

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

EMERSON LUÍS VELOZO

**CULTURA DE MOVIMENTO E IDENTIDADE:
A Educação Física na Contemporaneidade**

**Campinas
2009**

EMERSON LUÍS VELOZO

**CULTURA DE MOVIMENTO E IDENTIDADE:
A Educação Física na Contemporaneidade**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Jocimar Daolio

**Campinas
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

V547c	<p>Velozo, Emerson Luis Cultura de movimento e identidade: a educação física na contemporaneidade /Emerson Luís Vellozo. - Campinas, SP: [s.n], 2009.</p> <p>Orientador: Jocimar Daolio Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.</p> <p>1. Cultura. 2. Movimento. 3. Identidade. 4. Práticas corporais. 5. Educação física. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p> <p>(asm/fef)</p>
-------	---

Título em inglês: Culture of movement and identity: physical education in contemporaneity.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Contemporaneity; Culture; culture of movement; identity; Bodily practices; Physical Education.

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Doutorado em Educação Física.

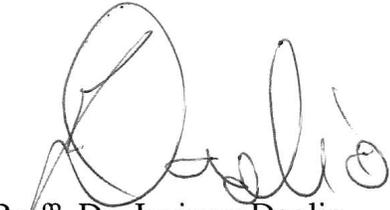
Banca Examinadora: Jocimar Daolio. Carlos José Martins. Marco Paulo Stigger. Odilon José Roble. Silvia Cristina Franco Amaral

Data da defesa: 29/07/2009.

EMERSON LUÍS VELOZO

**CULTURA DE MOVIMENTO E IDENTIDADE:
A Educação Física na Contemporaneidade**

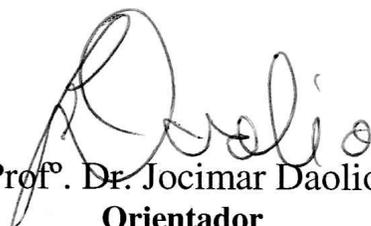
Este exemplar corresponde à redação final a Tese de Doutorado defendida por Emerson Luís Velozo e aprovada pela Comissão Julgadora em 29/07/2009.



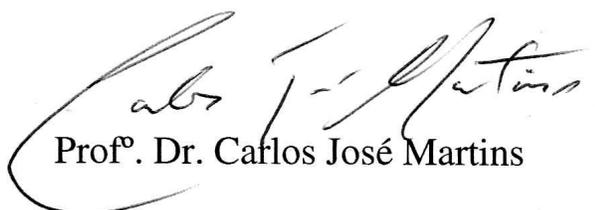
Prof.^o Dr. Jocimar Daolio
Orientador

Campinas
2009

COMISSÃO JULGADORA



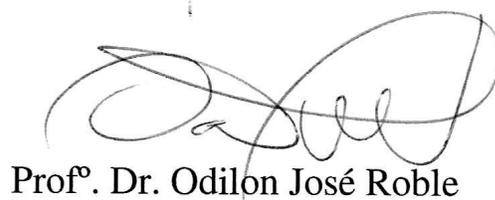
Prof.º Dr. Jocimar Daolio
Orientador



Prof.º Dr. Carlos José Martins



Prof.º Dr. Marco Paulo Stigger



Prof.º Dr. Odilon José Roble



Prof.ª Dr.ª Silvia Cristina Franco Amaral

Agradecimentos

Ao Jocimar, orientador e amigo, com quem pude aprender muitas coisas

Aos colegas do GEPEFIC, pelas importantes contribuições ao longo destes anos

Ao João Leal, co-orientador das atividades realizadas em Portugal, pelas suas orientações, críticas, e sugestões

Aos professores das escolas portuguesas que possibilitaram a concretização deste estudo

Aos membros da banca, pelas importantes críticas e sugestões

Aos professores Carlos José Martins, Silvia Amaral e Marco Paulo Stigger, pelas sugestões sobre o texto de qualificação

Aos professores Jorge Crespo, José Neves, Manuela Hasse e Ana Santos, pelas conversas e sugestões durante o período de estágio em Lisboa

Aos meus familiares, pelo imenso apoio em todos os momentos de minha vida

À Carol, pelo seu carinho, apoio, compreensão e estímulo imprescindíveis

Aos amigos, que, de longe ou perto, estiveram sempre presentes

À FEF/UNICAMP, pelo apoio fornecido sempre que precisei

À UNICENTRO, que possibilitou minha permanência integral em Campinas durante o período do doutorado

À CAPES, pelo apoio financeiro que permitiu a realização do estágio no exterior

VELOZO, Emerson Luís. **Cultura de movimento e identidade:** a educação física na contemporaneidade. 2009. 166f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RESUMO

Este estudo buscou compreender a dinâmica das relações identitárias relacionadas às práticas corporais na sociedade contemporânea. Entendendo por práticas corporais os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas e as danças, entre outras atividades que envolvem o corpo, procurou-se interpretar a lógica destes elementos da “cultura de movimento” tendo como pano de fundo a reflexão sobre a contemporaneidade. Diferente das sociedades “primitivas” e “tradicionais”, nas quais os vínculos de pertencimento expressavam plenamente a totalidade de determinada cultura, nas sociedades contemporâneas, pela complexidade das relações sociais e culturais, esses elementos assumem características bastante distintas. A unicidade e homogeneidade de sentido que definia as relações identitárias em outras épocas e que as dotavam de solidez, estabilidade e coesão são confrontadas com a diversidade e heterogeneidade de referentes capazes de atribuir sentidos à existência humana, o que tende a provocar certa fragmentação, desestabilização e pulverização das relações de pertencimento. Esse processo é posto em movimento por fatores como a globalização e a mundialização da cultura, fazendo com que as antigas identidades locais ou nacionais sejam confrontadas com novos referentes. As práticas corporais, como manifestações culturais, constituem-se como elementos que também são atingidos por este tipo de transformações. Nesse sentido, o estudo teve como objetivo compreender como as identidades relativas às práticas corporais são afetadas pelas transformações culturais decorrentes de processos como a mundialização da cultura, ou seja, como os vínculos que se dão em escala global influenciam os contextos locais. Além disso, o estudo procurou interpretar como ocorre o processo de mediação pedagógica das identidades referentes às práticas corporais nas aulas de Educação Física e no espaço escolar. As identidades culturais são, antes de tudo, construções simbólicas. Isso permite compreender que a escola, por ser um espaço de mediação simbólica, produz leituras, interpretações, consensos e contrapontos sobre os outros agentes de legitimação cultural que modelam as nossas identidades, como é o caso do mercado e da mídia. Esta pesquisa foi realizada a partir de observações etnográficas de aulas de Educação Física em uma escola do Ensino Básico e Secundário na cidade de Lisboa, Portugal. A experiência etnográfica nas aulas de Educação Física remeteu a discussão para temas relacionados às práticas corporais como Jogos Tradicionais, Esporte Moderno, Futebol, Eurocopa e Skate. Isso possibilitou a compreensão de certos aspectos relacionados ao movimento dos referentes locais e globais que agem na definição dos significados atribuídos às práticas corporais na sociedade contemporânea.

Palavras Chave: Contemporaneidade; Cultura de movimento; Identidade; Práticas Corporais; Educação Física.

VELOZO, Emerson Luís. **Culture of movement and identity:** physical education in contemporaneity. 2009. 166f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ABSTRACT

This study sought to understand the dynamics of identity relations related to the bodily practices in contemporary society. Conceiving as bodily practices the games, the sports, the gymnastics, the martial arts and the dances, among other activities involving the body, the interpretation of these elements of the 'culture of movements' was sought – having as a background the reflection on contemporaneity. Unlike 'primitive' and 'traditional' societies, in which membership ties would fully express the totality of a given culture, in contemporary societies, due to the complexity of social and cultural relations, these elements take on very distinct characteristics. The oneness and homogeneity of sense that defined the identity relations in other epochs, and would give them soundness, stability and cohesion, are confronted by the diversity and the heterogeneity of referents that are able to attribute senses to the human existence, which tends to cause certain degree of fragmentation, destabilisation and atomisation of the relations of membership. This process is set in motion by factors such as globalisation or internationalisation of culture, thus making ancient local or national identities confronted by new referents. The bodily practices as cultural manifestations constitute themselves as elements likely to be reached by the type of transformation described. Thus, the study had the aim to understand how the identities concerning bodily practices are affected by the cultural transformations ensuing processes like internationalisation of culture, i.e., how the bonds built in a global scale influence the local contexts. Furthermore, the study intended to interpret the unfolding of the process of pedagogical mediation in the identities concerning bodily practices in Physical Education classes and in the school space. The cultural identities are, above all, symbolic constructs. This allows the understanding that the school, being a space of symbolic mediation, produces readings, interpretations, consensus and counterpoints on the other agents of cultural legitimation that shape our identities, such as market and media. This research was conducted based on ethnographic observations of Physical Education classes in a school of basic and secondary education in Lisbon, Portugal. The ethnographic experience in Physical Education classes led the discussion to themes concerning bodily practices, such as Traditional Games, Modern Sport, Football, Eurocup and Skateboarding. This made possible the comprehension of certain aspects related to the movements of local and global referents acting in the definition of meanings attributed to the bodily practices in contemporary society.

Keywords: Contemporaneity; Culture of movement; Identity; Bodily Practices; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Organização do Sistema Educativo Português	85
Figura 2 -	Frente e verso de uma camiseta usada pelo aluno Bruno	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - TÃO LONGE E TÃO PERTO: PRÁTICAS CORPORAIS E IDENTIDADES NA CULTURA MUNDIALIZADA	17
1 OS CONTORNOS DE UM PROBLEMA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESAFIOS DA CULTURA	27
1.1 Primeira Questão: O Saber nas Aulas de Educação Física	27
1.2 Segunda Questão: A Educação Física e a Noção de Cultura	33
2 SOBRE A CONTEMPORANEIDADE	39
2.1 Condição pós-moderna e o fim das metanarrativas	40
2.2 Hipermodernidade: a modernidade exacerbada	47
2.3 Supermodernidade e as figuras do excesso	50
3 IDENTIDADE CULTURAL E CONTEMPORANEIDADE	59
3.1 Cultura e identidade	59
3.2 As identidades culturais na contemporaneidade	68
3.3 Mundialização da cultura: a identidade como uma dimensão simbólica	73
4 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PALCO PARA A ENCENAÇÃO DAS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS	81
4.1 Cena 1: A cultura das aulas de Educação Física	82
4.2 Cena 2: Jogos Tradicionais versus Esporte Moderno	97
4.3 Cena 3: A Eurocopa	123
4.4 Cena 4: O Skate	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E MEDIAÇÃO SIMBÓLICA	151
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

TÃO LONGE E TÃO PERTO: PRÁTICAS CORPORAIS E IDENTIDADES NA CULTURA MUNDIALIZADA

Adaptar-se à mudança de escala não é deixar de privilegiar a observação de pequenas unidades, mas levar em consideração os mundos que as atravessam, as ultrapassam e, assim, não cessam de constituí-las e de reconstituí-las.

(MARC AUGÉ, 1997, p.190)

O interesse pelo tema em questão remonta ao meu ingresso no curso de Mestrado na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, ocorrido no ano de 2001. Desde então, tive a oportunidade de um aprofundamento maior na literatura das Ciências Sociais e Humanas, o que permitiu a aproximação dos temas da Educação Física com a noção de cultura, em especial no seu sentido antropológico. Foi nesse período que tive contato com os escritos de Marcel Mauss e Clifford Geertz, autores que, desde então, me forneceram algum tipo de inspiração para pensar os problemas da Educação Física a partir de uma perspectiva cultural. Os textos destes autores foram discutidos diversas vezes no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura (GEPEFIC), coordenado pelo professor Jocimar Daolio, orientador de minha dissertação de mestrado e também desta tese de doutorado. A noção de cultura passou a orientar a minha forma de olhar para a Educação Física e para as práticas corporais.

A interpretação do modo como os grupos sociais atribuem sentido e significado às suas ações e aos fatos que os rodeiam tornou-se um eixo central de orientação para os meus estudos. Um imperativo que se colocava cada vez que eu tocava nas questões relacionadas à minha disciplina era: “levar em consideração o contexto cultural em que as práticas corporais estão inseridas”. Ao pensar a Educação Física e as práticas corporais pela ótica da cultura, estamos necessariamente provocando um rompimento com a visão predominantemente naturalizada de ser humano e de mundo que ainda vigora na área. Com isso é possível aprender

que os fatos humanos seguem uma lógica diferente em relação aos fatos da natureza. O ser humano, como um ser cultural, é biologicamente incompleto, para usar algumas palavras de Clifford Geertz (1989). Ele possui uma natureza cultural, eminentemente simbólica, que o distingue dos outros animais.

A noção de cultura passa a ser a lente pela qual a Educação Física olha para o corpo e para as práticas corporais como expressões humanas. Ela diz respeito às formas pelas quais os seres humanos orientam e dão significado às suas ações por meio de uma manipulação simbólica (DURHAM, 2004). Nesse sentido, a premissa de que as práticas corporais devem ser compreendidas a partir do contexto cultural em que estão inseridas parece ter sido bem aceita, tanto no meio acadêmico¹ quanto no campo de intervenção profissional da Educação Física, apesar de, neste último, os avanços construídos nas últimas décadas ainda encontrarem dificuldade para efetivamente se realizarem. No entanto, o papel da educação escolar em relação à diversidade e identidade cultural é uma questão que necessita de maior aprofundamento.

A noção de identidade, por sua vez, refere-se ao pertencimento dos indivíduos a determinados grupos e, diferente da noção de cultura, que pode envolver aspectos inconscientes, está ligado à dimensão do consciente (CUCHE, 1999). No entanto, o estudo da identidade não pode ser desvinculado do estudo da cultura, de modo que as duas noções se configuram como frente e verso de uma mesma moeda. Seguindo esta linha, as práticas corporais serão pensadas no quadro das transformações das identidades culturais no mundo contemporâneo, com o intuito de contribuir para a discussão sobre a cultura de movimento e o processo de mediação pedagógica operado nas aulas de Educação Física.

De acordo com Stuart Hall (2002), a identidade cultural na contemporaneidade está se fragmentando, provocando a transformação do mapa cultural que era característico das sociedades tradicionais. Isto apresenta como consequência o fato de que as identidades culturais não são mais sólidas como nas sociedades tradicionais, mas, ao contrário, agora elas estão se tornando híbridas e muito mais dinâmicas. Isso exige para o entendimento das identidades culturais uma noção mais dinâmica de cultura. Nesta ótica, falar em “cultura brasileira”, “cultura americana”, “cultura francesa” já não é mais algo tão seguro, visto que uma característica das sociedades contemporâneas é a desvinculação da idéia de cultura como uma categoria sólida e

¹ O termo cultura tem se popularizado no meio acadêmico da Educação Física nas últimas décadas. Acompanho a reflexão de Daolio (2004) quando afirma que do mesmo modo que cultura é um dos principais conceitos para a Educação Física, ele tem se tornado um problema, pois nem sempre é tratado com o devido rigor e profundidade.

estável. Se a cultura, no sentido antropológico do termo, revela-se como uma teia de relações simbólicas por meio da qual os indivíduos dão sentidos às suas ações, é a própria idéia de significado que se transforma quando a cultura nas sociedades modernas é posta em causa. O que ocorre é que os significados também não são mais sólidos e estáveis, mas agora tendem a tornar-se híbridos e dinâmicos.

Como dito anteriormente, o conceito de cultura adquiriu importância nos estudos da Educação Física e a questão das identidades parece estar seguindo o mesmo caminho. Se por um lado, o estudo da Educação Física a partir do conceito de cultura tem se revelado fundamental para a área e suscitado o interesse pela questão das identidades culturais, por outro lado essas ainda não são suficientemente compreendidas e não tiveram ainda o mesmo desenvolvimento que o conceito de cultura. A noção de identidade cultural encontra-se, portanto, num estado mais embrionário do que a noção de cultura no interior da área. Mesmo que a questão das identidades culturais não esteja presente de modo suficientemente sistematizado ou mesmo intencional no debate da Educação Física brasileira, creio que esta é uma questão que fica implícita em qualquer discussão acadêmica e também na prática profissional no interior da área. A própria maneira como os conteúdos das aulas são escolhidos e trabalhados remete-nos para a questão das identidades, pois os saberes tratados em aula, de alguma maneira, sempre possuem vínculos de significado com o grupo no qual estão inseridos.

Este estudo objetiva compreender como as transformações culturais decorrentes de processos como a mundialização da cultura de movimento afetam os contextos locais, moldando as identidades relativas às práticas corporais. Além disso, o estudo visa a interpretar como ocorre o processo de mediação pedagógica das identidades referentes às práticas corporais em aulas de Educação Física e no espaço escolar.

O texto leva em consideração os argumentos de Stuart Hall (2002), segundo os quais, na sociedade contemporânea, também reconhecida como “modernidade tardia” ou ainda “pós-modernidade”, as identidades culturais, antes sólidas, bem definidas e estáveis, estão se tornando fragmentadas e híbridas. Este processo de pulverização das identidades culturais é posto em movimento por fatores como a globalização e a mundialização da cultura. Deste modo, as antigas identidades locais ou nacionais são confrontadas com novos referentes que emergem a partir do processo de mundialização da cultura.

As práticas corporais, como manifestações culturais, constituem-se em

elementos que também são afetados por estas transformações nas relações identitárias. Tais pressupostos complementam-se com a idéia de que as identidades culturais são, antes de tudo, construções simbólicas, inspirada pelos estudos de Renato Ortiz sobre cultura, mundialização e identidades. Isso permite compreender que a escola, por ser um espaço de mediação simbólica, produz leituras, interpretações, consensos e contrapontos sobre os outros agentes de legitimação cultural que modelam as nossas identidades, como é o caso do mercado e da mídia.

É conveniente, ao estudar a questão das identidades culturais, ter em mente que o tema possui formulações ainda muito contraditórias ou, como diria Stuart Hall (2002), as tendências são recentes, ambíguas, o conceito de identidade é complexo e ainda pouco compreendido pela ciência social. Com isso quero dizer que o estudo do tema das identidades culturais e as pontes a serem construídas com a Educação Física não devem ser compreendidas como formulações absolutas, principalmente porque as identidades são eminentemente simbólicas, conforme afirma Ortiz (1996).

O relato que apresentarei a seguir não possui uma relação estreita com o campo da Educação Física ou das práticas corporais, que é o tema específico da presente tese. No entanto, ele oferece subsídios para a reflexão sobre uma das principais categorias utilizadas neste estudo, a de identidade. Por esse motivo, creio que a descrição que será apresentada poderá ter importância específica na discussão dos temas relacionados à Educação Física e às práticas corporais, pois as identidades constroem-se de acordo com os mais diversos referentes, entre os quais está, inequivocamente, a “nação”.

Durante o período de Estágio de Doutorado, realizado na Universidade Nova de Lisboa, morei na freguesia de Algés, Concelho de Oeiras. A rua era a Luis de Camões. Quem me indicou esta morada foi uma amiga, que havia morado neste local no ano anterior. Uma curiosidade que possui relação estreita com as questões identitárias eu pude observar no próprio prédio em que morava. O meu apartamento ficava no terceiro andar, sendo que no apartamento ao lado direito tinha um vizinho natural da Moldávia, que ali morava com sua mulher e o filho, ainda bebê. Ao lado esquerdo o apartamento estava desocupado e durante toda a minha permanência em Lisboa não tive nenhum vizinho ali. No andar abaixo do meu, no apartamento à direita, morava uma mulher portuguesa que freqüentemente se envolvia em confusões com os outros moradores do prédio. Isso acontecia especialmente com o rapaz da Moldávia, que morava no apartamento que ficava em cima do dela. Ela tinha problemas com bebidas, de modo que, após

beber passava por uma verdadeira transformação e ficava propensa a criar certos atritos com quem encontrasse pela frente. Não foram poucas as vezes que a ouvi discutindo com algum outro morador. Muitas vezes a discussão se estendia e tomava um volume alarmante, com gritos e palavrões propagados de forma desenfreada. Também percebi muitos estragos por ela feitos no patrimônio do prédio em certos momentos de descontrole, como vidros quebrados, porta de apartamento partida, vasos de flores derrubados ao chão etc. Muitas discussões e brigas com os outros moradores aconteciam após a vizinha portuguesa colocar música alta em seu apartamento e fazer muito barulho. Isso incomodava especialmente o vizinho moldávio que, por possuir um filho bebê, ficava bastante irritado com o barulho causado pela vizinha. Ao bater na porta da vizinha para fazer a reclamação, ele acabava acendendo o estopim de uma discussão que parecia interminável. A vizinha não reconhecia o incômodo que estava causando à família daquele homem e não se preocupava em parar com o barulho.

Não cabe a mim nem o julgamento das suas atitudes nestes momentos de descompasso, nem a explicação dos problemas que a levavam a adotar tal comportamento. O que me chamou a atenção ocorreu durante uma das freqüentes discussões entre o vizinho moldávio e a vizinha portuguesa. Os dois conversavam (a palavra é polida) em frente à porta do meu apartamento quando começaram a trocar acusações. Ele, um moldávio, que trabalhava em Portugal dizia para ela: “Eu trabalho, tenho emprego, não sou um desocupado como você”. Dizendo isso, ele procurou se reconhecer como portador de mais legitimidade do que ela, que estava desempregada. Ele a via como fracassada por não ter conseguido emprego e, portanto, ao identificá-la como desempregada, a partir da identificação dele mesmo como empregado, estava na realidade, desqualificando-a. Ele se identificava como alguém útil e produtivo na sociedade, alguém com certa estabilidade financeira e com perspectivas para o futuro. Ela, que não tinha conseguido isso, era identificada como inferior e, por isso, ele teria mais autoridade. Ela então replicou: “Eu não tenho emprego porque não é fácil conseguir trabalho num país como este. Mas eu sou portuguesa, estou no meu país e posso fazer o que eu quiser aqui. Não sou estrangeira!”. Com este discurso ela buscou reaver a autoridade que tinha anteriormente perdido. Vinculou a sua legitimidade ao fato de ser uma portuguesa em Portugal, ou seja, ela fazia parte da “comunidade” portuguesa. Neste sentido, ela procurou identificá-lo como “alguém de fora”, um estrangeiro que, pela sua condição de imigrante, não pertenceria plenamente à nação portuguesa. Ela, sim, era uma filha de Portugal, ele não.

A análise deste episódio mostra que ambos procuraram dotar-se de algum tipo de legitimidade e autoridade que pudesse colocá-los em melhor posição frente à discussão que se instalava. Para isso, buscaram se apegar a vínculos identitários diferentes que fornecessem algum tipo de reconhecimento positivo. Ele atrelou-se ao vínculo que possuía com o emprego, como se atestasse o ditado popular “o trabalho dignifica o homem”. Ele era digno, superior, autorizado a julgar o erro alheio pelo fato de possuir um trabalho estável. É como se ele, pelo menos naquele momento, estivesse dividindo o mundo em dois grandes lados: o dos que trabalham (superiores) e o dos que não trabalham (inferiores). E ele, é claro, identificava-se com o lado de quem é superior. Ela, por sua vez, buscou o seu “porto seguro” num vínculo identitário de outra natureza: a sua nacionalidade. Ela era superior a ele porque era uma “filha da terra” e não uma estrangeira.

Esta passagem mostra aspectos interessantes sobre a construção de vínculos identitários. Um deles diz respeito à diversidade de referentes que podem fornecer identidade a uma pessoa ou a um grupo. Pudemos neste caso identificar dois referentes distintos: o trabalho e a nacionalidade. Ambos aqui foram utilizados de forma afirmativa, pois vieram reforçar a superioridade de cada um dos enunciadores. Mas ao mesmo tempo, ao reconhecer a inexistência daquele vínculo identitário em seu oponente, ele se transforma em negativo, de modo que “trabalhar” ou “ser português” seria um fator positivo e “não trabalhar” ou “ser estrangeiro” seria um fator negativo. Os vínculos identitários utilizados para se legitimar foram o trabalho e a nacionalidade, mas poderiam ter sido quaisquer outros. Outro ponto a destacar é o papel da nação como apelo identitário dos indivíduos. Se é correto que a nação perdeu o monopólio de definição das identidades, é correto também que apenas a sua força pode ter diminuído a partir da emergência de outros tipos de referentes, mas ela continua tendo um papel simbólico importante na atribuição de identidade ao seu povo. Esse é o tipo de questão que perpassa o presente trabalho.

O estudo é constituído por observações etnográficas de aulas de Educação Física e do contexto escolar em Lisboa, Portugal² e por reflexões acerca da dinâmica identitária relativa às práticas corporais na contemporaneidade. As observações possuem uma “inspiração” etnográfica, pois tenta dar conta de compreender a lógica de significados atribuídos a determinados referentes culturais, no caso, as manifestações da cultura de movimento. Nesse

² A realização da pesquisa de campo em Lisboa foi possível pela minha permanência durante o período de um semestre nesta cidade para a realização de um estágio de doutorado do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

sentido, em certa medida, o estudo se constituiu como uma “descrição densa”, da forma como é mencionada por Clifford Geertz (1989). Porém, as observações não tiveram a intenção de exaurir os significados que as práticas corporais possuem no contexto investigado. Mas foi a partir das observações que procurei refletir sobre os processos que afetam os vínculos identitários relativos à cultura de movimento na contemporaneidade. Nem todos os temas discutidos nesta tese foram tratados etnograficamente. Algumas das análises contidas no trabalho aproximam-se mais de reflexões teóricas de base filosófica do que de descrições densas dos significados observados. O texto é composto, portanto, por interpretações etnográficas do contexto investigado, mas também por reflexões teóricas mais abrangentes.

As observações foram realizadas entre os meses de fevereiro e junho de 2008 totalizando aproximadamente quatro meses de inserção na escola. É importante salientar que o objeto deste estudo não é propriamente o contexto escolar e as aulas de Educação Física em Lisboa. O objeto é, na verdade, a implicação que o processo de mundialização da cultura de movimento possui para o delineamento das identidades relativas às práticas corporais e suas conseqüências para as aulas de Educação Física. Nesse sentido, o estudo poderia ser realizado não apenas em Lisboa, mas em qualquer outra cidade do mundo, sem comprometimento para o quadro teórico-metodológico utilizado na análise. A pesquisa em Lisboa possibilitou o contato com um contexto cultural bastante diverso daquele a que estou familiarizado. Acredito que isto ajudou a compreender o processo de mundialização das práticas corporais, uma vez que o deslocamento para uma realidade diferente da que estou habituado fornece outras referências sobre a dinâmica de significados das práticas corporais. Também torna possível uma melhor análise de como certos conteúdos da cultura de movimento adquirem, a partir do processo de mundialização, significados em locais bastante distintos. Isso facilita o processo, descrito pelo antropólogo Roberto DaMatta (1978), de familiarização com o que nos é estranho e de estranhamento com o que nos é familiar. Este processo de aproximação e distanciamento constitui-se como importante atitude teórico-metodológica, pois a Antropologia nos ensina que o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa no estudo da cultura.

No primeiro capítulo procurei apresentar o problema que motivou o presente estudo, situando o leitor sobre a questão do saber nas aulas de Educação Física, sobre a relação que esta disciplina construiu com a noção de cultura. Neste capítulo analiso a tradição da Educação Física e o caráter universalizante, herdado das Ciências da Natureza. Como

contraponto, a área buscou nas Ciências Sociais e Humanas referenciais que pudessem compreender as práticas corporais como manifestações históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, o conceito de cultura tornou-se um importante referencial para a Educação Física, possibilitando análises que se desprendessem tanto dos postulados universalizantes gerados pelas abordagens das Ciências Naturais como de determinadas correntes de enfoque mais macroscópico das Ciências Sociais.

O segundo capítulo apresenta três discursos sobre a contemporaneidade, a partir de algumas idéias de Jean-François Lyotard, Gilles Lipovetsky e Marc Augé. Isso proporciona a compreensão de certos “sintomas” da nossa época que produzem implicações para os universos da cultura e das identidades. Veremos que na sociedade atual a produção do saber passa por transformações que produzem a multiplicação das referências legitimadoras do conhecimento produzido e que isto implica novas maneiras de compreender as identidades. O excesso de referências é uma das características do mundo contemporâneo que podemos abstrair de tais discursos.

No terceiro capítulo o foco volta-se para a discussão das identidades culturais na contemporaneidade. O percurso sobre a formação do conceito de identidade alerta que não podemos olhar para as relações na sociedade contemporânea como se estivéssemos observando uma sociedade “primitiva” ou “tradicional”. Ao caráter local das relações identitárias soma-se um novo ingrediente, o processo de mundialização da cultura, que produz mudanças significativas na dinâmica dos referentes que atribuem sentido à existência humana. Numa época de globalização da economia e da técnica e de mundialização da cultura, há uma reorganização nos vínculos identitários que é provocada justamente pela mudança de escala sob a qual os fatos são captados e compreendidos.

O quarto capítulo apresenta a descrição das observações etnográficas realizadas na Escola de Miraflores, em Lisboa, Portugal. O contato com as aulas de Educação Física naquela escola colocou-me frente a algumas “cenas” que foram privilegiadas neste estudo. Elas constituem-se como situações relacionadas com as aulas de Educação Física e que fomentaram a discussão elaborada a partir da temática que perpassa esta tese. A cultura das aulas de Educação Física na escola, os Jogos Tradicionais, a Euro 2008 e o *Skate* compõem as cenas que serão descritas e discutidas com base nos referenciais que fundamentam este estudo. Tais cenas remeteram a discussão, em alguns momentos, para outros temas, como o esporte moderno, a

capoeira, os usos de tatuagens.

Veremos que os processos de inter-relação entre os planos local e global, tão comuns na contemporaneidade, provocam imensas transformações em nossa maneira de ver o mundo. Mesmo quando distanciamos-nos geograficamente dos nossos locais de relações identitárias, como nossa cidade, região ou país, temos, mesmo assim, a sensação de estarmos “tão longe” e “tão perto” da nossa própria cultura.

1 OS CONTORNOS DE UM PROBLEMA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DESAFIOS DA CULTURA

1.1 PRIMEIRA QUESTÃO: O SABER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A aula de Educação Física é um local e um tempo de cultura. Primeiramente porque existe uma “cultura das aulas de Educação Física”, isto é, elas se configuram como um fenômeno portador de significados, seja para os alunos, professores, pais, comunidade escolar ou extra-escolar. Este primeiro aspecto fica mais evidente quando compreendemos que as aulas de Educação Física são influenciadas por todo um conjunto de ações e representações que se estabeleceram ao longo da sua história, contribuindo para a constituição da sua tradição e identidade. A Educação Física é, portanto, portadora de sentidos e significados, que influenciam e são influenciados pelas ações realizadas nas aulas, formando um *continuum* entre ação e representação, que acaba moldando a idéia que se tem de aula de Educação Física. Em segundo lugar, porque o seu objeto de trabalho é a cultura, ou melhor, certos aspectos da cultura humana que podem ser traduzidos a partir do termo “cultura de movimento”³. Esportes, jogos, danças, ginásticas e lutas, entre outras práticas, são conteúdos culturais, de modo que são os seus sentidos e significados o que legitimam o seu tratamento pedagógico como conteúdo escolar. Um esporte como o futebol, por exemplo, tem lugar nas aulas de Educação Física porque possui significados associados à saúde, ao lazer, ao jogo e à competição, ao prazer, ou ainda, a outros fatores que possam dar sentido à vida das pessoas, dos grupos sociais, das sociedades. Nesta perspectiva, a aula é o momento para o estudo destes elementos da cultura, que serão apropriados para serem discutidos e debatidos, praticados, criticados, repensados, ressignificados, no exercício de produção de novas interpretações sobre a sua presença na dinâmica social.

A aula de Educação Física é um local e um tempo de cultura porque nela os

³ Alguns termos como “cultura física” (BETTI, 1992), “cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992), “cultura do movimento” (KUNZ, 1994) e “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999), têm sido utilizados no interior do campo acadêmico da Educação Física para designar os elementos culturais com os quais a área mantém relação, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Neste texto farei uso do termo “cultura de movimento”.

seres humanos se envolvem numa manifestação ritualística e simbólica, mesmo sem se darem conta disso. Eles se encontram num lugar e num tempo que é produto e produtor de cultura, pois neles as pessoas se envolvem numa espécie de rede de significados que constitui as práticas corporais e não cessam a todo o tempo de produzi-los e reproduzi-los. O ser humano não é um mero receptor da cultura, ele é também o seu produtor.

A Educação Física escolar, como forma de educação oficialmente institucionalizada em nosso país, tem sido responsável pelo trato pedagógico dos saberes relativos à cultura de movimento, os quais estão presentes na sociedade sob todas as influências da contemporaneidade. Se por um lado a Educação Física materializa-se pela sua prática pedagógica, por outro esta prática não pode se justificar nela mesma. É necessário que exista um diálogo com a sociedade em que ela está inserida. O modo de justificar a sua presença como disciplina escolar pode ser visualizada a partir do exame de sua tradição.

A Educação Física possui uma tradição tanto no campo acadêmico quanto no campo da Educação Básica. Isso não quer dizer que ela goze de um *status* que a coloque num lugar privilegiado entre as outras disciplinas e que lhe dê reconhecimento perante a sociedade. Entretanto, existe uma tradição balizada pelo sentido que esta disciplina tomou ao longo da sua história. Isso ocorreu de modo distinto no campo acadêmico e no campo de intervenção na Educação Básica, visto que há diferenças entre o saber acadêmico e o saber profissional.

Jocimar Daolio (2004) é um dos autores que identifica e analisa esta tradição. O termo “Educação Física tradicional” aparece com frequência em sua obra. Segundo o autor, na Educação Física tradicional o modelo adotado pela área é pautado fundamentalmente nas Ciências da Natureza, a partir do qual o corpo é compreendido como um conjunto de ossos e músculos e o esporte como um passatempo ou visto como rendimento atlético. Neste modelo, as explicações sociais, culturais e políticas são excluídas das análises realizadas pela Educação Física.

Diante disso, é possível afirmar que as explicações produzidas pela Educação Física tradicional tendem a construir um modelo universal e natural de ser humano, um Homem escrito com letra maiúscula e no singular, compreendido a partir de uma visão homogeneizadora provinda das Ciências da Natureza. Esse modelo de ser humano e, conseqüentemente, de Educação Física, pode ser contraposto à compreensão oriunda das Ciências Sociais e Humanas. Para estas últimas, a noção de cultura é primordial para a explicação do ser humano.

É nesta linha que Daolio segue para estudar a Educação Física quando propõe, a partir das idéias de Marcel Mauss, o resgate de uma compreensão do ser humano como totalidade que engloba os aspectos fisiológico, psicológico e sociológico. Outra questão importante para a compreensão do ser humano, e que está prenunciada na obra de Mauss, é a idéia de eficácia simbólica. No entanto, Daolio adverte que a Educação Física tradicional não se interessou pela dimensão simbólica, mas, ao contrário, interessou-se pela dimensão eficiente dos movimentos. Desse modo, a área polarizou os movimentos eficientes de um lado e os movimentos ditos errôneos, ou seja, aqueles que não satisfazem as exigências de eficiência biomecânica, de outro. A técnica, nesse sentido, assume na Educação Física uma dimensão de eficiência, padronização, economia de energia etc.

Daolio considera que a noção de cultura é a principal categoria para a Educação Física e lança um novo olhar para a área a partir de algumas idéias apresentadas por Clifford Geertz. Isto é, a cultura é vista como uma dimensão eminentemente simbólica, o que rompe com outras visões de cultura, como, por exemplo, a do iluminismo, a do evolucionismo e a concepção psicológica de cultura. Além disto, o autor traz para a discussão da Educação Física a crítica de Geertz sobre a concepção “estratigráfica” de ser humano, que o divide em camadas, sendo o núcleo biológico envolto pelos estratos psicológico, social e cultural. Esta visão é contraposta pela concepção “sintética” de ser humano, segundo a qual todas as dimensões estão em constante interação no comportamento humano.

Para Daolio, as noções de “fato social total” e a “concepção sintética de ser humano” permitem derrubar a visão tradicional de Educação Física, cuja ênfase é pautada nas Ciências da Natureza, e compreender o ser humano como uma totalidade biológica, cultural, psíquica e social.

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza (DAOLIO, 2004, p.2).

O que destaco em tudo isto, neste momento, é a existência de uma tradição da Educação Física. Daolio (2004) fala da tradição da Educação Física afirmando que no Brasil a

área sempre adotou uma inclinação para os saberes das Ciências Naturais e que é somente na década de 1980 que esta tradição começa a ser questionada. Isso ocorre porque surgem críticas sociológicas - principalmente a partir das tendências progressistas de caráter marxista – em relação à hegemonia desta explicação biológica de ser humano adotada pela Educação Física. Essas críticas e a instalação de uma crise de identidade na área fizeram emergir outros referenciais teóricos para a explicação do ser humano. Atualmente a Educação Física possui uma diversidade de abordagens – cada qual com suas teorias e metodologias – constituindo um campo de forças e tensão na explicação do ser humano.

Penso que esta tradição descrita e criticada por Daolio se faz presente na área até os dias de hoje, porém agora disputando espaço com outros enfoques e abordagens. Mesmo existindo na atualidade outras possibilidades explicativas, o modelo tradicional pautado nas Ciências Naturais ainda parece hegemônico em certos setores da Educação Física. Essa hegemonia está presente principalmente nas análises sobre esporte e treinamento e nos estudos sobre atividade física, exercício físico e desempenho atlético. No campo escolar, por outro lado, antes mesmo das análises culturais de viés antropológico, como a de Daolio, os enfoques fundamentados nas Ciências Naturais têm sido confrontados com as críticas sociológicas sobre o saber da área, principalmente as críticas de cunho marxista, realizadas pelos educadores progressistas.

Tanto a tradição biológica da Educação Física quanto algumas das perspectivas sociológicas que a confrontam possuem um caráter universalizante de ser humano e/ou de sociedade. Ambas trabalham com categorias que remetem à noção de razão universal, seja pela consideração de que o homem é biologicamente semelhante em todos os contextos, seja pela idéia de que a sociedade, vista a partir de um nível macroscópico, deve determinar a intervenção da área. Tanto uma como outra destas abordagens admitem uma “linha evolutiva da história”, uma “idéia de progresso”. Permitem, portanto, uma classificação e uma hierarquização dos comportamentos humanos.

Cada teoria com suas premissas constitui-se, posso dizer, como uma espécie de metanarrativa, ou seja, princípios explicativos que tentam apreender a totalidade dos fenômenos. Elas possuem – e essa é uma característica das teorias científicas – um poder universalizante. Por mais que o conhecimento moderno tente se afastar do saber narrativo, é a ele que a ciência acaba recorrendo para legitimar suas pesquisas.

Ocorre que, na contemporaneidade, a validade dessas metanarrativas é questionada. Acredita-se que elas já não dão conta de apreender o real, vista sua complexidade, efemeridade, incerteza, dinâmica etc. Até mesmo um autor como Valter Bracht, que possui obras de forte inclinação marxista - é importante ressaltar que o marxismo é uma espécie de metanarrativa⁴ – em texto recente, publicado em parceria com Francisco Caparroz, questiona o poder universalizante das teorias macroscópicas⁵.

Esse rompimento ou pretensão de rompimento com as metanarrativas é gerado a partir da emergência de saberes que negam a universalização do ser humano e a onipotência da razão ocidental. Entre eles estão os estudos antropológicos sobre a cultura. Nesse sentido, o fim das metanarrativas, a instalação de um sentimento de desapego às antigas referências e o elogio à diversidade parecem estar causando um movimento de crise de identidades na sociedade contemporânea, como explicita Fleuri (2003):

[...] o que significa ser brasileiro, ou ser sulista, gremista ou corintiano, nordestino, branco, negro, índio, homem, mulher, criança, idoso, militante, camponês, sem terra, estudante, operário, classe média...? Cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam? Mais do que isso, cada identidade dessas não seria híbrida, deslizante, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias? (FLEURI, 2003, p.24).

A tradição da Educação Física, além de ser pautada nos saberes das Ciências da Natureza, é composta primordialmente pela cultura esportiva. A Educação Física, disciplina que estuda elementos da cultura de movimento – os jogos, as ginásticas, as danças, os esportes e as lutas –, tem privilegiado como conteúdo de ensino a cultura esportiva, e esta ainda num enfoque muito restrito, abordando majoritariamente os aspectos técnicos e as regras das modalidades (VELOZO, 2004). É visível em aulas de Educação Física a hegemonia de determinados conteúdos da cultura de movimento, como os esportes, ou seja, a cultura de movimento transformou-se em cultura esportiva⁶. Mesmo dentre a vasta cultura esportiva presente na sociedade, apenas algumas práticas corporais estão presentes nas aulas de Educação Física

⁴ Sendo uma teoria crítica, o marxismo é admitido como uma metanarrativa que postula a emancipação e que se contrapõe à teoria tradicional, cujas metanarrativas visam apenas a manutenção do sistema estabelecido.

⁵ Caparroz, F. E. & Bracht, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do esporte. V. 28, n. 2, p. 21-37, janeiro 2007.

⁶ Betti (1993) faz uma interessante exposição sobre a cultura corporal e a cultura esportiva considerando esta última como hegemônica.

escolar, como, por exemplo, o futebol, o handebol, o basquetebol, e o voleibol.

Outras práticas que são dotadas de sentido e significado para determinados grupos são excluídas das aulas de Educação Física, consequência de uma postura pedagógica que, ao focar nas modalidades esportivas, acaba eliminando outras práticas corporais. Uma consequência disso é que, além da exclusão de certas práticas corporais do cenário escolar, a reflexão crítica sobre tais práticas acaba ficando de lado, pois a área tem adotado nas aulas de Educação Física uma perspectiva para compreensão do ser humano cuja ênfase recai nos saberes oriundos das Ciências da Natureza.

A pluralidade cultural é uma condição humana reconhecida positivamente na sociedade atual, mas ao mesmo tempo torna-se um problema quando se pretende organizar currículos escolares. Não porque a pluralidade seja algo negativo, mas porque muitas vezes não sabemos o que fazer com ela. Vejamos: o modo como cada grupo dá sentido a determinados elementos da cultura é bastante diverso, de maneira que se torna difícil afirmar, por exemplo, que determinado tipo de dança representa autenticamente a identidade brasileira. Isso implica certos problemas para a escolha dos conteúdos da Educação Física e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Quais são os ritmos, músicas e, conseqüentemente, as danças que fazem parte do universo simbólico dos alunos? Que tipo de dança abordar nas aulas? Quais danças melhor representam a cultura brasileira? Ao mesmo tempo em que reconhecemos que o Brasil é um país multicultural, é preciso levar em conta que, como nação, ele procura meios de garantir que mesmo com tanta diversidade em seu território, os indivíduos sejam unidos em torno da mesma identidade nacional. Além disso, certos elementos culturais transcendem as barreiras do Estado-nação para adquirirem um sentido global e se conectarem a outros grupos, formando novas identidades.

As transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX têm produzido mudanças também nos significados atribuídos ao corpo, aos esportes, aos jogos, às ginásticas, às lutas e às danças. As formas de identificação com estas expressões da cultura de movimento também são afetadas pela tendência à diluição da solidez identitária crescente na sociedade contemporânea. No contexto mais amplo da sociedade contemporânea emergem diversas práticas corporais que possuem significados específicos para os vários grupos que a compõem, o que evidencia a imensa multiplicidade que constitui a sociedade e a cultura atuais. Este é o problema central do presente estudo: o tratamento desta parcela da cultura humana, a

cultura de movimento, diante dos desafios colocados pela dinâmica das sociedades modernas, nas quais a dimensão cultural não mais se constitui como um artefato facilmente descritível, palpável, manipulável como ocorria nas sociedades tribais ou tradicionais. A exigência de novos olhares para as relações identitárias e culturais posta às Ciências Sociais coloca-se também para a Educação Física. Se esta disciplina está convencida de que trabalha com conteúdos culturais, precisa atentar para os contornos que a cultura assume na sociedade contemporânea.

1.2 SEGUNDA QUESTÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E A NOÇÃO DE CULTURA

O termo “cultura” começou a ser introduzido no discurso da Educação Física acerca de duas décadas atrás. Entre vários usos e sentidos para a palavra cultura, que aparecem na literatura da área, citarei apenas um, pela ressonância que ele alcançou no interior deste campo: a cultura relacionada à classe social. O livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, lançado em 1992 e assinado por um coletivo de autores⁷, coloca de forma enfática na abertura do seu primeiro capítulo, o seguinte título: “A Educação Física no Currículo escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal”. A ênfase dada a estas duas tendências elucida o sintoma do debate sobre a prática pedagógica na Educação Física vigente naquela época, ou seja, há mais de 15 anos: a contestação e a necessidade de superação da pedagogia tradicional que envolvia a Educação Física a partir da proposição de novos olhares para a área, que pudessem romper com a postura conservadora vigente e abrir caminhos sintonizados com a realidade social e cultural do país. Esta obra não foi a única a questionar a postura tradicional na Educação Física, mas destaco-a como livro emblemático por chamar a atenção para duas matrizes diametralmente opostas. A noção de “desenvolvimento da aptidão física” funda-se numa concepção essencialmente biológica de ser humano, visto como um ente motor, sendo que o papel da Educação Física seria desenvolvê-lo. A “reflexão sobre a cultura corporal” rompe com as explicações meramente biológicas e passa a fazê-las situando o ser humano na dimensão da cultura.

⁷ Os autores deste livro são Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elisabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” ficou conhecida pela proposta denominada “crítico-superadora”. Os autores definem a Educação Física como “[...] disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992, p.61). A “cultura corporal”, neste sentido, seria composta por atividades corporais expressivas como o jogo, o esporte, a ginástica e a dança. O mérito desta proposta está no fato de produzir uma releitura da história da Educação Física e contestar a sua pedagogia conservadora, alicerçada nos pressupostos das ciências biológicas e vinculada aos interesses da classe dominante. Isso permitiu aos autores criticar o modelo de Educação Física que era quase sinônimo de atividade física e que teria como função o desenvolvimento da aptidão física dos alunos. Neste modelo, a Educação Física não tinha como papel a socialização de conhecimentos aos alunos, mas tinha a função de treiná-los de maneira que eles se desenvolvessem aptos, destros, saudáveis, higiênicos e ao mesmo tempo, mantendo a ordem e as hierarquias sociais.

Entretanto, o que destaco como elemento central desta obra é a preocupação em analisar o ser humano como elemento produtor de cultura. Ao criticar a perspectiva do desenvolvimento da aptidão física e construir uma proposta pedagógica pautada na reflexão sobre a “cultura corporal”, os autores operam um importante corte metodológico. Produzem um deslocamento do olhar para a Educação Física, antes pensada somente pelas lentes das ciências da natureza, agora vista como expressão da cultura, fruto da luz lançada pelas ciências sociais e humanas. No entanto, esta não é a única e nem mesmo a primeira obra que versa sobre o termo “cultura” na literatura da Educação Física. O uso que aqui faço da “Metodologia do Ensino da Educação Física” deve-se, como afirmei anteriormente, à forma enfática como ela coloca, de um lado, o desenvolvimento da aptidão física e, de outro, a “cultura corporal” num debate que segue até hoje no discurso acadêmico sobre a Educação Física. Ressalto a importância da obra ao retratar a necessidade de superação da pedagogia tradicional, que, ao conceber o ser humano como um ente biológico, furtava-o da condição de ser cultural.

No entanto, na pedagogia crítico-superadora, a “cultura corporal” é pensada tendo a noção de classe social como principal categoria. Além de criticar a hegemonia da camada dominante no discurso sobre as expressões corporais, os autores defendem uma proposta de conteúdos que coincida com os interesses dos trabalhadores. A Educação Física deveria desenvolver a “identidade de classe” dos alunos, contribuindo para a formação de uma

“consciência de classe”, já que está inserida numa sociedade capitalista. Como uma posição político-pedagógica que pretende defender os interesses dos trabalhadores, a postura assumida pelo Coletivo de Autores é uma premissa legítima, uma vez que a crítica estabelecida pelo grupo deve-se ao fato de que a camada dominante possui a hegemonia da narrativa sobre as expressões corporais. Nesse sentido, a pedagogia crítico-superadora preza pelos interesses das camadas populares. A conotação identitária que perpassa a proposta relaciona-se com a dimensão político-ideológica da sociedade em que vivemos.

O que não se ajusta na referida proposta é a noção de cultura com a de classe social. Quando os autores se referem à identidade e consciência de classe, apontam para a existência de camadas sociais distintas e cada uma delas dotada de uma boa dose de homogeneidade. Se do ponto de vista sócio-econômico é possível identificar um grupo objetivamente pela sua condição social, não se pode fazer o mesmo quando o que está em jogo é a identidade cultural. Por remeter aos aspectos simbólicos da vida humana, a identidade cultural somente pode ser pensada do ponto de vista relacional. “Cultura” e “classe social” são conceitos distintos, de modo que a noção de cultura de classe passa a idéia de que cada divisão social possui uma cultura homogênea que definiria a sua identidade. Além disso, a proposta fala em transmissão do conhecimento universal da humanidade chamado “cultura corporal”. Do ponto de vista antropológico, a capacidade de produzir cultura é o que caracteriza a humanidade e, como observa Ortiz (2007), “o universal termina onde começam a cultura e a língua” (p.8). Esta é uma das dificuldades ao se manipular o conceito de cultura. Se por um lado a cultura é um atributo característico da espécie humana, por outro só há sentido quando a consideramos no plural, de maneira que é problemático pensar na existência de uma cultura universal. Nesse sentido, não há como identificar uma “cultura corporal” universal, apenas pode-se falar em “culturas corporais” historicamente situadas de acordo com cada contexto cultural.

Outro ponto a destacar é a ênfase na concepção de conhecimento como representação da realidade presente na proposta que, ao pressupor de forma ontológica a existência do real como exterior ao ser humano, deu pouca importância aos aspectos simbólicos dos fatos sociais. A maior preocupação parece ser com o quê as coisas são e não com o quê elas significam. Isso dificulta a compreensão da realidade a partir da noção de cultura, por ser esta exatamente uma noção que remete os fatos sociais ao mundo dos significados, sem os quais eles não teriam importância. A “cultura corporal”, partindo de um entendimento antropológico, só

pode ser compreendida a partir do conjunto de significados que a envolvem, o que a aproxima de categorias como “símbolos” e “relações” e a distancia da noção de universalidade.

Essa pequena análise não ofusca o mérito que a pedagogia crítico-superadora possui e a sua importância para as reflexões da Educação Física. Ressalto que ela representou um grande avanço para a área, principalmente por incluir elementos críticos na reflexão pedagógica e por tentar romper com a hegemonia que a visão proveniente das Ciências Naturais possui na área. Por estes motivos, considero-a como uma das mais importantes propostas metodológicas de ensino da Educação Física brasileira. O mais importante nesta análise é perceber que a cultura passou a ocupar um lugar fundamental para as reflexões da Educação Física. Desde o final da década de 1980, a “cultura” tem feito parte cada vez mais do vocabulário acadêmico da área, desencadeando também a sua apropriação na esfera da prática pedagógica. No entanto, o uso da palavra “cultura” na Educação Física nem sempre foi feito com o rigor desejado, gerando sentidos diversos e talvez até contraditórios, fruto do seu uso popularizado e indiscriminado.

A análise do uso do termo “cultura” na literatura da Educação Física não é o objetivo deste trabalho. Isso foi feito por Daolio (2004) em “Educação Física e o Conceito de Cultura” ao buscar compreender os diferentes sentidos que a dimensão da cultura possui nas obras de alguns dos principais autores da área. O autor considera que “cultura” é a principal categoria para a reflexão da Educação Física e chama a atenção para os diferentes sentidos com que ela é utilizada na área. Segundo Daolio, a expressão “cultura” tem sido utilizada na Educação Física a partir de diferentes abordagens, como as da antropologia filosófica e da sociologia. No entanto, o autor propõe um aprofundamento sobre o conceito de cultura oriundo da Antropologia Social, por acreditar que o conceito antropológico de cultura privilegia o estudo da dimensão simbólica. Alerta também que algumas propostas pedagógicas da Educação Física ainda utilizam um conceito de cultura refém do evolucionismo do século XIX e que não dão conta dos aspectos simbólicos.

O aparecimento na literatura da Educação Física de termos como “cultura física”, “cultura corporal”, “cultura do movimento”, entre outros, é visto por Daolio, ao mesmo tempo como um avanço para a área, pois isto se configura como um rompimento com as abordagens fundamentadas nas Ciências Naturais, mas também como um momento para a reflexão sobre o sentido com que a noção de “cultura” é empregada no discurso acadêmico da Educação Física. O autor chama a atenção para a semelhança que as abordagens por ele

analisadas, cada uma delas vinculada a uma dimensão humana – motora, psicológica, social e cultural –, possuem com a visão stratigráfica de ser humano, descrita e criticada por Clifford Geertz, por serem tomadas de modo separado e independente. A noção de cultura que Daolio defende para a Educação Física considera o ser humano a partir da abordagem sintética descrita por Geertz. Nesta abordagem todas as dimensões do ser humano são consideradas interdependentes, tratadas em sistemas unitários de análise. A obra de Daolio, além de enfatizar a relevância da noção de cultura para a Educação Física, abre caminhos na área para as reflexões da cultura como uma condição simbólica do ser humano, premissa importante emprestada da Antropologia Social.

A intenção do Coletivo de Autores em superar a pedagogia tradicional vinculada à atividade física e a análise feita por Daolio sobre a presença do termo cultura na literatura acadêmica da Educação Física evidenciam que “cultura” não é apenas um tema da moda. Ela se constitui como uma categoria transformadora para as reflexões pedagógicas na área, ao romper com a concepção predominantemente naturalizada sobre o ser humano e analisá-lo a partir daquilo que o caracteriza como espécie. Também está claro nesta exposição que devemos compreender as bases epistemológicas que dão sentido ao termo cultura quando o utilizamos, visto que ele é disputado por diversas disciplinas, como a Antropologia, a Sociologia, a História entre outras, adquirindo desta forma, contornos diferentes. É a compreensão mais alargada sobre como o conceito de cultura pode ser aplicado para o estudo da sociedade contemporânea que permitirá tratar com maior rigor das questões sobre a identidade cultural e as práticas corporais. Ressalto que neste caminho, minha opção é pela noção de cultura desenvolvida pela Antropologia Social, devido à sua propriedade de lidar com os aspectos simbólicos que envolvem os fatos sociais.

As identidades culturais são produzidas pela relação que os indivíduos constroem com determinadas culturas. Nesse sentido, os aspectos étnicos, lingüísticos e religiosos, entre vários outros, são os referentes culturais aos quais os indivíduos atribuem significados. Desse ponto de vista, é possível considerar que as práticas corporais constituem-se como referentes dotados de sentidos e significados e que elas formam aquilo que se convencionou chamar – pelo menos no âmbito da Educação Física brasileira – de cultura de movimento. Os conteúdos da cultura de movimento seriam, então, elementos passíveis de trato pedagógico pela Educação Física. Seria partindo do universo simbólico que envolve as práticas

corporais que o professor de Educação Física teria condições de trabalhar os conteúdos de ensino como expressões culturais do grupo. Para isso é preciso romper com a visão essencialista e estática de cultura, que pouco contribui para a compreensão dinâmica que os significados assumem na sociedade contemporânea, e que cristalizam os vínculos de identidade, gerando interpretações estereotipadas e naturalizadas da realidade.

A utilização do conceito antropológico de cultura para a reflexão pedagógica da Educação Física não está isenta de perigos, pois, como qualquer outro conceito, ele possui uma origem e um desenvolvimento histórico que podem apontar os seus limites e os seus avanços. O grande risco para a Educação Física seria tomar emprestado da Antropologia, como já disse Daolio, um conceito de cultura ainda amparado pelo evolucionismo do século XIX. Os conceitos nas Ciências Sociais são datados, possuem uma validade histórica e provisória, necessitando de constantes reformulações. Isso também acontece com a noção de identidade cultural que, para ser coerentemente empregada, precisa ser compreendida a partir da sua história.

Apesar de ser um avanço para a Educação Física o diálogo com as “ciências da cultura”, não podemos nos deter simplesmente na constatação de que as práticas corporais são práticas culturais, sob o risco de apenas produzirmos discursos do tipo “isso é cultural” e não gerarmos contribuições concretas para o campo da Educação Física e da cultura de movimento. A discussão em torno da noção de cultura de movimento realizada no interior da Educação Física representa uma ruptura com os antigos conceitos vinculados à aptidão física e fundamentados numa concepção exclusiva de natureza biológica de ser humano. Ela se constitui como um avanço teórico-metodológico para a área ao pressupor que o corpo e as práticas corporais devem ser vistos como manifestações culturais que possuem sentidos e significados para os seus praticantes. Por isso a relação entre Educação Física e cultura, ao mesmo tempo em que produz uma renovação para a área, acaba colocando outros tipos de problema na pauta do debate acadêmico, que antes não existiam. O estudo da Educação Física a partir da noção de cultura exige, na realidade, tanto o aprofundamento teórico sobre o conceito de cultura quanto a realização de pesquisas de campo que possam interpretar a dinâmica dos fatos sociais e os seus significados para os grupos específicos.

2 SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

[...] esse solitário dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do *grande deserto de homens*, tem um objetivo mais elevado do que o de um simples *flâneur*, um objetivo mais geral, diverso do prazer efêmero da circunstância. Ele busca algo, ao qual se permitirá chamar de modernidade; pois não me ocorre melhor palavra para exprimir a idéia em questão. Trata-se, para ele, de tirar da moda o que esta pode conter de poético no histórico, de extrair o eterno do transitório (CHARLES BAUDELAIRE, 1996, p.25).

Neste capítulo apresentarei três leituras sobre a contemporaneidade, sendo que cada uma delas oferece o mapeamento de certas “características” ou “sintomas” da época atual. Penso que tais interpretações acerca do nosso tempo não devem ser vistas como incompatíveis, mas como complementares, mesmo porque o objeto de atenção de cada um dos autores aqui utilizados refere-se a aspectos distintos que compõem a sociedade contemporânea. Cada uma dessas leituras apresenta, evidentemente, singularidades, mas o que as une é o esforço que elas possuem para distinguir a sociedade atual não em contraposição às sociedades tradicionais, mas antes em relação ao conjunto de fatores que constituíram a idéia de uma primeira modernidade, composta por características bastante distintas do tempo em que vivemos agora. Parte significativa dos autores que estudam o mundo contemporâneo partem do princípio de que na segunda metade de século XX as sociedades desenvolvidas passaram por transformações culturais que abalaram os pilares do ideal da modernidade – ou do projeto filosófico que pretendia alicerçar a primeira modernidade⁸. A superação ou conseqüência desta primeira modernidade é retratada como “pós-modernidade” por Jean-François Lyotard (2002), como “hipermodernidade” por Gilles Lipovetsky (2004) e como “supermodernidade” por Marc Augé (2004). Lyotard produz um tipo de leitura sobre a contemporaneidade que se relaciona com a

⁸ O projeto filosófico da modernidade revela-se como anseio de superação dos postulados da idade medieval e caracteriza-se pela confiança ilimitada na razão e crença na garantia de uma sociedade e um futuro melhor pelo uso da própria razão. A visão mágica e metafísica própria do período medieval cede lugar à racionalidade e ao sujeito cognoscente. Nicolau Copérnico (1473-1543), que confrontou a imagem geocêntrica com a heliocêntrica, Francis Bacon (1561-1626), empirista inglês, René Descartes (1596-1650), fundador do racionalismo moderno, Isaac Newton (1642-1727), gestor de uma visão mecanicista, causal e matemática da natureza, e Immanuel Kant (1724-1804), fundador do criticismo, são exemplos de pensadores que caracterizaram o projeto moderno (GOERGEN, 2001).

idéia de superação, rompimento, abandono da modernidade. Já as leituras trazidas por Lipovetsky e Augé, sugerem que a época atual constitui-se como consequência da modernidade, ou ainda, a sua exacerbação. A questão que precisa ser destacada em tudo isso é que estes termos são utilizados pelos autores para explicitar o momento histórico que neste trabalho será chamado de “contemporaneidade”, ou seja, um período marcado por transformações culturais que diferenciam a sociedade atual daquelas existentes em outras épocas⁹.

2.1 CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E O FIM DAS METANARRATIVAS

Aos olhos revolucionários, a pós-modernidade é reformista. Aos olhos iluministas ela é uma freguesa contumaz, ou seja, mais uma rebelião anárquica da irracionalidade. Aos olhos verdadeiramente modernos, ela é apenas modernizadora. Porém, aos seus próprios olhos, a pós-modernidade é antitotalitária, isto é, democraticamente fragmentada, e serve para afinar a nossa inteligência para o que é heterogêneo, marginal, marginalizado, cotidiano, a fim de que a razão histórica ali enxergue novos objetos de estudo (SANTIAGO, 2002, p.127).

Jean-François Lyotard foi um dos primeiros filósofos a tratar do tema da pós-modernidade¹⁰. Em sua obra “A Condição Pós-Moderna”¹¹, publicada pela primeira vez em 1979, ele faz uma reflexão “sobre o saber nas sociedades mais desenvolvidas”. A “condição pós-moderna” é definida por Lyotard (2002) com base em certas transformações sociais ocorridas a partir do final da década de 1950, as quais permitiriam chamar as sociedades de “pós-industriais”

⁹ Outras denominações para o período em que vivemos podem ser listadas como, por exemplo, modernidade tardia (HALL, 2002), modernidade-mundo (ORTIZ, 1996) etc.

¹⁰ Apesar de Lyotard (2002) utilizar com mais frequência a expressão “condição pós-moderna”, é importante distinguir “pós-modernidade” de “pós-modernismo” e perceber que o sufixo “dade” significa “estado”, “condição”, “qualidade” e que o sufixo “ismo” corresponde a “gosto”, “militância”, “doutrinação”. Pós-modernidade e pós-modernismo não são, portanto, termos portadores do mesmo significado. Não obstante, com alguma frequência eles aparecem quase como sinônimos na literatura acadêmica em geral, dificultando a necessária distinção entre estes conceitos. Terry Eagleton (1998) inicia o seu livro fazendo a distinção entre pós-modernidade e pós-modernismo, considerando que o primeiro termo diz respeito a um período histórico específico e que o segundo refere-se a uma forma de cultura contemporânea.

¹¹ Lyotard explica que livro “A condição pós-moderna” é fruto de um relatório sobre o estatuto do saber nas sociedades mais desenvolvidas, encomendado pelo governo do Quebec.

e a cultura de “pós-moderna”. Os fundamentos para a sua reflexão são as mudanças no processo de produção do saber, como a informatização da sociedade, que provoca transformações nos procedimentos de pesquisa e de transmissão do conhecimento. Em relação à pesquisa tem-se como exemplo a cibernética fornecendo o paradigma teórico para a genética, e em relação à transmissão dos conhecimentos, os atuais processos de normalização, miniaturização e comercialização dos aparelhos, produzem conseqüências para a aquisição, classificação, acesso e exploração dos saberes. O motor da mudança nas sociedades pós-industriais é, portanto, a informatização do saber, de modo que aquilo que não pode ser traduzível na linguagem informatizada será abandonado. Todo este movimento tem feito com que o princípio da aquisição do saber, que antes era indissociável da formação do espírito, seja substituído pela exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe. “O saber é e será produzido para ser vendido, ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu ‘valor de uso’” (2002, p.5). O saber é, por conseguinte, a principal força de produção na idade pós-industrial e pós-moderna.

Segundo Lyotard a regra do jogo científico diz que um enunciado deve satisfazer determinadas condições para que seja reconhecido como científico. O processo de prescrição de condições para que um enunciado possa ser reconhecido pela comunidade científica é chamado de legitimação. As regras do discurso científico não são legitimadas em si mesmas, mas são fruto de acordo entre os jogadores (membros da comunidade científica). O progresso se faz a partir tanto de lances novos dentro dos limites impostos pelas regras já estabelecidas, como pela criação de regras novas que mudarão a natureza do jogo. O saber científico precisa recorrer ao relato (saber narrativo) para se legitimar. Sem ele o saber científico carecerá de legitimação, mas com ele estará vinculado àquilo que combate, pois enxerga o relato como um não saber. Isso se torna um problema para a sua legitimação. A forma narrativa possui primazia na formulação do saber tradicional e o relato é justamente a forma deste saber. Os relatos definem os critérios de competência, de certo e errado, o que se deve ou não fazer. Eles encontram-se legitimados pela cultura da qual fazem parte e aceitam a pluralidade de jogos de linguagem (enunciados denotativos, deônticos, interrogativos, avaliativos). A ciência, por sua vez, é um entre vários tipos de saber, e utiliza, isoladamente, o jogo de linguagem “denotativo”. No entanto ela é um tipo de saber que não pode ocultar o problema de sua legitimidade.

No vínculo social moderno, de onde se poderia extrair o relato para legitimar o

saber científico, a sociedade é representada de duas formas: no modelo de um todo funcional (modelo parsoniano); ou dividida em duas partes (modelo marxista). Na primeira, iluminada pela “teoria ‘tradicional’”, o saber corre o risco de se tornar um mero instrumento de otimização das *performances* do sistema. A segunda, inspirada pela “teoria crítica”, fundamenta-se num modelo dual que, ao suspeitar das possibilidades de reconciliação, poderia escapar de ser envolvida pelo sistema. No entanto, na condição pós-moderna os vínculos sociais se modificam e os antigos pólos de atração perdem seu atrativo:

Não é entusiasmante consagrar-se a “alcançar a Alemanha”, como o presidente francês parece oferecer como finalidade de vida a seus compatriotas. Pois não se trata verdadeiramente de uma finalidade de vida. Esta é deixada à diligência de cada cidadão. Cada qual é entregue a si mesmo. E cada qual sabe que este *si* mesmo é muito pouco (2002, p.28).

O vínculo social na modernidade, com os seus grandes relatos¹², centrado em pólos como o Estado, os partidos políticos, as tradições históricas, parece não ser mais tão entusiasmante e torna-se mais difícil. Esta perda de credibilidade¹³ dos grandes relatos – especulativo ou de emancipação – culmina no processo de deslegitimação. O saber deixa de ser legitimado pelos relatos e passa a ser balizado apenas pelo desempenho, pela lógica da otimização das *performances* do sistema. Na pesquisa legitimada pelo desempenho as técnicas funcionam como próteses dos órgãos humanos e são utilizadas para a otimização das *performances*. Isto significa o aumento do *output* e a diminuição do *input*, ou seja, a obtenção de mais informações com o menor dispêndio de energia. Neste tipo de jogo, o que está em questão não é o verdadeiro, o justo ou o belo, mas a eficiência. Um bom lance no jogo do saber legitimado pelo desempenho acontece quando ele é mais eficiente do que os outros no sentido da

¹² Segundo Pedro Goergen (2001, p.13), o grande relato, metarelato ou metanarrativa é o “processo que, segundo a fé moderna, levaria a humanidade de um estágio menos desenvolvido para outro mais desenvolvido”. Há, para este autor, dois tipos de crítica sobre a modernidade. Uma relaciona-se ao mau uso da razão e é feita por autores como Theodor Adorno e Max Horkheimer. A outra critica a incapacidade da razão e é feita por pensadores como Jean-Francois Lyotard.

¹³ Renato Ortiz (2007) oferece uma interessante discussão sobre esta problemática, e afirma que Lyotard tem razão apenas parcialmente quando fala sobre o fim das metanarrativas, pois, ao mesmo tempo em que algumas das grandes narrativas entraram em declínio, outras emergem no contexto da modernidade-mundo. Alguns relatos, como aqueles dos partidos políticos, que supunham poder construir uma ordem orgânica e totalizadora, estariam realmente em decadência. No entanto, em tempos de globalização, outros relatos surgem e, ao mesmo tempo, os antigos são ressignificados. Este é o caso das religiões universais que, ao construírem um discurso que ultrapassa as barreiras do local ou da nação, produzem um efeito universalizador. Outro tipo de grande relato que permanece estável é o discurso da crescente preocupação com o meio-ambiente.

otimização do *input/output*.

Para que a lógica da eficiência possa prosseguir é necessário alto investimento financeiro para a aquisição de instrumentos que possam ampliar as *performances* do corpo humano, o que produz um tipo de jogo no qual quem possui mais poder financeiro provavelmente terá mais razão, resultando na equação “riqueza, eficiência, verdade” (2002, p.81). Com isso as instituições de pesquisa tendem a aproximar-se dos objetivos ligados à otimização das *performances* do sistema, distanciando-se dos relatos idealista ou humanista de legitimação. Assim terão mais chances de obter créditos para o financiamento das pesquisas, reconquistando algum espaço no jogo do conhecimento e do poder. Aqueles que não se ajustam à otimização das *performances* do sistema acabam perdendo espaço neste jogo do saber. Esta é legitimação pelo poder. “Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder” (2002, p.83).

A legitimação pelo desempenho faz-se presente não apenas na pesquisa, mas também na esfera do ensino. Abandonados os ideais caros às grandes narrativas – especulativa ou de emancipação – a relação com o saber aproxima-se das competências operacionais. Aqueles que possuem este tipo de saber serão alvo de propostas sedutoras. “A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (2002, p.89).

A legitimação pelo desempenho possui afinidade com o determinismo e com a filosofia positivista da eficiência. O princípio de otimização das *performances* supõe um sistema com estabilidade firme no qual é sempre possível calcular a relação entre *input* e *output*. Inspirado pela teoria quântica, pela microfísica, e pelos trabalhos de René Thom, Lyotard questiona a noção de sistema estável, de trajetória contínua e previsível, de determinismo. Ao contrário do determinismo, onde o sistema é estável, no saber científico pós-moderno o sistema é instável e possui pouca afinidade com a busca do desempenho.

[...] a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor *performance*, mas o da diferença compreendida como paralogia (LYOTARD, 2002, p.108).

Lyotard denomina “paralogia” a forma como o “relato” retorna nos discursos de legitimação, como, por exemplo, o sistemático aberto, a localidade, ou o antimétodo¹⁴. Ela está relacionada com aquilo que talvez possamos chamar de corrente pós-positivista no discurso científico. Para Lyotard, o apelo aos “grandes relatos” de legitimação do saber como meio para a validação do discurso científico pós-moderno foi abandonado, e é o “pequeno relato” que tem sido usado pela ciência. O “consenso universal” como critério de legitimação também é ineficaz. Pois, ou ele assume a forma de relato de emancipação (o autor faz referência à Habermas) ou é apropriado pelo sistema como modo de melhorar as suas performances, como objeto de procedimentos administrativos (o autor faz referência à Luhmann) e se transforma em legitimação pelo poder. Segundo Lyotard, este tipo de consenso (perseguido por Habermas) transformou-se num valor ultrapassado e suspeito, mas a justiça, não. Nesse sentido, seria necessário perseguir a justiça sem se prender ao consenso, e admitir a heterogeneidade dos jogos de linguagens como o início deste projeto¹⁵. A pragmática social é muito mais complexa do que a científica. Nela se misturam enunciados heterogêneos formando uma especificidade que impossibilita a formação de um consenso em torno de metaprescrições que possam regular os enunciados que compõe a vida social. Portanto, é necessário reconhecer a heterogeneidade dos jogos de linguagem e que o consenso sobre as regras que regulam o jogo e seus lances deve ser “local”. É preciso passar do consenso “universal” para o consenso “local”, da homologia para a paralogia, num modelo que possa “gerar idéias”, produzir outros enunciados e novas regras para o jogo.

Em síntese, o que Lyotard apresenta em “A Condição Pós Moderna” pode ser descrito a partir de três eventos principais: 1) O mapeamento do declínio das metanarrativas, ou seja, dos grandes ideais da modernidade, como modo de legitimação do saber. Apesar desta constatação, Lyotard não vê a descrença nos metarrelatos como um aspecto positivo da nossa época, pelo contrário, a sua avaliação é crítica quanto à supressão dos grandes relatos pela legitimação pelo desempenho; 2) Evidencia que a legitimação pelas metanarrativas foi substituída

¹⁴ O autor não aprofunda na discussão sobre o que seriam estes discursos de legitimação. No entanto, pode-se inferir que eles estejam relacionados com a superação dos discursos deterministas, universalistas e positivistas existentes no contexto da produção do conhecimento científico.

¹⁵ Lyotard toma o termo “jogos de linguagem” emprestado de Wittgenstein para referir-se às diversas formas pelas quais os enunciados podem ser proferidos e suas regras, incluindo os modos denotativos, prescritivos, interrogativos etc., e afirma que “A força de Wittgenstein consistiu em não colocar-se ao lado do positivismo que o Círculo de Viena desenvolvia e de traçar em sua investigação dos jogos de linguagem a perspectiva de um outro tipo de legitimação que não fosse o desempenho. É com ela que o mundo pós-moderno mantém relação” (2002, p.74).

pela legitimação pelo desempenho, que visa à otimização das *performances* do sistema e implica a uma legitimação pelo poder. Lyotard produz uma crítica sobre a legitimação do saber pelo desempenho, que alimenta a produção do conhecimento na sociedade contemporânea, na qual o conhecimento é produzido para ser vendido. Para ele, a legitimação pelo desempenho aproveita-se da crise das metanarrativas que caracterizavam o projeto filosófico da modernidade; 3) Propõe a legitimação pela “paralogia” como alternativa de contraposição à legitimação pelo desempenho já instaurada no sistema. Lyotard prefere o pequeno relato ao grande relato, a paralogia (diversidade de jogos de linguagem) à homologia (presente na hegemonia da legitimação pelo desempenho).

Esse quadro apresentado por Lyotard remete a desdobramentos que podem gerar novas hipóteses: 1) A descrença nos metarrelatos e ideais da modernidade não estaria acompanhada pela crença em novas metanarrativas que se caracterizariam como menos político-ideológicas e mais técnico-pragmáticas?¹⁶ 2) O abandono das metanarrativas, detectado por Lyotard e a sua aposta na “paralogia” não teriam o legado de inspirar o surgimento de inúmeras pequenas narrativas? Se as metanarrativas se constituíam como poucos grandes referentes, o seu declínio poderia ter contribuído para a proliferação de um excesso de pequenas narrativas, ou seja, de pequenos referentes; 3) O descrédito das metanarrativas e a falta de uma plena realização da “paralogia” não acabou deixando o caminho livre para a legitimação pelo desempenho, pela eficiência e busca da melhoria das *performances* do sistema, que agora não enfrenta contraposição?

Se por um lado, a alternativa proposta por Lyotard de legitimação pela paralogia pode ser criticada por ter desacreditado na esperança de uma legitimação pelos grandes relatos de emancipação, por outro lado, a sua leitura sobre o estatuto do saber nas sociedades avançadas possui o mérito de denunciar a lógica de legitimação pelo poder, que é a da otimização das *performances* do sistema. Nestas condições, o pós-moderno rompe com os postulados atemporais e universalizantes dos grandes relatos da modernidade (BARBOSA, 2002) e possui o mérito de introduzir a noção de diversidade no modo de legitimação do saber contemporâneo. Isso pode ser traduzido pela substituição da homogeneidade na definição dos sentidos, presente tanto nas “metanarrativas da modernidade” como na “otimização das *performances*”, pela

¹⁶ Tanto Ortiz (2007) como Lipovetsky (2004) oferecem indícios de que o fim das metanarrativas de natureza político-ideológicas postulado por Lyotard coincide com o aparecimento de novas narrativas definidoras de sentido à existência humana.

heterogeneidade de sentidos proporcionada pela noção de “paralogia”. É sob este aspecto que os vínculos identitários parecem assumir novas orientações. Não seria mais o poder dos grandes discursos teórico-filosóficos que estaria orientando as identidades culturais, mas, ao contrário, elas estariam se reorganizando a partir das múltiplas referências proporcionadas pela contemporaneidade (ou pós-modernidade).

As questões levantadas por Lyotard tratam de aspectos muito interessantes e pertinentes para a reflexão sobre a sociedade contemporânea. Não obstante, a dicotomia existente nas discussões sobre o contemporâneo, que opõe modernidade e pós-modernidade de um modo extremamente antagônico e incompatível, impede que a riqueza do debate possa trazer soluções mais plausíveis para os dilemas do nosso tempo. Nesta linha de pensamento, ou o sujeito se “enquadra” como defensor do “projeto inacabado” da modernidade ou ele é prontamente rotulado como pós-moderno, adjetivo usado pejorativamente para desqualificar o indivíduo como ser crítico e racional. Ao mesmo tempo, o sujeito que adere aos pressupostos modernos corre o risco de ser interpretado como devoto de uma racionalidade universalista e totalizadora. Se de um lado, o ideal da modernidade pautado na confiança ilimitada na razão é criticado porque não foi suficiente para “solucionar de forma satisfatória os problemas da humanidade”, de outro, a chamada pós-modernidade sofre críticas – de grande parte de pensadores marxistas – por estar associada ao movimento neoliberal e à globalização¹⁷. Ao contrário da defesa cega de qualquer uma dessas perspectivas, seja a moderna ou a pós-moderna, o que parece ser mais pertinente, é o exame crítico de tais condições e suas conseqüências na sociedade contemporânea. É importante salientar, como enfatiza Italo Moriconi (2002) na “orelha” do livro “A Condição Pós-moderna”, que Lyotard “nunca foi um apologeta da pós-modernidade. Pelo contrário, com o tempo tornou-se um dos seus mais furiosos críticos, no campo das questões estéticas”.

¹⁷ Algumas dessas críticas afirmam que o pensamento pós-moderno, juntamente ao neoliberal, tende a relativizar todos os valores, e aí se incluem também os valores que pretendem distinguir as práticas igualitárias das práticas mercadológicas, gerando o ocultamento da desigualdade social a partir do argumento de defesa da diversidade (AMORIM, 2003). Certas críticas ao pensamento pós-moderno têm como alvo a vertente pós-modernista que, segundo Frederic Jameson (1993), possui relação com a emergência de um novo momento do capitalismo tardio, multinacional, ou de consumo, que começa a emergir em algum momento posterior à Segunda Guerra Mundial. Para David Harvey (2004, p.4), “o pós-modernismo nada, e até se espoja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como se isso fosse tudo o que existisse”. Para o autor, a total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico são características do pós-modernismo. Estas críticas afirmam que o pós-modernismo corre o risco de se render à mercadorização e ao consumo pelo fato de aproximar cultura popular e produção cultural.

2.2 HIPERMODERNIDADE OU MODERNIDADE EXACERBADA

Gilles Lipovetsky (2004) considera que a “pós-modernidade” teria sido um período de transição entre uma modernidade “limitada” que já abandonamos e a modernidade “consumada” que se apresenta, isto é, a hipermodernidade. A hipermodernidade seria, portanto, uma segunda modernidade. A pós-modernidade, de que falava Jean-François Lyotard, caracterizada pelo abandono dos ideais progressistas e emancipatórios, juntamente com a predominância da legitimação centrada na eficiência, repercutiu na primazia do aqui-agora, caracterizando-se, portanto, pela temporalidade presentista. Ela estava pautada na ruptura com a noção de racionalidade absoluta e com as grandes ideologias da história, voltando-se para o efêmero e para o aqui-agora, configurando uma sociedade mais hedonista. O termo pós-modernidade teve o mérito de evidenciar as transformações pelas quais as sociedades avançadas estavam passando, mas não se configurava como um bom termo, pois o que estava em jogo era um novo tipo de modernidade e não a sua superação. As metanarrativas não teriam se desmoronado apenas por causa das desilusões políticas e pelos insucessos da modernidade político-econômica. Novos referenciais surgiram para oferecer novas perspectivas para as existências, na forma de novas paixões, novos sonhos, novas seduções. Creio que estes referenciais podem ser interpretados como novas narrativas atribuidoras de sentido à existência humana. “A primazia do presente se instalou menos pela ausência (de sentido, de valor, de projeto histórico) que pelo excesso (de bens, de imagens, de solicitações hedonistas)” (2004, p.61).

Para Lipovetsky, o clima de despreocupação pós-moderno, que se pautava no abandono dos grandes projetos coletivos, e que estava ligado à “individualização das condições de vida, ao culto do eu e das felicidades privadas”, cedeu lugar à insegurança e necessidade constante de proteção. O hedonismo pós-moderno teria sido suplantado pelo discurso da prevenção. Houve, então, um desencanto com a própria pós-modernidade. Surge uma modernidade de segundo tipo fundamentada no mercado, na eficiência técnica e no indivíduo, elementos que já compunham a modernidade anterior. Esta nova modernidade não procura negar ou destruir o passado, como a primeira, mas reformulá-lo e reintegrá-lo, pois ele tornou-se interessante ao mercado e ao consumo. O tempo em que vivemos é o da modernidade

exacerbada, elevada à potência superlativa, na qual “tudo é hiper”.

Por toda a parte, a ênfase é na obrigação do movimento, a hipermudança sem o peso de qualquer visão utópica, ditada pelo imperativo da eficiência e pela necessidade da sobrevivência. Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela “evolução”: o culto da modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais (2004, p.57).

Se a pós-modernidade identificava-se com o efêmero, o hedonismo, o aqui-agora, a hipermodernidade vincula-se com o excesso, a segurança, o futuro. O eixo do presente possui elevado poder na economia temporal da época. No entanto, o hiperconsumo, o retraimento das tradições e das utopias, não produziu apenas um “presente perpétuo”, mas novas relações do presente com o passado e com o futuro. As perspectivas para o futuro são abstraídas não mais dos pressupostos ideológico-políticos, mas da lógica técnico-científica. É a hegemonia da tecnociência e a corrosão das utopias políticas. As utopias coletivas são abandonadas, ao mesmo tempo em que o pragmatismo técnico-científico aumenta, dando força a postulados como a previsão, a prevenção, a “ética do futuro”. A tranqüilidade descontraída dos anos pós-modernos é substituída pela perturbação frente a um futuro incerto. Assim, a cultura do *carpe diem* retrai-se em nome das normas de prevenção e de saúde.

As novas atitudes para com a saúde ilustram de maneira notável a desforra do futuro. Numa época em que a normatização médica invade cada vez mais os territórios do campo social, a saúde se torna preocupação onipresente para um número crescente de indivíduos de todas as idades. Assim, os ideais hedonistas foram suplantados pela ideologia da saúde e da longevidade. Em nome destas, os indivíduos renunciam maciçamente às satisfações imediatas, corrigindo e reorientando seus comportamentos cotidianos. A medicina não mais se contenta em tratar os doentes: ela intervém antes do aparecimento dos sintomas, informa sobre os riscos em que se incorre, estimula o monitoramento da saúde, os exames clínicos, a vigilância higienista, a modificação dos estilos de vida. Encerrou-se um capítulo: a moral do aqui-agora cedeu lugar ao culto da saúde, a ideologia da prevenção, a medicalização da existência. Prever, projetar, prevenir: o que se apossa de nossas vidas individualizadas é uma consciência que permanentemente lança pontes para o amanhã e o depois de amanhã (2004, p.73).

Ao mesmo tempo em que se vive em busca de mais desempenho, dispensando-se os fins hedonistas, as tecnologias de bem-estar colocam à disposição práticas que postulam a

sensualização e estetização dos prazeres. Elementos como exagero e prevenção estão a todo tempo em confronto, de modo que o excesso acaba sempre se deparando com “contratendências”. “Um acasalamento de contrários que só faz intensificar dois importantes princípios, ambos constitutivos da modernidade técnica e democrática: a conquista da eficiência e o ideal da felicidade terrena” (2004, p.81). Isso faz com que práticas como os cuidados com o corpo e a obsessão pela higiene convivam lado a lado com a anarquia comportamental, com o consumo anômico etc. “O reinado do presente é menos o da normatização da felicidade que o da diversificação dos modelos, da erosão do poder organizador das normas coletivas, da despadrãoização dos prazeres” (2004, p.82)

Na hipermodernidade ocorre a multiplicação de temporalidades heterogêneas: horários de trabalho flexíveis, tempo livre, consumo, férias, saúde, educação, aposentadoria, tempo dos jovens, tempo da terceira idade etc. Como utilizar o tempo? Pensar no futuro ou no aqui agora? O que priorizar? Estes são conflitos decorrentes da relação com o tempo, que se torna cada vez mais acelerado. “Sempre mais exigências de resultados a curto prazo, fazer mais no menor tempo possível, agir sem demora: a corrida da competição faz priorizar o urgente à custa do importante, a ação imediata à custa da reflexão, o acessório à custa do essencial” (2004, p.77). A hipermodernidade caracteriza-se pelo “reinado da urgência”. O combate ao tempo repetitivo, ao envelhecimento e à rotina substitui o postulado moderno de tornar-se “adulto”, pelo hipermoderno de continuar “sempre jovem”.

Segundo Lipovetsky, a celebração do novo e do aqui-agora provoca o enfraquecimento da memória coletiva, fazendo declinar a noção de continuidade e de repetição ancestral. Neste tempo é característico o excesso histórico-patrimonial e comemorativo e de resgate das identidades nacionais, regionais, étnicas e religiosas. “Os modernos queriam fazer tábula rasa do passado, mas o reabilitamos; o ideal era ver-se livre das tradições, mas elas readquirem dignidade social” (2004, p.85). Cada vez mais diferentes objetos e signos são considerados dignos de serem preservados como patrimônios. O antigo e o nostálgico transformaram-se em objetos de consumo. “Do museu do crêpe ao da sardinha, do museu do Elvis ao museu dos Beatles, a sociedade moderna é contemporânea do tudo-patrimônio-histórico e do todo-comemorativo” (2004, p.86). Com isso, a tradição não significa mais repetição e criação de um vínculo rígido com as coisas passadas, mas um elemento nostálgico apropriado pela lógica do consumo.

As idéias que permeiam “Os Tempos Hipermodernos” que possuem aspectos de interesse para o presente estudo podem ser resumidas da seguinte maneira: a hipermodernidade caracteriza-se pela substituição do hedonismo e da temporalidade presentista pós-modernos pelo discurso da prevenção, do excesso, da segurança e do futuro, alicerçado no mercado, na eficiência técnica e no indivíduo; as metanarrativas da primeira modernidade são substituídas pelo excesso de referências que surgem para dar sentido à nossa existência; as esperanças de um futuro melhor não são mais fornecidas pelos discursos ideológico-políticos, mas agora são produzidas pelos aparatos técnico-científicos; a preocupação com o futuro substituiu a tranquilidade do aqui-agora provocando uma crescente busca pela eficiência e a urgência do tempo; diferente da primeira modernidade que negava o passado, a hipermodernidade procura reintegrá-lo transformando-o em objeto de consumo. Assim, a tradição perde o caráter de monotonia e repetição para se tornar uma nostalgia a ser consumida.

2.3 SUPERMODERNIDADE E AS FIGURAS DO EXCESSO

Marc Augé (2004) possui uma preocupação voltada para a antropologia do mundo contemporâneo, que estaria sofrendo transformações aceleradas, gerando a necessidade de novas reflexões sobre o tema da alteridade. Seriam as mudanças que afetam o mundo atual que sugeririam o redirecionamento do olhar na pesquisa antropológica. Transformações relativas à nossa compreensão sobre o “tempo”, o “espaço” e o “ego” teriam gerado três figuras de excesso que caracterizariam o mundo contemporâneo e que poderiam definir a supermodernidade, respectivamente, a superabundância factual, a superabundância espacial e a individualização das referências.

A superabundância factual, primeira figura do excesso destacada pelo autor, está relacionada com o tempo, mais especificamente com a percepção que temos dele e com o modo como o utilizamos. A aceleração da história, característica dos dias atuais, sobrecarrega o tempo de acontecimentos.

A “aceleração” da história corresponde de fato a uma multiplicação de acontecimentos na maioria das vezes não previstos pelos economistas,

historiadores ou sociólogos. A superabundância factual é que constitui problema, e não tanto os horrores do século XX (inéditos por sua amplitude, mais possibilitados pela tecnologia), nem a mudança dos esquemas intelectuais ou as agitações políticas, dos quais a história nos oferece muitos outros exemplos. Essa superabundância, que só pode ser plenamente apreciada levando-se em conta, por um lado, a superabundância da nossa informação, e, por outro, as interdependências inéditas do que alguns chamam hoje de “sistema-mundo”, traz incontestavelmente um problema para os historiadores, principalmente os contemporâneos – denominação da qual a densidade factual das últimas décadas ameaça suprimir todo e qualquer significado. Mas esse problema é precisamente de natureza antropológica (2004, p.31).

Essa saturação do tempo pelos acontecimentos provoca, cada vez mais, a necessidade de se dar sentido ao presente. “Essa necessidade de dar sentido ao presente, senão ao passado, é o resgate da superabundância factual que corresponde a uma situação que poderíamos dizer de ‘supermodernidade’ para dar conta de sua modalidade essencial: o excesso (2004, p.32)”. O alargamento do tempo é, portanto, o fator responsável pelo aumento de fatos e de acontecimentos em nossas vidas. O prolongamento da expectativa de vida, por exemplo, produz transformações na ordem da vida social ao passo em que possibilita a existência de quatro gerações ao invés de três.

A superabundância espacial, segunda figura do excesso, possui relação com o espaço. Nossa época é marcada pelo “encolhimento do planeta”, pela “mudança de escala”, que se manifesta tanto por adventos como a conquista espacial como pelos avanços no campo dos meios de transporte e de comunicação. Todo esse movimento provoca o encurtamento das distâncias entre os lugares mais remotos do planeta, acelerando o processo de deslocamento tanto de pessoas e objetos como de informações.

Presentimos, é claro, os efeitos perversos ou as distorções possíveis de uma informação cujas imagens são assim selecionadas: elas não só podem ser, como se diz, manipuladas, como a imagem (que não passa de uma entre milhares de outras possíveis) exerce uma influência, possui um poder que excede de longe a informação objetiva da qual ela é portadora. Além disso, é preciso constatar que se misturam diariamente nas telas do planeta as imagens da informação, da publicidade e da ficção, cujo trabalho e cuja finalidade não são idênticos, pelo menos em princípio, mas que compõe, debaixo de nossos olhos, um universo relativamente homogêneo em sua diversidade (2004, p.34).

Esse processo todo constitui elementos que Augé identificará como “superabundância espacial” e que funciona como uma isca, cujo manipulador não é facilmente

identificável. Tudo isso acaba provocando a substituição dos universos tradicionais da etnologia, isto é, sociedades e culturas percebidas como totalidades plenas: “universos de sentidos em cujo interior os indivíduos e os grupos que não passam de uma expressão deles se definem em relação aos mesmos critérios, aos mesmos valores e aos mesmos processos de interpretação” (2004, p.35). A superabundância espacial se expressa, como vimos, nas mudanças de escala, na multiplicação das referências energéticas e imaginárias, e nas acelerações dos meios de transporte.

Ela resulta, concretamente, em consideráveis modificações físicas: concentrações urbanas, transferências de população e multiplicação daquilo a que chamaremos ‘não-lugares’, por oposição à noção sociológica de lugar, associada por Mauss e por toda uma tradição etnológica àquela de cultura localizada no tempo e no espaço. Os não lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são estacionados os refugiados do planeta (2004, p.36).

A individualização das referências, terceira figura do excesso descrita por Augé, está relacionada com o ego. A figura do ego, do indivíduo, está presente até mesmo na reflexão antropológica, a partir do momento em que antropólogos como James Clifford tentaram tratar a descrição etnográfica como um texto expressivo do seu autor. A “individualização dos procedimentos” está cada vez mais evidente, a exemplo do que ocorre com as histórias coletivas que estão cada vez mais a explicitar as histórias individuais, ao mesmo tempo em que os pontos de identificação coletiva estão se tornando cada vez mais flutuantes. Isso vem tornar necessária a produção individual de sentido.

Porém, o caráter singular da produção de sentido, transmitido por todo um aparelho publicitário – que fala do corpo, dos sentidos, do frescor de viver – e toda uma linhagem política, cujo eixo é o tema das liberdades individuais, é interessante em si mesmo: ele tem origem no que os etnólogos estudaram nos outros, sob diversas rubricas, a saber, o que poderíamos chamar as antropologias, mais do que as cosmologias, locais, isto é, os sistemas de representação nos quais são informadas as categorias da identidade e da alteridade (2004, p.39).

Marc Augé utiliza o termo “supermodernidade” para se referir à produção de “não-lugares”, ou seja, “espaços que não são em si lugares antropológicos” (2004, p.73). Os

“não-lugares” seriam os espaços que não apresentam características identitárias, relacionais e históricas, atributos estes que definem a noção de “lugar antropológico”.

Em resumo, os aspectos destacados em “Não-Lugares” para caracterizar o discurso de Marc Augé sobre a contemporaneidade são aqueles que, nas palavras do autor, constituem as figuras do excesso. A superabundância de fatos produzida pelo alargamento do tempo, a superabundância de espaço devido ao avanço dos meios de transporte e comunicação, e a individualização das referências pela necessidade de dar sentido cada vez mais para o excesso de referentes individuais e menos às coletividades, são os elementos que constituem estas figuras. Nesse sentido, a noção de figuras do excesso possui algo de esclarecedor sobre o modo como a exacerbação de alguns postulados da modernidade – o superdesenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, por exemplo – repercutiram numa supermodernidade que reclama cada vez mais a necessidade de se atribuir sentido aos seus produtos, ou seja, ao próprio excesso.

Como vimos, Jean-François Lyotard (2002), Gilles Lipovetsky (2004) e Marc Augé (2004), utilizam diferentes expressões para descrever o mundo contemporâneo. Os termos, pós-modernidade, hipermodernidade e supermodernidade tentam traduzir o sentido, o significado, as características e os sintomas da época atual. No caso de Lyotard, a expressão “condição pós-moderna” tenta revelar a falência daquilo que o autor considera como o alicerce do projeto moderno: as metanarrativas, que se constituem como os ideais da modernidade. A condição pós-moderna é compreendida, neste sentido, como momento de superação da modernidade. O espaço aberto pelo colapso dos grandes relatos modernos foi preenchido pela pragmática legitimação do saber pelo desempenho, isto é, a otimização das performances do sistema. É como uma tentativa de contrapor a preeminência deste tipo de legitimação pelo poder que Lyotard vislumbra a condição pós-moderna. Assim, ele prefere o local ao universal, a paralogia à homologia, seja pela descrença na homogeneidade das metanarrativas modernas ou pelo combate à heterogeneidade da legitimação pelo desempenho, sua opção é por uma filosofia da heterogeneidade que encontra na diversidade de jogos de linguagens o devido espaço para a

diferença.

Nas obras de Lipovetsky e Augé, as expressões “hipermodernidade” e “supermodernidade” possuem o sentido de consequência da modernidade, figurada na sua exacerbação. Se em Lyotard, a paralogia aparece como contraponto cuja intenção é superar os vínculos de legitimação da modernidade, Lipovetsky e Augé revelam certos sintomas que se constituem como efeitos da própria modernidade, ou melhor, da sua radicalização. Com isso esses dois autores possuem em comum a percepção de uma das características centrais da contemporaneidade: a noção de “excesso”. É no mundo das figuras de excesso (superabundância factual, superabundância espacial e individuação das referências), como observa Augé, e no universo em que tudo é *hiper* em que se cultua o excesso, como analisa Lipovetsky, que estes autores se entrecruzam. No entanto, a diversidade e o excesso de referências, de que falam os autores, às quais é preciso dar algum tipo de sentido no mundo contemporâneo, parece não se constituir como uma característica avessa à heterogeneidade da paralogia proposta por Lyotard, que incentiva sempre a “gerar novas idéias”, produzir novos “enunciados” e “mudar as regras do jogo”. Isso se torna mais claro quando percebemos que a substituição da homologia pela paralogia consiste fundamentalmente na negação dos grandes relatos e aceitação da diversidade não quantificável de pequenos relatos. Esta talvez seja a própria gênese da cultura do excesso.

A complementaridade destas formulações sobre o mundo contemporâneo certamente pode contribuir para a superação daquela visão ultrapolarizada que tem balizado o debate sobre a época atual, segundo a qual, as diferenças são sempre tomadas a partir dos seus aspectos incompatíveis. Tratar as diferentes abordagens a partir da noção de incompatibilidade teórica pode, às vezes, ser necessário, mas em certas circunstâncias isso pode levar ao equívoco de se desconsiderar o caráter de complementaridade que tais abordagens podem possuir. Renato Ortiz (1996) destaca que quando este tipo de questão é colocado em debate, a impressão que se tem é que o mundo que se apresenta possui um caráter esquizofrênico.

Essa bipolarização ilusória se agrava quando não é rebatida no plano ideológico. Totalidade e parte deixam de ser momentos da análise intelectual para se transformarem em pares antagônicos de posições políticas. Numa das pontas, o “todo”, apressadamente assimilado ao totalitarismo; na outra, as “diferenças”, ingenuamente celebradas como expressão genuína do espírito democrático. Modernidade *versus* pós-modernidade, Habermas *versus* Lyotard, direita *versus* esquerda, razão *versus* irracionalismo: escolher uma dessas trincheiras torna-se um imperativo de sobrevivência epistemológica. É como se vivêssemos numa

Guerra Fria conceitual. “Tomar partido” seria a única maneira de superar a contradição entre integração e diferenciação, cada um encolhendo-se no universo seguro de um desses compartimentos estanques (ORTIZ, 1996, p.156).

Diante das reflexões expostas até aqui, é possível levantar algumas questões sobre as implicações que os “sintomas” da sociedade contemporânea, aqui apresentados, podem ter para a Educação Física e para o universo das práticas corporais.

A produção do conhecimento de um modo geral e na Educação Física especificamente, não estaria, na época atual, intimamente relacionada com a lógica da eficiência e do melhor desempenho? Isso pode ser observado na exigência de uma produção científica que é constantemente avaliada a partir de parâmetros pretensamente qualitativos, mas que acabam gerando uma hierarquia quantitativista, na qual o que mais importa não é a repercussão do que foi produzido, mas a quantidade e o índice de valor atribuído ao produto. Não basta produzir conhecimento, a produção precisa possuir uma regularidade temporal, medida em anos, triênios, quinquênios etc. Não vale produzir muito “hoje” se a produção de “amanhã” não alcançar as metas pré-estabelecidas. Esta é a relação com o tempo. Outra relação diz respeito ao excesso: a valorização da quantidade e do valor obtido por indicadores extremamente abstratos muitas vezes acaba distorcendo a relação da produção com o seu objetivo. Desta maneira, o número substitui o conteúdo e a lógica da eficiência suplanta a postura político-ideológica.

A legitimação pelo desempenho, criticada por Lyotard, parece se manifestar no contexto geral da produção do conhecimento e em especial no âmbito da Educação Física. Exemplo disto é a crescente crítica ao modo como a produção de conhecimento na área de Educação Física é regulada e avaliada no contexto da pesquisa e da pós-graduação brasileiras¹⁸. É sabido que a extrema valorização quantitativa da produção científica na Educação Física tem gerado certas distorções relativas ao que é produzido, tanto em termos de desequilíbrio entre as diversas subáreas da Educação Física quanto em relação à noção de qualidade da produção. Isso não seria sintoma da legitimação pelo desempenho, descrita por Lyotard? Ou pela assimilação da cultura do excesso e da valorização do *hyper*, narradas por Augé e Lipovetsky?

O que tudo isso pode gerar para o processo educativo? Primeiramente surge o

¹⁸ O artigo “A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural, assinado por Mauro Betti, Yara Maria de Carvalho, Jocimar Daolio e Giovani de Lorenzi Pires (2004), faz uma excelente crítica aos critérios utilizados para a avaliação da produção científica da Educação Física pela CAPES. Questionam-se aspectos como, por exemplo, a ênfase na quantidade da produção, especialmente no quesito publicações, em detrimento da discussão mais ampla sobre os critérios de qualidade destas produções.

dilema da educação frente a uma realidade totalmente nova, em que a tarefa de socialização da cultura esbarra em obstáculos como a multiplicação de referentes culturais e seus significados e, ao mesmo tempo, a exacerbação de determinados referentes que se tornaram hegemônicos com o auxílio de instituições como os meios de comunicação de massa e o mercado. A educação como transmissão da tradição estabelecida, semelhante àquela que ocorria nas sociedades tradicionais, não é mais um empreendimento plausível numa sociedade complexa como a nossa. Ela não daria conta de elementos como a diversidade cultural e como as contradições geradas a partir das disputas ideológicas. Isso lança novos desafios para a educação que pretende construir um projeto para o futuro.

Não seria o nosso tempo o da proliferação das referências acerca das práticas corporais? Apesar de certas modalidades esportivas terem se tornado hegemônicas em nossa sociedade, como parece ser o caso do futebol, cada vez mais surgem novas práticas corporais que recrutam novos adeptos. Aquelas práticas, que faziam sentido apenas para algum grupo específico de pessoas, agora são colocadas à disposição de todos numa espécie de hipermercado das práticas corporais. Os esportes de aventura, por exemplo, são ofertados não apenas àqueles grupos que possuíam algum grau de familiaridade com tais práticas, mas também e cada vez mais, a indivíduos que começam a nutrir alguma curiosidade sobre estes esportes devido à ampla divulgação feita pelos seus gestores e pela decorrente transformação destes esportes em elemento de consumo. Cada vez mais os indivíduos são incitados a conhecer um pouco de cada coisa e viver tudo intensamente. Por isso, é preciso correr, nadar, fazer aulas em academias, escalar, fazer rapel, rafting, tirolesa, arvorismo, enfim, tudo o que for possível. Com isso, cresce a tendência de se aderir a vários tipos de prática corporal, mas sem criar relações rígidas com alguma delas.

Se os grandes relatos da modernidade realmente declinaram, como foi apresentado por Lyotard, uma das conseqüências acaba sendo a multiplicidade de pequenos relatos para a legitimação do saber. Isto substituiria “poucos grandes relatos” com pretensões mais universais por “muitos pequenos relatos” com aspirações mais locais. Isso geraria novas organizações em termos das identidades culturais, pois as antigas referências identitárias perderiam espaço para novos vínculos de pertencimento, ou seja, novas referências de comportamento. Neste contexto, os vínculos de pertencimento e de identidade relativos às práticas corporais também sofrem reorganizações, implicando novos desafios para a compreensão

da cultura de movimento na sociedade contemporânea e também para a produção do saber na Educação Física.

A relação com o tempo também não estaria produzindo conseqüências para a esfera do lazer? O excesso de tempo permite que o lazer possa ser vivenciado a partir de uma superabundância de elementos. O tempo destinado ao lazer pode, então, ser fragmentado em temporalidades heterogêneas e se ajustar à diversidade de opções colocadas à disposição de cada indivíduo, atendendo às necessidades cada vez mais personalizadas. Outra questão importante está relacionada à lógica produtivista do mundo do trabalho, que corre o risco de ser transportada para a esfera do lazer.

E quais implicações a “filosofia da eficiência”, do “produtivismo” e do “excesso” trariam para a noção de saúde? A preocupação com a saúde e a busca de maior longevidade coloca a atividade física numa posição privilegiada no discurso de preocupação com o futuro. A medicalização da noção de saúde e a obsessão pela idéia de prevenção implicam em conseqüências práticas para a Educação Física. Em alguns setores de atuação profissional, o professor de Educação Física tem se tornado o gestor de atividades que contribuem para a saúde e para o prolongamento da vida. Como a busca de práticas preventivistas aumenta cada vez mais, o mercado da atividade física segue em franca expansão. Neste contexto, o professor, uma vez inserido neste tipo de mercado, buscará aumentar a variedade de atividades que se possa oferecer aos clientes. A ênfase na individualidade requer uma relação cada vez mais personalizada entre professor e aluno, o que torna crescente a diversidade de tipos de atividades físicas, prescritas e orientadas de acordo com cada individualidade. As academias de ginástica se transformaram em verdadeiros hipermercados da atividade física, de modo que as mais atraentes são aquelas que conseguem poupar o cliente da monotonia e da repetição de um mesmo tipo de atividade por longos períodos.

A modernidade que se apresenta, com o seu exacerbado movimento modernizador, ao contrário do que poderia se pensar, não se coloca como uma época de homogeneização da cultura e da sociedade. Processos como a globalização da economia e da técnica, sem dúvida, existem, mas não possuem força de gerar uma padronização de referência universal. É claro que a criação de padrões de referência existe, mas estes são cada vez mais plurais, atendendo ao processo de personalização crescente na sociedade contemporânea. Diferenciação, diversificação, customização, individualização são preceitos importantes para a

criação de um mercado de consumidores. Com isso a relação estética com o corpo tende a ser cada vez mais personalizada. Por isso pode-se falar em estilos de corpo, de acordo com os grupos com os quais os indivíduos se sentirão identificados. A domesticação da diversidade parece estar provocando a substituição da noção singular de “padrão estético” pela plural de “padrões estéticos”.

Estas primeiras questões apontam para a necessidade de reflexão mais detalhada sobre os adventos da contemporaneidade trazidos pelos autores aqui mencionados e de esforço para interpretar as implicações que tais elementos produzem para as práticas corporais e, conseqüentemente, para o campo da Educação Física.

Se não há consenso de que vivemos num mundo moderno, supermoderno, hipermoderno, pós-moderno ou qualquer outro que se possa denominar, pelo menos parece haver concordância de que a sociedade contemporânea possui uma natureza diferente daquelas que apresentou em outros tempos. O principal sintoma extraído destes discursos está relacionado com a diversidade e o excesso de referentes que surgem para dar algum sentido para a existência na contemporaneidade.

3 IDENTIDADE CULTURAL E CONTEMPORANEIDADE

A análise das relações entre práticas corporais e identidade no mundo contemporâneo requer, necessariamente, uma discussão sobre as transformações culturais que desenharam a sociedade atual, como foi apresentada no capítulo anterior. Tais transformações também produzem conseqüências para a compreensão do conceito de identidade que, forjado no contexto das pesquisas sobre as sociedades ditas “primitivas” ou nas “tradicionais”, não se configura como o mais adequado para o estudo desta categoria no âmbito das sociedades contemporâneas. É preciso, portanto, buscar definições mais apropriadas sobre as “identidades culturais” que possam contribuir para revelar a dinâmica dos vínculos de pertencimento às práticas corporais na atualidade. Por isso, nos três tópicos seguintes serão discutidas, respectivamente, as seguintes questões: 1) A necessidade de superação do conceito de identidade aplicada ao estudo das sociedades primitivas para o tratamento das sociedades contemporâneas; 2) A dinâmica das identidades culturais na pós-modernidade ou modernidade tardia; 3) A lógica dos processos identitários frente ao advento da mundialização da cultura.

3.1 CULTURA E IDENTIDADE

Renato Ortiz (1999), ao refletir sobre o tema da identidade, explica como esta noção tem sido utilizada no contexto da Antropologia. Ao reconstruir o percurso do conceito de identidade, afirma que a escola culturalista norte-americana é responsável pela vinculação da cultura com o “caráter” de cada povo. Para autores como Ruth Benedict e Margareth Mead, ambas alunas de Franz Boas, a cultura se configuraria como um padrão representativo de cada povo, por associarem a cultura ao caráter do grupo. Deste modo, a compreensão do caráter do grupo definiria a sua identidade. Ortiz chama a atenção para o lugar que as noções de *integração*, de *territorialidade* e de *centralidade* ocupam na definição de cultura feita pela antropologia culturalista norte-americana. A *integração* seria uma característica fundamental da cultura, uma vez que conformaria os indivíduos às exigências do grupo, tornando-o um “todo integrado”. Ao

mesmo tempo, a abrangência da cultura seria limitada pelas fronteiras bem demarcadas do espaço físico por ela ocupado, ou seja, pela sua *territorialidade*. A limitação física separa uma cultura das outras, tornando-a una, indivisa, dotando-a de uma *centralidade*, um núcleo que possibilita controlar as mudanças que a afetam. Tais características tornam lentas as mudanças que poderiam ocorrer no caráter do grupo, garantindo para a cultura, uma identidade sólida e estável. Isso permitiria falar em identidade Zuni, identidade Samoa etc. É importante lembrar que tais conceitos foram forjados a partir do estudo das sociedades ditas primitivas, e que na época de sua formulação, constituíram-se como um avanço, pelo fato de romperem com a visão evolucionista de ser humano fundadora da Antropologia no século XIX. Elas expressavam o relativismo cultural, cuja principal influência é o antropólogo Franz Boas.

O evolucionismo característico da Antropologia do século XIX marca o surgimento desta disciplina como produtora de conhecimento empírico e positivo sobre o ser humano, rompendo com os postulados especulativos presentes no período que a antecede. O primeiro conceito científico de cultura é, com frequência, atribuído ao britânico Edward Burnett Tylor, antropólogo representante do pensamento evolucionista. Tylor herdou dos filósofos iluministas do século XVIII uma concepção universalista de cultura. Ao mesmo tempo em que admitia que a humanidade era uma só, tentava elaborar uma escala dos estágios da evolução da cultura e, para isso, fazia uso do método comparativo (CUCHE, 1999). As diversas tribos estudadas pelos antropólogos europeus nesta época eram consideradas como pertencentes a um estágio atrasado na linha da evolução humana. No entanto, os indivíduos pertencentes a estes povos eram considerados como seres humanos, diferentemente do que acontecia em épocas mais remotas, em que ainda se duvidava disso.

Para Tylor, a igualdade da natureza humana e a diversidade cultural que a atravessava eram explicadas a partir da idéia de desigualdade no processo de evolução. Deste modo, a cultura européia ficava em uma das pontas da linha evolutiva, e na outra ficavam as tribos “primitivas” (LARAIA, 1999). Isso indica o caráter etnocêntrico que moldava a antropologia evolucionista. Se até a época do pensamento iluminista nem todos os povos podiam ser considerados como humanos, um século depois os antropólogos evolucionistas tinham clareza de que todos faziam parte da mesma humanidade, mas ao mesmo tempo admitiam que o atraso característico de alguns grupos deveria ser superado. Se antes os indivíduos pertencentes a estes grupos eram vistos como selvagens e não humanos, com o evolucionismo eles acabam por ser

incluídos na “família humana”, mas as suas práticas e costumes são vistos como atrasados.

O antropólogo norte-americano Lewis Henry Morgan, por exemplo, chegou a classificar a humanidade em três estágios de evolução: a selvageria, a barbárie e a civilização. James George Frazer, por sua vez, acreditava num processo universal de evolução no qual a ciência se encontraria numa etapa superior em relação à religião e esta num estágio mais adiantado que a magia (LAPLANTINE, 2000). Marcados pelo espírito da ciência moderna, estes pesquisadores tendiam a desconsiderar os aspectos simbólicos dos fatos sociais. O progresso colocado pelos colonizadores teria o papel de conduzir todos os grupos ao mesmo estágio de evolução postulado pela civilização ocidental. É bastante clara neste tipo de pensamento a idéia de existência de uma linha evolutiva da história, que demarcaria a situação de progresso entre os povos. Também fica implícita a noção de cultura como uma categoria universal, pois ela percebe o progresso e a civilização como um destino comum a todos.

François Laplantine (2000, p.65) resume o pensamento evolucionista na Antropologia com as seguintes palavras: “Existe uma espécie humana idêntica, mas que se desenvolve (tanto em suas formas tecno-econômicas como nos seus aspectos sociais e culturais) em ritmos desiguais, de acordo com as populações, passando pelas mesmas etapas, para alcançar o nível final que é o da ‘civilização’”. Era objetivo desta antropologia, que acreditava que poderia elucidar as leis universais do desenvolvimento da humanidade, explicar a universalidade e a diversidade existentes entre os povos. Os antropólogos evolucionistas, apesar de em alguns casos trabalharem com materiais por eles mesmos coletados, não estavam ainda preparados para se impregnarem com as características culturais dos outros povos (LAPLANTINE, 2000). Em outras palavras, isso quer dizer que aqueles antropólogos ainda não possuíam condições teórico-metodológicas que possibilitassem a compreensão do universo simbólico dos grupos estudados.

Pode-se perceber a importância que o pensamento evolucionista teve na constituição do primeiro conceito antropológico de cultura e, conseqüentemente, para o nascimento de uma ciência empírica sobre o ser humano. Sua contribuição maior foi romper com o pensamento do século XVIII, e se esforçar na elaboração de uma teoria que pudesse, ao mesmo tempo, agrupar todos os povos sob a mesma designação de humanidade e também forjar uma explicação para a diversidade, ainda que esta fosse pensada em termos de desigualdade. O primeiro passo no caminho da construção do conceito antropológico de cultura foi dado. A história se encarregaria de desenvolvê-lo e aprimorá-lo até chegar à noção moderna de cultura.

Se por um lado, a cultura era pensada por Tylor a partir de uma concepção universalista, Franz Boas a compreendia pelo que pode ser chamado de abordagem particularista. A antropologia cultural norte-americana tem como um dos seus principais méritos o rompimento com os postulados evolucionistas que envolveram o surgimento da disciplina. A partir dos avanços alcançados por esta geração de antropólogos, a concepção de escala evolutiva do ser humano pode ser superada. Desta forma, os diferentes povos são vistos a partir daquilo que dá sentido às suas próprias culturas. As “desigualdades” entre os grupos humanos evidenciadas pelos evolucionistas são compreendidas pela escola culturalista como sendo a expressão das suas “diferenças”. Franz Boas, considerado por muitos como o fundador do particularismo histórico da escola cultural norte-americana, é crítico do pensamento evolucionista da Antropologia do século XIX. Para ele, a idéia evolucionista de diferentes estágios de evolução numa única linha humana não se sustenta, pois os diversos povos estudados pelos antropólogos não seriam estados culturais mais atrasados que deveriam necessariamente um dia chegar ao estágio da civilização européia. Por isso, Boas é reconhecido pela noção de relativismo cultural, uma vez que ele refuta a noção de estágios de desenvolvimento, tão cara ao pensamento fundador da Antropologia como disciplina científica.

Para Boas, o relativismo cultural é um princípio metodológico para o estudo etnográfico, cujo trabalho de campo deveria ser feito sem idéias pré-concebidas (CUCHE, 1999). Com isso ele estabelece uma importante crítica ao etnocentrismo vigente na época. Isso foi possível porque Boas conseguiu compreender os sistemas de pensamento dos nativos com quem conviveu em suas pesquisas. Tal convívio permitiu a ele deixar-se impregnar pelo modo de vida dos povos estudados, o que o levou a enxergar cada cultura como um todo coerente, legitimada em si mesma. Por causa do seu intenso trabalho de campo e esforço para compreender as categorias de pensamento dos indivíduos que estudava, Boas é considerado um dos fundadores da etnografia.

Boas realizou um grande esforço no sentido de pensar a diferença e entendê-la como fruto, não de uma natureza racial, mas, ao contrário, cultural. Além de criticar as explicações que vinculavam as diferenças ao fator “raça”, ele contestava as idéias que procuravam associar os traços físicos com os traços mentais (CUCHE, 1999). A contribuição dada por Boas para o desenvolvimento do conceito de cultura foi importante, tanto pelo conhecimento por ele acumulado a partir dos estudos que realizou quanto por ter deixado

herdeiros na chamada escola culturalista americana, como Alfred Kroeber, Ruth Benedict e Margaret Mead, entre vários outros. Entretanto, o que destaca como característica fundamental do seu pensamento é o fato de Boas enxergar cada cultura como uma totalidade singular, de modo relativista, rompendo com os postulados evolucionistas do século XIX.

Aluno de Boas, o antropólogo americano Alfred Kroeber procurou enfatizar a distinção entre o orgânico e o cultural. Deste modo ele buscou mostrar que diversos aspectos do comportamento humano são definidos pelo processo de aprendizagem ou, em outras palavras, pelo equipamento cultural característico da humanidade. Partindo destas idéias, ele se empenhou em contestar certas noções do senso comum que atribuíam aos fatores genéticos e biológicos a resposta para comportamentos de ordem eminentemente cultural. Kroeber queria mostrar que foi por meio de um longo processo adaptativo e de aprendizagem que os seres humanos perderam quase a totalidade dos seus traços instintivos e tornaram-se diferentes dos outros animais (LARAIA, 1999). Em síntese, o pensamento de Kroeber procura superar a confusão existente sobre os domínios orgânico e cultural no ser humano. Do seu ponto de vista, a cultura permite que a humanidade se diferencie dos outros animais, altamente dependentes de instintos para sua sobrevivência, e construa a sua própria história a partir de uma ordem diferente daquela estabelecida pela natureza.

Ruth Benedict, outra antropóloga representante do culturalismo norte-americano, trabalhou no sentido de explicar o que chamava de “tipos culturais”. Para ela, existiria um “arco cultural”, sendo que cada povo se caracterizaria por manifestar apenas um tipo ou estilo, o que possibilitaria a sua classificação, visto que o “arco” possui um limitado número de configurações. Para Benedict, cada cultura seria definida e classificada pelo seu estilo, pela sua configuração, o que a levou a usar o termo “tipos culturais”. Nesse sentido a cultura constitui-se como um todo homogêneo e coerente que possui os seus contornos moldados pelas instituições de acordo com os valores dominantes. Outro aspecto que ficou conhecido no pensamento de Benedict foi o uso de antinomias como personalidade “apolínea” e personalidade “dionisíaca” para explicar o caráter de cada cultura. A partir desta noção, procurou caracterizar diferenças entre as tribos, como a dos Zuñi e a dos Kwakiutl, considerando que a primeira seria tranqüila, conformista, respeitadora enquanto a segunda seria ambiciosa, agressiva, violenta (CUCHE, 1999). O estudo das características do grupo poderia levar à compreensão do seu *pattern*, ou seja, o modelo que faz de determinada cultura uma totalidade coesa e homogênea.

O culturalismo também foi muito difundido pelas contribuições de Margaret Mead, que buscou em seus trabalhos compreender o processo de transmissão da cultura para o indivíduo, por isso o seu interesse pelo tema da cultura e personalidade. As personalidades masculinas e femininas, como se costuma dizer, não teriam abrangência universal organizada biologicamente, mas, ao contrário, elas são a expressão do modelo cultural a que estão submetidas. Com isso, enfatiza que as diferenças entre os gêneros, da forma como são manifestadas em nossa sociedade, não acontecem da mesma forma em todos os outros grupos humanos. A personalidade individual, do mesmo modo, não poderia ser explicada por fatores extra-culturais, sendo que o adulto tem a sua personalidade moldada pela transmissão da sua cultura, que é realizada pelo processo de educação. As noções de normal e anormal também são vistas por Mead como produtos da cultura. Nesse sentido, a normalidade psicológica seria a adaptação do indivíduo à sua cultura, assim como a anormalidade seria a sua inadaptação, não se constituindo, portanto, como um evento absoluto e universal (CUCHE, 1999).

Esta passagem por dois momentos da trajetória do conceito antropológico de cultura – o pensamento evolucionista do século XIX e o culturalismo norte-americano – pretendeu mostrar uma parte do debate antropológico sobre o conceito de cultura que julgo importante para este trabalho. Evidentemente, a história do conceito de cultura é muito mais complexa do que o pequeno recorte que procurei apresentar. No caso da Antropologia, para se ter uma idéia, o conceito de cultura possui um desenvolvimento que vai desde o século XIX, como vimos anteriormente, até os dias atuais, adquirindo diferentes contornos de acordo com cada escola antropológica. Esta reflexão faz-se necessária não somente em função do desenvolvimento do conceito de cultura através dos tempos, mas também em virtude das transformações que as próprias sociedades tiveram ao longo da história. Considerar a história da noção de cultura é, portanto, uma maneira de prevenir os tropeços conceituais na difícil tarefa de trabalhar com cultura e identidade no contexto da Educação e da Educação Física.

Neusa Gusmão (1997), ao apresentar o diálogo entre a Antropologia e a Educação, adverte sobre a necessidade de superação da instrumentalização que o referencial antropológico tem sofrido neste campo. O campo de pesquisa em Educação sempre tomou emprestado os referenciais teóricos e metodológicos de diferentes disciplinas, tanto aquelas ligadas às Ciências Humanas e Sociais, quanto às vinculadas às Ciências da Natureza. A pedagogia, como uma “ciência aplicada”, possui característica epistemológica multifacetada. No

contexto da Educação Física isso não é diferente, pois esta disciplina, ao longo da sua história e mesmo na atualidade, tem apresentado propostas pedagógicas alicerçadas em perspectivas muito distintas. Cultura, nesse sentido, é um conceito emprestado da Antropologia, que tem se configurado como uma importante perspectiva para pensar a diferença a partir da superação do viés evolucionista ou ainda raciológico, que por vezes encontra-se impregnada na prática educativa. Neste movimento, a etnografia tem sido empregada como recurso metodológico nas pesquisas em Educação, mas nem sempre é acompanhada do olhar antropológico que a deve orientar e, por conseqüência, acaba adquirindo os contornos de uma mera técnica de pesquisa.

O estudo da cultura nas sociedades modernas requer a compreensão dos alcances e limites dos conceitos utilizados na pesquisa. Gusmão (1997) mostra algumas contribuições de Franz Boas e também das suas alunas, Ruth Benedict e Margaret Mead, para o campo da Educação, justamente porque conseguiram superar o pensamento evolucionista e olhar para as diferenças pelas lentes da cultura, levando em consideração o papel da educação. Com isso, a educação sofre uma transformação, já que os comportamentos humanos começam a ser explicados como frutos da cultura e não mais como atributos biológicos. A partir desse momento, abre-se caminho para as críticas sobre as pedagogias ancoradas em pressupostos naturalistas e universalizantes do comportamento humano, que na maioria das vezes contribuíam apenas para a manutenção de determinada ordem social e, conseqüentemente, gerando um processo de exclusão.

Mesmo percebendo a importância que o culturalismo teve para o avanço do conhecimento sobre a educação ao longo da história, é preciso atentar para o tipo de sociedade que temos nos dedicado a pesquisar atualmente. Josildeth Consorte (1997), ao descrever a trajetória do pensamento culturalista na educação brasileira, observa que as reflexões de Franz Boas tinham como objeto as sociedades ditas primitivas, diferentes de um país como o Brasil, que se constitui como uma sociedade nacional e reúne brancos, negros e índios numa realidade muito diversa. Isso gera algumas implicações para o processo de pesquisa em Educação, que pretende abordar o seu objeto pelo viés cultural oriundo da Antropologia. Se as sociedades modernas possuem uma dinâmica cultural diferente em relação àquela apresentada pelas sociedades tribais, os procedimentos de estudo, principalmente os que dizem respeito às categorias de interpretação do objeto, não podem ser os mesmos. Isso não quer dizer que tudo tenha mudado com a passagem de um tipo de sociedade para outro. Afirmar isso talvez seja um exagero. Mas é correto

dizer que existem rupturas assim como continuidades no desenvolvimento social e cultural da vida humana. Compreender a lógica das transformações e, portanto, o que distingue as sociedades em que vivemos daquelas que eram estudadas pelos antropólogos no final do século XIX e início do século XX, parece se constituir como um exercício salutar.

A relação entre o indivíduo e o seu grupo também apresenta relevância neste debate. Cuche (1999) denomina de “concepção objetivista de identidade cultural” a idéia que parte do pressuposto de que as identidades constituem-se como um dado objetivo que caracterizariam o indivíduo de forma absoluta e praticamente irreversível. Tal identidade seria uma herança que o indivíduo possui do seu grupo de origem, a qual ele não teria como negar. Ela constituir-se-ia como uma marca estática, permanente e definitiva. Outra concepção de identidade é a “subjetivista”, que se contrapõe à concepção objetivista. Neste tipo de identidade o que importa seria o sentimento de identificação – subjetiva – do indivíduo a determinado grupo. Nesta noção a identidade possui um caráter variável e pode chegar a se tornar uma opção individual e arbitrária, sendo que, tomada num sentido extremo, poderia enfatizar exageradamente o caráter efêmero das identificações. Uma terceira concepção de identidade é aquela descrita por Cuche como “relacional” ou “situacional”. Esta concepção defende que a identidade não é um dado como propõe a abordagem objetivista. Ela é uma construção social pertencente à esfera da representação, mas, ao contrário da abordagem subjetivista, ela não é exclusivamente dependente da subjetividade de cada indivíduo. Nesse sentido, “a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e escolhas” (CUCHE, 1999, p.182).

Se as identidades culturais são frutos do pertencimento dos agentes a determinadas culturas, é importante considerar o risco que seria pender para uma perspectiva extremamente objetivista ou subjetivista. Estas abordagens ignoram o contexto relacional presente na construção de identidades e o fato de que este contexto é palco para as relações de poder que envolvem o processo de identificação. Por um lado, a identidade como busca da autenticidade poderia se tornar uma marca rígida e permanente, perpetuando certos tipos de preconceitos e estereótipos que acabam gerando discriminação e exclusão. Por outro, se for pensada a partir de um subjetivismo exacerbado, a identidade acabaria ocultando a sua eficácia social e não daria conta das suas conseqüências reais. Um dos maiores riscos no trabalho com o tema da identidade é, no meu modo de ver, criar concepções absolutas e universais de identidade,

como se a cultura fosse uma dimensão estática e permanente.

Não se pode esperar das ciências sociais uma concepção justa e irrefutável de tal ou tal identidade cultural. Não é a sociologia ou a antropologia, nem a história ou outra disciplina que deverá dizer qual seria a definição exata da identidade bretã ou da identidade kabyla, por exemplo. Não é a sociologia que deve se pronunciar sobre o caráter autêntico ou abusivo de tal identidade particular (em nome de quem ela faria isto?). Não é o cientista que deve fazer “controles de identidade”. O papel do cientista é outro: ele tem o dever de explicar os processos de identificação sem julgá-los. Ele deve elucidar as lógicas sociais que levam os indivíduos e os grupos a identificar, a rotular, a categorizar, a classificar e fazê-lo de uma certa maneira ao invés de outra (CUCHE, 1999, p.188).

Ora, isso remete a certo tipo de concepção da sociedade e da cultura, como aquela proposta por Clifford Geertz (1989, p.17) ao descrever o trabalho antropológico como a “descrição densa” para compreender a “hierarquia estratificada de estruturas significantes” de determinada sociedade. O processo investigativo sobre as identidades culturais, nesse sentido, teria um caráter interpretativo, que tomaria como objeto a dinâmica das relações simbólicas no âmbito da cultura estudada. A descrição densa, segundo Geertz (1989, p.31), “é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. Penso que esta linha de raciocínio nos fornece um equipamento teórico-metodológico capaz de operar com as noções de cultura e de identidade de modo relacional e contextualizado, evitando assim os extremismos objetivista e subjetivista ao construir o objeto de estudo.

As questões abordadas até aqui permitiram elucidar os contornos da noção de identidade cultural que penso ser mais adequada ao conceito antropológico de cultura. A descrição da insuficiência do culturalismo americano para lidar com a cultura das sociedades modernas, o cuidado com o objetivismo e o subjetivismo no tratamento das identidades culturais e a precaução com o essencialismo e o universalismo ao abordar o objeto de estudo, elucidam estes contornos.

3.2 AS IDENTIDADES CULTURAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Nesta seção serão apresentadas algumas formulações sobre as identidades culturais na sociedade contemporânea a partir das idéias de Stuart Hall (2002), um dos principais representantes dos Estudos Culturais britânicos. Esse autor faz uma interessante discussão sobre a dinâmica das identidades culturais na época atual, por ele denominada como “modernidade tardia” e também como “pós-modernidade”. Independente da nomenclatura utilizada para definir a época em que vivemos, o importante é perceber a complexidade sem precedentes que as categorias “cultura” e “identidade” assumem na atualidade, caracterizando relações jamais observadas em outros momentos da história.

As identidades culturais são definidas por Hall (2002, p.8) como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Porém, na contemporaneidade esses vínculos de pertencimento não se estabelecem de maneira sólida, estável e absoluta. A relação entre o global e o local coloca as identidades culturais em crise. Antes sólidas e bem definidas, as identidades estão tornando-se mais fragmentadas. Essa fragmentação é fruto, em grande parte, da intensidade das confrontações culturais globais. Diferentes grupos culturais, geograficamente separados e distantes, portadores de tradições até completamente antagônicas têm, a partir das condições provocadas pelos meios (de comunicação, de transporte etc) e pelo processo de globalização, as barreiras de espaço e tempo que as separavam, penetradas. Isso faz com que na contemporaneidade, os vínculos de pertencimento estabeleçam-se de maneira diferente daqueles existentes em outras épocas, pois as sociedades passaram por profundas modificações. As sociedades nas quais vivemos são locais de divisão e disputa entre grupos, conflito de valores, interesses e ideologias.

Hall apresenta três concepções de identidade, a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno, procurando mostrar as transformações que ocorreram entre tais concepções. A concepção iluminista, notadamente individualista de sujeito e de identidade, considerava o indivíduo como um ente “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (2002, p.10). Segundo esta concepção, o sujeito, quando nascia, desenvolvia um centro ou núcleo interior que permanecia o mesmo durante toda a

sua existência. A concepção do sujeito sociológico, por sua vez, considerava que o núcleo interior do indivíduo não era autônomo, sendo necessário levar em conta a relação com as outras pessoas, isto é, com a cultura. Nessa concepção a identidade é vista como interação entre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, a identidade seria responsável por preencher o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. Ela sutura os sujeitos à estrutura num processo que estabiliza tanto o indivíduo quanto a sociedade. Já a concepção pós-moderna de sujeito postula que aquelas velhas identidades que formavam um sujeito unificado e estável e que estabilizava o mundo social estão se declinando. O sujeito agora é composto por várias e não mais por uma única identidade, que o está fragmentando. Neste contexto, em que as identidades são definidas historicamente, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, rompendo com qualquer forma de essencialismo, permanência ou rigidez.

Hall argumenta que a mudança no modo de conceber as identidades tem origem no processo de transição das sociedades tradicionais para as sociedades modernas. Enquanto nas primeiras a tradição articula a continuidade entre o passado e o futuro, tornando as mudanças lentas e raras, as segundas são caracterizadas pela mudança rápida, constante e permanente e ainda pela reflexividade aplicada às práticas sociais. Enquanto as sociedades tradicionais pregam a permanência e a tradição, as sociedades modernas postulam a reflexão e a reformulação das práticas sociais. O autor atribui o caráter da mudança na modernidade tardia – segunda metade do século XX – ao processo de globalização. A concepção de identidade da modernidade tardia possui um caráter muito diferente daquelas anteriormente apresentadas, a do iluminismo e, na primeira metade do século XX, a sociológica. Ela é caracterizada por uma sociedade marcada pela mudança, o que torna possível identificar a presença de descontinuidades, fragmentação, ruptura e deslocamento no mundo pós-moderno¹⁹. O que está em jogo no modo de conceber as identidades, que por vezes podem parecer um tanto abstratas, são as conseqüências políticas concretas.

Para Hall, as identidades culturais nacionais estão sendo deslocadas pelo processo de globalização. Ele argumenta que as identidades nacionais são uma das principais fontes de identidade cultural no mundo moderno e que elas são formadas e transformadas no processo de representação. Deste modo, a identidade nacional não deve ser entendida de maneira essencialista, mas a partir da consideração da nação como uma comunidade simbólica, um

¹⁹ Esta reflexão de Hall é feita com base nos estudos de Anthony Giddens, David Harvey e Ernesto Laclau.

sistema de representação que organiza e dá sentido à identidade dos indivíduos.

A idéia de nação e de cultura nacional pode organizar padrões culturais que envolvam a educação, a alfabetização e a língua, entre outros aspectos. Desta forma, a identidade nacional traduz a representação de homogeneidade da cultura nacional. Hall argumenta que, além de conter instituições culturais, as culturas nacionais são compostas também por símbolos e representações no sentido da construção de um senso comum de pertencimento à nação. Esse senso comum de pertencimento é construído por elementos como a narrativa da nação, a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, a invenção da tradição, o mito fundacional e a idéia de um povo puro ou original.

A nação é, assim, imaginada como uma comunidade, de modo que a diversidade de classe, gênero ou raça é representada como “pertencendo à mesma e grande família nacional” (2002, p.59). No entanto, a idéia de nação como ponto de união, lealdade e identificação simbólica não é muito estável. As culturas nacionais são marcadas por divisões e diferenças, e o que as unifica é o dispositivo discursivo. A idéia de cultura como expressão de um único povo tem sido uma das formas de se unificar as identidades nacionais. Com estes argumentos, Hall insiste que as variadas formas de diferença cultural não estão subordinadas à identidade nacional e que estas são permeadas por divisões e contradições internas, por jogos de poder e por lealdades e diferenças sobrepostas. As nações modernas seriam, portanto, híbridas culturalmente e, pelo processo de representação, as culturas nacionais são utilizadas para costurar as diferenças numa única identidade.

Como dito anteriormente, o deslocamento das identidades nacionais na modernidade tardia estaria sendo provocado pelo processo de globalização. Tal processo é responsável por alterar a idéia sociológica clássica de sociedade compreendida como um sistema bem configurado. A sociedade passa a ser vista pela perspectiva centrada no modo como a vida social se organiza ao longo do espaço e do tempo. A globalização é um processo que rompe com as barreiras geográficas e territoriais alterando, portanto, a noção de sociedade. Isso atravessa as fronteiras nacionais, tornando aquilo que em outros momentos era visto como distante e separado, num processo global e interconectado. Isso tudo implica que as relações, ao ocorrerem numa escala global, produzem a “compressão espaço-tempo”, de modo que as distâncias parecem se encurtar, como se o mundo fosse menor. Nessa perspectiva os acontecimentos em um determinado lugar possuem relações e conseqüências para os outros lugares que estão separados

pela distância geográfica. Esta “compressão espaço-tempo” é importante para a compreensão das identidades na sociedade moderna, tendo em vista que elas se localizam no tempo e o espaço simbólicos, que são coordenadas básicas para os sistemas de representação (HALL, 2002).

As implicações da globalização para as identidades culturais podem ser equacionadas de diferentes maneiras. As identidades nacionais podem se reforçar a partir da resistência à globalização, podem se desintegrar como consequência da homogeneização cultural e do “pós-moderno global” ou, ainda, elas podem se declinar, mas surgem identidades híbridas em seu lugar. A questão é que se as identidades nacionais estão perdendo sua força, ao mesmo tempo estão surgindo outros laços de lealdade acima e abaixo do Estado-nação. Ao passo que as sólidas identidades nacionais perdem vigor e surgem múltiplas referências de pertencimento, como fruto de um mundo cada vez mais global, passaríamos para o estado descrito por Hall como “pós-moderno global”, em que a ênfase não está nas identidades fixas e estáveis, mas nas múltiplas, efêmeras e diferentes formas de pertencimento.

A comunhão do mesmo sentimento de pertencimento por pessoas de diferentes partes do globo torna as identidades globalmente interligadas, mas também desvinculadas de uma relação rígida com o tempo, história, lugar e tradição. Nesta conjuntura, os indivíduos são bombardeados por múltiplas identidades, o que gera um efeito de supermercado cultural onde sempre parece possível fazer uma escolha. Hall aponta que o consumismo global gera uma espécie de língua franca internacional sob a qual as diferenças culturais declinam para o surgimento de um fenômeno conhecido como homogeneização cultural. Entram em debate, de um lado, o vínculo particularista de pertencimento, ou seja, aquele representado por lugares, eventos, histórias particulares, na qual está incluída a identidade nacional e, de outro, os vínculos mais universalistas de identificação, que operam num nível mais global.

Apesar de constatar a possibilidade de homogeneização cultural no mundo pós-moderno, Hall acha que colocar o problema desta forma é agir de modo simplista, exagerado e unilateral. Para o autor, algumas metanarrativas da modernidade como o liberalismo e o marxismo pressupunham que o apego às particularidades do tradicional e do nacional iria ser substituído por identidades mais universalistas, devido à força revolucionária da modernidade. No entanto, o triunfo do global sobre o local não ocorreu e o contrário também não. O que ocorre entre estas duas dimensões, a local e a global, possui um caráter complexo e contraditório, muito além do que o liberalismo e o marxismo poderiam prever.

A partir das idéias de Hall, é possível pensar a dinâmica do significado do corpo e das práticas corporais. As antigas formas de uso do corpo, marcadas pelas particularidades locais ou nacionais, agora são confrontadas com os referenciais globais. Isso vai afetar o processo de identificação dos indivíduos com os referentes corporais, como, por exemplo, as práticas esportivas, os cuidados com o corpo, as noções de beleza etc.

Ana Márcia Silva (2001) chama a atenção para o modelo de beleza corporal e de saúde difundido pelo mercado e afirma que isto tem gerado a homogeneização dos significados estéticos. No entanto, se considerarmos os argumentos oferecido por Hall, podemos perceber que a homogeneização é apenas uma tendência entre outras que surgem na modernidade tardia. O olhar atento para as estratégias utilizadas pelo mercado permite afirmar que ele faz surgir uma multiplicidade de padrões estéticos, atendendo a diversidade de interesses presentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, os significados acerca do corpo e das práticas corporais são atravessados pelos padrões de referência veiculados pelo mercado e pelos meios de comunicação, mas atuam como um processo criador de heterogeneidades. Com isso esses agentes conseguem dar conta da diversidade e necessidade de diferenciação próprias da contemporaneidade.

Da mesma maneira, algumas manifestações da cultura de movimento, como a cultura esportiva, tornam-se hegemônicas no cenário mundial, como é o caso do esporte de rendimento. Valter Bracht (2005), ao distinguir o fenômeno esportivo a partir de duas manifestações, o esporte de rendimento ou espetáculo e o esporte como atividade de lazer, considera que a primeira forma de manifestação esportiva fornece o modelo para a prática da segunda. Isso pode ser compreendido tendo como pano de fundo a lógica da globalização que afeta o fenômeno esportivo. Inserido num contexto global, o esporte de rendimento ou espetáculo atinge enorme visibilidade social, a partir das competições internacionais, da fabricação de ídolos, da relação com determinados objetos de consumo, da presença marcante nos meios de comunicação etc. No entanto, apesar de este modelo esportivo atuar como um referente hegemônico no cenário mundial, isso não quer dizer que ele será apropriado de forma homogênea em todos os locais com os quais construirá vínculos.

A transformação de certos elementos da cultura de movimento em referentes hegemônicos no cenário mundial não poderia acontecer sem o auxílio de um modo de saber com elas compatível. O saber que parece dar suporte para este tipo de relação com as práticas

corporais é aquele da legitimação pelo desempenho, o qual, instrumentalizado pelo domínio da técnica e da tecnologia, abriu mão das metanarrativas e agora serve à lógica do poder. Nesse sentido, o processo de globalização torna-se o ingrediente que faltava para que algumas formas particulares de cultura de movimento se estabeleçam como referentes hegemônicos mundiais.

3.3 MUNDIALIZAÇÃO DA CULTURA: A IDENTIDADE COMO UMA DIMENSÃO SIMBÓLICA

Como vimos no primeiro tópico deste capítulo, a Antropologia fornece indícios para a compreensão do tema “identidade”. Ao buscar compreender as sociedades ditas primitivas, a Antropologia voltou-se para o estudo de sua totalidade. Assim, a manipulação de uma gama variada de conhecimentos sobre o grupo estudado poderia revelar sua identidade. Nesse sentido, identidade e cultura estão muito próximas, de maneira que a escola culturalista norte-americana chegou à constatação de que a cultura seria um “padrão” que revelaria as características do grupo (ORTIZ, 1999). Desta maneira, as noções de *integração*, *territorialidade* e *centralidade* conferiam solidez à identidade e à cultura das sociedades “primitivas”, que eram tomadas como totalidades altamente coesas e integradas. Isso possibilitava ao antropólogo a definição e classificação do “caráter” identitário do grupo.

Foi o interesse pelo estudo das nações e dos nacionalismos que fez com que os antropólogos transportassem o esquema teórico utilizado para o estudo das sociedades primitivas para um outro tipo de sociedade. Isso gerava a compreensão da identidade vinculada à idéia de caráter nacional. Haveria, portanto, um caráter americano, um alemão, um brasileiro etc. Esta postura pressupunha que o grau de coesão entre as sociedades nacionais e primitivas fosse semelhante, o que permitiria compreender aquelas primeiras em termos de um núcleo de cultura nacional. As culturas nacionais seriam estáveis, de modo semelhante às sociedades “primitivas”, e as noções de centralidade, de territorialidade e de integração poderiam também ser utilizadas para o seu estudo. O Estado-nação seria a base material das sociedades nacionais, estas formando um todo integrado e irreduzível a outras culturas. Isto tudo se fundamenta na visão relativista dos antropólogos culturalistas, a partir da qual a cultura e a nação são compreendidas como centradas

em si mesmas. Daí surge a idéia de se buscar o “verdadeiro” caráter nacional (ORTIZ, 1999).

Segundo Ortiz (1999), a analogia feita por alguns antropólogos – Margaret Mead é um exemplo – entre as sociedades primitivas e as sociedades nacionais conduziu-os à idéia de existência de um “caráter nacional”. Assim, do mesmo modo que se podia definir o caráter samoa ou o zuni, por exemplo, poder-se-ia falar em caráter alemão, russo ou americano, o que definiria a identidade destas sociedades. Em relação à identidade nacional brasileira, Ortiz, observa que “são vários os autores que descrevem o brasileiro como ‘indolente’, ‘preguiçoso’, ‘inapto para o trabalho’ ou, numa ótica mais otimista, como ‘malicioso’, ‘sensual’, ‘dionisíaco’” (1999, p.75). Em outro trabalho (Ortiz, 1994), ele mostra as características das teorias explicativas do Brasil elaboradas no fim do século XIX e início do século XX. Nesta obra, o autor recupera o pensamento de autores como Silvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, por serem estes os precursores das Ciências Sociais no Brasil. O pensamento da época em questão foi marcado, sobretudo, pelas teorias evolucionistas, como o positivismo de Augusto Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Herbert Spencer. Todas elas – elaboradas na Europa – colocavam em pauta a evolução histórica dos povos, o progresso das civilizações. A incorporação da teoria evolucionista pela intelectualidade brasileira teria gerado problemas como, por exemplo, o da explicação do Brasil como posicionado numa situação inferior em relação ao mundo ocidental. É a partir das noções de meio e de raça que os intelectuais brasileiros do fim do século XIX e início do século XX vão interpretar a história brasileira. “A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato” (ORTIZ, 1994, p.16).

Deste modo seria possível obter com precisão a identidade de cada sociedade, de acordo com as características objetivas que dão os contornos à sua cultura. É interessante notar que este tipo de ponto de vista contribui para a construção de noções estereotipadas sobre cada povo, uma vez que forneceria uma espécie de “catálogo” no qual constaria a definição objetiva e absoluta do seu caráter, ou seja, de sua identidade.

Como cada cultura é una, singular, tem-se, por extensão que cada sociedade nacional é um todo integrado, irreduzível a outras culturas, cuja base material seria o Estado-nação. O mundo se constituiria, assim, numa plêiade de culturas nacionais, cada uma com sua idiossincrasia, com seu caráter (ORTIZ, 1999, p.76).

Esta forma de pensar a identidade, como o caráter de uma cultura entendida como totalidade coesa e bem integrada, é vista por Ortiz como resultante de uma “obsessão ontológica”. Nesse tipo de pensamento, a identidade é compreendida em termos de autenticidade e inautenticidade, pois é vista como algo que possui verdadeiramente uma essência. Isso pode ser visualizado na busca da autenticidade empreendida pelos filósofos, artistas e políticos quando tratam do tema da identidade. Caso a identidade do grupo coincida com a “essência” que ele deveria ter, ela é considerada autêntica e, caso não coincida, ela é vista como inautêntica. Com isso, admite-se que a identidade seria algo real e objetivo e, para que pudesse ser considerada como autêntica, deveria estar em consonância com a sua essência. Aquela identidade que não conseguisse satisfazer essa condição estaria, conseqüentemente, alienada. Isso vai fazer com que alguns autores busquem a autenticidade da identidade nacional acreditando que poderiam dar conta da apreensão do verdadeiro “ser” nacional. As sociedades nacionais passam então a ser concebidas como totalidades portadoras de alto grau de coesão e integração, cujo núcleo ou centralidade fornece o seu caráter ou identidade, de modo semelhante às sociedades primitivas. Esta visão ontológica da realidade transforma a identidade em “algo concreto, tangível e por conseqüência, passível de uma descrição precisa, política ou científica” (ORTIZ, 1999, p.79).

Para escapar da visão essencialista do social, que vincula as identidades à noção de autenticidade, Ortiz propõe que a identidade seja compreendida como “uma construção simbólica que se faz em relação a um referente” (1999, p.79). Este tipo de abordagem distancia-se das noções de autenticidade e inautenticidade e possibilita que a identidade seja compreendida de maneira relacional e livre de essencialismos. O autor dá importância aos aspectos relacionais da identidade, de modo que independente de qual seja o referente, que pode ser uma cultura, etnia, cor ou gênero, ela deve ser compreendida a partir de sua relação com as outras identidades, com os outros pontos de vista.

Dentro dessa perspectiva, a oposição entre “autenticidade” e “inautenticidade” torna-se uma conceituação inadequada. Desde que convincente, isto é, socialmente plausível, uma identidade é válida, o que não significa que seja ‘verdadeira’ ou ‘falsa’. Por outro lado, ao dizer que ela é uma construção simbólica, estou afirmando que ela é um produto da história dos homens (ORTIZ, 1999, p.79).

Ortiz fala da existência de um conjunto de identidades em concorrência e conflito, no qual a busca pela autenticidade não é senão a busca por algum tipo de legitimidade.

Este tipo de interpretação produz implicações para a compreensão das identidades nacionais. A memória nacional não repousa sobre uma identidade única e consensual, mas configura-se como uma construção cultural e ideológica que se torna um espaço de disputa. Daí a importância dos intelectuais como mediadores simbólicos que, ao realizarem uma releitura do passado, possibilitam novas interpretações no terreno de disputa da identidade (ORTIZ, 1999).

A nação faz com que as ações dos indivíduos transcendam a base territorial circunscrita pelas suas regiões. Os indivíduos são, primeiramente, desencaixados do localismo das suas regiões com seus “particularismos” e “provincianismos” e, posteriormente, integrados sob a mesma sociedade que representa a nação. Ao mesmo tempo em que a modernidade é fundada no princípio da individualidade, pressupondo um indivíduo livre para agir de acordo com sua vontade ou sua condição de classe, a nação, como instância superior, lhe imputa uma vontade coletiva. Apesar das individualidades, a nação forjaria uma identidade nacional de modo que o autor retoma a ideia de que “a nação é uma sociedade que se imagina como sendo uma comunidade” (ORTIZ, 1999, p.85).

Ortiz mostra como a ideia de nação é relativamente nova na história. Ela precisa se constituir como um “princípio espiritual” ou “consciência moral” e para isso a dimensão cultural é colocada em ação.

A unificação lingüística, assim como a invenção de símbolos, são aspectos fundamentais na elaboração das nacionalidades. As festas cívicas, os desfiles pátrios, as bandeiras, o hino e os heróis nacionais, cultuados nas escolas primárias, são o cimento dessa nova solidariedade. Este é o contexto no qual se forja a identidade nacional, imagem na qual se auto-reconhecem os membros de uma mesma “comunidade” (1999, p.81).

Esta comunidade é, adverte o autor, de destino e não de caráter. Sendo de destino, as controversas interpretações sobre o seu significado geram um debate sobre a identidade perpassado por interesses conflitantes. Por estas características a modernidade, ao mesmo tempo, encarna e nega a nação. A nação é também uma instância produtora de sentidos e a identidade encobre diferenças existentes em sua territorialidade, acomodando os diferentes interesses dos grupos que a compõe. Quando a nação consegue dar conta de acomodar este conflito de interesses, ela conquista o monopólio da definição do sentido, repercutindo na hegemonia da identidade nacional (ORTIZ, 1999).

O desenraizamento provocado pela nação não é tão amplo e circunscreve-se no

interior de suas fronteiras. Já o deslocamento causado pela modernidade é mais profundo, fazendo com que a unidade moral, mental e cultural seja implodida. Ortiz toma o processo de globalização como a expansão da “modernidade-mundo” e afirma que neste contexto, as contradições que na sociedade industrial permeavam os espaços nacionais, agora extrapolam para o plano mundial. É aí que a nação perde o monopólio de definição das identidades, pois outros referentes produtores de sentido são confrontados à identidade nacional. Neste contexto certas identidades locais que se sentiam sufocadas com a supremacia das identidades nacionais, ganham fôlego. Este é o mundo da pós-modernidade.

Trata-se de uma condição do mundo contemporâneo. Isso não significa que a sociedade se decompôs – os países continuam funcionando em todos os seus níveis -, ou que o Estado-nação se diluiu no enfrentamento desses vetores identitários. Mas mudou o contexto. No seio da sociedade moderna, industrial ou pós-industrial, surge um leque de referentes que se atravessam, se chocam, se acomodam, organizando a vida dos homens (ORTIZ, 1999, p.88).

Ortiz afirma que falar em cultura global e identidade global não faz sentido e que é preciso situar o processo de globalização em termos de modernidade-mundo. Esta é responsável pela transcendência da desterritorialização aos limites das fronteiras nacionais. Neste contexto, novos referentes identitários são postos em cena pelo processo de mundialização da cultura²⁰ (ORTIZ, 1999). Alguns exemplos do modo como o processo de mundialização sutura as identidades numa dimensão mundial são a juventude e o consumo. Jovens aproximam-se uns dos outros a partir de algumas referências desterritorializadas como o “*jeans*”, o “*surf*”, os “*ídolos do rock*” etc. Isto gera uma unidade moral entre os jovens, que ocorre em nível mundial, ignorando as barreiras nacionais e diferenciando-os do mundo dos adultos. O consumo, por sua vez, é, para o autor, um tipo de ética, e os produtos transformam-se em referências de vida que permitem a aproximação das pessoas a partir de um mesmo imaginário coletivo.

Nesse sentido, o mercado, as transnacionais e a mídia são instâncias de legitimação cultural, espaços de definição de normas e de orientação da conduta. Sua autoridade modela as disposições estéticas e as maneiras de ser. Da mesma forma que a escola e o Estado se constituíram em atores privilegiados na construção da identidade nacional, as agências que atuam no nível mundial

²⁰ Ortiz distingue globalização de mundialização de modo que o primeiro termo refere-se ao universo material da técnica e do mercado e o segundo refere-se ao universo da cultura.

favorecem a elaboração de identidades desterritorializadas. Como os intelectuais, elas são mediadores simbólicos (ORTIZ, 1999, p.90).

Entretanto, para o autor, o conjunto de referentes colocados para a coletividade pela modernidade-mundo estará à disposição dos grupos para a elaboração das suas identidades, porém não se constituindo como um estado democrático de escolha. A sociedade global, ao contrário de se constituir como um estado democrático de escolha configura-se como uma hierarquia clara e impiedosa. O processo que impede a igualdade entre as identidades não é ontológico, raciológico ou de caráter, mas ocorre porque as instancias construtoras das identidades possuem diferentes posições de poder e de legitimação.

O corpo e as práticas corporais caracterizam-se como alguns desses referentes que na sociedade contemporânea tornam-se referências globais. Um exemplo do modo como a mundialização da cultura afeta as práticas corporais está nos grandes espetáculos esportivos. Os jogos olímpicos, a copa do mundo de futebol e os campeonatos esportivos mundiais, ao serem transmitidos para todas as partes do globo, tornam-se referências mundializadas, aproximando as identidades relativas ao referente esporte. Isso deve-se não apenas ao fato da informação chegar até os diversos países, mas também ao fato de quase todos os países, por mais periféricos que sejam, possuírem equipes que participam ou objetivam participar destes eventos esportivos, o que gera a expectativa entre as nações, de construção de uma identidade esportiva forte. Estas expectativas perpassam as nações, sejam elas centrais ou periféricas, dos chamados primeiro ou terceiro mundo etc. Talvez a Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, mesmo sendo um evento razoavelmente distante no tempo, possa se constituir como um dos primeiros exemplos em que países de alguma forma utilizaram o esporte como referência para expressar os seus poderes; outros exemplos poderiam ser o de Cuba, país de regime socialista e que possui um esporte de referência em diversas modalidades; o do Brasil, cujo futebol foi e é modelo para vários outros países; o dos países pobres da África e de outros continentes que, a despeito de toda a dificuldade que perpassa a vida do povo, se empenham em apresentar equipes minimamente competitivas em nível mundial em algumas modalidades esportivas.

As identidades relativas às práticas corporais dizem respeito aos vínculos de pertencimento que os sujeitos constroem com os referentes corporais, ou seja, as maneiras como os indivíduos identificam-se com eles. Essa identificação pode demarcar aproximação ou distanciamento em relação a uma ou outra prática corporal. Deste modo é possível sentir-se

pertencido ou excluído em relação a certos grupos de praticantes de atividades corporais. É possível gostar, sentir prazer, satisfação ou ainda detestar, sentir medo e desgosto ao ter contato com certas práticas. Esses sentimentos não devem ser considerados como naturais do ser humano. A identificação com as práticas corporais deverá ser entendida como fruto de construções culturais, que produzem diversos significados entre os grupos de praticantes.

A partir destas questões pode-se interrogar como os vínculos de pertencimento com a cultura de movimento, os esportes, jogos, danças, ginásticas e lutas, manifestam-se no espaço escolar, e mais especificamente, nas aulas de Educação Física. A partir daí é possível pensar nos significados e na re-significação dessas práticas.

4 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PALCO PARA A ENCENAÇÃO DAS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS

Apresentarei nos próximos tópicos, a experiência etnográfica que possibilitou a interpretação, a partir das aulas de Educação Física, de algumas relações identitárias encenadas num contexto que até então não me era nada familiar. Neste empreendimento procurei compreender certos vínculos existentes entre os atores sociais e as práticas corporais, assunto de especial interesse para a Educação Física, compreendida aqui como área de conhecimento que trata das questões relativas à “cultura de movimento”. As práticas corporais não representam todos os referentes com os quais os indivíduos constroem laços de identidade, mas são aqueles que fazem parte do universo de conhecimento da Educação Física e constituem de alguma forma o seu objeto de estudo. As relações que as pessoas possuem com as práticas corporais certamente extrapolam as fronteiras das aulas. Elas são vividas cotidianamente e não há como contorná-las, pois elas são fatos sociais que de alguma maneira atravessam a vida individual e coletiva produzindo algum tipo de significado. Estes podem ser, para citar casos extremos, de aproximação ou distanciamento, de atração ou aversão, de paixão ou ódio etc. Mas inequivocamente algum tipo de significado elas possuirão, pois esta é uma condição imanente a qualquer tipo de fenômeno. Por estes motivos, a incursão etnográfica aqui realizada parte das aulas de Educação Física, do contexto de uma escola específica, mas também excede os seus limites e remete a discussão para eventos relacionados às práticas corporais presentes na vida cotidiana. As observações realizadas não dão conta de toda a diversidade de elementos da cultura de movimento existente no contexto investigado, mesmo porque isso seria impossível. Os fatos que serão descritos a seguir foram “filtrados” pelo próprio olhar do pesquisador, cuja trajetória na construção do tema produziu certos tipos de “a priori” que transformam alguns fatos em elementos “fosforescentes”, altamente visíveis e outros em eventos “ofuscados”, invisíveis às “lentes” do observador.

Os fatos tomados como objeto de interpretação neste estudo são aqueles que foram concebidos pelo pesquisador como aspectos relevantes sobre as práticas corporais, por constituírem relações identitárias bastante envolventes e incitarem a reflexão sobre a sua

articulação com as aulas de Educação Física. Em nenhum momento perdeu-se de vista o eixo norteador das questões levantadas neste estudo: as identidades relativas às práticas corporais na sociedade contemporânea, cuja cultura é complexa e mundializada. Tomando como ponto de partida as aulas de Educação Física, mas não se limitando a elas, o trabalho etnográfico permitiu enxergar as aulas como palco para a encenação de relações identitárias referentes às práticas corporais que serão descritas a partir da apresentação de quatro cenas: “A cultura das aulas de Educação Física”; “Jogos Tradicionais versus Esporte Moderno”; “A Eurocopa”; e “O *Skate*”. Para garantir o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, os nomes verdadeiros dos professores e dos alunos das escolas citadas neste trabalho foram substituídos por nomes fictícios.

4.1 CENA 1: A CULTURA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A cena que será descrita a seguir apresenta a dinâmica cultural das aulas de Educação Física na Escola de Miraflores, local onde foram realizadas as observações. Nela destacam-se aqueles elementos que se tornaram mais evidentes ao longo das aulas que foram acompanhadas e que, de alguma forma, traduzem certas características da Educação Física responsáveis pela atribuição de sentido a essa disciplina no contexto escolar. A concepção de Educação Física, a constituição das aulas, a relação entre currículo, conteúdo e avaliação, e a noção de “bom aluno” são alguns desses elementos que permitem a aproximação dos eventos que foram observados e a política de identificação dos atores com o universo da Educação Física e das práticas corporais. A partir da compreensão de que a aula de Educação Física é um referente cultural portador de significados, procurou-se interpretar as relações dos atores com esta disciplina, pois é na identificação dos sentidos que ela possui que será possível compreender melhor os vínculos de identidade construídos por aqueles que com ela estão envolvidos.

A CHEGADA NA ESCOLA

De posse de uma carta de apresentação, redigida pelo meu co-orientador na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FSCH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), professor João Leal, dirigi-me à Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Miraflores, na freguesia de Algés, Lisboa. Escolhi esta escola para realizar meu estudo de campo porque ela contemplava tanto o ensino básico quanto o secundário, reunindo alunos com idades bem diferentes. Os mais novos estavam no 3º ciclo do ensino básico e tinham em média 12 anos de idade e os mais velhos, com aproximadamente 17 anos de idade, estavam terminando o ensino secundário. A seleção da escola foi feita por meio do *site* do Ministério da Educação de Portugal. Neste *site* da internet consegui localizar todas as escolas de Lisboa e mapear as suas características a fim de escolher a que melhor se encaixasse no perfil que eu procurava. Ali eu poderia encontrar o cadastro com informações de todas as escolas de Portugal, mas na ocasião o meu interesse estava focado apenas nos estabelecimentos localizados em Lisboa. O portal do Ministério da Educação acabou se tornando uma ferramenta muito útil para o meu propósito, pois a partir dele obtive, além das informações sobre as escolas, vários documentos oficiais sobre o Sistema Educativo Português.

Apresentei-me na secretaria da escola como aluno de pós-graduação brasileiro que permaneceria em Lisboa pelo período de um semestre, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a realização de um estágio de doutorado e que tinha a intenção de realizar uma pesquisa de campo naquela instituição de ensino. Isso aconteceu numa sexta-feira e a funcionária que me atendeu sugeriu que eu voltasse na próxima segunda-feira, pois naquele dia nenhum membro do Conselho Diretivo encontrava-se na Escola para poder me receber e deliberar sobre o assunto. Voltei à escola na segunda-feira pela manhã, quando me encaminharam para a sala do Conselho Diretivo da Escola. Fui recebido pelo professor André, vice-diretor do Conselho Executivo. Informei-o sobre o que eu fazia no Brasil, o que estava fazendo em Lisboa naquele período e a minha intenção junto à escola que ele co-dirigia. Além disso, entreguei-lhe a carta de apresentação escrita pelo professor João Leal, com a expectativa que ela contribuísse para que me aceitassem como pesquisador naquela escola. Ele mostrou-se uma pessoa muito aberta e disposta a ajudar no que fosse preciso. Conversamos um

pouco sobre a minha pesquisa e ele se mostrou bastante interessado quando comentei que estudava a Educação Física e as práticas corporais a partir dos referenciais das Ciências Humanas. Falei sobre a etnografia e percebi que para ele aquilo não era completamente estranho. Então ele disse que compreendia bem o que eu pretendia fazer e que achava a etnografia um tipo de pesquisa interessante, mas que nunca tinha se aprofundado no assunto, pois era filósofo e possuía um interesse mais específico por Michel Foucault. A conversa com o vice-diretor foi muito proveitosa e produtiva, o que acabou repercutindo na autorização para que eu frequentasse a escola para a realização da pesquisa. As portas estavam abertas.

André então me apresentou ao coordenador de Educação Física da escola, o professor Marcos, dizendo que ele era um professor que estava sempre disposto a ajudar. O professor Marcos, movimentando a cabeça fez um sinal negativo e disse que não, que não era uma pessoa que gostava de ajudar. Depois disso ri, demonstrando que não havia falado sério e mostrou-se bastante prestativo desde o momento da sua apresentação. O professor André fez um breve comentário ao meu respeito, perguntou ao professor Marcos se ele estava de acordo com a minha permanência na escola e logo nos deixou a vontade para conversarmos. Desde então, falamos sobre a escola, as aulas de Educação Física, os meus objetivos naquela instituição, entre outras coisas. Ficou acordado que ele informaria os outros professores de Educação Física que eu estava autorizado a participar das aulas e que posteriormente eu falaria pessoalmente com cada professor a fim de obter consentimentos específicos. Marcos era o professor mais velho da escola e estava a um ou dois anos de sua aposentadoria ou de sua “reforma”, como dizem em Portugal. Como coordenador de área, ele era responsável por um grupo formado pelos nove professores de Educação Física da escola. Ele se configurou como o meu principal contato na escola, tanto por ser o coordenador da área de Educação Física, como por ser um sujeito benevolente e acessível, favorecendo uma relação de proximidade e o acesso a importantes informações para a pesquisa que estava começando. Neste primeiro contato com Marcos, ele me forneceu o número de seu telemóvel (celular) e me emprestou, para que eu fizesse cópia, alguns documentos como o calendário do ano letivo, os horários das aulas de cada professor e os programas de conteúdo de cada turma. O primeiro passo havia sido dado, pois eu já tinha conseguido a autorização para a pesquisa e um contato importante, que depois viria a se tornar um dos principais informantes.

A figura abaixo oferece uma visualização da forma como o Sistema Educativo português é organizado, ao qual a escola de Miraflores está vinculada. Nela, como dito

anteriormente, os graus de ensino existentes são o 3º Ciclo do Básico e o Secundário completo.

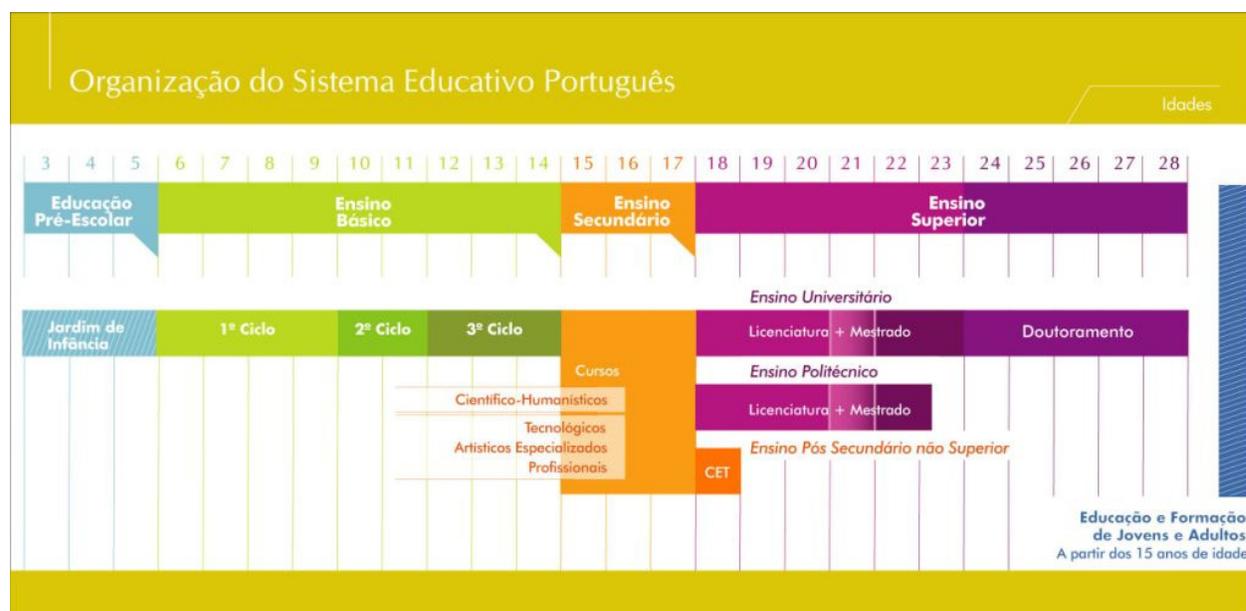


Figura 1: Organização do Sistema Educativo Português. Fonte: Ministério da Educação de Portugal.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A concepção de Educação Física na Escola Secundária de Miraflores revelou-se estreitamente vinculada a dois elementos principais: o ensino/aprendizagem das modalidades desportivas e o desenvolvimento da aptidão físico-motora. A Educação Física é compreendida tanto pelos professores como pelos alunos como a disciplina que tem como finalidade o ensino do esporte e o desenvolvimento da aptidão físico-motora, de maneira que ela possa fornecer sustentação para o desempenho desportivo e para a melhoria do estado de saúde. Por isso transparece ao longo das aulas a preocupação com o rigor na execução dos gestos técnicos relativos às modalidades desportivas e também com a prescrição de exercícios físicos com vistas ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos. A aula é vista como o momento organizado e intencional e, portanto, pedagógico, para que esses elementos sejam desenvolvidos, o que dota o caráter prático das aulas de uma importância singular. Para os professores a aula precisa ser especificamente prática por questões metodológicas de desenvolvimento dos conteúdos, mas para

os alunos ela precisa ser prática porque esta é a “natureza” das aulas de Educação Física. O professor Marcos relatou que em dias de chuva, quando fica impossibilitado de realizar aulas práticas na quadra, pois nem todos os espaços são cobertos, faz aula teórica dentro da sala. Ao final destas aulas os alunos lhe perguntam porque é que naquele dia não teve aula de Educação Física. Para os alunos, o conceito de aula de Educação Física está estreitamente vinculado à noção de aula prática, ou seja, à realização de atividades físico-desportivas, como as modalidades esportivas e os exercícios físicos. Nesse sentido eles se perguntam: “como pode uma aula de Educação Física ser dentro da sala?”.

De modo geral, as aulas de Educação Física eram compostas por três partes distintas. Iniciavam-se com as atividades de aquecimento e alongamento, posteriormente eram desenvolvidos os conteúdos específicos de cada aula e, ao final, havia um comentário geral feito pelo professor sobre as atividades realizadas. Salvo um ou outro caso específico, as demais aulas seguiam sempre esta mesma lógica: preparação, desenvolvimento e conclusão. É possível visualizar esta lógica de constituição das aulas a partir do que foi observado ao longo do período letivo e que será descrito nos exemplos a seguir.

Numa das aulas do professor Marcos primeiramente foi realizado o aquecimento utilizando bolas de basquetebol, já que um dos conteúdos específicos daquele dia era essa modalidade esportiva. O outro conteúdo específico do dia eram as atividades voltadas para a aptidão física. Os alunos realizaram exercício de “extensão de braços” e “abdominais”. Ao mesmo tempo em que as meninas desenvolviam atividades de basquete, os meninos faziam as extensões de braço e os abdominais. Após algum tempo meninos e meninas invertiam as atividades propostas. Visivelmente os alunos se motivavam mais com as atividades de basquete do que com os exercícios de aptidão física, de modo que, ao descuido do professor, alguns alunos deixavam de fazer os exercícios²¹.

Numa aula do professor Edgar o aquecimento preparatório consistiu em corrida em volta da quadra esportiva. Foram cerca de dez voltas de cada aluno. Nesta aula também pôde-se perceber a falta de entusiasmo de vários alunos no momento da corrida de aquecimento preparatório. No ponto de vista dos alunos, essa “introdução” era uma fase menos importante da aula, algo que era necessário fazer, mas que não os entusiasmava muito. As suas expectativas

²¹ Em algumas das aulas, quando os alunos erravam a execução de alguma atividade ou se mostravam indisciplinados, os professores mandavam fazer flexões de braço como modo de “pagar” pelo vacilo cometido.

eram voltadas predominantemente para o conteúdo específico da aula, ou seja, para a prática das modalidades esportivas. Os conteúdos específicos nesta aula do professor Edgar foram o salto em altura, hóquei e badminton.

A aula do professor Lúcio teve como atividades de aquecimento, caminhada e corrida em volta da quadra, abdominais e extensões de braço. Como conteúdos específicos foram realizadas atividades de futebol e de basquetebol. Durante algum tempo, os meninos jogavam futebol enquanto as meninas jogavam basquetebol e depois invertiam-se as atividades. Nesta mesma aula os alunos ainda jogaram hóquei. Em outra aula do professor Lúcio o aquecimento consistiu em corrida e abdominais, sendo que badminton, futebol e basquete foram as atividades específicas. Além disso, nesta aula foi aplicado o teste de “extensão de braços”. O professor utilizou um rádio gravador para marcar o ritmo dos movimentos. O ritmo era marcado pelo comando “baixo”, “cima” que deveria ser obedecido continuamente até o número máximo de repetições que o aluno conseguisse executar.

Na aula da professora Anastácia a atividade de aquecimento foi corrida em volta da quadra e o conteúdo específico foi futebol e badminton, separados por sexo, revezando um grupo em cada atividade. A separação dos alunos por sexo na realização das atividades foi uma prática muito recorrente nas aulas observadas, porém, havia algumas exceções, como no caso de algumas aulas da professora Isaura. Na aula da professora Isaura teve futebol misto, jogado por meninos e meninas. No futebol misto as meninas praticamente não conseguiam participar, pois os meninos tomavam conta do jogo e passavam a bola apenas entre eles, o que fazia com que elas ficassem a maior parte do tempo paradas. Mesmo assim, a professora Isaura insistia em fazer com que meninos e meninas jogassem juntos, evitando perpetuar a separação por sexo, tão comum no contexto observado. Com outro ponto de vista, o professor Marcos, enxergava o jogo de futebol entre meninos e meninas juntos como algo muito complicado, pois, para ele, as meninas sentiam-se fragilizadas com a brutalidade apresentada pelos meninos durante o jogo. Por isso Marcos sempre evitava que meninos e meninas jogassem futebol juntos.

Esses breves exemplos de aula permitem visualizar, mesmo com certos limites, a composição das aulas de Educação Física na escola de Miraflores. Das três fases básicas que constituem as aulas, a última, isto é, a “conclusão” ou “comentário final”, muitas vezes foi abandonada, sendo que apenas as duas primeiras partes eram realizadas. Parece mesmo que esta parte final não é dotada da mesma importância que as duas primeiras. Se o desenvolvimento dos

conteúdos específicos é visto como o “essencial” na aula, o que o caracteriza como a parte principal, a primeira etapa é compreendida como igualmente importante pelo fato de preparar o “organismo” do aluno para a realização das atividades, diminuindo o risco de alguma lesão.

Além dos aspectos relacionados com as três partes que constituem a aula, os exemplos citados anteriormente revelam a dificuldade encontrada nas aulas em fazer com que meninos e meninas participem juntos das atividades propostas. A divisão por sexo não acontece por mero acaso, mas pela concepção de que as diferenças “naturais” entre meninos e meninas impossibilitam a participação conjunta nas atividades. É interessante perceber que alguns professores tentam escapar desta divisão, mas, segundo eles mesmos, as atitudes masculinas são incompatíveis com as femininas, pois os seus comportamentos são alicerçados por características “físicas” e “biológicas” muito distintas. Tais características “naturais” se sobreporiam à exigência pedagógica de participação de alunos de ambos os sexos na mesma atividade. Por isso é a exigência pedagógica que parece se adaptar às características dos alunos vistas como diferenças “naturais” entre meninos e meninas.

A divisão por sexo é uma prática vista como eficaz, pois contribuiria para o aumento do desempenho das aulas, que tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades esportivas e da aptidão físico-motora. A combinação de meninos e meninas numa mesma atividade desestabilizaria o sentido das aulas, diminuiria o desempenho dos alunos e não contribuiria satisfatoriamente para o cumprimento da finalidade maior das aulas. Somada à estratificação da aula em partes específicas dotadas de forte ênfase no aprimoramento técnico e no desenvolvimento dos componentes motores dos alunos, a divisão por sexo revela muito do sentido atribuído à Educação Física no contexto estudado.

CURRÍCULO, CONTEÚDOS E AVALIAÇÃO

As observações realizadas nas aulas de Educação Física possibilitaram uma boa visualização da relação estabelecida entre o currículo instituído para a disciplina e os conteúdos que são concretamente trabalhados nas aulas. Uma característica a ser destacada sobre a Educação Física na Escola Secundária de Miraflores diz respeito ao rigor com que o

planejamento de ensino é aplicado no desenvolvimento das aulas. O Programa Nacional de Educação Física e o planejamento específico de Educação Física elaborado pela escola são seguidos com boa dose de rigor pelos professores, sendo que ao observar as aulas pude lembrar facilmente do que eu havia lido nos documentos oficiais sobre a Educação Física portuguesa. Os professores possuem um planejamento detalhado das atividades a serem desenvolvidas ao longo dos períodos letivos, bem como o plano com os critérios de avaliação da disciplina. A observação das aulas e as conversas com os professores e alunos tornaram nítida a idéia de que a Educação Física na escola em questão possui um planejamento e que este é cumprido com o máximo rigor possível.

Este fato permite afirmar que o currículo escolar de Educação Física no contexto estudado extrapola a formalidade dos documentos oficiais e se materializa concretamente na prática pedagógica, seguindo os pressupostos previstos nos planejamentos formais. O desenvolvimento dos conteúdos é bem definido nos documentos da disciplina e é igualmente seguido rigorosamente pelos professores de Educação Física. Contrariamente à noção de “não-aula”, usada informalmente para definir a prática de Educação Física que não se configura como uma aula propriamente dita – com intencionalidade, objetivos, metodologia bem definidos – no contexto observado, as aulas de Educação Física se constituíram como aulas no sentido mais formal expressado pelo termo. Nessas ocasiões, tantos os alunos quanto os professores mostraram-se bastante absorvidos pelas atividades que estavam sendo realizadas. De um modo geral, os alunos encontravam-se sempre envolvidos com a aula e raramente deixavam de participar, sendo que, quando isto acontecia, havia sempre um motivo muito bem justificado, como, por exemplo, algum tipo de problema de saúde que os impedia de participar das atividades práticas.

Na semana que antecede o final do período letivo, concentram-se as atividades de avaliação da disciplina, de modo que pude observar a avaliação das atividades práticas em quase todas as aulas. Teste de avaliação da técnica do voleibol, do salto em distância e do arremesso de peso, da execução da ginástica acrobática. Todos os professores atuam de forma similar em relação ao procedimento de avaliação, que consiste na mensuração do nível técnico de execução dos gestos e movimentos pelo aluno. A professora Isaura, por exemplo, de posse de uma ficha com o nome de todos os alunos da turma, assinalava com certo rigor, o desempenho de cada aluno no “salto no trampolim”.

A aptidão física também é um quesito avaliado nas aulas de Educação Física. São aplicados testes para avaliação da aptidão aeróbia, da composição corporal, da força e resistência muscular e da flexibilidade. Com a aplicação da bateria de testes “Fitnessgram”²² espera-se mensurar o nível de aptidão física e monitorar o grau de atividade física dos alunos, com o pressuposto de melhoria das condições de saúde física dos mesmos. Um dos principais testes desta bateria é o “Vaivém”, que tem por objetivo avaliar o índice de aptidão aeróbia. Segundo o professor Lúcio, esse teste é aplicado por todos os professores da escola. No “Vaivém” as meninas, de modo geral, abandonavam o teste antes do que os meninos, que possuíam mais resistência. Elas também não gostavam muito de realizar esses testes que exigem que a pessoa trabalhe no seu limite. Mas entre os meninos os testes físicos tinham outros significados. Eles encaravam estes testes como uma forma de mostrar quem se saía melhor entre os alunos. Por isso, o esforço dedicado a conseguir ir mais longe possível era sempre visível. Inicialmente, no teste “Vaivém” nenhum menino queria ser o primeiro a abandonar, pois não podiam mostrar-se como sendo o pior no referido teste. Depois que o primeiro aluno abandonava, quase que simultaneamente vários outros também paravam. Num dos casos de aplicação deste teste, ficaram por último três alunos, sendo que os outros todos já tinham abandonado. Neste momento começou uma verdadeira disputa entre os três, na qual nenhum deles queria ser o primeiro a parar. Ao mesmo tempo, os alunos que estavam observando começaram a incentivá-los, como uma torcida. Provavelmente nenhum dos três agüentava muito mais tempo no teste, mas nenhum queria ser primeiro a desistir. Essa lógica persistiu até o momento em que ficaram os dois últimos, e depois de algum tempo um deles abandonou o teste.

Tive a oportunidade de acompanhar, ao final do período letivo, a avaliação teórica da turma do 11º C1, feita pelo professor Marcos. Neste dia, para que eu conhecesse um pouco mais sobre a turma, o professor descreveu cada aluno de acordo com as suas habilidades esportivas: “Maria é boa no basquete, Renata é boa em ginástica, Paulo é um faz tudo, Fernando é bom no salto em distância, Bruno gosta muito de *skate* e de surfe, o aluno Luis gosta de “Le Parkour”²³ e por isso é considerado o homem aranha da escola”. As descrições continuaram até

²² Esta bateria de testes é utilizada por todas as escolas vinculadas ao sistema de ensino português.

²³ “Le Parkour” é um tipo de prática corporal que consiste na superação de obstáculos físicos com a maior velocidade possível. Os praticantes deste “esporte” praticam saltos de escadas, lages, telhados, entre vários outros obstáculos. É interessante notar que este é um tipo de prática corporal que possui uma história bastante recente e que não exhibe a mesma tradição das modalidades esportivas tratadas pela Educação Física. Isso denota a sua posição periférica em relação à outras práticas bem mais consolidadas, como por exemplo, os esportes olímpicos.

que todos os alunos tivessem sido mencionados pelo professor que, para finalizar os seus comentários, disse que de uma maneira geral o futebol é a prática preferida por todos, salvo, é claro, algumas raras exceções. Depois disso Marcos ressaltou que a Educação Física é importante por ela não ser apenas cognitiva, por não estimular apenas o intelecto dos alunos, mas por ser uma atividade saudável. Muitos alunos não praticam atividade física em outros locais que não seja a aula de Educação Física, por isso ela é considerada um momento importante para o cuidado da saúde dos alunos. Em seguida, o professor passou para os alunos as questões a serem respondidas como requisito de avaliação da disciplina e explicou que 80% da avaliação era constituída por questões relativas à esfera psicomotora e que os outros 20% diziam respeito à esfera sócio-afetiva.

CARACTERÍSTICAS DO BOM ALUNO: APTIDÃO MOTORA, DISCIPLINA E O PERFIL DO CURSO

Em uma das ocasiões em que eu observava as aulas o professor Marcos afirmou que os alunos brasileiros que lá estudam apresentam mais dificuldades que os alunos portugueses nas disciplinas escolares em geral. “São alunos mais fracos”, dizia ele. Mas, ao mesmo tempo, contava que nas aulas de Educação Física isso era diferente. “Nas aulas de Educação Física os alunos brasileiros são bons”, comentava o professor. Para melhor exemplificar, ele se referiu a uma aluna brasileira dizendo que ela era a melhor entre todas as alunas da escola e, até mesmo, entre os meninos. Inicialmente fiquei sem saber de que ponto de vista o professor considerava que os alunos brasileiros eram bons nas aulas de Educação Física e também quais eram as características que qualificavam a aluna considerada como “melhor entre todos”. Mas logo percebi que ele se referia à aptidão motora como critério para qualificar os alunos como bons ou maus nas aulas. A aluna brasileira de quem ele me falava se destacava em relação às outras alunas em praticamente todas as modalidades esportivas e em outras atividades que compunham a aula. “O aluno Jeferson não trouxe a Portugal a ginga brasileira”, comentou novamente Marcos ao observar um aluno brasileiro que jogava futebol durante a aula que não apresentava muita habilidade.

Outro aspecto que parece ser considerado importante em relação aos alunos diz respeito à disciplina. Marcos afirmou que tem percebido uma mudança em relação à disciplina dos alunos nos últimos anos. Segundo ele, em tempos passados os alunos eram bem mais disciplinados nas aulas, estavam atentos às atividades e às instruções dadas pelo professor. Agora estão bem diferentes, pois perderam muito em disciplina. “No Brasil, os alunos são mais ou menos disciplinados do que em Portugal?”, perguntou-me o professor Marcos.

A noção que o professor possui de “bom aluno” ou de “boa turma” tornou-se bastante clara nos diálogos que ele manteve comigo. Inúmeras vezes ouvi dizer que uma turma tinha bons alunos e que outra nem tanto. Juntamente com o adjetivo “bom” vinha também o significado atribuído a este termo. O “bom aluno” é aquele que, além de competente na realização das atividades propostas na aula, porta-se de modo disciplinado. Foram várias as vezes em que o professor Marcos me perguntou se no Brasil os alunos eram mais ou menos disciplinados do que em Portugal. Isso já indicava que ele considerava a disciplina um atributo importante nas aulas, pois costumava, com frequência, dizer que uma turma era mais disciplinada, que a outra era menos e assim por diante. Baseado nas aulas que observava, eu percebia que, de modo geral, todos os alunos e todas as turmas eram bastante disciplinados. Eu não enxergava a disciplina – ou a sua falta – como um problema, pois os alunos eram todos muito contidos, estavam sempre atentos ao que o professor lhes falava e procuravam executar as atividades com a devida dedicação esperada na aula. Minha resposta foi que no Brasil a indisciplina parecia ser maior e que, por comparação, achava os alunos portugueses bastante disciplinados. Diante do meu comentário, o professor contou que há dez anos os alunos eram muito mais disciplinados do que são atualmente e que isso parece estar piorando cada vez mais.

Outro interessante elemento que se faz presente na concepção de “bom aluno” está relacionado com o perfil do curso secundário. Neste nível de ensino há quatro tipos de curso: *Científico-Humanísticos*, *Tecnológicos*, *Artísticos Especializados* e *Profissionais*. Boa parte dos alunos do secundário faz o Curso Científico-Humanístico, que é vocacionado para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Este curso, por sua vez apresenta quatro habilitações diferentes: *Ciências e Tecnologias*, *Ciências Socioeconômicas*, *Línguas e Humanidades* e *Artes Visuais*. Um fato que me chamou a atenção foi a identificação dos alunos das turmas de “Ciências” (*Ciências e Tecnologias*) como “bons alunos” nas aulas de Educação Física. Os alunos das turmas de “Humanidades” (*Línguas e Humanidades*), por sua vez, não são

vistos como “bons” nas aulas dessa disciplina. Em uma das aulas que eu observava, durante a realização do teste “Vaivém”, a professora Rosana comentou que aquela era uma turma muito boa. Perguntei, então, porque ela achava isso, e prontamente obtive a resposta de que se tratava de uma turma de “Ciências” e por isso era uma turma boa. Em outra ocasião, o professor Marcos também comentou que as turmas de “Ciências” são melhores do que as de “Humanidades” nas aulas de Educação Física. É importante destacar, neste caso, que o valor “bom” é atribuído não a cada aluno singularmente, mas, antes, à turma a que o aluno pertence. Isso implica uma visão estereotipada sobre cada uma das modalidades oferecidas no Ensino Secundário. Mas, por que os alunos de Humanidades seriam piores que os de Ciências nas aulas de Educação Física?

A agregação e identificação dos alunos de “Ciências” com a atividade física, com o esporte e com as aulas de Educação Física ocorre de modo muito mais forte do que acontece em relação às turmas de “Humanidades”. Essas não se identificariam com a Educação Física do mesmo modo que as turmas de “Ciências”. A concepção predominante no contexto investigado é aquela que aproxima a Educação Física dos saberes das Ciências Naturais e Biológicas, entendendo-a como uma área de conhecimento que possui pouca relação com o campo das Ciências Sociais e das Humanidades. Isso acaba criando uma classificação dicotomizada, na qual a Educação Física, a atividade física e os esportes prescindem da compreensão proporcionada pelas Humanidades e são explicados pelas Ciências Biológicas e Naturais. Este tipo de concepção sobre a área pode ser visualizada nas aulas de vários professores, pautadas na aptidão física dos alunos, tendo como fundamentação teórica, exclusivamente, os saberes da Fisiologia do Exercício e do Treinamento Esportivo.

Outro informante, o aluno Bruno, relata que não percebe diferença significativa entre os alunos dos cursos de “Ciências” e os de “Humanidades” quanto à participação e o aproveitamento nas aulas de Educação Física. “Mas se formos ver, o curso de informática quase só tem rapazes. O de humanidades tem mais raparigas. Se formos ver, é claro que há um desnível, mas é rapazes de um lado, raparigas de outro. Mas depende da turma. Umas podem não ser tão boas como as outras, mas não depende do curso”. Para Bruno, as diferenças entre os alunos nas aulas de Educação Física, quando se comparam as turmas de Informática com as de Humanidades, não se devem necessariamente ao caráter de cada um desses cursos, mas ao fato de predominar meninos no curso de Informática e meninas no de Humanidades. Mais do que apontar distinções sobre o perfil de quem cursa Informática e Humanidade, isso pode indicar algo sobre

as características da própria aula de Educação Física. A análise generificada oferecida por Bruno, segundo a qual há um “desnível” entre as turmas, pode indicar que as aulas de Educação Física são constituídas por elementos que privilegiaram mais os meninos do que as meninas, já que estas estariam presentes em maior número no curso de Humanidades, cujo aproveitamento em Educação Física seria menor.

A professora Anastácia falou sobre duas turmas diferentes que fizeram aulas juntas. Um era de classe social mais elevada e a outra era de classe social mais baixa e possuía alunos preponderantemente negros. No seu relato, os alunos pertencentes à classe social mais elevada eram tecnicamente melhores durante as aulas. Já os alunos oriundos das classes sociais mais baixas possuíam um maior senso de integração, eram coletivamente mais unidos, porém, tecnicamente inferiores. Não nos cabe entrar no mérito da questão sobre qual grupo era tecnicamente melhor ou pior, ou então coletivamente mais ou menos unidos. O fato que chamou atenção foi, na realidade, a atribuição de características aos diferentes grupos de modo que elas retratariam naturalmente a identidade dos alunos. Como é feita a divisão das turmas de modo que os alunos negros fiquem concentrados em umas e não em outras? Obtive a informação de que as turmas são classificadas de acordo com o nível de desempenho escolar dos alunos. Desta forma a turma “A” é compreendida como melhor do que a turma “B” e assim por diante. Tem-se, desta maneira, a seguinte equação: *alunos imigrantes negros, baixo desempenho escolar, turmas ruins* e também o contrário, *alunos portugueses, bom desempenho escolar, turmas boas*. É uma lógica que se perpetua e que pouco ajuda para o sucesso escolar daqueles alunos que ainda não possuem um bom desempenho em seus estudos.

De modo geral, as aulas de Educação Física possuíam vínculos muito estreitos com dois grandes eixos de conteúdos: o das modalidades esportivas, principalmente aquelas que possuem grande visibilidade social, como o futebol, o basquetebol, o voleibol, o handebol e o atletismo; e o da aptidão física relacionada à saúde, que envolve a prática de atividades consideradas saudáveis, a realização de exercícios físicos e a avaliação dos componentes da aptidão física. É interessante perceber que no primeiro eixo estão práticas esportivas que possuem uma grande consolidação em praticamente todo o mundo e que no segundo eixo fazem-se presentes componentes que possuem laços com uma noção universalizada de saúde, pois se fundamenta em índices que deixam de lado as questões de caráter social, cultural, subjetivo etc. na avaliação da aptidão dos alunos.

TRÊS EVENTOS SINGULARES

Um tipo de prática corporal que despertou a minha atenção no contexto investigado foram os Jogos Tradicionais. Na realidade, não se trata da sua presença nas aulas de Educação Física, mas da sua ausência. Estes jogos são citados nos documentos oficiais da Educação Física portuguesa como conteúdos a serem aplicados em aula, mas sem ocupar uma posição central nas preocupações pedagógicas contidas nestes documentos. No planeamento de Educação Física da escola, por exemplo, os Jogos Tradicionais não são conteúdos a serem trabalhados nas aulas. Eles fazem parte do item “propostas complementares”²⁴ e são realizados em um ou dois dias durante todo o período letivo. Possuem, portanto, caráter extra-curricular e não recebem o mesmo tratamento que os conteúdos especificados para as aulas.

As aulas enfatizam apenas aqueles conteúdos que são previstos no plano de turma e que atendem as recomendações do Programa Nacional de Educação Física estabelecido pelo Ministério da Educação. As matérias que compõem os conteúdos das aulas de Educação Física, tanto no Ensino Básico como no Secundário são: basquetebol, futebol, handebol, voleibol, ginástica e atletismo como obrigatórias para todas as turmas e mais uma matéria escolhida por cada turma entre patinagem, dança, badminton e orientação. Outro elemento que é obrigatório para todas as turmas é a “aptidão física” definida pelo “desempenho do aluno de acordo com a bateria de testes Fitnessgram”. Estes são os conteúdos “dignos” de tratamento nas aulas de Educação Física. Tem-se, então, a seguinte figura: de um lado as modalidades esportivas e os exercícios físicos como elementos centrais, e de outro os jogos tradicionais como elementos periféricos no mapa da Educação Física da escola. O descrédito dos Jogos Tradicionais e Populares é o primeiro evento que será analisado.

O segundo evento que me chamou a atenção diz respeito ao significado do futebol entre os alunos portugueses. Ele se constitui, na maioria das vezes, como a atividade preferida dos meninos durante as aulas de Educação Física. O professor Marcos também falou-me bastante sobre a paixão dos meninos por este esporte. Há, entre uma parte deles, o sonho de se

²⁴ No plano de atividades do Departamento de Educação Física para os anos de 2007 e 2008 os “Jogos Tradicionais” fazem parte do item “Propostas Complementares”, da mesma forma que o “Dia da escola ativa” e a “Festa do espírito desportivo” situam-se no item “Dias temáticos” e que a “Competição de Atletismo” faz parte do item “Prática esportiva inter-escolas”. Todas estas atividades são previstas no plano como extra-curriculares.

tornarem jogadores profissionais de futebol, algo parecido com o que acontece no Brasil. Vários alunos relataram que, nas aulas de Educação Física, eles gostam mesmo é de futebol, que praticam a modalidade todos os dias e que participam de competições. Muitos alunos usam uniformes completos de times profissionais nas aulas. Outros usam pelo menos os “meiões” de jogador. Durante as aulas vários alunos tentavam fazer gestos como embaixadas, dribles complexos etc., alguns deles reconhecidos mundialmente. Na maioria das vezes, quando as aulas chegavam ao final, tudo “virava” em futebol, pois os alunos, dispensados dos conteúdos específicos da aula, podiam pegar uma bola de futebol e começar a jogar. Nos intervalos, no meio da manhã e no meio da tarde, também era sempre possível observar, nos três espaços disponíveis para atividades físicas, três grupos de alunos fazendo a mesma coisa, jogando futebol. Por estes e vários outros motivos, futebol pode ser considerado como uma “paixão” para grande parte dos alunos da escola.

Ao mesmo tempo em que, no contexto das aulas de Educação Física, deparei-me com esta super afinidade dos alunos portugueses com o futebol, no contexto social mais amplo, tive a oportunidade de presenciar a afinidade dos demais atores sociais com o futebol, em virtude da realização da Eurocopa 2008, que aconteceu durante o mês de junho daquele ano. Neste período, Lisboa – e acredito que todo o resto de Portugal – foi tomada por um “eurocopismo”, de maneira que o futebol e a Euro 2008 se tornaram o assunto do momento em praticamente todos os lugares. A cidade apresentou-se altamente mobilizada com este evento, adquirindo um colorido que podia ser visto nas janelas dos prédios com as bandeiras de Portugal. O interessante em tudo isso é que, a despeito da grande dimensão que a Eurocopa assumiu para os portugueses, nas aulas de Educação Física este foi um tema que passou despercebido. Apesar da grande ênfase esportiva que permeia a Educação Física portuguesa, um evento esportivo da magnitude da Eurocopa, que é por si só um fato social e cultural altamente relevante, não obteve nenhum espaço para que fosse tratado nas aulas.

O terceiro evento que será aqui destacado diz respeito à uma prática corporal portadora de grande importância para alguns grupos de jovens portugueses e que possui estreita relação com a constituição das suas identidades: o *skate*. Muitos alunos da escola de Miraflores possuem uma relação quase “religiosa” com o *skate*, fato que se torna muito mais evidente entre os meninos do que entre as meninas. Eles andam de *skate* diariamente, possuem grupos específicos de praticantes, compram revistas especializadas, vestem-se de maneira semelhante,

participam de competições etc. O *skate* é, portanto, uma prática corporal que atua como um referente importante na atribuição de sentido para a vida destes jovens. O próprio espaço da Escola de Miraflores, bem como os seus arredores, constituem-se como locais de prática do *skate* nos momentos em que os alunos não estão em aula.

O *skate*, prática que possui importantes significados para certos grupos de alunos, também tem se configurado como um evento visto com pouca relevância pela Educação Física. Ao contrário das modalidades esportivas tradicionalmente tratadas pela área, o *skate* não possui “dignidade social” a ponto de ser tematizado nas aulas de Educação Física. Mais do que isso, o discurso emitido pelos professores de Educação Física muitas vezes acaba desqualificando esta prática, ao invés de compreendê-la como um componente da cultura de movimento.

As cenas que serão descritas nos próximos tópicos dizem respeito a estes três eventos, que ocorreram ao longo do período letivo e que despertaram especial interesse para o desenvolvimento do presente trabalho.

4.2 CENA Nº 2: JOGOS TRADICIONAIS VERSUS ESPORTE MODERNO

A cena que apresentarei a seguir está relacionada com dois tipos de práticas corporais que ocupam posições bastante distintas no panorama da Educação Física observada na escola pesquisada em Lisboa. Os “Jogos Tradicionais” são as práticas do primeiro tipo, e trazem já no próprio nome um elemento bastante estimulante como ponto de partida para se pensar a cultura de movimento na contemporaneidade, que é o adjetivo “tradicional”. Da mesma maneira o “Esporte Moderno”, segundo tipo de prática corporal aqui privilegiado, traduz-se como um bom exemplo para que se possa trabalhar com a expressão “moderno”. Mais do que uma questão de nomenclatura, a relação entre o tradicional e o moderno revela-se como um problema relativo ao sentido que essas práticas corporais assumem na contemporaneidade e à apropriação que delas é feita pela Educação Física. Apesar de a Modernidade ser, em termos gerais, descrita como ruptura com a Antiguidade e tendo o seu surgimento a partir do Renascimento, ela é definida pelo pensamento sociológico alemão do final do século XIX²⁵ como contraposição à ordem tradicional

²⁵ Featherstone (1995) refere-se às sociologias de Max Weber, Ferdinand Tönnies e George Simmel.

(FEATHERSTONE, 1995). É a partir deste segundo tipo de distinção que os Jogos Tradicionais e o Esporte Moderno serão pensados. Em tese, estas seriam manifestações culturais cujas diferenças deveriam poder ser compreendidas pela própria caracterização do “tradicional” e do “moderno” ou das “sociedades tradicionais” e “das sociedades modernas”, pois, como bem afirmou Ortiz (2007), a modernidade surge para superar a tradição e romper com o seu modo de organização. Mas o que chama a atenção nestas práticas corporais é que ambas coexistem num mesmo período da história e num mesmo tipo de sociedade, a contemporânea. O que tentarei esboçar a seguir é, portanto, alguns dos sintomas que estes dois elementos da cultura de movimento apresentam na dinâmica da sociedade atual.

JOGOS TRADICIONAIS

O primeiro contato que tive com uma escola portuguesa foi por intermédio da professora Ana Santos, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL). Conheci esta professora por indicação do Prof. João Leal, que havia sido seu professor em uma disciplina de pós-graduação. O Prof. João Leal recomendou que eu entrasse em contato com a professora Ana Santos, pois sabia que, apesar de ela ter se pós-graduado em Ciências Sociais, a sua formação inicial era em Educação Física, o que poderia ser interessante para os meus propósitos em Lisboa. Encontrei-me, então, com a Prof.^a Ana Santos em sua sala, na FMH, para expor o conteúdo do meu projeto de doutorado e saber se havia algo em que ela poderia me ajudar. Ela era professora de duas disciplinas no curso de Educação Física daquela faculdade, uma ligada à sociologia e a outra era de prática de ensino. Isso já era um bom motivo para que eu discutisse o meu projeto com ela e foi isso o que fiz. Além de falarmos sobre alguns aspectos do meu estudo, conversamos sobre as aulas de Educação Física em Portugal, os cursos de formação profissional, os estágios dos quais ela era orientadora e outros assuntos acadêmicos. Ela, então, dispôs-se a me apresentar uma escola na qual ela orientava um aluno-estagiário, como parte da disciplina de prática de ensino. Combinamos de nos encontrar, no dia seguinte, no terminal de comboios²⁶ de Cascais, de onde iríamos de carro até a escola. Tomei um comboio em

²⁶ Em Portugal são chamados de “Comboios” os trens que fazem o transporte urbano de passageiros.

Algés, localidade onde eu morava e em cerca de 40 minutos desembarquei no terminal de Cascais, onde Ana Santos foi me encontrar. Do terminal foram necessários cerca de mais 10 minutos de carro até chegarmos à escola.

Foi então que conheci a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Alvide, localizada em Cascais. Nela fui recebido pelo professor Júlio, que me apresentou a escola e mostrou os espaços em que acontecem as aulas de Educação Física. Júlio era uma pessoa muito carismática, estava na escola há muitos anos e mostrava-se satisfeito por poder falar de coisas sobre Educação Física e sobre a escola. Além de me mostrar o ginásio onde as aulas de Educação Física acontecem, Júlio levou-me até a sala onde se guardavam os materiais didáticos, e o que me chamou a atenção foi a variedade de artefatos para jogos e brincadeiras que a escola possuía. Eram jogos e brinquedos utilizados para aquilo que eles chamam de “Jogos Tradicionais”. Mostrei-me interessado e então fui convidado a visitar a escola no dia da realização dos Jogos Tradicionais, que seria em 14 de março de 2008, data que rapidamente anotei em meu caderno.

Também conheci nesta ocasião a professora Rafaela e o professor Sérgio, um moldávio²⁷ que estava realizando uma espécie de “estágio probatório” na escola, com vistas a se tornar professor efetivo. Na verdade ele passava por um tipo de “convalidação dos saberes”, pois a sua formação acadêmica foi na Moldávia e havia a necessidade de uma equiparação com os conhecimentos exigidos em Portugal. Sem este período de estágio, ao final do qual ele seria avaliado, Sérgio não poderia ser professor de Educação Física em Portugal. Naquela ocasião, a aula do professor Sérgio foi para uma turma de 7º ano do Ensino Básico. Ela consistiu – como praticamente todas as aulas que eu pude acompanhar posteriormente, na escola de Miraflores – em três partes básicas: a introdução, que se configurava como um momento breve com atividades de aquecimento e alongamento, visando à preparação dos alunos para a aula; o momento específico dos conteúdos da referida aula; e a conclusão, que foi a fala final do professor tecendo comentários sobre as atividades realizadas na aula e sobre um ou outro aspecto específico surgido durante a aula. A parte específica consistiu na realização de três estações, uma de vôlei, outra com basquete e por fim, a de tênis de mesa. Nas estações de vôlei e de basquete jogavam apenas meninos ou meninas em cada vez, mas na estação de tênis de mesa meninos e meninas

²⁷ Este era um professor natural da Moldávia, pequeno país do Leste Europeu que faz divisa com Ucrânia e Romênia, que tentava estabelecer-se profissionalmente na cidade de Lisboa.

participavam juntos. A ênfase da aula era voltada para os aspectos técnicos de cada modalidade, elemento que o professor sempre estava atento a corrigir. Também era comum que aqueles alunos que mostravam alguma indisciplina tivessem de executar um determinado número de exercícios abdominais – percebi esta prática também na escola de Miraflores.

Conversei um pouco com o professor Sérgio sobre a participação dos alunos nas aulas. Ele relatou que os meninos gostam muito de futebol e que apresentam resistência em fazer atividades quando o conteúdo é algum tipo de dança. Acredito que por isso, o professor acaba sendo influenciado e evita trabalhar conteúdos relacionados à dança. No entanto, entre as meninas, as danças de salão e alguns tipos de danças com músicas “do momento” eram bem aceitas nas aulas, de maneira que elas mesmas pediam para que o professor trabalhasse tais conteúdos. Entretanto, o que elas mais queriam era “dançar”, mas não necessariamente obter saberes teóricos sobre as danças que faziam.

Também nesta escola, pude ver a aula ministrada por Acir, aluno-estagiário que cursa Licenciatura em Educação Física na Faculdade de Motricidade Humana. Acir cursa a disciplina de Prática de Ensino na FMH e realiza o seu estágio docente na escola de Alvide, sob a supervisão da professora Rafaela e orientação da Professora Ana Santos. Observar a aula do estagiário e, ao mesmo tempo, conversar com Ana Santos sobre a aula me ajudaram a perceber o modo como se desenvolve a prática do estágio supervisionado em Educação Física no contexto português. A aula do estagiário Acir seguiu os mesmos preceitos da aula do professor Sérgio, algo que já não me causou mais surpresa, pois pude observar ao longo do tempo que todas as aulas que presenciei eram muito parecidas. Uma aula como várias outras que se poderá observar naquele contexto, com início, meio e fim, ou melhor, introdução, conteúdo específico e conclusão. O que me chamou mais a atenção foram os comentários proferidos pela professora orientadora após o término da aula. Eles circunscreveram-se exclusivamente sobre aspectos relativos à “gestão” da aula. Questões como o bom aproveitamento do tempo da aula, o uso adequado dos espaços para a realização das atividades, a necessidade de participação mais efetiva dos alunos nas atividades, a autoridade do estagiário sobre os alunos, o controle da turma etc.

Foi nesta escola que presenciei a realização dos Jogos Tradicionais, realizado no dia que marcava o encerramento do período letivo. O tema despertou o meu interesse e fez com que, posteriormente, eu buscasse material teórico sobre o assunto na Biblioteca da Faculdade de Motricidade Humana. Neste dia, toda aquela variedade de artefatos, próprios para a realização

de jogos e brincadeiras, que se encontrava estocada na sala de materiais, foi distribuída pelos espaços da escola destinados às aulas de Educação Física. As aulas haviam sido encerradas e todos os alunos ali estavam com o propósito de participar dos Jogos Tradicionais. Era uma ocasião importante para este tipo de atividade, pois estes jogos geralmente não eram realizados como conteúdo das aulas de Educação Física, mas tinham durante o ano todo, apenas um dia ou, na melhor hipótese, não mais do que uma semana em alguma outra escola, para a sua realização. Antes do início das atividades, os professores se empenhavam em deixar tudo preparado, organizando os espaços, com as mesas e tabuleiros e com os outros tantos brinquedos que estariam à disposição dos alunos. Ao final, o trabalho maior consistia em desmontar todo o “cenário” que havia sido previamente preparado, encaixotar os brinquedos e devolvê-los para a sala onde eram guardados, até que numa próxima – e parece-me que rara – ocasião, eles fossem novamente utilizados. Durante a realização dos jogos, os professores ocupavam-se organizando os alunos de maneira a que todos pudessem participar e brincar simultaneamente e, além disso, tinham um papel importante na motivação dos alunos em relação às atividades com as quais eles deveriam se envolver.

Foi realmente um dia bastante divertido e interessante, pelo menos para boa parte dos alunos que estavam presentes e que participaram dos jogos. O seu caráter era comemorativo, visto que ele marcava o encerramento do período letivo na Escola, o que explica o clima festivo que pairava sobre os alunos envolvidos com as atividades que haviam sido propostas. Atividades estas bastante diferentes daquelas que os alunos estão acostumados a realizar no contexto das aulas de Educação Física. Inúmeros foram os tipos de jogos realizados neste dia: arco, pião, macaca, berlinde, tração com corda, caricas, bola à lata etc. Em geral estes jogos são constituídos por aquilo que estamos acostumados a chamar de jogos de tabuleiros, brinquedos e brincadeiras infantis. Alguns destes jogos não requerem materiais muito sofisticados, como é o caso do jogo da macaca (amarelinha), mas outros, por sua vez, eram disputados utilizando-se materiais mais requintados, como tabuleiros ou artefatos específicos. Deste modo, jogos e brincadeiras que são tradicionais justamente pelo fato de terem sido transmitidos, muitos deles ao longo de vários séculos, de geração para geração e de forma predominantemente oral, misturam-se com alguns brinquedos modernos, que dependem de certa tecnologia para serem produzidos. De maneira geral, são jogos que poderiam ser praticados cotidianamente, nas aulas de Educação Física ou nos momentos livres de que os alunos dispõem.

Mas o que chama bastante a atenção é que tais jogos, cujo adjetivo que os acompanha é “tradicional”, parecem estar na atualidade, distanciando-se daquilo que os qualifica, a tradição. Esta seria uma qualificação fundamental, pois segundo Maria da Graça Sousa Guedes (1991, p.9), estes jogos “respeitam a tradição, numa procura verdadeiramente mítica de autenticidade e de ritualidade”. A referência ao passado e à tradição constitui uma característica importante destes jogos, visto que eles possuem uma história que se estende através dos séculos. No entanto, em termos de autenticidade e ritualidade, talvez eles não correspondam mais aos sentidos que possuíam em outras épocas, pois a dinâmica do significado que eles possuem na atualidade não parece ser da mesma natureza do que já possuiu ao longo da história. “Os jogos tradicionais são pois determinados pela herança do passado. Se as regras são rígidas, se as lenga-lengas e as fórmulas usadas são consideradas como uma verdadeira liturgia é, porque, para além de tudo, transparece um cunho hereditário” (GUEDES, 1991, p.10). Apesar da ênfase dada pela autora a elementos como a autenticidade, a ritualização e a rigidez das regras, ela mesmo admite que tais jogos possuem características de flexibilidade e de adaptação cultural, necessários em função das condições específicas de cada região, como o modo de ser dos participantes, os seus princípios religiosos, e as limitações impostas pelo clima e pela geografia. Deste modo a menção ao passado é algo que acompanha esses jogos até a atualidade, mas os significados que eles possuem, numa sociedade tão diferente daquelas em que se originaram e foram ritualizados e “consagrados”, provavelmente já não são os mesmos.

Na sociedade contemporânea a predominância do vínculo com o esporte moderno como forma de prática corporal em diferentes espaços, como os meios de comunicação ou as aulas de Educação Física, parece contribuir para que os jogos tradicionais percam a sua força atrativa e acabem sendo secundarizados. Vimos, por exemplo, que no próprio âmbito escolar estes jogos não ocupam uma posição central. Na realidade eles geralmente não compõem o quadro de conteúdos curriculares da Educação Física, como acontece no caso da escola de Miraflores. A sua presença no contexto escolar acontece em uma única ocasião durante todo o ano letivo e não parecem se constituir como objeto de atenção privilegiada. Mas estes sintomas de declínio dos jogos tradicionais desencadeiam esforços, muitos deles no âmbito da academia, no sentido de sua recuperação e preservação, pois eles passam a ser vistos como patrimônios

culturais a serem zelados²⁸.

Ao discutir os caminhos para a pesquisa sobre os Jogos Tradicionais Portugueses, Jorge Crespo (1990) mostra os interesses que envolveram os estudiosos que se dedicaram a este objeto.

O objetivo principal dos indivíduos e dos grupos que se decidiram orientar-se pelo estudo do jogo foi o de proceder a recuperação de práticas que tinham sido progressivamente abandonadas e substituídas pelos desportos ou que se haviam convertido em simples actividades de formação das crianças. Em qualquer caso, tratava-se de combater os reducionismos que não davam conta das múltiplas e diversificadas virtualidades dos jogos e, também de contribuir para a preservação e valorização do património cultural dos portugueses (CRESPO, 1990, p.53).

O interesse dos pesquisadores sempre teve como finalidade a descrição e classificação dos jogos, na tentativa de categorizar os seus diversos tipos. As primeiras contribuições acadêmicas para a preservação e divulgação dos jogos tradicionais estavam vinculadas às abordagens psicológicas e pedagógicas, com exceção de algumas poucas reflexões de cunho social. Estas tentativas de classificação dos jogos estavam demasiadamente apegadas a preceitos relacionados com interesses pragmáticos voltados para a educação das crianças. Estavam preocupados fundamentalmente com as capacidades e qualidades pessoais que os jogos poderiam desenvolver. Crespo (1990) considera que esses tipos de classificação são de natureza meramente utilitária, e que elas não levam em consideração a natureza dos jogos. Isso torna-se bastante empobrecedor para o estudo destas manifestações culturais e dificulta a construção de boas explicações. As classificações analíticas exercem uma forma de reducionismo sobre os Jogos Tradicionais e limitam a sua compreensão como fenômenos sociais totais. Este tipo de empreendimento classificatório pode ser interpretado a partir da própria academização dos Jogos

²⁸ Podemos compreender essas tentativas de preservação dos Jogos Tradicionais de forma análoga à interessante discussão sobre a “diversidade lingüística” e os projetos de construção de uma “língua universal”, elaborada por Ortiz (2008) em “A diversidade dos sotaques”. Em diversos momentos da história a “pluralidade” lingüística foi compreendida como um empecilho para a comunicação perfeita entre os homens, sendo considerada, portanto, como um elemento negativo. Isso desencadeou a busca por uma língua universal que pudesse dar conta de sanar as “confusões” geradas pela diversidade lingüística, assumindo a homogeneidade como um caráter positivo. No final do século XX, as conseqüências desastrosas geradas pelo desaparecimento da biodiversidade influenciam o debate sobre a supressão da diversidade lingüística, ambas compreendidas como símbolo da vida. O sentimento de preservação da biodiversidade se irradia para a questão lingüística, dotando a diversidade, outrora rejeitada, de um valor positivo. É nesse sentido que os Jogos Tradicionais possuem semelhanças com as questões discutidas por Ortiz, visto que, assim como a biodiversidade e a pluralidade lingüística, os diversos tipos de jogos adquirem a dignidade de patrimônio a ser preservado.

Tradicionalis, que ocorre na esteira da fragmentação científica moderna. O estudo dos jogos foi tomado por um interesse pedagógico que compreendia o ser humano de maneira estratificada e o dividia em esferas distintas e independentes umas em relação às outras. Estes estudos classificatórios possuíam afinidade com a concepção de ser humano que o antropólogo Clifford Geertz denomina de “estratigráfica”, na qual o sujeito é tomado como um ser possuidor de camadas distintas e independentes: biológica, psicológica, social e cultura. Este tipo de pedagogia enxerga nos jogos a possibilidade de desenvolver ou potencializar tais estratos do ser humano e acaba deixando de lado a natureza cultural que dá sentido para a existência destas manifestações populares.

Este utilitarismo evoca a idéia de que os jogos precisam de uma justificativa que os possa legitimar. Nesta concepção, eles não teriam fins em si mesmos, mas dependeriam de causas exteriores a eles para se tornarem “nobres” ou “dignos” de trato acadêmico. A justificativa sobre a importância dos jogos passa a ser atribuída ao desenvolvimento da aptidão física, das capacidades motoras, psicológicas e sociais dos indivíduos. O discurso legitimador externo aos próprios jogos sugere que o contexto em que os jogos eram estudados encontrava-se muito mais voltado para as questões do universo produtivo do que com questões relacionadas ao prazer, às festas e à ludicidade. Essa idéia é ratificada por Crespo (1990) quando afirma que o ambiente em que estes estudos se constituíram demonstrava pouca importância às atividades lúdicas e muita valorização das atividades vinculadas aos princípios de rendimento e de produtividade.

Isso tudo sugere que tenha ocorrido uma inversão no modo de se abordar estes jogos. Eles deixaram de possuir fim em si mesmos, para se configurarem como um meio para se desenvolver competências e capacidades individuais. Os Jogos Tradicionais perdem a legitimação que lhes é imanente e passam a depender de discursos externos. Isso fará com que as abordagens pedagógicas enfatizem a necessidade de que os jogos sirvam para algo, reforçando o caráter utilitário. A sua legitimação se dá pela utilidade que ele possui²⁹. Maria da Graça Sousa

²⁹ Algumas questões interessantes sobre o tema da legitimação do jogo podem ser extraídas da comparação entre certos significados originários do senso comum sobre o Jogo de Xadrez e o Jogo de Baralho (Cartas). Ao Jogo de Xadrez algumas narrativas associam a idéia de “benefício” ao desenvolvimento do ser humano, por ele conter características como: “desenvolve o raciocínio lógico”, “melhora a concentração”, “aumenta a paciência”, “estimula a capacidade de previsão”, “desenvolve a inteligência da criança” etc. O Baralho, ao contrário e principalmente em alguns tipos de jogos, ocupa uma posição marginalizada nas narrativas preocupadas com a educação das crianças, pois ele tende a ser visto como: “jogo de azar”, “de bar”, “de desocupados”, “de malandros” etc. Um estudo analítico do Jogo de Baralho poderia também apontar características “benéficas” como aquelas presentes nos discursos sobre o Xadrez. Já os valores antagônicos atribuídos a cada um destes jogos poderiam ser melhor compreendidos a partir de estudos que considerassem o contexto cultural em que cada um deles se desenvolve.

Guedes (1991) apresenta um esquema classificatório dos Jogos Tradicionais em que explicita os “objetivos resultados” como: intelectuais, afetivos, sociais, fisiológicos, sensoriais e motores. Neste modelo de análise, a autora enfatiza que os jogos proporcionam o desenvolvimento de competências e qualidades dentro de cada um dos seis estratos. Mais do que isso, há uma descrição sugestiva de jogos que servem para o desenvolvimento da velocidade e resistência, da força, das capacidades coordenativas e do equilíbrio. Segundo a autora, os jogos são eficazes para fins educativos porque “Apoiados por toda a carga lúdica que lhes é sistematicamente inerente, eles contribuem para o desenvolvimento motor, psicomotor e sociomotor, numa perfeita intercomplementaridade” (GUEDES, 1991, p.12). Neste tipo de quadro analítico as capacidades e qualidades deixam de ser um meio possível para melhor realizar a finalidade, que seria a prática dos jogos. Elas são transformadas na própria finalidade e a prática dos jogos é considerada como meio para a aquisição e desenvolvimento das capacidades. Também é interessante perceber que este tipo de classificação impute aos Jogos Tradicionais uma fragmentação em esferas compatíveis com os preceitos da racionalização científica moderna. Esta racionalização compartimentalizada em dimensões intelectuais, afetivas, sociais, fisiológicas, sensoriais e motoras pode ser considerada como um projeto de modernização embutido nos Jogos Tradicionais, que, no entanto, não parece ter se consolidado plenamente.

A partir da década de 1970, em várias regiões de Portugal, associações culturais e outras entidades tomaram iniciativas que pudessem contribuir para recuperação e desenvolvimento dos jogos como elementos da cultura. Isso evidencia o aumento das preocupações com a preservação das identidades, sejam elas locais, regionais ou nacionais. Crespo sugere, então, que as futuras pesquisas sobre os Jogos Tradicionais não percam de vista a seguinte questão: “a riqueza da investigação avalia-se pela capacidade de integrar nos estudos o maior número de relações possíveis, na perspectiva do fenômeno social total” (1990, p.62). Estas preocupações devolveriam a estes jogos interpretações que os considerem sempre de maneira vinculada às suas tradições e não apenas como atividades que se prestem ao desenvolvimento de determinados atributos do ser humano. Apesar de, no plano do estudo, haver a perspectiva da recuperação da dimensão cultural nos Jogos, pela sua reconciliação com a tradição, no plano da sua prática eles parecem aproximar-se muito mais de atividades dos significados folclóricos e

nostálgicos do que da noção de tradição propriamente dita³⁰.

Se por um lado é possível argumentar sobre a perda do elemento “tradição” destes jogos, que em tempos passados constituiu a sua principal característica, e falar num provável movimento de destradicionalização³¹ dos mesmos, por outro lado não é muito fácil definir os contornos do novo caráter que ele tem assumido a partir destas transformações. Destituídos dos elementos simbólicos que os dotavam de tradição e sem terem passado por um processo de modernização consumada, talvez o que eles representem na atualidade seja mesmo uma manifestação de nostalgia e folclore, como ilustra Lipovetsky (2004).

Permito-me abrir parênteses, neste momento, para a comparação dos Jogos Tradicionais de Portugal com a Capoeira no Brasil, o que pode trazer argumentos para ajudar na compreensão de elementos como a destradicionalização e modernização das práticas corporais. Alejandro Frigerio (1989) analisa de modo muito interessante o desenvolvimento histórico da capoeira e o seu desencadeamento em duas vertentes distintas, sendo uma mais tradicional, a Capoeira Angola e outra mais esportivizada, a Capoeira Regional. Nesse sentido, ele afirma que a Capoeira Angola possui características de dança, luta, jogo, ritual e mímica e que é a totalidade destes aspectos que a constitui como arte. Além disso, ela possuiria oito características que fazem parte da sua tradição e que a definem como arte: malícia, contemplação, jogo baixo, ausência de violência, movimentos bonitos, música lenta, importância do ritual e teatralidade. É interessante notar que estas características são descritas como uma espécie de essência da capoeira enquanto um patrimônio afro-brasileiro. Ao descrever, por exemplo, os componentes da “teatralidade”, Frigerio os define como “essência” da Capoeira Angola. Isso quer dizer que sem estas características a capoeira perderia a singularidade da sua prática, que foi moldada pela tradição de origem junto às classes populares negras no Brasil.

Frigerio afirma que as transformações sofridas pela capoeira não podem ser compreendidas sem levar em consideração as contribuições do Mestre Bimba (Manoel do Reis Machado) que foi responsável pela criação de uma nova variante para esta prática. Mestre Bimba,

³⁰ Gilles Lipovetsky (2004) afirma que na contemporaneidade, o antigo, o tradicional e o passado não são mais negados como acontecia na primeira modernidade. Nesta “segunda modernidade” que vivemos, ao invés de negados, estes elementos são re-integrados e readquirem a dignidade social. No entanto, os sentidos dados a tais elementos são outros: “A tradição não mais convoca à repetição, à fidelidade e à revivescência das coisas imutáveis de outrora: ela se tornou produto de consumo nostálgico ou folclórico, mera olhadela para o passado, objeto-moda” (p.90).

³¹ Esta destradicionalização ou perda dos elementos tradicionais configura-se como a perda de sentido dos rituais que constituíam estes jogos. Conforme Lipovetsky, “[...] a hipermodernidade é indissociável da destradicionalização-desinstitucionalização-individualização da relação com o tempo [...]”. (2004, p.79).

ao considerar que a Capoeira Angola deixava a desejar em termos de luta e achar que faltava-lhe eficiência, criou a Luta Regional Baiana, que ficou conhecida como Capoeira Regional. Além disso, foi o Mestre Bimba quem criou a primeira academia de Capoeira, no ano de 1931, e parece ter sido ele o primeiro a desenvolver uma metodologia de ensino. Sua pedagogia era composta por três níveis, “iniciantes”, “formados” e “formados especializados”, além de apresentar oito seqüências de ataque e defesa. A mudança dos locais da prática – da rua para a academia –, a presença de alunos pertencentes às classes médias e altas, a redução dos elementos cerimoniais, rituais e lúdicos, além da incorporação de gestos de outras lutas como as artes marciais, provocam profundas transformações na prática da capoeira. Ela perde certos elementos que a aproximavam das “brincadeiras” e da “vadiagem” e adquire um formato que a deixa mais próxima do caráter de luta (FRIGERIO, 1989).

Esses fatores já indicavam alguns passos no caminho da esportivização da capoeira, ao passo em que começa a deixar de ser vista como ligada à malandragem e ao subversivo para ser praticada dentro dos parâmetros de legalidade. Paralelamente à sua legalização, ocorre, segundo Frigerio, a sua descaracterização. Ao perder suas características originais e se enquadrar no modelo que lhe permite atender aos parâmetros de legalidade, a capoeira acabou sendo, de certa maneira, folclorizada. O processo de esportivização avança na medida em que esta prática caminha rumo a sua regulamentação, sendo que em 1972 o Conselho Nacional de Desporto a declarou como um “esporte” e em 1974 e 1984 foram criadas, respectivamente, as federações de capoeira em São Paulo e no Rio de Janeiro (FRIGERIO, 1989). Algumas conseqüências da aproximação da capoeira ao esporte, descritas por Frigerio, são: a sua crescente burocratização, a incorporação de elementos das artes marciais orientais, a cooptação ideológica e política da arte pelo sistema, e a presença de concepções evolucionistas subjacentes. É importante chamar a atenção para este último aspecto, que tem relação com a existência do pensamento evolucionista sobre a noção de técnica, como afirmei anteriormente. Tal pensamento enxerga as transformações que perpassam a capoeira como uma evolução necessária ao seu progresso.

Segundo essa visão, a partir dessa modalidade de luta popular, que se desenvolveu de forma empírica – portanto considerada “inexata”, “ingênuo” -, chega-se ao que muitas vezes é denominado de “Capoeira objetiva”. Nesta, supostamente, através do estudo dos movimentos e do conhecimento científico que possuímos do corpo humano, seriam alcançados movimentos e técnicas com

um grau máximo de eficiência. O saber popular negro, "primitivo", deve assim ser substituído pelo conhecimento "científico" (não esqueçamos de que muitos dos novos Mestres são professores de educação física) que possuem as classes médias, brancas (FRIGERIO, 1989, p.6).

É interessante perceber que este tipo de pensamento evolucionista tende a explicar o processo de esportivização da capoeira como o movimento natural de uma prática que precisa se modernizar e, para isso, deve passar necessariamente pela cientificização dos seus elementos. Assim, concebe-se a existência de uma linha evolutiva que possibilita compreender o estado de progresso em que a prática se encontra. Neste sentido, as práticas que mais se aproximam da tradição tendem a ser colocadas numa extremidade da linha, e as práticas mais afeitas com o projeto moderno, são postas na outra. Da mesma maneira, poder-se-ia admitir que, como arte, a capoeira estaria no pólo oposto em que se situa a capoeira como esporte. As idéias evolucionistas imprimem ares de superioridade à Capoeira Regional, como se ela fosse uma versão mais avançada e civilizada da Capoeira Angola.

De outro ponto de vista, as transformações que perpassam a capoeira correm o risco de serem pensadas de modo essencialista, uma vez que a alteração das suas características originais tende a ser vista como perda da sua autenticidade, por aqueles que estavam vinculados ao seu modelo mais tradicional. Nesse segundo sentido, a esportivização, modernização ou evolução, que eram entendidos como fatores positivos, passam a ser vistos como aspectos negativos, pois acabam gerando a descaracterização da verdadeira e autêntica capoeira. De qualquer forma, é importante sublinhar, como nos lembra Frigerio, que a esportivização e difusão da Capoeira Regional não acabou por extinguir a Capoeira Angola, que também é praticada pelos seus adeptos, mas o que houve em todo este trajeto foi um "embranquecimento" da Capoeira Tradicional. Também não podemos esquecer que este tipo de polarização entre um tipo mais tradicional e outro mais modernizado de capoeira não exclui outras formas de apropriação desta prática. Lembremos de Lipovetsky (2004) quando afirma que na contemporaneidade (ou hipermodernidade) a tradição não é um aspecto a ser negado, mas, ao contrário, é reintegrado como elemento vinculado ao mercado e ao consumo. Deste ponto de vista, a forma reconhecida como mais tradicional e autêntica da capoeira também está sujeita a se desenraizar e entrar definitivamente na lógica do mercado e do consumo.

Em síntese, o que está em questão neste tipo de análise é a localização da capoeira em dois pólos, sendo um mais tradicional e o outro menos. Este desdobramento da

capoeira em dois pólos deve-se ao processo de legitimação pelo qual ela passou e que ao mesmo tempo teria gerado a sua descaracterização. A passagem de um vínculo mais tradicional presente na capoeira como arte, para um modelo que incorpora elementos de outras lutas e que caminha para a esportivização elucida o movimento de modernização desta prática corporal. De acordo com José Luiz Cirqueira Falcão (1995), a capoeira incorpora o debate sobre a modernização cultural brasileira. De fato, o exame do desenvolvimento da capoeira pautado na existência de um pólo tradicional e, portanto, autêntico, e outro menos tradicional e inautêntico lembra a polarização em torno do debate sobre a cultura brasileira durante a década de 1920. De um lado, o modernismo, preocupado em repensar as manifestações artísticas e culturais brasileiras e ao mesmo tempo ressaltar a autenticidade da cultura nacional. Nesse sentido a unidade do nacional é valorizada como forma de se chegar ao universal. De outro lado, o manifesto regionalista de Gilberto Freyre salientando a importância da preservação das tradições regionais, visto que a importação de modelos e idéias seria incompatível com as peculiaridades brasileiras (OLIVEN, 2001).

A sensação, entretanto, é de que nem a tradição e nem a modernização conseguem dar respostas satisfatórias para orientar as práticas humanas. Neste contexto, o debate sobre a esportivização segue o seu caminho, sendo que outros ingredientes vão sendo adicionados. Um deles deve-se ao fato de que, ao passo em que a prática corporal se moderniza, ela tende a se tornar um alvo mais fácil no processo de mercadorização. Uma análise neste sentido é feita por Paula Cristina da Costa Silva (2002) ao situar a capoeira como uma prática que, ao se aproximar do modelo esportivo, tem sido apropriada por diferentes setores do mercado e alcançado crescente divulgação pelos meios de comunicação de massa.

Capoeira Free-Style, Bad Boy – Capoeira Team, Red Nose – Capoeira Team, Workshops de Capoeira, Soul Capoeira Group presents: 2001 Adelaide Capoeira Festival, 1º Capoeira Shopping Day. Estes são alguns dos termos utilizados na Capoeira Atual. Por mais surpreendente que pareça são expressões que corriqueiramente podemos ouvir no universo capoeirístico de hoje e que são divulgadas nos meios de comunicação de massa, atingindo os praticantes desta modalidade (SILVA, 2002).

A autora analisa a apropriação da capoeira pelo mercado de roupas esportivas e alerta para a deturpação que estas marcas esportivas produzem em relação aos significados desta prática cultural. Este movimento é analisado no contexto da sociedade de consumo e das

conseqüências que a globalização da economia tem gerado para as práticas culturais. Nesse sentido, a capoeira, a partir do seu processo de ocidentalização, estaria sendo transformada em mercadoria, satisfazendo a lógica do consumo global. Sem querer minimizar as críticas feitas à apropriação desta prática pelo mercado cultural, gostaria de destacar nisso tudo, o movimento traçado pela capoeira no sentido do local ao global. É importante observar que a modernização das práticas corporais parece ser um pressuposto para a sua mundialização. Ao se modernizar ou se ocidentalizar, ela deixa de ser uma prática exclusivamente nacional. Falcão (1995) já observava que a capoeira teria avançado as fronteiras nacionais sendo praticada em países como Alemanha, França, Estados Unidos, Inglaterra e Portugal. É muito provável que atualmente esta prática já tenha chegado a vários outros países e acumulado um número ainda maior de praticantes.

Com isso, o vínculo estabelecido pela capoeira deixa de ser exclusivamente local ou regional, para dimensões mais alargadas, como a nacional e atualmente a global. Segundo Octavio Ianni (2000, p.8), “Todos, em todo mundo, a despeito de suas convicções, ou opções, estão colocados diante de dilemas e perspectivas suscitadas pela transnacionalização, planetarização, mundialização ou globalização das coisas, gentes e idéias”. Está sendo desenhado, como observa Ianni, um novo mapa do mundo. Muitas das análises que se dedicam a compreender as práticas corporais no âmbito da globalização tendem a privilegiar os aspectos econômicos que são impulsionados pelos interesses mercadológicos. Nesse quadro, a cultura de movimento é interpretada como manifestação que foi apropriada pelo sistema capitalista, transformando-se em produto vendável e rentável manipulado pela indústria cultural.

Entretanto, uma leitura do ponto de vista exclusivamente econômico, apesar de relevante, não é suficiente para que possamos compreender a dinâmica da cultura na sociedade atual. Analisar a cultura simplesmente na lógica do consumo e este apenas em relação às questões financeiras, reduziria demais a complexidade de aspectos que envolvem este tema. Por isso, algumas reflexões sobre o caráter simbólico deste movimento podem ser bastante úteis. Renato Ortiz (1996), ao se referir ao tema da mundialização da cultura, já observava que o consumo é mais do que um sistema de trocas de mercadorias, ele é um tipo de ética, uma orientação para a conduta das pessoas. Os elementos que se organizam em torno do consumo não possuem apenas uma dimensão econômica, pois “[...] o mercado, as transnacionais e a mídia são instâncias de legitimação cultural, espaços de definição de normas e de orientação da conduta. Sua autoridade

modela as disposições estéticas e as maneiras de ser” (ORTIZ, 1996, p.90).

Nesse sentido, continuando com o mesmo exemplo, a capoeira se transforma em um referente global, portador de significados tanto para os seus diversos tipos de praticantes quanto para os não praticantes. É importante salientar que os significados atribuídos às práticas corporais como referentes que assumem uma dimensão global não são homogêneos e vão depender da sua vinculação com a ideologia de cada grupo social. Não se pode imaginar que todos os grupos sociais possam assimilar passivamente e da mesma maneira os significados que o mercado, por exemplo, tenta imprimir. Ao mesmo tempo em que esta impregnação de significados pré-concebidos por estes mediadores não parece ocorrer de forma homogênea afetando todos os indivíduos, não há como negar que ela ocorre concretamente em determinados segmentos e grupos sociais. Os mediadores simbólicos que atuam ao nível global possibilitam que os referentes culturais – como é caso das práticas corporais – ocupem um lugar privilegiado no movimento de significação. Isso permite a construção de identidades desterritorializadas, de vínculos identitários que não apresentam mais a relação de pertencimento com a rigidez de determinado espaço geográfico ou com alguma tradição específica. Este tipo de vínculo identitário não parece ser algo novo. A partir do momento em que existam mediadores atuantes nos níveis mais globais, é possível que ocorram essas formas de identificação. Para ilustrar este processo, recorro a uma passagem descrita por Marcel Mauss sobre o estilo de andar americano e sua repercussão entre as mulheres francesas.

Eu estava enfermo em Nova York. Perguntava-me onde já vira senhoritas caminharem como minhas enfermeiras. Tinha tempo para refletir sobre o assunto e, afinal, descobri que fora no cinema. Ao voltar à França, observei, sobretudo em Paris, a frequência desse passo; as mocinhas eram francesas e andavam também daquela maneira. De fato, as modas do caminhar americano, graças ao cinema, começavam a chegar até nós (MAUSS, 1974, p.214).

Este exemplo sobre a natureza social do *habitus*, relatado por Marcel Mauss, mostra como o cinema, sendo um mediador simbólico, constrói significados acerca das técnicas do corpo. Mas penso que nem todos os referentes, ao serem colocados num espaço de visibilidade global, ganharão vínculos identitários pelos diversos grupos sociais. Há ainda outro ingrediente que parece ser fundamental neste tipo de fenômeno e que é relatado pelo próprio Mauss. Refiro-me à noção de “prestígio social”, que necessita estar presente nesses referentes para que eles possam atrair a atenção dos sujeitos. Ora, caso o estilo de andar das atrizes americanas não fosse

dotado de certa dose de prestígio perante as moças francesas, a receita para a imitação e o aprendizado daquela técnica de andar não seria completa. Pois este é outro conceito caro à Mauss, presente em suas reflexões na década de 1930 e que parece vigorar até hoje: a noção de “imitação prestigiosa”. De fato, as ações humanas constituem-se como atos públicos, mas não são todos os que possuem o devido prestígio, para que assumam a condição de serem imitados. Assim, “É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social” (MAUSS, 1974, p.215). O prestígio pode então ser considerado um elemento simbólico fundamental no processo de identificação de pessoas e de grupos às práticas corporais.

Mauss é enfático ao afirmar que a transmissão e o aprendizado das técnicas corporais dependem da tradição. Sem ela, não pode existir nem a técnica e nem a sua transmissão. Além disso, a técnica corporal caracteriza-se por ser eficaz, não apenas no sentido mecânico ou físico, mas também nas dimensões “moral, mágica e ritual de certos atos” (MAUSS, 1974, p.216). Estes preceitos parecem não entrar em conflito com a dinâmica que as técnicas e as práticas corporais adquirem na atualidade, pois mesmo estando ligadas a tempos e espaços diferentes dos descritos por Mauss, elas estão associadas a certos tipos de tradição. Podem ser as novas tradições inventadas no seio da nossa modernidade, pautadas na espetacularização e na celebração efêmera, mas mesmo assim são tipos de tradição. As novas modas, os novos ídolos, são exemplos da configuração de novos referentes que, apesar de não serem legitimados pela sua resistência ao tempo, parecem ser dotados de prestígio suficiente para que se tornem eficazes.

Diferente da capoeira, que passa por um processo de destradicionalização rumo à sua esportivização, os Jogos Tradicionais perdem os elementos que o vinculavam ao universo da tradição, mas não passam por outro processo de atribuição de sentido. Se por um lado os Jogos Tradicionais parecem estar em declínio, apresentando perdas em termos de ritualidade, obtendo pouco ou quase nenhum espaço no contexto educativo e também na vida cotidiana em geral, por outro o esporte moderno assume uma dinâmica cada vez mais mundializada e globalizada³².

³² O esporte moderno surgiu a partir do século XVIII, no contexto europeu, associado à dinâmica da sociedade capitalista inglesa e se expandiu para o resto do mundo a partir do processo de esportivização da “cultura corporal”. Com isso, o esporte moderno reúne elementos como a competição, o rendimento, a busca pelo *record*, a racionalização e a cientificização do treinamento (BRACHT, 2005). O processo de esportivização dos jogos populares pode ser compreendido como o artifício de modernização das tradições. Elementos como a racionalização e a cientificização são exemplos de procedimentos consonantes com o ideal da modernidade que, a partir da secularização e universalização dos valores e da conduta humana, não deixa muito espaço para o mágico, o ritualístico, o religioso, enfim, para as tradições.

ESPORTE MODERNO

Ao final dos períodos letivos, acontece na escola a semana de competições esportivas. As modalidades praticadas nessas competições são futebol, vôlei, basquete e handebol, sendo uma ou duas modalidades em cada final de período letivo. Na ocasião em que eu estive na escola pude acompanhar competições nas modalidades de futebol e voleibol e pude perceber, pelo menos parcialmente, o tipo de envolvimento que os alunos possuem com o esporte. Também é preciso comentar que os esportes são práticas corporais com as quais os alunos se relacionam de forma bastante diferente do que da maneira como fazem com os Jogos Tradicionais. Um dado importante, que perpassa os relatos que veremos adiante, diz respeito à ênfase que os esportes possuem nos meios de comunicação, em todos os seus formatos. Os esportes são narrados cotidianamente por estes veículos, num processo que os dota de “dignidade social”. Eles passam a fazer parte da “vida cotidiana”, ao mesmo tempo em que, os relatos construídos sobre eles possuem a força de transformá-los em importantes conteúdos culturais.

As competições na escola foram palco para a encenação de certas identidades relacionadas ao esporte, traduzidas pela empolgação em estar participando, pelo conhecimento de vários alunos sobre as questões gerais sobre os esportes, pela idolatria a determinadas equipes esportivas ou a certos atletas etc. Fatos interessantes como o relacionado a dois alunos portugueses, um que vestia a camisa do Flamengo e outro a do Grêmio, ambas equipes brasileiras, chamou-me muito a atenção, pois apesar de o Brasil ser um país com muitas conquistas no futebol e a sua seleção ser a maior campeã em Copas do Mundo, o que lhe proporciona uma fama e um reconhecimento mundial, não se pode afirmar que os clubes brasileiros de futebol desfrutem deste mesmo status em tempos internacionais. Atualmente o futebol mais aclamado mundialmente é o europeu, como o espanhol, o inglês e o italiano.

Inicialmente achei que aqueles dois alunos eram brasileiros, e que há algum tempo estavam morando em Portugal, como é bastante comum. Fui então conversar com eles, pois havia ficado muito intrigado, e então soube que ambos eram portugueses e que tinham comprado as camisas em viagens que fizeram com seus pais ao Brasil. Outro caso foi o de Rui, aluno português, na aula da professora Isaura, que vestia a camisa do Ronaldinho Gaúcho, o seu ídolo brasileiro. Para ajudar a compreender melhor a relação dos sujeitos com o esporte moderno,

a seguir descreverei três casos específicos de alunos que se identificam intensamente com determinadas modalidades esportivas.

Mauro e o Futebol

Mauro tem 17 anos, é natural do Timor-Leste, mas há 7 anos veio a Portugal com os pais e irmãos devido à guerra em seu país. Adaptou-se bem a Portugal, mas isso não foi fácil, pois veio de um ambiente tropical que era a sua terra, onde tinha os seus parentes e amigos, enfim, a sua vida. “Vim da Ásia para a Europa, num país que eu não conhecia e que tem um monte de racismo, mas mesmo assim estou de pé, graças a Deus, indo em frente”. Sua família optou por Portugal porque o Timor foi colonizado pelos portugueses, fato que de alguma forma, acabou tornando as portas mais abertas para o povo do Timor do que poderia acontecer em outros países da Europa ou mesmo de outros continentes. No Timor há duas línguas oficiais, o português e também a língua local, o Tétum. Mas Mauro sabe falar apenas o português. Ele possui uma boa relação na escola em que estuda, tanto com os alunos portugueses, como com aqueles que vieram de outros países, pois não é raro em Portugal alunos que imigraram de outros países, como Angola, Cabo-Verde, Timor-Leste e Brasil. Ele mesmo diz: “Envolver-me com toda a gente”. Atualmente ele está terminando o Ensino Básico e em seguida vai fazer o Ensino Secundário, na habilitação de operador de informática. “E se Deus quiser eu vou até o ensino superior”.

Mauro é um aluno que gosta muito de futebol e relata que em Portugal este é o esporte que as pessoas têm preferência de modo geral. “Aqui em geral é só futebol, porque o pessoal nasce já com aquele dom de ser futebolista. Porque aqui as portas estão abertas mais para o futebol”. Outras modalidades, como o basquete ou o tênis, não teriam o mesmo status. De fato, em cada localidade de Portugal, ou melhor, em cada “freguesia”, existe sempre uma equipe, que possui um campo e que participa de campeonatos disputados por equipes de diferentes localidades. Em Algés, que é a freguesia em que a escola se localiza também existe uma equipe que participa destes campeonatos.

O futebol é o esporte preferido de Mauro, que acredita que todo menino, quando ainda é criança, quer ser jogador profissional de futebol, mas com o passar do tempo,

percebe que isso não é uma meta fácil de se alcançar. Quando as portas para o futebol começam a se fechar, os garotos acabam tendo que desistir. Isso faz com que eles desistam do sonho de se tornarem jogadores profissionais, mas faz também com que continuem jogando na rua, no campo etc. Mauro também queria ser jogador de futebol. “Só que depois a pessoa perde a moral devido à falta de aposta e vê que quem tem sorte é que safa-se no futebol aqui em Portugal”. Ele acredita que era bom no futebol e que tinha condições de um dia se tornar jogador profissional. “Em minha opinião eu safava-me. Não posso gabar a mim, mas eu safava-me, eu tinha condições. Mas havia falta de aposta”. Além de gostar de jogar, Mauro gosta muito assistir jogos e de estar informado sobre os acontecimentos no futebol. Não tem conhecimento apenas de fatos sobre o futebol europeu, mas também do brasileiro, de modo que pode falar sobre times como o Fluminense, o São Paulo e o Vasco da Gama.

Segundo Mauro, no Timor-Leste existem muitos talentos esportivos, mas ao mesmo tempo, falta o incentivo para que as pessoas possam praticar sistematicamente qualquer modalidade. Além de não haver a infra-estrutura como campos e bolas, Mauro diz que outro fator que prejudica a participação das pessoas em práticas esportivas é a alimentação bastante precária. Segundo ele, muitas escolas de futebol de Portugal vão ao Timor buscar meninos talentosos com a intenção de formar jogadores, pois lá as pessoas também possuem muita atração pelo futebol. Em dias de jogos os estádios ficam sempre cheios. As pessoas gostam muito dos jogadores brasileiros, como Romário, Ronaldo, Ronaldinho Gaúcho, Pelé e Zico e também possuem admiração pelo argentino Diego Maradona. No Timor, semelhante ao que acontece em muitos outros lugares, as pessoas não ligam muito para os outros esportes como basquete, tênis etc.

Mauro relata que o “teor” das aulas de Educação Física é variável de acordo com cada professor. Há professores que dão mais liberdade para os alunos e os deixam fazer o que quiserem desde que não extrapolem certas regras por eles estipuladas. Por exemplo, no primeiro período letivo o conteúdo das aulas é sempre handebol, no segundo período é voleibol e no terceiro período é futebol, como está acontecendo. Assim, os professores que dão mais liberdade deixam que os alunos façam as atividades com mais autonomia, desde que cumpram o conteúdo previsto para aquele período. Os conteúdos também estão em consonância com os torneios que ocorrem no final de cada período letivo. No final do primeiro período teve o torneio de handebol, no final do segundo foi de basquetebol e agora, no final do terceiro, será de futebol. Além dos esportes coletivos, também há alguma ênfase nas modalidades do atletismo, como

saltos e corridas. “Futebol, basquetebol, voleibol e handebol. São as quatro modalidades que em todas as escolas se praticam”. Estes conteúdos são os que dão, de modo geral, os contornos das aulas de Educação Física na escola. Mas o conteúdo que os meninos em geral mais gostam nas aulas de Educação Física é o futebol. Já as “raparigas”, na visão de Mauro, gostam mais de basquete. Os alunos em geral, tanto os meninos como as meninas, tendem a rejeitar atividades como a ginástica e dança.

Apesar de possuir uma atração intensa pelo esporte, em especial o futebol, Mauro acha que a Educação Física não é uma disciplina muito importante. Para ele, ela é uma disciplina em que os alunos “perdem tempo”. Entretanto, “perder tempo” não significa para Mauro que a disciplina não serve para nada. Ele quer dizer que ela é uma disciplina que não contribui muito para o aluno passar para o próximo ano, pois dificilmente se reprova em Educação Física, mas “Se o aluno faltar muito nesta disciplina, ele pode chumbar”.

Cláudia e o Futebol

Cláudia tem 19 anos, é lisboeta de origem cabo-verdiana e cursa o 12º ano do Ensino Secundário. Quando terminar o seu curso secundário, que é de “Ação Social” e faz parte da área tecnológica, ela pretende fazer o curso de teatro. Há cinco anos ela joga futsal e há três anos é federada e representa a equipe cuja sede fica em Carcavelos, pela qual participa dos campeonatos distritais, competição da qual já foi campeã da terceira divisão. Já foi convidada para jogar numa equipe da segunda divisão, mas recusou, pois estava bem na equipe a que pertencia. Segundo ela, a primeira divisão do futsal feminino português é muito boa e geralmente o Benfica, de Lisboa, é a equipe que vence a maior parte dos campeonatos desta divisão. Ela é, provavelmente, a única aluna da escola que joga futebol há um bom tempo e que é federada. Tive a oportunidade de vê-la jogando futebol na escola, nas competições do final do semestre letivo. Ela realmente se destacava entre todas as outras alunas da escola que participavam dos jogos desta modalidade. Além de jogar extraordinariamente bem, ela possuía um estilo de jogo que privilegiava não a velocidade dos gestos, mas a estética destes, produzindo um jogo muito bonito, o que tornava bastante atrativo vê-la jogar.

Além de futebol, Cláudia pratica patins e ainda gosta de vôlei, basquete e *bodyboard*. Segundo ela, as “raparigas” portuguesas tendem a gostar mais de vôlei e de basquete, e menos de futebol, de maneira que ela seria uma exceção. Isso porque o futebol é visto normalmente como um desporto para homem. Ela acha que as pessoas pensam que o futebol é para homem porque crêem que as meninas não são capazes, pois para a sua prática é preciso grande esforço físico. “Está na mente das pessoas que o futebol é um esporte para homem”, disse-me ela. Este seria o motivo pelo qual as meninas geralmente não jogam futebol. O pensamento de que o futebol seria uma prática mais apropriada para os homens faz com que pouca atenção seja dada ao futebol feminino. O que isto será, senão a construção de um vínculo identitário entre futebol e gênero?

Cláudia raramente acompanha o futebol feminino pelos meios de comunicação. Raramente, apenas porque o espaço destinado ao futebol feminino é bastante reduzido, pois se fosse o contrário, ela dedicaria um bom tempo de sua vida à apreciação das informações sobre este esporte. Na mídia televisiva, por exemplo, há algum espaço destinado ao futsal masculino, mas ao feminino não. Da mesma maneira que não há muito espaço para o futebol feminino nos meios de comunicação, no próprio esporte há poucas oportunidades para as mulheres que querem jogar. Como o futebol feminino tem sido desenvolvido em Portugal dependendo de pessoas que utilizam os seus próprios recursos financeiros para criar os clubes e fazê-lo crescer, a percepção que Cláudia possui em relação a ele é de que falta bastante para que ele “alcance” o futebol masculino. Por isso ela afirma que seria necessário apoiar mais o futebol feminino, até mesmo porque existem “raparigas” com grande “capacidade” para jogar. Como os gestores deste esporte não entendem assim, eles preferem investir mais no futebol masculino. “Apostam mais no masculino do que no feminino”, reclama Cláudia. A despeito desta falta de entusiasmo por parte de determinados setores da sociedade em relação ao futebol feminino, ela se sente valorizada pelo fato de jogar bem futebol, principalmente pelas suas colegas, que, após os jogos, tecem comentários sobre a sua atuação. “As pessoas que me conhecem, valorizam”, afirmou ela.

Para Cláudia, o Brasil é o país que possui o melhor futebol do mundo e que tem grandes jogadores como o Ronaldinho Gaúcho, o Ronaldo e o Juninho. Em Portugal, a sua grande referência como jogador de futebol é Luis Figo e no contexto internacional é o inglês Rooney. É interessante perceber que o Brasil é visto como país portador de um futebol de referência não pelo desenvolvimento que este esporte possui no interior da suas fronteiras

nacionais. Não é a partir dos clubes brasileiros que o país tem sido reconhecido como uma excelência em termos de futebol. Não seria nada fácil para um estrangeiro lembrar o nome de algum jogador que atua na atualidade em clubes brasileiros. Os jogadores citados como referências do bom futebol brasileiro são geralmente aqueles que já não atuam mais no futebol nacional e que agora competem por clubes europeus e que retomam o vínculo com o futebol brasileiro apenas na ocasião em que atuam na seleção nacional de futebol.

Maria e o Basquetebol

Maria tem 17 anos e está no terceiro período do ensino secundário. Ela joga basquete há 7 anos e participa de competições em nível distrital e nacional por uma equipe de Algés. Isso exige a sua participação nos treinamentos que são realizados cerca de quatro ou cinco vezes por semana no ginásio do clube que ela representa, e que servem como preparação para as competições, que acontecem sempre nos finais de semana. Além dos treinamentos dos quais ela participa no ginásio do seu clube, ela às vezes pratica o esporte na quadra de uma escola, visando a uma melhor preparação para as competições. Raramente ela joga basquete apenas como recreação, sem relacioná-lo com as competições e com os treinos. Além de basquete, em outros momentos de sua vida ela já praticou karatê e natação, mas deixou esses esportes há algum tempo para se dedicar apenas ao basquete. Maria também gostava de jogar futebol, mas relata que isso já faz alguns anos, quando era mais nova.

Poucas são as alunas que praticam o basquete, como Maria; talvez seja o voleibol a modalidade preferida entre elas como forma de recreação, já que em nível de competição quase não há alunas envolvidas. Em geral, pareceu-me pequeno o envolvimento das alunas do Ensino Secundário com as práticas esportivas, tanto dentro como fora do contexto das aulas de Educação Física. Maria afirma que havia na escola o “desporto escolar”, uma espécie de prática de modalidades esportivas que podiam ser realizadas pelos alunos fora do contexto das aulas de Educação Física. Como essa atividade parou de ser ofertada, ela acredita que a prática do basquetebol acontece mais em nível de competição, nos clubes. Contou-me ainda que alguns outros alunos da escola também jogam basquete em Algés, e que há também aqueles que jogam

em Belém (no Belenenses), mas que não são muitos em cada um destes locais, somando cerca de quinze no total.

Entre os alunos rapazes pude observar maior atração durante as aulas pelas atividades esportivas em geral. Eles se mostraram bem mais dispostos e entusiasmados com os conteúdos das aulas do que as meninas. Fora do contexto das aulas não era raro vê-los, no ginásio, nas quadras ou no pátio, tentando organizar algum tipo de jogo que, na grande maioria das vezes, era o futebol. A preferência que os meninos portugueses têm pelo futebol acaba sendo semelhante com a que os alunos brasileiros possuem por este esporte. Tanto no discurso, como na prática a relação dos garotos com o futebol em Portugal tornou-se bastante parecida com a que se desenrola no contexto brasileiro.

Voltando ao caso da aluna Maria, é preciso relatar que ela, como praticante de basquetebol, possui admiração por vários ícones mundiais deste esporte, como as equipes norte-americanas “Boston Celtics” e “Los Angeles Lakers”. Isso não acaba sendo nenhuma surpresa, pois as equipes norte-americanas sempre representaram o que há de mais elevado no que diz respeito ao basquete de alto rendimento. Ela, como praticante da modalidade, gosta de vê-los jogar e adota-os como referência mundial de *performance* esportiva. Se o basquete da NBA é para ela uma referência importante, não se pode dizer o mesmo em relação ao seu desenvolvimento em Portugal. Em seu país, Maria não possui nenhuma equipe preferida. Não é em Portugal que os melhores jogadores estão e, portanto, nem as melhores equipes. É o basquete norte-americano o que reúne os melhores atletas, provenientes de diferentes países, e que por esta característica conseguem obter um nível tão elevado. Por isso, ela acha importante tentar seguir o exemplo do basquete norte-americano. Além desta importante referência, Maria nutre uma admiração pelo basquete espanhol que, segundo ela, também é ótimo.

Sua admiração pelo basquete faz com que ela tente acompanhar os jogos pelos meios de comunicação sempre que pode. É pela televisão que Maria acompanha os campeonatos do esporte que tanto gosta. Mas nem sempre isso é possível, pois precisa dividir o tempo com outras atividades como as suas aulas na escola e os jogos e treinamentos dos quais participa. Além do basquete, ela também gosta de assistir os jogos de outras modalidades, como vôlei e futebol. Em relação a estas modalidades, os seus jogos preferidos não são aqueles disputados por clubes em campeonatos nacionais ou mundiais, mas sim os jogos das seleções portuguesas de vôlei e futebol. Interessante notar que a admiração nutrida pelos sujeitos por determinadas

modalidades esportivas pode mudar de figura e se exacerbar quando estas dizem respeito à seleção nacional. Não é o caso de fazer uma generalização apressada sobre esta questão, mas evidenciar a tendência que algumas pessoas possuem para se sentir atraídas e identificadas com as seleções dos seus países, sem, no entanto, possuírem algum tipo de atração pela modalidade em outros níveis de competição.

A relação de Mauro e de Cláudia com o futebol, bem como a de Maria com o basquetebol propicia alguns exemplos interessantes sobre as relações identitárias com as manifestações esportivas, possíveis de serem compreendidas como certos “sintomas” da nossa época. A intenção neste momento não é construir uma análise da história do esporte moderno³³, mas discutir algumas características pelas quais ele se apresenta na sociedade contemporânea e que o coloca numa posição privilegiada enquanto referente cultural, transformando-o em um fenômeno cuja visibilidade social se destaca em relação a outros tipos de práticas corporais. Os “sintomas” que descreverei a seguir, de nenhuma maneira esgotam o leque de elementos que constituem o fenômeno esportivo em nossa sociedade. Eles denotam, na realidade, aquelas características do esporte que foram possíveis de serem captadas, tanto a partir das observações etnográficas, quanto a partir dos relatos oferecidos pelos informantes.

Um primeiro “sintoma” está relacionado com a capacidade que as manifestações esportivas possuem de atribuição de sentido à vida dos adeptos, sejam eles praticantes ou torcedores. Tanto aqueles que se vinculam com a prática esportiva competitiva mais formal, como ocorre com as alunas Cláudia e Maria, como no caso do aluno Mauro, que pratica o futebol como atividade de lazer e que se intitula um espectador, admirador e torcedor, possuem uma forte relação identitária com o esporte.

Apesar das diferenças significativas entre o esporte competitivo mais formal – que abrange a prática nas dimensões de rendimento, alto rendimento e espetáculo – e o esporte

³³ Algumas análises bastante fecundas e interessantes sobre o esporte moderno podem ser encontradas nas obras de Valter Bracht (2005) e Marco Paulo Stigger (2005).

praticado como forma de lazer – que pela sua característica de não formalidade está suscetível à atribuição de múltiplos sentidos, parece haver uma espécie de inter-relação entre estas duas apropriações do esporte. No entanto, esta relação de influência me parece assimétrica, pois há muitos indícios de que é o esporte competitivo formalizado que se configura como uma referência razoavelmente hegemônica frente aos outros sentidos possíveis e serem dados ao esporte, e não o contrário. Por isso o esporte na sua forma mais institucionalizada acaba se tornando uma referência importante aos adeptos do esporte, em praticamente todos os níveis de participação. Uma característica específica é que o esporte de alto rendimento ou espetáculo configura-se como uma referência importante para aqueles adeptos que convivem com o sonho de ser jogador profissional. A fama e o *status* social atribuídos aos atletas pertencentes à esfera do alto rendimento, somadas a outros atrativos como a remuneração altamente valorizada ao pequeno grupo de atletas que competem neste nível, são alguns dos fatores responsáveis pelo prestígio e pela grande visibilidade social que o fenômeno esportivo possui. Também é característica do esporte altamente formalizado a produção e valorização de ídolos que se transformam em referências mundiais para todos os outros tipos de adeptos. Obviamente que tais referências não são apropriadas da mesma maneira por todos os grupos de adeptos. Se assim fosse viveríamos num tempo de extrema homogeneização esportiva, e não é isso o que acontece. Há espaço para a diversidade de sentidos, para a construção de múltiplas referências de identificação ao esporte, mas não é possível negar que o esporte altamente institucionalizado possui enorme força de penetração na vida dos adeptos.

Em boa parte das vezes os adeptos do esporte, dos quais temos os exemplos de Mauro, Cláudia e Maria, possuem um elevado nível de saberes e informações sobre a modalidade que simpatizam. Entres estes conhecimentos sobre os esportes encontram-se principalmente aspectos relacionados com os acontecimentos dos esportes de rendimento ou espetáculo. Dados sobre a vida dos ídolos esportivos, sobre as classificações dos times nos campeonatos, sobre as novidades de cada modalidade entre uma infinidade de outros tipos de informações são relatadas pelos adeptos de uma maneira ao mesmo tempo espontânea e comprometida. São os próprios informantes quem dão as pistas sobre as fontes de dados sobre os esportes na sociedade contemporânea. Ao acompanharem os eventos e programas esportivos pela televisão, manterem-se informados sobre esses assuntos pela internet e comprarem jornais e revistas esportivas especializadas, estes adeptos apontam para o papel preponderante que os meios de comunicação

possuem na divulgação exacerbada do esporte de rendimento ou espetáculo, fato que facilita o acesso às informações sobre o esporte.

Outra característica interessante que parece estar impressa no fenômeno esportivo é a sua acessibilidade. O esporte materializa-se tanto na prática amadora quanto na profissional, proporcionadas pela existência de competições com definida regularidade, abrangendo diferentes níveis de inserção como o local, o regional, o nacional e o internacional. A abundância de eventos esportivos e a grande visibilidade social que ele possui denotam a centralidade da posição que o esporte ocupa na sociedade. A existência destes eventos esportivos possibilita aos adeptos a prática e/ou o acompanhamento do esporte de maneira razoavelmente freqüente e regular, algo que nem sempre é possível de acontecer no contexto de outros tipos de práticas corporais que por vezes ocupam uma posição mais periférica na sociedade contemporânea. A preeminência do fenômeno esportivo em relação às outras práticas corporais coincide com a existência de uma grande indústria e um grande mercado que produzem além dos eventos esportivos, diversos subprodutos a eles relacionados. Nossos informantes, como adeptos do esporte, ilustram muito bem estes aspectos, pois além de possuírem um vínculo bastante estreito com o esporte cujo modelo é institucionalizado e a sua forma mais bem acabada é o alto rendimento, seguem as influências mercadológicas produzidas pelo advento de sua espetacularização. Esses informantes são, precisamente, apenas alguns exemplos entre outros tantos adeptos que de alguma forma estão postos às influências deste modelo esportivo, seja pela prática, pela incorporação dos seus valores ou pelo consumo dos seus subprodutos.

O esporte moderno é também o elemento da cultura de movimento que ocupa a posição central nas aulas de Educação Física. A sua centralidade revela-se tanto pela sua hegemonia como conteúdo curricular desta disciplina, como pela importância que as manifestações esportivas possuem nas atividades extracurriculares, como é o caso das “Competições Esportivas Escolares”. A semana de competições configura-se como um evento de singular importância para a Educação Física, disciplina com a qual possui relação “natural”³⁴. É preciso salientar que esta importante semana de atividades prescinde dos outros conteúdos da Educação Física, para acomodar apenas as modalidades referentes ao esporte moderno.

³⁴ A relação entre estas competições e a Educação Física é, antes de tudo, social, mas para os informantes que participaram da pesquisa isso é dado como algo naturalmente pertencente à Educação Física.

4.3 CENA Nº 3: A EUROCOPA

Esta terceira cena revela certos aspectos sobre o significado que o futebol possui no contexto estudado, a partir da posição que o Campeonato Europeu de Futebol de 2008 assumiu na vida de boa parte da população portuguesa. Nela estão presentes elementos que possibilitam a discussão das identidades relacionadas com o referente “nação”. Numa época dominada pela globalização da técnica e da economia e pela Mundialização da cultura, a nação encontra fortes concorrentes capazes de atribuir sentidos e significados às vidas coletivas, perdendo a hegemonia que outrora pudesse possuir. Não há, no entanto, um esgotamento do tema em questão, mas o encadeamento de algumas situações que podem contribuir para a compreensão dessas relações identitárias.

O Campeonato Europeu de Futebol, também conhecido como Eurocopa, ocorre a cada quatro anos e é a principal competição entre seleções da Europa. Ele é disputado pelas seleções de países pertencentes à *Union of European Football Association* (UEFA), instituição que controla o futebol europeu, semelhante à *Confederación Sudamericana de Futbol*, que comanda este esporte na América do Sul. A Eurocopa é, portanto, uma competição similar à Copa América, que acontece no continente sul-americano. O “Euro 2008” foi realizado na Áustria e na Suíça, entre os dias 7 e 29 de junho de 2008, contou com a participação de 16 seleções e teve como campeã a equipe espanhola, que venceu a final disputada contra a Alemanha.

A expectativa em Portugal era a de que a seleção nacional de futebol repetisse no “Euro 2008” o mesmo desempenho que teve na edição anterior, realizada em 2004. Naquela ocasião, a equipe comandada pelo brasileiro Luis Felipe Scolari havia conquistado o vice-campeonato, ao ser derrotada na final pela seleção grega. Essa foi a melhor participação da seleção portuguesa e, para os seus torcedores, tal feito constituiu-se como um presente, pois aquela edição do Campeonato Europeu de Futebol teve Portugal como anfitrião. Esta excelente atuação da seleção portuguesa na Eurocopa de 2004 produziu nos torcedores um entusiasmo extraordinário em relação ao campeonato de 2008. Portugal tinha o mesmo técnico da edição anterior, que havia conseguido realizar a façanha inédita de fazer a seleção chegar até a final e, além disso, já era consagrado por ter sido campeão do mundo na Copa da Alemanha, em 2002,

no comando da seleção brasileira. Além disso, Portugal contava com bons jogadores como Cristiano Ronaldo, Deco, Bosingwa e Pepe, sendo que estes dois últimos foram eleitos pelo “Grupo de Estudos Técnicos da UEFA”, para compor a seleção da Eurocopa 2008.

O fato de ter sediado a Eurocopa em 2004, de ter tido uma excelente participação nesta edição e a expectativa de que o bom desempenho voltasse a se repetir, fez com que Portugal fosse “contagiado” por um clima “Pró-Euro 2008”. Em Algés, freguesia onde eu morava, por exemplo, as ruas ficavam quase vazias nos horários dos jogos da seleção portuguesa. Até mesmo a movimentada padaria que ficava a algumas quadras da minha casa, na qual em dias “normais” tínhamos que enfrentar fila e senha para comprar pão, esvaziava-se nas ocasiões em que a equipe portuguesa jogava. Nesses horários, muitas pessoas concentravam-se em locais públicos onde eram instalados telões para o acompanhamento dos jogos ou reuniam-se em lugares como bares e cafés que possuíam televisão para os adeptos assistirem os jogos, comentarem os lances, comemorarem os gols e tudo mais. A “Euro 2008” foi uma competição apreciada com muito ânimo pelos adeptos do futebol ou mesmo por aqueles que se interessam apenas pela seleção nacional. As janelas e sacadas dos prédios também ganharam um novo colorido com as abundantes bandeiras que as enfeitavam durante a Eurocopa. Muitas pessoas saíam nas ruas vestidas com camisetas da seleção e em quase todas aquelas pequenas lojas que vendem *souvenir*, podia-se comprar um cachecol com as cores da bandeira de Portugal.

A Eurocopa é uma competição do mesmo porte da Copa América e, portanto, constitui-se como o segundo principal campeonato que uma seleção europeia pode participar, ficando atrás apenas da Copa do Mundo de Futebol. Apesar de a Eurocopa para os europeus ter a mesma envergadura que a Copa América possui para os sul-americanos, a importância dada por Portugal e pelo Brasil aos seus respectivos campeonatos continentais possui diferenças bastante significativas. Se no Brasil a Copa América pode ser considerada como uma competição cuja conquista do título tem alguma importância para os jogadores e torcedores, mas que está extremamente distante de se comparar com o significado da conquista de um título mundial, em Portugal o sentido que a conquista de um campeonato continental possui é, em certos aspectos, muito diferente. Obviamente que para os portugueses o título de campeão do mundo também teria um valor maior do que aquele atribuído à conquista da Eurocopa. No entanto, quando se compara as especificidades de cada uma dessas competições continentais e o *status* de que gozam as seleções portuguesa e brasileira em nível mundial, é possível perceber melhor certas

diferenças. No contexto do Campeonato Europeu há seleções de forte expressão no futebol mundial como Itália, Alemanha, França, Inglaterra, sendo que todas elas já conquistaram o título de campeã do mundo. Há ainda outras boas seleções como as da Espanha, Holanda e a própria seleção portuguesa, entre outras, que geralmente apresentam um bom futebol no cenário internacional. Não apenas os títulos, mas também as boas colocações nos campeonatos contribuem para elevar a referência das seleções no contexto do futebol mundial. Isso fornece certo respeito ao futebol europeu em competições mundiais e ajuda a fortalecer a imagem do campeonato de seleções daquele continente. Na América do Sul, os títulos em Copas do Mundo estão divididos entre Brasil, Argentina e Uruguai que, em conjunto, somam o mesmo número de troféus conquistados pelas seleções européias nestas competições, sendo nove para cada continente. No entanto, as demais seleções sul-americanas não possuem boas colocações em Copas do Mundo, com exceção do Chile, que conseguiu a terceira colocação jogando em casa em 1962. Nenhum outro continente teve alguma seleção vitoriosa em Copas do Mundo, fazendo com que Europa e América do Sul mantenham a supremacia nestas competições e um rigoroso equilíbrio no número de títulos.

O prestígio dos jogadores brasileiros e a autoridade que eles exercem como símbolos do bom futebol devem-se, em grande parte, à tradição construída pelo Brasil no contexto desse esporte. Não é por acaso que o futebol brasileiro goza com frequência da reputação de “o melhor do mundo”, mas pelo fato de ter sido consolidado na competição mais significativa do futebol mundial, as Copas do Mundo. Édison Gastaldo (2006) observou muito bem que o Brasil passou a ocupar uma posição isolada na liderança do futebol mundial após a vitória contra a Alemanha na final da Copa do Mundo de 2002. Caso tivesse perdido, a hegemonia seria dividida com a Alemanha. Esse fato chama a atenção para a importância que a Copa do Mundo possui na exaltação das identidades nacionais. No Brasil, e acredito que de modo semelhante em outros países, a Copa do Mundo de Futebol assume um significado singular se comparada com outras competições esportivas em nível mundial. Há toda uma reorganização nos horários e itinerários das pessoas e das instituições em virtude da transmissão dos jogos, fato que não é observado em relação a nenhum outro esporte. Neste sentido, Simoni Lahud Guedes (2006, p.74) afirma que “as Copas do Mundo constituem-se, para os brasileiros, em verdadeiros rituais nacionais, ocasiões em que se celebra a brasilidade, construção simbólica da unidade nacional, ‘suspendendo-se’, de certo modo, as diferenças e desigualdades que permeiam a estrutura social”.

A tradição do futebol brasileiro é um aspecto que confere autoridade aos jogadores deste país, fato que começa a acontecer também em relação aos técnicos que, cada vez mais, são contratados para comandar equipes e seleções no futebol estrangeiro. Um dado interessante é que as Copas do Mundo possuem maior eficácia em legitimar a autoridade dos países no que diz respeito ao futebol do que outros tipos de campeonatos internacionais ou mundiais de futebol. Por exemplo, os times argentinos possuem, em conjunto, a grande maioria dos títulos de campeão da “Taça Libertadores da América”, principal campeonato sul-americano de futebol, pois venceram a competição 21 vezes, sendo que os times brasileiros ficam na segunda posição, com 13 títulos³⁵. Além disso, as equipes argentinas dividem com as brasileiras a primeira posição com o maior número de conquistas do “Campeonato Mundial de Clubes”, realizado geralmente em Tóquio, no Japão, e que confere ao vencedor, o título de campeão do mundo entre os clubes³⁶. Apesar do extremo êxito das equipes argentinas em competições internacionais, isso não é suficiente para atribuir à Argentina o *status* de “País de Futebol”.

A Copa do Mundo de Futebol, mais que qualquer outro campeonato mundial, tem a capacidade de “reanimar” o vínculo de pertencimento do sujeito à sua nação, uma vez que os clubes não conseguem realizar de forma satisfatória este movimento. Ao contrário, os adeptos do futebol geralmente torcem contra os times do seu próprio país em competições internacionais, quando estes são rivais dos seus “times do coração”. Isso mostra a veracidade das palavras de Gastaldo (2006, p.93) quando afirma que “Em uma Copa do Mundo, os participantes não são meros times de futebol, mas ‘seleções nacionais’, uma espécie de ‘encarnação simbólica’ de cada nação participante do evento”. Estas questões permitem compreender que parte da eficácia simbólica e do prestígio que o futebol brasileiro possui pode ser atribuído à sua tradição de conquistas de Copas do Mundo. Como sabemos, os jogadores que são convocados para disputar uma Copa do Mundo pelo seu país tendem a ser valorizados, tanto do ponto de vista financeiro quanto simbólico e a conquista de um desses campeonatos significa uma espécie de “coroamento” do atleta na hierarquia do futebol.

Mas o que mais chama a atenção nesta breve comparação entre o futebol europeu e o sul-americano diz respeito à posição ocupada pelo Brasil e por Portugal nesta

³⁵ Os dados foram consultados no site da Confederação Sul-americana de Futebol, no dia 07/05/2008. Ver “http://www.conmebol.com/comunicados_ver.jsp?id=61686&slangab=S”.

³⁶ Os dados foram obtidos no site “http://pt.wikipedia.org/wiki/Campeonato_Mundial_de_Clubes”. O site oficial da FIFA dispõe de dados apenas dos anos de 2000, 2005, 2006 e 2007.

hierarquia simbólica herdada das participações em Copas do Mundo. Enquanto o Brasil acumulou cinco títulos de campeão, dois vice-campeonatos, duas terceiras colocações e ficou uma vez em quarto colocado, sendo o país que mais vezes foi campeão do mundo, Portugal possui apenas uma terceira e uma quarta colocações. Com isso, Brasil e Portugal ocupam posições bastante diferentes no cenário do futebol mundial, de maneira que os significados atribuídos a cada uma dessas equipes também serão distintos. Daí o termo “O Brasil é o país do futebol”, que aparece com frequência no senso comum, pode ser visto com algum mérito: não o de denotar uma situação ontológica na qual no Brasil tudo estaria em função do futebol, mas em fazer emergir uma cena na qual a relação simbólica com este esporte seria realmente incontestada, pois o vínculo identitário construído com o futebol está suturado em episódios concretos de vitórias e conquistas nas competições mais representativas deste contexto esportivo. Neste sentido, simbolicamente o Brasil é o “país do futebol” e não Portugal, fato que coloca estes dois países em situações distintas quando o que está em pauta é a hegemonia do futebol mundial³⁷, as expectativas sobre as possíveis vitórias e derrotas etc.

Ver a sua seleção de futebol ser campeã da Copa América não parece ser tão entusiasmante para o torcedor brasileiro quanto parece ser para o torcedor português, ao ver a sua seleção ganhar o título do Campeonato Europeu de Futebol. A relação entre a equipe e a competição que disputa tende a fornecer a medida da importância atribuída ao evento. De certa forma, isto traduz-se pela relação distinta entre Brasil e Copa América e entre Portugal e Eurocopa. Em Portugal também há expectativa em relação à Copa do Mundo, mas como o país não é um referente forte nesta competição, a Eurocopa tende a se tornar um campeonato cuja probabilidade de se chegar ao título é muito maior. Pelo menos é isso o que se pode perceber nas conversas entre os portugueses. E isso pode ajudar na compreensão do entusiasmo português na última edição da Eurocopa. Pode-se dizer que a euforia do povo na ocasião daqueles jogos assemelhou-se com aquilo que vemos no Brasil em tempos de Copa do Mundo. Em síntese, a Eurocopa possui um prestígio maior que o campeonato continental sul-americano, o que se torna, para uma seleção como a portuguesa que não acumula muitos títulos internacionais, um evento esportivo altamente atrativo, cuja expectativa de vitórias é amplamente alimentada pelos adeptos. Isso tudo fez com que o clima em Portugal fosse aquecido pela Eurocopa, proporcionando a

³⁷ Refiro-me à hegemonia em relação aos campeonatos de seleções nacionais de futebol, pois neste tipo de competição o Brasil ocupa a primeira posição da lista, pelo menos em se tratando de Copas do Mundo. No que diz respeito aos campeonatos internacionais e mundiais de clubes este quadro sofre alterações.

atualização da identidade nacional portuguesa pelo viés dos significados esportivos.

Assim, a Euro 2008 foi um momento em que a identidade nacional portuguesa foi exaltada, pois eventos esportivos de nível internacional constituem-se como ocasiões importantes para a valorização das identidades nacionais. Os jogos da seleção em eventos internacionais são momentos em que todos os indivíduos que possuem algum grau de afinidade com o esporte reforçam o sentimento de pertencimento à nação. Nesta situação, a nação acaba se tornando um importante agente de atribuição de identidade ao seu povo. É importante compreender que os vínculos identitários na contemporaneidade não se constituem como “herança natural”, com a qual o indivíduo teria que conviver por toda a vida, como acontecia nas chamadas sociedades tradicionais³⁸. Nascer brasileiro não nos prende eternamente ao Brasil, nascer português não prende mais nenhum indivíduo a Portugal. Entre todos os jogadores que participaram da “Euro 2008”, seis são de origem brasileira: Deco e Pepe, de Portugal; Kevin, da Alemanha; Marco Aurélio, da Turquia; Marcos Senna, da Espanha; e Roger, da Polônia. Estes são todos, jogadores nascidos no Brasil e que se naturalizaram em outros países. Nesse sentido, várias seleções tiveram em suas equipes jogadores com dupla-nacionalidade. A seleção portuguesa, além de ter os “brasileiros” Deco e Pepe, contou com a participação de Nani, originário do Cabo-Verde, Nuno, de São Tomé e Príncipe, Bosingwa, do antigo Zaire e atual Congo, e Petit, da França. Este movimento de naturalização dos jogadores de futebol em outras nações, que tem se tornado bastante comum no meio esportivo em geral, reafirma a idéia de que os vínculos identitários na contemporaneidade passam pelo arbítrio do indivíduo, não se constituindo mais como um atributo exclusivamente herdado da sociedade em que nasceu. Para estes jogadores, é provável que os referentes “futebol”, “seleção”, “dinheiro”, “sucesso”, tenham adquirido um significado mais mobilizador do que o referente “nação”, motivando-os a buscar em outras nacionalidades a chance de concretizar certos objetivos de vida oferecidos por aqueles primeiros tipos de referentes. Se o objetivo de vida é, por exemplo, participar de uma Copa do Mundo, a nacionalidade não se constitui mais como um obstáculo tão rígido, pois, se não há vagas na seleção do meu país, posso defender as cores daquela que me aceitar como um dos seus “filhos”. Nesse sentido, a imprensa oficial do “Euro 2008” estampa o “patriotismo” do jogador Pepe, da seleção portuguesa.

³⁸ Gilles Lipovetski (2004) afirma que a identidade como algo natural, herdada, definitiva e intangível era uma característica das sociedades tradicionais. Na “supermodernidade”, que é o tempo presente, a identidade está relacionada com as escolhas individuais, com o processo de reivindicação e apropriação por cada indivíduo.

Durante a conferência de imprensa, o luso-brasileiro Pepe deixou ainda claro o seu empenho em honrar a camisola das "quinas" e que a motivação que o move dentro de campo é simples. "Estou bem onde estou, as pessoas tratam-me bem, sou feliz por aquilo que faço", referiu o central do Real Madrid CF, reforçando: "Estou aqui por causa dos portugueses".³⁹

Este tipo de situação, em que o atleta possui dupla nacionalidade, pode gerar cenas interessantes como aquela em que o jogador tem como adversária a seleção do seu próprio país de origem. Caso Portugal tivesse enfrentado a França nesta edição da Eurocopa, o jogador Petit poderia enfrentar os seus compatriotas. Este foi o caso do jogador Lukas Podolski, da Alemanha, ao fazer os dois gols na vitória sobre a Polónia na estréia do "Euro 2008". O primeiro gol de Podolski ainda contou com o passe de Ballack, outro jogador alemão nascido na Polónia. "É evidente que senti um misto de emoções"; "Nasci na Polónia e tenho lá família, por isso tenho fortes laços com o país", revelou Podolski à imprensa que cobria o evento⁴⁰. Após a vitória contra a seleção polonesa, Podolski foi excomungado pelo partido católico LPR⁴¹. Já Miroslaw Orzechowski, um ex-ministro polonês, declarou que a cidadania polonesa de jogadores que representaram outros países deveria ser retirada⁴². Tornar-se-ia repetitivo citar outros casos de atletas que reivindicam outra nacionalidade com o objetivo de atuar em campeonatos internacionais ou mundiais de seleções. Também é preciso reconhecer que nem todos os jogadores que possuem dupla nacionalidade o fizeram exclusivamente com o mesmo objetivo, ou seja, jogar na seleção do país. Cada atleta possui uma história de vida e um percurso profissional específico, cujas peculiaridades extrapolam os objetivos deste estudo.

Cada um desses jogadores, que defendem em competições internacionais uma seleção que não é a de sua origem, acabam sendo aceitos pela nova nação sem maiores problemas, o que mostra a passagem para um novo tipo de vínculo identitário, o qual não está mais atrelado fundamentalmente à territorialidade de uma nação, como acontecia com a de origem, mas com um referente essencialmente simbólico que é a seleção nacional de futebol. Isso pode ser dito porque em alguns casos o laço construído entre o atleta e a nova nação tem relação apenas com o esporte e com a seleção, deixando de lado outras esferas, como a vida no território nacional, a sua cultura etc., pois são casos em que o atleta se "filia" à nação apenas para

³⁹ UEFA EURO 2008. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>> Acesso em: 16 de junho de 2008.

⁴⁰ *Idem*.

⁴¹ GLOBOESPORTE.COM. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

⁴² GLOBOESPORTE.COM. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 09 jun. 2008.

participar de determinadas competições. O que passa a importar não é mais a nação a defender, mas o objetivo cumprido de se chegar a uma seleção e disputar competições internacionais, cujo melhor exemplo é a Copa do Mundo de Futebol. Isso ratifica a idéia de que o estado-nação não possui mais o monopólio da definição das identidades.

Farei uma breve pausa na discussão da Eurocopa para relatar um caso bastante singular ocorrido nas últimas Olimpíadas. Duas duplas brasileiras de vôlei de praia representaram a Geórgia nas Olimpíadas de Pequim, em 2008. Uma masculina, composta por Jorge Terceiro e Renato Gomes (Renatão) e outra feminina, com Cris e Andrezza. É Jorge que relata o percurso realizado para defender este país numa competição de nível mundial.

Esse é um projeto do governo de lá, para incentivar a prática do esporte. Há dois anos, o presidente do Comitê Olímpico Georgiano conheceu o Guto, preparador físico de Ricardo e Emanuel, e perguntou se havia alguma dupla interessada em defender o país. Eu e Ricardo, que treinávamos com ele, fomos indicados.⁴³

Não foi apenas de país que estes atletas trocaram para realizar o “sonho” de disputar uma olimpíada, mas também substituíram os seus próprios nomes. Para forjar uma maior identificação com a cultura do país representado, a dupla masculina Jorge e Renatão mudou para “Geor” e “Gia” e a dupla feminina, Cris e Andrezza transformou-se em “Saka” e “Rtvelo”, que significa Geórgia em caucasiano. “Nos propuseram isso para que os habitantes de lá pudessem se identificar com a gente. Já até me acostumei a ser chamada de Saka”⁴⁴, relata a jogadora Cris que, após o convite, chamou Andrezza para completar a dupla. Com isso, as duplas brasileiras conseguiram vaga numa seleção nacional para disputar a Olimpíada, mesmo possuindo uma relação pouco efetiva com aquele país. Jorge e Renatão, por exemplo, fizeram raríssimas visitas ao país que defenderiam e também quase não conhecem as palavras na língua local. Mas isso não parece ser algo que possa se constituir em algum tipo de constrangimento, pois é uma atitude vista como legítima perante a organização da competição. Jorge comenta novamente:

Sabíamos que conseguir uma vaga pelo Brasil seria muito difícil. E mesmo quando chegamos aqui em Pequim, imaginávamos que jogar por eles não teria o mesmo gostinho que defender o Brasil. Mas isso mudou. Durante os jogos, a torcida brasileira fica apoiando a gente o tempo todo, gritando que nós somos

⁴³ GLOBOESPORTE.COM. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 10 out. 2007.

⁴⁴ *Idem*.

deles. Isso é bem legal - afirma.⁴⁵

A noção de uma dupla identidade nacional é evidente e os atletas parecem ter consciência disto. Na ocasião da disputa pela medalha de Bronze, Jorge e Renatão enfrentariam a dupla brasileira formada por Ricardo e Emanuel, favoritos na competição. Jorge então comenta que os torcedores brasileiros podem comemorar independente de quem vença a disputa, pois ambas as duplas são brasileiras.

O bronze já é do Brasil. Se a gente ganhar, as medalhas vão para lá do mesmo jeito, vão ficar guardadas nas nossas casas em João Pessoa. Os brasileiros podem comemorar de qualquer jeito. Estou competindo por eles, mas meu coração é verde e amarelo - disse ele, horas depois da derrota para os americanos Dalhausser e Rogers na semifinal.⁴⁶

O que poderia parecer uma contradição identitária, visto que estes indivíduos construíram relações com diferentes nações é, na verdade, a tradução de uma característica da época atual. Nela, os referentes não são mais sólidos e estáveis, como em épocas passadas, nas quais a nação se constituía como um referente supremo de orientação das atitudes pessoais e coletivas. Agora, a nação possui outros concorrentes na disputa pela função de atribuição de sentido às vidas das pessoas. Deste modo, o ideal de representar a nação de origem em competições de nível internacional ou mundial continua sendo algo atraente para grande parte dos atletas. No entanto, a dificuldade de se conseguir uma vaga tem mobilizado alguns indivíduos a tomar uma atitude mais pragmática, na expectativa de se alcançar a realização do “sonho olímpico” ou de disputar qualquer outro campeonato mundial de seleções.

Voltando à questão do “Euro 2008”, é possível afirmar que a transmissão do Campeonato Europeu de Futebol para todas as partes do planeta tende a produzir, num número crescente de pessoas, laços de identificação com as equipes que disputam este campeonato. Em Portugal, após a eliminação da seleção portuguesa pela seleção alemã nas quartas de final da “Euro 2008”, muitos adeptos do futebol passaram a torcer para alguma outra seleção que ainda permanecia na competição. Já que Portugal não mais podia ser campeão, precisavam apoiar outra equipe. Na final da Eurocopa, disputada pela Alemanha e Espanha, muitos torcedores portugueses se dividiam, uns preferiam a vizinha Espanha e outros a Alemanha. Os argumentos

⁴⁵ GLOBOESPORTE.COM. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

⁴⁶ *Idem*.

para a preferência eram variados: alguns preferiam a Espanha justamente pelo fato de ter sido a Alemanha a equipe que desclassificou Portugal. Outros preferiam a Alemanha, pois acreditavam que, exatamente por vencer Portugal, apresentavam o melhor futebol da competição. Esses são apenas dois dos vários argumentos utilizados pelos adeptos para justificar as suas preferências. Alguns torcedores da seleção portuguesa sentiam-se identificados também a uma segunda equipe, antes mesmo da eliminação de Portugal.

Campeonatos internacionais de seleções como a Eurocopa acabam se transformando também em oportunidades para que o vínculo político de identidade se aproxime do esportivo. Chefes de Estado e representantes políticos dos países envolvidos nas disputas, ao se fazerem presentes nas competições, reforçam a idéia de uma unidade nacional, na qual a esfera política garante o seu apoio à esfera esportiva. Ao mesmo tempo em que a presença de tais personagens ao longo dos jogos pode acrescentar uma espécie de legitimidade política à competição, esses momentos veiculam a idéia de maior proximidade entre os representantes políticos e o povo da nação.

A realeza vai estar presente, na noite desta quinta-feira, no Ernst-Happel-Stadion, quando o príncipe da Coroa espanhola, Felipe, e a sua esposa Letizia se juntarem aos mais de 50,000 espectadores que vão assistir à segunda meia-final do UEFA EURO 2008™, entre Espanha e Rússia, apesar de se prever que a embaixada espanhola em Viena fique quase deserta.⁴⁷

Na medida em que a competição se desenvolve e que os jogos vão se tornando cada vez mais importantes, como é o caso da final do “EURO 2008”, a ênfase da participação dos mais importantes representantes políticos dos países envolvidos parece aumentar.

Entre a lista de VIP's presentes no Ernst-Happel-Stadion vão estar, claro, personalidades das duas nações que disputam a final. A Espanha estará representada pelo Rei Juan Carlos e pela Rainha Sofia, bem como pelo primeiro-ministro Jose Luis Zapatero, enquanto o presidente alemão, Horst Köhler, e a chanceler Angela Merkel também vão marcar presença no estádio. "É um dia especial e a lista de convidados honorários é extraordinária", disse o presidente da Federação Austríaca de Futebol, Friedrich Stickler.⁴⁸

⁴⁷ UEFA EURO 2008. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

⁴⁸ UEFA EURO 2008. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

O “Euro 2008” também foi palco para a realização de iniciativas “politicamente corretas” e humanitárias relacionadas à questão ambiental, ao apoio à Cruz Vermelha, à luta contra o racismo, ao apoio aos portadores de deficiência. O site oficial da competição divulgou a notícia de que a “Euro 2008” cumpre a meta ambiental. “O chanceler austríaco, Alfred Gusenbauer, e o chanceler federal suíço, Samuel Schmid, anunciaram que o UEFA EURO 2008™ foi uma prova amiga do meio ambiente”.⁴⁹ Esta conclusão está atrelada ao bom funcionamento dos meios de transporte público na Áustria e na Suíça, que teria diminuído significativamente o volume do tráfego de automóveis particulares nestas cidades, mesmo durante a Eurocopa, com o aumento de turistas com necessidade de se locomover pela cidade.

Estive a analisar alguns dados e cheguei à conclusão que este foi um campeonato verde, pois 80 por cento das viagens de longa distância e 60 por cento das deslocações curtas foram realizadas em transportes públicos”, explicou Gusenbauer. “Criámos ofertas que se revelaram muito bem sucedidas, por isso este campeonato mostrou enorme preocupação com a vertente ecológica.”⁵⁰

“A estrela portuguesa Cristiano Ronaldo tem a noção que quando marca golos no UEFA EURO 2008™ está a ajudar uma causa humanitária”⁵¹. Esta frase estampou a notícia sobre o gol do jogador português na partida contra a República Tcheca no *site* da “Euro 2008”. Cristiano Ronaldo foi embaixador da campanha “Gols pela Cruz vermelha” na Eurocopa de 2008, empreitada que teve como objetivo arrecadar fundos para o auxílio às vítimas de minas terrestres no Afeganistão. Cada gol marcado renderia quatro mil euros para a campanha. Além dos gols marcados pelos jogadores, outra frente de arrecadação de donativos nesta campanha foi a possibilidade dada aos torcedores de comprar “gols virtuais” para a seleção preferida.

Outra campanha lançada no “Euro 2008” foi a “Unidos Contra o Racismo”, numa parceria da UEFA com a Rede Pan-Européia Contra o Racismo no Futebol (FARE) e com o Sindicato profissional dos jogadores de Futebol (FIFPro). A campanha adotou como estratégias o lançamento de uma propaganda de 30 segundos chamada “línguas diferentes, um só objetivo”; mensagens lidas pelo capitão de cada equipe antes do início da partida; distribuição de coletes coloridos para os adeptos, simbolizando a diversidade cultural; o logotipo da campanha estampado nas braçadeiras de capitão, nos bilhetes de ingresso, nos coletes dos jogadores

⁴⁹ UEFA EURO 2008. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

⁵⁰ *Idem*.

⁵¹ UEFA EURO 2008. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

reservas entre outros objetos e locais.

O “Euro 2008” contou ainda com a campanha “Futebol para todos”, que se constituiu em disputas entre equipes formadas por atletas portadores de deficiências. Estas partidas eram realizadas antes do início de cada jogo das quartas de final da Eurocopa e possuíam dois tempos de sete minutos cada. A campanha foi organizada pela instituição que coordena o esporte adaptado na Suíça, a Plusport, e pela Federação Austríaca de desporto adaptado (ÖBSV).

O fato de a Eurocopa ser uma competição esportiva importante não apenas no continente europeu, mas também em todo o resto do mundo, dota este evento da capacidade de “pautar” certos debates que perpassam o contexto do futebol e que podem ter uma abrangência para além deste esporte. Estas campanhas, acima citadas, são bons exemplos de temas que estiveram na pauta da Eurocopa e que possivelmente estarão presentes em outros eventos esportivos e nas futuras edições deste mesmo torneio. Se as atitudes racistas serão diminuídas, se os portadores de deficiências terão mais projetos voltados para as suas necessidades, se a preocupação em não poluir o meio ambiente aumentará e se os mutilados pelas minas terrestres no Afeganistão terão uma vida melhor, tudo isso não sabemos. Mesmo assim, qualquer sujeito que esteja razoavelmente atento aos problemas “universais” difundidos em nossa época, provavelmente construirá certa expectativa e esperança de que estas campanhas tenham alguma eficácia. Mas o que quero chamar a atenção nisso tudo é que estes problemas não são “universais” em si mesmos, mas ocorre que eles adquirem um valor quase unânime porque são pautados por instituições detentoras de prestígio e se irradiam para todo planeta num movimento modernizador. Estes tipos de problemas sociais tendem a ser tornar novas grandes narrativas do mundo moderno.

Os significados destes problemas e também das atitudes para resolvê-los extrapolam o contexto local do evento esportivo em questão, neste caso a Eurocopa, e difundem-se para todo o planeta pelo processo de mundialização. Tais significados não terão sentido apenas para o povo europeu, mas alcançarão uma escala mundial exercendo influência em toda a variedade de adeptos do futebol. Não serão apenas os suíços e austríacos, que sediaram o evento, e nem apenas os portugueses ou os espanhóis, que dele participaram, mas também, os africanos, os asiáticos, os sul-americanos, entre outros povos, os que compreenderão e compartilharão os significados destas campanhas. Isso pode ser explicado pela posição central que a Europa possui como referente cultural, o que faz com que as iniciativas que dela partem possuam grande

visibilidade no plano mundial. Desta maneira os discursos produzidos no contexto europeu possuem facilidade para se expandir aos outros continentes, isto é, para todos os outros “cantos” do mundo.

O futebol atingiu um nível de globalização e mundialização muito mais abrangente do que qualquer outro tipo de prática corporal, de maneira que é possível arriscar alguns exemplos para ilustrar esta questão. O futebol é um esporte que ocupa posição privilegiada no espaço midiático. Vários programas esportivos dedicam a maior parte do tempo que dispõem na mídia televisiva com temas relacionados ao futebol, sem falar que no Brasil ele é a única modalidade que possui horários semanais exclusivos para a transmissão dos jogos nas redes de televisão aberta. Em Portugal isso não é diferente e, além disso, nos três importantes jornais esportivos impressos, “A Bola”, “*Record*” (de Lisboa) e “O Jogo” (do Porto), quase a totalidade das notícias são sobre o futebol. Não é preciso se esforçar muito para demonstrar o lugar de destaque que o futebol assume nos meios de comunicação da atualidade. Isso pode nos fazer imaginar o montante de capital envolvido na veiculação e na comercialização que envolve esta prática corporal. Mas neste momento, não são os aspectos financeiros e econômicos que interessam, mas os aspectos simbólicos que envolvem estas práticas que se mundializam.

Certos gestos realizados pelos jogadores de futebol podem constituir-se como atos altamente eficazes, não somente pela sua *performance* mecânica, mas principalmente pela sua disposição estética e pelos aspectos simbólicos que a envolvem. A tentativa de um drible arrojado, por mais que se tenha uma pequena possibilidade de êxito, tende a ser valorizada pelos espectadores, pois demonstra a criatividade, a audácia, a sagacidade do executante na realização do gesto, o que é bastante valorizado na tradição deste esporte. Ao contrário, um conjunto de gestos mais simples e sem muitas alegorias pode até se constituir como mais eficiente do ponto de vista dos resultados formais, mas, ao mesmo tempo, serão considerados “mecânicos”, “frios” e incompatíveis com o estilo esperado para o estilo de jogo brasileiro. Estes gestos que, para além da eficiência mecânica, conferem um componente de “magia” ao drible no futebol, são atos dotados de eficácia, no sentido conferido por Mauss (1974). É interessante perceber que este não é o tipo de gesto ensinado nas aulas de futebol, que por sua tradição moderna, privilegia o ensino da eficiência mecânica a partir do tratamento fragmentado da técnica. Ele é produto da imitação prestigiosa, é o seu êxito simbólico que lhe confere autoridade e que possibilita a sua transmissão.

Numa cultura mundializada, estes gestos eficazes, realizados por jogadores

portadores de prestígio junto ao público, tendem a ser imitados pelos atores sociais que se identificam com o futebol. Qual menino que goste de futebol nunca tentou realizar um drible igual ao do seu ídolo? A imitação dos gestos de jogadores famosos não parece ser algo recente e provavelmente remonta à própria história deste esporte. Desde o momento em que se constitui como prática espetacularizada, o futebol parece fornecer os gestos dos seus jogadores prestigiosos como referências para os demais praticantes. Mas um fato interessante é que os gestos de determinado jogador não se tornam referência apenas para os praticantes e apreciadores que compartilham com ele a mesma nacionalidade. A identificação dos adeptos não ocorre somente com os jogadores do mesmo país, da mesma nação. A identidade não assume um caráter exclusivamente nacional. O prestígio dos jogadores brasileiros, os seus gestos e os seus atos assumem uma dimensão que extrapola as fronteiras nacionais e tornam-se referentes mundiais.

Além dos gestos técnicos que tendem a ser imitados pelos adeptos do esporte, há outros tipos de gestos que também se tornam referentes eficazes e importantes para a construção de identidades. As comemorações dos jogadores no momento do gol, com movimentos, saltos, danças, enfim, gestos, são formas de comunicação dos atletas com a torcida. Maria Eduarda Guimarães (2005) cita como exemplo o caso do jogador Cafu, capitão da seleção brasileira de futebol na Copa da Alemanha em 2002, que, ao receber a taça de campeão, mostrou a segunda camisa que vestia, estampada com a frase “100% Jardim Irene”⁵². Ainda segundo Guimarães, o gesto de mostrar uma segunda camiseta com mensagens ao público ficou conhecido depois que o jogador Romário do Flamengo, após marcar um gol pela Taça Guanabara, no final dos anos 1990, levantou a camisa e mostrou a segunda camiseta com a inscrição “*No war, peace in world*”⁵³.

Um aspecto interessante no primeiro exemplo deve-se ao fato de que, de um ponto de vista global, o jogador Cafu é um referente desterritorializado. O seu vínculo identitário, para grande parte dos adeptos, não é com o Jardim Irene, local de suas origens, mas com a seleção brasileira de futebol, que representa uma sociedade nacional chamada Brasil, ou ainda, com o clube em que ele atuava na época. A despeito dessa vinculação desenraizada, ele fez questão de demonstrar o seu vínculo identitário original ao exaltar o seu pertencimento ao Jardim Irene. Outro aspecto importante é o fato de que o gesto de transmitir mensagens utilizando

⁵² Guimarães (2005, p.83). O Jardim Irene é um bairro localizado na periferia da cidade de São Paulo.

⁵³ *Ibidem*, p.84.

camisetas é uma prática que se popularizou entre os jogadores de futebol, sendo que a cada jogo surgem novos exemplos. Isso tudo mostra que, por ocuparem uma posição central no cenário da cultura esportiva espetacularizada, os ídolos esportivos constituem-se como importantes referentes simbólicos para os adeptos do esporte. O prestígio e a eficácia que eles possuem permitem que os seus gestos e atitudes se transformem em códigos capazes de influenciar boa parte daqueles que se colocam sob a sua autoridade.

Com isso, é possível afirmar que o processo de “imitação” dos gestos portadores de “eficácia simbólica” desses atores, que na sociedade contemporânea se tornaram referentes globais, é um aspecto que deve ser levado em consideração na análise da mundialização da cultura de movimento. Essas trocas simbólicas em nível global geram conseqüências em cada local, conforme a maneira como os códigos são captados e interpretados por cada grupo social. No entanto, esta lógica não se faz presente apenas no âmbito do futebol ou do esporte de modo geral. Ela também diz respeito à cultura de movimento e a todas as práticas culturais.

4.4 CENA Nº 4: O SKATE

Esta cena apresenta certos aspectos que envolvem a prática do *skate* e tenta elucidar alguns dos significados que esta atividade corporal possui no contexto investigado. Ao mesmo tempo em que o *skate* constitui-se como uma prática portadora de importantes significados para os grupos de praticantes, ocupando uma posição central em sua vida, por outros grupos ele é visto de maneira marginalizada. Isso poderá ser observado tanto a partir dos elementos que dotam esta prática de significados “positivos” para os seus adeptos, como pelas características às quais outros grupos atribuem um sentido “negativo”. A descrição que será apresentada conta com observações das práticas de alguns *skatistas* e com os relatos do informante Bruno, um jovem estudante da Escola de Miraflores que se tornou uma referência importante para este trabalho por ser bastante envolvido com o *skate*. Ele tem 18 anos de idade e está no 11º ano, ou seja, está cursando o 2º ano do Ensino Secundário.

Desde o primeiro contato que tive com a Escola de Miraflores pude perceber o

envolvimento de alguns alunos com a prática do *skate*. Diariamente, um grupo de alunos dedicava-se a fazer suas manobras no pátio da escola, aproveitando as escadas, degraus, bancos de concreto, entre outros obstáculos. Os alunos são proibidos de andar de *skate* na escola, mas, mesmo assim, eles insistem em desafiar esta norma escolar. Esta proibição foi motivada pelo risco de acidente que esta prática envolve. Mas, mesmo com esta proibição, vários alunos andam com os seus *skates* pelo pátio da escola nos momentos que antecedem o início das aulas e também durante os intervalos. Porém, quando alguns dos alunos começavam a andar, logo aparecia o Sr. Rocha, que é uma espécie de inspetor da escola, que chamava-lhes a atenção e os fazia parar com a prática. O aluno que insiste em levar o *skate* para a escola corre o risco de ficar sem ele, pois se o inspetor pegá-lo, não devolverá mais.

Se os alunos tentam infringir a norma da escola, os funcionários tentam fazer com que ela seja cumprida. Os professores também compartilham desta mesma idéia, pois não vêem o *skate* como uma prática corporal que possa ser praticada na escola sem maiores problemas nos horários livres, como acontece com o futebol e o voleibol, por exemplo. Os professores da escola, em geral, e os de Educação Física, em especial, também não demonstram muito apoio à prática do *skate*. Alguns professores a vêem com certa indiferença e poucos são os que proporcionam algum tipo de incentivo ou entusiasmo aos praticantes, como podemos perceber no relato de Bruno.

Há professores que gozam comigo, porque estou sempre de muletas. Há uns que dizem que faz um barulho infernal. O meu professor de educação física diz que faz muito mal. Faz mal aos pés, às costas. É um desporto como outros, não é? Há desportos que dão lesões que ficam pra vida, não é? Eu pelo menos nunca parti nada, só entorse e não sei que. Tenho amigos meus que fazem futebol, basquetebol ou coisas assim e que partem o pé (BRUNO).

Por ser um tipo de prática corporal, o *skate* poderia ser um conteúdo da cultura de movimento tratado nas aulas de Educação Física, mas, na realidade, isso parece estar longe de acontecer. Há uma idéia de que as atividades físicas e as práticas esportivas realizadas nas aulas devem trazer benefícios à saúde, ou então, aproximar-se dos “esportes olímpicos”. As atividades desenvolvidas em aula são voltadas para a construção de um estilo de vida ativo e saudável, ou então, para o aprendizado das modalidades esportivas (vistam também como saudáveis), sendo que aquilo que não se ajusta com estas premissas não terá espaço algum nas aulas. A aplicação dos testes do “Fitnessgram” nas aulas de Educação Física é exemplo maior da preocupação com

tratamento “objetivo” dos parâmetros relacionados à saúde física dos alunos.

A identificação da aula de Educação Física com a prática de atividades compreendidas como saudáveis é utilizada para explicar a ausência do *skate* como possível tema a ser abordado nas aulas.

O *skate* começou com miúdos que eram tipo drogaditos e essas coisas. Por isso eu acho que ele não transmite tanto a idéia de ser saudável. Acho que coisas como vôlei, judô, essas coisas todas, vale a pena falar nas aulas, mas o *skate* eu acho que não, porque ele não transmite uma idéia de ser tão saudável (BRUNO).

Desta forma, pode-se dizer que existe uma dupla identificação do *skate* com práticas danosas à saúde. A primeira está relacionada aos problemas de saúde física que podem ser gerados por possíveis acidentes decorrentes da prática do *skate*. Entretanto, os praticantes têm clareza de que o comprometimento da saúde física não é um problema exclusivo do *skate*. Eles argumentam que outras práticas corporais como, por exemplo, o futebol, que tende a ser visto pelas pessoas como esporte saudável, também podem expor as pessoas a riscos de acidentes imediatos ou a problemas de saúde a longo prazo. A segunda identificação diz respeito ao tipo de pessoas que se envolvem com o *skate*. Pessoas sobre as quais a sociedade teria produzido uma visão estereotipada que as associa ao fumo, às bebidas e às drogas, portanto, ligadas a práticas pouco saudáveis. Esta dupla-identificação do *skate* com fatores depreciativos à saúde contribui para configurar a imagem negativa que esta prática ainda possui para determinadas pessoas.

Este tipo de problema que permeia a prática do *skate*, ligado à saúde e ao comportamento dos jovens, parece não ser suficientemente debatido nos espaços educacionais, como escolas e universidades, da maneira como poderia ser, pois são questões que dizem respeito à vida dessas pessoas que praticam este esporte. Em resumo, a associação do *skate* a uma imagem que se tornou negativa perante a sociedade dificulta que ele seja tratado pela Educação Física como um conteúdo digno. O *skate* estaria na “contra-mão” dos parâmetros e atitudes aceitos como saudáveis e que simbolizariam a própria finalidade das aulas de Educação Física.

Além da idéia de estilo de vida pouco saudável, há outro aspecto ao qual é atribuído um sentido negativo ao *skate*. Os adeptos o praticam em ruas, escadas, corrimões, ou seja, em qualquer lugar. Isso acaba acarretando alguns problemas, pois grande parte das pessoas que circulam nas proximidades dos locais onde estão os *skatistas* não gosta do barulho provocado por esta atividade. Os praticantes acabam assumindo que o barulho pode ser realmente algo

inconveniente para as outras pessoas, mas dificilmente desistem de praticar. O problema aumenta em dias de chuva, pois nessas ocasiões é necessário procurar espaços mais protegidos, mas estes locais, por serem cobertos ou fechados, produzem ecos das batidas dos *skates* e das falas destes rapazes, o que aumenta ainda mais barulho. Isso aumenta o incômodo às outras pessoas de modo que os *skatistas* já tiveram problemas até mesmo com a polícia. Quando a polícia é chamada para resolver a situação, eles geralmente são expulsos dos seus espaços de prática. Não chegam a apreender o equipamento, mas também não permitem que continuem a andar.

Os praticantes afirmam que há lugares apropriados para a prática de *skate* em Portugal, mas alegam que as câmaras municipais, as juntas das freguesias, as autarquias em geral, não cuidam suficientemente dos *skateparks*, que acabam estragando, ficam cheios de buracos, de maneira que ninguém consegue mais andar. Os problemas relacionados ao barulho poderiam ser minimizados com a construção e manutenção de locais apropriados para esta prática, pois o *skate* é um esporte que tem crescido bastante nos últimos anos e cada vez mais rápido. Por isso, a construção de melhores espaços para a sua prática e ainda a manutenção dos locais já existentes é entendida pelos grupos de *skatistas* como uma providência importante para o desenvolvimento da modalidade.

Há pessoas que gostam de ver os *skatistas* a praticar, gostam de ver as manobras, pois as acham difíceis e complexas, mas há também aqueles que simplesmente os vêem como jovens marginais, delinquentes, desocupados. Mas, independente do fato de as pessoas gostarem ou não de ver os praticantes andando em seus *skates*, quando fazem muito barulho acabam causando problemas e são expulsos dos locais onde estão. Isso faz com que alguns deles reconheçam-se como um grupo marginalizado.

Cabe agora ressaltar alguns aspectos responsáveis pela atribuição de significados positivos ao *skate* pelos grupos de praticantes. O envolvimento com o *skate* faz com que os praticantes participem de grupos de amigos, unidos por um mesmo objetivo. Boa parte dos amigos dos *skatistas* também faz parte do grupo, o que lhes proporciona a sensação de serem como uma “família”. Tais grupos podem se localizar em diversos locais como em Miraflores, na própria Lisboa e também em outras regiões de Portugal, como Algarve, que fica ao sul do país ou também no Porto, mais ao norte. Sempre que podem, os adeptos participam de campeonatos tanto regionais como nacionais, seja para assistir junto com os amigos ou para competir. Eles procuram acompanhar, mesmo que não presencialmente, as competições que julgam mais importantes,

como o “Circuito Mundial” e também os campeonatos em que há participação de *skatistas* portugueses.

Eles andam de *skate* sempre que podem, pois além de gostarem, querem melhorar cada vez mais a técnica. Para eles o *skate* é uma prática que dá sentido à vida, além de muito prazer. Ela está relacionada com o prazer de fazer as manobras, com o envolvimento com um círculo de amigos que se identificam com o *skate* e outras coisas afins, e com vários outros motivos que fazem com que diariamente eles subam em seus *skates* e comecem a andar.

Por exemplo, hoje posso agarrar no *skate* e nem estar com muita vontade e vou só andar. Estou a andar, começo manobras novas e isso dá prazer. Ou então há dias em que eu to cheio de pique e não sai nada. Mas eu acho que no *skate* o que dá mais prazer é acertar as manobras, porque nós nos esforçamos. Muitas vezes dói porque o *skate* bate nas canelas, ou porque caímos mal. Depois, quando acertamos, é como se fosse um objetivo que conseguimos (BRUNO).

Outra questão interessante diz respeito ao estilo de vida dos *skatistas* e está relacionada a aspectos como o modo de se vestir, o gosto musical, o uso de tatuagens, os entretenimentos etc. É comum que eles constituam um grupo de pessoas que se identificam com determinadas coisas para além da prática do esporte. Quando estão reunidos, o principal assunto presente em suas conversas é sempre o *skate*.

Falamos de filmes de *skate* ou viste aquele gajo, ou campeonato, geralmente é assim. Ou então estamos sempre a jogar Playstation. Jogos de *skate*, jogos de futebol. Há um que é o Guitar Hero, que é uma guitarra. Fingimos que estamos a tocar guitarra. Os *skatistas* são muito vidrados na música, desenhos, estas coisas. Normalmente só costumam ouvir rock ou pop, mas há outros que fazem misturas. A música influencia um bocado o estilo. Há aqueles que ouvem mais rock e usam calças justinhas, tipo anos 60, 70, cabelos muito grandes entre outras coisas (BRUNO).

Há um modo de se vestir relativamente específico entre os *skatistas* que participavam do contexto investigado. Percebi que a grande maioria deles possui preferência por calças bastante justas para andar de *skate*, embora haja também aqueles que preferem as calças mais largas, no mesmo estilo que eu já havia percebido, há algum tempo, no Brasil. A maior parte das vestimentas está relacionada com a questão de estilo adotado pelos praticantes. Mas, diferente das calças e camisetas, que são escolhidas muito mais por uma questão de estilo, como é o caso das calças largas ou justas, o tipo de tênis usado pelos *skatistas* atende também a aspectos

relacionados à sua funcionalidade. Para os praticantes, o tênis deve contribuir para que as manobras sejam executadas da melhor maneira possível. O formato do calçado, o tipo de sola utilizada e a sua resistência são características valorizadas no momento de escolha do tênis. As marcas que se especializam na “cena” do *skate* acabam tendo preferência entre os praticantes, pois além de se tornarem símbolos entre os *skatistas*, atendem a determinado estilo adotado nesta prática e produzem calçados cuja funcionalidade agrada os consumidores.

Por exemplo, se eu ando de *skate*, não vou estar a comprar, por exemplo, calças de fato de treino assim, tipo Adidas ou coisas assim, porque se calhar, primeiro rasgam mais depressa, e depois se calhar, elas não tem jeito como aquelas calças de marcas tipo a Vans. A Vans é das marcas que estão aí há mais tempo. Estas solas são todas costuradas, são vulcanizadas etc. É só porque estas marcas conhecem. E eu prefiro, mesmo que gaste um bocadinho mais de dinheiro numa coisa que me dê jeito, do que estar a gastar dinheiro a toa numa que eu não conheço e depois vou ter que gastar dinheiro outra vez porque não gostei daquela. Roupa é um caso relativo, é o que for, mas os tênis são sempre importante porque servem mesmo para andar de *skate* (BRUNO).

Os diferentes estilos de se vestir dos jovens também se confrontam com o estilo exigido nas aulas de Educação Física, pois os alunos não podem participar das aulas com qualquer tipo de roupa, mas apenas com aquelas que permitam a realização de atividades físicas. Por isso, a fidelidade a determinado estilo ou moda terá que ser rompida para a execução das aulas e eles terão que adotar vestimentas mais esportivas nestas ocasiões. Mesmo usando cotidianamente um tipo de roupa específica para a prática do *skate*, que é também uma prática corporal, para as aulas de Educação Física, os alunos precisam trocar de vestimentas. Na escola de Miraflores, não havia nenhuma exigência do uso de uniformes, nem para as aulas de Educação Física e nem para as aulas de outras disciplinas. O que se exigia era que nas aulas de Educação Física os alunos vestissem um tipo de roupa bem esportiva, como tênis, camiseta, calção, bermuda ou calça – quando estivesse muito frio. O importante na vestimenta era que ela permitisse que os alunos fizessem as atividades sem nenhum prejuízo. O fato de precisar trocar de roupa, ou seja, abandonar o estilo usado no cotidiano parece não incomodar muito os alunos, pois eles vêm as aulas como um espaço que realmente necessita de uma vestimenta mais específica.

Deste modo, o vestuário dos alunos também conforma a noção de identidade nas aulas de Educação Física. Isso também ocorre em relação à vestimenta do professor, que se

constitui como mais do que um artefato utilitário, um vestuário necessário e próprio para a realização das atividades nas aulas. Muitos professores chegavam na escola com um tipo de vestimenta que variava de acordo com a preferência de cada um e lá trocavam pelos tradicionais agasalhos esportivos. No entanto, ao longo das aulas eles não faziam nenhum tipo de atividade que exigisse “vestimentas funcionais”, como é o caso dos agasalhos esportivos, apropriados para atividades físicas. Se o uso do agasalho não se justifica pelo tipo de atividade feita pelos professores, o que explica o fato de eles usarem este tipo de vestimenta em todas as ocasiões de aula? O vestuário esportivo é, podemos dizer, um símbolo que exprime certa identidade sobre a Educação Física. O uso deste tipo de agasalho faz parte da tradição da Educação Física, de maneira que o professor é facilmente identificado pelo tipo de vestimenta que usa. As roupas não são apenas equipamentos funcionais que protegem do frio e escondem a nudez corporal, mas se constituem concretamente como símbolos que dizem muito sobre a sociedade em que vivemos e os grupos a que pertencemos. Além disso, a exibição de marcas esportivas nas roupas forma constelações de significados responsáveis por atribuir maior ou menor *status* a quem as veste, dependendo do grupo e do contexto social em que se apresentam.

No caso dos *skatistas*, é comum que suas roupas estampem temas associados ao *skate*, seja pelos símbolos relacionados às marcas que fabricam as vestimentas especializadas neste esporte, seja pelo uso de camisetas com propagandas de eventos e de produtos, entre outros elementos que se possuem relação com esta modalidade.



Figura 2: Frente e verso de uma camiseta usada pelo aluno Bruno. Foto: Emerson L. Velozo.

O desenho estampado na camiseta é muito sugestivo e pode nos dizer algo sobre a noção identitária vinculada com frequência pelos praticantes de *skate*. A camiseta é de um campeonato da Volcom⁵⁴, que busca na adoção de desenhos como este, produzir um vínculo atrativo entre o seu produto e os praticantes do *skate*. Desta maneira, elementos que denotam a idéia de serem alternativos, como *piercing*, tatuagens entre outros, são bastante apropriados no universo desta prática corporal. O estilo adotado pelos *skatistas* possui bastante relação com exaltação da diferença, com a adoção de um comportamento alternativo. Deste modo, tanto aqueles que andam de *skate*, como os que já andaram e não o fazem mais, parecem possuir um vínculo muito forte com esta prática.

Há muitos que olham e dizem “olha, aquele já tem não sei quantos anos e ainda parece um putinho a andar de *skate*”. Mas há muita gente, pelo menos os do *skate*, que vêem o *skate* como uma maneira de se libertarem do normal. Em vez de quererem ser pessoas que usam fatos e gravatas e que vão todos os dias para o

⁵⁴ A Volcom é uma marca roupas originária da Califórnia e especializada em produtos para *skaters*, *surfistas* e *snowboarders*.

escritório ou para um sitio qualquer, eles preferem ficar na deles, curtir a vida, que é também só uma e ficar na boa. Então, as tatuagens permanecem em muitos deles que deixam de andar. Mas mesmo que deixem de andar gostam sempre de ter aqui, tipo no braço, nas pernas ou onde for, a dizer que são *skaters* pra sempre, até morrer (BRUNO).

Práticas sobre o corpo, como o uso de tatuagens, também são bastante comuns entre os *skatistas*, apesar de atualmente esta ser uma prática bastante difundida entre um número cada vez maior de pessoas. Na cultura ocidental e moderna as tatuagens possuem significados bastante distintos se comparados com as organizações tribais⁵⁵. Vimos nas últimas décadas uma verdadeira revolução dos significados atribuídos às tatuagens em nossa cultura. Pode-se dizer que elas passaram de um *status* “marginal” para um *status* “central”. Isso porque elas eram associadas a indivíduos ou grupos não considerados como “bem enquadrados” à sociedade. Eram práticas associadas aos transgressores, subversivos ou até criminosos. Atualmente, com os seus significados redefinidos, elas passaram de uma situação periférica para um lugar central, principalmente entre a juventude. Numa linguagem mais popular poderíamos dizer que a prática da tatuagem virou “moda”. Atualmente as tatuagens fazem sentido para um número cada vez maior de pessoas, que marcam os seus corpos com signos originários de diferentes culturas, mas, em grande parte das vezes, sem o mesmo sentido atribuído pela tradição de origem. Nesse sentido contemporâneo, as tatuagens não são mais a expressão de rebeldia e transgressão, mas, em sua dimensão cultural, atuam como aquilo que Geertz (1989) descreve como “mecanismo de controle do comportamento”.

É cada vez mais crescente o surgimento de publicações que divulgam informações sobre as tatuagens e que podem ser adquiridas em qualquer banca de revistas. Há também programas televisivos que dedicam um espaço diário ou semanal para o tema⁵⁶. Além desses veículos, há uma variedade de portais e comunidades sobre o assunto na *internet*. A

⁵⁵ Célia Ramos (2005) descreve a importância de elementos como a terra e o corpo na construção da identidade cultural nas organizações tribais. Nesse sentido, a autora cita os Maoris, como um povo que tinha a tatuagem facial como uma forma sagrada, que era privilégio das autoridades do clã. As tatuagens eram, então, totalmente dotadas de significados orientados pela tradição cultural do grupo e tinham por objetivo tornar evidentes as relações hierárquicas entre os indivíduos. Isso porque, para os Maoris, as tatuagens eram providas de uma força sagrada, sendo que o seu uso era permitido entre os indivíduos considerados nobres e, conseqüentemente, proibido aos escravos. Tal prática, que teria sido extinta no século XIX por conseqüência do processo civilizatório, voltou a vigorar entre os Maoris nos dias de hoje. Mas a questão é que as tatuagens não apresentam mais os mesmos significados de distinção social que antes possuíam. Agora são ornamentos inspirados nos antepassados, desenhados livremente com fins puramente estéticos.

⁵⁶ Este é o caso do programa “Miami Ink II”, transmitido diariamente em Portugal pelo canal People+Arts.

presença da tatuagem nos meios de comunicação remete ao caráter estético que estas adquirem na atualidade. Grande parte dos depoimentos feitos pelos indivíduos que divulgam as suas tatuagens nesses veículos de comunicação indica que a dimensão estética é preponderante na escolha do desenho. A beleza pretendida pela tatuagem pode ser retratada a partir do desenho de símbolos, imagens, animais, pessoas, ou seja, uma infinidade de figuras que transmitam os significados e os valores que o indivíduo pretende demonstrar. Um exemplo é dado por Ramos (2005) ao relatar a busca pela imagem de um herói do imaginário cinematográfico norte americano, por um dos seus entrevistados.

Diz um jovem: “O índio eu fiz há tempo. Eu acho o índio bonito, tem um espírito guerreiro e tem uma coisa a ver com a natureza. O índio é a sabedoria, ou a necessidade de sabedoria. Na época, o índio era o americano. O índio brasileiro eu não gosto. Tem aquele cabelo de cuiá. Eu gosto do americano, com tranças e uma montão de penas” (RAMOS, 2005, p.97).

A autora também destaca a beleza como critério de escolha adotado por outro jovem, que afirmou ter tatuado o deus Krishna nas costas simplesmente porque gostou do desenho. Nesse sentido, a imagem nas costas do indivíduo, segundo Ramos, perde a sua sacralidade original. Em muitos casos, “a tatuagem expressa antes um desejo de beleza decorativa do que uma admiração ou crença” (RAMOS, 2005, p.97). Estas transformações nos sentidos atribuídos à tatuagem remetem às novas significações pelas quais as práticas corporais têm passado em sua história. No entanto, na sociedade contemporânea os novos significados das práticas corporais parecem estar atrelados às várias disposições estéticas características da modernidade avançada.

Entre os jovens que participam do grupo de Bruno, os temas das tatuagens normalmente têm a ver com o *skate*.

Tem um que tem tatuada a marca de uma tábua de *skate*, que foi o primeiro patrocínio dele, e então, quis tatuar. Ele, que mora em Algarve, ligou e falou “tenho uma cena muito louca pra te mostrar e não sei o que”. Nunca mais tirou o patrocínio. E continua com o mesmo patrocínio. Faz o estilo dele. Cada marca tem um objetivo. Cada marca tem uma linha por onde seguir. Então há marcas que procuram pessoas que usam coisas mais largas e outras que procuram pessoas que usam coisas mais apertadas, mais de um gênero, outras de outro. Acho que aquela era a marca que fazia mais sentido pra ele e ela a favorita dele (BRUNO).

O *skate* tornou-se uma prática corporal muito difundida, a partir da sua divulgação pelos meios de comunicação, através da mídia televisiva, da internet e também de revistas especializadas. Com frequência os praticantes compram revistas especializadas na divulgação do *em skate*. Entre elas estão algumas revistas norte-americanas que trazem informações sobre o *skate* no mundo todo, como a *Thrasher Magazine*, a *Trasnsworld Skateboarding* e a *Skateboarder*. Há também uma revista portuguesa, a *Onsk8*, de periodicidade trimestral e que traz um resumo geral do que acontece em Portugal.

É a partir de veículos como esses, os *skatistas* obtém a maior parte das informações sobre o que acontece no mundo do *skate*. Eles também constituem-se como espaço privilegiado para a divulgação das imagens dos ídolos desta modalidade. Os vencedores dos campeonatos e aqueles que se destacam pelo estilo de suas manobras aparecem sempre em destaque, tornando-se referências para os outros praticantes. As imagens dos ídolos aparecem freqüentemente associadas a determinadas marcas de produtos, sejam eles relacionados ao *skate* ou não. Desta forma, a hierarquia simbólica que classifica os melhores *skatistas* tende a embutir também uma classificação sobre as marcas dos produtos a eles associadas. Quem acompanha o universo do *skate* sabe bem quem são os melhores nesta modalidade e sabe também quais são as marcas de produtos que se destacam. Muitos praticantes acham que os melhores *skatistas* do mundo são os norte-americanos, dos quais Rodney Mullen seria um exemplo. Neste sentido, os grandes *skatistas*, que vencem os principais campeonatos, tornam-se referência para os outros praticantes.

Os que andam melhor servem de motivação porque o *skate* é uma coisa que nunca pára de evoluir. Sempre alguém está a andar qualquer coisa melhor e isso motiva muito. Então aqueles que andam muito melhor, quando vemos em campeonatos ou revistas ou coisas assim, motiva. E queremos fazer chegar lá, só que é difícil. Mas motivam bastante (BRUNO).

As relações identitárias com o *skate* acontecem de forma predominantemente vinculadas à idéia de “grupo”. Os *skatistas*, na maioria das vezes, pertencem a determinado grupo de praticantes, que compartilham entre si, os significados atribuídos a este esporte. Pensar nos significados desta prática a partir de grupos específicos exige que sejam levadas em consideração as dimensões espacial e temporal em que eles se localizam. Isso quer dizer que qualquer grupo que possamos estudar estará impreterivelmente localizado num tempo e espaço específico, o que

dota a cultura em questão de um caráter “local”. É o que acontece com o grupo a que Bruno participa. Ele situa-se em Lisboa numa época que é a primeira década do século XXI e, como é de se esperar, sofre todas as influências do contexto espacial e temporal a que pertence. No entanto, esta localidade da cultura do *skate* vivida por este grupo é atravessada por outra escala, mais macroscópica, que organiza os referentes identitários em nível mundial. Esta outra escala é explicitada pelos referentes que se colocam fora dos limites territoriais de um local específico, como uma cidade, uma região ou um país.

Os campeonatos profissionais, as marcas e produtos relacionados ao *skate*, e os meios de comunicação são exemplos de elementos que atuam nessa dimensão mais macroscópica de atribuição de significados. As competições profissionais organizam-se desde o nível regional e nacional até os campeonatos mundiais, nos quais são produzidos os ídolos, figuras de inestimável importância para o desenvolvimento deste esporte na sua forma atual. Tanto os atletas que participam destas grandes competições como os conteúdos que nelas são veiculados tendem a se tornar referências para os demais praticantes, nos diversos contextos locais, ou seja, mais microscópicos, em que esse esporte seja praticado. Os produtos lançados no mercado encontram-se cada vez mais especializados na “cena” do *skate*. Isso faz com que as diferentes marcas propaguem a idéia de que satisfazem os aspectos “essencialmente” técnicos necessários para a prática adequada do esporte e, além disso, transformem-se em “emblemas” para os praticantes, que sabem muito bem a diferença simbólica que possui estampar em suas vestimentas uma ou outra marca. Os meios de comunicação apresentam um papel destacado em todo esse processo. Assim como os meios de transporte, eles encurtam as enormes distâncias que antes afastavam rigidamente as diferentes partes do globo. Se os meios de transporte possibilitam, por exemplo, que as pessoas se desloquem grandes percursos em pouquíssimo tempo para participarem das competições em nível mundial, ou garantem que os produtos esportivos sejam exportados pelos países fabricantes para os mais distantes locais do globo, com os meios de comunicação o que ocorre é muito semelhante. A diferença é que nesse caso não se trata especificamente do deslocamento de pessoas ou de produtos, mas de informações. Esta é uma característica da sociedade atual: temos muita informação sobre quase tudo o que acontece no mundo todo. E com os eventos esportivos não é diferente. Há quase um excesso de programas televisivos que divulgam as informações esportivas, de jornais e revistas especializadas em esportes e centenas de *sites* na internet que disponibilizam informações com acesso bastante facilitado ao adepto. O

skate está imerso neste universo em que os signos trafegam constantemente nessas vias da cultura mundializada. Isso nos dá, cada vez mais, a sensação de que realmente somos todos contemporâneos, como afirma Augé (1997).

É possível pensar o *skate* na contemporaneidade a partir de uma dupla relação identitária, levando em consideração os significados que ele possui para o grupo de praticantes e para os não praticantes. Para os primeiros, o *skate* se constitui como prática que dá sentido às suas vidas e detém um valor efetivamente positivo. Eles praticam, participam de competições, consomem os produtos, isto é, vivem este universo do *skate*. Para os segundos, que não se identificam da mesma forma com este esporte, ele pode assumir características de admiração, de indiferença ou até mesmo de desconfiança e preconceito. A relação com os hábitos e atitudes vistas como pouco saudáveis e os problemas relacionados com o barulho e a com a postura dos praticantes faz como que este esporte não conquiste direito à cidadania em alguns contextos e, em alguns deles, assuma uma reputação marginalizada. Estes dois tipos de identificação colocam o *skate* em posições diferentes que variam de acordo com o contexto, podendo ser “central” para um determinado grupo ou “periférico” para outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EDUCAÇÃO FÍSICA, IDENTIDADES E MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

Apresentei o argumento de que a introdução do conceito de cultura na Educação Física enriquece e complexifica o debate no interior da área. Ao mesmo tempo abre-se espaço para a discussão das práticas corporais relacionadas ao vínculo de pertencimento dos indivíduos a determinados grupos culturais, isto é, das suas relações identitárias com a cultura de movimento. Como exemplo de referente identitário presente na literatura da Educação Física, reporte-me à noção de identidade de classe, tratada pelo Coletivo de Autores. Mesmo reconhecendo que tal obra discute uma importante dimensão para as identidades coletivas – a classe social -, argumentei que há outras dimensões que atuam como centro de atração e que possuem conseqüências para a formação das identidades relativas às práticas corporais.

Vimos, a partir das idéias de Lyotard (2002), que as metanarrativas da modernidade perderam a sua força abrindo caminho para a legitimação do saber pelo desempenho. Como alternativa a este tipo de legitimação pelo poder que se instaurou na produção do saber nas sociedades avançadas, o autor propõe a paralogia, que se constitui como a consideração da diferença, da diversidade de jogos de linguagem e do caráter local do “jogo” epistemológico. Entretanto, como advertem Lipovetsky (2004) e Ortiz (2007), apesar dessas grandes narrativas terem entrado em declínio, outros grandes relatos surgiram para dar sentido à existência humana. Também é possível afirmar que aqueles grandes ideais da modernidade não se extinguíram, apenas perderam a sua força de atração, mas continuam existindo, embora em locais mais específicos. Isso quer dizer que apenas um determinado tipo de metanarrativa entrou em declínio – aquele mais político-ideológico do projeto moderno –, mas não todos. O que ocorre é uma diversificação de narrativas que procuram atribuir algum sentido às ações humanas.

No que tange o surgimento de novas metanarrativas, poderíamos sugerir que na contemporaneidade um discurso que se sobressai aos demais é o da “preocupação com a

saúde”⁵⁷. Este é um discurso pelo qual a Educação Física nutre uma atenção especial. A saúde constitui-se como uma das perspectivas tratadas pela área, ao lado da educação, do lazer, da cultura, da performance, entre outras. Mas nas últimas décadas ela tem tomado uma dimensão privilegiada no campo da Educação Física, como próprio reflexo da posição central que ela tem ocupado nas preocupações da sociedade atual. Como pudemos ver no contexto investigado, a saúde tornou-se o principal discurso legitimador do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física. De qualquer forma, a época atual é a da diversificação e do excesso, da contradição e da interação.

A identidade foi discutida tendo como pano de fundo a sociedade contemporânea. Partindo da discussão de como o conceito de identidade surgiu no âmbito dos estudos antropológicos sobre cultura, desenvolvidos nas sociedades ditas primitivas pela escola culturalista norte-americana, procurei mostrar a insuficiência desta concepção de identidade quando o foco de estudo são as sociedades contemporâneas. Estas sociedades não possuem o mesmo grau de coesão que as sociedades primitivas, o que não permite enxergá-las como uma totalidade bem integrada possuidora de um caráter unívoco. Além das transformações por que passaram as próprias sociedades, o conceito de identidade também foi alvo de mudanças. As diferentes noções de sujeito que permearam a história, mais especificamente a do “iluminismo”, a “sociológica” e a “pós-moderna”, discutidas por Hall (2002), ilustram a maneira como indivíduo e sociedade foram pensados em três diferentes momentos e apontam para uma complexificação da concepção de identidade na sociedade contemporânea.

Um ingrediente que é acrescentado à discussão sobre cultura e identidade na época atual é o processo de “globalização” ou de “mundialização” da cultura, responsável por desestabilizar as concepções mais sólidas e estáveis de identidade. Se, por exemplo, uma sociedade tribal poderia ser descrita em sua totalidade, o que poderia levar à definição relativamente segura do seu caráter, nas sociedades modernas, por sua vez, este empreendimento dificilmente poderia se realizar, pois elas são locais heterogêneos, campos de disputas ideológicas e atravessadas por importantes referentes que se apresentam tanto no seu interior como no seu exterior. Numa nação, por exemplo, tem-se diversidades internas formadas pelas regiões, estados,

⁵⁷ Não quero dizer que esta seja a principal metanarrativa da contemporaneidade. Há várias outras, como a questão ambiental, o desenvolvimento econômico, o progresso tecnológico etc. Se considerarmos a discussão feita por Lipovetsky (2004), podemos inferir que estes tipos de metanarrativas são de caráter mais técnico-científico do que político-ideológico.

cidades, grupos etc. No seu exterior circulam referentes desterritorializados que penetram suas fronteiras criando novas interações que atuarão na definição das identidades locais. Todo este movimento revela que as dimensões globais ou mundiais não substituem as dimensões locais, mas a elas se somam. O global/mundial e o local não se configuram, portanto, como níveis excludentes de análise, mas como dimensões inter-relacionadas.

A aula de Educação Física na escola de Miraflores orienta-se por dois grandes eixos de conteúdo: o ensino das modalidades esportivas e o desenvolvimento da aptidão física dos alunos. O primeiro preza pelo aprendizado por parte do aluno dos esportes mais difundidos por todo o mundo, como o futebol, o handebol, o voleibol, o basquetebol e o atletismo. A pedagogia de ensino desenvolvida na escola privilegia a concepção destas modalidades alinhada aos códigos mais formais que o esporte moderno apresenta. O rigor no ensino dos gestos técnicos, a cientificização da explicação dos movimentos, a racionalização do comportamento dos alunos durante as aulas, são algumas características que puderam ser observadas. Tais procedimentos repercutem numa espécie de “ritual” moderno de ensino das modalidades esportivas, dotando as aulas e seus conteúdos de um sentido específico entre os atores nela envolvidos. A opção pelos conteúdos das aulas se alinha justamente com aquelas modalidades esportivas que possuem grande visibilidade, não apenas no cenário nacional como no internacional. São “modalidades olímpicas” – termo utilizado no próprio grupo –, altamente modernizadas, institucionalizadas e mundializadas. No caso observado, o desenvolvimento das aulas foi pautado predominantemente pelos códigos presentes nos modelos mais formalizados que as modalidades esportivas apresentam, como, por exemplo, o esporte de alto rendimento. Na própria escola, em momentos como os intervalos entre as aulas, as práticas esportivas eram realizadas pelos alunos, grande parte das vezes, com base em outros códigos, mais atrelados ao prazer, à descontração e à ludicidade. Com isso uma mesma modalidade esportiva assume diferentes contornos de acordo com cada contexto, refutando a idéia de uma possível “universalização” dos seus códigos e significados.

O segundo eixo ancora-se no relato da prevenção e preocupação com a saúde e é composto por atividades e exercícios que possam promover a melhoria de determinados componentes da aptidão física dos alunos. Força e resistência muscular, resistência aeróbia, flexibilidade e composição corporal são os componentes da aptidão física privilegiados durante as aulas, por serem concebidos, a partir de “evidências científicas”, como aqueles elementos que

possuem maior relação com as condições de saúde física dos indivíduos. Assim como o aprendizado das modalidades esportivas, os níveis de aptidão física também são avaliados periodicamente, o que permite verificar se os alunos apresentam os índices recomendados para a idade em que se encontram, se apresentam melhoria de aptidão etc. Juntamente com as atividades e exercícios físicos e com a avaliação dos componentes da aptidão física aparece a difusão do discurso sobre “estilo de vida ativo”, “hábitos saudáveis” etc. Nesse discurso a atividade física é dotada de valor extremamente importante. As práticas corporais são incentivadas e as modalidades esportivas também ganham um espaço importante na construção de um estilo de vida ativo e saudável. Ao mesmo tempo, certas atitudes como o sedentarismo, o consumo desequilibrado de alimentos, entre outras, são desencorajadas. Neste contexto, a saúde é concebida em termos de estilo de vida, colocado como uma opção individual. Além disso, a parcela de contribuição que a Educação Física pode dar à saúde dos indivíduos vincula-se, na grande maioria das vezes, à dimensão física do ser humano. Como vimos, é por meio das atividades de caráter preventivista relacionados à composição física dos indivíduos que os cuidados com a saúde concretizam-se. Nesse ponto, a reflexão feita por Lipovetsky (2004) parece ajudar, pois detecta a substituição do hedonismo, do presentismo e da descontração do que seria uma época “pós-moderna”, pela necessidade cada vez maior de atitudes voltadas à prevenção e aos cuidados com a saúde, que conformam a preocupação com o futuro em tempos “hipermodernos”. A preocupação com a saúde transformou-se numa metanarrativa da contemporaneidade. A enorme força mobilizadora deste grande relato faz com que a Educação Física adote-o como um dos seus principais discursos legitimadores e incumba-se da tarefa de criar condições técnicas e científicas para que o ideal da prevenção e promoção da saúde possa se concretizar.

Os Jogos Tradicionais ocupam uma posição periférica na vida dos adeptos das práticas corporais quando comparados com o esporte moderno. Na realidade, tais jogos carecem dos elementos que os dotavam de tradição, como o vínculo com festividades, com o caráter mítico, ritualístico, religioso etc. Com a perda destas características ele assume outros sentidos para os atores com eles envolvidos. Apresentam-se, assim, mais atrelados a sentimentos nostálgicos e folclóricos do que a expressão de uma tradição consolidada. Teriam os Jogos Tradicionais se destradicionalizados? Pôde-se inferir que as transformações por ele sofridas incluem a tentativa de dotá-lo de utilidade pedagógica a partir do estudo dos benefícios que este

tipo atividade poderia proporcionar para o desenvolvimento dos alunos. Isto se configura, na realidade, como o ajustamento dos Jogos Tradicionais aos preceitos de determinado tipo de saber científico moderno, ao qual interessa o estudo analítico e classificatório das competências envolvidas na realização destas atividades. Com isso, tais jogos caminham no sentido de assumir uma perspectiva pedagógica de caráter utilitário. O que importa não é mais o caráter ritualístico, presentista e hedonista, que outrora envolveu essas atividades, mas a sua utilidade para a educação dos indivíduos. Essas transformações denotam certa força modernizadora que atravessa o tratamento destes jogos, porém ela se manifesta com maior ênfase no nível das idéias – os estudos acadêmicos, por exemplo –, pois na prática tal modernização não parece estar plenamente consolidada. Neste outro nível, os jogos continuam proporcionando sentimentos de prazer e ludicidade, apesar de, como já foi explicitado, terem deixado para trás muito da sua tradição⁵⁸.

A comparação dos Jogos Tradicionais com a Capoeira permitiu inferir que esta segunda manifestação atingiu um grau de modernização – ou esportivização – mais elevado do que a primeira. De certa maneira as capoeiras Angola e Regional são exemplos de tentativas de se estabelecer vínculos identitários distintos associados a cada uma delas. Certos discursos sobre estas variações da capoeira insistem que a “Angola” seria mais tradicional e, portanto, mais autêntica se comparada com a “Regional”, mais modernizada. Na contemporaneidade, mais do que uma verdade ontológica sobre autenticidade e inautenticidade, tradição e modernidade, esta polarização da Capoeira revela um tipo de disputa identitária, na qual cada grupo produz certas demarcações ideológicas visando a legitimar esta ou aquela prática. Entre estas duas variações ideologicamente distintas, há certamente, outros recortes que possibilitam a construção de vínculos identitários de acordo com os interesses de outros grupos em cada contexto específico.

Numa época marcada pela modernização, mundialização e mercadorização das práticas corporais, há uma capoeira para ser oferecida para aqueles que preferem a “Regional”, outra para aqueles que buscam o discurso do “tradicional” e “autêntico”, e haverá outras para acomodar a crescente diversificação de interesses impregnada no universo das práticas corporais. A modernização provoca uma espécie de “abertura” dessas práticas corporais para o mundo, mas na figura de um objeto de consumo que, mesmo na forma oferecida como a mais autêntica, não possuirá, para muitos dos praticantes, vínculo identitário relacionado com as suas origens. Como

⁵⁸ É importante lembrar que a tradição é aqui compreendida em oposição à modernidade. Por isso, uma prática modernizada, passa por processos de transformação que tendem a modificar ou romper com os códigos que a dotavam de caráter tradicional.

afirmou Lipovetsky (2004), na hipermodernidade os laços identitários deixam de ser uma herança trazida desde o nascimento da pessoa para se tornarem uma opção de escolha. É possível, portanto, na contemporaneidade, escolher a que tipo de tradição se deseja estar atrelado.

As modalidades esportivas, por sua vez, podem ser consideradas como o melhor exemplo de práticas corporais altamente modernizadas. Apesar de este fato parecer óbvio, ele traz consigo um elemento importante para a compreensão das relações identitárias na sociedade contemporânea. A modernização destas práticas estabelece uma relação consonante com o processo de mundialização da cultura de movimento. Ela retira tais práticas de sua esfera tradicional, local, provinciana, e as dotam de contornos de caráter pretensamente universal – de acordo com os preceitos da modernidade –, facilitando a sua inserção em contextos globais/mundiais. Modernização torna-se fator importante para o processo de mundialização. É o que ocorre com a Capoeira que, sem se modernizar provavelmente não alcançaria as dimensões mais globais/mundiais. Mundializadas, as modalidades esportivas tornam-se referentes que veiculam seus significados numa escala mais ampla do que aquela limitada pelas fronteiras locais. Isso tudo é posto em movimento com apoio de agentes como o mercado e os meios de comunicação, que possuem notável interesse pela difusão de determinados significados do esporte em escala mundial. Como conteúdo cultural, o esporte retorna aos diversos “locais” do planeta como um referente cujos significados são mediados pelos agentes anteriormente citados. Por esse motivo, estas práticas corporais retornam carregadas de significados que atendem a lógica favorável ao sistema, ou seja, os interesses que estão em jogo na sociedade contemporânea.

A cena proporcionada pela Eurocopa de 2008 permitiu a discussão de alguns aspectos do futebol em sua relação com as identidades nacionais. O entusiasmo dos portugueses com a seleção nacional durante a Euro 2008 revelou a fascinação que eles possuem pelo futebol e a importância e repercussão que aquele campeonato teve em todo o país. O sonho de conquistar o título de campeão europeu tomou uma dimensão que, no Brasil, só é comparável com a conquista da Copa do Mundo de Futebol. Isso mostra tanto a relatividade de valor que este tipo de competição continental pode assumir de acordo com o ponto de vista de cada seleção, mas, ao mesmo tempo, a centralidade da importância que o campeonato europeu, especificamente, possui. Diferentes dos outros campeonatos continentais de seleções, o europeu reúne equipes com muita tradição no futebol, o que o dota de grande prestígio. Com isso ele acaba, também, tornando-se

palco para a propagação de referentes que, por influência da centralidade e do prestígio do lugar de onde são enunciados, adquirem imensa eficácia. É o caso das campanhas contra o racismo, das que buscam angariar recursos para as vítimas das guerras, das que incentivam a prática esportiva para os portadores de deficiências etc.

Outro aspecto a ser destacado sobre os campeonatos entre seleções diz respeito ao papel da nação como referente identitário. A seleção de Portugal, ao representar o país na “Euro 2008”, provocou certo tipo de exaltação da identidade nacional portuguesa. Tanto os torcedores como os jogadores foram envolvidos num discurso que resgatava a noção de ser português. A seleção representava a nação e o seu povo, de maneira que o seu sucesso na competição implicava também o sucesso desses outros dois agentes. Nesse momento, a nação retoma parte da sua capacidade de atribuir sentido à vida dos indivíduos. Mas a “Euro 2008” também foi um exemplo de outro tipo de relação dos indivíduos com a sua nação de origem nos tempos atuais. Representar a nação em competições internacionais sempre foi um dos maiores objetivos de boa parte dos atletas de futebol, mas, agora, a pretensão de participar de campeonatos internacionais, como a Copa do Mundo, faz com que eles busquem em outras seleções nacionais a chance de realizar tal meta. A dupla nacionalidade permite que determinados jogadores participem destas competições representando não mais a sua nação de origem, mas alguma outra em que eles tenham conseguido se naturalizar. O desejo individual de participar de um selecionado nacional sobrepõe-se à noção de pertencimento exclusivo à nação em que o atleta nasceu. Assim, a relação do indivíduo com um referente mais global/mundial – uma Copa do Mundo, por exemplo – contorna a barreira colocada pelas fronteiras nacionais. Neste aspecto, a força do referente nação declina, ao mesmo tempo em que o referente “campeonato mundial” fortalece-se. Isso denota a importância que determinados conteúdos dispostos numa escala global/mundial possuem para a construção dos vínculos identitários nas escalas mais locais. Estas competições de grande visibilidade tornam-se espaços difusores de discursos, ideologias, referências, estilos, ações, produtos, entre uma série de outros elementos que produziram interações com as identidades locais.

Pertencer a determinado grupo de praticantes de *skate* sugere compartilhar com a visão que o grupo possui sobre esta prática. O grupo encontra-se localizado em algum tempo e espaço específicos, ou seja, em algum “local”. Porém, este “local” é atravessado por referentes de caráter mais globais, provocando um tipo de interação entre o local e o global. Esta condição faz

com que os praticantes envolvam-se com o *skate* compartilhando uma rede de significados de larga abrangência. Participar de um grupo significa adotar um estilo de vida específico, ver sentido em determinadas coisas, o que produz a diferenciação dos praticantes em relação a outros segmentos sociais. Nas sociedades complexas, atravessadas por várias dimensões de pertencimento, o grupo configura-se como um microcosmo que revela peculiaridades que permitem pensá-lo como possuidor de certa homogeneidade. O grupo torna-se uma comunidade, imaginada e concreta que, de alguma perspectiva, dissolve as diferenças entre os seus integrantes e deixa transparecer a sua totalidade. O significado de “ser *skatista*” é construído internamente pelo grupo, mas também é mediado por outras instâncias, como os outros segmentos sociais e os agentes relacionados com o *skate* que atuam em níveis mais macroscópicos. Sendo uma construção simbólica e ideológica, a construção da identidade dos *skatistas* é disposta num terreno de disputas formado pelos diferentes grupos sociais. Por isso, apesar de, entre os praticantes, o *skate* possuir um valor visto como positivo, pois se revela como uma forma de expressão cultural, um estilo de vida, uma rede de amigos, uma comunidade, uma família, agregando significados que dão sentidos à vida desses indivíduos, os outros grupos tendem a identificar os *skatistas* de outras maneiras. Para muitos indivíduos que não possuem afinidade com o *skate* esta prática acaba sendo dotada de um valor negativo, relacionada à marginalidade ou, pelo menos, isenta de algum tipo de prestígio. Para estas pessoas, os praticantes são identificados de maneira muitas vezes depreciativa, a partir da qual são ressaltados aqueles aspectos que possam desqualificar o desenvolvimento desta atividade. É o caso da associação feita com os riscos à saúde, que seriam proporcionados tanto pela possibilidade de acidentes e lesões durante a prática, como pelo próprio estilo alternativo dos praticantes, rapidamente relacionado ao consumo de bebidas, cigarros etc. O “caráter” do grupo não é, portanto, um componente ontológico e universal, mas produto de construção simbólica e ideológica na relação com os outros grupos.

Assim como em outros tipos de práticas corporais, o *skate* também acessa a lógica cultural da contemporaneidade, ao estabelecer relações com referentes desterritorializados postos em movimento pelo processo de mundialização. Competições, ídolos, produtos, marcas, manobras, entre outros componentes, tornam-se símbolos a serem capturados e utilizados pelos praticantes, independente da sua localização geográfica. Evidentemente, esses elementos são colocados à disposição dos praticantes não por um mero acaso, mas pela importância que eles

acabam ganhando como objetos de consumo. A modernização e mundialização da prática do *skate* passa pelo interesse de sua mercadorização, o que desvela uma parte da lógica que esta atividade assume na atualidade. Se há grupos ou indivíduos que atribuem valor negativo a este esporte, há também aqueles, como o mercado e os meios de comunicação, que estimulam cada vez mais o seu desenvolvimento.

As questões discutidas até aqui trazem implicações para a Educação Física em toda a sua amplitude, mas eu gostaria de ressaltar, neste momento, algumas considerações gerais para a área como “disciplina acadêmica” e como “campo de intervenção escolar”. A Educação Física é a disciplina da Educação Básica que talvez mais se aproxime do mundo cotidiano dos alunos, uma vez que ela trata de elementos amplamente presentes na vida das pessoas na contemporaneidade. A ginástica, o jogo, o esporte, a luta e a dança são manifestações culturais bastante difundidas na atualidade. Nem todos os indivíduos praticam alguma dessas atividades, mas provavelmente, já tiveram algum contato com elas a partir dos meios de comunicação, dos produtos oferecidos pelo mercado etc. Nesse sentido, é difícil imaginar alguém que não possua um mínimo de conhecimento sobre essas práticas corporais. Os alunos possuem informações e saberes sobre as práticas corporais e, além disso, podem possuir vínculos muito fortes com elas. Alguns não gostam de determinado tipo de dança, outros gostam imensamente. Por exemplo, os vínculos de Bruno com o *skate*, Mauro e Cláudia com o futebol e de Maria com o basquetebol proporcionam a esses alunos uma determinada leitura sobre estas práticas corporais e, por conseqüência, também uma leitura sobre outras práticas. Eles possuem laços de identidade com essas modalidades esportivas. A visão que eles possuem sobre tais referentes é mediada por diversos agentes, como o senso comum, a escola, os meios de comunicação, o mercado etc.

Essas considerações permitem pensar a aula de Educação Física como um importante espaço e tempo de mediação simbólica das identidades e práticas corporais. As ações educativas escolares se dão com referência a conteúdos culturais que são sistematizados e veiculados no plano escolar, mas a mera transmissão de conteúdos culturais pela escola declina-se numa postura demasiadamente conservadora de educação. A aula não pode simplesmente reproduzir os conteúdos culturais que estão presentes na sociedade e que são legitimados por agências como o mercado e a mídia, mas também não pode ignorar o que estes veículos postulam sem possibilitar um contraponto. A escola é a instituição que se caracteriza por sua capacidade reflexiva e não somente por ser uma transmissora de conteúdos culturais. Ela constitui-se como

espaço de mediação simbólica. Isso independe do fato de ela se reconhecer como uma instituição desta natureza. As ações pedagógicas escolares são eminentemente mediadoras de significados, pois elas produzem e veiculam determinadas leituras sobre os temas abordados em cada disciplina. Esta é uma característica inerente a qualquer prática pedagógica.

Por isso é preciso recuperar algumas idéias sobre “intelectuais” e “mediação simbólica” trabalhadas por Ortiz (1999). O autor afirma que os intelectuais possuem papel de extrema importância em relação à mediação simbólica das identidades culturais. Evidentemente, eles não são os únicos mediadores simbólicos atuantes na sociedade e disputam o espaço com outros agentes como o Estado e a escola e ainda com o mercado, os meios de comunicação, as transnacionais etc. Cada uma dessas instituições produz um determinado tipo de leitura sobre a realidade, de acordo com interesses específicos e, em boa parte das vezes, ideologicamente divergentes. Como as identidades são construídas simbolicamente a partir de eventos históricos, ou seja, elas dependem da narração de determinados fatos e elementos elaborados com base na memória de acontecimentos passados, os intelectuais possuem um papel primordial: reescrever o passado legitimando uma ou outra visão, um ou outro destino. Como mediador simbólico, os intelectuais constroem uma leitura específica sobre a realidade criando contraposição às visões apresentadas por outras instituições, como aquelas citadas anteriormente. Isso ressalta a importância do processo de autonomia no trabalho do intelectual, que o permitirá distinguir-se dos demais agentes de mediação simbólica e construir um discurso que não se confunda com os interesses já demarcados ideologicamente por outras instituições.

Como um intelectual da cultura de movimento, o professor de Educação Física será o protagonista das ações pedagógicas. Isso não quer dizer que ele deverá constituir-se como um transmissor autoritário de saberes aos alunos que supostamente ainda não possuem o conhecimento. Mesmo porque os alunos possuem muitos saberes relacionados aos conteúdos da Educação física. Caparroz & Bracht (2007) alertaram sobre a necessidade de o professor de Educação Física assumir a condição de “autor” do trabalho didático-pedagógico na escola, de reconhecer-se como detentor de autonomia e autoridade relacionadas à sua intervenção profissional. Com isso ele não se tornaria um mero refém dos preceitos teóricos produzidos no âmbito da academia, pois, ao interagir com a esfera da teoria, ele estaria em condições de se tornar um autor criativo de sua prática pedagógica. Esta perspectiva parece-me bastante salutar para este campo de intervenção da Educação Física que há muito tempo convive com a insistente

dicotomia centrada na relação entre teoria e prática.

Isso corrobora com a idéia de que na contemporaneidade, época atravessada pela diversidade e pelo excesso, pela interação das escalas local e global, pelas complexas disputas identitárias, o professor deve tomar cuidado para não se render à mera transmissão dos saberes, reproduzindo os significados agregados pelos grupos que pretendem manter a sua posição hegemônica bem acomodada no sistema. Também não será eficaz transformar-se em reproduzidor de “receitas” criadas por outrem no plano da teoria, abrindo mão de sua autonomia e autoridade pedagógica. Se, diante de tantas referências sobre como agir na contemporaneidade, podemos ainda apontar um sentido para a ação pedagógica, este é o do reconhecimento do professor de Educação Física como um intelectual da cultura de movimento. Ao reconhecer-se como intelectual envolvido com a mediação simbólica dos significados referentes às práticas corporais, o professor buscará, na interação com a reflexão teórica necessária, subsídios para tratar os problemas da ação pedagógica.

Com isso, o trabalho pedagógico na Educação Física terá melhores condições de proporcionar uma elaboração crítica dos saberes a serem tratados nas aulas. Se, como vimos, os alunos possuem muitos saberes pré-concebidos sobre as práticas corporais, o professor poderá aproveitar tais conhecimentos como elementos importantes para o desenvolvimento das aulas. Assim, será possível compreender os tipos de vínculos que a classe possui com determinadas práticas corporais, como ela as concebe e que tipos de implicações isso tudo pode ter para o processo educativo. Os saberes e vínculos dos alunos com as práticas corporais tornam-se, portanto, um importante material pedagógico que não pode ser desprezado. Por outro lado, os saberes que os alunos detêm não podem ser tomados como algo acabado, verdades consolidadas que dispensariam tratamento pedagógico. A importância destes saberes, no espaço e tempo escolar, deve-se à possibilidade de eles serem expostos, socializados, refletidos, criticados e ressignificados, num processo de contraste com outras leituras produzidas sobre o seu conteúdo.

Assim, não haverá manifestação da cultura de movimento que não possa ser tomada como objeto no processo pedagógico da Educação Física. Mesmo aquelas práticas corporais que ocupam posição periférica em relação ao centro das atenções da sociedade contemporânea deverão ter algum espaço nas aulas. Todas as formas de ginásticas, jogos, esportes, danças e lutas constituem-se como manifestações da cultura de movimento dignas de trato pedagógico pela Educação Física, independente da posição que ocupam na sociedade. Isso é

possível porque a aula será vista primeiramente como tempo e espaço de estudo. Assim, as atividades realizadas em aula, sejam elas práticas ou teóricas terão relação fundamentalmente com a construção de saberes sobre a cultura de movimento. A aula não será local de prática pela prática e nem de teorização abstrata sobre a cultura de movimento. Teoria e prática serão ferramentas utilizadas pelo professor no processo de mediação simbólica. Para isso ele poderá utilizar os mais variados recursos que achar necessário para a construção do saber. Como mediador simbólico da cultura de movimento, espera-se que ele assuma-se como intelectual autônomo, criativo e, ao mesmo tempo, integre-se no processo coletivo de construção do projeto pedagógico da escola.

Este estudo possibilitou o entendimento de que a construção dos vínculos identitários relacionados à cultura de movimento é atravessada por elementos como tradição e modernidade, local e global/mundial, numa época em que diversos agentes, como a escola, o estado, o mercado e os meios de comunicação reivindicam o direito de atribuir sentido às vidas individuais e coletivas. Fica para a Educação Física, o desafio de levar em frente um projeto pedagógico que, em meio à complexidade de elementos que atuam na formação das identidades contemporâneas, possa dar conta das possíveis contradições do nosso tempo. Tempo no qual “[...] os componentes se somam sem se destruírem” (Augé, 2004, p.42).

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1997.

BARBOSA, W. V. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

_____. Cultura corporal e cultura esportiva. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v. 7, n. 2, p.44-51, 1993.

BETTI, M.; CARVALHO, Y. M.; DAOLIO, J.; PIRES, G. L. A Avaliação da Educação Física em Debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v.1, p.183-194, 2004.

BRACHT, V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 3º ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005.

_____. *Educação Física e ciência: cenas de uma casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, p. 21-37, janeiro 2007.

CONMEBOL. Disponível em: <<http://www.conmebol.com>>. Acesso em: 02 jun. 2008.

CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação os anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*, nº. 43, p. 26-37, dezembro de 1997.

CRESPO, J. Os jogos tradicionais em Portugal: os caminhos da investigação. In: *Acta das Jornadas de Reflexão "Os Jogos Tradicionais em Portugal"*, Guarda, 02 a 04 de abril de 1990.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES, E. de O. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 1, p. 9-16, 2008.

DURHAM, E. A dinâmica cultural na sociedade moderna. In: DURHAM, E. A dinâmica da cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

FALCÃO, J. L. C. O processo de escolarização da capoeira no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.16, n.3, p. 173-182, 1995.

FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*: São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.16-35, 2003.

FRIGERIO, A. Capoeira: de arte negra a esporte branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 4, n. 10, p. 85-98, Junho de 1989.

GASTALDO, E. A pátria na “imprensa de chuteiras”: futebol, mídia e identidades brasileiras. In: GASTALDO, E. & GUEDES, S. L. *Nações em campo: copa do mundo e identidade nacional*. Niterói: Intertexto, 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLOBO ESPORTE. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 10 out. 2007.

_____. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

_____. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 09 jun. 2008.

_____. Disponível em: < <http://globoesporte.globo.com>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GRANGER, G.-G. *A ciência e as ciências*. São Paulo: Unesp, 1994.

GUEDES, M. G. S. As crianças e os jogos tradicionais. *Revista Horizonte*, v.8, n.43, maio-junho, 1991.

GUEDES, S. L. Os “europeus” do futebol brasileiro ou como a “pátria de chuteiras” enfrenta a ameaça do mercado. In: GASTALDO, E. & GUEDES, S. L. *Nações em campo: copa do mundo e identidade nacional*. Niterói: Intertexto, 2006.

- GUIMARÃES, M. E. A. Globalização: corpo como campo de batalha. In: BUENO, M. L. & CASTRO, A. L. *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GUSMÃO, N. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, n. 43, p. 04-25, dezembro de 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- IANNI, O. *Globalização e o retorno da questão nacional*. Primeira versão, IFCH/UNICAMP, n. 90, Junho de 2000.
- JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. A. (Org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teoria e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.
- MORICONI, I. Bem-vindo resgate. In: LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- OLIVEN, R. Cultura e modernidade no Brasil. *São Paulo em perspectiva*, v.15, n.2, p.3-12, 2001.
- ORTIZ, R. *A diversidade de sotaques*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- _____. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- _____. *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. 2ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1999.
- _____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- RAMOS, C. M. A. Tatuagem e globalização: uma incorporação dialógica. In: BUENO, M. L. & CASTRO, A. L. *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume, 2005.

SANTIAGO, S. Posfácio: a explosiva exteriorização do saber. In: LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 23, n. 1, p. 87-98, setembro, 2001.

SILVA, P. C. C. *A educação física na roda de capoeira...: Entre a tradição e a globalização*. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

STIGGER, M. P. *Educação Física, Esporte e Diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005.

UEFA EURO 2008. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

_____. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

_____. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

_____. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

_____. Disponível em: <<http://pt.euro2008.uefa.com>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

VELOZO, E. L. *Os saberes nas aulas de educação física escolar: uma visão a partir da escola pública*. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.