplicidade própria, na sua dimensão biocultural.

Deste modo, ter um corpo saudável não pode ser sinônimo somente da imagem de um corpo atlético⁵, nem mesmo prevalecer à necessidade de se ter um corpo ajustado para um determinado padrão estético de corpo humano. Entretanto, de modo geral no Brasil, esses elementos que estamos destacando são vistos como parâmetros para um modelo corporal chamado de corpo “perfeito”, aspecto que acaba vinculando certas “normas” sociais sobre a prática de atividade física, algo que vem ganhando cada vez mais espaço nos meios de comunicação e influenciando jovens em busca do tão desejado corpo “ideal”.

Diante desse panorama, para discutirmos e estudarmos o tema Corporeidade atrelado a Educação Física, acreditamos na necessidade prioritária do método ou modelo de investigação mais apropriado, neste caso, baseado nos pressupostos para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas.

Para os leitores mais atentos, logo no início desse texto, citamos que dois elementos fundamentais forjam a relação desses três temas, indicando a necessidade de uma “nova” maneira, diferente da tradicional investigação científica, para compreender a complexidade do corpo humano.

O primeiro elemento indica, de forma gradativa, a respeito da não fragmentação do corpo enquanto um objeto de manipulação, devendo ser visto na sua dependência subjetiva, analisando seu contexto sociocultural, algo extremamente necessário para superarmos velhos entraves da

5 Relacionamos esse termo *corpo atlético* com a imagem do “o arremessador do disco” – Discóbolo de Myrón, no sentido “escultural”.

Educação Física, especialmente ao pensarmos nas práticas sistemáticas de atividades corporais, as quais devemos buscar um sentido de integralidade do ser humano.

No sentido de reforçarmos o que pretendemos apresentar ao longo desse trabalho, peguemos como exemplo a própria história da disciplina Educação Física nas escolas brasileiras. Na esteira dessa história tivemos o corpo, preferencialmente subordinado às análises do campo da biologia e da racionalidade científica, desconsiderando, por vezes, os elementos do ambiente ou do contexto que agem e interagem sobre o corpo.

Contrariamente a esse percurso histórico, é preciso dizer que todo corpo humano vivo está inserido num contexto historicamente situado e, portanto, tratar sobre o corpo saudável é, em última instância, compreender as tramas socioculturais nas quais todo ser corporal está imerso.

O segundo elemento fundamental indica que, qualquer pesquisa que pretende responder às demandas socioculturais que influenciam o corpo humano na sua existência, deve, prioritariamente, compreender a história, os conceitos e as técnicas sobre as pesquisas qualitativas. Enquanto possibilidade de investigação científica, apresentamos, direta e indiretamente, perspectivas de superação sobre o “tratamento” do corpo humano pautado no positivismo, levantando conceitos gerais e perspectivas que respeitem os elementos subjetivos da Corporeidade sobre as discussões e intervenções da Educação Física na sociedade atual.

Por isso, dependendo de quais dúvidas a nossa área pretende investigar e, posteriormente, informar os resultados à sociedade, será preciso, necessariamente, de métodos e técnicas condizentes com o foco de estudo, neste caso, as investigações do tipo qualitativas podem ser um caminho substancial para responder às demandas complexas do corpo humano na sociedade, de modo especial, na prática da Educação Física.

Assim, pretendemos que a continuidade deste texto, que é proveniente de estudos teóricos, bem como pautado em experiências acadêmicas, aprofunde os aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam as atividades físicas nos “cuidados” sobre o corpo, majoritariamente por meio de alguns teóricos da Corporeidade e das Pesquisas Qualitativas.

Corporeidade e pesquisa qualitativa: alguns pressupostos científicos

Nesta parte do texto visamos elucidar e aprofundar as tramas socioculturais sobre os ‘cuidados’ do corpo e as possibilidades de investigações pautadas nos pressupostos das pesquisas qualitativas, notadamente, que se desenrolam na prática da área da Educação Física. Neste sentido, esperamos que esse trabalho se diferencie do olhar científico sobre o corpo apenas pela lente estreita das pesquisas positivistas, determinadas pelas leis das ciências naturais, particularmente sobre a obsessão na busca e produção de um corpo “perfeito”.

Acreditamos, como já dissemos no início deste texto, que o elemento sociocultural influencia o corpo humano de maneira interdependente, sobretudo na adesão de práticas de atividades físicas. Portanto, é com esse ser humano real, com esse ser existencial, com esse “ser-no-mundo” que dialogamos em todo texto, com esse ser que se expressa, se concretiza e se efetiva pela sua Corporeidade.

Com isso, para termos elementos robustos e compreendermos as redes de significados desse corpo sociocultural, especialmente via ações da Educação Física, focamos neste trecho em subsidiar elementos sobre os *métodos e técnicas de investigação qualitativa*. Nesse sentido, conduzimos, de forma global, elementos como: os aspectos principais da pesquisa qualitativa; as bases teóricas e conceituais da pesquisa qualitativa apoiado nas Ciências Humanas e Sociais; os tipos e formas para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa na produção científica.

Portanto, um dos nossos objetivos neste momento é demonstrar que alguns padrões existentes nas produções científicas em Educação Física se pautam, prioritariamente, na perspectiva de pesquisas *quantitativas*, sendo uma configuração equivocada para explicar os fenômenos da Corporeidade envolvidos nas ações humanas diante da sociedade.

Por isso, sugerimos como alternativa de investigação, os pressupostos metodológicos e técnicos das pesquisas *qualitativas* enquanto pers-

pectiva mais dinâmica e como possibilidade de aproximação de respostas ou pistas mais complexas sobre esse ser corporal.

Desvelando os conceitos e as técnicas da pesquisa qualitativa

Para entender melhor os conceitos gerais e as técnicas da pesquisa qualitativa precisamos apontar quais são os indicadores que determinam os pressupostos de uma investigação baseado na qualidade. Neste sentido, apoiamos inicialmente em Moreira (2002), quando o autor indica que a pesquisa qualitativa, também chamada de pesquisa não-experimental qualitativa ou ainda, metodologia de pesquisa qualitativa, vai de encontro a tradição experimental dos grandes levantamentos estatísticos de pesquisas, que têm como desígnio a quantificação e/ou amostragens somente numéricas de resultados.

O autor ainda esclarece que a pesquisa qualitativa, tais como a impressionista ou não objetiva, mesmo recebendo, por vários anos, críticas por pesquisadores tradicionais, vem abrindo novos caminhos científicos para compreender as relações humanas.

Já Chizzotti (2006) relata que genericamente podemos designar dois grandes modelos para conhecer uma realidade, as chamadas pesquisas *quantitativas* ou *qualitativas*. A primeira forma utiliza recursos mensuráveis para comprovar a frequência das incidências, estabelecendo o determinismo funcional das situações. Já a segunda forma, denominada de qualitativa, supõe que o mundo deriva da compreensão de que as pessoas constroem significados no contato com a realidade nas diferentes interações e interpretações humanas e sociais.

Diferente da perspectiva positivista, gerada principalmente a partir da segunda metade do século XX, à qual as ciências sociais foram dominadas nos estudos dos comportamentos humanos, utilizando especialmente métodos amparados nos estudos dos objetos físicos, a pesquisa qualitativa abdica total ou quase totalmente das abordagens numéricas de dados, trabalhando, preferencialmente, com os significados das palavras orais e escritas, com sons, com imagens, símbolos, entre outros (MOREIRA, 2002).

Assim, podemos dizer que a pesquisa qualitativa procura observar o ser humano de forma ampla e complexa, relacionando-o especialmente com o mundo em que vive, entendendo sua influência e interdependência sociocultural nas situações pesquisadas. Neste sentido, há diferença em transpor os estudos e métodos das ciências naturais para responder as demandas e estudos do corpo humano enquanto ser sociocultural. Por conseguinte a pesquisa qualitativa, enquanto possibilidade metodológica utiliza técnicas para entender ou interpretar melhor a realidade subjetiva do mundo e do ser humano, se preocupando com o contexto e com as situações que envolvem o comportamento humano em circunstâncias específicas.

Atualmente, a metodologia qualitativa, sobretudo no campo dos estudos da Corporeidade, pode ajudar a compreender as tramas socioculturais que envolvem os “cuidados” do corpo, principalmente via prática de atividade física na promoção da saúde. Portanto, essa forma de pesquisa acaba sendo algo significativo quando contribui, por meio de suas técnicas de investigação, para diminuir a lacuna contextual desta área quando divide esse ser em: biológico e cultural. Ou seja, a pesquisa qualitativa é uma alternativa para preencher novas demandas e entender o ser humano na sua complexidade, já que muitos pesquisadores ainda orientam seus trabalhos vinculados apenas às ciências exatas e naturais para compreenderem as relações humanas, algo que acabou gerando um grande abismo na área para melhor conhecer o ser humano relacionado com o seu contexto, o ser humano na sua complexidade (MORIN, 1992).

Realizar pesquisas sobre as relações humanas depende, eminentemente, de um entendimento mais amplo, observando o significado dos sujeitos no momento vivido, pautado na subjetividade dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, desenvolver pesquisa qualitativa é diferente da precisão das ciências exatas, que busca respostas absolutistas, como certo ou errado.

Por isso, para explicar a cultura humana não podemos balizar nossos estudos, neste caso, na relação da Educação Física com a Corporeida-

de, somente em análises das ciências naturais ou exatas, sobretudo porque os instrumentos teórico-metodológicos desse tipo de ciência são incapazes de entender a complexidade do ser humano. Logo, aqueles que lidam e buscam trabalhar com o método de pesquisa qualitativa devem perspectivar a compreensão de certos fenômenos comportamentais, apoiados no pressuposto de maior relevância em sociedade: *os aspectos subjetivos da ação humana*. É nesse tópico destacado que se desenrolam inúmeras conseqüências e informações, principalmente por meio do corpo, já que esse método vai observar esse ser corporal analisando suas emoções, valores, atitudes, motivos, significados e sentidos, que variam conforme seu capital cultural⁶.

Sintetizando, podemos dizer que não é possível naturalizar as situações vividas, elas dependem do contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, Dilthey (*apud* GOLDENBERG, 1997) esclarece que os fatos humanos não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais, e isso torna necessário que cada caso concreto seja compreendido na sua singularidade.

Como sugestão, podemos dizer que um dos requisitos básicos da pesquisa qualitativa seria compartilhar os aspectos subjetivos das pessoas pesquisadas para a compreensão dos atos, sentimentos e pensamentos humanos. Portanto, em pesquisa qualitativa não se procura trabalhar com o objeto, mas com as relações e representações do sujeito humano.

No que tange às técnicas de investigação, é notório que existem diversas pressuposições técnicas para aplicação da pesquisa qualitativa, algo que pelo espaço e pela proposta não pretendemos aprofundar. Entretanto, dentre esses vários modelos, destacamos alguns, especialmente oriundos do trabalho de Moreira (2002) que se difere do positivismo e das correntes interacionistas, citando o interacionismo simbólico. Nesse último, englobam algumas técnicas ou formas de aplicação denominadas de: observação participante, entrevista e o método da história de vida.

6 Para entender melhor o sentido de capital cultural, sugerimos a leitura de Bourdieu (1983).

Na observação participante os pesquisadores devem imergir nos mundos de seus sujeitos pesquisados, tentando apreender os sentidos simbólicos enquanto constroem suas realidades para entender o comportamento humano e seus processos sociais. Sendo uma estratégia de campo que combina, ao mesmo tempo, a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental (MOREIRA, 2002). De forma resumida, podemos dizer que o objetivo principal do pesquisador é se colocar no lugar/contexto dos sujeitos que pretende ou deseja entender.

Segundo Moreira (2002, p. 52) “o produto fundamental da observação participante é o que se conhece por relato etnográfico. Este constitui-se de relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos [...]”. Sendo que na tipologia de Gold (apud MOREIRA, 2002) para definir os papéis principais do pesquisador ao coletar os dados podem variar resumindo em:

a) o participante completo – o pesquisador entra no mundo que irá pesquisar sem revelar o que irá fazer, não explica qual é o projeto e nem o objetivo do trabalho ou mesmo revela sua identidade;

b) o participante como observador – diferente da anterior, o pesquisador teve consentimento prévio dos sujeitos para desenvolver seu trabalho de pesquisa, ou seja, existem acordos envolvidos com uma série de obrigações e promessas mútuas discutidas no começo do trabalho;

c) o observador como participante – aqui o pesquisador quase não interage com os sujeitos que vão fazer parte da pesquisa, com contatos breves de uma ou duas vezes;

d) o observador completo/total – neste caso não há nenhuma intenção com as sujeitos que se pretende pesquisar.

A técnica de entrevistas pode ser definida como uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico. Neste caso, o pesquisador pretende obter informações que o sujeito supostamente teria, sendo que elas podem ser feitas completamente abertas ou chamadas de não estruturadas; parcialmente abertas ou chamadas de semi-estruturadas; fechadas ou chamadas de completamente estruturadas.

No método de história de vida pretende-se buscar a visão da pessoa acerca das suas experiências subjetivas através de certas situações vivenciadas. Estas situações estão inseridas em algum tempo de interesse ou tem referência a algum evento ou série de acontecimentos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente. Em geral, existem dois tipos básicos para isso: registros públicos (exemplo: materiais da mídia) e registros privados ou documentos pessoais (exemplo: cartas). Portanto, o método de história de vida abrange a vida do sujeito a um dado momento significativo que o pesquisador pretende entender.

Corporeidade e sociedade: ampliando o diálogo

Durante séculos o corpo apresentou características de dualidade newtoniana/cartesiana, criando, sobretudo, um abismo entre a matéria e a alma, entre o sensível e o racional, uma possível espécie de máquina com um comando central. A partir, principalmente no Brasil, da segunda metade do século passado, a dualidade cartesiana é exacerbada pela transformação do corpo do ser humano em produto.

Esta forma de conceber a sociedade, trazendo consigo o sinal de posse, perigosamente transformou o “sou corpo” em “tenho um corpo”. Algo que já afirmamos incisivamente no início deste trabalho. Ao partirmos deste princípio, de que temos ou possuímos algo, pensamos na apropriação de um objeto, neste caso, chamado: corpo. Assim, tem fundamento o conceito de corpo-mercadoria, corpo-peça, corpo-ferramenta, especialmente quando o corpo se transforma em objeto e assume valores para ser comercializado e até idolatrado⁷.

Entendemos que é possível outro olhar ou outra forma de coexistir, buscando diferenciar e não reduzir corpo humano a partículas de

7 Baseado no trabalho de Codo e Senne (1985), quando os autores falam sobre a corpolatria, pautado nos três pilares: narcisismo; individualismo e o sentido “animalizado” dentro do homem.

matéria, pautando no conhecimento da Corporeidade. Nesse sentido, Moreira (1998, p. 146) defende que é necessário criar novas perspectivas para termos um avanço científico que leve a “superar a tradição de explicar o homem como um ser mutilado, reduzido e unidimensional”. E amplia Novaes (2003, p. 9) ao dizer que “[...] o corpo humano só é corpo na medida em que traz em si mesmo o inacabado, isto é, promessa permanente de autocriação”.

O que caracteriza o ser humano na sociedade é que seu corpo não é regido somente pelos instintos e pelas funções biofisiológicas. O corpo (ao utilizar a sua inteligência para existir e sobreviver no mundo) interage e entrelaça com o meio sociocultural. Portanto, falar de corpo humano é dialogar complexamente e respectivamente, entre o ter um corpo e ser um corpo, concomitantemente sendo sujeito e objeto, corpo-matéria e corpo-sensações, corpo-natureza e corpo-sociedade, construindo uma rede de significações enquanto edifica e vive sua história humana.

Esse ser humano, que é um corpo não limitado aos aspectos da natureza biológica diante das diversas relações sociais, culturais e históricas, constrói, portanto, sua individualidade na relação coletiva, dando significados sobre seus hábitos, num processo permanente de aprendizagem e ensinamento. Le Breton (2010) reafirma e amplia ao dizer que o corpo não existe enquanto natureza, ou seja, nunca estamos vendo um corpo, o que vemos são homens e mulheres.

Esperamos, assim, que este texto ajude a considerar o valor dos estudos da corporeidade relacionados à atividade física, saúde e qualidade de vida, que devem ser promovidos, especialmente, na escola. Compreendemos que, nesse fomento articulado existem possibilidades de harmonia sobre como podemos ser corpo integral, observando ao mesmo tempo, o movimento corporal como elemento gestual, natural, sensível, racional, simbólico, histórico, social e cultural. Acreditamos, portanto, que esse corpo humano que sente, observa, recebe e transmite percepções, não deve ser ignorado pelas ciências.

Como diria Le Breton (2010), o corpo não é nunca um simples objeto técnico, mesmo na utilização de certos segmentos corporais como

instrumento não torna esse ser num aparelho, ou seja, os movimentos que executa, mesmo os mais sofisticados, incluem significado e valor.

Por exemplo, ao pesquisarmos a Educação Física na escola (GOLLIN, 2005), vemos que os gestos mecânicos que são muitas vezes impostos aos alunos como forma de “aperfeiçoamento” de determinadas técnicas corporais, não possibilitou contribuições significativas para ampliar conhecimento sobre seu corpo, especialmente sobre esse corpo-mercadoria.

[...] a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior. Para isso, o conceito de movimento revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos [...] cuja síntese pode resultar em movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana (DE MARCO, 1995, p. 33).

Ampliando esse enfoque, pelo olhar sociocultural, Le Breton (2010) questiona, diante da complexidade humana, a forma empregada para analisar o corpo oriundo de argumentos somente genéticos, dizendo que esse tipo:

[...] afasta a preocupação de observar o homem real que vive em dada sociedade num dado momento; de fato, prefere o estudo dos mecanismos neurológicos dos comportamentos ao estudo das relações do homem com o mundo. Prefere os mecanismos musculares às ações da corporeidade humana (LE BRETON, 2010, p. 64).

Pensando numa perspectiva escolar, considerados todos os argumentos anteriores, reflitamos algumas questões para tentarmos exemplificar: os alunos que estão no ensino médio, reta final da Educação básica, saem com muitos saberes para promoverem atitudes frente aos desafios que seu corpo terá ao longo da sua vivência em sociedade? Esses jovens consomem produtos e serviços que propagam milagres sobre a busca de

um corpo saudável? Essas mesmas pessoas cultivam ou têm hábitos de práticas regulares de atividades físicas, conhecendo as possibilidades e limites do seu corpo? Se a resposta for não, o que ocorre então? Será que um dos motivos seria porque a Educação Física na escola, especialmente no ensino médio, evidencia a não integração entre os conhecimentos da corporeidade, atividade física e saúde?

Portanto, alunos não devem ser tratados nas aulas de Educação Física separadamente do mundo em que vivem, pois eles são seres humanos do mundo e o mundo está inserido neles. Com isso, não temos como separar o mundo e o corpo, nessa complexidade que se auto-influenciam, na qual ambos existem e se dependem (MORIN, 1992). Para ilustrar o que estamos dizendo, utilizamos como exemplo um corpo mergulhado em uma piscina cheia de água (mundo); este mundo (água) está em toda parte, penetrando-o, tocando-o, mudando-o, sentindo-o, pressionando-o, massageando-o e dificultando-o. Ou seja, quando o corpo se “move” nesse “mundo de água”, está ao mesmo tempo sendo influenciado e transformando, influenciando e transformando.

Neste sentido, Codo e Senne (1985) coloca que o corpo do ser humano é um corpo no mundo, um corpo verdadeiramente concreto e, Le Breton (2010, p. 7-8), afirma que:

Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. [...] Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência torna forma através da fisionomia singular de um ator. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural.

Logo, acreditamos que ter uma visão fragmentada do corpo e seu mundo pode ser algo prejudicial ao educador, por consequência, seu educando. Almejar o tema Corporeidade no centro desta discussão pode ser um caminho salutar para entender e atender as pessoas compreendidas enquanto ser humano indissolúvel, como afirma Gonçalves (1994, p. 141):

“o homem como um todo que se movimenta, o homem como um ser que pensa, sente e age, existindo em um mundo com o qual interage dialeticamente”. Neste sentido, os “educadores do corpo”, além da natureza biológica, devem pautar suas práticas a partir do conceito de integração e interação com o meio sociocultural, baseado na Corporeidade, por meio das pesquisas do tipo qualitativas.

E ainda para compreender as relações entre corpo e classe social devemos mergulhar nas “tramas” da vida coletiva, sobretudo precisamos entender a complexidade contextual da vida do ser humano em sociedade, localizando as “redes de significados” e suas representações socioculturais. Observar as conexões entre diferentes apropriações do corpo e classe social possibilita entender singularidades e divergências que marcam identidades de grupo, conforme as possibilidades econômicas, culturais e/ou políticas. Assim, a Corporeidade ao ser manifestada, por exemplo, nos espaços escolares, esportivos ou de lazer, pode oportunizar a crítica ou reforçar as diferenças de classe em nossa sociedade.

Para Weber (1996) existem três distintos tipos de estratificações sociais: classes sociais; status sociais e hierarquia dos poderes políticos, na qual estabelecem situações diferentes entre classes. Assim, as pessoas dependem do campo das chances econômicas, dependem da maneira pela qual essas pessoas vivem e dos lugares delas na ordem política, enquanto determinantes sociais. Por isso, a transcendência, o respeito e/ou a valorização a determinadas “regras” sociais e acesso a demandas culturais dependerão, também, dessa tríade de estratificação de classe, que darão ou não oportunidades de acesso aos bens de consumo e serviços diferentes.

Esse conjunto de informações que irão se manifestar pelo corpo, já que o corpo carrega e expressa significados socioculturais, podem mostrar singularidades e assimetrias entre determinadas camadas sociais, que são conhecimentos importantes para compreender melhor a dinâmica das manifestações corporais.

Entendemos que os significados, representações e manifestações corporais se originam além das diferenças entre os tipos de sociedades,

pois como diria Gastaldo (1995, p. 209-210) “Em uma sociedade complexa com a nossa, as diferentes classes sociais tendem a apresentar usos, representações e consumos diferenciados com relação ao corpo”.

Segundo Mendras (2004), nas sociedades altamente industrializadas, existe um crescimento sobre distintos papéis sociais, formando uma rede cada vez mais conectada e entrelaçada, criando rivalidades e conflitos de grupos numa dinâmica particular, sugerindo um olhar para esse fenômeno no nível das classes nacionais e também das classes locais, já que é nesse contexto complexo que o corpo se forja enquanto sociedade.

Reforçado por outra ótica, quando Jardim (1995, p. 193) afirma que:

Diferentes grupos sociais produzem, fabricam os sujeitos; desta maneira traçam no corpo e por meio destes sinais de um pertencimento. [...] As experiências que um determinado grupo vivencia e os significados atribuídos à corporalidade formam um repertório muito complexo a explorar [...] O corpo, enquanto um *supporte de significados*, possibilita uma leitura de como um grupo social expressa um esquadramento, como este deve ser apresentado, qual sua topografia e funcionamento orgânico.

Portanto, pensar na Corporeidade enquanto um repertório complexo e espelho social, especialmente ao buscar entender as diferenças de determinados grupos sociais, precisamos observar e compreender as três dimensões das desigualdades sociais citadas por Mendras (2004): autoridade, rendimentos e prestígio. A primeira, vinculada às divisões de trabalho; a segunda, em termos de capital financeiro; e a terceira, atrelada à representação social.

Com isso, ao considerar as várias manifestações do corpo na sociedade, oriundas das atividades físicas, esportivas ou de lazer, sejam elas sistematizadas ou não, podemos perceber que ambas encontram ofertas destinadas a certas necessidades sociais. Nesse sentido, Bourdieu (1983, p. 136) comenta que, “[...] podemos considerar o conjunto de práticas e de consumos esportivos oferecidos aos agentes sociais – rugby, futebol,

[...] tênis ou golfe – como uma oferta destinada a encontrar uma certa demanda social”.

Assim, entendemos enquanto possibilidade de superação, principalmente para pensarmos a Educação Física como área de conhecimento atrelada às reflexões e conceitos da Corporeidade, tendo em vista que as ofertas e demandas corporais se entrecruzam, apoiarmos em algumas indagações feitas por Boudieu (1983, p. 136-137):

[...] como se produz a demanda dos “produtos esportivos”, como as pessoas passam a ter o “gosto” pelo esporte e justamente por um determinado esporte mais do que outro, enquanto prática ou enquanto espetáculo? Mais precisamente, segundo que princípios os agentes escolhem entre as diferentes práticas ou consumos esportivos que lhes são oferecidos como possibilidades em um dado momento?

Acreditamos, enfim, que esses elementos apresentados podem subsidiar novas análises aos professores e pesquisadores, especialmente observando de forma complexa a relação científica entre a Educação Física com os estudos do corpo e os pressupostos para desenvolvimento de pesquisas qualitativas.

Considerações finais

Por fim, podemos notar, sobretudo pelos indicativos bibliográficos, que ainda existe um vasto campo de pesquisa sobre os condicionantes e associações da Educação Física ao fenômeno Corporeidade e os conceitos/métodos para desenvolver pesquisas qualitativas, principalmente ao observar as possibilidades de aproximações e diferenças na nossa área de atuação, em função das chances econômicas, sociais, políticas e/ou culturais dos envolvidos nessa trama. Neste sentido, esperamos que esse trabalho possa suplementar pesquisas da área na perspectiva das investigações qualitativas, bem como na direção de um entendimento melhor desse corpo humano complexo.

Referências

- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CODO, W. e SENNE, W. **O que é corpo (latría)**. 3. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos.
- DE MARCO, A. Educação física ou educação motora? In: DE MARCO, A. (Org). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas crianças... In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. 7 ed. Campinas: Papirus, 1992.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GASTALDO, E. L. A forja do homem de ferro: a corporalidade nos esportes de combate. In: LEAL, O. F. (Org). **Corpo e significado**: ensaios de antropologia social. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995, p. 207-226.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOLIN, Carlo Henrique. **Educação física no ensino médio**: convergências e divergências nos discursos docente e discente. 166 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdades de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- GOLIN, C. H.; PACHECO NETO, M. e MOREIRA, W. W. **Educação física e motricidade**: discutindo saberes e intervenções. Dourados: Seriemá, 2008.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 6 ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUEDES, C. M. O corpo desvelado. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Unicamp, 1995.

JARDIM, D. F. Performances, reprodução e produção dos corpos masculinos. In: LEAL, O. F. (Org.). **Corpo e significado: ensaios de antropologia social**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995, p. 193-206.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MENDRAS, H. **O que é sociologia?** Barueri: Manole, 2004.

MOREIRA, A. M. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Unimep, 2002.

_____.; _____.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, p. 107-114, 2005.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber. **Coletâneas do II Congresso Brasileiro de Educação Motora e I Congresso Latinoamericano de Educação Motora**. Foz do Iguaçu/PR, outubro de 1998. Unicamp.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

NOVAES, A. A ciência no corpo. In: NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

O FUTEBOL COMO ASPECTO CULTURAL DO POVO BRASILEIRO: INVESTIGAÇÃO E DOCÊNCIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Manuel Pacheco Neto

Final de semana ensolarado no Brasil. Estádio lotado. Antes do início do jogo, o alarido da multidão prenuncia os brados ensurdecedores que serão entoados em uníssono, quando da entrada das equipes em campo. Milhares de bandeiras se movimentam, centenas de faixas se erguem. A partida decisiva, que logo terá início, na verdade será a culminância de todo um campeonato arduamente disputado. Será o fechamento de uma temporada, a conclusão de um certame, mas será também a data que marcará a conclusão de todo um ciclo de emoções, de toda uma temporada específica, em que a campanha de cada equipe – que jamais se repetirá – propiciou críticas favoráveis e desfavoráveis, sentimentos de tristeza e alegria. O futebol suscita paixões avassaladoras, conduzindo os torcedores tanto aos cimos do contentamento, quanto aos abismos da frustração. Entre os mais fanáticos, a vitória enseja comemorações que se estendem, não raro, por mais de um dia, ao passo que uma derrota ou desclassificação motiva, também sem raridade, episódios de fortes protestos, que descambam para atos de vandalismo, com quebra-quebras e pichações na própria estrutura patrimonial dos clubes.

Nos ‘times de massa’, ou seja, clubes que contam com um grande número de torcedores, os ânimos se acirram sem muita dificuldade. As brigas nunca foram necessariamente incomuns dentro dos estádios, mas nos últimos anos esta violência tem aumentado¹, inclusive se fazendo presente nas ruas, após os jogos, com consequências lamentáveis.

1 Heloísa Helena Baldy dos Reis vem estudando esta questão com diligência. Sua obra ‘Futebol e Violência’ traz reflexões importantes sobre o assunto.

Fazer parte de uma multidão, é ser parte de uma ‘massa’ humana, é estar em comunhão com o desejo de vitória de centenas, milhares de pessoas. É vibrar e festejar ao lado de muita gente, mas também é experimentar a decepção e a frustração numa situação de alta sugestionabilidade, em que, não tão pouco amiúde as pessoas acabam se comportando em consonância com o comportamento agressivo da multidão. A sociologia nos auxilia a compreender este fenômeno, que transforma uma agregação de seres humanos – em tese, pacíficos – numa horda² ou turba³. Na obra ‘As regras do Método Sociológico’, Émile Durkheim discorreu brilhantemente sobre o que ele denominou ‘correntes sociais’, manifestações coletivas que apresentam adesões individuais múltiplas e sequenciais, que sugerem, em grande medida, contágio comportamental.

As ‘correntes sociais’ promovem uma dissolução do pensamento individual, levando as pessoas à prática de atos que não seriam levados a cabo, caso a vontade pétrea e incoercível da multidão não agisse, de forma inflexível, sobre o arbítrio particular do indivíduo. Quanto a isso, vejamos o que escreveu Durkheim:

[...] numa assembleia, as grandes manifestações de entusiasmo, de indignação e de piedade que se desencadeiam não têm a sua origem em nenhuma consciência particular. Chegam a cada um de nós do exterior e são suscetíveis de nos arrastar, mesmo contra a vontade [...] quando colaboramos espontaneamente na emoção comum, a impressão que sentimos é totalmente diferente da que teríamos sentido se tivéssemos estado sós, e ficado a sós. Uma vez dispersa a assembleia, finda a ação das influências sociais sobre nós, e ficado a sós, os sentimentos por que passamos dão-nos a impressão de ser algo de estranho em que já não nos reconhecemos. Apercebemo-nos nessa altura que fomos sua presa, mais do que seus criadores.

2 Em sua segunda acepção, este vocábulo significa: bando indisciplinado, malfazejo. (HOLANDA, Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

3 Em sua primeira acepção, este termo significa: multidão em desordem. Em sua terceira acepção significa: vozes que cantam em coro. (Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

Chegam mesmo a horrorizar-nos, tão contrários eram à nossa natureza. É assim que indivíduos, perfeitamente inofensivos na sua maioria, podem, reunidos em multidão, deixar-se conduzir a atos de atrocidade (1973, p. 89).

Estas palavras são elucidadoras, pois explicam as ações de uma multidão, à luz do entendimento de que, a grande sugestionabilidade, nessas situações, é algo extremamente significativo. Este fato social, denominado ‘corrente social’ e brilhantemente abordado por Durkheim⁴, apresenta uma notável similaridade com a teoria da ‘Intoxicação das Massas’, desenvolvida pelo ensaísta inglês Aldous Huxley. Sobre a despersonalização da individualidade, passível de ocorrer sob a ação de uma turba ou povaréu, escreveu Huxley:

Uma multidão é o equivalente social do câncer. O veneno que ela segrega despersonaliza seus membros até o ponto de começarem a agir com uma violência selvagem, da qual em seu estado normal seriam inteiramente incapazes (1987, p. 342).

De forma peremptória, escreveu ainda Huxley: “O melhor antídoto conhecido contra o pensamento livre é estar em uma multidão” (1987, p. 343).

A perda ou quebra da personalidade própria dentro de um grande grupo não é, de fato, algo que possa ser refutado com facilidade. Com a individualidade esfacelada, ou mesmo suprimida, o integrante da ‘massa’ age, nos limites últimos deste processo de despersonalização, de acordo com a vontade coletiva, que via de regra manifesta-se pétrea, incoercível, impetuosa:

O sintoma derradeiro de intoxicação das massas é uma violência maníaca. Exemplos de delírios de multidões que culminam em des-

4 Para o autor, as ‘correntes sociais’ são categorizadas como ‘fatos sociais’ (DURKHEIM, 1973, p. 89).

truição gratuita, em brutal [...] selvageria fratricida [...] são encontrados em quase todas as páginas dos livros dos antropólogos e – um pouco menos frequentemente, mas, com desoladora regularidade – na história [...] das mais avançadas civilizações (HUXLEY, 1987, p. 342).

Este fenômeno de agressividade coletiva registra-se também, com ‘desoladora regularidade’, no universo das torcidas de futebol. Todos sabemos que lamentáveis episódios de pancadaria massiva (generalizada) são veiculados pela televisão, pelos jornais impressos e pela internet. Na ampla maioria das vezes, as agressões são iniciadas pelos torcedores cujos times foram derrotados. Nestes casos, a multidão age cegamente, movida pela contrariedade intensa, que se exacerbou até as últimas consequências. Por outro lado, os festejos futebolísticos no Brasil são tão intensos, que acabam desviando a atenção do povo, contribuindo para a passividade e subserviência perante os mais inaceitáveis desmandos políticos. Foi assim que ocorreu em 1970, quando a seleção brasileira sagrou-se tri-campeã mundial de futebol, na Copa do México.

No Brasil, a ditadura militar estava em curso. A população brasileira, estupefata diante dos televisores, festejava a vitória do Brasil perante a Itália por quatro gols a um. A nação estava em festa. Muito samba, cachaça, cerveja e carreatas. O suor banhava o rosto sorridente dos atletas campeões, enquanto na obscuridade dos porões do DOI-CODI⁵, o sangue misturava-se ao pranto na face dos torturados. Longe dos olhos do povo, os mantenedores do regime agiam, lavando o chão de saletas fétidas com o sangue dos subversores da ordem.

O futebol, celebrado e festejado como elemento aglutinador dos povos, como agente de união e intercâmbio pacífico entre as nações do mundo, como instrumento de ascensão social dos desfavorecidos, como promotor de benefícios à saúde dos praticantes... Este mesmo desporto,

5 Destacamento de Operações de Informações (DOI) – Centro de Operações de Defesa Interna (CODI). Órgão subordinado ao ‘exército’, de inteligência e repressão do governo ‘brasileiro’, durante o regime militar.

resplandecente e sublime na excelsa magnificência de sua benéfica função social, à mercê das mãos férreas de um governo ditatorial, transmutou-se numa nuvem eclipsadora e negrejante, impedindo o povo de contemplar a verdade. No contexto brasileiro de 1970, o futebol teve poderes estupefacentes, sedantes. Foi qual uma droga, que ofereceu para a mente (da população subjugada) espetáculos de rara habilidade corpóreo-motora, enquanto os corpos dos “subversivos” padeciam sob as mais torpes torturas.

Um dos princípios básicos do exercício do poder consiste em cuidar para que lhe seja favorável a opinião pública. O apoio, ou mesmo a complacência da população, certamente pavimenta sendas mais suaves para a jornada de qualquer estrutura governante. Quando inexiste a possibilidade, devido a situações diferenciadas, de granjear credibilidade popular por meios legítimos, os estrategemas do poder alcançam desdobramentos desumanos, acabrunhantes. Desviar os olhos do povo para acontecimentos ‘de massa’ torna-se providência emergencial. Nestes momentos, a apoteose dos grandes eventos esportivos oportuniza o enlevo necessário para que a população esqueça, temporária e providencialmente, as mazelas do regime. Não raro, os detentores do poder comparecem pessoalmente às celebrações esportivas – como foi o caso de Médici, ao receber os campeonatos de 1970 e apresentar-se em público ao lado deles, que à frente comentaremos mais –, aproximando-se do povo inebriado, identificando-se com ele sob a euforia da intoxicação coletiva. Em sua teoria sobre a intoxicação das massas, disse Huxley:

[...] os líderes [...] do Estado encorajam-na ativamente, toda vez que vier a servir a seus próprios fins [...] todas as vezes em que pode servir aos interesses dos homens que controlam o Estado [...], a [...] intoxicação das massas é considerada legítima e altamente desejável [...] (1987, p. 341).

Disse ainda o ensaísta inglês sobre a intoxicação das massas:

As minorias governantes aproveitam-se do desejo ardente que sentem os seus governados [...] para em primeiro lugar distraí-los, e

em seguida colocá-los num estado de não individualidade altamente sugestionável [...] nunca tão poucos foram capazes de transformar tantos em tolos [...] (HUXLEY, 1987, p. 342-343).

Ao associar suas ‘personas’ públicas a megaeventos ou a festejos desportivos, os governantes inserem-se numa grande e eufórica cadeia humana, onde a criticidade e o antagonismo populares jazem latentes, obliterados da realidade objetiva pelo fascínio da competição ou da vitória obtida. Partilhando com o povo momentos tão intensos e expectativos, os governantes fixam-se nas concepções identitárias de seus ‘governados’, agermanando-se artificialmente a eles. Numa só frase, neste caso o governante projeta-se no imaginário coletivo como alguém que está em comunhão com o povo.

Quando os jogadores brasileiros voltaram do México, coroados de glória e saturados de reconhecimento internacional, o governo brasileiro aproveitou-se do ensejo favorável e tratou de aliar-se à imagem vitoriosa daquela equipe, estelar comandada pelo técnico Mario Jorge Lobo Zagallo. O Presidente da República, General Emílio Garrastazú Médici, notadamente afeiçoado ao futebol, postou-se ao lado dos jogadores brasileiros que erguiam a taça Jules Rimet (principalmente Pelé e o capitão Carlos Alberto). Em diversos momentos, o próprio general empunhou o lendário troféu do tricampeonato, registrando para a posteridade o momento singular vivido pela sociedade brasileira em 1970, um momento de manipulação em massa, em que o maior líder político da nação buscava agermanar-se, em termos identitários, com os ‘noventa milhões em ação’⁶. Noutros termos, o presidente procurava identificar-se com todos os que estavam ‘ligados na mesma emoção’⁷. Extremamente ditatorial, o estado brasileiro de então havia recrudescido cada vez mais sua rigidez, desde 31

6 Início da letra da música-tema do Brasil na Copa do Mundo de 1970, intitulada ‘Pra Frente Brasil’, de autoria de Miguel Gustavo.

7 Trecho da letra da música-tema mencionada na nota de rodapé anterior.

de março de 1964. O êxito da seleção brasileira em 1970 foi uma oportunidade ímpar para os militares mostrarem ao mundo uma imagem ‘positiva’. A manobra de propaganda do estado foi, de fato, oportuna, sob o ponto de vista da manutenção dos rumos que o país vinha tomando, pois o poder de mobilização coletiva do futebol assume, no Brasil, proporções não apenas significativas, mas gigantescas, nacionais. Sobre esta questão, na obra intitulada ‘Cultura, Educação Física e Futebol’, com muita propriedade escreveu Jocimar Daolio:

[...] podemos confirmar a importância que o futebol possui no país, ocupando o papel de esporte número 1 ou paixão nacional. É o [...] esporte que mais movimenta as massas, mobilizando a energia torcedora de cada um dos brasileiros. Numa época de Copa do Mundo, é o futebol que acaba atualizando e renovando o espírito de nação... (2006, p. 139).

A astúcia do governo autoritário de 1970 não se restringiu à recepção propiciada pelo Presidente da República aos jogadores brasileiros, quando do retorno da Cidade do México, com a Jules Rimet na bagagem. Na verdade, a ditadura procurou, com impertinência e sem-cerimônia, intervir nos trabalhos da Comissão Técnica da seleção, poucos meses antes da partida do time para o exterior. O presidente Médici sugeriu ao técnico João Saldanha que convocasse o centroavante Dario, então jogador do Botafogo do Rio de Janeiro. Saldanha não aceitou a interferência e acabou perdendo o cargo, noventa dias antes do início da copa, abrindo caminho para a entrada de Zagallo, que acabou revelando um comportamento diametralmente oposto ao de seu antecessor.

Na obra ‘O Brasil nas Copas’, observou Marcos Sérgio Silva:

Quando a Copa começou, em julho de 1970, João Saldanha já não era mais técnico da seleção. O jornalista não admitiu uma [...] intromissão do presidente Médici, que pedira o centroavante Dario, o Dadá Maravilha, entre os convocados [...]. Substituto de Saldanha, Zagallo aproximou a seleção dos militares, que governavam o país à época. Levou os seus 26 convocados para treinar na Escola do

Exército, onde adquiriram um preparo físico que suportou bem os limites da altitude mexicana (2010, p. 88).

O governo militar não pretendia, de forma alguma, deixar escapar a preciosa oportunidade de divulgar para o mundo o seu pretensão ‘sucesso’, um ‘sucesso’ que se traduzia no próprio êxito da seleção brasileira.

Para que possamos dimensionar em termos corroboradores, porém mais aproximados, o grande poder de mobilização massiva do futebol entre os brasileiros, é válido refletir acerca destas outras observações de Daolio, que evocam afirmações de outros dois autores, Da Matta e Castellani Filho:

[...] A capacidade que o futebol tem de paralisar o país em dias de jogos de Copa do Mundo; o fato de uma grande quantidade de veículos de imprensa cobrir [...] jogos de futebol por todo o país; o menino que, ao nascer, já recebe um time de futebol pelo qual torcerá a vida inteira; a grande quantidade de obras artísticas, de cinema, teatro, pintura, música etc., que retratam o futebol. Todos esses fatos nos permitem pensar que o futebol é mais do que um simples esporte, com regras, técnicas e táticas. No dizer do antropólogo Roberto DaMatta (1982), “[...] o futebol é um veículo para uma série de dramatizações da sociedade brasileira” (p. 21). No dizer de Castellani Filho (1985), o futebol no Brasil “[...] se identificou com aquilo que convencionou-se chamar de Alma Nacional” (p. 06). O futebol é um fenômeno social e, como tal, permite uma análise além dos aspectos técnicos. Por meio do futebol é possível ver, analisar e, talvez, compreender melhor a sociedade brasileira (2006, p. 116).

No artigo intitulado ‘Esboço sobre algumas implicações do futebol e da Copa do Mundo para o Brasil: identidade e ritos de autoridade’, publicado em maio de 2009, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Fernando Gonçalves Bitencourt tece considerações relevantes sobre a relação dos brasileiros com o futebol, chegando a afirmar que:

Não há dúvida sobre o fato de que a Copa do Mundo exerce [...] fascínio na sociedade brasileira. Em diferentes aspectos, esse even-

to cíclico, que articula uma história do futebol na qual a seleção brasileira é uma das principais protagonistas, impregna o sistema de representações que partilhamos e tem seus efeitos sentidos em esferas como as da economia, da religião, das relações familiares e [...] de amizades, da política, da história, da educação e da Educação Física entre outras mais as quais pudermos relacionar. É, indiscutivelmente, em meu ponto de vista, um “fato social total” (BITENCOURT, 2009, p. 174).

Em nota de rodapé, na mesma página, Bitencourt esclarece que:

O conceito “fato social total” foi elaborado por Marcel Mauss [...]. Segundo [...] Trajano Filho (1992), ele tornou-se importante para a constituição da teoria e do método antropológicos. Tal conceito estabelece que determinados eventos sociais “condensam em si a totalidade da sociedade e de suas instituições”.

Parece-nos idôneo conjecturar que a campanha exitosa da seleção, no México, se encaixa nesta categoria antropológica.

Na sequência de suas elucubrações, afirmou Bitencourt:

[...] por meio do futebol – mais especificamente da Seleção Brasileira –, temos nos pensado como nação e povo: ora positivamente, incluindo, nas vitórias, os diversos modos de ser brasileiro [...] ora negativamente, expulsando de nossa brasilidade os “responsáveis” pelos fracassos (2009, p. 174).

A Seleção Brasileira unifica e ‘encarna’ toda a nação, por ocasião das copas. Não foi à toa que o polêmico Nelson Rodrigues afirmou que “o escrete é a pátria em calções e chuterias” (RODRIGUES apud MAURÍCIO, 2008, p. 65).

Utilizando o futebol como massa de manobra, os militares conseguiram, em 1970, imiscuir-se positivamente no imaginário brasileiro. Percebe-se, claramente, que este intento foi obtido⁸. A campanha da seleção

tricampeã foi impecável. Seis vitórias em seis jogos disputados. Vitórias superlativas, com placares elásticos⁹. A genialidade de craques como Pelé, Tostão, Jair, Gerson e Rivelino criou lances antológicos, que entrariam para a história, como a expressão máxima do futebol-arte, a quintessência da habilidade no esporte.

A Copa de 1970 não foi, de forma alguma, a única oportunidade em que a seleção brasileira encantou não apenas os brasileiros, como também os adeptos do futebol ao redor do mundo. Doze anos antes, na Copa de 1958, realizada na Suécia, o adolescente Pelé – 17 anos –, juntamente com Garrincha, Didi, Vavá, Nílton Santos e outros, escreveu nas pautas da história um episódio significativo do futebol mundial, farto de jogadas belíssimas, dribles lendários e passes perfeitos. Era o primeiro título mundial do Brasil. O bicampeonato seria conquistado no Chile, em 1962, com não menos arte, a despeito da contusão sofrida por Pelé no segundo jogo, contra a Tchecoslováquia, que o impediu de ser escalado nos quatro jogos que ainda seriam disputados. Vinte anos depois, na Copa da Espanha, o Brasil jogaria um futebol vistoso, propalado como de outra galáxia¹⁰. No elenco, constavam craques como Zico, Sócrates, Falcão, Müller e Júnior. Para alguns, o time de 1982 superou todos os outros anteriores, inclusive o de 1970. No entanto, depois de quatro convincentes vitórias consecutivas – a maioria com placares dilatados¹¹ –, o elenco dirigido por Telê Santana sucumbiu ante a Itália¹². O Brasil ficou em quinto lugar, mas mesmo as-

Brasil conquistou o campeonato mundial da tortura. Prendeu, aleijou e matou. Não deixou vestígios. O futebol era cúmplice. Escondia a face dos ditadores. Transformou-se na grande mentira nacional, superior à das autoridades do governo Médici” (RAMOS apud MAURÍCIO, 2008, p. 23).

9 4 a 1 contra a Tchecoslováquia, 1 a 0 contra a Inglaterra, 3 a 2 contra a Romênia, 4 a 2 contra o Peru, 3 a 1 contra o Uruguai e 4 a 1 contra a Itália, na decisão.

10 Adjetivação reiteradamente empregada pelo locutor televisivo Luciano do Vale, durante as transmissões dos jogos do Brasil.

11 2 a 1 na URSS, 4 a 1 na Escócia, 4 a 0 na Nova Zelândia e 3 a 1 na Argentina.

12 O Brasil perdeu para a Itália por 3 a 2. Paolo Rossi abriu o placar aos 04 minutos do primeiro tempo para a *Azzurra*. Sócrates empatou o jogo oito minutos

sim, até hoje, aquele mítico time é considerado o melhor do mundial da Espanha. E esta não é a opinião de desconhecedores do assunto, mas sim de quem é ‘Pai da Matéria’¹³, tal como o holandês Joan Cruijff, peça fundamental da Seleção Holandesa, vice-campeã mundial de 1974. Consagrado e inapelavelmente inscrito no privilegiado rol dos maiores jogadores de futebol de todos os tempos, afirmou enfaticamente Cruijff: “Para mim e, para sempre, os campeões de 1982 serão os brasileiros” (CRUIJFF apud MAURÍCIO, 2008, p. 24). Aqui é cabível a reflexão de Sérgio Rêdes, quando afirma que “o futebol é o único esporte coletivo em que o pior pode ganhar do melhor” (RÊDES apud Maurício, 2008, p. 39). Isto ocorreu naquele memorável campeonato da Espanha.

Doze anos depois desta singular 5ª colocação, o Brasil venceria a Copa dos Estados Unidos, praticando um “futebol de resultados” (SILVA, 2010, p. 121), calcado numa concepção tática com ênfase na defesa, ou, na ‘retranca’, como se expressaram os inúmeros detratores ou questionadores da liderança do técnico Carlos Alberto Parreira. Logo após a conquista do tetracampeonato, em 1994, o então comentarista e ex-craque Tostão, terror dos adversários do Brasil em 1970, afirmou enfaticamente: “foi um futebol triste, contido, feio” (TOSTÃO apud MAURÍCIO, 2008, p. 25). É importante ressaltar que, mesmo tecnicamente inferior em relação aos times de 1970 e 1982, a formação brasileira de 1994 contava com jogadores habilidosos, tais como Romário, Raí e Bebeto (Ronaldo Fenômeno aos 17 anos, participava pela primeira vez de uma Copa do Mundo, como reserva). Romário foi o grande destaque da competição, apresentando um

depois. Rossi marcou novamente para o time europeu, aos 25 minutos do primeiro tempo. Falcão empatou aos 22 minutos do segundo tempo e Rossi assinalou o derradeiro gol da partida sete minutos depois. Vale destacar que Rossi havia ficado dois anos suspenso do futebol, por envolvimento num esquema de manipulação de resultados na loteria esportiva italiana. Somente um mês antes da copa é que este jogador foi convocado pelo técnico Enzo Bearzot.

13 Assim o célebre radialista Osmar Santos adjetivava quem conhecia a fundo o futebol.

futebol que reunia talento, capacidade de improvisação e oportunismo, o que o tornou artilheiro da equipe brasileira, com seis gols.

Pensamos ser plausível afirmar que, o que faz com que muitos brasileiros apontem como mesquinha a campanha do tetracampeonato, é a comparação com outras campanhas antecedentes, levadas a cabo por atletas de talento excepcional. Pode ser afirmado, conscienciosamente, que a seleção tetracampeã cumpriu bem o seu papel no 15º Campeonato Mundial de Futebol. Esta assertiva pode parecer uma obviedade, já que a seleção voltou para o Brasil com a faixa no peito. No entanto, se para muitos o time de Parreira fez justiça ao título conquistado, para outros – que não são poucos – a equipe mostrou um futebol sofrível, a despeito de sagrar-se campeã. Refletindo em termos derradeiros sobre a campanha do Brasil na Copa dos Estados Unidos, talvez seja importante analisar o panorama global do futebol naquele momento, buscando situar a performance da Seleção Brasileira no contexto da performance de outras seleções da época. Ao proceder a esta análise, ressalta-se, sem demora, a superioridade técnica da Seleção Brasileira em relação aos outros selecionados nacionais. Em síntese, ao olhar para o contexto do futebol mundial em 1994, avulta-se a supremacia do Brasil. O *‘esporte das multidões’* estava em baixa, em termos de nível técnico¹⁴, e a seleção brasileira daquele momento, mesmo sendo considerada por muitos brasileiros como uma equipe sem grandes qualidades, situava-se acima dos outros times da época.

O pentacampeonato viria na Copa do Mundo de 2002, sediada por Japão e Coréia do Sul. Foi a competição que firmou o nome de Ronaldo ‘Fenômeno’ para sempre, fixando-o dentre os dos maiores jogadores do mundo, em todos os tempos¹⁵. A Seleção Brasileira contava ainda com ou-

14 Para que se tenha uma ideia da singularidade do nível técnico da Copa dos Estados Unidos, é importante lembrar que seleções de grande tradição na história das copas não conseguiram classificação. Foram os casos de Portugal, França, Inglaterra e Uruguai.

15 Ronaldo foi considerado o melhor jogador do mundo por dois anos consecutivos, 1996 e 1997. No ano do pentacampeonato – 2002 –, o jogador seria eleito novamente o melhor do mundo. Todos estes três prêmios foram conferidos

tros grandes jogadores, tais como Rivaldo, Ronaldinho Gaúcho, Roberto Carlos e Cafu, todos sob o comando disciplinador do técnico Luiz Felipe Scolari.

Até o presente momento, além de buscarmos demonstrar, em termos breves, as possibilidades de mobilização das massas através do futebol, detivemo-nos um pouco na análise da performance da Seleção Brasileira nas Copas do Mundo, visando a, sobretudo, contribuir para demonstrar, com algum embasamento histórico/científico, o quanto o futebol é um elemento arraigado na vida do povo brasileiro, um elemento cujo sucesso hegemônico, em termos planetários (cinco títulos mundiais no currículo), contribui para sua própria legitimação social. Neste momento, suspeitamos ser importante refletir que o futebol é parte integrante do próprio modo de ser do brasileiro, da mesma forma que o basquetebol é parte integrante do modo de ‘ser’ do norte-americano. Se aqui, pouco precisamos nos esforçar para encontrar campinhos improvisados, nos Estados Unidos, as tabelas de basquete se erguem nas próprias vias públicas dos bairros periféricos, ou até mesmo em lugares improváveis, como becos atulhados de latas de lixo. Ambos os esportes, em ambas as sociedades enfocadas, são praticados massivamente.

Sobre a massiva prática do futebol no Brasil, logo no início da obra ‘Pedagogia do Futebol’ afirmou João Batista Freire:

[...] basta dar uma volta [...] pelas areias das praias, pelas quadras de futebol de salão, pelas ruas de terra ou de asfalto, por cada pedacinho de chão onde uma bola possa rolar, e o observador [...] descobrirá que futebol para o brasileiro é uma grande brincadeira. Jogar bola tem sido a maior diversão da infância brasileira, principalmente da infância mais pobre [...] dos meninos de pés descalços, das periferias, dos lugares onde sobra algum espaço para brincar. Pés descalços, bola [...] são alguns dos ingredientes mágicos dessa pedagogia de rua que ensinou um país inteiro a jogar futebol (2006, p. 02).

Também sobre a predominância do futebol em nosso país, Saviani focou ‘os apreciadores do esporte das multidões, ou seja, a quase totalidade da população brasileira’ (2006, p. XVIII). O mesmo autor ainda afirmou que [...] “o futebol [...] tem na alegria e na empolgação suas características mais salientes” (SAVIANI, 2006, p. XVIII).

Como se percebe, não são divergentes as reflexões de Freire e Saviani sobre o esporte em questão. Pelo contrário, são notadamente convergentes, pois apontam para suas características de ‘alegria e brincadeira’, além de sua ampla presença em meio aos brasileiros.

Também sabiamente, o escritor Carlos Heitor Cony afirmou que “o futebol ainda é a melhor metáfora do povo brasileiro como um todo” (CONY apud MAURÍCIO, 2008, p. 44). O futebol, entre nós, é uma presença cuja amplidão levou o literato José Lins do Rego a asseverar que “o conhecimento do Brasil passa pelo futebol” (REGO apud MAURÍCIO, 2008, p. 43), uma presença que fez com que Maurício Murad afirmasse que a modalidade, “enquanto esporte-rei, é uma das mais convincentes sínteses sociológicas do conjunto de relações dominantes na história da nossa formação” (MURAD apud MAURÍCIO, 2008, p. 42), uma presença que levou Daolio a “considerar o futebol como fenômeno social que mobiliza as emoções, as vivências e as representações do povo brasileiro” (2006, p. 120), acrescentando ainda que este esporte é “[...] um dos maiores fenômenos culturais brasileiros” (2006, p. 107), afirmando, por fim, em adendo, que “[...] o futebol faz parte da sociedade brasileira de uma maneira mais efetiva do que podemos supor à primeira vista. A sociedade brasileira – não é exagero dizer – está impregnada de futebol [...]” (2006, p. 108).

Refletir sobre estas asserções é, na verdade, indispensável para as intenções de compreensão acerca do futebol no Brasil. No entanto, para que possamos, com alguma segurança, conotar este esporte como parte integrante da cultura de nosso país, torna-se igualmente necessário refletir sobre o que significa ‘cultura’. Na obra intitulada ‘Cultura, um conceito antropológico’, observemos o que escreveu Roque de Barros Laraia:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilizations* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (2009, p. 25).

Poucas páginas à frente, sintetizou Laraia: “[...] Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje” (2009, p. 28).

Na obra ‘A nova ciência da mente’, citando Tylor, escreveu Gardner:

[...] Tylor criou a definição de cultura que é mais frequentemente citada: “Aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, costume, e qualquer outra aptidão ou hábito adquirido pelo homem como um membro da sociedade” (1871, p. 01). O termo *adquirido* era fundamental: Tylor estava declarando que as capacidades humanas não são simplesmente parte de nosso patrimônio inato: elas são, pelo contrário, derivadas de nossa pertinência a um grupo (GARDNER, 2003, p. 243).

Na esteira destas palavras, é pertinente esta lacônica reflexão de Laraia:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas gerações que o antecederam (2009, p. 45).

Não parece pairar qualquer dúvida sobre o fato de que o futebol é um elemento não secundário, mas de primeiro plano na cultura brasileira. Com certeza, mesmo entre os observadores menos atentos, assoma a percepção da predominância do ‘esporte bretã’ entre a população do Brasil. Utilizando as elucubrações antropológicas de Laraia, podemos afirmar, sem qualquer intranquilidade, que fomos ‘socializados’ num ‘meio cultural’ de grande conotação ou teor futebolístico. Podemos também pensar, com igual tranquilidade, que nossa predileção pelo futebol é ‘o resultado de um longo processo acumulativo’, a nós legado ‘pelas gerações’ que nos ‘antecederam’, já que, há mais de uma centúria – mais precisamente desde 1894 – o apreço por esta modalidade veio crescendo e se disseminando cada vez mais por todo o território nacional, até os dias de hoje, quando o Brasil é conhecido ao redor do mundo, como o ‘país do futebol’, legenda simplista que de há muito vem sendo disseminada no exterior, desde os tempos de Garrincha, passando pelos tempos em que Pelé era, indubitavelmente – nas décadas de 1960 e 1970 –, a personalidade mais conhecida em todo o planeta, até chegarmos a anos relativamente recentes, quando a seleção brasileira conquistou o tetra, em 1994, e o pentacampeonato, em 2002, sacralizando nomes como Romário e Ronaldo ‘Fenômeno’. É importante observar, ao encetar qualquer debate sobre esta questão, que a alcunha ‘país do futebol’ não é apenas uma maneira estereotipada da qual lançam mão milhões de nativos de outros países ao se referir ao Brasil. Até mesmo os nativos de nosso país – milhões e milhões deles – estão convencidos, arraigadamente, de que este é, de fato, o ‘país do futebol’. Esta é na verdade, uma questão identitária, merecedora de investigações mais aprofundadas.

Sobre isto, escreveu Bitencourt:

[...] orgulho nacional [...] sentimento de pertença [...] os brasileiros pensam-se como povo, como “raça” (mas pensam também sua economia, sua política) e traçam seu destino pela bola. O futebol é, assim, um dos mais importantes marcadores de nossa identidade (2009, p. 186-187).

A essa altura, suspeitamos já haver discutido, com algum detimento, o quanto o futebol é elemento integrante da cultura brasileira. Na verdade, a modalidade em foco é tão evidente entre nós, que discutir esta questão traz consigo, intrinsecamente, o exercício de frisar jargões transbordantes de obviedade. Na verdade, o senso comum está carregado de convencimento acerca da presença massiva do futebol na vida cotidiana dos brasileiros. No trabalho, nos bares, nas ruas, no transporte coletivo, nos lares, nas escolas, nas salas de espera dos serviços de saúde, nas filas, nos noticiários televisivos e radiofônicos, nas rodas de chimarrão do sul, nas rodas de ‘tereré’ do Centro-Oeste, no cafezinho tomado de pé nos balcões do Sudeste, nas comunidades seringueiras da Amazônia, nas caatingas do Nordeste, enfim, no litoral e no interior de nosso vasto território, de leste a oeste, de norte a sul, o futebol está presente, com assombrosa massividade. Isto é, ao que parece, tão evidente, que qualquer adepto deste esporte diria que não é preciso demonstrar isto através da escrita, pois está aí, na frente de todo mundo, na cara de todos, à vista de qualquer um. No entanto, para discutir o futebol no âmbito da cientificidade, não podemos – o que seria fácil – lançar mão apenas da sabedoria do senso comum. Daí o nosso detimento em alguns títulos da bibliografia que trata da modalidade, bem como a nossa busca de embasamento teórico em autores da sociologia e da antropologia. Cremos que, com as reflexões advindas deste detimento, desta busca, foi possível granjear segurança para afirmar, cabalmente, que o futebol é um importante, significativo aspecto da nossa cultura. Alguém poderia, neste momento, perguntar: ‘Sim, e daí? Sei que a modalidade é importante na cultura brasileira, mas qual é o motivo de aqui afirmar isto tão enfaticamente? Qual é o motivo de deixar isto tão claro?’

Estas seriam perguntas justificáveis, já que este nosso arrazoado sobre o futebol no Brasil assemelha-se, de certa forma, a um ‘discurso’ que todos conhecem, dada a sua ampla visibilidade no ‘país do futebol’. Por outro lado, outras vozes poderiam se erguer, cordatas, expressando claro contentamento em relação às asserções que reforçariam como legítimas suas próprias convicções: ‘É isto mesmo! O futebol é, de fato, o esporte

predominante no Brasil! Exatamente! O futebol expressa a própria cultura brasileira!.

Para as finalidades deste estudo, não assoma como preocupação principal a possibilidade de que o presente texto seja considerado óbvio demais. É válido lembrar que uma pertinentíssima contribuição de Dermal Saviani, é sua reflexão acerca do esquecimento, do olvido que não raro se acerca das obviedades. Neste sentido, caso esta discussão sobre futebol cumpra a simples função de lembrar o brasileiro sobre o óbvio, é certo que já estará servindo para alguma coisa, apesar de não ser este o nosso objetivo. Também não faz parte das finalidades deste estudo despertar a concordância enfática, a homogeneização de opiniões. Interessamos, isto sim, estimular o antagonismo dialético, propiciar a acentuação da reflexão, através do embasamento científico.

Sobre ciência e conhecimento, com muita propriedade escreveu Saviani:

Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho (2003, p. 14-15).

Estas palavras auxiliam, sobremaneira, qualquer intenção de explicação acerca do significado do trabalho científico, bem como suas diferenças em relação ao senso comum – essencialmente opinativo – e à sabedoria vinculada à experiência. O futebol é cercado, por todos os

lados, pelo senso comum, por opiniões derivadas da experiência. É claro que uma discussão mais equilibrada sobre a modalidade deve, predominantemente, levar em conta a *episteme*, no significado que explicou sobre esta palavra o autor de ‘Pedagogia Histórico-Crítica’. Frisando isto, noutros termos, cumpre afirmar que a investigação científica – em síntese, a ciência – é a via que mais eficazmente pode explicar o futebol no Brasil, em termos que mais se aproximem da ‘verdade’. A experiência – *sofia* – e a opinião – *doxa*, senso comum – não dão conta de explicar, pertinentemente, o tema em questão.

A nossa preocupação principal, na escrita deste texto, norteou-se para a intenção de contribuir, minimamente, para a compreensão acerca das implicações que envolvem o futebol em nosso país, tendo como pressuposto primevo, ou hipótese inicial, a significativa ascendência deste esporte entre os brasileiros, uma ascendência cuja amplidão configura-se como um importante elemento de nossa cultura. A investigação levada a cabo confirmou, parece que irrefragavelmente, a hipótese inicial já mencionada. Destarte, talvez tenha ficado razoavelmente demonstrado – pelo menos até onde é possível, num texto de proporções modestas, como este – o quão importante é o futebol na cultura brasileira. É hora, portanto, de encetar algumas breves reflexões acerca da grande utilidade deste esporte para a Educação Física em nosso país. As possibilidades são, além de vastas, significativamente promissoras. Os alunos já ‘trazem’ de casa, e também da rua, a cultura do futebol. Noutras palavras, os estudantes já vão para a escola com um razoável conhecimento acerca da modalidade, dada sua significativa disseminação em nosso país, tanto nos campos (oficiais ou várzeas), quanto nas quadras (no caso o futebol de salão) e em locais improvisados (terrenos desocupados, ruas, becos etc). A capacidade de improvisação para se jogar futebol é evidente em todo o país, o que imprime um caráter de pronunciada versatilidade à sua prática. Sobre esta questão, são lapidares as palavras de Freire:

A pelada pode ser com goleiro ou sem goleiro, com gol caixote, gol grande, duas pedras, onze contra onze, três contra três, ou seja,

vale quase tudo. Por isso é fácil praticar futebol. A gente pode jogá-lo de tudo quanto é jeito e em qualquer lugar. Por permitir tanta diversidade, tanto improviso, a pelada desenvolve muita inteligência para o jogo de futebol (2006, p. 88).

Vejamos que, no entendimento do autor, está claro que é preciso inteligência para jogar futebol. Considerando as postulações de Gardner, que apontam para o importante papel da cultura para a valoração da inteligência, torna-se crível e coerente a possibilidade de trabalhar o futebol/futebol de salão de maneira altamente profícua, em termos práticos e teóricos, durante as aulas de Educação Física, tendo como embasamento os pressupostos da Inteligência Cinestésico-Corporal.

A grande vantagem de trabalhar o futebol na escola é o fato de que, no Brasil, as crianças já tomam contato, desde muito cedo, com os signos, os significados, as principais nuances cognitivas que ofertam a compreensão acerca da modalidade. Desta forma, mesmo entre aquelas crianças que não vivenciam o futebol na prática, insinuam-se, desde a mais tenra infância, arremedos de entendimento sobre aquele jogo em que as pessoas usam os pés para conduzir a bola, procurando avançar com ela até o gol do adversário. Já no caso das crianças que praticam o futebol, participando de peladas em campinhos de areia ou em jogos improvisados nas quadras, o favorecimento ao aprendizado é ainda maior, pois quando a escola, através da Educação Física, começa a ensinar a modalidade, em termos práticos e teóricos, os alunos já detêm conhecimentos prévios, mesmo que rudimentares, sobre alguns conteúdos. São importantes estas palavras de Freire: “Sabemos o quanto a pedagogia de rua tem sido competente para ensinar futebol...” (2006, p. 07). O mesmo autor ainda comenta que, para tornar o futebol atraente, no âmbito da educação formal, é preciso ter habilidade didático-pedagógica, para que não se perca a ludicidade, uma das principais características da cultura que circunda a modalidade, na informalidade das ruas:

... para ensinar crianças e adolescentes, sempre devemos levar em consideração, acima de tudo, a cultura popular relacionada ao futebol. O modo de trazer essa cultura para a escola será preservar

o espaço lúdico, esse espaço de brincadeira tão produtivo para a aprendizagem... (FREIRE, 2006, p. 07).

Muitas vezes, na escola, se perde a essência do ato de brincar. As sistematizações excessivas, em prol do aprendizado mecânico, acabam eliminando a diversão, que é um fator fundamental para que se vivencie, com prazer, qualquer jogo. Além dos muros escolares, o futebol é, muitas vezes, uma atividade essencialmente lúdica, extremamente prazerosa para a criança, uma atividade que causa lembranças agradáveis, embora nostálgicas, ao longo da vida adulta. Verifiquemos as reminiscências de Freire:

... Lembro de meu pé, ainda menino: acostumado ao campinho de pedras e buracos do meu bairro, raramente eu feria os meus pés. Nele pisava descalço todos os dias; conhecia cada pedacinho de chão daquele mundo encantado. Os pés, mais que a cabeça, sabiam onde pisar [...] os pés sabiam se guiar com perfeição atrás da bola; evitavam pedras e pernas, conheciam a direção do gol (2006, p. 70).

Observemos que, sem pretender fazê-lo, o autor foca a inteligência cinestésico-corporal, pois os pés – ‘partes do corpo’, para citar as postulações de Gardner – resolviam problemas de não tão fácil resolução, ao evitar pedras, buracos e outras imperfeições do terreno, além de desviarem das pernas dos adversários, em busca do gol.

O elemento lúdico, tão presente no antigo campinho improvisado, é um dos aspectos mais presentes nas lembranças de Freire. O lugar em que a brincadeira era realizada determinava, ainda, segundo as lembranças do autor, uma diferença clara de habilidade na prática do futebol. O lugar, de tão singular significado para este expressivo pesquisador da Educação Física, inspirou a escrita de palavras carregadas de subjetividade e enlevo:

Minhas pernas, tão inteligentes no meu campinho, que a gente chamava de larguinho, pareciam ficar burras quando mudava o terreno [...] O larguinho [...] O campo de fantasias, o melhor mundo dos tantos que já vivi até hoje (FREIRE, 2006, p. 71).

Estas reminiscências nostálgicas, oníricas, emanam do mundo quase mítico que se acerca do futebol. Tanto é verdade, que inúmeros intelectuais já escreveram sobre o fascínio despertado pela modalidade, um fascínio que acompanha seus adeptos, desde a infância até a ancianidade. Poetas como Carlos Drummond de Andrade e Vinícius de Moraes já versaram sobre isso. Jornalistas como Armando Nogueira, Orlando Duarte, Joelmir Beting e muitos outros já noticiaram uma infinidade de fatos que atesta esta paixão pelo esporte em questão. Dramaturgos como Nelson Rodrigues já registraram, com irreverência e ironia, toda a matreirice e os singulares meandros que caracterizam o universo do futebol. Contudo, estes homens – poetas, jornalistas e dramaturgos – escrevem com paixão, denotando extravasamentos oriundos da espontaneidade, ou seja, do coração. No entanto, o que mais parece demonstrar, talvez irrefragavelmente, que o futebol é um esporte extremamente cativante e singular, é a forma notadamente apaixonada com que um cientista da Educação Física – no caso, Freire – a ele se refere. E isto não ocorreu apenas com este estudioso da modalidade. Vejamos o que afirmou Jorge Olímpio Bento, outro intelectual e investigador do futebol, em suas recordações:

Eu não sei dizer o que é o futebol. E, no entanto, ele faz parte de minhas lembranças mais vivas e doces e carregadas de afeto. Conheço-o desde os tempos em que recordo um aparelho de rádio e uma bola a correr esquina, arisca e arredia, mas também fascinante e empolgante e do tamanho do mundo nos campos da minha meninice. Era essa bola, que jogávamos descalços [...] Aquela bola feita de trapos reles tecia em nós lendas[...] Laurava na nossa cabeça uma ingênuia, mas imensa sementeira de sonhos (BENTO, 2004, p. 25-26).

Certamente, o futebol pode oferecer, no âmbito da Educação Física Escolar, pelo menos a metade da fascinação descrita por Freire e Bento, o que garante, potencialmente, uma participação massiva por parte dos alunos, bem como um melhor aproveitamento das aulas, pois onde existe prazer, aparece o ânimo, surge a boa vontade. E todos nós sabemos o

quão importante se configura, nos dias de hoje, a vivência da ludicidade através da motricidade. Todos nós, da Educação Física, propugnamos o quão indispensável se torna, cada vez mais, o experienciar da corporeidade através da cinestesia, ou seja, pela via do movimento. Vivemos tempos de crescente popularização da tecnologia virtual. Adultos e crianças passam horas e horas diante do computador. Neste contexto, o papel da Educação Física assume proporções ainda mais significativas, pois traz consigo a importante missão de formar pessoas adeptas das atividades corporais, cômicas da necessidade da prática regular de exercícios físicos, como fator antagônico ao sedentarismo, assim favorecendo a melhoria da saúde, em termos biopsicossociais e, por conseguinte, a melhoria, muitas vezes acentuada, da atualmente tão propalada 'qualidade de vida'. O futebol, por fazer parte da cultura brasileira, apresenta-se, sem dúvida, como um poderoso instrumento na imprescindível tarefa que nos cabe, concernente a formar gerações futuras que apresentem mais adesão aos exercícios constantes. É claro, é evidente que não apenas o futebol pode servir a este grandioso propósito. Modalidades como o handebol, o basquetebol, o voleibol e o atletismo são também, obviamente, importantes na construção, na sedimentação da sociedade do futuro. Porém, neste estudo, nossa proposta foi a de focar o futebol, devido ao grande valor atribuído aos aspectos culturais, pelos pesquisadores contemporâneos, ao investigar a cognição humana. É necessário corroborar, claramente, que não estamos aqui advogando, de forma alguma, o preterimento das outras modalidades em favor do futebol, durante as aulas de Educação Física. Pelo contrário, defendemos a pluralidade no desenvolvimento do repertório motor dos alunos. Em desdobramento, naturalmente defendemos que as diferentes modalidades devem, se possível, ser trabalhadas por iguais períodos de tempo, em termos quantitativos, garantindo, assim, a vivência da diversidade motora, em termos proporcionais. Noutras palavras, não entendemos que seja aconselhável trabalhar três ou quatro aulas de futebol, e apenas uma de basquete, por exemplo. É preciso que exista proporcionalidade na oferta. Só assim a Educação Física insere-se numa perspectiva de

contribuição mais abrangente, em termos motores, para os estudantes da Educação Básica e do Ensino Fundamental.

Desta forma, suspeitamos estar claro que não postulamos a predominância do futebol nas aulas de Educação Física, e sim pretendemos, neste texto, mostrar que a modalidade é, de fato, relevante, em termos educacionais, diferentemente do que muitos pensam. Ao que nos parece, o futebol é a modalidade que mais massivamente – e talvez mais facilmente – pode ser trabalhada, sob o prisma cultural. É relevante afirmar que, já há alguns anos, foi iniciada uma importante inflexão nas investigações sobre a Educação Física e as potencialidades das modalidades esportivas presentes na escola. Para que possamos, de fato, ter certeza disto, basta lançar um olhar retrospectivo, buscando perscrutar o pretérito, observando as investigações acadêmicas que eram levadas a termo, bem como os livros que eram encontrados nas prateleiras das livrarias, nos espaços reservados às obras da área da Educação Física. Este olhar para o passado nos revela, inapelavelmente, uma ausência gritante de pesquisas envolvendo o futebol no âmbito da Educação Física. Melhor dizendo, não existe simplesmente uma ausência gritante do futebol como objeto de pesquisa num passado relativamente recente da Educação Física nacional, mas sim um vácuo literal. A investigação científica sobre as possibilidades didático-pedagógicas do futebol inexistiam no Brasil das décadas de 1970, 1980 e durante considerável espaço de tempo da década seguinte, à exceção dos livros puramente técnicos. Não se estudava, de fato, o futebol, sob o prisma da sociologia, da filosofia, da didática e da pedagogia, buscando um enfoque voltado para as práticas culturais. A inflexão a qual nos referimos há pouco, diz respeito à significativa presença de estudos sobre o futebol, nos dias atuais. Houve, claramente, uma mudança. Atestam esta afirmação os trabalhos de Jocimar Daolio, Heloísa Baldy dos Reis e Thiago Aragão Escher, que se transformaram em livros referenciais. Nas revistas científicas da área da Educação Física, acabaram se acumulando artigos de qualidade sobre a modalidade. A Revista Brasileira de Ciências do Esporte, por exemplo, publicou investigações de Marco Salvador, Felipe di Biasi,

Antônio Jorge Soares, Tiago Lisboa Barholo, Leonardo Turchi Pacheco e Fernando Bittencourt, dentre vários outros. Além disso, a mesma revista – que é um periódico publicado quadrimestralmente, sob a responsabilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – publicou, em setembro de 2008, quando se comemorava trinta anos de fundação do CBCE, um volume temático dedicado ao futebol, com artigos de Bruno Gonçalves Lipe, Dirley de Souza, Marcos Garcia Neira, Bruno Boschilia, Juliana Vlastuin, Wanderley Marchi Júnior, Igor Alves de Melo, Luiz Fernando Rojo, Melina Aurora Terra Ferreira, Robson Campaneruti de Silva, Priscila Augusta Ferreira Campos, Marcos de Abreu Melo, Bruno de Abrahão e Sílvia Ricardo da Silva, dentre outros.

Estes autores listados, juntamente com outros aqui não mencionados, formam atualmente um campo de debate científico de grande efervescência, com foco no futebol, abordando seus mais diferentes aspectos. Com isto, naturalmente, nos congressos da área da Educação Física o futebol também se faz presente, de forma extremamente notória. Para citar apenas dois casos, mencionemos o ‘III Congresso Científico Latino Americano de Educação Física’ (realizado na UNIMEP, em 2004) e o IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte – CONCOCE – (realizado na UNB, em 2010). No primeiro evento mencionado foi lançado o livro intitulado ‘Educação Física: Intervenção e Conhecimento Científico’, de autoria de Wagner Wey Moreira e Regina Simões, incluindo artigos que focavam o futebol. O evento da UNIMEP ainda realizou, simultaneamente, o I Simpósio Latino-Americano da Universidade do Futebol. Já o CONCOCE, de Brasília, teve a distribuição gratuita de centenas de exemplares do livro nomeado ‘Torcedores, Mídia e Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Distrito Federal’, obra focada no universo futebolístico, organizada por Aldo Antônio de Azevedo e composta por artigos de Alfredo Feres Neto, Daniel Santos, Danilo Mota Vieira, Dori Alves Júnior, Rafael Sofredi e um do próprio organizador. No mesmo evento foram ofertados ainda um seminário introdutório e uma oficina temática sob o título ‘Pedagogia do Futebol e do Futsal’, sob a responsabilidade de Sérgio

Gomes e Mário Rabelo, ambos pesquisadores da UNB. Muitos outros eventos – congressos, simpósios e encontros – da área da Educação Física vem apresentando conferências, palestras, mesas-redondas, cursos, seminários e oficinas com enfoque no futebol e no futsal, discutindo, sobretudo, suas amplas possibilidades didático-pedagógicas no âmbito formal, ou seja, nas escolas.

Avizinhando-nos do final deste texto, doravante teceremos algumas considerações mais específicas sobre a relevante importância da obra ‘Pedagogia do Futebol’, de autoria de João Batista Freire, que já foi abordada, fragmentária e preliminarmente neste trabalho. No presente momento, buscaremos uma síntese da proposta do livro em questão, pretendendo postá-lo no contexto da grande preocupação científica que vem sendo dedicada ao futebol, nos últimos anos, pelos pesquisadores da área da Educação Física. Esta obra de Freire, lançada há cinco anos, é fruto de seu próprio tempo e contexto, ou seja, é expressão clara da presente época, uma época cujas características são diametralmente antagônicas em relação ao contexto acadêmico-científico de vinte ou trinta anos atrás, uma época – a presente – que lança holofotes investigativos na direção do futebol, inopinadamente, favorecendo a incidência de luzes fortes, num objeto de estudo antes entenebrecido, posto que francamente desprezado.

Diferentemente, dos estudos que focam o futebol/futsal sob prismas puramente técnicos, ‘Pedagogia do Futebol’ agermana-se com os principais nortes apontados pelas mais abalizadas análises antropológicas, sociológicas, filosóficas e históricas sobre o futebol, com a vantagem de ser escrito em linguagem simples, objetiva e didática. Além das valiosas reminiscências sobre o futebol jogado nos campos improvisados, por moleques de pés descalços, o autor traça relevantes contrapontos entre a época de sua infância e os dias atuais, principalmente acerca da importância ainda maior de se ensinar a modalidade nos dias de hoje, quando as crianças se movimentam menos em relação aos ‘moleques’ de quatro décadas atrás. Outra relevante questão suscitada pelo autor, no que diz respeito ao ensino do futebol, versa sobre as particularidades que caracterizam a trajetória

anterior de cada aluno, antes de tomar contato com o ensino formal da modalidade, realizado nas escolas durante as aulas de Educação Física:

[...] Temos que admitir que a história de experiências de vida será fundamental para a organização motora e intelectual da criança. Uma história rica em experiências formará bases mais sólidas para a inteligência, para a afetividade ou para a sociabilidade da criança (FREIRE, 2006, p. 21).

Observemos agora esta outra importante asserção do autor:

[...] a inteligência, para se desenvolver, precisa de problemas, porém, de problemas possíveis, pouco adiante do nível em que se encontra a criança num dado momento [...] a motricidade se desenvolve em situações diversificadas de movimentos. Essas situações dependem do meio mais solicitador ou menos solicitador em que a criança vive (FREIRE, 2006, p. 21).

Aqui, o fraseado de Freire se aproxima, notavelmente, das postulações de Gardner, mormente no que concerne à defesa da ideia de que a inteligência precisa resolver problemas, para que se desenvolva plenamente. No caso específico do futebol, a potencialidade alvissareira do desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica se faz presente, pois para a prática da modalidade é preciso ‘resolver vários problemas com o corpo, ou com partes do corpo’, como preconiza Gardner. Não há dúvida de que é indispensável, para a comunidade científica da Educação Física, a obtenção de conhecimentos acerca das teorias específicas e adjacentes à nossa área. No entanto, a intervenção profissional do professor de Educação Física é levada a cabo na ‘realidade’ das quadras, através de ações de cunho essencialmente *prático*. Esta é, na verdade, uma asserção que se aproxima do senso comum. Por isso, é bom lembrar que qualquer prática deve ser embasada por uma teoria consistente, que lhe dê sustentação e coerência didático-pedagógica. A prática, sem a sustentabilidade e o norteio da teoria, tende a se precipitar no vácuo do espontaneísmo, caindo nas armadi-

lhas do ‘achismo’, que, para rimar, são oriundas do comodismo. Por outro lado, a teoria, desatrelada da prática, é pura abstração, posto que, não raro, sem conexão alguma com a concretude do cotidiano. Autores tanto da educação (Paulo Freire, José Libâneo, Dermeval Saviani e outros), quanto da Educação Física (Castellani Filho, João Medina, Mauri de Carvalho e outros) já discutiram esta questão. Não faremos aqui uma compilação de citações diferentes a respeito da *práxis*, tal qual é chamada a condição de conexão entre a teoria e a prática. Verificaremos apenas como Saviani a descreve:

[...] procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánches Vásquez [...] entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer [...] (SAVIANI, 2003, p. 141).

Um pouco à frente, na mesma obra, o autor explicita suas preocupações no sentido de:

[...] articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis [...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2003, p. 142).

Ao refletir sobre estas considerações acerca da desejável articulação entre teoria e prática, presentes na obra ‘Pedagogia Histórico-Crítica’, talvez se torne mais fácil perceber a significativa contribuição de ‘Pedagogia do Futebol’ para a Educação Física brasileira, no momento atual.

Elemento contextual integrante de um tempo em que o futebol passou a ser objeto de vários estudos científicos, o livro ‘Pedagogia do Futebol’ denota clara preocupação praxica, demonstrando, simultaneamente,

embasamento teórico e amplo repertório de atividades práticas. A obra aborda: princípios e condutas pedagógicas, desenvolvimento de habilidades motoras, desenvolvimento de habilidades inespecíficas e específicas para o futebol, integração das habilidades, jogos adaptados, capacidades motoras básicas para o futebol, organização de aulas, racionalização de aulas, níveis de desenvolvimento na formação em futebol, avaliação no âmbito do ensino do futebol e metodologia de ensino do futebol. Todos estes tópicos são desdobrados por intermédio de uma linguagem de fácil entendimento, focando o ‘fazer e compreender’ no futebol, deslindando minuciosamente seus fundamentos, posto que comentando-os conceitualmente e, posteriormente, propondo atividades práticas diversificadas, envolvendo: finalização, passe, controle de bola, condução de bola, desarme, drible, lançamento, cruzamento, cabeceio e defesas (goleiro).

Esta obra de Freire, por suas características já expostas, apresenta-se como de grande importância para os professores de Educação Física, pois parece representar o ponto de junção, a ponte de comunicação entre a prática e a teoria desta modalidade, que faz parte do amálgama da cultura brasileira. Derradeiramente, afirmamos que, por ser um esporte que faz parte da cultura brasileira, não quer dizer que o futebol não deva ser ensinado. Muito pelo contrário. O futebol deve ser ensinado com esmero, para que tudo o que as crianças já sabem sobre ele possa ser corroborado pedagogicamente, assim ‘otimizando’ ou aperfeiçoando sua aprendizagem. Negligenciar o ensino do futebol é um erro grave do professor de Educação Física. Não devemos cair na armadilha do senso comum, deixando o futebol de lado, pressupondo, canhestramente, que este esporte ‘anda sozinho’. O futebol deve ser ensinado nas escolas brasileiras, como qualquer outro esporte. Não deve ser negligenciado, por ser muito praticado, mas sim bem ministrado em sua história, suas táticas, seus fundamentos e suas regras. Enfim, nada justifica que o professor de Educação Física não ensine futebol durante suas aulas. A modalidade deve ser indispensável, em campos ou em quadras, em conformidade com a disponibilidade destes espaços na escola.

Referências

BENTO, Jorge Olímpio. Do Futebol... com o coração. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina (Orgs.). **Educação física: intervenção e conhecimento científico**. Piracicaba: Editora Unimep, 2004.

BITENCOURT, Fernando Gonçalves. Esboço sobre algumas implicações do futebol e da copa do mundo para o Brasil: identidade e ritos de autoridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 30, n. 3, p. 173-189, maio 2009.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol**. 3 ed. Campinas: Unicamp, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. José Arthur Gianotti. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. Trad. Cláudia Malbergier Caon. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HUXLEY, Aldous. **Os demônios de Loudun**. Trad. Sylvia Taborda. 2 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MAURÍCIO, Ivan (Org.). **90 minutos de sabedoria: a filosofia do futebol em frases inesquecíveis**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.

REIS, Heloísa Helena Baldy dos. **Futebol e violência**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, Dermeval. Prefácio da obra futebol e violência. In: REIS, Heloísa Helena Baldy dos. **Futebol e violência**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

SILVA, Marcos Sérgio. **O Brasil nas copas**. São Paulo: Alameda, 2010.

CAPITAL FÍSICO COMO SIGNO DE DISTINÇÃO NO ESPORTE

Afonso Celso Brandão Nina

Cristiane Melo de Oliveira

Luis Otávio Teles Assumpção

Marco Antonio Caetano Júnior

O mundo do esporte é um campo de lutas simbólicas, sociais, culturais, econômicas, políticas. As pessoas lutam por interesses, posições, prestígio, status, poder. Esportes amadores buscam conquistar espaço lutando contra o esporte profissional, graduados em educação física lutam pelo espaço contra os “práticos” que não possuem o diploma, mas foram atletas e dominam a arte de determinada modalidade. A escolha do local de uma Olimpíada ou de uma Copa do Mundo implica em acirradas lutas políticas. Equipes de divisões inferiores querem lutar por maior visibilidade contra equipes de divisões superiores. Os critérios de definição do que deve ser definido como esporte olímpico e do que não se deve são lutas políticas. Dentre os atletas do passado e os atletas do presente, quais possuem maior autoridade para falar deste ou daquele assunto? O que define os esportes de maior importância e o que os diferencia daqueles de menor importância? As diferenças entre atletas que se encontram em ascensão e atletas que se encontram em declínio, ou do atleta que quebra recordes e aquele sempre mediano, quais conceitos e teorizações dão conta dessas explicações?

Interrogações como essas, que envolvem acirradas lutas de poder e status ocorrem a todo instante no mundo dos esportes. Neste artigo as discutiremos, apresentando para alguns e debatendo com outros, um con-

ceito que pode lançar algumas luzes para a melhor compreensão das lutas por posições e distinções sociais no mundo dos esportes.

Este estudo apóia-se nos trabalhos de um importante cientista social e filósofo - Pierre Bourdieu - cuja obra tem exercido profunda influência nas análises sociológicas, em particular nos trabalhos dedicados à educação. Suas reflexões são bastante importantes para se entender os mecanismos e os processos de dominação e desigualdades sociais.

Capital

Bourdieu (1983) trabalha com as formas de dominação simbólica buscando compreender as maneiras pelas quais os sistemas de poder se reproduzem sem que haja, necessariamente, o reconhecimento tácito e consciente do domínio por parte dos dominados. Ele percebeu que os processos de distinções sociais não se exercem exclusivamente pelo uso da força, sua verdadeira eficácia e legitimidade é mais sutil e ardilosa.

Para melhor entender este processo, o autor elaborou as noções de *habitus*, campo e capital.

Neste trabalho exploraremos este último, portanto tem-se como objetivo apresentar e analisar o conceito de capital físico a partir das contribuições teórico-conceituais de Pierre Bourdieu.

Capital é um dos mais ricos, fecundos e estimulantes conceitos elaborados por Pierre Bourdieu. Com ele é possível aprofundar e desenvolver a compreensão das lutas e desigualdades políticas, econômicas, culturais, simbólicas e esportivas de diferentes agentes nos múltiplos universos sociais.

Para melhor compreender este jogo de forças, ele apresenta três formas de capitais: cultural, social e econômico.

O capital cultural refere-se à socialização familiar e à herança cultural recebida pelo indivíduo. Suas fontes principais são a família, o grupo de relações primárias e a escola. Pode ser adquirido por três formas: a) Incorporação: definido como as heranças familiares em relação ao gosto e

ao estilo de vida. b) Objetivação: expressados pelos bens culturais herdados ou adquiridos como quadros, livros, discos etc. c) Institucionalização: realizados através dos títulos escolares conquistados ou outorgados.

O capital 'econômico' diz respeito aos bens materiais que determinado indivíduo ou grupo possua posicionando-o de forma distinta em uma organização social. A posse desses bens possibilitará, também, o acesso a bens culturais como a frequência a escolas de melhor qualidade, viagens, espetáculos, etc., os quais serão de grande importância na formação do *habitus* e do estilo de vida.

O capital 'social' se refere à rede de relações estabelecida pelo grupo ou pelo indivíduo dentro de cada campo, podendo ser herdada através das relações familiares ou mesmo construída.

O mundo do esporte sofre permanente influência destes capitais, os quais orientam sobremaneira as escolhas e a participação dos membros envolvidos.

O capital 'econômico' permite a frequência a competições de corridas de automóveis, competições de hipismo e/ou náuticas o que certamente contribuirá para a formação do gosto esportivo futuro, a forma de classificação e apreciação e o julgamento do que é de bom e de mau gosto, obedecendo aos valores introjetados no *habitus* do grupo.

Daí a distinção entre esportes praticados majoritariamente por pessoas oriundas de classe mais elevada (tênis, golfe, iatismo) e esportes praticados por pessoas de classe social mais baixa (atletismo, boxe). A elite e a alta burguesia geralmente associam os ganhos em saúde com atividades esportivas que também proporcionam prestígio e status, como golfe, tiro, pólo, tênis. Velejar, voar em asa delta, saltar de paraquedas geralmente envolve participantes dessas camadas sociais, os quais estão dispostos a ter maiores gastos com estas atividades. Possuem capital econômico suficiente para participarem ativamente nestas modalidades esportivas.

O capital 'cultural' se faz presente no campo esportivo quando observamos a influência dos esportes praticados pelos pais e outros membros da família, o clube pelo qual, tradicionalmente, a família torce e o

valor que se dá à atividade física através do esporte. A posse de títulos de propriedade de clubes e associações esportivas, de equipamentos como barcos, carros e animais como cavalos e cães exercerão influência nas escolhas e nos hábitos esportivos. As conquistas esportivas, torneios, campeonatos, times pelos quais a pessoa tenha jogado, eventos importantes de que tenha participado, instituições que dirigiu por delegação de outrem, também contribuirão na construção do capital cultural.

O capital ‘social’ se faz presente no esporte quando nos referimos aos clubes dos quais se é sócio, das instituições esportivas a que se pertence (federações, ligas, etc.), das instituições de ensino e de pesquisa esportiva, dos sindicatos, etc.

Na vasta teia de relações estabelecidas dentro do campo a posse maior ou menor desses capitais influenciará o espaço e o lugar social do agente, ocorrendo diversos tipos de trocas e conversões de capitais, conversões essas que permitirão identificar os elementos de distinção e de hierarquização das ações e dos gostos esportivos.

Essas três formas de capital atribuirão diferentes posições no mundo dos esportes.

Entretanto, há outra forma de capital a ser tratada no campo específico dos esportes, o qual desempenha importante papel neste processo de distinção social, permitindo-nos melhor compreender as lutas, os enfrentamentos, as buscas de legitimidade no universo esportivo. Trata-se do capital ‘físico’ ou ‘corporal’.

Capital físico/corporal refere-se ao desenvolvimento de corpos reconhecidos como possuidores de valor, os quais exercem influência nas posições sociais ocupadas por aqueles que o detém. Formas, posturas e atitudes corporais são mais ou menos valorizadas segundo os ambientes e os campos nos quais se situam.

Os corpos são socialmente produzidos e apresentados de diferentes maneiras: através dos estilos de andar, de falar, de se vestir. Em um clássico texto, *As técnicas corporais*, Mauss (2003) lembra que isto é evidente na maioria dos gestos automáticos e aparentemente nas mais

insignificantes técnicas do corpo: nas formas de falar, comer, andar. Os valores simbólicos concedidos a formas corporais particulares implicam em desigualdades substanciais.

A participação em cada campo esportivo (amador, profissional, “jogo de pelada”, etc.) solicita o domínio de capitais físicos particulares e específicos. Por exemplo, nos esportes profissionais características como desempenho, garra, abnegação, sacrifício, são altamente valorizadas; já no campo das artes o valor está na inovação e na criatividade. Nos esportes tradicionalmente masculinos valorizam-se mais a força e o vigor enquanto nos femininos a graça e a leveza.

Quando campos sociais valorizam uma forma corporal específica, uma atividade ou um desempenho físico eles estão, efetivamente, valorizando o capital físico. Cada campo tende a possuir uma forma particular de capital físico reconhecida, o que, obviamente, não implica que inexistam mudanças. À medida que os campos mudam, os capitais exigidos sofrem alteração.

Conforme Shilling (2003), uma característica central para se valorizar diferenciadamente o capital físico é a capacidade de os grupos dominantes definirem seus corpos e estilos de vida como superiores e dignos de recompensas. Esse processo relaciona-se com a busca de distinção a qual pode envolver lutas regulares para definir e controlar campos que possuem formas corporais valorizadas.

De fato, “a forma como as pessoas tratam seus corpos revelam as mais profundas disposições do *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p. 10). Um atleta em idade mais avançada, ao participar de competições esportivas, percebe o corpo diferentemente daquele que somente pratica atividades físicas esporadicamente, ou apenas por indicação médica. A história e a trajetória de vida de cada indivíduo influenciam a constituição do capital físico.

Em uma perspectiva marxista mais ortodoxa, o corpo era analisado, prioritariamente, como venda da força de trabalho. Com os trabalhos de Bourdieu esta questão ganha novos contornos, acrescentando-se maior

profundidade analítica e passando a incorporar uma dimensão simbólica capaz de promover significativas diferenciações sociais, tornando-se para alguns grupos o fator essencial na identificação e na classificação dos agentes/atores sociais.

Vários autores incorporaram e desenvolveram o referencial teórico proposto por Pierre Bourdieu, aplicando-o ao mundo do esporte e da educação física. Dentre eles destacamos Wacquant (2002), Crossley (2001), Tulle (2008) e Bracht (2005).

Shilling desenvolveu a noção de capital físico.

He pushes the notion of embodied cultural capital beyond its purely cultural dimension to include other aspects of 'the body' which may be objectified and constituted with a specific value within given social fields, so as to function as capital. The various aesthetic qualities of the body provide one example of this, whilst such qualities as fitness, strength, stamina, toughness, and so on provide others. Any of these features can have an exchange value in certain fields and, as a consequence, can function as capital. Moreover, insofar as they acquire a value within specific fields, these bodily attributes become desirable to social agents (SHILLING apud CROSSLEY, 2001, p.107).

Ele transforma a noção de capital cultural para além da sua dimensão puramente cultural para incluir outros aspectos do 'corpo' o qual pode ser objetivado e constituído como um valor específico dentro de dados campos sociais, para funcionar como capital. As diversas qualidades estéticas do corpo fornecem um exemplo disto, tais qualidades como adequação, força, resistência, tenacidade e assim por diante. Qualquer um desses recursos pode ter um valor de troca em certos domínios e, como consequência, pode funcionar como capital. Além disso, na medida em que eles adquiram um valor nos campos específicos, esses atributos corporais se tornam desejáveis para agentes sociais (tradução livre dos autores).

Bourdieu (1983) mostra como várias categorias sociológicas interferem na produção e na construção do capital físico. As diferenças de gênero, de idade, de etnia são algumas delas. A classe social também é uma

das mais importantes. Um indivíduo de classe alta trata o corpo de uma maneira distinta em relação à maneira como uma pessoa de classe baixa o trata.

As classes trabalhadoras, lembra Bourdieu (1983), tendem a desenvolver uma relação instrumental com o corpo, o qual é visto como um meio destinado à busca de um fim. Tratar bem do corpo é, primariamente, um meio para voltar ao trabalho, ficar pronto para um feriado ou estar apto para praticar um esporte. Na escolha dos esportes, a perspectiva inicial são as sensações corporais de excitação e força. Muitas vezes o investimento físico nos esportes praticados pelas classes trabalhadoras pode gerar esforços consideráveis, com riscos de lesões e dor.

Lembra Bourdieu (1983) que pelo fato dos trabalhadores possuírem uma jornada muito longa e dura de trabalho, a prática esportiva, quando resta algum tempo, dificilmente está associada a questões de saúde, lazer e qualidade de vida. Por isso, buscam sensações corporais que provocam excitação ou utilizam o esporte como forma de ascensão social e oportunidade de mobilidade social. As práticas desportivas escolhidas por essas classes são mais acessíveis e envolvem menor recurso financeiro para sua execução.

As mulheres da classe trabalhadora continua Bourdieu (1983), quando comparadas aos homens, geralmente tendem a desenvolver uma relação ainda mais instrumental com o corpo. Elas possuem menos tempo para praticar atividades de esporte e lazer. As orientações dos corpos femininos são fortemente marcadas pelo ambiente familiar sendo que, em muitos momentos, sacrificam suas necessidades corporais (repouso, alimentação mais saudável, lazer, recreação) para cuidados com os maridos e filhos.

Essas atitudes têm reais efeitos no desenvolvimento corporal das mulheres, como evidenciado, por exemplo, pela desproporcional alta incidência de fraqueza física e mental entre mães com crianças (GRAHAM apud e MILES apud SHILLING, 2003, p.113. Tradução livre dos autores).

Muitas vezes, a classe trabalhadora percebe seus corpos como “máquina” quando ele se torna um projeto que necessita de cuidados médicos para ser mantido em pleno funcionamento para o trabalho. Devido a uma história de vida onde se internalizou uma perspectiva instrumentalista do corpo, ele se torna a principal opção para a sobrevivência diária, não restando tempo para a preocupação com outras necessidades como o lazer, a prática regular de atividades, ou o repouso para sua recuperação. Com isso questões preventivas para uma melhor qualidade de vida são desconsideradas, reproduzindo-se as desigualdades sociais.

Em contraste, as classes dominantes têm o tempo e os recursos para tratar o corpo como um projeto, com variantes que vão da ênfase no bem-estar corporal (manter o organismo saudável), ou na aparência (belo, com formas socialmente valorizadas). Deste modo, a classe dominante “não está preocupada em manter um corpo largo e forte, mas sim um corpo esbelto melhor adequado a um mundo em que a prática econômica é constituída mais fortemente pela apresentação do ‘eu’” (WILKES apud SHILLING, 2003, p.114. Tradução livre dos autores).

Preocupações com posturas distintivas como regras de postura, formas de andar, falar, comer, apresentar-se em público, são mais utilizadas por classes mais altas da sociedade, o que reproduz uma posição dominante em relação às classes sociais mais desfavorecidas. Eis o que Bourdieu (1983) denomina “violência simbólica”. “Há evidências que sugerem que membros de classe média acreditam ter mais controle da própria saúde; controle que pode ser exercido ao escolher um estilo de vida apropriado” (CALNAN apud SHILLING, 2003, p.115) - (tradução livre dos autores).

A relação entre esportes e outros campos sociais pode afetar a composição social de seus participantes. Por exemplo, no século XIX o boxe era um esporte praticado pela aristocracia inglesa no restrito mundo das escolas particulares. Aprender boxe era uma das exigências para se tornar um “cavalheiro inglês”. Contudo, no final daquele século o boxe se difundiu entre jovens da classe trabalhadora. No século XX, ele se tornou bastante popular nessas classes, decrescendo sua participação nas classes

dominantes da sociedade. Bourdieu argumenta que a relação entre a posição de classe de alguém e suas práticas podem mudar entre as diferentes sociedades ao longo do tempo. É importante notar que o valor simbólico inerente a formas corporais específicas é mutável, da mesma forma que os capitais econômico e cultural podem ter oscilações em seu valor.

Mudanças de valor do capital físico

Featherstone apud Shilling (2003) sugere que enquanto a classe trabalhadora tende a estar mais preparada para aceitar o declínio corporal com a idade como inevitável, a “nova” classe média percebe o corpo em envelhecimento como fonte de inquietação. Consequentemente, técnicas de manutenção corporal tendem a ser empregadas como uma forma de combate ao envelhecimento.

Em contraste, as classes mais altas têm orientações e recursos acessíveis e adquiridas que podem cobrir e disfarçar muitos dos efeitos do envelhecimento “maquiando” a idade como marca de status e não de declínio. Essas atitudes não estão associadas somente à perspectiva corporal e física, mas também aos componentes relacionados aos campos econômicos. Para a classe trabalhadora, o conformismo com o declínio corporal está associado ao fato de a meia idade implicar em declínio na vida e redução no controle do futuro. A inquietação da classe média está relacionada à incerteza sobre o status do trabalho no futuro. A tranquilidade da classe alta está conectada ao fato da meia idade ser, verdadeiramente, concebida como a primazia da vida, quando eles se tornam os comandantes da geração e podem dispor da chegada do envelhecimento de forma mais relaxada (FEATHERSTONE apud SHILLING, 2003, p. 122. Tradução livre dos autores).

Notadamente, sujeitos advindos de classes sociais mais elevadas, pela sua quantidade de capital global, levam vantagem em relação às outras, garantindo posições privilegiadas para conversão de capital na busca de outros recursos e tornando-se mais distintos, fazendo com que seu capital seja o capital reconhecido pelo campo.

No campo do esporte o capital corporal sofre tentativas de objetivação, isto é, existe uma tentativa de quantificá-lo na perspectiva de um controle estabelecido pelas comparações, standardizações e classificações. Surgem, dessa maneira, as medidas corporais expressas na antropometria e nas classificações por desempenho reveladas nos *rankings*.

Atendendo a essa objetivação o detentor de maior capital corporal seria aquele que se enquadrasse nas tabelas elaboradas pelos setores especializados. Assim, um fisiculturista teria maior capital corporal na medida em que apresentasse um baixo percentual de gordura, demonstrando uma maior definição muscular (SABINO, 2004). Da mesma forma o atleta de corridas de velocidade deteria maior capital na razão direta de seus tempos reduzidos em relação a outros atletas do mesmo nível.

A aparente simplicidade do registro do capital corporal (registros quantitativos) confronta-se à complexidade do campo esportivo quando da sua aplicação em um mundo repleto de referências simbólicas. Tendo como alvo grupos de praticantes de musculação em academias Sabino (2004) nos remete a exemplos esclarecedores a respeito do caráter simbólico da valorização do capital corporal:

1) Os fisiculturistas: senhores do campo, são atletas semi-profissionais ou profissionais que exibem musculatura exercitada, durante anos, até a distorção. São os que mais consomem as drogas masculinizantes e constituem o menor grupo de status nas academias; 2) os veteranos: são indivíduos com massa muscular considerável porém distante daquela exibida pelos anteriores. É o grupo mediano, constituído por indivíduos que já têm alguns anos de prática de musculação. Segundo as frequentadoras são os que possuem o corpo mais bonito, o que lhes confere, ao menos no mercado sexual, um considerável capital corporal. 3) Os comuns: este é o grupo maior. Constituído por todas aquelas pessoas sem físico atlético. Neste grupo podem ser enquadrados os magros, muito magros, os esbeltos, os gordos, gordinhos, muito gordos, e assim por diante. São a maioria no campo e não desfrutam de capital de competência e nem capital corporal (SABINO, 2004, p.83).

Podemos exemplificar através da análise do mundo do futebol. Um jogador que apresente extrema velocidade no deslocamento pelas laterais do campo, porém com pouca técnica, ao cruzar a bola será desqualificado. Apesar de possuir uma qualidade desejável do esporte (velocidade), o mundo boleiro dirá com ironia que *“futebol não é corrida de cavalos”*, e que não se ganha jogos só correndo. Outros jogadores, desprovidos de condição física ideal, porém detentores de habilidade técnica muitas vezes serão valorizados por outras qualidades. Aparecem então os aforismos futebolísticos que constituem um saber intrínseco do campo, *“quem corre é a bola!”*, ou justificando o pouco empenho no treinamento, invocando qualidades ocultas, *“treino é treino, jogo é jogo!”*.

Investigando o universo dos clubes formadores de jogadores no Brasil e na França, Damo (2007) compara a trajetória de dois jovens jogadores ambos bem cotados por seus capitais futebolísticos quando nas categorias de juvenis.

A ambos renunciava-se brilhante futuro profissional, pois suas performances atléticas e técnicas correspondiam aos padrões estabelecidos no universo dos clubes de formação.

Um deles foi negociado e guindado a um grande clube do futebol brasileiro enquanto o outro foi emprestado por conveniência do clube ao América do Rio de Janeiro, clube considerado menor na constelação dos clubes profissionais do país.

Ao que foi para o grande clube confirmaram-se as expectativas e seu capital corporal futebolístico teve grande incremento sendo inclusive convocado para a seleção brasileira sub-20. Ao outro restou à diminuição de suas perspectivas e consequente déficit de capital, pois emprestado a um clube de menor importância configurava-se uma queda de seu valor de mercado.

Em sua análise Damo (2007, p. 115) comenta:

Em outras palavras, capital futebolístico é um conceito forjado para dar conta também da margem de manobra existente entre a oferta de talentos e demanda do mercado formação e atuação

profissional, pressupondo que o volume de capital corporal seja determinante, mas não é tudo. Por isso ouve-se seguidamente dizer que “futebol é momento” [...] Não são raros os prodígios que impressionam pela maneira hábil com que se servem de seus corpos no trato com a bola mas daí a tornarem-se atletas profissionais há uma distância considerável.

Na topologia do campo esportivo ao gradiente de capital corporal acumulado corresponderá o lugar de destaque ou de coadjuvância do ator social. Poderá definir a escolha de sua prática esportiva ou dentro da mesma modalidade maneira distinta de praticá-la.

As classificações genéricas de modalidades esportivas em “nichos” (esportes de combate, esportes coletivos, esportes individuais, esportes na natureza etc.) não permitem, caso não seja feita uma análise acurada, perceber nuances que, descritas por critérios baseados na teoria dos campos, permitirão verificar que na aparência os semelhantes apresentam diferenças de tal ordem acentuadas que em alguns casos podem até caracterizar uma modalidade diferente.

É assim que as diferentes formas de expressão dos capitais distinguirão o profissional, do amador e este do diletante. Pociello (2005) destaca essas diferenças ao investigar praticantes de canoagem descrevendo uma distinção entre competidores, turistas e puristas baseado na desigual distribuição de capital entre eles.

Entre os competidores se encontrarão os indivíduos mais jovens, sua atuação esportiva é vigorosa, o esforço físico é recompensado por prêmios em dinheiro ou distinções esportivas (medalhas, troféus), buscam a profissionalização, utilizam o material mais sofisticado, dedicam a maior parte de seu tempo ao aperfeiçoamento físico e técnico.

Em outro patamar encontram-se os turistas, os indivíduos mais velhos e socialmente mais favorecidos do campo. Possuem diplomas e posição social economicamente superior. Procuram trajetos em rios de águas calmas, principalmente em seus períodos de férias e utilizam a canoagem como pretexto de interesses culturais ou turísticos. Não são muito afeitos a competição e sua técnica de condução não é apurada.

Por fim, os puristas caracterizam-se por ter uma longa vivência no mundo do caiaque, são antigos competidores com idades entre 30 e 40 anos, ou ainda caiaquistas de competições longas de descidas de rios turbulentos. Sua boa técnica é empregada na descoberta de percursos novos ou em colocarem-se à prova em aventuras inéditas.

Na definição de Pociello (2005, p. 57) suas características remetem a:

[...] Ecologistas militantes eles lutam contra a diminuição dos espaços de prática. [...] Tem uma certa nostalgia de uma idade de ouro que oferecia tempos atrás, o prestígio social de uma prática rara e as alegrias de um meio selecionado de conaisseurs, depositários da memória e da cultura do campo. [...] A atividade pode absorver e tornar-se apaixonante a ponto de estruturar um modo de vida relacionado ao campismo, à vida na natureza, diversificando sua prática em atividades como rafting, hidro-speed, etc.. Tendem a viver com simplicidade e com poucos recursos materiais.

Construção do capital físico e corporal

Outro trabalho memorável realizado na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu foi realizado por Loic Wacquant “Corpo e Alma, notas etnográficas de um aprendiz de boxe” e “Os três corpos do lutador profissional” onde ele apresenta e analisa a construção do capital físico e corporal em lutadores de boxe.

O boxe é uma modalidade esportiva geralmente praticada por indivíduos de classe baixa e existem alguns motivos primordiais para se tornar um lutador profissional e conseqüentemente construir um capital físico mais apurado. Vínculos externos como subordinação de classe, exclusão racial, “hybris” masculina e o fácil acesso são alguns deles, porém não menos importante é a visão de que o boxe pode proporcionar uma melhora econômica e talvez uma transcendência social.

Para entender o desenvolvimento corporal e físico do boxeador deve-se acompanhar a experiência diariamente vivida do treinamento e

da luta, o que fez Wacquant (2002) ao se tornar, ele próprio, um lutador de boxe.

Por intermédio do método largamente utilizado na Antropologia – a observação participante – Wacquant (2002) pode aprofundar a questão da percepção de seus próprios corpos pelos lutadores profissionais estudados. Três imagens principais foram identificadas pelo autor: o corpo era visto como uma “máquina”, uma “arma” e uma “ferramenta”. Segundo os lutadores, para se construir o capital físico do boxeur, era necessário “dedicação, atenção e incessante trabalho de manutenção”.

O corpo “máquina” alude ao automóvel, em que o corpo deve ser “regulado” e cuidado de maneira adequada. As peças devem ser verificadas, testadas e substituídos na hora certa, filtro limpo, tanque cheio, perfeita ordem de funcionamento.

Para mim, ele é que nem um motor: precisa de óleo lubrificante, sem óleo ele não vai funcionar direito, o tipo certo de óleo senão não vai funcionar direito - (lutador peso meio-médio negro, 25, pugilista assistido em tempo integral por seu treinador) (WACQUANT apud LINS, 1998, p. 75).

O corpo “arma” ou “armarias” faz alusão a metáforas de ordem militar, onde o corpo é, ao mesmo tempo, uma arma para lutar e defender-se de golpes desferidos pelos oponentes. Essa visão está fortemente associada ao fato de o boxe ter sido amplamente praticado e, em alguns momentos, patrocinado pelo exército. É ilustrativo lembrar que as mãos dos lutadores são registradas como armas, por isso caso se envolvam em brigas de rua são acusados por assalto à mão armada.

É minha ferramenta, minha arma. Minha arma, e eu tenho que manter minha arma limpa, eu tenho que manter minha arma lubrificada. Quando eu treino, estou lubrificando minha arma. Quando vivo limpo, estou mantendo minha arma limpa (seus olhos brilham de contentamento, diz o autor). Quando luto, estou usando minha arma. (Peso-pesado negro, 27, que conta com o apoio de um treinador) (WACQUANT apud LINS, 1998, p. 77).

O corpo ferramenta é um instrumento de trabalho que deve ser continuamente readaptado à finalidade indicada. Essa ferramenta deve ser mantida e usada de maneira adequada para que não perca a precisão e não se torne ineficaz e, por fim, sem valor.

Procuo encarar [meu corpo] como uma ferramenta, uma ferramenta que, ao me preparar para lutar boxe, eu tenho que cuidar. Não posso deixar, não posso deixar Papai Tempo ou os anos, entende acabarem com ele, entende, não posso deixar a vida mesma acabar com ele; tenho que cuidar mesmo do corpo, entende: de qualquer jeito, você não pode ter outro. (Peso meio-médio negro, 29, desempregado) (WACQUANT apud LINS, 1998, p. 79).

Aspectos como a preparação física (compromisso moral, decisão mental, demonstração de seriedade), cuidados com o corpo (preservar e proteger o capital corporal do lutador, treinamento consciencioso, vida virtuosa, seleção e escalonamento adequado das lutas), dor e desconforto físico (controle da dor, convívio com a dor e com o desconforto físico), angústia (risco de lesões sérias, danos corporais, envelhecimento precoce) e a ética profissional incorporada (disciplina moral, sacrifício, cultura do si pugilístico, nutrição, contração da vida social e familiar, renúncia ao comércio sexual) são de suma importância para a otimização do capital físico e corporal dos pugilistas e consequentes benefícios proporcionados pelo mesmo.

Considerações finais

A inter-relação entre posição social, *habitus* e gosto produz formas e orientações corporais distintas e relativamente estáveis. No entanto, é importante notar que estas orientações não são estáticas. Isso porque o corpo do indivíduo nunca está finalizado completamente. Enquanto o corpo estiver associado à sociedade é afetado pela cultura e pelos processos econômicos.

O campo ao qual se pertence, o *habitus* relativo a esse campo, o capital valorizado para ser membro do campo são fatores fundamentais para a produção e desenvolvimento do corpo e do capital físico.

Referências

- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRACHT, W. **Sociologia crítica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CALNAN, M. Health and illness: the lay perspective. London: Tavistock, In: SHILLING, C. **The body and social theory**. USA: Sage, 2003.
- CROSSLEY, N. **The social body: habit, identity and desire**. London: Sage publications, 2001.
- DAMO, A. S. **Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França**. São Paulo: Aderaldo e Rotschild, 2007.
- FEATHERSTONE, M. Leisure, symbolic power and the life course. In: SHILLING, C. **The body and social theory**. USA: Sage, 2003.
- GRAHAM, H. Women, Health and the family. Brighton: Wheatsheaf, In: SHILLING, C. **The body and social theory**. USA: Sage, 2003.
- LINS, D. (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papirus, 1998.
- MAUSS, M. As técnicas corporais. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.
- MILES, A. The mentally ill in contemporary society. Oxford: Basil Blackwell, In: SHILLING, C. **The body and social theory**. USA: Sage, 2003.
- POCIELLO, C. **Les cultures sportives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- SABINO, C. **O peso da forma: cotidiano e uso de drogas entre fisiculturistas**. 2004. Tese – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SHILLING, C. **The body and social theory**. USA: Sage, 2003.
- TULLE, E. **Ageing, the body and social change**. Palgrave MacMillan, 2008.
- WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. Os três corpos do lutador profissional. In: LINS, D. (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1998.

WILKES C. Bourdieu's class. In: SHILLING, Chris. **The body and social theory**. USA: Sage, 2003.

ASPECTOS DA ESCALADA PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Tony Honorato
Ernani Xavier Filho

Na sociedade contemporânea observa-se a chegada de novas tecnologias, aceleração de informações, economias globalizadas, culturas híbridas e uma busca incessante do homem por momentos e experiências que fujam da superficialidade e representem valores significativos para sua condição existencial. A busca por práticas profundas, possivelmente identificadas na vivência lúdica, é um paradoxo diante à vida hodierna, uma vez que homem acumula mais funções consideradas como sérias e, ao mesmo tempo, deseja mais disponibilidade para o lazer e atividade física.

Tal paradoxo, na compreensão de Lipovetski (2007, p. 283), ocorre em razão de a sociedade atual estar mergulhada nos sentimentos de prazer e com isso ser fascinada pelos desafios, pela paixão de vencer e pela otimização das capacidades do corpo. A busca por novas sensações emocionais deve-se a apuração do sentido de bem-estar, que é diretamente vinculado ao qualitativo, centrado no corpo vivido, na atenção a si próprio, enfim, no sentir-se bem mesmo desempenhando altas jornadas de trabalho físico.

Assim na atividade física, no esporte e no lazer encontram-se possibilidades de experimentação e sensibilização de situações desafiadoras. A vivência de fortes emoções e intensos riscos controlados é identificada, sobretudo, nas práticas denominadas atividades de risco e de aventura, como é caso da escalada.

Na prática da escalada o homem pode experimentar diferentes situações de risco com a emergência de novas respostas sociais, emocionais e

motoras. A busca por sensações prazerosas de bem-estar coloca o homem em contato pleno com seu meio social e neste, evidencia a carência de experiências ricas em emoções significativas, possibilitando o desenvolvimento da confiança em si próprio e no outro, da superação de obstáculos ao extrapolar limites físicos, motores, psíquicos e culturais.

Ao pensarmos sobre a sociedade atual e algumas necessidades do homem em experimentar práticas sensitivas repletas de emoções e de desempenho corporal, urge o nosso interesse em abordar neste ensaio questões inerentes à escalada.

Nas últimas décadas a escalada vem despertando interesse e incorporando cada vez mais adeptos, principalmente depois do aparecimento de paredes artificiais. Esta prática, oriunda da escalada tradicional em rocha, apresenta-se como alternativa lúdica, pedagógica e de treino em academias de ginástica, shoppings, clubes, parques, escolas e universidades. Nestas últimas, em particular, como é o caso da UEL¹, UNICAMP, UFSCAR, UEM, entre outras que têm parede de escalada, nota-se, além da oferta da vivência em escalada, a emergência da preocupação de preparar estudantes de Educação Física para intervenção profissional na modalidade.

Assim com a proposta de apresentar alguns elementos da escalada para potencializar a formação profissional em Educação Física, é que neste ensaio abordaremos compreensões sobre escalada e a relação entre a prática da escalada e as *affordances*² (função sensório-visual).

1 No Centro de Educação Física e Esporte (CEFE) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) está em desenvolvimento, sob a nossa coordenação, um projeto de extensão intitulado “Escalada no CEFE: retomada de uma vivência lúdica”. O projeto serviu de inspiração para escrita do texto ora apresentado.

2 *Affordance*: Qualidade de um objeto, ou de um ambiente, que permite que um indivíduo realize uma ação. Este termo tem origem no trabalho do psicólogo James Gibson (1977) sobre percepção e ação. A partir de uma “perspectiva interacionista”, Gibson foca na interação agente/situação, o que significa que ele define como *affordances* todas as “possibilidades de ação” em um ambiente, em que o uso potencial de um determinado objeto surge de suas propriedades perceptíveis e sempre em relação às capacidades e interesses do ator (porque a percepção é sempre seletiva).

Escalada como uma prática sensitiva

[...] as atividades de esporte de alto risco e de recreação vêm despertando a atenção das pessoas, tornando-se mais populares. O termo “extremo” passou a fazer parte da linguagem do cotidiano, trazendo à mente as sensações fortes e as imagens de risco e emoção vividas nessas atividades (COSTA, 1999. p. 100).

A escalada é uma prática humana secular. Ela desenvolveu-se com o montanhismo e o alpinismo. No século XVIII encontram-se registros do homem escalando o Mont Blanc e, em momentos posteriores, o Himalaia, Everest, Alpes, Andes, entre outros. Já no Brasil a tentativa e a prática da escalada remontam o início do século XX, quando franceses e brasileiros resolveram escalar 300 metros de rocha do “Dedo de Deus”, em Teresópolis, Rio de Janeiro (PEREIRA, 2007).

O fato é que com a vivência da escalada o homem brinca com o seu próprio estado de incerteza, isso não significa risco fatal, até mesmo porque o risco na escalada é calculado, quer dizer, é um “descontrole controlado”. Essa excitação ocorre porque a escalada significa ascensão, e subir uma montanha, uma pedra ou uma parede artificial exige uma emoção provocada pela altura e pelo deslize possível.

A escalada se apresenta como um símbolo da condição humana, com o papel de conduzir o homem ao topo do seu desenvolvimento pela ascensionalidade e pela verticalidade. A verticalidade, presente na postura ereta do homem e na subida da montanha ou da parede de escalada, que ele vai galgando paulatinamente até o topo, é um símbolo forte de ascen-

O termo é utilizado em vários campos, como em psicologia de percepção, psicologia cognitiva, psicologia de ambiente, comportamento motor, design industrial, interação homem-computador (I.H.C.), design de interação e inteligência artificial. De forma mais breve, as affordances devem ser entendidas como quanto potencial de ação a forma de um objeto tem para que seja manipulada da maneira que fora pensada para funcionar. Por exemplo, uma maçaneta redonda de uma porta “convida” o usuário a girá-la para que se possa abrir.

são e de progresso transcendendo a condição animal (COSTA, 1999. p. 69).

Em “Dos jogos de morte ao jogo de viver na montanha: sobre o alpinismo solitário”, Le Breton (2011) nos permite pensar a escalada como atividade de sensações de risco promotora de fortes emoções singulares, de um gozo que se transforma em modo de vida e de uma elaboração da identidade em meio ao individualismo típico da contemporaneidade. Em uma sociedade hodierna regida por fortes controles sociais, a escalada como prática sensitiva de fortes emoções aparece como uma manifestação necessária à respiração do indivíduo.

Para Pereira (2007, p. 39) um objetivo significativo do homem na escalada é visitar, revisitar e conviver com a montanha, divertindo-se com o outro e curtindo a natureza. Isso é desafiador, é aventura para o escalador. Pois ele buscará “enfrentar e superar tanto as dificuldades de explorar a natureza quanto suas próprias limitações físicas, técnicas e emocionais”.

Ainda a escalada significa subir, para isto são exigidos sincronismo e comunicação, sendo ela uma progressão quadrúpede sobre um obstáculo que impõe, pela sua verticalidade, forma e textura, dificuldades à sua superação. A escalada é uma atividade com características físicas, motoras, técnicas, educativas, simbólicas, culturais e psíquicas com movimentos longos, com inclinação até negativa, na qual há um percurso (denominado “via”³) menor a ser percorrido e conseqüentemente um maior a ser conquistado (FERRER, 2002).

No Atlas do Esporte no Brasil (2006, p. 60) encontra-se a seguinte conceituação:

A escalada consiste na subida de paredes verticais com diversos graus de inclinação e dificuldade, utilizando-se de agarras na rocha e alguns equipamentos de segurança. A escalada “tradicional” visava a atingir o cume ou ponto proeminente de algum acidente

3 Via é a rota a ser escalada, é um caminho previamente demarcado ou conquistado por outro escalador anteriormente.

rochoso, via de regra, usava-se sempre o caminho mais fácil até o cume, o que hoje chamamos de rotas ou vias normais ou clássicas. Com o desenvolvimento técnico, físico e o incremento de materiais de segurança, o que era um mero exercício de ascensão em picos virou uma atividade física específica que, acrescida do fator risco, buscava rotas cada vez mais difíceis. Da escalada tradicional derivaram diversas atividades que, com o tempo, adquiriram status próprio. O conhecimento técnico básico necessário para a prática segura de qualquer uma das ramificações é o mesmo. Assim, da escalada tradicional derivou-se a escalada livre, a escalada esportiva, a escalada em gelo, a escalada artificial, a escalada de grandes paredes ou *big wall*, a escalada em muros ou indoor, a escalada em *boulder* e o rapel⁴.

Para Humberstone (1995) a escalada satisfaz uma variedade de objetivos educacionais com habilidades cooperativas e de comunicação, melhorando a autoestima, tomada de decisões mais rápidas e ajudando na resolução de problemas, podendo ser utilizada como atividade lúdica e física com fim nela mesma. À guisa de exemplo, atualmente é comum empresas organizarem capacitações para seus funcionários envolvendo a escalada e arvorismo objetivando treinamento vivencial para vida corporativa.

Cabe destacar que nas aventuras recreativas ou esportivas de risco a autonomia é buscada pelos praticantes, a transgressão é edificada, mas as limitações impostas pelas intempéries, fora do controle do homem, sempre os fazem retornar a sua pequenez diante do infinito. A ameaça de sanção é permanente, por isso eles calam e calculam cada passo, tomando decisões firmes e acertadas, porque qualquer erro pode ser significativo. (COSTA, 1999)

A escalada se desenvolve no percurso estabelecido por trechos previamente determinados pelo tamanho da corda e dos grampos. Geralmente cada trecho é realizado por uma dupla, primeiro um enquanto o outro

4 Rapel: técnica de descida pela corda. Utiliza-se, conectado à cadeirinha através de um mosquetão, um freio que, através de atrito, diminui a velocidade de descida do escalador pela corda.

presta assistência de segurança, depois se invertem os papéis. Os trechos percorridos são de ponto a ponto, cada pessoa faz o trajeto com o suporte do outro, até que consiga se ancorar na rocha ou num certo grau de uma parede artificial (NAZARI, 2008).

Na escalada o praticante progride utilizando os pés e as mãos nos apoios ou agarres disponíveis, tendo a corda e cadeirinha para suportar o escalador em um momento de uma eventual queda. O objetivo é sempre escalar um determinado trecho do início ao fim, sem recorrer aos materiais de segurança para descansar nem para progredir, já que esta ideia de escalar uma via completa, pelos próprios meios, designa-se ‘encadenar’ a via.

Ao estabelecer vias e planejar uma escalada com diferentes níveis de ascensão distribuindo agarras e planos, a escalada pode ser ofertada para diversos estratos sociais compostos por pessoas de diferentes faixas etárias e condicionamentos físicos. De criança a adulto, com deficiência ou não, pode-se praticar escalada, basta ter equipamento de segurança e orientação técnica conforme as necessidades do indivíduo. Isso é possível também em razão dos diversos tipos de escalada existentes.

Tipos de escalada e o risco calculado

A escalada foi sendo aprimorada enquanto técnica de subida e com auxílio das novas tecnologias os praticantes foram desenvolvendo mecanismos para criação de novas formas de se ascender. Seguem alguns tipos de escalada:

- **Escalada livre:** escalada em rocha com vias de aproximadamente 100 metros. O escalador usa somente sua habilidade para subir, não se valendo de artifícios como segurar na corda. O equipamento de segurança é somente para caso de quedas. Geralmente a escalada dura um dia (PEREIRA, 2007).

- **Escalada esportiva:** trata-se de uma competição praticada em paredes rochosas ou paredes artificiais de aproximadamente 50 metros de altura, onde o escalador precisa seguir uma via marcada, geralmente com negativo e alto grau de dificuldade. Neste caso, pés e mãos só podem tocar as agarras (pontos de apoio) indicadoras de uma via. Cada via é um problema. Temos então níveis de dificuldades diferentes que exigem além do trabalho físico-motor, concentração e raciocínio, pois o praticante se vê obrigado a pensar para descobrir a melhor maneira de se movimentar na parede para conseguir uma melhor performance atlética e em relação aos demais competidores.

- **Escalada em *boulder*:** é a escalada de blocos de pedra ou paredes artificiais de no máximo 05 metros de altura, o escalador dispensa uso cordas e outros equipamentos de segurança típicos da escalada. Para segurança são utilizados colchonetes amortecedores de impacto (*crash pads*). Os escaladores de *boulder* são “enxadristas de rochas”, quer dizer, o desafio é descobrir formas diferentes para resolver o mesmo problema (via), melhor movimento para cada situação. Exige determinação e persistência (PEREIRA, 2007).

- **Escalada *big walk*:** consiste na ascensão de grandes rochedos, necessitando que o escalador durma no local para continuar a escalada no dia seguinte. Normalmente acima de 400 metros de parede, a escalada pode durar de 2 até 10 dias (ou mais). O peso de equipamentos transportados parede acima necessita de um bom planejamento sobre: a gama de equipamentos na utilização de proteção e de ascensão, condições meteorológicas, comida, água, etc. (FERREZ, 2002, p. 05).

- **Escalada indoor ou em parede artificial:** a escalada indoor nasceu em razão das péssimas condições climáticas, inverno rigoroso,

que impossibilitavam a realização da escalada em montanhas. Com o objetivo de criar algo semelhante para continuar as atividades de escalada é que nos anos de 1980 pensaram em paredes ou muros artificiais, que no caso do Brasil, devido ao fator climático, não são necessariamente indoor. Conforme Marinho e Bruhns (2001, p. 38) “O ‘desafio’ é realizado em uma parede com várias agarras artificiais, fabricadas de talco industrial e resina, de textura parecida com as rochas naturais. As agarras⁵ são fixadas à parede, formando caminhos de diferentes níveis de dificuldade”. Comumente em ginásios de paredes artificiais faz-se uso da técnica de segurança top rope⁶, isto é, um tipo de escalada com corda fixada no topo da via, conforme o praticante vai subindo o equipamento de segurança vai recolhendo a corda, desta forma não existe queda livre e há alto grau de segurança.

Existem outras modalidades de escalada, uma diferenciação basilar é a distância e a natureza do terreno a serem enfrentados como a neve, por exemplo. Conforme Pereira (2007) para cada tipo de escalada é importante observar os objetivos, regras, estratégias, dificuldades e perigos, equipamentos, técnicas de movimentação, lugares para a prática e quem são os escaladores experientes.

Ao buscar e planejar uma atividade de aventura tem de levar em consideração alguns aspectos importantes para que haja o sucesso da atividade. Para que o indivíduo possa vivenciar a escalada em busca de sensações novas de prazer e contato com situações que exijam muito de si, um aspecto fulcral é a segurança.

5 Agarras artificiais: são peças produzidas com talco industrial e resina que imitam as saliências/fissuras em rochas. Servem de ponto de apoio para as mãos e pés do escalador, possibilitando progressão.

6 Técnica de escalada em que a corda que dá segurança ao escalador é presa acima do usuário. Corda de cima (tradução literal). A outra ponta da corda (que não está presa ao escalador) é em geral utilizada pelo escalador que dá a segurança.

Atualmente as técnicas e os equipamentos são tão avançados e aprimorados que o risco nas atividades de aventura acaba sendo muito pequeno, isto é, tem-se um risco controlado (BÉTRAN, 2003). Quando os acidentes ocorrem, normalmente, são por falta de um equipamento adequado, falta de orientação específica e por inconseqüência do praticante (MUNHOZ, 2006). Ao utilizar corretamente as técnicas e os equipamentos nessas atividades o risco existe quase que exclusivamente no imaginário da pessoa que pratica (COSTA e TUBINO, 1998).

O fato é que o aumento crescente pela busca da incerteza nas atividades de aventura estimula incorporar e saber tratar o risco. Para lidar com o risco calculado necessariamente o homem recorre ao conforto das novas tecnologias, provocador do sentimento de segurança. Segundo Honorato e Gebara (2004), um dos determinantes do conceito de esporte radical, de atividade de aventura ou de risco é a tecnologia. Sem o processo de invenção e introdução de novas tecnologias a condição de segurança ficaria fragilizada, muitas atividades lúdicas e físico-motoras consideradas de risco deixariam de existir em razão de prejudicar a integridade do homem, em caso extremo levando-o a morte.

Em diferentes tipos de escalada é comum o uso de tecnologias tais como cordas⁷, cadeirinhas⁸, mosquetões⁹, freios¹⁰, capacetes, sapati-

7 Existe a dinâmica e a estática. A primeira é de grande elasticidade para absorção do impacto em quedas durante a escalada guiada. A segunda é de baixa elasticidade, comumente utilizada em resgates, tirolesas e *top rope*.

8 É um cinto de segurança que sustenta o escalador em caso de queda e ajuda a distribuir o impacto da queda pelo corpo do mesmo. Peça fundamental da escalada; conjunto de fitas de náilon de alta resistência costuradas entre si para envolver as coxas e a cintura do escalador.

9 Anéis feitos de ferro ou de liga de alumínio de alta resistência. São elementos de conexão entre as cordas, escalador, freios e rocha ou parede artificial.

10 Freios do tipo ATC, oito, autoblocante: têm a função de travar a queda do escalador e controlar a velocidade da corda durante a descida em rapel. O freio autoblocante (conhecido também por GriGri, nome de um logotipo) trava a descida assim que o peso do escalador estende a corda ampliando a segurança.

lhas, costuras¹¹ e fitas de proteção. Para segurança é importante também o domínio das técnicas de nós como o lais de guia e o oito, o domínio da técnica de decida do tipo rapel e o domínio das técnicas de guiar escalador e de *top rope*.

O uso adequado dos equipamentos e a aplicação do domínio das técnicas podem provocar uma vivência em escalada evitando o risco extremo e promovendo uma atividade com prazer e máximo de segurança. Eis aí um dos objetivos da intervenção do profissional de Educação Física. Pode-se dizer que um dos papéis de tal profissional é assegurar que as experiências educativas por meio das atividades de aventura estejam ao alcance de todos com qualidade e segurança. Desta forma favorecerá a aprendizagem que levará o ser humano a desfrutar os riscos e prazeres que a atividade potencializa, ensinando o ser sensível descobrir e respeitar as possibilidades de erupções de fortes emoções.

Além das compreensões sobre escalada, segurança, ludicidade, educação, sociedade, entre outros, temos pensado que os conhecimentos da área do comportamento motor podem colaborar no entendimento do ato de escalar gerador de fortes emoções, bem como também pode potencializar a formação profissional em Educação Física. Vejamos uma reflexão a partir da ótica da motricidade humana em que iremos abordar o papel das *affordances* na ação motora de escalar.

A ação na escalada e as *affordances*

Como dito anteriormente a escalada é uma atividade em que a incerteza é transmitida pelo ambiente natureza, o tempo de prática e autoconhecimento corporal por parte daquele que busca a superação dos obstáculos encontrados nas vias. Dessa maneira diferentes níveis de processamento são identificados como sendo necessários a uma vivência por parte dos praticantes. De um modelo geral o início da prática se dá pela

11 Dois mosquetões unidos por uma fita.

observação de algum “iniciado” na modalidade que lhe apresenta as características da atividade o que resulta muitas vezes em uma compreensão equivocada dos seus conceitos e demandas.

Vale lembrar que escalar é algo natural do homem e em sua ação exploratória ainda no primeiro ano de vida o bebê começa a desafiar a gravidade escalando os sofás e cadeiras da casa procurando encontrar o prazer de estar na posição bípede e descobrir aquelas maravilhosas relíquias dos seus pais que os atrai sobremaneira. Porém nessa jornada quase sempre a criança é desestimulada pelos pais atentos aos riscos latentes das conquistas as primeiras “vias”.

Pesquisadores que estudam o desenvolvimento motor de crianças apresentam o escalar como um padrão fundamental de movimento tal como correr, andar, saltar, chutar, arremessar e receber sendo que esse conjunto de habilidades possibilita aos indivíduos interagir de forma competente com os meios físico e social (HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

Embora pesquisadores do movimento humano tenham tradicionalmente preferido estudos, em laboratório num esforço para conservar o rigor experimental, exemplos de trabalhos mais ecológicos têm apontado caminhos seguros para desvendar como os movimentos são coordenados com eventos, objetos e ambientes dinâmicos (NICOLETTI e MANOEL, 2007).

Abordaremos inicialmente o conceito de *affordances* que embora não seja completamente novo visto que está amparado nas ideias da Psicologia Ecológica de Gibson (1977), tem sido pouco visitado na área esportiva ainda que o tema tenha aparecido nos últimos anos principalmente devido ênfase na interação entre restrições ambientais, do organismo e da tarefa na aquisição e desenvolvimento de padrões motores (NEWELL, 1986).

Argumenta-se ainda que a prática da escalada possa oferecer exemplos de como as *affordances* ajudam a modelar as interações dos escaladores, tanto os novatos como os mais experientes, com o ambiente propiciando um conjunto específico de competências proporcionando um ajuste dinâmico entre escalador-ambiente.

Foge ao escopo desse texto aprofundar uma discussão teórica de *affordances* e o do princípio da percepção direta da Abordagem Ecológica. Iniciaremos apresentando uma visão geral de *affordances* que são definidas como oportunidades para a ação. Elas descrevem o ambiente em termos de comportamentos que são possíveis em um dado momento sob certo conjunto de condições. Nesse sentido as *affordances* capturaram o forte acoplamento entre percepção e ação, e permitem o controle prospectivo de momento a momento da ação.

Gibson (1977) propôs que de forma semelhante à ação dos animais na natureza percebemos, nos objetos e ambiente, oportunidades de ação, pontos cruciais correspondentes a transições de fase no comportamento, pontos ideais correspondentes a regiões estáveis e situações preferidas de mínimo gasto de energia as quais emergem da interação do organismo-ambiente.

Pensando a escalada, para determinar se uma via proporciona condições de acesso, o escalador analisa as propriedades do ambiente em relação às propriedades relevantes do seu organismo e do seu sistema de ação, por exemplo: a rigidez da superfície em relação à sua massa corporal, contornos da superfície em relação ao comprimento dos seus membros, a largura em relação à passagem das dimensões do seu corpo, entre outras.

Assim ao orientar a sua atividade por *affordances*, o escalador é capaz de perceber o relacionamento entre as propriedades ambientais e as propriedades de seu próprio sistema de ação. Isto implica no conhecimento da sua escala corporal '*bodyscaled*' para a análise da informação visual e de bom controle perceptivo-motor, em oposição a uma métrica extrínseca ou absoluta conforme definem. (FITCH e TURVEY, 1978)

Um grande número de escaladores exemplifica intuitivamente a percepção de *affordances* em comentários tais como:

A escalada é uma espécie de quebra-cabeça tridimensional cinestésico. Você está ao lado da parede, e você tem que ir para cima (ou para baixo), você observa a seu redor e procura algum lugar para mover suas mãos ou pés. Se não se pode ver nada, então você está

perdido você só tem de contar os segundos antes de perder de as forças e cair (HÖRST, 2003, p. 201).

A discussão se dá sobre o valor das *affordances* no ambiente, não apenas se ela está lá. Se ela está lá é porque tem algum potencial para a ação, elas são percebidas diretamente pelo escalador sem que ele tenha que recorrer a representações armazenadas na memória. A relação é direta entre percepção e ação sem a divisão entre mais “percepção, ou mais tomada de decisão e ação” as *affordances* existem porque a ação (o “último estágio”) é afetada pela percepção (“primeiro estágio”).

Também é possível questionar existência de uma conexão entre capacidade perceptiva e o nível de experiência dos escaladores. Boschker e Bakker (2002) avaliaram três grupos de escaladores iniciantes aos quais foram oferecidas formas distintas de obtenção de informações: a) vídeo de um escalador experiente ultrapassando o *crux*¹² com uma técnica inicial (pegada dupla); b) vídeo de um escalador experiente ultrapassando o *crux* com uma técnica avançada (pegada cruzada com deslocamento lateral); c) apenas o vídeo da parede com as vias. O objetivo do estudo foi avaliar se observação de um modelo experiente possibilitaria escaladores inexperientes perceber e utilizar-se de novas oportunidades de ação.

O que se queria saber era que tipo de informação fora obtida durante a observação da ação para tanto três grupos foram formados aleatoriamente: a) grupo técnica inicial; b) grupo técnica avançada; c) grupo controle que observaram apenas o vídeo da parede.

Depois de vistos os vídeos os grupos realizaram cinco tentativas de escalar uma parede artificial de sete metros de altura com uma angulação negativa em relação ao solo de 98,2°. A via era graduada com o grau 5c na escala francesa e continha vinte duas “agarras artificiais” de diferentes formatos e tamanhos e estava dividida em três setores, início fácil, o meio da via difícil e o final da via fácil. Os escaladores portavam sapatilha e exe-

cutaram a prática em *top rope*. Foi avaliado, centro de gravidade do corpo por entropia geométrica. Os grupos poderiam utilizar qualquer das duas técnicas na superação do *crux* da via.

A análise dos resultados pode ser resumida em três pontos principais: a) para o grupo controle a técnica mais utilizada foi a pegada dupla; b) os participantes perceberam e posteriormente utilizaram a informação a partir de fitas de vídeo. Isso é, maior parte das tentativas os escaladores utilizaram das mesmas técnicas observadas. Esse resultado comprovou que escaladores inexperientes foram capazes de utilizar a informação visual recebida; c) o grupo que observou a técnica mais avançada teve uma escalada mais fluente e mais rápida e também foi mais fluente na maneira com que ultrapassava o *crux*.

Os resultados foram discutidos em termos de oportunidades para perceber as *affordances* e indicou que houve mudança comportamental em diferentes níveis nos três grupos a partir de observação das oportunidades de ação a partir da observação de modelos o que vem ao encontro da perspectiva ecológica.

Fundamentalmente o que procuramos evidenciar até aqui é que a capacidade de perceber as possibilidades de ação é modulada pelo repertório motor, perícia dos indivíduos, meio natural, meio social e que isso impacta fortemente o esquema de lembrança nas vivências de fortes emoções típicas das atividades de aventura, no caso a escalada.

Considerações finais

A escalada vem sendo praticada em diversos ambientes, em particular no universitário, por ser uma atividade sociocultural, motora, psíquica e física, que ainda pode ser objeto de intervenção profissional. Na universidade a vivência da escalada contempla, entre tantos outros objetivos, o experimentar uma prática sensitiva provocadora de divertimento marcado pelo movimentar do corpo prazerosamente.

Conhecer sobre escalada e articular tal conhecimento com os saberes de áreas tais como estudos socioculturais, do comportamento motor

e da biodinâmica do movimento humano, potencializam possibilidades e perspectivas de como os acadêmicos dos cursos de Educação Física poderão intervir profissionalmente no interior de instituições e geografias que ofertem a prática de escalada.

Por fim, advoga-se que na formação profissional em Educação Física a escalada receba tratamento de modalidade esportiva, de atividade física relacionada à saúde e de educação para o lazer de aventura. Isso sem perder de foco uma determinante, o prazer de escalar.

Referências

BETRÁN, J. O. Rumo a um novo conceito de ócio ativo e turismo na Espanha: as atividades físicas de aventura na natureza. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. (Org.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003, p. 157-202.

BOSCHKER, M. S. J.; BARKER, F. C. Inexperienced sport climbers might perceive and utilize new opportunities for action by merely observing a model. *Missoula. Perceptual and Motor Skills*, v. 95, issue 1, 2002, p. 3-9.

CAMARGO, L. O. de L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

COSTA, V. L. de M. **Esporte de aventura e risco na montanha**: uma trajetória de jogo como limites e incertezas. Rio de Janeiro: UGF, 1999.

_____.; TUBINO, M. Aventura e risco na prática de esportes vinculados à natureza. **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 50, n. 4, 1998, p. 58-67.

DA COSTA, L. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEE, 2006, p. 60.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca de excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FERRER, D. F. **Bases teórico-metodológicas para a preparação de escaladores desportivos**. 2002. Monografia – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

FITCH, H., TURVEY, M. T. On the control of activity: some remarks from an ecological point of view. In: LANDERS, D.; CHRISTINA, R. W. (Ed.), **Psychology of motor behavior and Sport**. Urbana, IL: Human Kinetics, p. 3-35, 1978.

GIBSON, J. J. The theory of affordances. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Ed.). **Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 67-82, 1977.

HAYWOOD, K. M., GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HONORATO, T.; GEBARA, A. Esportes radicais e tecnologização. In: 3º Congresso Científico Latino-americano de Educação Física – UNIMEP. **Anais...** Piracicaba, 2004, p. 313-19.

HÖRST, E. J. **Traning for climbing**. Guilford, Connecticut: The Globe Pequot Press, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HUMBERSTONE, B. B. Outdoor education into the physical education agenda: gender identities and social change. **Quest: The Journal of the National Association for Physical Education \ in Higher Education**. n. 47, p. 144-57, 1995.

LE BRETON, D. Dos jogos de morte ao jogo de viver na montanha: sobre o alpinismo solitário. In: MARINHO, A.; COSTA, E.T; SCHWARTZ, G.M. Entre o urbano e a natureza: a inclusão na aventura. **V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**. Prefeitura de São Bernardo do Campo. São Paulo: Lexia, 2011. p. 37-57.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARINHO, A. **Da busca pela natureza aos ambientes artificiais: reflexões sobre a escalada esportiva**. 2001. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARINHO, A.; BRUHNS, H. T. Escalada urbana: faces de uma identidade cultural contemporânea. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 37-48, 2001.

MUNHOZ, J. F. Aspectos organizacionais e as atividades de aventura na natureza. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006, p. 197-208.

NAZARI, J. Escalada: esporte e lazer, subsídios teóricos. **Revista Digital EFDEPORTES**. Buenos Aires, ano 12, n.117. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: fev. 2008

NEWELL, K. M. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M.G.; WHITING, H.T.A. (Ed.). **Motor development in children**: aspects of coordination and control. Amsterdam: Martinus Nijhoff Publishers, 1986, p. 341-361.

NICOLETTI, G.; MANOEL, E. J. Inventário das ações motoras das crianças no Playground. **Revista de Educação Física da UEM**. Maringá, v. 18, n 1, p. 17-26, 2007.

PEREIRA, D. W. **Escalada**. São Paulo: Odysseus Editora, 2007. Coleção Agón, o Espírito do Esporte.

_____.; NISTA-PICCOLO V. L. Escalada: um esporte na ponta dos dedos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, 18, n 1, p. 73-80, 2010.

SOUZA F. A., OLIVEIRA R. C. S. A escalada e suas possibilidades de intervenção pedagógica nas aulas de educação física escolar. In: XI CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2011, Vitória - ES. **Anais...** Vitória, 2011.

EPIDEMIA DA OBESIDADE E DETERMINANTES SOCIOECONÔMICOS: DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA A SAÚDE PÚBLICA

Silvia Beatriz Serra Baruki

O tema obesidade vem ocupando cada vez mais espaço na mídia e nas discussões científicas em todo o mundo. Devido ao aumento acelerado nas taxas de prevalência, tanto em adultos como em crianças, tornou-se uma epidemia e um grande desafio para saúde pública mundial.

No Brasil, a prevalência de sobrepeso e obesidade passou de 10,9%, em 1974-1975, para 34,8%, em 2008-2009, nos meninos; e de 8,6%, em 1975-1975, para 32%, em 2008-2009, nas meninas. Nos adultos o aumento foi de 18,5% para 50,1%, entre os homens; e de 28,7% para 48%, entre as mulheres. Ou seja, quase metade da população brasileira está com excesso de peso corporal. Considerando-se esse ritmo de crescimento, em pouco tempo teremos em torno de 2/3 da população adulta com sobrepeso e obesidade (IBGE, 2010).

Nos Estados Unidos, a prevalência de obesidade em adultos corresponde a 33,7%. Em crianças de 2 a 19 anos de idade esse número corresponde a 31,7%; em crianças de 6 a 11 anos, nos últimos 30 anos, a prevalência aumentou de 4% para 20%. Segundo projeções da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2015 teremos 2,3 bilhões de pessoas com excesso de peso e 700 milhões obesas (WHO, 2008).

Em junho de 2012, na Conferência das Nações Unidas, realizada no Rio de Janeiro, pesquisadores ingleses colocaram em discussão a obesidade e a sustentabilidade econômica e ecológica do nosso planeta. Revelaram que a população da terra pesa hoje 287 milhões de toneladas, sendo 15 milhões devido ao excesso de peso e 3,5 milhões à obesidade.

Numa lista classificatória, segundo o Índice de Massa Corporal (IMC), os Estados Unidos representam 1/3 do peso da humanidade e o Brasil ocupa a 77ª posição. O estudo verificou que, a partir de dados da OMS, o peso médio do ser humano é 62 kg. A China apresentou peso relativo, por indivíduo, menor e o Japão é o país mais em forma considerando-se um peso ideal para saúde (WALPOLE *et al.*, 2012).

A evidência desses dados direciona a epidemia mundial da obesidade para um novo foco de preocupação. Além das questões relacionadas ao desenvolvimento das doenças crônicas (câncer, osteoporose etc.) e doenças cardiovasculares (hipertensão, infartos, acidente vascular cerebral etc.), a comunidade científica volta-se para outro problema: o excesso de gordura corporal começa a influenciar na segurança alimentar mundial. População mais pesada demanda maior consumo de alimentos afetando a produção dos mesmos, e conseqüentemente pode interferir nas políticas agrícolas, colocando em risco os recursos naturais. A sustentabilidade econômica deve garantir a produção de alimentos, para essa nova população, sem provocar desequilíbrio no meio ambiente (WALPOLE *et. al.*, 2012).

Sedentarismo e consumo alimentar são fatores determinantes para o sobrepeso e para a obesidade. A aquisição de recursos tecnológicos e a melhoria na condição financeira, oportunizam maior consumo de alimentos e diminuição das atividades físicas, contribuindo assim para o excesso de peso corporal e para maior incidência das doenças associadas ao ganho de gordura: doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2, osteoporose e alguns tipos de câncer (WHO, 2002). Mas, como esses fatores de risco (sedentarismo e consumo alimentar) interagem com fatores ambientais como renda familiar, escolaridade e infraestrutura das cidades?

Desde 1980 o estado nutricional da população brasileira vem apresentando alterações: tendência de diminuição nas taxas de desnutrição, e aumento na prevalência de sobrepeso e obesidade (MONTEIRO; CONDE, 1999; MONTEIRO; CONDE; POPKIN, 2001). Observa-se diminuição nas taxas de desnutrição, nos primeiros anos de vida, nas classes menos favorecidas; e aumento acelerado nas taxas de obesidade a partir

dos 5 anos de idade, independente da classe social ou renda familiar. Essa transição nutricional reflete, em grande parte, melhorias nas condições socioeconômicas (renda familiar e escolaridade), e na infraestrutura básica de saúde e saneamento (IBGE, 2010).

Diante dessas evidências, podemos constatar que a obesidade não distingue renda familiar, nem classe social. Está presente entre os mais pobres e os mais ricos. Entretanto, as causas apresentam-se de forma diferenciada, pois expressam a interação entre os fatores de risco como consumo alimentar, prática de atividade física, renda familiar, escolaridade e infraestrutura básica.

O objetivo desse trabalho é discutir sedentarismo e consumo alimentar, ressaltando aspectos sociais, econômicos e ambientais, que, a longo prazo, podem determinar um estilo de vida não saudável, favorecendo maior incidência das doenças crônicas associadas à obesidade, colocando em risco a saúde e a qualidade de vida da população mundial.

Obesidade: conceito, diagnóstico e desajustes metabólicos

A obesidade é uma doença que, apesar da contribuição genética, resulta de um desequilíbrio energético positivo (ganho de peso corporal) determinado primeiramente pela interação entre fatores ambientais e fatores genéticos; e, posteriormente, pela demanda e/ou gasto de energia correspondente ao consumo alimentar e à prática de atividade física, efetivando ou não o acúmulo de gordura corporal.

Para o seu diagnóstico, utiliza-se a classificação do estado nutricional, por meio da medida do Índice de Massa Corporal (IMC), obtido pela relação entre o peso (Kg) e o quadrado da altura em metros ($\text{peso}/\text{altura}^2$): eutrofia, IMC entre 18,5 e 24,9 kg/m^2 ; sobrepeso, IMC entre 25 e 29,9 kg/m^2 ; e obesidade IMC $>$ ou igual a 30 kg/m^2 (ABESO, 2010).

O excesso de gordura corporal provoca desajustes fisiológicos e metabólicos contribuindo para maior incidência e prevalência de doenças

cardiovasculares (infarto, hipertensão arterial, acidente vascular cerebral etc.), síndrome metabólica, diabetes tipo 2 e alguns tipos de câncer (WHO, 2000). Importante ressaltar que, presente na infância, a obesidade torna-se um fator determinante para maiores prevalências de morbimortalidade na idade adulta já que está fortemente associada à obesidade em adultos (GUO *et al.*, 2002; MAGAREY *et al.*, 2003; FREEDMAN *et al.*, 2005).

Atualmente, devido aos maus hábitos alimentares e a falta de atividade física, produtos da modernização acelerada do mundo globalizado, constata-se maior prevalência de crianças com doenças de adultos como hipertensão arterial, diabetes tipo 2, câncer, doenças degenerativas dos ossos e Síndrome Metabólica (AHA, 2003; ROGER *et al.*, 2012). A Síndrome Metabólica caracteriza-se pela presença de pelo menos três indicadores metabólicos: glicemia de jejum elevada; alterações nas taxas de colesterol e triglicerídeos; hipertensão arterial; e adiposidade central, que é fator de risco para a doença arterial coronariana em adultos (SRINIVASAN *et al.*, 2002).

Atividade física

Praticar exercícios físicos regularmente, com um gasto de energia entre de 500 a 3500 kcal/semana, além de evitar o ganho de peso corporal, diminui o risco relativo de mortalidade, independente de fatores de risco como hipertensão arterial, fumo etc., comparando-se com pessoas sedentárias (PAFFENBARGER *et al.*, 1986; WHO, 2004; PATE *et al.*, 1995). Entretanto, apesar do conhecimento e das informações oportunizadas pela mídia, o sedentarismo ainda apresenta taxas elevadas de prevalência.

Dados nacionais evidenciam que apenas 30,3% da população possui atividade física (VIGITEL, 2011); e apenas 10,2% das pessoas, a partir dos 14 anos, pratica exercício físico ou esporte regularmente. Baixos níveis de atividade física predisõem a um maior percentual de gordura corporal em crianças (ROWLANDS; ESTON; INGLEDEW, 1999; TROST *et al.*, 2003) e menores valores de IMC (BARUKI *et al.*, 2006; VINCENT *et al.*, 2003).

Embora consciente dessas evidências e dos benefícios da atividade física para a promoção da saúde, para que mudanças comportamentais efetivas aconteçam, devemos considerar a influência determinante de fatores socioeconômicos como renda familiar e como escolaridade dos pais. Crianças pertencentes a famílias de menor poder aquisitivo são até 39% menos ativas em relação às de maior renda (JENOVESI *et. al.*, 2003). Crianças de 7 a 11 anos, pertencentes às famílias de menor renda familiar e menor escolaridade dos pais são mais susceptíveis à obesidade e ao sobrepeso, em comparação às famílias com melhor nível dos indicadores citados. Alguns estudos vão além: viver em famílias menos favorecidas economicamente, quando avaliados do ponto de vista da saúde pública, pode ter o mesmo efeito de não praticar esportes recreativos (TREMBLAY; WILLMS, 2003; LIN; HUANG; FRENCH, 2004).

Outro fator importante que favorece a obesidade é o hábito de assistir televisão, jogar videogame, ou utilizar computadores: atividades constantes, atualmente, tanto em crianças como em adultos, devido à falta de segurança nas ruas, ou também pelas facilidades da vida moderna. O lazer sedentário, por mais de 3 horas/dia e 2 horas/dia, é fator de risco para o sobrepeso, respectivamente, em crianças e em adolescentes (TREMBLAY; WILLMS, 2003; RIVERA *et. al.*, 2010), e contribui para o aumento da gordura abdominal, que é um indicador metabólico para as doenças cardiovasculares (CAMPAGNOLO; VITOLO; GAMA, 2008; CAROLINE; PAGANI; BARNETT, 2012). Acrescenta-se a esses dados, a forte associação entre assistir televisão e consumir alimentos obesogênicos ou alimentos *fast-food* (alimentos ricos em calorias e pobres em nutrientes) (ROSSI *et. al.*, 2010; PROCTOR *et. al.*, 2003).

Dados do *Framingham Children's Study*, com crianças dos 4 aos 11 anos de idade constataram correlação negativa e significativa entre a escolaridade dos pais, e o tempo gasto em assistir televisão (PROCTOR *et al.*, 2003). Em escolares de 7 a 9 anos da rede pública de São Paulo, tanto a desnutrição quanto à obesidade foram associados com menores níveis de atividade física em comparação com crianças de estado nutricional normal (BRACCO *et. al.*, 2001).

A população menos favorecida economicamente é carente de atividades de lazer, desporto, ginástica etc., seja pela falta de condição financeira ou pela falta de infraestrutura nos bairros em que mora. Por outro lado, a população com maior poder aquisitivo, devido aos apelos da tecnologia, mesmo tendo condições de frequentar clubes, academias, parques e outros locais voltados para o lazer e para as atividades físicas sistematizadas e/ou informais, optam por atividades sedentárias como computadores, televisão, videogames, celulares, *tablet*, etc.

Nas duas situações socioeconômicas, os hábitos parecem contribuir para o acúmulo de gordura corporal prejudicial à saúde. É dever do estado, por meio de políticas públicas, estimular e proporcionar atividades físicas para a população seja qual for a sua condição financeira. As cidades e /ou comunidades devem ser pensadas a fim de fomentar maior atividade física e conseqüentemente maior demanda de energia: edifícios, ciclovias, avenidas, praças, parques etc. (BRASIL, 2006).

Consumo alimentar

Em relação ao consumo alimentar, a população vem pagando preço muito alto pelas facilidades, que a indústria alimentícia proporciona. Inerente aos hábitos nutricionais de consumo moderno identifica-se maior exposição aos produtos de *fast-foods* ou alimentos obesogênicos, que contribuem para o excesso de gordura corporal.

Destacam-se os alimentos ricos em açúcar, gorduras trans e sódio: refrigerantes, biscoitos recheados, alimentos semiprontos etc. A opção pela alimentação caseira, ou a comida dos nossos avós (arroz, feijão, verduras, hortaliças, frutas...) perde espaço para os alimentos industrializados. São novos hábitos dentro do contexto atual dos compromissos de trabalho, e da demanda de maior produtividade e de competitividade, em todos os setores da economia mundial moderna. E, com isso estamos consumindo mais calorias.

Nos últimos 30 anos, a população americana aumentou o seu consumo de calorias devido aos seguintes fatores: maior consumo de carboidratos e grãos refinados, ricos em açúcar; aumento no tamanho das porções, provocando maior quantidade de comida e, conseqüentemente mais calorias por refeição; e consumo de refrigerantes e alimentos industrializados como *fastfood*, de alta densidade energética (ROGER *et al.*, 2012). Ou seja, as virtudes proclamadas pela aquisição de tecnologias começa atuar negativamente ao que se propõem, predispondo a população a problemas futuros de saúde pública. Sendo assim, o mundo científico começa a discutir políticas públicas em relação aos preços dos alimentos com a possibilidade de penalizar, por meio de aumento de impostos, os produtos considerados não saudáveis (refrigerante e sucos industrializados). Esta medida reduziria o consumo médio de calorias por dia, evidenciando, a longo prazo, declínio na prevalência de sobrepeso e de obesidade (TRAVIS; LIN; LEE, 2010).

Dados científicos evidenciam uma associação positiva entre nível socioeconômico, e o peso corporal (LEÃO *et. al.*, 2003; MARTORELL *et. al.*, 1998; BALABAN; SILVA, 2001). Considerando-se que tanto a desnutrição quanto a obesidade exercem importante papel nesse desequilíbrio energético, estamos diante de um grande desafio para a saúde pública. Nas classes mais favorecidas, a obesidade responde ao excesso no consumo de alimentos em função da melhor condição financeira, possibilitando um maior consumo dos alimentos obesogênicos ou alimentos *fast-food*.

Nas classes menos favorecidas a desnutrição, causada pela carência do alimento, predispõe à obesidade em função da maior susceptibilidade ao rápido ganho de peso corporal (HOFFMAN *et. al.*, 2000). E mais, essas famílias são mais vulneráveis aos alimentos ricos em gorduras e carboidratos (GUEDES, 1998), e ao maior consumo de alimentos mais baratos e altamente calóricos, constatando uma relação inversa entre obesidade e rendimento (DREWNOWSKI; SPECTER, 2004; LAITINEN; POWER; JÄRVELIN, 2001).

Renda familiar e escolaridade

Renda familiar e escolaridade dos pais são fatores socioeconômicos que exercem papel importante no desenvolvimento de sobrepeso e de obesidade infantil. A tendência moderna dos pais e mães trabalharem num mercado competitivo (principalmente as mulheres) fornece maior oportunidade de exposição das crianças aos hábitos não saudáveis, como alimentar-se fora de casa, em restaurantes e com comidas calóricas (LEAL *et al.*, 2012).

McMurray *et al.* (2000) verificaram maior taxa de sobrepeso e de obesidade em adolescentes de famílias com menor escolaridade, comparados com adolescentes de famílias com maior escolaridade. É importante ressaltar que essa menor escolaridade pode estar relacionada ao menor rendimento familiar.

Quanto aos fatores ambientais podemos ressaltar a influência da renda familiar na escolha e/ou determinação nos locais de moradia, que estão interligados com as melhorias e as condições de infraestrutura, o que reflete nas taxas de prevalência de sobrepeso e de obesidade. Daí o papel das instituições no desenvolvimento de políticas para promover e monitorar as oportunidades de lazer e de atividade física, que devem ser diferenciadas e ajustadas para as especificidades da região, e da conveniência para a comunidade local (VOORHEES *et al.*, 2009).

Desafios para a saúde pública

A obesidade é um problema de saúde pública que apresenta-se sob duas visões: maior incidência de morbimortalidade pelas doenças associadas a ela; e maior demanda nos custos para a compra de medicamentos, internações e consultas (WANG; DIETZ, 2002; SICHIERI, NASCIMEN-TO, COUTINHO, 2007; TSAI; WILLIAMSON; GLICK, 2011).

Se o ritmo de crescimento da doença continuar a previsão é aumentar pelo menos 1/3 dos gastos com cuidados de saúde do país em 2018 (MELO, 2011). Dados americanos revelam que uma projeção de 1% na redução de sobrepeso e obesidade em adolescentes, diminui o número de obesos, aos 40 anos, o que diminui os gastos com atendimento médico, nessa fase da vida. Ou seja, prevenir a obesidade em crianças e adolescentes traz benefícios para a saúde e para a economia de um país (WANG et. al., 2010).

A epidemia mundial da obesidade pode ser determinada por fatores ambientais e específicos de cada região, como por exemplo: infraestrutura das cidades com a presença de ciclovias, parques, praças e construções voltadas para maior possibilidade de movimento do corpo; meio de transporte para a população; oportunidades de atividades de lazer e /ou recreativas; e fatores culturais como os hábitos alimentares e a própria linguagem e imagem corporal de cada população (SWINBURN et. al., 2011).

A educação alimentar e a educação para a atividade física devem acontecer desde cedo, de acordo com as etapas do crescimento infantil, mas ressaltando importantes alterações fisiológicas e metabólicas que podem comprometer o controle de peso corporal na idade adulta.

O período de cinco a sete anos é o momento ideal para detectar e prevenir a obesidade infantil. Nessa faixa etária ocorre o rebote de peso corporal: momento em que a criança ganha peso rapidamente. Quando essa resposta fisiológica acontece mais precocemente, aumenta a chance dessa criança ter sobrepeso ou obesidade. Crianças que ganham peso após os sete anos ficam menos expostas ao excesso de gordura corporal (ROLLAND-CACHERA et. al., 1984; ROLLAND-CACHERA et. al., 2006). Intervenções voltadas para a manutenção e controle do peso corporal são medidas de prevenção à epidemia da obesidade considerando-se que crianças obesas tem maior probabilidade de se tornarem adultos obesos.

Considerações finais

Considerando que o ganho de peso corporal deve-se em grande parte ao sedentarismo e ao consumo alimentar, educadores e profissionais da saúde possuem importante compromisso no combate à epidemia mundial da obesidade.

A prática regular de atividade física e a alimentação balanceada são hábitos saudáveis que favorecem o controle do peso corporal, pois evita o excesso de gordura corporal que traz malefícios para a saúde. As doenças crônicas como diabetes, hipertensão e doenças cardiovasculares estão fortemente associadas com a obesidade. Entretanto, para a adoção desses hábitos, a educação e a formação de cidadãos conscientes, tornam-se imprescindíveis para que os mesmos sejam incorporados na rotina e na vida diária de uma comunidade e/ou população.

A educação começa em casa, pela iniciativa dos pais e dentro do contexto social de cada família. Mas, paralelo às ações da família, a escola é local mais adequado para interagir e provocar mudanças comportamentais visando à promoção da saúde. É na infância que adquirimos comportamentos saudáveis que devem nos acompanhar para a vida toda, minimizando os problemas de saúde na posteridade. Crianças ativas têm maior probabilidade de permanecerem ativas e promoverem uma população adulta também ativa (DEHEEGER; ROLLAND-CACHERA; FONTVIEILLE, 1997). Para esse fim, a educação deve estar presente em todos os setores da vida em comunidade: escola, família, instituições governamentais, igreja etc.

Promover saúde é oportunizar comportamentos saudáveis e entender a saúde de forma mais ampla. Promover saúde é permitir o pensamento crítico para discutir e cobrar mudanças ambientais, sociais, científicas e políticas que possam contribuir nas oportunidades de escolha e na acessibilidade aos serviços de saúde. Independente de renda familiar ou classe social, promover saúde é fomentar o exercício da cidadania (BRASIL, 2006).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física Escolar deve estimular e proporcionar atividades, que permitam ao aluno maior entendimento do seu corpo e como esse corpo atua no meio social em que vivemos. A educação alimentar e a prática de atividades físicas são temas que devem ser trabalhados nas salas de aula. É papel do professor despertar no aluno a sua responsabilidade social, no contexto mundial, para a melhoria da qualidade de vida e da saúde coletiva (PCN, 1998).

Permitir diferentes formas de expressão corporal são recursos metodológicos que devem estar voltados para a formação de cidadãos ativos e saudáveis, de forma continuada, contribuindo para a prevenção e o excesso de peso corporal. O professor deve atuar como agente promotor da saúde; e o aluno um agente multiplicador para a educação efetiva e saudável.

A saúde é para todos. E todos têm o direito à prática regular de exercícios físicos e à alimentação balanceada, independentemente de renda familiar e de condições socioeconômicas. É dever das instituições governamentais, por meio das políticas públicas, fomentar e adequar os ambientes para maior demanda nas atividades físicas. Famílias menos ou mais favorecidas devem ter acesso às oportunidades de desporto, lazer e/ou à prática de exercícios físicos formais ou não formais, de maneira igualitária.

Cabe às políticas públicas controlar a produção e o consumo dos alimentos associados ao desenvolvimento da obesidade. Comer alimentos saudáveis como fibras, grãos, frutas, verduras, cereais e diversos nutrientes funcionais ainda é caro para a grande maioria da população mundial.

Os avanços do mundo moderno colocaram o homem diante de desafios socioeconômicos que afetam a saúde pública. A tecnologia na indústria de alimentos e o conhecimento científico trouxeram praticidade, mas trouxe também um grande ônus para a população mundial: o excesso de peso corporal. Por outro lado, a facilidade nos meios de locomoção e os benefícios dos aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos oportunizaram o sedentarismo.

Até bem pouco tempo a desnutrição era muito preocupante, hoje discutimos a obesidade. Para viver com mais qualidade de vida o homem investiu em tecnologias. Ou seja, o que antes era solução ou benefício, transforma-se em prejuízos e novos desafios para a sociedade moderna. É o momento de repensarmos as perdas e os ganhos das conquistas consolidadas. A ciência volta-se para a busca incessante do conhecimento para fins de sobrevivência e manutenção da vida com qualidade e segurança.

Para adquirirmos o conhecimento científico, precisamos de educação de qualidade e para todos: pobres, ricos, mais favorecidos ou menos favorecidos. A educação ou, literalmente, a mudança de comportamento, acontece fundamentada em três momentos: sensibilizar, conhecer, e transformar. Só mudamos de comportamento quando somos sensibilizados. A partir da sensibilização buscamos o conhecimento que é fruto da sensibilização. E o professor é instrumento imprescindível nesse processo.

Referências

AMERICAN HEART ASSOCIATION SCIENTIFIC STATEMENT (AHA). Obesity, insulin resistance, diabetes, and cardiovascular risk in children. **Circulation**, v. 107, p. 1448-53, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E SÍNDROME METABÓLICA (ABESO). **Diretrizes Brasileiras de Obesidade 2009/2010**. São Paulo, 2010.

BALABAN, G.; SILVA, G. A. P. Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes de uma escola da rede privada de Recife. **Jornal de Pediatria**, v. 77, n. 2, 2001.

BARUKI, S. B. S. **Estado nutricional e atividade física em escolares da rede municipal de ensino de Corumbá (MS)**. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa (MG), julho de 2004.

_____. et al. Associação entre estado nutricional e atividade física em escolares da Rede Municipal de Ensino em Corumbá – MS. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 12, n. 2, 2006.

BRACCO, M. M. et al. Physical activity level according nutritional status among children of public schools in Brazil. **Medicine Science Sports and Exercise**, v. 33, n. 5, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, 60 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física – ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMPAGNOLO, P. D. B.; VITOLO, M. R.; GAMA, C. M. Fatores associados ao hábito de assistir tv em excesso entre adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 14, n. 3, 2008.

CAROLINE, F.; PAGANI, L.; BARNETT, T. A. Early childhood television viewing predicts explosive leg strength and waist circumference by middle childhood. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 9, 2012.

DEHEEGER, M.; ROLLAND-CACHERA, M. F.; FONTVIEILLE, A. M. Physical activity and body composition in 10 year old French children: linkages with nutritional intake? **International Journal of Obesity**, v. 21, 1997.

DREWNOWSKI, A.; SPECTER, S. E. Poverty and obesity: the role of energy density and energy costs. **American Journal of Clinical Nutrition**, v.79, 2004.

FREEDMAN D. S. et al. The relation of childhood BMI to adult adiposity: the bogalusa heart study. **Pediatrics**, v. 115, n. 1, 2005.

GUEDES, D. P. **Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição**. Londrina: Editora Midiograf, 1998.

GUO, S. S. et al. Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence. **American Journal of Clinical Nutrition**, v. 76, 2002.

HOFFMAN, D. J. et al. Why are nutritionally stunted children at increased risk of obesity? Studies of metabolic rate and fat oxidation in shantytown children from São Paulo, Brazil. **American Journal of Clinical Nutrition**, v. 72, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil**. Rio de Janeiro, 2010.

JENOVESI, J. F. et al. Perfil de atividade física em escolares da rede pública de diferentes estados nutricionais. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, 2003.

LAITINEN, J.; POWER, C.; JÄRVELIN, M-R. Family social class, maternal body mass index, childhood body mass index, and age at menarche as predictors of adult obesity. **American Journal of Clinical Nutrition**, v. 74, 2001.

LEAL, V. A. et al. Excesso de peso em crianças e adolescentes no estado de Pernambuco, Brasil: prevalência e determinantes. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, n. 6, 2012.

LEÃO, L. S. C. et al. Prevalência de obesidade em escolares de Salvador, Bahia. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabolismo**, v. 47, n.2, 2003.

LIN, B. H; HUANG, C. L.; FRENCH, S. A. **Factors associated with women**

PATE, R. R. et al. Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. **JAMA**, v. 273, p. 402-7, 1995.

PROCTOR, M. H. et al. Television viewing and change in body fat from preschool to early adolescence: the Framingham children

TREMBLAY, M. S.; WILLMS, J. D. Is the canadian childhood obesity epidemic related to physical inactivity? **International Journal of Obesity**, v. 27, p. 1100-5, 2003.

TROST, S. G. et al. Physical activity in overweight and nonoverweight preschool children. **International Journal of Obesity**, v. 27, p. 834-9, 2003.

TSAI, A. G.; WILLIAMSON, D. F.; GLICK, H. A. Direct medical cost of overweight and obesity in the USA: a quantitative systematic review. **Obes Rev.**, v. 12, p. 50-61, 2011.

VIGITEL Brasil 2011: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. Disponível. em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/saude>>. Acesso em 2012.

VINCENT, S. D. et. al. Activity levels and body mass index of Children in the United States, Sweden, and Australia. **Medicine Science Sports and Exercise** v. 35, n. 8, 2003.

VOORHEES, C. C. et. al. Neighborhood socioeconomic status and non school physical activity and body mass index in adolescent girls. **J Phys Act Health**, v. 6, n. 6, p. 731-740, 2009.

WALPOLE, S. C. et. al. The weight of nations: an estimation of adult human biomass. **BMC Public Health**, v.12, p.439, 2012.

WANG, G.; DIETZ, W. H. Economic burden of obesity in youths aged 6 to 17 years: 1979-1999. **Pediatrics**, v. 109, n. 5, 2002.

WANG, L.Y. et al. Long-term health and economic impact of preventing and reducing overweight and obesity in adolescence. **Journal Adolesc Health**, v. 46, n. 5, p. 467-73, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **2008-2013 Action plan for the global strategy for the prevention and control of noncommunicable diseases: prevent and control cardiovascular diseases, cancers, chronic respiratory diseases and diabetes.**

_____. Library Cataloguing-in-Publication Data. Geneva: World Health Organization, 2008.

_____. **Global strategy on diet, physical activity and health: the fifty-seventh world health assembly.** Geneva: World Health Organization, 2004.

_____. **Obesity:** preventing and managing the global epidemic. WHO Technical Report Series. Geneva: World Health Organization, 2000.

_____. **The world health report 2002:** reducing risks, promoting healthy life. Geneva: World Health Organization, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Afonso Celso Brandão Nina

Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB), na área de Bases Sócio-Culturais da Atividade Física e Saúde; mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela mesma instituição. É professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: afonsonina@gmail.com

Alexandre Paulo Loro

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); possui Licenciatura Plena em Educação Física pela mesma instituição. É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD), onde também coordena o Curso de Licenciatura em Educação Física. E-mail: alexandreloro@ufgd.edu.br

Carlo Henrique Golin

Doutorando em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB); mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); graduado em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL). É professor assistente no curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN). E-mail: carlohenriquegolin@hotmail.com

Cristiane Melo de Oliveira

Doutoranda em Educação Física na Universidade Católica de Brasília (UCB). É técnica do Ministério do Esporte, tutora em curso a distância da Universidade de Brasília e professora da Faculdade Alvorada. E-mail: cristiane.oliveira@esporte.gov.br

Ernani Xavier Filho

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP); graduado em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); graduado em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina (UEL); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (GEPEDAM). E-mail: piraju@uel.br

Luis Otávio Teles Assumpção

Doutor, mestre e bacharel em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor adjunto da Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua nos temas Sociologia geral e jurídica, Sociologia da educação física e do esporte, Sociologia do corpo e da imagem no esporte, metodologia geral e qualitativa, memória e esporte. E-mail: luiso@pos.ucb.br

Manuel Pacheco Neto

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); graduado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). É professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). E-mail: manuelneto@ufgd.edu.br

Marco Antonio Caetano Júnior

Mestre em Atividade Física e Saúde pela Universidade Católica de Brasília (UCB); graduado em Educação Física pela Universidade Católica

de Brasília (UCB). Atua na área de natação e trabalha com Treinamento de Handebol como técnico de categorias de base. E-mail: marcohand85@gmail.com

Marina Vinha

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); mestre em Educação Física pela Universidade de Campinas (UNICAMP); graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É professora adjunta III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). E-mail: marinavinha@ufgd.edu.br

Rafael Presotto Vicente Cruz

Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É professor do Colégio Militar de Campo Grande e docente no curso de Educação Física do Instituto de Ensino Superior da Fundação Lowtons de Educação e Cultura (FUNLEC); agente técnico do Programa de Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna e colaborador do Projeto Córrego Bandeira, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: rafaelpresotto@gmail.com

Silvia Beatriz Serra Baruki

Mestre em Ciência da Nutrição pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora assistente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN). E-mail: sbaruki@yahoo.com.br

Silvino Santin

Doutor em Filosofia da Linguagem pela Université de Paris IV – Sorbonne; mestre pela Université de Paris X – Nanterre; graduado em Fi-

losofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). É professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); professor visitante da Universidade Federal do Rio do Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (UNIFRA) e r da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE/RS). E-mail: santin@terra.com.br

Tony Honorato

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (FCLAR/UNESP); mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). É professor adjunto no Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina (UEL); membro do Centro de Memória, Informação e Documentação sobre Educação Física, Esporte e Lazer (CEMIDEFEL). E-mail: tony@uel.br