

ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO
DA CULTURA DE MOVIMENTO:
Uma Fundamentação Possível para a Educação
Física Escolar

por

Cristiane Antunes Dias de Oliveira

Dissertação apresentada ao
curso de mestrado em Educação Física
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do
título de mestre em Educação Física.

Verão de 1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

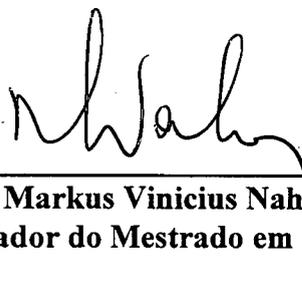
A dissertação: **ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA DE MOVIMENTO:**
Uma Fundamentação Possível para a Educação Física Escolar

Elaborada por: **CRISTIANE ANTUNES DIAS DE OLIVEIRA**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica

Data: fevereiro de 1999

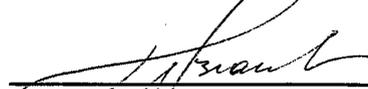


Prof. Dr. Markus Vinicius Nahas
Coordenador do Mestrado em Educação Física

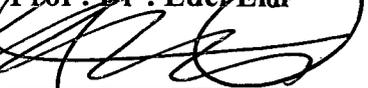
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elenor Kunz - Orientador



Prof. Dr. Valter Bracht

Prof. Dr. Edel-Em

Prof. Dr. Ubirajara Oro

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Cléber,
sempre presente,
cúmplice dessa caminhada há dez anos,
compactuando dos meus anseios
e me ensinando incansavelmente
que as coisas são possíveis e valem a pena,
compartilhando nossos sonhos
e as pequenas emoções cotidianas,
como apreciar o nosso paranã-oby
e toda Meiembiipe.

Agradeço a todos colegas que acompanharam esse percurso dos últimos três anos,
aos professores da escola que colaboraram neste trabalho,
especialmente à Paula, grande parceira, amiga e profissional,
pela sua intensidade de viver;
aos colegas do curso e do GTA, pela *tumultuada* convivência,
nem sempre pacífica e harmoniosa, mas construtiva nas divergências;
ao meu amigo Giovani, pela oportunidade de partilhar de sua companhia nesse tempo
e por toda orientação, incansável e sincera;
e, finalmente,
ao meu orientador,
um estímulo a esta construção,
pela confiança e tolerância.

Resumo

O estudo consta de uma análise descritivo-interpretativa das condições em que a cultura de movimento constitui-se, revelando os fatores que a condicionam com a intenção de contribuir com fundamentos para a sua reconstrução, em uma perspectiva emancipatória, pelos sujeitos que a produzem/vivenciam. A análise parte da elucidação dos contextos sociais estruturados pela institucionalização e, assim, o conflito da diversidade cultural e da pluralidade das produções e manifestações convivendo em um espaço predefinido, que homogeneiza ao mesmo tempo que estratifica os grupos em favor de uma ordem social e de um modelo político-econômico de exclusão da maioria da população em todos os âmbitos da vida social e, em especial, na produção dos bens simbólicos que caracterizam as ações dos sujeitos e os significados que mediam suas relações. A formação da cultura de movimento nessa tensão da produção/consumo cultural, e as práticas de movimento enquanto produtos que também repercutem na construção dos próprios sujeitos, torna-se a referência de intervenção pedagógica da Educação Física no processo de emancipação dos sujeitos, na contramão do seu atual papel hegemônico de reprodução da ordem dominante, dominação e exclusão, através da colonização da cultura de movimento. Emerge, assim, o compromisso educativo da Educação Física na formação mediada pelas manifestações populares de movimento e todos os bens produzidos da cultura de movimento com a intencionalidade de contribuir para o esclarecimento.

Abstract

This study consists of a descriptive-interpretative analysis of the conditions in which the movement culture is constituted, revealing the factors that condition it, with the intention of contributing with the basis to its reconstruction, in an emancipatory perspective, by the persons that produce/experience it. The analysis begins elucidating the institutionalised social structures and thus elucidating the conflict of the cultural diversity and of the plurality of manifestation living together in a pre-defined space, which homogenises at the same time that stratifies the groups in favour of a social order and of a political-economic model that excludes the most part of the population in all ambits of social life and, especially, in the production of the symbolic goods that characterise the actions of the persons and the meanings that mediate their relations. The formation of the movement culture in this tension of cultural production/consumption and the movement practices while products that also reflect in the formation of the persons themselves become a reference to the pedagogical practices of Physical Education in the process of emancipation of the people, going in opposite way of its current hegemonic role of reproduction of the dominant order, domination and exclusion, through the colonisation of the movement culture. It emerges, in this way, the educational commitment of Physical Education in human formation mediated by movement popular manifestations and by all products of the movement culture, with the intention of contributing to the emancipation.

ÍNDICE

Capítulo	Página
Apresentação	1
INTRODUÇÃO	3
Estudos preliminares sobre o tema: uma justificativa	3
Outras considerações iniciais: a configuração do problema	6
Caminhos e direções do estudo	9
I CULTURA	12
Formação de uma cultura	12
Conceituações de Cultura - um pouco da origem do conceito	12
O conceito na Antropologia - Cultura no plural	14
Em direção a uma abordagem simbólica de cultura	15
A institucionalização: traços da vida humana em comum	17
Sobre a questão dos significados	22
No caminho das culturas populares	26
Cultura em Gramsci e Paulo Freire	31
II CULTURA DE MOVIMENTO	36
Cultura e Movimento: as interpretações do Movimento Humano	39
A Cultura de Movimento como discurso do Movimento Humano	44
O discurso da cultura de movimento	48
Cenas e narrativas da cultura de movimento	54
Globalização e Mundialização da Cultura de Movimento	73
A indústria cultural	75

A disseminação nas culturas (de movimento) locais - regionais	82
<i>Mundo da criança - o brinquedo e a brincadeira na cultura mercantilizada</i>	84
<i>Qual o espaço da/para a criança</i>	85
<i>A mercantilização da 'fantasia'/infância - (o brinquedo/brincadeira não escapam...)</i>	89
A formação de uma semicultura	98
<i>Semicultura do movimento</i>	100
III EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	102
IV CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
Bibliografia Complementar	129

APRESENTAÇÃO

A análise do mundo de movimento dos sujeitos na sociedade contemporânea é condição essencial para a compreensão/fundamentação da forma como se constitui a cultura de movimento e todos os fatores que influenciam e determinam tal configuração. O estudo estrutura-se a partir de várias temáticas que contribuem para esse esclarecimento e serão apresentadas a seguir.

No capítulo inicial apresenta-se a formação e estruturação das instituições sociais, que colaboram para o enrijecimento das formas de ação na sociedade; introduzindo e antecipando a crítica quanto à naturalização das práticas culturais e a cultura como hegemonia e/ou campo de enfrentamento ideológico.

Na seqüência, as 'diferentes' (mas talvez complementares) concepções de cultura que sustentam a possibilidade de intervenção e transformação da ordem social dominante (opressora e excludente) pelos sujeitos - a compreensão da cultura enquanto meio de expressão e comunicação através de símbolos significativos, permeada por relações conflituosas (antagônicas) de poder; a opção pela cultura popular, enquanto produção 'do' povo, e a investida na (e busca de alternativas para viabilizar) sua capacidade de resistência *contra* a cultura hegemônica da classe dominante.

A partir disso, aborda-se a cultura de movimento em meio a essa conjuntura e no caminho de sua reestruturação, promovendo uma ruptura com as formas hegemônicas de movimento - enquanto práticas corporais padronizadas em modelos úteis aos interesses (de poder - econômico e político) dos grupos dominantes - e legitimando as experiências e manifestações culturais dos grupos dominados.

Assim, também, os elementos que contribuem para a atual configuração cultural, mais especificamente da cultura de movimento, como a globalização da economia e mundialização da cultura, a efetivação desse quadro pela indústria cultural, a invasão do espaço da criança por essa lógica e a formação e disseminação de uma semicultura, também no âmbito das práticas de movimento.

Finalmente a Educação Física Escolar, desde a contribuição com a reprodução da chamada semicultura do movimento e colonização da cultura de movimento até as possibilidades de produzir, nesse espaço, condições para a construção consciente e reflexiva pelos sujeitos de suas experiências e ações que constituem a cultura de movimento; assumindo-a como objeto da disciplina curricular, e exigindo uma fundamentação para a consolidação desse conhecimento na Educação Física Escolar, e, na mesma perspectiva, no mundo vivido dos sujeitos que se movimentam.

INTRODUÇÃO

Estudos preliminares sobre o tema: uma justificativa

A Educação Física, enquanto prática pedagógica, tem legitimado-se na escola por princípios tradicionalmente estabelecidos a partir de conhecimentos científicos que historicamente mantêm um vínculo com a estrutura político-econômica dominante. Ainda assim, muitas construções teóricas (em uma perspectiva mais cultural e humanista) têm sido desenvolvidas no sentido de superar essa concepção e construir perspectivas mais críticas para a área, que certamente vislumbram também um olhar mais democrático sobre a escola e o conhecimento e uma projeção de 'autonomia' para os sujeitos. Essas proposições têm fundamentado e subsidiado a orientação das intervenções pedagógicas de profissionais comprometidos com os mesmos propósitos. A expectativa de contribuir para a efetivação de intervenções nessa perspectiva é que delinea o discurso e o desenho desta dissertação, não se propondo a simplesmente reafirmar as críticas quanto às práticas pedagógicas ainda hegemônicas na Educação Física Escolar, mas partindo das possibilidades concretas que estão sendo construídas no cotidiano escolar.

A partir da expectativa de democratização do conhecimento escolar e consideração da diversidade cultural dos alunos, essas teorias ampliam a perspectiva de conteúdos e superam a limitação de um único padrão cultural para a determinação destes.

Nesse sentido, a cultura de movimento¹ dos alunos assume espaço como conhecimento apropriado - e a sofrer influências para sua reconstrução - pela Educação Física Escolar. Assim, o interesse pela temática em questão surgiu de uma intenção transformadora da prática pedagógica pelo viés da cultura de movimento e a necessidade de uma maior apropriação e compreensão da mesma, o que estimulou as minhas primeiras aproximações através dos estudos na especialização.

No entanto, as propostas de intervenção pedagógica baseadas nesses propósitos revelam, a partir de suas objetivações, elementos que exigem maior aprofundamento teórico a fim de viabilizar alternativas de qualificação do trabalho e alcance dos objetivos. Com a expectativa de um outro 'olhar' dessa realidade, nesse momento afastada da intervenção como professora, a fim de consolidar minha base argumentativa preliminar que impulsionou o início desta dissertação, procurei acompanhar a efetivação de uma proposta de intervenção pedagógica na Educação Física, de uma escola pública², a partir do planejamento participativo³ com uma turma de alunos, viabilizando a consideração da cultura de movimento dos mesmos enquanto conteúdo das aulas, fornecendo subsídios para diversas reflexões, estudos e rumos para reformulação da mesma.⁴

¹ tomo como ponto de partida para este estudo o conceito de cultura de movimento desenvolvido por Kunz, que envolve todas atividades/movimentos que são parte do mundo do 'se-movimentar humano' e tudo que através deles é produzido ou criado pelos sujeitos a partir de suas condutas e comportamentos. (Dietrich e Landau apud KUNZ (1994:62))

² Os professores da proposta e escola em questão, Paula Virgínia M. D'Almeida e Hamilton Souza, participaram da organização e sistematização desse trabalho coletivo.

³ Essa concepção de planejamento caracteriza um trabalho coletivo, com o envolvimento de todos os sujeitos em questão, pois visa atender aos interesses e necessidades decididas pelo coletivo no contexto em que estão inseridos. Pressupõe, assim, a participação em todos os momentos do processo, incluindo as decisões, execuções, acompanhamento e controle das ações propostas. Para maior esclarecimento: *O planejamento participativo subsidiando uma perspectiva de democratização da escola pública através da Educação Física escolar, (citado a seguir) pág. 134.*

⁴ Este trabalho foi publicado nos Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (out. 1997) com o título: *O planejamento participativo subsidiando uma perspectiva de democratização da escola pública através da Educação Física escolar (pág. 134).*

A princípio os estudos incidiram sobre a caracterização do mundo de movimento dos alunos fora do espaço da escola e a relação com os temas ‘elencados’ no planejamento com os mesmos. A partir da identificação dessas manifestações culturais, expressas no contexto em que se revelam, constatamos a influência de diversos fatores que as determinavam e exigiam um maior aprofundamento (de estudo). Além disso, percebemos que os alunos anunciavam no planejamento suas representações de movimentos que identificavam com a Educação Física e que não coincidiam com as suas experiências/ vivências cotidianas. Isso foi constatado a partir das observações realizadas nos diversos espaços onde as crianças vivenciavam suas práticas de movimento fora do espaço escolar, confrontando com os temas que elas elencavam no planejamento participativo – com referência em suas próprias experiências de movimento. Enquanto em seu mundo de movimentos (observado) os meninos muito pouco escapavam do ‘convencional’ futebol em escolinhas – com reprodução (adaptada) nos demais espaços e as meninas da quase inatividade (e apatia), no momento do planejamento, relatando o mesmo, estes anunciam diversas atividades e práticas de movimento que provavelmente representavam suas aspirações ou experiências muito esporádicas, já que não coincidiam com nenhuma das nossas observações.

Esse contato nos anunciou que as representações dessas formas simbólicas de movimento, identificadas pelos alunos, pareciam revelar significados construídos em contextos estruturados da sociedade e que implicavam em reprodução social. Tratavam-se, no entanto, apenas de indícios que exigiam maior aprofundamento, inclusive revisitando a literatura para uma consistente elaboração teórica, condição essencial para o acompanhamento da prática (assim como aquela precisa alimentar-se desta).

Alguns exemplos extraídos da experiência com os alunos propiciaram as primeiras interpretações, relatadas a seguir, que indicaram a aproximação com um referencial teórico explicativo, escolhido para acompanhar este trabalho dissertativo.

Outras considerações iniciais: a configuração do problema

Essas primeiras aproximações com os elementos que envolvem o tema - cultura de movimento - reafirmaram merecer melhor aprofundamento em sua análise e interpretação, como por exemplo o fenômeno da transformação cultural do mundo atual pela globalização econômica e cultural.

O atual processo de integralização dos mercados econômicos e sua disseminação em outros âmbitos da vida social, pretendendo cooptá-los para as fronteiras dos interesses do capital, influencia diretamente nas manifestações culturais. Esses produtos culturais são adaptados à condição de “bens de consumo”, a partir de um processo de homogeneização cultural, através da standardização das formas de expressão dos sujeitos. Os sujeitos são expropriados desse processo, onde são redirecionados os significados dessas ações (pela economia ‘global’); são introduzidos nesses contextos da sociedade que estruturam-se com a institucionalização. Os meios de comunicação de massa funcionam como instrumento desse processo de globalização cultural, redimensionando a produção e circulação dos bens culturais (artefatos e objetos materiais, assim como, crenças, costumes, idéias e valores).

Esse processo define a investida na direção de uma cultura ‘única’ - possibilidade delineada por diversos autores - e exige uma leitura ampliada acerca das

diferentes concepções de cultura e possibilidades de resistência. Uma análise nesse sentido proporciona referências para interpretar a cultura de movimento inserida nesse processo, assim como as possibilidades dos sujeitos recuperarem a autoria de suas ações/expressões, das representações simbólicas a partir de suas próprias manifestações de movimentos, estabelecendo um sentido que reflete a comunicação e interação com os outros e o meio, na perspectiva da re-significação das mesmas.

A criança nasce inserida nesse processo estruturado de formação cultural e a predeterminação de seu mundo de brinquedos/brincadeiras define uma complexidade de fatores que produzem uma certa imposição de padrões ao seu comportamento. As instituições - família e, mais tarde, a escola - reforçam a dependência de agir segundo coordenadas preestabelecidas por outros e muitas vezes incompreendidas e/ou inconscientes.

A cultura é, nesse sentido, interpretada como uma 'determinação biológica' da natureza do homem - ela produz símbolos, códigos e valores que devem ser seguidos e fazem parte do complexo 'natural' da vida humana - dificultando qualquer tipo de transformação. Assim, a análise da constituição da cultura de movimento, ou das manifestações e expressões do movimento humano que a compõe, exige a identificação das mesmas como formas simbólicas que incorporam significados e a compreensão do processo que envolve a produção e transmissão desses significados para e pelos sujeitos. Para isso faz-se necessário compreender a 'composição' - as características e os significados - das formas simbólicas que compõe a cultura de movimento, assim como o contexto e os demais fatores que influenciam nessa atual configuração.

Assim, recorrendo a um diálogo estabelecido com diversos autores no campo da literatura pode-se analisar os processos de recepção/apropriação dessa cultura, as formas de participação/inserção dos sujeitos na produção cultural - na constituição da cultura de movimento - e as possibilidades de romper e superar essa lógica (de reprodução).

A última questão indica as possibilidades de uma influência, nesse sentido, a partir da instituição-escola (na contramão do que tem ocorrido), especificamente da Educação Física Escolar. Com isso, o aprofundamento teórico proporciona a possibilidade de retornar ao campo da prática em um estágio mais avançado, no sentido de contribuir para intervenções na área na perspectiva de impedir a colonização da cultura de movimento. Assim, a Educação Física poderia vir a ser, efetivamente, mais um espaço na direção da 'emancipação' dos sujeitos.

Com essas últimas questões, e a partir dos problemas do campo temático delineados no início deste estudo com origens no campo empírico já conhecido/pesquisado anteriormente, pretendo formalizar a problemática da investigação teórica que intenciona responder *como caracteriza-se o mundo de movimento no contexto atual na direção da construção de uma cultura de movimento que contemple os interesses (de emancipação) dos sujeitos, principalmente através do espaço da Educação Física Escolar.*

Caminhos e direções do estudo

A possibilidade de entender mais criticamente as formas estereotipadas de como um processo cultural se instala no social para ausentar a possibilidade emancipatória da sociedade não pode ser entendida apenas como uma opção teórica ou encaminhamento metodológico de entendimento e interpretação dos fatos sociais. Antes, trata-se de uma atitude diante do mundo para transformá-lo. (Fabiano, L. H., 1997, p.159)

O estudo/investigação constitui-se em um diálogo com uma realidade empírica já conhecida, a partir dos aprofundamentos teóricos pretendidos para esta pesquisa. Apesar da referida 'realidade empírica' localizar-se neste estudo enquanto uma introdução do tema para as análises realizadas, foi o ponto de partida e ofereceu (ou confirmou) as categorias a serem relevadas neste estudo. No entanto, esta refere-se predominantemente à relação da cultura de movimento com a Educação Física Escolar - que não deixa de ser um dos fins deste - tornando-se portanto limitada no objetivo de maior abrangência e aprofundamento no tema. As categorias identificadas nas observações (como a influência do meio/espço na caracterização do mundo de movimento das crianças, a determinação das manifestações das mesmas pela 'indústria cultural' e a necessidade de re-significação das expressões de movimento)⁵ caracterizam-se por revelar uma descrição panorâmica dos fatores envolvidos na formação cultural das crianças em questão. Esses fatores podem fundamentar uma perspectiva mais ampliada, buscando interpretar a influência dos mesmos na constituição de uma cultura de movimento.

⁵ "O planejamento participativo subsidiando uma perspectiva de democratização da escola pública através da Educação Física escolar" (op.cit.).

Assim, o estudo parte de um olhar através 'da' Educação Física para o mundo de movimento das crianças e pretende esclarecer acerca dos fatores que interferem nessa formação cultural - da cultura de movimento, especificamente - analisando para isso as estruturas que sustentam o seu cenário da vida, assim como os aspectos sociais, políticos e econômicos que tecem o mesmo.

Portanto, a metodologia de investigação para esta pesquisa pode ser caracterizada como teórica, por recorrer fundamentalmente a literatura para estabelecer esse diálogo com o tema, mas com o cuidado de partir da realidade empírica – que indicou as diretrizes do próprio discurso – e retornar – com a pretensão de ter estado sempre inserida nela - à realidade prática, enquanto um compromisso político e profissional, com a intenção de ter contribuído com as condições explicativas dessa realidade, fornecendo um referencial mínimo para uma intervenção competente e qualificada na mesma. O fato de partir do campo empírico, referenciando dados da realidade concreta, caracteriza o trabalho como uma análise descritiva-interpretativa, assim como teórico, por procurar um aporte teórico para a fundamentação.

Demo (1994) define a pesquisa teórica voltada para “a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes”; ressaltando seu papel “para construir condições básicas de intervenção, precisamente o investimento em conhecimento como instrumento principal de intervenção competente” (p. 36).

Assim, o estudo procurou analisar a Cultura de Movimento no espaço/tempo histórico-social e as instâncias que influenciam/transformam/produzem hegemonicamente a mesma. As instâncias - fornecidas inicialmente pelo campo empírico e ampliadas no

estudo - são a urbanização, Indústria Cultural, mídia e a mercadorização da cultura de movimento. Essas instâncias, caracterizadas como categorias de análise desta investigação teórica, procuram conferir os pressupostos através de alguns autores, escolhidos para acompanhar o estudo, e a realidade conhecida (pela experiência profissional, pela pesquisa e pelo exercício de uma postura existencial crítica) – campo empírico que fornece as diretrizes às análises teóricas.

Prefiro recorrer, neste delinear da via de acesso ao conhecimento/temática perseguida, a uma noção de método/metodologia⁶ que não se reduza a um conjunto de técnicas que instrumentalizam a pesquisa, mas que faça alusão aos fundamentos, pressupostos e processos, aos quais me alio, que acompanham a presente reflexão. A narrativa que se segue consta apenas de uma leitura/representação, em um momento particular, acompanhada de interlocutores convocados para tal, que encontra-se particularmente decodificada nesta, que permito-me configurar como uma construção teórica-metodológica.

⁶ noção de método a que nos reporta Oliveira (1998), em um diálogo com seus interlocutores – autores que o acompanham no trabalho citado.

I CULTURA

Formação de uma cultura

Conceituações de Cultura - um pouco da origem do conceito

Dentre o vasto e difuso campo das conceituações sobre cultura, algumas abrangem uma dimensão muito ampla, confundindo-se com outros conceitos e tornando-se, assim, imprecisas; enquanto outras envolvem o tema em sentido estrito, limitando a sua abrangência. Esses fatores caracterizam os conceitos que se delinearam no século XIX e ainda são dominantes no conhecimento informal, usual. No entanto, apesar de um brevíssimo panorama, pretendo explicitar o conceito de cultura que se delineia na fundamentação deste trabalho sem revisitar, profundamente, o desenvolvimento histórico do mesmo - o que acredito que já tenha sido realizado quase exaustivamente em outros trabalhos. Assim, procuro apenas estabelecer um diálogo com algumas teorias que, apesar de pontos divergentes, apresentam, no conjunto, os elementos necessários para esta discussão, abordando-as a medida que considerar conveniente para estabelecer uma interlocução com o tema em questão.

Pode-se compreender o conceito “cultura” referindo-se ao modo de vida de um povo, a organização de comportamentos e formas de ação de uma comunidade, ou seja

como um determinado grupo responde às questões e situações que se apresentam a eles constantemente. A cultura permite a regulação, controle e unificação das formas de ação de um povo, frente à diversidade de possibilidades existente, com vistas a proporcionar o entendimento entre seus “membros”. Essas características constituem também os conceitos de sociedade, de civilização e, de certa forma, de instituição.

A perspectiva evolucionista de desenvolvimento do ser humano predominante nessa época (sec. XIX) subsidiava essas concepções de cultura. Os historiadores (estudiosos) acreditavam na existência de uma espécie humana que desenvolvia-se em ritmos desiguais e tomavam como referência de estágio mais avançado de evolução a sua própria cultura e sociedade, classificando os ‘demais’ (‘primitivos’) em uma posição inferior (de selvageria e barbárie) na escala de evolução. Essa visão etnocêntrica justificava a investida ‘científica’ no sentido de colonização e imposição de ‘uma’ cultura como referência para as demais (do ‘estado a atingir’).

Em um sentido estrito, a cultura caracteriza-se como algo material - através dos produtos construídos pelo ser humano. As diferentes elaborações de formas de comunicação, a linguagem “oral”, a construção de signos, representações simbólicas e padronizações de comportamentos, configuram-se em produtos culturais, são convenções próprias de cada grupo e caracterizam a identidade das pessoas no “coletivo”. A cultura, assim, representa todos os objetos e artefatos que constituem a produção humana.

Thompson (1995) define esse conceito no interior do que ele classifica como uma concepção descritiva de cultura, desenvolvida por autores como Tylor, Malinovski e outros, onde relacionam-se e selecionam-se os produtos culturais para analisá-los na direção de uma abordagem evolucionista ou funcionalista.

No entanto, a própria Antropologia tem apresentado conceituações que superam as citadas até aqui, e envolvem no estudo da constituição da cultura a questão dos significados que se expressam e são veiculados na exteriorização da produção humana. Assim, neste estudo pretende-se apresentar as concepções ('semiótica') de Geertz, ('estrutural') de Thompson, entre outras.

O conceito na Antropologia - Cultura no plural

A Antropologia social persegue, nesse sentido, o conceito de cultura em uma perspectiva plural, referindo-se às 'culturas', sempre revelando as diversidades entre os homens (seres humanos) e os povos. Costuma-se afirmar, a partir daí, que a igualdade dos homens se evidencia a partir das diferenças; da possibilidade de, entre múltiplas respostas, optar por uma, diferenciando-se assim daqueles que trilharam outras alternativas. Ao mesmo tempo que são diferentes, são iguais, e agem na maioria das vezes, em um mesmo grupo, exatamente da mesma forma, como (se fosse) algo natural; reproduzindo valores e conservando significados, muitas vezes inconscientemente, sem a perspectiva de que são convenções (produzidas) e portanto modificáveis/transformáveis por eles. A diversidade cultural se deve ao processo histórico produzido por cada grupo social. Laraia (1996) aponta que, apesar da necessidade comum de satisfazer certas funções vitais, a

maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. É esta grande variedade na operação de um número tão pequeno de funções que faz com que o homem seja considerado um ser predominantemente cultural. Os seus comportamentos não são biologicamente determinados. (...) todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado (p.39)

de acordo com a transmissão das experiências a partir do conhecimento acumulado de sua comunidade.

Percebe-se a cultura, então, representada através das “subjetividades” construídas nesse “consenso”, através dos elementos que refletem uma forma de organização.

Em direção a uma abordagem simbólica de cultura

No entanto, segundo Geertz (1989) a cultura não se resume ao que pode ser percebido concretamente, enquanto produtos ou artefatos culturais, mas envolve os padrões de significados incorporados às formas simbólicas (que são as ações, manifestações e objetos, ou seja, os produtos culturais) que permitem a comunicação/ mediação e partilha entre os sujeitos das experiências, concepções e crenças. As manifestações culturais se devem a um “conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento”, ou seja, programas para governar o comportamento, o que, segundo o autor, constitui o conceito de cultura. Assim, cultura não se configuraria nas manifestações “em si”, mas no que determina as ações “daquela” maneira; não compreenderia unicamente o “aprendizado” de como agir em determinada situação, mas a “opção” por uma forma de comportamento (própria de seu povo). Esse conceito, de certa forma, expressa a preocupação com os fatores que determinam a imposição desses limites de ação, como eles se constituem, suas origens, objetivos e interesses.

A crítica de Thompson (1995) a essa concepção desenvolvida por Geertz aborda a falta de atenção do mesmo aos problemas de poder e conflito e aos contextos sociais estruturados dentro dos quais os fenômenos culturais são produzidos, transmitidos e recebidos. Thompson (1995) denomina a sua abordagem de uma concepção estrutural de cultura, que envolve a constituição significativa e a contextualização social das formas simbólicas. O autor concorda com Geertz (1989) quanto a compreensão de que a análise cultural consta de uma interpretação de “segunda mão”, ou seja, uma interpretação pelos analistas das características significativas dos fenômenos culturais que já são rotineiramente interpretados pelos indivíduos no curso de suas vidas diárias. Essa análise, segundo Thompson, implica nessa referida interpretação (baseada nas características das formas simbólicas que, segundo o autor, envolvem os aspectos: intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual (p.183)), assim como, na elucidação dos contextos e processos socialmente estruturados. Resumidamente, esses aspectos definem que as **formas simbólicas** são expressões de um sujeito para outro; são produzidas, interpretadas ou veiculadas com base em determinados códigos, convenções ou esquemas implícitos, geralmente inconscientemente; são construções que possuem uma estrutura articulada na produção dos significados; caracterizam-se por representar algo, referir-se ou expressar alguma coisa; e, finalmente, estão inseridas em processos e contextos sócio-históricos que influenciam (a partir de instituições específicas) na produção, transmissão e recepção das mesmas.

A partir dessa exposição mais genérica sobre a temática cultura procuro a seguir retratar o processo de institucionalização, que fornece referências à compreensão da formação cultural, e o processo de construção dos significados, que projeta as

possibilidades de reconstruí-los na produção simbólica, para, então, retomar a exposição em uma perspectiva mais crítica relatando sobre as culturas populares.

A institucionalização: traços da vida humana em comum

A atual configuração das sociedades, com estruturas determinadas de forma cada vez mais ampla, global, revela uma crescente tendência à formação de universos cada vez mais homogêneos. O processo de organização da vida social baseia-se na criação de instituições, que visam a regulação e controle das ações do ser humano e relações com o meio e os outros. O ser humano encontra-se 'imerso' em um mundo institucionalizado, onde as ações e comportamentos são preestabelecidos, padronizados, e freqüentemente são conduzidos sem perceber o caráter de produção humana dessas convenções.

Berger/Luckmann (1976) (em 'A construção social da realidade') analisam a formação das instituições a partir da necessidade do indivíduo de estabelecer padrões de condutas coletivas para o convívio social - condição que não faz parte do seu aparato biológico, portanto não é dada pela natureza; é uma construção sócio-cultural. O conceito de instituição utilizado pelos autores é muito amplo, e envolve todas as tipificações de ações habituais compartilhadas entre mais de dois atores sociais por um 'certo tempo'. A forma de realizar determinadas ações forma tipos, que são repetidos cotidianamente tornando-se hábitos. Essas formas de ação são construídas na interação dos indivíduos e a divisão das mesmas decorre da divisão social do trabalho - formando os papéis sociais (que determinam as funções dos indivíduos na sociedade). Os autores exemplificam (exemplo hipotético) a historicidade e objetivação de uma instituição através de uma situação onde a interação entre dois indivíduos promove a constituição de tipificações recíprocas e que com

o surgimento de um terceiro elemento (por ex. filho) na vida em comum, que não participou na construção daquela formação social, este percebe a mesma como algo objetivo, exterior a ele, com realidade própria. Nesse sentido, essas formações sociais (instituições) confundem-se com os fenômenos naturais. Os indivíduos que construíram esse mundo mantêm a possibilidade de transformá-lo, apesar de que “as rotinas uma vez estabelecidas, transportam a tendência a persistir” (p.84), eles

compreendem o mundo que fizeram. Tudo isso muda no processo de transmissão à nova geração. A objetividade do mundo institucional ‘espessa-se’ e ‘endurece’ não apenas para os filhos mas (por um efeito de espelho) para os pais também. [...] Todas as instituições aparecem da mesma maneira como dadas, inalteráveis e evidentes (p.85).

Berger/Luckmann apontam três momentos do processo de construção do mundo social: a exteriorização - através da execução das ações; a objetivação - com a transmissão dessas ações tipificadas (e sua reprodução sem reformular); e a interiorização - “pela qual o mundo objetivado é reintroduzido na consciência no curso da socialização” (p.87). Os autores caracterizam o mundo social, e apontam como exigência para uma análise do mesmo, a partir de cada um desses momentos quando afirmam: “A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social.”(p.87)

Aqueles que não participaram diretamente da construção desse mundo social não têm acesso ao significado original das instituições (em termos de memória), precisam interpretar este significado, em ‘várias fórmulas legitimadoras’⁷.

⁷ As formas de legitimação das instituições proporcionam a interpretação dos significados e a construção dos universos simbólicos que explicam e justificam essas estruturas (o processo de construção dos sentidos dos símbolos significativos/significantes e a incorporação pelos sujeitos).

“Ao nível das significações, quanto mais a conduta é julgada certa e natural, tanto mais se restringirão as possíveis alternativas dos ‘programas’ institucionais, sendo cada vez mais predizível e controlada a conduta” (p.89); As ações são pensadas “... como partes relacionadas de um universo subjetivamente dotado de sentido, cujos significados não são particulares ao indivíduo, mas socialmente articulados e compartilhados”(p.92).

Para Berger/Luckmann a legitimação⁸ é o processo de explicação e justificação da ordem institucional (‘tradição institucional’) – a fim de integrar e dar validade ‘cognoscitiva’ a mesma (aos seus significados). Um processo de institucionalização é precedido por uma explicação/conhecimento (segundo Berger/Luckmann através de ‘níveis de legitimação’) de porque ‘as coisas devem ser assim’, que dão sustentação a idéia de que ‘as coisas devem ser assim’ (fornecendo referências através de teorias explicativas para as condutas institucionalizadas) - originando o processo valorativo da legitimação. No entanto, B/L afirmam que as teorias explicativas que forneciam elementos para justificar/normatizar/ validar as ações práticas passam a estabelecer processos institucionais que transcendem às experiências cotidianas (p.131). O universo simbólico é produzido a partir das experiências cotidianas, mas refere-se a um horizonte mais ampliado de significações, para além do domínio da vida social; esse universo de significações envolve a ordem institucional e outras experiências individuais (‘biografias’) (p.133).

Quando B/L relatam sobre os ‘níveis de legitimação’ referem-se às construções teóricas explicativas da realidade - chamadas por eles de ‘legitimação no nível teórico mais baixo’ - e às teorias integradoras das legitimações de várias instituições em função da conservação do ‘universo’ simbólico (da realidade) - apontada como uma elaboração

⁸ Os autores caracterizam o termo **legitimação** como uma ampliação a partir do conceito desenvolvido por Weber...

posterior, um nível mais alto de legitimação (p.148). Com o propósito da manutenção do universo simbólico (hegemônico), um dos artifícios para tal é a legitimação das ações institucionalizadas através da tradição (o reforço da tendência à inércia, das instituições) (p.159). O monopólio de um universo simbólico revela-se quando o mesmo é mantido por uma única tradição ('oficial'), que define a realidade de uma sociedade. Esse monopólio não pressupõe a interiorização dessa tradição por todos, mas significa que mesmo estes não configuram ameaça à tradição 'oficial' por não organizarem-se socialmente (p.163). Mesmo em uma sociedade com esse monopólio simbólico, os agentes conservadores dessa ordem/tradição permitem a incorporação (à tradição oficial) de 'crenças e práticas populares' desde que se integrem ao universo estabelecido sem desafiar-lo/ameaçá-lo. Poderiam, também, subexistir 'definições competidoras da realidade' segregadas dentro do universo sem tornarem-se ameaças; protegendo também esses universos segregados de serem contaminados pelo 'oficial' (p.165). Nas sociedades modernas esse monopólio não se consolida, já que há uma pluralidade de universos que coexistem em um mesmo universo. No entanto, apesar de não haver o monopólio de uma tradição, existe uma (definição/explicação da) realidade considerada como válida/legítima que, de certa forma, se sobrepõe às demais e por isso torna-se hegemônica naquela sociedade. Os autores aliam, também, a aproximação de uma definição da realidade com um interesse de poder como a consolidação de uma ideologia (p.166).

Existem críticas que apontam a análise dos autores enquanto limitando a formação das instituições ao fato de que essas originam-se a partir das ações habituais que tornam-se tipificações (comuns), não referenciando as questões do condicionamento, regulação/ normatização e restrição das formas de ação dos indivíduos, o que exigiria uma

análise dos fatores sócio-político-culturais (em um sentido de interdependência). Essas críticas, no entanto, necessitariam de uma melhor fundamentação quanto aos objetivos dos autores com a obra citada, bem como o conhecimento mais aprofundado da construção teórica dos mesmos em outros trabalhos. Ainda assim, sente-se a ausência - a partir do que os autores apontam como uma tendência à continuidade e reprodução das ações tipificadas, mesmo os indivíduos tendo distanciado-se do sentido que as originou dessa forma - de uma análise crítica dos diferentes elementos que determinam a explicação e fundamentação dessas sedimentações, bem como as possibilidades de reavaliação (por parte dos indivíduos) e ruptura. Isso se faz necessário quando não se objetiva transfigurar a contradição em relações entre funções ou entre simples oposições.

Berger e Luckmann sustentam como próprio das instituições, a princípio, a orientação e estabilização das ações dos indivíduos, a fim de restringir o universo de possibilidades e viabilizar o direcionamento e especialização das mesmas na interação entre os indivíduos; e como consequência, o controle da conduta humana através de padrões previamente definidos, assim como a organização social com a divisão do conhecimento e funções específicas para os indivíduos a partir do estabelecimento de papéis sociais no interior das instituições.

Parece necessário, no entanto, uma análise que considere as questões referentes ao conflito e às desigualdades sociais. As instituições lidam com a lógica⁹ da funcionalidade, que permite a propagação da 'falsa idéia' (ideológica) de sociedade harmônica - de que todos têm os mesmos direitos, possibilidades e oportunidades. As

⁹ Berger e Luckmann (19 :91) enfatizam que "é preciso grande cuidado ao fazer afirmações sobre a 'lógica' das instituições. A lógica não reside nas instituições e em suas funções externas, mas na maneira em que estas são tratadas na reflexão que delas se ocupa. (...) a consciência reflexiva impõe a qualidade de lógica à ordem institucional."

instituições escola e esporte são exemplos representativos, em suas concepções dominantes, da ‘ilusão’ da igualdade de oportunidades e homogeneização de condutas.

As crianças percebem o mundo a partir dessa lógica social, já que nascem inseridas nessa estrutura - fazendo parte de alguma instituição e com papéis determinados. A instituição família é a responsável pela transmissão das primeiras normas e padrões de comportamento, sendo seguida pela escola. Na escola, ou fora dela, a criança cria inúmeros outros vínculos institucionais - inclusive quando participa de vivências e experiências de movimentos (principalmente a prática de esportes) - o que a faz assumir muito cedo seus papéis nessas diferentes instituições, restringindo a partir daí seu ‘universo de possibilidades’ àquelas ações definidas para tal e ao espaço que ocupa. Assim, formam-se os ‘universos simbólicos’, a que se referem os autores citados, e os significados de suas ações parecem cristalizar-se, dificultando sua manipulação consciente.

Sobre a questão dos significados

Os sujeitos a partir de seus ‘órgãos sensoriais’ percebem o mundo; assim, este mundo possui sentidos para eles - possibilitados nessa interação.¹⁰ Na interação com outros

¹⁰ Certamente a percepção do mundo pelos sujeitos não se dá apenas pelos ‘órgãos sensoriais’, mas envolve o conhecimento cultural acumulado que ele dispõe para sua interação com o mundo e os outros. Ou ainda, como em Habermas, envolve o saber implícito (oculto) - que determina (ideologicamente) nossas opiniões, preconceitos, visões de mundo - que está sempre “às nossas costas”, e na base do processo de interação. (Siebeneichler, 1989:83)

Para Merleau-Ponty (1990), no entanto, “...as percepções têm um sentido, mas esse sentido não é recuperado por uma atividade intelectual livre, ele é imanente à percepção, quase sensorial.” (p.14)

sujeitos, a partir desses sentidos¹¹ próprios de cada um, constroem-se significados, atribuídos coletivamente às coisas e ações percebidas no mundo onde interagem. Esses significados modificam-se, então, de acordo com o grupo e contexto onde se manifestam. Quando modificam-se os fatores que determinam a construção desses significados estabelece-se um processo de re-significação. Por exemplo, os padrões de movimentos, enquanto formas simbólicas, são re-significados (em um processo interpretativo) durante a sua prática, mas questiona-se se essa re-significação não pode estar simplesmente reproduzindo o contexto (ou seja, as relações sociais, ‘assimétricas em termos de poder’ - que determinam ‘relações de dominação’)¹² em que esses significados foram produzidos.

Os significados, enquanto produções coletivas, são construídos e/ou veiculados a cada momento e espaço onde encontram-se diferentes sujeitos interagindo. A constituição do sentido/significado está diretamente relacionada à intencionalidade dos sujeitos em ação; é ela que intermedia o processo de significação das relações dos sujeitos e o mundo (Kunz, 1991). Os significados são construídos, então, nessas relações, estabelecendo-se apenas a partir da ação dos sujeitos.

A teoria do Interacionismo Simbólico¹³ parte de três premissas acerca dos significados: a ação dos sujeitos com relação às coisas (objetos, sujeitos, instituições, idéias ...) baseia-se nos sentidos que elas têm para eles; o sentido destas coisas resulta das interações dos sujeitos entre si; e os sentidos são manipulados e modificados pelos sujeitos

¹¹ Para Meltzer (1972:18), em Haguette (1990:29), “o sentido de um objeto ou evento é simplesmente uma imagem do padrão de ação que define o objeto ou o evento”. Sentido e significado, assim, não apresentam a conotação diferenciada que o texto sugere.

¹² Thompson (1995) desenvolve essa questão em relação ao conceito de ideologia - pois, segundo ele, determina um tipo de reprodução social.

¹³ Teoria sistematizada por Blumer (1969), a partir do pensamento de Mead, na publicação *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Apresentada, de forma sintética, por Haguette (1990) em *Metodologias Qualitativas na Sociologia*.

através de um processo interpretativo.

Sobre o processo interpretativo para manipulação dos significados, Mead (1968)¹⁴ indica dois passos a serem considerados - ‘o agente concentra a atenção no objeto que possui um significado para ele e sobre o qual vai orientar sua ação; e procura o significado da coisa de acordo com a situação onde ele se encontra e o objetivo de sua ação - examina o objeto, seleciona, analisa, suspende, reagrupa e transforma os significados. Ao organizar e dar forma ao significado, entra em um processo de comunicação consigo mesmo, o qual é a base para o processo interpretativo.’

No entanto, Bourdieu critica a concepção de cultura que enfatiza os bens simbólicos (sistemas simbólicos) como meros instrumentos de comunicação e conhecimento, sem considerá-los enquanto instrumentos de poder - de legitimação da ordem dominante. Segundo ele, corre-se o risco de enfatizar apenas estratégias de interpretação, tipificação e rotulação - que o ator recorre nos processos interativos - em detrimento dos aspectos macrossociológicos - as funções ideológicas/políticas das produções simbólicas. O autor compreende o campo simbólico não apenas a partir do conhecimento de sua organização interna - os discursos, mensagens e representações que possibilitam a ordenação do mundo natural e social (os quais considera meras “alegorias” que dissimulam as relações sociais reais) - mas também, e principalmente, por sua função ideológica e política de legitimação de um sistema de dominação.¹⁵

As formas simbólicas, enquanto movimentos padronizados/estereotipados, por exemplo, não são assimiladas/absorvidas passivamente pelos sujeitos, mas em um processo

¹⁴ op.cit

¹⁵ Introdução de Sérgio Miceli ao pensamento de Bourdieu no livro: *A economia das trocas simbólicas*; pag. XIV.

de interpretação, que atribui às mesmas um sentido, produzindo (ou reconstituindo) um significado desses símbolos no processo de recepção/interpretação. (Thompson (1995)).

No entanto, essa interpretação e reconstrução de significados no interior do sistema simbólico envolve relações de poder - implícitas nesse processo de interação - que tendem a cumprir a função de legitimação e reprodução social e cultural.

Enquanto os sujeitos praticam esportes (ou outros movimentos 'esportivizados') não se encontram, exclusivamente, reproduzindo os significados veiculados através dos valores e princípios da competição e sobrepujança - que constituem as características dominantes dessa atividade - mas, assumem, também, uma reconstrução dos mesmos de acordo com o contexto - espaço, meio, momento e sujeitos - em interação. A identificação do processo de interpretação/re-significação se constitui em elemento essencial na distinção de um processo de adaptação - onde procura-se reproduzir, da forma mais fiel possível, a situação e forma da atividade em questão, sem considerar as condições do contexto onde está se manifestando.

O reconhecimento do processo de construção e reconstrução de sentidos e significados, assim como, de apropriação e manipulação dos mesmos pelos sujeitos, torna-se fundamental quando o objetivo é o estudo do processo de construção da cultura de movimento e a compreensão de cultura envolve as produções (reproduções) dos sujeitos enquanto formas simbólicas significativas.

Essa tensão explicitada na produção e significação cultural expõe as relações de poder estabelecidas e as diversidades que projetam-se no processo de formação cultural.

No caminho das culturas populares

Quando explicitam-se relações sociais em confronto de poder, relações de dominação e subordinação, de superioridade e inferioridade, hipertrofia e atrofia de forças, preponderância (hegemonia) e exclusão, está se revelando uma sociedade de classes - com desiguais possibilidades e desequilíbrio de *representatividade*. Até aqui tem se revelado que existe uma cultura dominante, hegemônica, que determina e impõe seus valores. Para isso é necessário reconhecer uma cultura dominada, excluída, que sofre imposição e é sufocada pela outra; mas existe (e resiste) apesar da desigualdade de condições.

Chauí (1996), entre outros autores, demonstra a preocupação em esclarecer as diferentes concepções que podem surgir através da terminologia cultura popular. Diferenciando cultura *do* povo de cultura *para* o povo lembra que os grupos dominantes preocupam-se em elaborar uma cultura para o povo a partir de seus valores e princípios para manter o seu 'status' e dominação, enquanto mantém exclusiva a sua condição de autores e atores, relegando o povo à condição de objeto de manipulação. Isso não significa que a cultura *do* povo seja libertadora em si, já que envolta pelos problemas de alienação e reprodução da ideologia dominante. A autora recorre a Gramsci, em seu conceito de hegemonia, quando procura argumentar a abordagem da cultura popular como a expressão dos dominados (de aceitação e recusa) por dentro da cultura dominante, e não como uma outra cultura. Em Gramsci, segundo Chauí, 'a hegemonia é a cultura numa sociedade de classes', o conjunto de práticas sociais que alteram-se, processualmente, de acordo com as pressões e transformações das condições históricas, com o objetivo de manter a dominação (p.21). Nesse sentido, também, tece uma crítica à identificação entre cultura popular e

cultura de massa, já que a segunda é uma realização das classes dominantes, difundida pelos meios de comunicação que estão sob o controle ideológico destas; além de ocultar as contradições e conflitos sociais negando a diversidade de manifestações culturais na sociedade. Então, existem diferentes manifestações culturais, que expressam a contradição de interesses entre as classes sociais, mas parece importante diferenciar entre as manifestações, ainda que ambíguas, das classes populares e as produzidas para manter o poder e dominação destas pela classe dominante.

Satriani (1986) aponta o folclore como manifestação cultural das classes subalternas em contraposição¹⁶ à cultura hegemônica das classes dominantes e que expressa uma resistência ao processo de aculturação¹⁷ a que são violentamente submetidas, em que recusam serem absorvidas/capturadas¹⁸ por uma cultura que não é sua; o folclore concretiza-se, assim, em uma forma de confronto. O contato (choque) entre culturas, ou entre uma 'subcultura' e a 'cultura hegemônica', promove um confronto de força, de poder - diretamente relacionado à relações entre as classes - estabelecendo-se a partir da lógica da dominação/exclusão. Parece que o folclore *diz* das classes populares e a cultura dominante constrói a história a partir de sua visão de mundo para todos - com pretensão hegemônica. Assim, esse só existiria por causa da dominação, sendo expressão da conseqüente exclusão (sem querer constituir uma lógica funcional de causa/efeito). Já que os indivíduos constróem símbolos como expressão de suas relações e condições de vida, o folclore

¹⁶ O autor revela, ainda que aponte essa contraposição, a ambigüidade do folclore em suas funções contrárias - de contestação e conservação.

¹⁷ Para o autor, aculturação é o movimento de uma cultura em direção a outra - um diálogo, confronto, mistura, interação - porém não é um processo pacífico, mas, ao contrário, uma prova de forças, mediado por relações de poder (p.71). Alguns autores referem-se a um processo dialético, recíproco, mas, no caso específico das sociedades de classes (culturas dominante e subalterna), evidentemente sem igualdade de forças.

¹⁸ "captura ideológica" (p.97)

representa a expressão de um grupo, se contrapondo à cultura dominante na medida em que parte de interesses e necessidades diferentes (contrários) daquela. A partir disso, poderíamos relacionar, dentre uma complexidade de fatores, o quanto as formas folclóricas encontram-se ‘sufocadas’ na sociedade hoje com o nível de conformismo (ou adaptação imposta) das classes subalternas em função da cultura dominante.

Certamente o confronto de forças, que falamos, é desigual não apenas no que se refere ao poder ‘financeiro’ como também ideológico (que o primeiro promove) em favor da consolidação hegemônica. Assim, a cultura popular é massacrada pela cultura dominante através dos diversos instrumentos de manipulação que esta domina. A cultura hegemônica procura capturar os elementos da cultura popular para dominar/manipular a sua forma de expressão e divulgação. Ao contrário da extinção/eliminação dos mesmos - que poderia produzir reações mais efetivas - controla-os através da descaracterização, espetacularização, promovendo uma ‘pseudo’ valorização, caricaturando-os - o que constitui uma desvalorização real. Quanto a isso, Satriani, na tentativa de definir o conceito de folclore que desenvolve e constrói em seu trabalho, retrata diversas concepções que proporcionam essa desvalorização. Cita, por exemplo, o folclore financiado por empresas de turismo que evidenciam/acentuem o pitoresco das tradições populares locais com o objetivo de atrair turistas¹⁹; ou algo exótico que pode ser inserido na cultura dominante com uma imagem mistificada, ou mesmo crenças e atrasos culturais; ou ainda, a evidência apenas de aspectos do folclore “que permitem um discurso de protesto que pode ser,

¹⁹ Cabe lembrar aqui o questionamento de Chauí (op.cit) acerca da designação ‘oficial’ de popular ao regional, tradicional e típico; A relação parece relegar, assim, o popular a um espaço social estrito, localista e, portanto, legítimo apenas nesse âmbito.

imediatamente, reabsorvido pelo sistema social que, por sua vez, transformando-o em moda, condena-o a um rápido envelhecimento e dissolução” (p.88).

A moda torna-se, da mesma forma, um instrumento de dessubstancialização, também, dos elementos da cultura de movimento - tornando efêmero e sem conteúdo aquilo de que se apropria. As manifestações locais, regionais, são promovidas como algo excêntrico, conservando-as como caricaturas, que por sua deformação e ridicularização, desvaloriza e ilegitima-as como formas de expressão, modos de vida. Através da transfiguração dos elementos de práticas de diversas culturas, estas são inseridas no mercado da moda como qualquer outro produto descartável. Pode-se analisar, como exemplos, os rodeios ou as práticas orientais²⁰.

Essas estratégias visam à captura, como nos diz Satriani, e caracterizam a invasão cultural de que nos fala Paulo Freire (1988) - fazendo uma análise das relações que se estabelecem entre invasores e invadidos. Segundo o autor, a invasão cultural é um dos instrumentos de conquista das classes dominadas pelas classes dominantes, que promovem o condicionamento a partir da imposição da sua visão de mundo, invadindo o contexto cultural das primeiras. Nesse processo, os autores e atores (os sujeitos) são os invasores, os invadidos são meros objetos, cuja atuação se resume à repetição do que foi determinado/modelado pelos dominantes. O autor afirma que a invasão é sempre uma forma de dominação, pois estabelece seus valores, padrões e finalidades para orientar a percepção da realidade dos dominados. A cultura invasora corresponde a mitos de uma realidade forjada pelos dominantes e introjetada na vida dos dominados. O desvelamento dessas condições objetivas (da realidade) só ocorre através da comunicação (com o

²⁰ Sobre esse assunto retorno no capítulo que trata da indústria cultural.

mundo), como diz Paulo Freire, através do diálogo, que tem o sentido de ação e reflexão deste mundo.²¹ A invasão promove um reconhecimento de inferioridade dos dominados e superioridade dos dominantes - que faz com que os valores dominantes sejam considerados superiores e tornem-se a referência da ação dos dominados.²² Os sujeitos, enquanto dominados/dominantes, mesmo tendo consciência de sua condição social (em alguns âmbitos) e clareza de sua posição política (pela libertação, no caso dos primeiros) tendem à, concomitantemente, reproduzir os valores da dominação nas relações sociais (familiar ou profissional) - valores de hierarquia, supremacia, autoritarismo, entre outros.

Paulo Freire contrapõe a essa manipulação que as classes dominantes exercem sobre o povo - e manipulação refere-se sempre a objetos/coisas - a organização das classes populares a partir do diálogo que deve estabelecer-se entre sujeitos, para o desvelamento de suas condições objetivas, no caminho pela libertação da opressão/dependência. Contrapõe à teoria que corresponde à dominação - denominada de teoria da ação antidialógica (que condiciona, conduz, conquista, divide e promove a invasão cultural para manter a opressão) - a teoria da ação dialógica, que tem nesse (diálogo) um instrumento de esclarecimento/entendimento dos sujeitos sobre suas condições e possibilidades no processo para a libertação (sendo o próprio diálogo parte desse processo).

No entanto são muitas as armadilhas que servem à dominação, iludindo quanto às possibilidades de libertação a partir de ações contaminadas pelos seus princípios, penetrando os elementos presentes no próprio diálogo, refletindo-se em um processo que, em si, não é libertador (como a libertação 'do' povo e não 'com' o povo). Essa ação

²¹ Diálogo (comunicação) que, em P. Freire, tem a palavra como instrumento, no sentido de ação e reflexão (práxis), enquanto objeto de criticidade - 'ação cultural'.

²² Paulo Freire chama isso de 'aderência' do dominado ao dominante;

mitificada de libertação revela-se em ato de invasão. A invasão, a que se refere P. Freire, promove uma relação de dependência, de incapacitação - onde alguns que detêm o conhecimento devem transferi-lo para aqueles que não sabem (acompanhado, também, de sua visão de mundo, valores, comportamentos (sua cultura)). A passividade, incapacitação, são instrumentos de 'opressão' para a dominação; o único instrumento para a libertação é a ação intencional. Esses artificios refletem-se em condições concretas de impotência, não só de se perceber enquanto tal, como de evitar a reprodução. Essa evidência não se pretende mecânica, nem funcional, mas pode ser percebida nas reais situações da vida contemporânea. A comodidade que a industrialização dos bens de consumo promoveu nas atividades mais cotidianas, desde a preparação de alimentos até a captação de informações, reflete um furto da capacidade de realização mesma, uma deficiência (como impedimento), uma desapropriação do saber/fazer, causando a dependência. Assim como os bens de consumo, as práticas culturais de movimento requerem o menor esforço de elaboração ou criação, sendo passíveis de simples imitação.

Cultura em Gramsci e Paulo Freire

A compreensão acerca da conceituação de cultura na obra de Gramsci exige um entendimento de sua leitura de mundo expressa nos seus escritos, que evidencia um caráter de totalidade e historicidade. As categorias por ele desenvolvidas apresentam-se de tal forma interrelacionadas e interdependentes, formando uma complexidade que inviabiliza a compreensão de um elemento isolado, revelando coerência com sua teoria. O tema *cultura* em Gramsci (1989) é desenvolvido, em sua obra *Os intelectuais e a organização da*

cultura, vinculado, conceitualmente, à categorias como intelectuais, escola (ou outras instituições afins). As temáticas são desenvolvidas em completa interação com o contexto social, político e econômico (nacional e internacional).

Na acepção de cultura desenvolvida pelo autor, o termo revela uma conotação única, direcional, ou seja, hegemônica. Cultura, nesse sentido, refere-se à cultura hegemônica (de uma época e/ou local). Refere-se a existência de uma 'classe culta', de uma cultura a ser 'assimilada' ou 'transmitida', de uma não-cultura (na referência a uma época de ingresso de alguns países na 'vida cultural'). Assim, a cultura não se revela plural no conjunto de ações e práticas de diferentes grupos sociais, diferenciando-se quanto às suas características; é entendida, ao contrário, em consonância com o objetivo de dominação, representando, assim, as construções da classe dominante, que se refletem, de forma impositiva e irreflexiva, nas práticas da classe subalterna. O horizonte desse entendimento de cultura no sentido de hegemonia delimita-se na compreensão histórica da divisão social de classes, opostas e contraditórias, onde uma domina, subordina e determina as regras e a outra é dominada, subjugada e suas práticas são reflexos ora de subordinação, ora de reação, oposição e resistência; mas sempre construídas a partir da cultura hegemônica. O que se define como cultura popular representa, assim, uma contracultura (ou contra-hegemonia). Nessa perspectiva poderíamos considerar a construção da cultura a partir da classe hegemônica e da tensão das relações sociais (de dominação e resistência) entre as classes.

A cultura concretiza-se, assim, na prática social, em grande parte determinada pela classe dominante, mas influenciada pela ação/reação da classe dominada; enfatizando que todas as ações são engendradas por dentro de uma mesma cultura. O conceito de

cultura em Gramsci conduz para uma definição de cultura enquanto práxis, categoria fundamental nas suas construções teóricas. A materialização do conceito de práxis em Gramsci, segundo Schelling (1990), na relação razão e realidade empírica, ocorre nas relações sociais que caracterizam-se em relações (hegemônicas) de dominação. O fundamento do conceito de cultura em Gramsci encontra-se na relação com a práxis, que se caracteriza na compreensão do homem em interação com a natureza, transformando-a ao mesmo tempo em que se produz a partir dela, e na interação comunicativa com os outros indivíduos. Dessa forma o autor remete a uma indissociabilidade entre cultura e sociedade, já que compreende a interação entre a consciência crítica do indivíduo em suas relações sociais e o horizonte (histórico) político, econômico e social em que se desencadeiam.

Paulo Freire, no desenvolvimento de sua pedagogia que objetiva a transformação da estrutura social, em suas palavras, de dominação e opressão, objetiva, na práxis, a consciência dessa realidade pelos oprimidos. A cultura, para o autor, encontra-se intimamente relacionada à realidade social ('totalidade da estrutura sócioeconômica e política'), reafirmando a sua objetivação a partir da interação dos sujeitos e a natureza em relação com as estruturas da sociedade. Como em Gramsci, segundo Schelling, onde a práxis contemplaria o conhecimento dos intelectuais e, nos termos do autor, a filosofia espontânea do povo, produzida na hegemonia; Paulo Freire enfatiza o resgate da cultura popular, construída por dentro da cultura dominante, como consolidação de um espaço de resistência em que a produção dos oprimidos, nas palavras do autor, constituiria-se em elementos para superação da estrutura de dominação e opressão. O autor desenvolve, nesse sentido, as bases para a construção da cultura para a libertação. Os elementos fundamentais para tal passam pela conscientização dos oprimidos de sua condição de opressão,

desmitificando a identificação com a cultura dominante e desvelando as contradições entre os interesses das classes; assim como pela valorização das experiências da cultura popular e a conscientização dos sujeitos enquanto produtores de sua história no processo coletivo pela libertação/emancipação.

Encontra-se presente nessas discussões acerca da cultura a projeção da mesma como fruto da tensão das relações de classes, apesar da hegemonia dominante, e como terreno de conquista de espaço das expressões e interesses dos dominados. A discussão que proponho quanto a cultura de movimento coincide com as pretensões de desvelamento (reconhecimento) do contexto de dominação cultural, que revela uma situação de dominação política, econômica e social, e a identificação da expressão cultural dos grupos dominados como elemento do processo de libertação/emancipação dos sujeitos da condição de opressão. As expressões de movimento dominantes refletem a estrutura social de dominação em suas características e objetivos. Os movimentos ‘desportivizados’ privilegiam condições de desigualdade, discriminação e de exclusão. São promovidos de forma ‘consumista’, reproduzindo hábitos e valores que interessam à estrutura econômica, concorrendo com os demais bens de consumo (mercadorias) e sustentando diversas indústrias. Integram-se na vida das pessoas como formas legítimas de movimento, que são ‘naturalmente’ desenvolvidas e socialmente aceitas, em uma ‘pseudo’ identificação dos sujeitos com seus propósitos. Como em Paulo Freire, para o qual não há caminhos para a libertação na estrutura dominante, já que seria contraditório aos interesses de dominação, assim, as formas de movimento hegemônicas promovem a imersão dos sujeitos no universo da ‘tecnologia’ de movimento com a adesão ao mesmo, sem qualquer preocupação humanizadora.

O exemplo do esporte é muito representativo dessa situação, já que por sua penetração popular e seu potencial mobilizador dos grupos sociais foi escolhido como modelo, enquanto bem cultural simbólico, para a massificação pela mídia veiculando valores de interesse dos grupos dominantes. A produção de características que atendessem a esses objetivos tornou-se a referência para todas as demais formas de movimentos populares que são apropriadas para os mesmos fins.

O conhecimento 'espontâneo', que coincide com a *filosofia espontânea do povo* em Gramsci, sobre as práticas de movimentos provêm das formas dominantes de movimento e promovem a adesão sem maiores reflexões. Para além desse conhecimento espontâneo pretende-se a transparência dos conhecimentos que identificam as práticas populares de movimento com aqueles que as vivenciam, que promovem o reconhecimento social, a identificação popular, a compreensão das condições sociais e tudo que se expressa nas mesmas. A manipulação e disseminação pela mídia de alguns esportes não justificam, exclusivamente, apesar da efetiva contribuição para tal, a atração e persuasão que envolvem aqueles que praticam. Há diversos outros fatores que influenciam na sedução, prazer ou motivação que mobilizam os sujeitos a vivenciarem determinados movimentos; assim como há inúmeros valores e interesses envolvidos.

A reflexão sobre os fatores de manipulação, dominação, reprodução, da cultura de movimento (dominante ou 'de massa'...) são elementos necessários no caminho da construção de uma cultura de movimento popular que se contrapõe objetivamente à ideologia dominante.

CULTURA DE MOVIMENTO

As manifestações corporais de movimentos são expressões de uma cultura e assim remontam os valores de tal sociedade. Assim, Daolio (1995) enfatiza que o processo de assimilação, pelo sujeito, dos valores e normas sociais se dá através de seu corpo. A contraposição ao caráter primordialmente cultural de todas as expressões de movimentos pode se encontrar na afirmação de Santin (1987, p.52) para quem o organismo vivo está articulado como um sistema de informações - através de uma memória biológica - que justifica que o movimento é interno e auto-organizável. Assim, o movimento pode ser considerado um fenômeno biológico, mas o movimentar-se (de uma determinada maneira) e o estímulo para realização de determinada forma de movimento - tipo, momento, espaço e significado das expressões – estes sim, referem-se a determinações culturais.

Merleau-Ponty (1990), em uma crítica da interpretação mecanicista de Dumas referente a expressão humana, defende que “não há expressões puramente naturais nem puramente convencionais ou sociais” (p.303), entendendo os gestos e o que eles exprimem enquanto uma conduta, uma relação com o mundo, explicitando uma relação interna, de sentido, entre eles, e exemplifica que “a conduta do sorriso e o estado de alegria representam uma mesma atitude perante o mundo”. O autor comentando Saussure afirma ainda:

Há uma relação de sentido entre as diferentes expressões; sendo dado um certo tipo expressivo, um parentesco estabelece-se entre as diferentes expressões que o sujeito produzirá; é preciso, pois, buscar uma unidade sistemática no interior da expressão de uma cultura. (p.303)

O conteúdo cultural dos gestos/comportamentos/movimentos (produção simbólica - incluindo os valores e princípios de sua função ideológica) encontra-se inscrito no corpo, representado por suas vivências. As manifestações culturais expressas pelo movimento são, como todas as demais expressões de uma determinada cultura, carregadas de significados e com tendência a cristalização. Os esportes 'normatizados', enquanto um dos elementos ('formais') da cultura de movimento, expressam funções representativas do sistema social que os constituiu; essas formas de movimentos padronizadas tendem a perpetuação por seu caráter consolidado como natural e imutável. Para que os referidos esportes possam ser desenvolvidos/experenciados com outra forma e função, transformando, assim, também a intencionalidade da ação e os significados construídos a partir da mesma, faz-se necessária a perspectiva de produção humana e histórica dessas práticas, que pressupõe transparência da intencionalidade e competência para atuar, enquanto atores e autores, dessa produção cultural; já que a forma e função são representativas, também, de determinados interesses. O estímulo dos meios de comunicação a um determinado modelo de esporte (ou movimentos, em geral), que compõe a indústria cultural no que se refere às práticas de movimentos, influenciando a constituição da cultura de movimento, não significa que os interesses de standardização para a comercialização que atendem interesses político-econômicos de dominação correspondam aos interesses e necessidades de expressão de movimentos dos sujeitos e as

intencionalidades e significados presentes na sua prática. No entanto, os estímulos pela mídia desses modelos são eficientes aos objetivos a que se propõem, concentrando a maioria (ou quase totalidade) das manifestações de movimentos dos sujeitos. Além de cumprirem suas funções inviabilizam a construção de outras formas de movimentos (talvez inúteis e sem finalidade, de acordo com a lógica da indústria cultural), já que todas são alvo desses interesses que, para tal, investem na sua captura.

Assim como outras expressões culturais, a reprodução de formas ‘tradicionais’ de movimentos ocorrem, muitas vezes, a nível inconsciente; o que exige uma reflexão acerca da noção de ‘intencionalidade’ presente nessas realizações. Neste caso, segundo Santin, é impossível desvincular o movimento gestual do significado e “a presença do sentido é constituída pela intencionalidade que gera as coordenações dos movimentos da gestualidade” (p.79); o que pressupõe que todas expressões de movimentos - conscientes ou não - são intencionais.²³

No enfoque de Mauss, o corpo e os movimentos devem ser considerados enquanto expressões simbólicas, “já que toda prática social tem uma tradição que é passada às gerações por meio de símbolos”; as técnicas corporais podem ser transmitidas pelo movimento em si, como expressão simbólica dos valores sociais (Daolio, 1995, p.47).

Com o entendimento de que as “práticas corporais” são produtos culturais, que refletem as regras e normas sociais, pode se perceber essa dimensão da cultura (cultura de movimento) através dos significados dessas práticas enquanto símbolos representativos dessa sociedade. A cultura de movimento é composta por essas práticas e a tradução das

²³ Sobre *intencionalidade* ver: Merleau-Ponty (1996) em *Fenomenologia da percepção*. Na pág. 16 da referida obra, o autor recorre a Husserl para distinguir intencionalidade de ato e intencionalidade operante.

significações que estas representam. A partir da indicação de Mauss para o estudo das manifestações culturais²⁴, pode-se derivar como ponto de partida para o entendimento do significado das “manifestações corporais”, ou movimentos, a identificação das modificações entre diferentes épocas - ao longo da história - acerca do que constituía a cultura de movimento das pessoas, anteriormente, e hoje não são mais vivenciados pelas crianças, assim como o que foi incorporado em seu mundo de movimento. O passo seguinte consistiria, após elencar e reconhecer esses elementos, em entender o significado dos movimentos corporais no contexto social; os princípios, valores e normas que determinam essas manifestações.²⁵

Para fundamentar, no entanto, uma análise da cultura de movimento torna-se necessária, além do entendimento sobre cultura, a compreensão da teoria de movimento humano que a sustenta e que irá referenciar as proposições defendidas para a Educação Física Escolar.

Cultura e Movimento: as interpretações do Movimento Humano

As discussões desenvolvidas até aqui compreendem concepções que orientam o estudo proposto acerca da cultura de movimento, no sentido de produção humana, social e política, implicando em entendimentos explícitos ou implícitos de ser humano, cultura e sociedade. Essas concepções contribuirão para a elucidação de mais um conceito indispensável na fundamentação deste objeto de estudo que referencia de que *movimento*

²⁴ (op.cit.)

²⁵ (op.cit.)

está se falando. A compreensão de *movimento* contribuirá no esclarecimento do entendimento mesmo de cultura de movimento e de seu espaço, enquanto conhecimento, na Educação Física, mais especificamente na Educação Física Escolar - tema tratado no capítulo final.

A breve explanação acerca da concepção de movimento objetiva principalmente revelar uma orientação e estabelecer diretrizes para as discussões subseqüentes do que propriamente tecer considerações mais específicas sobre o tema, já que não se trata do objeto principal. Torna-se inevitável, no entanto, a diferenciação com a concepção de movimento ainda hegemônica no mundo dos esportes e nos espaços da Educação Física que, como está sendo referenciado aqui até agora, trata o *movimento* como algo objetivo, mensurável e neutro de suas propriedades humanas e contextuais, projetado a partir de relações causais.

A análise de movimento humano apresentada por Trebels²⁶, baseada na obra de Buytendijk, diferencia-se de uma interpretação objetivadora, apenas física ou mecânica, de movimento, desenvolvendo, ainda, o conceito de *movimentar-se*. Assim, a teoria do movimentar-se revela três pontos fundamentais que compreendem o entendimento de *comportamento/condução de movimento* - como ação produzida por sujeitos, enquanto iniciativa própria, e portanto inseparável destes em qualquer análise, a *situação estruturada* ou o mundo de movimentos - que consiste no contexto enquanto elemento constituinte da ação de movimentar-se e os *sentidos* presentes em todas ações de movimento e que se constituem a partir delas. Com isso, distancia-se de teorias desenvolvidas por algumas disciplinas que analisam o movimento como deslocamento de um corpo (objeto), ou de

²⁶ Trebels, 1998:35

partes deste, que forma gestos/modelos objetivos 'de sucesso' para atingirem os fins estabelecidos - a serem desenvolvidos e aperfeiçoados na perspectiva da repetição, controle externo e otimização, e, ainda, considera irrelevante o fator contexto/situação como componente do movimento, reproduzindo situações em laboratórios, fragmentando momentos da ação e mensurando aspectos que não correspondem à totalidade da ação de movimento, excluindo inúmeros fatores relevantes, tornando o movimento uma coisa realizada pelo sujeito mas não *do* sujeito.

A teoria do *movimentar-se* sustenta ser impossível analisar movimentos, mas sujeitos que movimentam-se, ou mesmo movimentos abstratos, que correspondam a gestos estabelecidos *a priori* de uma situação/contexto ou dos elementos concretos que os envolvem. Todo *movimentar-se* deve ser analisado como uma ação intencional que institui sentidos em sua prática e compreende a mediação de sujeitos e contexto situacional de ação. O *movimentar-se* constitui-se de uma iniciativa subjetiva, de uma estrutura material/espacial concreta e ainda de um objetivo interno à ação. Uma ação de *quicar uma bola*, por exemplo, depende da intenção do sujeito, das propriedades da bola, do tipo de piso, do espaço, dos resultados obtidos através da atuação (das tentativas) do sujeito e das possibilidades de adaptação a diferentes condições, enfim, dos elementos que envolvem uma consciência do *fazer* pelo sujeito da ação. O gesto de *quicar* determinado a partir de normas de execução, *a priori* da ação, como a altura (e ângulo) do braço, a orientação e distância da bola em relação ao corpo, a força e velocidade de contato, assim como formas/padrão de movimentos corretos, podem resultar em sucesso de objetivos externos ao movimento, mas limitados e restritos à reprodução das mesmas condições de execução, que nem foram consideradas como uma das possibilidades entre tantas outras, já que os

sujeitos não tem a compreensão do movimento e os sentidos não foram instituídos na ação (relação sujeito/situação - que compreende as *condições para e possibilidades de*).

Esses princípios básicos já permitem uma noção preliminar da teoria do movimento humano descrita por Trebels e que fundamenta uma *teoria pedagógica do movimento*, de grande interesse na discussão a respeito da Educação Física escolar, em que o autor se utiliza dos pressupostos da *concepção dialógica de movimento*, emprestada de Gordijn e Tamboer²⁷. O pressuposto principal refere-se a rede de relações recíprocas entre o sujeito enquanto ator do movimento, o contexto situacional do movimentar-se e o sentido de movimento – ligação que corresponde a metáfora do *diálogo* entre os elementos da ação. O diálogo compreende a ação de cada sujeito com cada material, situação e outros sujeitos mediados pelo sentido estabelecido para aquele acontecimento. O *‘compreender-o-mundo-pela-ação’* de Tamboer, a partir de Merleau-Ponty, refere-se ao *movimentar-se* enquanto uma forma fundamental do comportamento humano como o pensar e falar. Representa uma forma de entender o mundo como um mundo de possibilidades, como na teoria de Gordijn, um *mundo para* (fazer algo) ao contrário de um mundo *como* algo, onde as coisas já encontram-se preestabelecidas em estruturas objetivas. O movimentar-se (em uma certa situação – *como* e com um sentido – *para*) permite a compreensão desses dois aspectos que segundo o autor caracterizam o sentido de movimento, a relação do sentido subjetivo – a finalidade de *para*, e do sentido objetivo – o mundo *como algo* (material/objetivo), criando através desse diálogo as formas de movimento que caracterizam o mundo de movimento específico do sujeito que se movimenta. Esse encontro – finalidade e estruturas objetivas – caracteriza-se na presença corporal, como em

²⁷ op. cit. Trebels 1998:37; e Kunz 1991:174

Gordijn, a concretização do vínculo homem – mundo. O autor apresenta algumas formas de *travessia* desse encontro que corresponde ao movimentar-se (espontâneo) a partir de uma intencionalidade pré-reflexiva, quando a situação e as respostas são relativamente conhecidas pelo sujeito, (apreendido) a partir de uma *aprendizagem* que exige uma atitude reflexiva para o reconhecimento do contexto e possibilidades a partir de uma orientação intencional e (criativo) a partir da superação do apreendido, ultrapassando as simples respostas às exigências impostas pelo exterior. Tudo isso mediado, como bem lembra Kunz²⁸, por um contexto histórico-social concreto definido que delimita as condições de possibilidades.

Com base na *teoria dialógica de movimento* Trebels apresenta pressupostos de uma teoria pedagógica de movimento, do movimentar-se espontâneo ao apreendido e criativo. Trata-se de fundamentar o processo de aprender e ensinar a movimentar-se a partir da estrutura básica da rede complexa de relações da teoria dialógica. Basicamente aos alunos cabe criar formas de movimento, a partir da situação e sentidos (do *para e como*), enquanto respostas aos desafios da estruturação do mundo exterior. Aos professores, organizar a situação de movimento (ordenamento do mundo exterior) sem, no entanto, determinar, conduzir e/ou controlar formas de respostas de movimento e relacionar o sentido de movimento e a resposta de movimento, a fim de que se torne compreensível o movimentar-se dos alunos.

A mesma fundamentação referenciou, em parte, Kunz (1991)²⁹ em sua teoria pedagógica *dialógica-problematizadora* do *se-movimentar* e suas prescrições para a

²⁸ Kunz (1991:177)

²⁹ Kunz (1991:180)

Educação Física Escolar³⁰. Retomo as concepções apresentadas até aqui para fundamentar uma análise sobre a Educação Física Escolar no último capítulo.

No contexto da cultura de movimento, a relação de reciprocidade do individual (as respostas subjetivas à situação através do sentido de movimento) para o coletivo (a interação, as determinações/construções sociais e culturais e os significados) e do coletivo para o individual precisa ser explorada. Nesse sentido, as concepções apresentadas nas análises *macro* sobre sociedade e cultura e a análise específica das concepções de movimento humano não são auto-excludentes mas, pelo contrário, complementares.

A Cultura de Movimento como discurso do Movimento Humano

O panorama delineado até então revela-se na base que fundamentará novas investidas de análise. Partindo da premissa de que a (re)constituição da cultura de movimento, enquanto ação consciente e autônoma dos sujeitos, exige uma compreensão crítica não apenas das formas mas de seus sentidos e significados e, ainda, que esse entendimento efetiva-se, principalmente, nas vivências (práticas), parece necessária uma reflexão mais objetiva sobre as possibilidades de movimento.

Visto que, como já foi exposto anteriormente, as práticas de movimento formalizadas, em geral, restringem/reduzem as possibilidades de movimentos, busca-se alternativas para a ampliação dessas possibilidades e vivência de novos sentidos. Enquanto na Teoria do Movimento Humano, citada por Trebels³¹ com base na tradição holandesa, a

³⁰ Kunz (1994)

³¹ Palestra proferida por ocasião da *VI Semana da Pesquisa da UFSC* em Florianópolis, no dia 17 de setembro de 1998.

ampliação das possibilidades de movimento tem como referencial vivências das formas ‘*naturais*’ de movimento como correr, saltar e arremessar, em clara alusão à tradição cultural da ginástica, sempre com a referência nas modalidades esportivas, de tradição cultural européias, acredito que seja próprio viabilizar a experienciação de movimentos e novos sentidos a partir, também, de práticas da cultura popular brasileira de movimento³². Práticas que não evoquem, necessária ou diretamente, a composição dos movimentos enquanto ‘formas naturais’, mas que constituem um conjunto de movimentos significativos que podem revelar e instituir novos sentidos nas diversas formas dos sujeitos movimentarem-se.

Isso, de alguma forma, vem a justificar-se pela dificuldade, já mencionada anteriormente, de desvincular os sentidos presentes nas formas de movimento apropriadas por uma determinada modalidade esportiva, por exemplo; Assim como o *saltar*, no imaginário dos sujeitos, pertence a modalidade do atletismo ou ginástica, consolidadas de determinada forma em cada uma delas, reduzindo o interesse (ou intenção) de ser realizada de outras formas. Isso implica em conciliar a experienciação de novas possibilidades de movimento, instituindo novos sentidos, à intencionalidade dos sujeitos em realizá-las.

Para que a criança realize um determinado movimento e experimente diversas possibilidades de realizá-lo, produzindo novas impressões nessa vivência, o sentido que acompanha sua intenção de movimento não pode estar voltado para resultados e finalidades externas, predeterminadas. A referência à intencionalidade justifica-se, aqui, na argumentação de que os movimentos são significativos pois quando fala-se em movimento

³² Capela, Paulo R. (1996) em dissertação intitulada: *Pressupostos teóricos com vistas à tematização do futebol brasileiro pela Educação Física Escolar a partir da teoria educacional libertadora* (UFSC), constrói a idéia de cultura popular de movimento a partir do elemento futebol e sua identidade popular brasileira.

não está se falando de algo objetivo, de uma coisa, mas ao contrário, de algo subjetivo, já que (só existe e) *é a ação intencional* de determinados *sujeitos* em determinado tempo e espaço. Os significados (historicamente) presentes nos movimentos referem-se a sentidos impressos nas vivências de diferentes sujeitos em diferentes momentos e que, mesmo quando *cristalizados* - em um processo de *reificação*, dependem da intenção do sujeito que se movimenta para instituir novos sentidos.

Falar em movimento torna-se, nesse entendimento, substancialmente complexo, por isso refiro-me a cultura de movimento, que corresponde a formas que o ser humano construiu para se movimentar e que constitui a herança que subsidia as novas possibilidades. Pois já que não existem *movimentos*, objetivos e sem significados, não entendo formas '*naturais*' de movimento como a *origem*, a base para o movimento dos sujeitos, como formas sem um sentido/significado *pré-dado*. Mesmo que se constituam na gênese das formas de movimentar-se dos sujeitos, originalmente correspondam à base, natural, não se pode negar a consistência das determinações culturais implícitas desde os primeiros movimentos da criança ao nascer. [Por exemplo, ao aprender a caminhar, a criança não aprende qualquer forma de caminhar, mas aquela própria do grupo social e cultura em que está inserido. Provavelmente nem conheça outras formas, ou, quando venha a conhecê-las, as considere *erradas* ou formas que pertencem a *tal* grupo, sem apresentar qualquer intenção ou interesse em vivenciá-las.]

Os movimentos não são percebidos (vivenciados) pelos sujeitos enquanto

possibilidades, mas sempre como *formas de*, ou seja, tipificações³³. As formas que lhes dão o resultado previsto e esperado e, certamente, reconhecido culturalmente. Assim, as expectativas (intencionalidades) sociais/culturais tornam-se determinantes das intenções de movimento dos sujeitos. Da mesma forma os sentidos e significados são *reproduzidos*. Busco uma análise que não dissocie essas intenções e intencionalidades, que privilegie o sujeito sem deixar de reconhecer o *poder* do social e cultural (constituído a partir de um *poder* estrutural), que, para além das relações intersubjetivas em um determinado contexto, toma formas *concretas* que orientam as ações coletivas.

As construções culturais populares de movimento refletem bem essas determinações e, também, *cristalizam-se* inibindo novas possibilidades, porém constituem-se em vivências dos sujeitos que concretizam-se em oportunidades de reorientação das atividades formalizadas e seus significados. A compreensão crítica, pelos sujeitos, de suas próprias necessidades de movimento proporciona a produção de interesses, a partir de outras intenções, que extrapolem os sentidos e significados típicos das práticas ‘formalizadas’. Intenções, como mencionado anteriormente, de explorar novas possibilidades de movimento, de manipular as formas, objetos e espaços de movimento, de comunicação através do movimento como símbolo significativo e, assim, uma forma de linguagem, de expressão enquanto “meio de manifestação e exteriorização” dos sujeitos (individual e coletivamente), que caracteriza o que Kunz (1991) chama de *sentidos explorativo, comunicativo, expressivo*. Isso reflete um entendimento de ser humano e

³³ Como abordado no capítulo sobre a institucionalização, recorrendo a Berger e Luckmann novamente, as **tipificações** constituem-se na formação de tipos de ação, configurando hábitos, que promovem a objetivação da realidade. Transportando para as práticas de movimento, pode-se caracterizá-las como os modelos ou padrões de movimento, o movimentar-se a partir de tipos predeterminados, que não surgiram diretamente de experimentações e vivências dos próprios sujeitos que se movimentam/que estão em movimento. Assim, as ações de movimento cristalizam-se, tomam formas concretas como as tipificações a que se referem Berger e Luckmann no processo de formação das instituições - e/ou institucionalização de ações.

movimento e, assim, também, de cultura e sociedade. Resgata a correlação das expressões *individuais* e das construções coletivas, em um mundo de possibilidades e conflitos, já que o movimento humano é significativo porque refere-se a um sujeito em um mundo social (de relações).

O discurso da cultura de movimento

Quando se fala aqui de manifestações culturais de movimento não se está referindo apenas ao esporte sob o domínio da ciência e da técnica, ou ao esporte generalizado sob a forma de todas atividades corporais, ou ainda exclusivamente sobre as práticas formalizadas, mas das manifestações enquanto imagem e movimento que simbolizam os significados de uma cultura. Por isso, quando se propõe o resgate dos valores e significados das raízes da cultura brasileira de movimento está se propondo uma subversão da ordem globalizada e a reorganização da vida social orientada pela herança do sistema de significados das construções simbólicas subsidiando as possibilidades de reestruturação das práticas sociais. Como bem exemplifica Santin³⁴, sobre a inversão da ordem comunitária pela ordem produtiva da sociedade industrial, que substitui o vivido, experienciado pelo 'cientificizado e tecnologizado', e o 'eu da identidade personificada' (marca da unidade interna da comunidade) pela 'impessoalidade da identidade funcional' (própria das divisões, classificações e hierarquizações do sistema produtivo da sociedade moderna). No entanto não se trata de um retorno ao passado, pois se opõe às condições

³⁴ Santin, Silvino. **Esporte: Identidade cultural**. In: Souza e Silva, J. (org.) *Esporte com identidade cultural: Coletânea*. Brasília: Indesp. 1996.

objetivas do presente e não há como negá-las, mas considerar as significações presentes no ‘ato fundador’ - da gênese das construções simbólicas, a que se refere Santin, para fundamentar as projeções futuras.³⁵

Todas as práticas de movimento, mesmo as fabricadas por mediação da mídia ou assimiladas sem consciência de sua historicidade, constituem a cultura e história de movimento de um grupo social. Assim a atual história brasileira de movimento está sendo escrita sob a orientação de um sistema que exclui a maioria dos que compõem a sociedade; exclui de participação autônoma e autêntica, conduzindo-os à integração conformada. Essas estratégias de substituição e transferência de valores e significados, sem a participação reflexiva dos sujeitos, os impede de perceber os antecedentes e precedentes de seus condicionantes. Ainda assim, as atividades ‘mediatizadas’ que constituem a cultura de movimento são de alguma forma adaptadas, assimiladas e re-significadas na vivência pelos sujeitos, alterando muitas vezes suas características. Na ‘*pelada*’ de futebol, por exemplo, coexistem as características lúdicas e ‘*molecas*’ do povo brasileiro e a reprodução da conduta normatizada e valores hegemônicos que predominam na atividade. Os jogos e brincadeiras ‘de rua’ refletem a gestualidade espontânea e a diversidade cultural que compõem a sociedade brasileira ao mesmo tempo que incorporam os valores do rendimento e concorrência do sistema produtivo. As vivências das atividades estão impregnadas de valores discriminatórios de todo tipo –sexistas, racistas - que se contrapõem a pluralidade (e ‘unidade’) brasileira.

A contradição presente nessas manifestações gera uma tensão que propicia a mudança, mas não se encontra articulada intencionalmente pelos sujeitos. Enquanto não se

³⁵ op.cit.

resgatarem outros valores que fundamentem novas interpretações dessa aparente conformação, o conflito não se objetivará para desencadear uma transformação. Enquanto a *tônica* da diversão continuar sendo o espetáculo da sobrepujança, da otimização de gestos mecanizados, da reprodução de movimentos estandardizados, as vivências e os valores nelas inscritos não se modificarão. Nega-se o *maniqueísmo* da linearidade da causa e consequência direta e/ou da desvinculação da influência dos valores nas ações, no modo de vida e na visão de mundo dos sujeitos. A contradição entre o nosso discurso e a nossa *prática* se deve principalmente à cristalização de comportamentos que não acompanham as reflexões sobre os mesmos, revelando-se a partir das manifestações - através das diferentes linguagens. A *automatização* das ações as absolutiza/independentiza da reflexão imediata e constante, implicando na fragmentação e aparente desvinculação das mesmas. O *hábito/habitus*³⁶ das práticas de movimento encerra as mesmas características de conservação e permanência, porém a consciência histórica de sua criação não encontra-se em seus antepassados mas no simulacro da indústria de bens (de consumo) culturais.

Certamente esse processo não fragmenta os momentos da ação e reflexão, que ocorrem simultaneamente, por isso a transformação no sentido da autonomia para a reestruturação das atividades e construção da cultura de movimento exige a mudança de comportamento efetivo juntamente com a reflexão de seus condicionantes. O fato de vivenciar as práticas de movimento de forma solidária, sem preconceitos e discriminações, e sem a dependência da orientação da mídia, reflete uma mudança mais profunda do que a

³⁶ ver, além de B/L, Pierre Bourdieu (1998) em *O Poder Simbólico*, que conceitua *habitus* resgatando as antigas conceituações, reservando-lhe um certo distanciamento da relação com o mundo social, criticada por ele, de causalidade mecânica entre o meio e a consciência; Segundo Bourdieu, a palavra *habitus* diz mais do que *hábito*, referenciando-se a uma perspectiva menos determinista, que inclui as *capacidades activas e inventivas*, como citado na pág. 61 da referida obra.

simples consciência de fatores como a competitividade, o sexismo ou o poder dos meios de comunicação e da indústria cultural. A criação da necessidade de mudar direciona o interesse nesse sentido que fundamentará um novo comportamento. Assim, essa interdependência demonstra a importância da intervenção pedagógica nesse processo.

Nesta abordagem não se propõe apenas um discurso *sobre* a cultura de movimento mas, também, um discurso *da* cultura de movimento, no sentido emancipatório. Um discurso do ‘movimento humano’ exercendo seu direito como expressão, sua capacidade de (comunicação) linguagem, enquanto competência humana. Movimento humano, a que se refere Kunz³⁷, no sentido filosófico, de ação intencional significativa, que constitui um sistema de significações dando origem às formas culturais de movimento que viabilizam a compreensão, entendimento e comunicação entre os sujeitos no mundo. O movimento que compreende o diálogo a que se refere Tamboer, citado por Trebels³⁸, com seu conceito da “*compreensão-do-mundo-pela-ação*” que caracteriza a categoria filosófica do “*se-movimentar*”, em que há uma relação indivisa entre o sujeito e o mundo onde este vivencia o movimento. Compreensão, também, do sentido (significado) que se institui na prática e que através dessa ação consciente possibilita vivências mais autônomas e criativas da cultura de movimento. Para tanto, torna-se fundamental a exploração dos sentidos das formas da cultura de movimento a fim de reverter o processo de condicionamento aos princípios da sociedade industrial moderna. O sentido que no esporte de rendimento reflete-se na ‘domesticação’, em outras formas culturais pode revelar os princípios da reflexão, crítica e criatividade, tornando-se a fundamentação para todas as práticas de

³⁷ Kunz, E. *O esporte na perspectiva do rendimento*. Diretrizes curriculares para a Educação Física (...) da rede municipal de Florianópolis/ SC. GEA: Nepef/UFSC – SME/ Fpolis, 1996.

³⁸ Trebels, A. H. *Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte*. RBCE, 18 (1), pag. 338-344, set. 1996.

movimento. Fala-se em ação criativa lembrando Volkamer, citado por Kunz³⁹, que afirma ser requisito para tal a realização do *não-necessário*, com o objetivo mesmo da inconseqüência, sem a rigidez das determinações e finalidades.

A expressão de ‘outros’ valores (ou sentidos e significados) através do movimento no esporte, por exemplo, é possibilitada com a vivência dos mesmos a partir de outras práticas, para compreendê-los pela ação, no diálogo que se estabelece nessa relação. Essa exigência é que justifica a necessidade de resgatar valores e práticas tradicionais de movimento em contraposição às dominantes na sociedade atual. Para isso propõe-se a ampliação do universo de possibilidades de movimento oportunizando a exploração de valores e significados. Pois, ainda que seja possível instituir novos sentidos, mesmo na prática do esporte ‘de rendimento’, os valores presentes na mesma são condicionantes e condicionados pela sua forma de realização. Enquanto os espaços para o *não-necessário* estiverem quase ausentes, como nos esportes normatizados, ou limitados nas atividades formalizadas, os sujeitos continuarão concentrando-se na perseguição de resultados como objetivo de suas práticas.

Os princípios, que tornaram-se a referência das ações, foram apropriados e caracterizados segundo a lógica dominante, exigindo, para re-significá-los, o resgate de seu sentido original. A retomada de conceitos como o “rendimento necessário e não-obrigatório”, desenvolvido por Kunz⁴⁰, enquanto competência mínima exigida para a realização das atividades e solução de problemas com sucesso, reflete uma crítica à reprodução dos princípios de evolução e progresso das sociedades industriais modernas,

³⁹ Kunz, E. **O esporte na perspectiva do rendimento**. Diretrizes curriculares para a Educação Física (...) da rede municipal de Florianópolis/ SC. GEA: Nepef/UFSC – SME/ Fpolis, 1996.

⁴⁰ Op. cit.

onde a importância do saber fazer, no caso do esporte, é substituída pelo fazer sempre mais e melhor. Os fins são preestabelecidos e tornam-se o núcleo de atenção, onde a valorização é o produto final que deve ser sempre progressivamente superior, instituindo os critérios do sucesso e êxito como objetivos obrigatórios. A (re)inversão - ou reestruturação - desses conceitos subsidia o resgate (reelaboração) de significados e a reconstrução da cultura de movimento.

No entanto, para redimensionar as intencionalidades dos sujeitos nas práticas de movimentos, as finalidades *úteis* precisam ser substituídas pela finalidade da própria ação, na contramão da lógica da produtividade. Por isso, esse processo constitui-se em uma parte do projeto de formação humana e transformação social, onde pode-se inserir a Educação Física enquanto prática pedagógica que trata com o conhecimento, mais especificamente, da cultura de movimento. Nesse sentido, o conhecimento referente a cultura de movimento apropriado pela Educação Física não pode legitimar, reproduzindo o sistema que determina os condicionantes aqui criticados. Os elementos da cultura de movimento, acompanhados dos valores e significados inscritos nos mesmos, assim como a metodologia da intervenção pedagógica do profissional, devem responder a esse compromisso, através da instrumentalização dos sujeitos para a formação dessa competência objetiva.

No âmbito escolar, os conteúdos não podem estar restritos às práticas formalizadas, pelo menos quanto à reprodução dos sentidos presentes nessas atividades, delineados através de sua forma e expectativas. O esporte, enquanto elemento que monopoliza as atividades na escola, exige um processo de re-significação dos princípios que o constituem, assim como a capacitação dos alunos para uma leitura crítica das

mensagens transmitidas pela mídia através dessa atividade.⁴¹ A ampliação das formas de movimentos possibilitará a vivência e exploração de uma diversidade de significados que fundamentarão novas manifestações. Certamente isso não ocorre espontaneamente, mas pela ação comprometida e sistematizada do profissional que intervém. O espaço da Educação Física Escolar deve propiciar a construção de condições objetivas (instrumentalizar) aos alunos para lidar, de forma crítica e criativa, com as práticas de movimento e seus significados em suas vivências nos demais espaços; e que isso contribua para a formação de um sujeito que anseia pelo esclarecimento e autonomia com compromisso e competência para atuar na construção de uma sociedade com igualdade de condições e justiça social.

Cenas e narrativas da cultura de movimento

As formas de movimento dos sujeitos constituem-se em exteriorizações de sua subjetividade a partir de expressões simbólicas construídas socialmente; Existem símbolos significativos, constituintes da gestualidade ‘espontânea’ popular que, apropriados pela ciência e técnica, configuraram-se em elementos historicamente representativos da nossa cultura.

Para compreendermos a caracterização da cultura de movimento na sociedade atual não basta a análise desse fenômeno articulado à totalidade da vida social em todas suas dimensões. Certamente um fenômeno qualquer não pode ser compreendido

⁴¹ Mauro Bétti (1998), no artigo intitulado *Mídia e educação: Análise da relação dos meios de comunicação de massa com a Educação Física e os Esportes*, fornece subsídios para essa reflexão crítica coletiva sobre o esporte-espetáculo e as imagens espetacularizadas das práticas de movimento; o que segundo ele constitui-se em função da escola.

isoladamente, já que é produzido e produz o sistema social em que se insere. Mas, para além das influências da atual configuração da sociedade e admitindo essa relação permanente, a historicidade dos fenômenos na vinculação com todo processo de desenvolvimento social torna-se essencial para essa compreensão.

As origens do esporte moderno⁴² coincidem com as origens do processo de industrialização e nos esclarece muito de suas características e significados atuais. A apropriação das manifestações culturais populares pela burguesia emergente e pela aristocracia inglesa no século XIX, sua reestruturação em função dos princípios do sistema econômico e social que então engendrava-se, assim como sua devolução para as classes populares, agora com forma e significado definidos pela classe dominante, para que esses integrassem o novo modelo emergente, representa a história da forma utilitária e funcional de apropriação das práticas de movimento nas origens da nossa civilização.

A mesma história revela o nascimento da tecnificação⁴³ do esporte, os princípios da técnica industrial constituindo-se em referências para o treinamento 'racional e metódico' dessa atividade. Nessa perspectiva, a fragmentação das ações promove a simplificação que facilita a produção com rendimento próprio do ritmo industrial. Esse processo, que responde aos interesses (e significados originais) de formação do indivíduo útil para o desenvolvimento do sistema, é disseminado para outras práticas de movimento consideradas sem utilidade e função nessa racionalidade. Desde então, várias atividades vêm sendo capturadas por essa lógica, através da esportivização, remontando a utilização

⁴² Sobre o histórico do esporte ver: Costa, Lamartine P. *O reencontro do Desporto com a Cultura*. Publicações INDESP, 1996; Silva, Ana M. *O Esporte: Da luta pela igualdade à perda da identidade*. RBCE, 1994; e o esporte moderno: Simson e Jennings. *Os senhores dos anéis*. Nova Cultural, 1992.

⁴³ A respeito da técnica ver Milton Santos (1997) – referenciado neste trabalho no item sobre o espaço/tempo; Especificamente sobre sua influência no esporte: Souza, Ana M. *A Ciência e a Técnica nas sociedades industriais modernas: uma reflexão sobre a Educação Física*. RBCE, 1993.

das manifestações culturais populares, de rua, como instrumentos de produção da hegemonia. O esporte tornou-se, assim, um veículo de promoção da lógica capitalista industrial na dimensão cultural, mais especificamente na cultura de movimento e na forma como configuraram-se os elementos da mesma. Isso o caracteriza como produtor, e não apenas produto, da atual estrutura social. Bracht (1997, p.80) destaca algumas funções do esporte que motivam as ações governamentais no setor, tais como, a afirmação política a nível internacional, o fator compensador das conseqüências da tecnologização, o caráter legitimador e o interesse econômico.

No esporte, enquanto elemento hegemônico da cultura de movimento que sofreu os primeiros reflexos dos princípios científicos e tecnológicos, a instrumentalização, a padronização dos gestos, as regras preestabelecidas, o aperfeiçoamento de habilidades, o objetivo de vencer, a rigidez do espaço, entre outros, caracterizam os significados que predominam nessas manifestações. Esses fatores que enfatizam o rendimento, a competição e concorrência não se limitam ao esporte, mas são transferidos para outras atividades, que constituem-se em fenômenos da cultura de movimento. A desportivização da dança, ginástica, jogos, enfim, caracterizam a predominância de princípios que correspondem a formalização imposta pela ciência e técnica 'modernas'. A lógica da técnica, no caso a esportiva, vem responder às funções a que essas atividades são destinadas; Um exemplo característico é a padronização e fragmentação dos gestos específicos das danças ou ginásticas para viabilizar a aprendizagem e aperfeiçoamento/eficiência de habilidades que proporcionam a maximização do rendimento e a produtividade para a competição. No caso dos jogos também, os movimentos mais espontâneos e 'despretensiosos' são organizados e normatizados na

perspectiva de funcionalizar a disputa e sobrepujança. Surge assim a mecanização de gestos e condutas nas escolinhas de diversas modalidades esportivas, assim como na emergência de formas ginásticas de competição (como a aeróbica, por exemplo) e campeonatos de dança, onde competem indivíduos e equipes com o objetivo da melhor performance.

Os elementos como esporte, jogos, brincadeiras, lutas e danças envolvem uma infinidade de movimentos formalizados, com características particulares, que representam o que se construiu e vivenciou em termos de atividades de movimento ao longo do processo histórico/social. A formalização (reestruturação) dos movimentos, que resultaram nos elementos citados, reflete os princípios de desenvolvimento e produção da ciência e tecnologia e equiparam-se à sociedade moderna em características e objetivos. A ciência e a tecnologia pretendem subsidiar os avanços exigidos pela 'extrema' velocidade da produtividade, essencial ao desenvolvimento a partir dos princípios da concorrência e do lucro, que as 'limitações' do ser humano não os permite alcançar mesmo privilegiando exclusivamente o raciocínio lógico - modelado pelos artefatos tecnológicos. Mesmo procurando relativizar essa crítica e escapar de uma análise e linguagem deterministas, percebo criarem-se, a partir disso, mecanismos para substituir o ser humano ou para orientar a sua produção de acordo com a 'lógica da técnica'; (com a finalidade de maximização dos lucros, com interesses mercadológicos e objetivos de orientação ideológica na direção da mesma racionalidade). Assim, prolifera-se a racionalidade da 'lógica da técnica' nas mais diferentes dimensões da vida humana, constituindo, também, as tecnologias culturais - artísticas, esportivas, entre outras.

Historicamente também, a racionalização técnica⁴⁴ (mecânica/digital), exigência do modo produtivo (industrial) do trabalho, expandiu-se a todas as dimensões da vida humana, já que o indivíduo precisava incorporar essa prática em toda sua conduta a fim de maximizar seu rendimento no trabalho. Desde a infância, então, o modo de pensar e as ações, a própria formação humana, deveriam tomar essa direção. E, assim, não só os jogos populares, as manifestações culturais de rua e a gestualidade ‘espontânea’ deveriam ser reestruturadas, como também os brinquedos e brincadeiras das crianças, que representam a sua forma de expressão e comunicação com o mundo. A brincadeira e o jogo como atividades improdutivas não deveriam ser incentivadas; a menos que estivessem proporcionando um estímulo que elevasse a capacidade produtiva. Desse modo o conteúdo e a forma dos jogos vêm se caracterizando, com a diminuição progressiva da necessidade de reflexão e criatividade, fatores, inclusive, dispensáveis em todas atividades humanas a partir dessa racionalidade.

As atividades de movimento *desviaram-se* (não no sentido romântico, mas no sentido da construção de ‘*outros*’/pulverização) dos sentidos e significados primeiros dos movimentos que as originaram e que emergiram da interação/comunicação dos seres humanos e a natureza. A criatividade e imaginação estimuladas pelas brincadeiras das crianças concorrem em desvantagem frente a rigidez e inexpressiva forma dos brinquedos industrializados⁴⁵, além da contaminação da mídia com o monopólio na oferta de modelos para a imitação e reprodução. Da forma de comunicação e relação da criança com o mundo, a brincadeira pode tornar-se a forma de orientação/direcionamento da criança na sociedade.

⁴⁴ A respeito da reprodutibilidade técnica: Benjamin, Walter. (1985). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. In: *Obras escolhidas*. V I., São Paulo: Brasiliense.

⁴⁵ Walter Benjamin discorre sobre isso em: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Summus, 1984.

A expressividade e sensibilidade dos movimentos na dança, objetivando a busca do prazer, disputam com a formalização dos gestos em função de finalidades outras, como a desportivização e espetacularização. A 'tecnologia musical' nos apresenta conjuntamente técnicas de movimentos para acompanhamento que se constituem nos novos estilos de danças, que a indústria cultural produz e divulga. Proliferam-se, assim, os grupos que apresentam músicas e danças, com aparente identificação popular, mas com movimentos estereotipados e valores hegemônicos. A rotina de movimentos mecanizados reduz os espaços para exercer a criatividade.

Os jogos eletrônicos, atualmente, exemplificam essas características, onde as crianças têm sua participação totalmente determinada através de opções preestabelecidas e recebem estímulos que, na maioria das vezes, privilegiam a velocidade de resposta e a quantização. A exigência de velocidade e eficácia das respostas dos jogos, diretamente proporcional ao rendimento - que implica na metodização, incentivam o pensamento indutivo e não reflexivo das crianças. Além disso, encontra-se o reforço da lógica 'esportiva' no próprio conteúdo dos jogos, que prioritariamente objetivam a competição e sobrepujança, e alguns, ainda, 'naturalizam' atitudes violentas e preconceituosas. Assim, desde cedo constrói-se a racionalidade técnica presente na visão de mundo e prática social dos indivíduos.

Os espaços rigidamente organizados e predeterminados para a prática das diversas atividades representam a formalização e normatização das mesmas. A estrutura do espaço para as modalidades esportivas exigem determinados materiais que tornam-se imprescindíveis para a sua prática. As precondições objetivas para a prática tomam-se mais importantes que o sujeito que pratica. Existe uma infinidade de produtos, como roupas,

calçados e materiais específicos para a prática de cada atividade. O objeto inerente à atividade de movimento, que compõe a mesma conjuntamente com o sujeito da ação, já não é mais condição suficiente. Assim nos diversos esportes, onde um espaço livre, sem qualquer estrutura condizente com as técnicas e normas, não é considerado próprio para a prática, nem mesmo pelas crianças, que preferem os clubes e escolinhas. Os movimentos (dos sujeitos em relação a um objeto - por exemplo, a bola) foram apropriados pelas diversas modalidades esportivas, formalizados pela técnica, tornando-se propriedade das mesmas perante o olhar do sujeito que pratica. Os movimentos caracterizam-se por pertencer a determinado fenômeno da cultura de movimento, que envolve um arsenal de exigências para ser praticado. As crianças e adolescentes não se motivam à prática de um jogo ou dança sem os requisitos exigidos, para os quais produziu-se a necessidade, já que os significados reduziram-se à própria lógica da técnica da atividade. A técnica se sobrepõe (e determina), assim, a experiência/vivência. O mesmo acontece com a dança, os jogos, a ginástica e todas as manifestações que sofreram a influência desse modo produtivo.

A sociedade industrial promoveu ainda a transformação do espaço⁴⁶, em geral, e para as práticas de movimento em particular. A industrialização provocou, não apenas a mudança no modo de produção até então artesanal, mas a progressiva urbanização⁴⁷, que incidia, para além do mundo do trabalho, na organização da vida social. As danças e festas populares, que mantinham um vínculo com a natureza, a partir da caracterização da vida rural e do trabalho artesanal, com um caráter de 'intimidade' do indivíduo em relação a sua produção material e social, perdem seus significados originais em vista da concentração

⁴⁶ Milton Santos (1997); Paul Virilio (1995).

⁴⁷ Sobre as conseqüências da urbanização ver: Virilio, Paul (1995). *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: ed. 34. Para Virilio estabelece-se, contemporaneamente, um declínio na forma urbana industrial e emerge um processo de *desurbanização* "pós-industrial", onde espaço e tempo são redimensionados.

urbana, com a construção dos grandes centros. As conseqüências da urbanização nas manifestações culturais de movimento efetivam-se na restrição e/ou delimitação do espaço de sua prática, assim como influenciam em seu conteúdo e significados.

As históricas invasões, dominações e colonizações dos povos registram a utilização das atividades corporais com a função de lutar, nas guerras; assim desenvolvem-se formas de movimento para preparação do corpo forte, resistente, como a ginástica. Essa atividade caracterizou-se, no processo histórico das civilizações, por diferentes funções e utilidades.

As colonizações retratam o uso da força e violência (explícita ou implicitamente) para dominar econômica, política e culturalmente um povo. No caso da colonização do Brasil, os habitantes da terra foram dizimados juntamente com sua cultura. O extermínio desses povos, à época da invasão européia, facilitou a ocupação de um espaço, como queriam os colonizadores, despovoado e neutro, e assim, propício à sua instalação e imposição de sua cultura aos que restaram e aos que foram trazidos e escravizados. A cultura indígena⁴⁸, hoje, não faz parte da memória dos brasileiros; o massacre das representações vivas dessa cultura, que resgataria a identidade com o espaço que ocupamos, provocou seu confinamento ou colonização pela indústria cultural, como em relação à cultura de movimento com a canoagem, arco-e-flecha, e alguns jogos e brincadeiras. A apropriação ocorre ainda através da capturação de seu povo, que escapou ao genocídio, pelas formas desportivas de movimento, até mesmo pelo futebol profissional - com um exemplo de um jogador/índio que diretamente de sua *tribo* deslocou-se para os

⁴⁸ Sobre as manifestações de movimento da cultura indígena: Dieckert, J.; Meringer, J. *A Corrida de Toras no Sistema Cultural dos Índios Canela*. RBCE (1994, V. 15, n. 2); Vaz, L. G. *A corrida entre os Índios Canela – contribuições à história da educação física maranhense*. Publicações INDESP (1996).

campos, participando do campeonato brasileiro de 1998. Ainda assim, os diversos povos indígenas que ocuparam o território brasileiro resistiram muito à captura cultural, como os índios Canela a que se referem Dieckert e Meringer (1994)⁴⁹, que ainda conservam “grande parte de sua tradição, como também de seu sistema de normas e valores” (p. 179), inclusive suas manifestações de movimento, como o ritual da Corrida de Toras, relatada no artigo citado.

A cultura negra representa um traço marcante na constituição do povo brasileiro e na referência simbólica da força e resistência contra-hegemônica. Apesar de mais presente, essa cultura é marginalizada e excluída da cultura dominante ou reapropriada, promovendo sua descaracterização em termos de conteúdos e significados; a capoeira é um exemplo quanto às manifestações de movimento. Assim, a ‘memória’ cultural brasileira constitui-se, em maioria, da cultura dominante, hegemônica, que hoje já inclui os traços da colonização global, que não é mais representada por países mas pelas forças econômicas mundiais travestidas de corporações capitalistas. O que pode-se representar enquanto manifestações da cultura brasileira de movimento corresponde menos à ‘memória’ cultural e mais à fabricação de modelos e padrões - na criação de hábitos.

A hegemonia da cultura ocidentalizada constitui-se com a incumbência de atender as demandas no campo cultural, produzindo ainda a necessidade de consumo dos produtos, em resposta às exigências do mercado e da racionalidade dominante. Não se distingue mais os produtos fabricados por esse meio das manifestações culturais - músicas, movimentos, comportamento em geral - que refletem seu caráter histórico. Os modismos de todo tipo cumprem seu objetivo principal de atender ao mercado, mas são efêmeros

⁴⁹ Dieckert, J.; Meringer, J. *A Corrida de Toras no Sistema Cultural dos Índios Canela*. RBCE (1994, V. 15, n. 2)

porque esvaziados de conteúdo (significativo) para os sujeitos que consomem. Assim, as empresas que fabricam essas atividades (da moda) estão constantemente lançando novidades, que chegam prontas e acompanhadas de uma ‘parafernália’ de produtos paralelos, esgotando completamente as possibilidades e capacidade de criatividade e imaginação dos sujeitos. É produzida, paralelamente à incapacitação, a dependência de lançamentos e ofertas da indústria cultural com relação à expressão do que é propriamente humano. A produção humana é mediada pelos mecanismos técnicos de reprodução da indústria cultural⁵⁰. Somente aquilo com repercussão na mídia encontra-se presente cotidianamente nas ações dos ‘consumidores’; a capacidade de reflexão e crítica foi praticamente eliminada. O consumo, via assistência pela televisão, do jogo de futebol, do espetáculo de dança, do *show* de música, da apresentação de qualquer outra atividade, ou mesmo o consumo através da prática das mesmas, parece delimitar o universo de possibilidades de experiências dos sujeitos quanto as suas próprias expressões de movimento. O anúncio de uma nova modalidade é suficiente para que seja introduzida nesse universo com toda a técnica que a envolve.

Assim, são introduzidas, na cultura brasileira de movimento, técnicas de movimentos orientais, onde os gestos, desvinculados de sua historicidade e cultura, são reproduzidos de forma mecânica, como acontece com muitas manifestações de nossa própria cultura. Além disso, as práticas de movimento revelam um potencial de abstração/concretização das condições do mundo do trabalho; tornam-se um mecanismo de compensação, promovendo a procura por atividades de risco e, até mesmo, pelos chamados

⁵⁰ Sobre a indústria cultural retorno na página 74, com uma fundamentação do conceito e uma leitura de suas conseqüências sobre a cultura de movimento.

‘esportes radicais’. Caracteriza-se, assim, a passividade do consumo e adaptação à ordem social produtiva através da ‘artificialização’ da cultura de movimento.

No desenrolar da história da sociedade moderna o modo de produção industrial, que refletiu-se no âmbito da cultura com a indústria cultural, e provocou a massificação dos produtos, sustentando a crítica à cultura de massa, adquire novas características com o processo de globalização⁵¹ econômica. A produção contemporânea, que alguns denominam de estrutura pós-industrial, sem perder sua cumplicidade com a hegemonia da classe dominante, amplia as possibilidades de consumo através da diversificação dos produtos. O mercado que se distinguia em consumidores das classes populares, da cultura de massa, e consumidores da classe dominante, produtos sofisticados e cultura erudita, segmenta-se e criam novos níveis mundiais de consumo.

Com isso multiplicam-se as práticas de movimento, ampliando as ofertas para o consumo, e estimulam-se novas modalidades de esportes, ‘alternativos’ ou ‘radicais’ - como a patinação para diversos espaços, ‘esquis’, os alternativos *board*, que depois da água, adaptaram-se para a areia, neve, o “surf” voador, o *happel*, os diversos pára-quedismos, a multiplicidade de atividades náuticas - além dos jogos coletivos e ginástica de todo tipo. Das práticas mais ‘elitistas’ às mais populares, o condicionamento para o consumo através da prática ou da imagem ‘espetacularizada’⁵² pela televisão promove uma referência à cultura ‘mundializada’ de movimento. As atividades não são mais construídas com referência em um espaço e população específicos, mesmo que adaptáveis a outros contextos, são desenraizadas, sem vínculo com características culturais próprias de um povo, mas construindo uma identificação global. Essas atividades ‘radicais’ citadas são

⁵¹ Sobre o processo de globalização discorro no próximo item deste capítulo.

⁵² A respeito da espetacularização do esporte ver: Bétti, Mauro. (1997).

consumidas prioritariamente através de suas imagens 'espetaculares' pela televisão, já que são vivenciadas mesmo por uma minoria que tem acesso ao equipamento variado e sofisticado, como pranchas, caiaques, pára-quedas, *mountain-bikes*, além das joelheiras, capacetes, cotoveleiras, botas protegidas, pranchas especiais etc, necessário à prática dessas atividades tão alardeadas por proporcionar o contato com a natureza.

Apesar de inacessíveis à grande maioria das pessoas, essas atividades, além da novidade da forma, apresentam como objetivo a aventura, o prazer, desviando-se um pouco dos princípios do 'modo esportivo', talvez como alternativas à urbanização e tecnologização, mas nem por isso podem ser referenciados como uma resistência à cultura dominante, já que são capturados para imagem/mercadoria/ espetáculo. Enquanto atendem aos interesses do consumo global não indicam alternativas de resistência; até mesmo a prática dessas atividades pelas classes populares, 'adaptada' às suas condições objetivas, sem o consumo dos equipamentos, está integrada e não pode ser considerada alternativa à cultura hegemônica; ao contrário, alimentam o processo de expansão do capitalismo, globalização, ocidentalização e racionalização que se estende em escala mundial. No entanto, há que se considerar que existe uma reelaboração dos padrões e valores inscritos nas práticas incorporadas à cultura brasileira de movimento, que representa um pouco desta particularidade.

Mesmo as manifestações de reação-resistência não configuram-se, necessariamente, em formas de contestação críticas (ou conscientes). Na maioria das vezes promovem uma 'readaptação' dos sujeitos, já que engendram-se por dentro da cultura hegemônica, apesar de em contraposição a ela. Também por dentro dos fenômenos da cultura de movimento surgem movimentos de resistência e protesto que promovem

modificações nas formas e significados das manifestações. Assim como as músicas de protesto, as exposições artísticas e o teatro de rua; as danças, brincadeiras e jogos populares desenvolvem-se paralelamente às apropriadas pela indústria cultural e continuam a coexistir com essas. Movimentos desse tipo na dança, por exemplo, historicamente procuram resgatar os sentidos dessa forma de expressão. A capoeira é um exemplo de manifestação, que historicamente caracterizou um movimento de revolta e contraposição consciente; apesar de hoje, na maioria das vezes, sua prática distanciar-se desses significados. A *farra-do-boi* como uma manifestação popular regional - de Santa Catarina - hoje configura-se em uma reação às determinações sociais; apesar de que, como a maioria dos jogos, danças e brincadeiras populares, tem adotado a lógica do espetáculo e convertido o objetivo do brincar na expectativa da apresentação. O *frescobol* nasceu como um jogo litorâneo recreativo e cooperativo, onde o jogar *com* o companheiro prevalecia, até que começaram a surgir formas de adaptá-lo/cooptá-lo para a competição com regras e padrões de movimento. Mesmo nos esportes normatizados produzem-se novas formas de movimentos, ainda que com o principal objetivo de adaptação do espaço, e assim surgem o futevolei, entre outras.

À contribuição dos meios de comunicação no modo desportivo de desenvolvimento e 'evolução' das manifestações da cultura de movimento, alia-se a espetacularização das mesmas. A difusão das imagens das atividades e movimentos 'corretos', padronizados, torna-os símbolos de referência para a prática, assim como bens de consumo 'passivo' - do produto/mercadoria e de tudo o que encontra-se inscrito no mesmo. O caráter de espetáculo dessas atividades modifica ainda a relação dos sujeitos quanto aos movimentos - de praticantes tornam-se espectadores - e limita ainda mais as

suas possibilidades de escolha/opção quando de espectadores tornam-se telespectadores. As danças e brincadeiras populares, 'de rua', onde historicamente estiveram presentes as representações simbólicas de explicações e interpretações dos fenômenos naturais e sociais, expressando as formas de comunicação intersubjetiva e construção coletiva dos sujeitos, 'aparecem' como eventos onde a imagem/aparência caricaturada se sobrepõe aos significados primeiros. Produzem-se, assim, eventos com a apresentação dessas atividades para a promoção de produtos ou empresas.

A análise das práticas de movimento exigem, então, a compreensão da mensagem a que se referem além do sentido que anunciam. A retrospectiva nos auxilia no entendimento das intencionalidades presentes na constituição da cultura de movimento em meio às relações de poder estabelecidas historicamente, porém, a formalização das práticas de movimento não as condena a que o condicionamento aos interesses dominantes torne-se inerente ao seu conteúdo e oriente permanentemente seu significado. Ainda que a organização institucional da cultura de movimento na sociedade denote determinada visão de mundo, seus princípios não são parâmetros exclusivos para a formação humana. O potencial de reação depende diretamente da mobilização consciente e do compromisso individual e coletivo para a conquista dos espaços e a construção de movimentos contra-hegemônicos. A autonomia projetada para a construção da cultura de movimento dos sujeitos constitui o projeto mesmo de formação humana. Retorno a essa questão quando tratar da Educação Física e sua responsabilidade 'pedagógica' com esse projeto de formação humana no que se refere ao seu conhecimento - a cultura de movimento construída a partir de um referencial de cultura e movimento humano.

Conseqüências da industrialização do brinquedo, jogos e esportes:

a cultura de movimento

Alguns exemplos e constatações propiciadas pela experiência, principalmente na pesquisa com os alunos citada anteriormente, são relatados a seguir pois tornaram-se referências para o estudo dos fatores (ou categorias de análise) desenvolvidos a seguir.

A identificação das características da cultura de movimento das crianças, no mundo atual, nos indica os caminhos para a sua compreensão/reflexão (que possibilitará encontrar “pistas” para avançar na direção de uma “dimensão mais crítica” de formação cultural). As crianças, em geral, parecem ter sido absorvidas pela lógica da sociedade capitalista e seu mundo de movimentos, brinquedos e brincadeiras, ajustado aos mesmos princípios. Um exemplo refere-se à atividade que parece tomar a maior parte do tempo da criança (em geral), quando esta não está na escola, que é assistir televisão; ou mesmo o consumo “passivo”⁵³ de todo tipo de programas que foram produzidos sob os interesses “do capital”, com objetivo de comercialização, que os meios de comunicação atendem. Há uma quantidade muito grande de práticas de movimentos de outras culturas que estão sendo constantemente inseridas e incorporadas em nosso contexto por esses meios. Ainda assim o papel da televisão, ou da mídia generalizada, nessa situação deve ser relativizado,⁵⁴ por constituir-se em um dos fatores decorrentes de toda uma estrutura forjada na sociedade,

⁵³ No decorrer do texto esclarece-se que essa passividade é relativa e não significa a não-reação ou uma situação estática.

⁵⁴ Mauro Bétti no artigo, já citado, *Mídia e educação: Análise da relação dos meios de comunicação de massa com a Educação Física e os Esportes*, e principalmente em sua tese *A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física (1997)*, assume o papel de mediação/relativização das críticas à mídia com relação às práticas de movimento e aponta alternativas para uma apropriação crítica das informações midiáticas.

não centralizando exclusivamente as estratégias de *marketing* para a promoção do ‘consenso’ (que sustenta a hegemonia).

No que se refere à prática de esportes, ou outras atividades, o destino tem sido as escolinhas “especializadas”. A presença do instrutor, o espaço formal (de acordo com as regras e técnicas), parecem assegurar (tanto para os pais como para as próprias crianças) a aprendizagem “correta/adequada” dos padrões de movimentos das modalidades em questão. Essa é a forma de conhecimento (movimento) legítima na cultura hegemônica nesta sociedade, que pressupõe não somente o conteúdo (as modalidades) mas os significados e interesses dos mesmos. A redução dos espaços para as crianças, nos condomínios e conjuntos residenciais, colaborou para a proliferação dessas escolinhas, além da absorção do tempo pela TV e jogos eletrônicos (e outras atividades adaptadas a espaços e movimentação restritos). Certamente esses são apenas alguns dos fatores, já que as formas de movimento valorizadas são os modelos esportivos, apropriados, para mercadorização, pela indústria cultural e divulgados/ incentivados pela mídia. O tempo e espaço restantes (fora da escola, escolinhas, “trabalho” ou TV), em que as crianças realizam algum tipo de movimento, parecem refletir, na maioria das vezes, os mesmos modelos/padrões utilizados “naqueles espaços”. Um exemplo pode ser observado com as crianças (na maioria meninos) que freqüentam escolinhas de futebol, e tendem a ocupar boa parte de seu “tempo livre” (fora dos espaços “formais”) jogando de acordo com as regras, técnicas, ou seja, o ‘modelo esportivo’ que caracteriza o futebol (performance/rendimento). O consenso produzido em torno dessas formas de movimentos inclui a ‘fabricação’ de desejos que provocam interesses muitas vezes destrutivos, no

sentido de que se contrapõem aos ‘reais’ interesses dos próprios sujeitos em sua pretensão de autonomia, criticidade e emancipação.

Essas observações pretendem identificar alguns fatores a serem re-elaborados sem, com isso, realizar uma análise mecânica ou reducionista - do tipo “economicista”, de acordo com Bourdieu.⁵⁵

Reconhece-se, assim, a hegemonia dessa cultura dominante (que parece não atender mais a interesses de ‘sujeitos’ de classe alguma senão os econômicos e político-ideológicos) e a capacidade, através de meios tecnológicos sofisticados, de controlar os movimentos populares e cooptar as manifestações/expressões culturais que resistem à descaracterização e dessubstancialização da cultura popular. A própria afirmação de que os espaços de resistência das culturas locais/regionais são cooptados pela lógica dos grupos dominantes já confirma a existência dos mesmos e a necessidade de ampliá-los, valorizá-los enquanto (espaço) campo de enfrentamento ideológico. A investida para o domínio desses espaços não revela o controle total dos mesmos e das manifestações que lá ocorrem. Não há simples reprodução pelos sujeitos da ‘produção’ simbólica de uma cultura ‘mundializada’, mas simultaneamente a essa reprodução ocorre uma reconstrução dessas manifestações significativas devido às diferenças de contexto - condições objetivas, estrutura social, assim como, valores e interesses - das culturas populares. A complexidade que se revela na relação entre essas culturas e no interior da cultura popular (relativamente a essa ‘invasão cultural’) pressupõe a necessidade de análise de diversos fatores, a serem estudados a seguir.

⁵⁵ op. cit. (Miceli, Sérgio)

A cultura de movimento tem se constituído, também, por elementos da cultura popular, ainda que sofra constantemente os efeitos da tendência a homogeneização e adaptação à “cultura” mediada pelos meios de comunicação; estabelece-se, assim, a referida tensão entre o homogêneo, mesmo que faccionado, da cultura mundializada e a pluralidade das culturas populares em resistência à massificação da cultura hegemônica (dominante).

Globalização e Mundialização da Cultura de Movimento

As condições que viabilizam o processo de transformação das estruturas econômicas das sociedades capitalistas do mundo, vêm estabelecendo-se em ritmo mais acelerado a partir da segunda guerra e, hoje, encontram-se em um estágio avançado, inclusive refletindo-se em todas as demais instâncias das sociedades. A abertura dos países ao mercado mundial, a desregulação econômica a partir da descentralização do capital, a modificação estrutural das indústrias e a desterritorialização da produção, distribuição e consumo, aliadas aos avanços tecnológicos, são fatores concorrentes para o desenvolvimento da ‘comunidade imaginária mundial’⁵⁶. As conseqüências do processo da chamada “globalização” para a população em geral são desalentadoras, mas para os trabalhadores dos países que não fazem parte do grupo dos 7 países mais ricos (do ‘primeiro mundo’) parecem ainda piores - com um processo segregador, um mercado seletivo e um crescimento demasiado nos índices de desemprego. Esse processo, no

⁵⁶ Referência ao artigo: Santos, Maria Odete. (1996). “*O globo se alarga, se estreita e se afasta: a comunidade imaginária mundial...*”. Revista Plural, UFSC.

entanto, não se restringe ao setor econômico da sociedade, alastra-se e contamina os demais aspectos da vida social, procurando cooptá-los pelos mesmos valores, inclusive com seus reflexos sendo percebidos anteriormente na vida cotidiana - na cultura e comunicação - para posteriores análises econômicas e sociais.⁵⁷

Os primeiros indícios no terreno da cultura foram percebidos com a industrialização de seus produtos. A caracterização industrial, aliada a internacionalização das mercadorias culturais e a massificação do consumo e reprodução dos bens configuram o processo de globalização na esfera cultural.

No entanto, apesar desse processo atingir as diferentes esferas da vida social não configuram-se apenas em reflexos em uma ou outra dimensão social. Ortiz (1994, p.29) aponta a distinção entre 'global' e 'mundial' referindo-se a diferentes universos de análise - globalização quando referindo-se a processos econômicos e tecnológicos e mundialização quanto ao domínio específico da cultura. Para a distinção desses fenômenos Dreifuss (1997, p.171) também sugere uma distinção das terminologias "globalização" e "mundialização". Segundo o autor globalização refere-se ao processo de transfronteirização, desterritorialização da produção e circulação de produtos - no âmbito da economia; enquanto mundialização diz respeito ao "âmbito societário" - que envolve estilos de comportamentos, usos e costumes - referindo-se a valores e referências, a partir dos quais criam-se as preferências de consumo.

O processo de globalização econômica influencia e, de uma certa forma, direciona as demais dimensões da vida, em especial as 'estruturas do cotidiano', as

⁵⁷ esta última observação - sobre a percepção antecipada pelo âmbito cultural da vida humana das modificações nas demais dimensões - é desenvolvida por Osvaldo Coggiola no artigo: Socialismo e globalização - revista Plural (1996), op.cit.

manifestações culturais, ou o 'universo simbólico' em geral. Essa direção, no entanto, não se reflete de maneira direta e imediata, a partir de uma transposição, uma determinação do cultural pelo econômico, mas adquire um caráter de hegemonia (como única direção a ser seguida). A cultura popular parece perder espaço frente à cultura mundializada devido ao seu confinamento a horizontes restritos. De acordo com Ortiz, limitam-se os espaços das manifestações que distinguem-se dos valores e concepções da chamada cultura 'internacional-popular' e da ideologia do mercado. A hegemonia dessa cultura parece se consolidar pela abrangência que atinge e os valores que representa, acentuando o vínculo - cultura e dominação. A abrangência do acesso, e diversidade, sugere a ampliação das possibilidades de escolha, a liberdade de 'decisão', a pluralidade de opções; apesar de essas configurarem-se em pseudo opções, já que são construídas, estabelecidas e controladas através dos monopólios dos 'cartéis de cultura' (p.166). O autor revela ainda que a autenticidade da cultura popular torna-se limitada, restrita ao localismo, desencadeando em uma crise da legitimidade das culturas populares; adverte que nesse processo "a tradição é penetrada e modificada nos seus elementos essenciais" (p.184).

O caráter hegemônico da cultura 'mundializada' não pressupõe uma uniformização total dos bens e manifestações culturais, com a supressão de todas as demais formas culturais. "Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela coabita e se alimenta delas." (p.27). Assim, o processo de mundialização não identifica-se à unicidade/uniformidade/homogeneização cultural; não implica no desaparecimento de todas expressões locais/regionais/nacionais, mas coloca-se em uma posição hegemônica em relação a elas - procurando englobá-las, cooptá-las, adaptando/adaptando-se aos padrões culturais específicos, afim de ser 'mundial' (p.28).

Afinal os 'esportes' da moda têm que se adaptar às condições locais, apesar de, também, modificarem o contexto em função de suas características. Assim são as manifestações culturais de regiões específicas que hoje não se sabe mais onde nasceram e pouco revelam de suas características originais, tendo certamente outros significados, mantendo, apenas, alguma referência aparente. As danças regionais 'estilizadas', praticadas em qualquer contexto, os rodeios 'esportivizados' de identidade mundial, a espetacularização de diversas atividades, entre outros, são exemplos da descaracterização, ou do caráter mundial, dessas manifestações.

O processo de globalização configura-se pela exploração do mercado, concomitantemente, da tendência à homogeneização dos países e a segmentação (diferenciação) no interior dos mesmos - segmentos que tornam-se de caráter universal. Ortiz (1994) aponta a substituição da idéia de homogeneização da sociedade de massa pela noção de 'nivelamento cultural' (p.181). A partir do desenraizamento (desligamento das origens sociais) dos indivíduos, ocorre o reagrupamento por estilos de vida. A sociedade mundial divide-se em diferentes segmentos ou níveis, que se estabelecem pelas formas de consumo, independentemente dos territórios nacionais - e, em todos os países, esse processo desenvolve-se da mesma forma.

Ortiz (1994) revela a criação de uma "memória internacional popular" - necessária para o reconhecimento e identidade das pessoas na comunidade global - deslocando os referenciais locais (nacionais), que revelam uma relação de origem/territorialidade, para a criação de referências globais - forjando referências simbólicas sem fronteiras territoriais que formam o 'imaginário das sociedades globalizadas'; onde os objetos, os logotipos e marcas dos produtos, fornecem uma

referência de identidade/identificação/reconhecimento construídos na memória dos 'consumidores'. No entanto, para além da questão exclusivamente econômica, essas referências que promovem identidades - que materializam-se nos produtos e suas logomarcas - dizem respeito a 'valores, ética, conceitos de espaço e tempo' referentes a concepção de 'modernidade-mundo', que são partilhadas pelas pessoas nesse processo, a partir das 'instâncias de socialização' dessa cultura, ou seja, a mídia e as 'corporações transnacionais' (p.144). Quem tem a bicicleta, o patins ou pratica o esporte da moda fala a linguagem mundial, sente-se membro dessa comunidade global, por partilhar da identidade que esses símbolos proporcionam e os meios de comunicação mediam. Assim, resta saber 'o que', hoje em dia, pode ser considerado como cultura de movimento brasileira; o que caracteriza (identifica/representa) o nosso universo simbólico de movimentos que não é parte do mundo de movimento da cultura mundial.

A indústria cultural

As condições políticas e econômicas estabelecidas, atualmente, nas sociedades que compõem uma perspectiva de mundo "globalizado", com a centralização no capital, pressupõem uma massificação que tende a descaracterizar as diferentes "identidades" dos povos. Castanho (1985) apresenta as idéias de Adorno acerca da 'Indústria Cultural' e desenvolve a noção da uniformização cultural promovida pela sociedade de massas. A produção dessa unidade cultural se dá a partir do caráter de similaridade proporcionado a tudo (e todos) - (onde o indivíduo "cede" espaço ao capital). O autor aponta a "identidade" percebida nas civilizações de massa com economia concentrada. A

proclamada “unidade” evoca, ideologicamente, uma falsa/ilusória identidade do universal e do particular, “fazendo com que o particular sintá-se bem em participar de tão poderoso e técnico universal” (p.133). O enfraquecimento das características e vínculos próprios de um povo facilita a formação de uma sociedade global, nas formas de consumo, nas necessidades forjadas (de sujeitos sem identidade própria, raízes...). Isso proporciona a criação dessas características com caráter universal, de acordo com os interesses em questão.

A informação é uma mercadoria-chave no processo de mundialização cultural e a principal instituição responsável pela sua distribuição/disseminação são os meios de comunicação de massa. A mídia supera o alcance das outras instâncias, como a escola, por exemplo, que restringe-se aos domínios locais. Ortiz (1994) afirma que o conceito de informação pressupõe a descontextualização dos conteúdos. Assim, as ações transformam-se em ‘informações’ quando perdem a identificação com a substância e remetem à funcionalidade da situação/circunstância - tornam-se símbolos que representam algo fora do significado próprio do mesmo (p.86).

Os meios de comunicação constituem-se em importante instrumento de legitimação da lógica da mundialização, já que participam do processo de construção (como em Berger e Luckmann) dos universos simbólicos. São eles que fazem o ‘contato’ da cultura dominante com as classes populares, viabilizando a infiltração dessa cultura (a ‘captura’ ou a ‘invasão’ cultural).

A agregação (e configuração) dos bens e produtos de todas as dimensões da vida humana pelos valores econômicos, transformando-os em mercadorias (comercializáveis), exige uma unificação dos mesmos e das formas de consumo, assim

como dos gostos, valores e necessidades dos consumidores - em cada nível mundial. Os bens simbólicos - culturais - são homogeneizados de acordo com os padrões estabelecidos a partir de uma cultura de referência e distribuídos para comercialização em escala global. O esporte é um exemplo desse processo de 'fabricação' de um produto cultural para o mercado, onde a vantagem dessa mercadoria destaca-se pelo valor simbólico, além da conseqüente atribuição de valor econômico ao mesmo, visto que a manipulação através dos significados atende a diversos interesses.

Esse processo de mercadorização expande-se para além dos limites da cultura hegemônica e envolve os espaços de manifestações da cultura popular; como afirma Bracht (1997) para o qual o processo de mercadorização ultrapassa o âmbito do esporte de alto rendimento ou espetáculo - "Referimo-nos à penetração da lógica do mercado no âmbito das atividades físico-esportivas de lazer, realizadas (consumidas) por camadas cada vez mais amplas da população" (p.87).

O autor refere-se ao processo de "privatização" e comercialização do atendimento das necessidades físico-esportivas, referindo-se a dinamicidade do setor de ofertas de atividades e de produção de necessidades, que é caracterizado pelo veloz surgimento e desaparecimento de novas formas de práticas corporais, o qual denomina de "cultura do efêmero" (p.89).

A Indústria Cultural, segundo Adorno e Horkheimer (1985), proporcionaria a participação de um maior número de pessoas, o que justificaria as técnicas de reprodução em massa a fim de disseminar os bens culturais padronizados. As explicações centravam-se, assim, na democratização - possibilidade de acesso, a todos, aos bens.

Pode-se fazer uma analogia entre o exemplo, de Adorno e Horkheimer, da passagem do telefone (liberal - onde os participantes desempenhavam o papel de sujeito) ao rádio (democrático - transformando a todos igualmente em ouvintes, de programas iguais e autoritariamente impostos) e a questão da mercadorização do esporte. Assim como a manipulação da informação⁵⁸ através da massificação justificou-se pela democratização, a ampliação do acesso ao esporte, enquanto bem cultural, encontra-se no mesmo viés (“liberal”⁵⁹). Bracht (1997) fundamenta essa relação com a concepção de cultura e democratização, afirmando que quem não percebe a ligação da prática cultural com o tempo livre (lazer) e tempo de trabalho “sempre verá a questão da cultura como um problema de distribuição, de distribuição eqüitativa e nunca como um problema de produção da atividade sensível e objetiva no âmbito global das práticas humanas possíveis.”⁶⁰ (p.85).

Quando Bracht refere-se à democratização do acesso e não da produção cultural, revela-se uma dissociação, proporcionada pelo processo de industrialização desses bens, entre o consumo dos produtos culturais e a elaboração desses símbolos significativos. O consumo ocorre por todos, mas as classes populares não são contempladas na expressão de suas condições objetivas de vida, já que não participam da construção dos mesmos. A inclusão na cultura, então, ocorre através do consumo dos bens culturais - única forma de participação ‘permitida’ às classes populares. O acesso a esses bens diferencia-se, assim, de

⁵⁸ Na crítica de Adorno e Horkheimer (1985) torna-se clara a vulgarização das palavras, na indústria cultural, através da transformação dessas de símbolos significativos em elementos indicativos. Como aponta Castanho (1985) “sua (da palavra) finalidade é designar coisas (*bezeichnen*) e não significar alguma coisa (*bedeuten*)” (p.145). Essa característica de insignificância das palavras facilita suas trocas, substituições, onde o desconhecimento do sentido das mesmas proporciona que circulem como as novas modas na indumentária. (Castanho (1985)).

⁵⁹ Bracht (1997) refere-se a esse processo como liberal (ver p. 85).

⁶⁰ grifos do autor (Bracht).

acordo com o poder aquisitivo, criando uma relação de dependência entre acesso à cultura e acesso ao capital financeiro. Nesse sentido, para estar incluído na cultura, seria essencial ter recursos 'econômicos' que proporcionariam a possibilidade irrestrita de consumo dos bens produzidos. Assim, esses bens são símbolos da cultura dominante e representam, ideologicamente, as relações sociais (e de produção) da sociedade que sustentam. Essa 'inclusão' na cultura define/é definida, assim, pela condição social das classes. Essa é a segunda forma de exclusão das classes populares, que têm na cultura dominante a referência de 'superioridade', sendo relegados a 'inferioridade' de não construir e (de)limitada sua possibilidade de consumo.

No que se refere às práticas de movimentos, percebe-se a necessidade de inclusão através da máxima aproximação com os modelos e/ou equipamentos utilizados, por exemplo, pelos atletas de diversas modalidades esportivas. O importante é estar, de alguma forma, participando dessa cultura - legitimada nessas situações. O futebol pode ser jogado sem o espaço e equipamentos 'adequados', mas a medida que houver condições objetivas, ainda que 'precárias', será 'adaptado' ao modelo da cultura hegemônica. Como esse exemplo todos os demais, além das 'mountain bikes', dos 'rollers', entre outras modas, enfim, todas as formas 'legítimas' de estar incluído nessa cultura.

A banalização da arte, que Adorno e Horkheimer denunciavam, pode ser comparada à mecanização do esporte, em ambas há destituição do sujeito e o desvio das funções e sentido/significados das manifestações; em ambas o consumo, via assistência e reprodução, substitui as vivências e construções próprias dos indivíduos; assim como a técnica da padronização/standardização anula as práticas subjetivas/intersubjetivas.

Como o efeito (mecânico), com a performance e o detalhe técnico, que determina a obra de arte na indústria cultural suplanta a “idéia” - outrora elemento predominante de criação, a técnica (da forma) dos movimentos, os gestos padronizados em função da performance, se sobrepõem ao lúdico no esporte. Configura-se a era do espetáculo e da performance, onde o vazio efêmero (do mundo das aparências) substitui a criatividade e as regras ditadas pela cultura mundializada induzem o ‘o que’ e o ‘como’ (o conteúdo e a forma).

A reproduzibilidade técnica imposta pela indústria cultural ‘molda’ os bens culturais e a expectativa, necessidades e interesses dos consumidores, tornando-os ‘naturais’ para estes. O ideal do ‘natural’

se impõe tanto mais imperiosamente quanto mais a técnica aperfeiçoada reduz a tensão entre a obra produzida e a vida quotidiana. O paradoxo da rotina travestida de natureza pode ser notado em todas as manifestações da indústria cultural.

(Adorno e Horkheimer (1985, p.120)).

A aceitação ‘natural’, como formas únicas possíveis/existentes, das músicas que ouvimos, dos modelos esportivos que nos oferecem, dos tipos/padrões de atitudes e comportamentos em geral, furta a possibilidade de autoria - a perspectiva de autonomia dos indivíduos. O conformismo é uma estratégia para a dominação; um processo de ‘incapacitação’, pelos indivíduos, de pensamentos independentes.

Thompson (1995), analisando a Indústria Cultural⁶¹, afirma que

Em vez de fornecer um espaço simbólico dentro do qual os indivíduos pudessem desenvolver sua individualidade e autonomia, esse universo mercantilizado canaliza a energia dos indivíduos para um consumo coletivo de bens padronizados. Os indivíduos são adaptados e ajustados à ordem social existente através do seu próprio desejo de possuir objetos produzidos por ela e pelo prazer que eles experimentam em consumir esses objetos (p.134).

⁶¹ Thompson (1995) analisa o conceito de Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer (1985) - p. 130 - 144.

A partir daí, Thompson (1995) apresenta algumas críticas à análise da indústria cultural de Adorno e Horkheimer. As críticas partem de novas análises do processo de desenvolvimento dos meios de comunicação e, por isso, parecem não considerar a época e, portanto, o estágio emergente em que esses encontravam-se no momento em que os autores desenvolveram o conceito de I.C., o que impunha limitações e exigia antecipações/antevisões do 'por vir'. Entretanto as críticas referem-se à caracterização da indústria cultural, à teoria da natureza e do papel da ideologia nas sociedades modernas e a concepção pessimista, dos autores, sobre as sociedades modernas e o destino dos indivíduos dentro delas. O que se observa hoje, no entanto, confirma as previsões e absolutiza o pessimismo; para se relativizar há que se construir alternativas concretas e não simplesmente novas formas de análises, mais otimistas.

Da mesma forma, vários (outros) autores têm considerado pessimista a análise de Adorno e Horkheimer e criticado a ausência de perspectivas (saídas) para a situação identificada.⁶² O perigo da crítica 'negativa' (ou pessimista) quando não aponta possibilidades/ perspectivas é tornar-se um convite ao derrotismo. A preocupação reside na interpretação das fronteiras entre o fomento da ação/transformação e a colaboração com a inércia/passividade. Se pressupõe que as ações encontram-se meticulosamente determinadas, previamente definidas (calculadas) para atender aos interesses dominantes, independentemente daqueles que agem, não há estímulo para ampliar os restritos espaços de resistência e transformação que encontram-se hoje confinados e desvalorizados - enquanto legítimos - na sociedade. O pessimismo se deve - e é compreensível - à crescente

⁶² Não se pode aqui deixar de considerar a concepção de 'teoria' dos autores (Adorno e Horkheimer) - que a entendem como uma interpretação da realidade (que por si se mostra pessimista) e não envolve a elaboração/indicação, a partir dessa interpretação, de novas possibilidades (de uma outra sociedade).

reclusão desses espaços a universos restritos e com limitado alcance à sociedade em geral, assim como à forma como são cooptados pela (lógica da) cultura hegemônica. Na medida em que, mesmo com a intenção/pretensão de configurarem-se em espaços de resistência, são controlados pela cultura dominante e envolvidos em suas estruturas, perdem o seu caráter (possibilidade) transformador/revolucionário. No entanto, podemos constatar que a necessidade do aumento da ‘força coercitiva’ para a manutenção do controle desses espaços e demais condições sociais desvela uma certa ‘fragilidade’ na estrutura estabelecida e a propagação de focos de resistência.

A disseminação nas culturas (de movimento) locais - regionais

A partir da compreensão da valoração dos fenômenos culturais, enquanto formas simbólicas, denominada por Thompson (1995) como processos de valorização, e o contexto em que estas são produzidas, transmitidas e recebidas, pode-se compreender a transformação, na sociedade moderna, da produção e circulação das formas simbólicas promovida pelo desenvolvimento da comunicação de massa. O autor denomina de “valorização simbólica” o processo de atribuição de um valor às formas simbólicas, pelo modo em que são ‘estimadas’ pelos indivíduos que as produzem e recebem; e “valorização econômica” como a atribuição de um ‘valor econômico’ às formas simbólicas, um valor que permite que sejam trocadas em um mercado, o que as torna ‘mercadorias’ - ‘bens simbólicos’.

Os meios de comunicação se utilizam tanto do valor simbólico como do econômico para fins de ‘comércio’ (transferindo o simbólico para o econômico),

influenciando, assim, na expressão das formas simbólicas pelos sujeitos, assim como na significação das mesmas. Thompson (1995, p.296) destaca, nesse sentido, a transformação que o desenvolvimento dos meios técnicos da comunicação de massa produziu na natureza da interação social e nos modos de experiência das sociedades modernas, criando novos contextos para ação e interação, auto-apresentação e percepção dos outros, modificando, assim, as formas de experiência cultural, a transmissão e, também, a produção das formas simbólicas.

[Quando não há comunicação nos meios de comunicação de massa] - Nunca se conheceu uma dificuldade tão grande de comunicação entre as pessoas/os povos como nesta chamada 'era da comunicação'. A comunicação é sempre feita a partir de uma interpretação daquele que comunica acerca daquilo que comunica. Não é a exigência de neutralidade que se reclama - no entanto a ideologia a que atende os m.c.m interfere a ponto de não permitir o (re)conhecimento do processo histórico que vivemos no país e no mundo. A omissão e distorção das informações que não 'interessam' ao poder constituído - os movimentos de resistência às condições de opressão, injustiça e dominação dos diversos países no mundo e revolta pela libertação - são omitidos ou divulgados como atos de terrorismo, desordem, e outros termos 'pejorativos', os quais se opõem aos valores da ordem social estabelecida. Assim constroem-se os estereótipos que convencem que alguns são 'bons' - apesar de só pensarem no lucro individual - e outros são maus - apesar de quererem construir uma situação social onde haja igualdade e solidariedade entre os indivíduos.

Assim também constitui-se a *informação* veiculada, dicotomizando o conteúdo/substância do significado que o gerou e adequando-o à sua função circunstancial.

Essa concepção de informação incorpora uma crítica à descaracterização de todas as formas de conhecimento envolvendo as formas simbólicas e, assim, as práticas de movimentos. A transformação dos movimentos em informações passa por um processo de redução/simplificação do mesmo em imagens (de formas/tipos) associadas a uma determinada mensagem.

Mundo da criança - o brinquedo e a brincadeira na cultura mercantilizada

A cultura da criança caracteriza-se pelos comportamentos, ações, brincadeiras que compõem o seu “arcabouço” de conhecimentos que foram produzidos e acumulados social e historicamente, e que são adaptados, transformados e reconstruídos a partir do contexto em que vive. Então, a criança não reproduz, simplesmente, os movimentos/brincadeiras herdados da cultura de seu povo. Na interação com esses elementos ela está produzindo significados próprios para essas manifestações e conseqüentemente participando do processo de produção cultural. O desenvolvimento da criança/sujeito sofre influências diretas do meio-social/contexto em que está inserida. A situação de classe, as condições financeiras, são determinantes na estruturação do seu ambiente, incluindo a família, a organização das atividades e do tempo, os recursos e espaços disponíveis, atitudes determinadas pelas necessidades, comportamentos e manifestações culturais.

Qual o espaço da/para a criança

A situação política e econômica da nossa sociedade, a constatação do momento e contexto em constante mutação, com a redução dos espaços para a realização de determinadas brincadeiras, por exemplo, causada pela expansão imobiliária dos centros urbanos e a falta de planejamento das construções, sem a preocupação com espaços livres (de lazer), configura-se em elemento determinante na constituição do universo infantil. Com o avanço do *capitalismo*, o modelo (econômico concentrador) de desenvolvimento social provocou a migração da população rural para os centros urbanos, com a falsa expectativa de encontrar uma situação de vida melhor, com menos miséria. A exploração dessa (falsa) ilusão proporcionou a apropriação das terras dos pequenos agricultores pelos “grandes” produtores, aumentando a concentração de terra e renda, assim como o aumento de mão-de-obra barata para as indústrias dos grandes centros. O crescimento populacional provocou uma pressão sobre o espaço urbano e conseqüente mercantilização desses espaços. O espaço valorizou-se em termos econômicos, ocasionando a extinção de espaços “ociosos”, sem “valor”.

De acordo com Perrotti (1990): “O mundo da criança sofreria, em decorrência, conseqüências fatais. Aquilo que lhe era vital foi sendo, pouco a pouco, tomado: o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço-livre” (p.25). A desorganização da ocupação imobiliária desenfreada é, assim, um fator sócio-econômico determinante dessa cultura. Essa situação implica, como um dos fatores, na limitação dos movimentos, adaptação a espaços restritos, e até desaparecimento de determinadas brincadeiras do repertório cultural pela impossibilidade de vivenciá-las nesse contexto. Soma-se a isso a característica formal

dos espaços destinados à prática de atividades, que revela elementos ideológicos e interesses econômicos acerca da produção e interação das experiências culturais e provoca uma contaminação nas manifestações das próprias crianças, criando uma necessidade dessa forma de organização do espaço para a prática das mesmas, assim como influencia a própria forma dessas manifestações. A cultura é então limitada e determinada pelo contexto social-histórico-econômico-político em que se manifesta, assim como também o constitui.

Milton Santos (1997) em uma análise do processo de urbanização do território brasileiro, procura desvelar os fatores que o desencadearam e o que está acarretando em termos de organização/composição do espaço nesse contexto. O autor desvela o pano de fundo que promove a base da atual configuração do meio (ambiente) em que vivemos. A globalização e a transformação da organização da produção, da vida social e do espaço, a partir de uma 'nova ordem mundial', segundo parâmetros e necessidades de um modelo técnico único, da mundialização da economia, refletido em todas as dimensões da vida, se sobrepõe às necessidades e desejos das coletividades (p.18).

O modelo econômico /a industrialização/ promoveu uma crescente constituição de um meio técnico-científico, com a mecanização do território que, segundo Santos (1997), incluiria hoje a categoria informação: meio técnico-científico informacional - caracterizado pela ciência, tecnologia e informação (p.130). O país foi adaptando-se ao modelo econômico, assim como seu espaço, com a nova divisão territorial do trabalho e especialização (territorial). Modelo esse que promoveu o que Santos (p.30) chamou de *aceleração contemporânea* que imprimiu novos ritmos, maior evolução (e dominação da natureza), a expansão demográfica, a explosão urbana e do consumo, e o crescimento e variabilidade de objetos (e produtos). O espaço adquire mais "conteúdo em ciência e

técnica” (p.144), e conseqüentemente modifica sua composição pela incorporação de capital, inclusive na instrumentalização desse espaço. Esse fenômeno pode ser percebido não apenas no que se refere ao trabalho, mas à produção (de bens) cultural em geral. Há conseqüências diretas da valorização econômica dos espaços (urbanos) e a instrumentalização técnica dos mesmos, na configuração da vida da população e sua cultura. Redefinem-se, assim, as noções de espacialidade e temporalidade em escala global, sem localizar o indivíduo na sua relação com o meio, com o seu “entorno”. Essa reformulação do espaço é um fenômeno mundial, a partir do modelo econômico cuja referência tornou-se a “mais valia” - considerada por Santos (1997) a “lei do valor em escala mundial” (p.20) - enquanto “a dimensão mundial é o mercado” (p.35).

Os espaços são reconhecidos como fonte de ‘capital’, através de interesses econômicos - a sua estrutura deve atender às perspectivas de consumo. Assim, o espaço tem que se adequar às exigências de quem quer “sugar” todos os benefícios financeiros que ele possa propiciar, até esgotar a sua utilidade. Ele só será “útil” enquanto for lucrativo - e responder a tal interesse. Para esses interesses serem atendidos é necessário adequar os espaços de acordo com a mesma lógica, técnica e instrumentalização (do modelo econômico ‘vigente’).

O olhar sobre um espaço urbano “desocupado”, hoje, é direcionado pela mesma lógica (conduzida pela mesma ‘racionalidade’), tanto pelo proprietário (capitalista) quanto pela população em geral, que foi cooptada por ela. Não é mais possível olhar um terreno vazio na cidade ou campo sem prever as possibilidades de revertê-lo em capital, sem imaginar a edificação de algo. Espaço físico ‘útil’ é aquele que fornece retorno financeiro, que possui uma estrutura predeterminada que facilite o consumo, a rápida locomoção - para

atender a velocidade do mundo de hoje, com a presença de equipamentos (ou instrumentos) que tenham uma função e utilidade definidas.

Os terrenos vazios não são mais encarados com o olhar inquietante e inventivo das crianças, que em geral veriam ali um excelente ‘campo’ de possibilidades de vivências; nem como ‘campo’ de lazer, já que, inclusive para esse, os espaços precisam ser preparados, instrumentalizados, ‘montados’ de acordo com a técnica que regula a diversão, o lazer. A representação de um local para a prática de atividades/movimentos, no imaginário das pessoas, parece depender de certos equipamentos com uma disposição definida, uma organização técnica que direcione a funcionalidade e finalidade do mesmo. O espaço, nesse sentido, determina as atividades a serem realizadas, orientando, inclusive, a forma como as mesmas serão desenvolvidas.

Santos (1997) indica que

Hoje, objetos culturais tendem a tornar-se cada vez mais técnicos e específicos, e são deliberadamente fabricados e localizados para responder melhor a objetivos previamente estabelecidos. Quanto às ações, tendem a ser cada vez mais racionais e ajustadas (p.49).

Nesse contexto, de uma urbanização direcionada por “intencionalidades do novo modo de produzir, criadas [...] ao sabor das exigências sempre renovadas da ciência e tecnologia” os espaços à funcionalidade da lógica dos processos econômicos e políticos (p.76).

A organização urbana e o crescimento das cidades segundo esses parâmetros provoca o que Santos chama de “rigidez das metrópoles”, e caracteriza as verdadeiras “monstrópoles”, como sugere Leo Gilson Ribeiro⁶³.

⁶³ refiro-me a uma reportagem da revista Caros Amigos (abril de 1997), onde Leo Gilson Ribeiro desenvolve uma resenha do livro “A armadilha da globalização - o ataque à democracia e aos estados de bem-estar social” de Hans-Peter Martin e Harald Schumann.

A mercantilização da 'fantasia'/infância - (o brinquedo/brincadeira não escapam...)

A expectativa de transformação de tudo (e todos) em produtos comercializáveis, e o mundo em um grande mercado, da "livre-iniciativa", atinge as pessoas e determina, de certa forma, seus "gostos", seus desejos e seus comportamentos. A produção/padronização de desejos e (pseudo) necessidades faz parte hoje do processo industrial, enquanto mais um produto a ser fabricado e comercializado. Ainda que o mundo contemporâneo já não se restrinja às estratégias do âmbito industrial e se complexifique em uma era que muitos autores compreendem como da comunicação, informação, imagem, ou simplesmente, pós-industrial, os interesses que direcionam e manipulam os comportamentos pouco se modificaram. No mundo da cultura infantil o alvo da produção é seu brinquedo e a própria criança - produto (garoto-propaganda...) e consumidora.

Parece que o que é de interesse da indústria de uniformização e comercialização da cultura são bens ou manifestações culturais que possam ser transformados em mercadorias. Existem espaços e manifestações populares que não viabilizam a produção de atitudes e comportamentos padronizados, não possuem a característica de imagem comercializável pelos meios de comunicação, não atendem aos interesses das empresas de venda de equipamentos e materiais específicos para a realização de determinadas atividades. É bem verdade que esses espaços sofrem freqüentes investidas na tentativa de enquadrá-los e redimensionar seus elementos de acordo com os padrões do processo industrial. Isso provoca constantes modificações na própria expressão cultural dos mesmos, mesmo que não venham a configurar-se em um produto de consumo.

O mundo da criança hoje estrutura-se sob influência dos mesmos fatores, seu espaço de brincadeiras e atividades (movimentos) sofre constantes ameaças da superocupação imobiliária, além de tornar-se cada vez mais limitado, pré-estabelecido e reduzido nos projetos dos condomínios e áreas de lazer. Os brinquedos são desenvolvidos obedecendo a lógica do processo industrial, que baseia-se em características para o produto que atendam às exigências do mercado, de compra e venda. Na maioria das vezes esses brinquedos são confeccionados de acordo com os padrões culturais mundiais que referenciam a civilização tecnológica e seus interesses.

O brinquedo reflete, através de uma relação complexa, o sistema que o produz. Segundo Brougère “ele é o produto de sua época, época de produção industrial racionalizada, ligada à nossa sociedade de consumo.” (p.33).

Parece que a origem cultural do brinquedo, na pré era industrial (anterior ao séc. XIX) - o processo de produção artesanal e a indústria doméstica, que mantinha uma certa aproximação com o universo infantil na medida que proporcionava à criança uma compreensão do objeto e sua produção, com técnicas simples e primitivas - não está presente no moderno e complicado método industrial.

Benjamin (1984) refere-se a essa compreensão de como o brinquedo é feito como sendo: “exatamente isso que a criança deseja saber, aquilo que estabelece uma relação viva com suas coisas [...] uma vez que, em se tratando de brinquedos, isto é o que mais importa...” (p.93). E referindo-se ainda aos brinquedos artesanais (que tinham como centro histórico a Alemanha e Rússia) questiona a resistência do que pode-se constatar hoje como praticamente extinto: “...quem sabe por quanto tempo ainda essa porção da arte popular poderá resistir ao avanço irresistível da técnica” (p.96). O aspecto original dessas

peças, como seu tamanho miniaturizado, é visto como propriedade de ser discreto, minúsculo e sonhador; tendo perdido essas características, tornando-se assim estranhos às crianças, perdendo sua identidade/ identificação, com o processo de industrialização - quando no século XIX cria-se uma indústria específica à produção de brinquedos.

Parece que com o processo industrial a uniformização, e universalização, são irreversíveis e a representação e linguagem dos brinquedos de diferentes culturas se perdem/transformam juntamente com o sentido que os originou.

Brinquedos pré-fabricados, idealizados por adultos com uma determinada “concepção” de criança e infância, a partir de seu horizonte/ponto-de-vista (produzido socialmente), produzidos por indústrias que objetivam o lucro, massificados pelos meios de comunicação, parecem desenhar o presente universo infantil.

Os brinquedos, historicamente construídos e determinados pelos adultos, carregam uma visão da criança como um ser idiotizado, não “inteligente”. Além de serem construídos a partir da visão que os adultos têm da criança, com caráter de desvalorização, constituem também a sua perspectiva de brincadeira, de lúdico, e não o que estes representam para a criança.

Sobre as representações que os adultos fazem (e constroem para) da criança, Brougère afirma que o brinquedo pode ser considerado: “um objeto mediador [...] entre o mundo adulto e o mundo infantil; nele a criança é uma projeção abstrata construída por eles. Esse é o espelho de uma imagem destinada à criança...” (p.36), e constata que a forma que toma a representação humana para/da criança através do brinquedo “varia consideravelmente segundo os sistemas de produção, as expectativas sociais e as mentalidades.” (p.29).

Ainda assim parece ser através da “dimensão simbólica” da brincadeira/brinquedo, como diz Brougère (1997), que a comunicação entre aqueles que brincam se estabelece, através da significação da imagem dos objetos, dos códigos implícitos nas atitudes, comportamentos, movimentos. A brincadeira possui um atrativo, ela desperta o interesse, a vontade da criança, o prazer, o desejo por fazer - convidando à intervenção. Nesse sentido, a brincadeira/brinquedo pode ser uma forma de comunicação intersubjetiva, expressão própria e uma maneira de compreensão (percepção/apreensão) do mundo, do contexto em que a criança está inserida. Benjamin cita que “seus (da criança) brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o (seu) povo” (p.70).

Infelizmente as brincadeiras cada vez mais direcionadas pela mídia, e seus programas infantis e personagens de desenho animado, deixam poucas oportunidades para a criatividade da criança e vivência das manifestações próprias da cultura, da história infantil de seu povo.

O universo da infância tem acompanhado a evolução tecnológica, e as crianças há muito entraram na era dos brinquedos com controle remoto, de auto-funcionamento, dos jogos eletrônicos, da realidade virtual, do fascínio do som e imagem do processo interativo/multimídia - onde os valores da sociedade moderna encontram-se sempre presentes: o individualismo, a competitividade etc. Parece que a cultura *mercantilizada* tecnológica invadiu de uma vez a vida das crianças, como constata Abramovich (1983) no próprio discurso delas: “Se ninguém se refere às pipas, bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou bem de lado, a da cultura popular...” (p.153).

Independentemente do poder aquisitivo, da classe social e recursos econômicos, esses elementos estão presentes, mesmo que de forma e intensidade diferentes. Certamente as crianças das classes privilegiadas têm mais acesso e estão mais em contato com esses recursos, proporcionando sua maior inserção nesse mundo. Seus brinquedos são mais sofisticados, mais “auto-suficientes”, mais eletrônicos, exigindo menos criatividade e participação da criança na brincadeira. Seus espaços para realizar atividades são mais padronizados, assim como os materiais e equipamentos utilizados para tal, e os próprios movimentos. Isso não significa que as classes populares consigam escapar de todo esse processo. A inserção, no entanto, é menor, um pouco à margem, assim como a sua posição em geral na sociedade. O ambiente onde as crianças vivenciam suas brincadeiras é menos restritivo e regulado. As crianças dessas classes também não resistem ao fascínio (produzido) dos brinquedos industrializados, mas na maioria das vezes a impossibilidade de acesso (ou talvez a não identificação e distanciamento cultural) os leva a construção de seus próprios brinquedos e a vivência de experiências próprias da cultura popular.

Assim se mostra presente a ambigüidade, reprodução/resistência, do confronto cultural referido. A brincadeira por si só não se caracteriza unicamente como espaço de expressão da criatividade, invenção, um espaço onde as decisões cabem à criança de acordo com as suas regras, mas pode caracterizar-se também pelo conformismo e adaptação cultural, sem reapropriação/reelaboração por parte da criança. Mas é importante questionar se essa adaptação não é também uma forma de experimentação pela criança, já que a reprodução nunca é unicamente reprodução, mas configura-se também em

“produção”. A brincadeira é uma confrontação com uma cultura, está sempre inserida no contexto da criança, a partir da qual ela se manifesta, intervém.

Brougère não destina ao brinquedo a reprodução fiel do mundo real, frente à criança, “longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias”, produz “uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada.” A manipulação dos brinquedos implica “manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.” (p.43). A infância é um momento e o brinquedo um meio para “apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela.”

A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura (ou a construção de referências culturais através do brinquedo), passa, [...] pela confrontação com imagens, com representações [...] que traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários.
(p.40)

Impregnação que, segundo Brougère, não se constitui em condicionamento, mas em confrontação, que através da manipulação das imagens conserva algumas significações, elimina outras, transforma-as e pode re-significá-las. Na brincadeira a criança “manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação à qual está submetida [...], tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização.” (p.47). Caracteriza-se por “um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa” (p.49).

Brougère reflete sobre a influência da televisão na cultura lúdica da criança que, apesar de caracterizar-se por especificidades do mundo infantil, constitui-se na interdependência com a cultura global, está imersa na cultura geral de uma sociedade específica. O autor procura apresentar os aspectos positivos que essa influência pode

oferecer à criança, sem enfatizar exclusivamente uma relação passiva, ou a exploração comercial e o estímulo ao consumo. Nessa análise:

a brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica (como uma linguagem comum, referência única); [...] a televisão não se limita a propor novos conteúdos para as estruturas da brincadeira. Através da cobertura que dá ao esporte, por exemplo, ela promove, também, estruturas lúdicas que as crianças podem retomar, adaptando-as às condições específicas de um pátio de recreação ou da rua, [...] a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação. (p.54)

Parece importante questionar se a televisão proporciona, como no exemplo (aparentemente ingênuo) do esporte citado, os subsídios necessários para essa reapropriação, adaptação às condições específicas, sugerida pelo autor. Parece que a televisão fornece estruturas lúdicas concretas e estáticas, que por si só não promovem outra coisa que não a reprodução.

Para perceber isso, basta conhecer as dificuldades das “práticas pedagógicas críticas” da Educação Física ao trabalhar com conteúdos da cultura de movimento que são apropriados e padronizados pela televisão (mediatizadas). A transformação e reelaboração desses conteúdos pressupõe elementos como a consciência do processo em que foram construídos, os fatores determinantes, e a capacidade de criticar para intervir e transformar. “Requisitos” esses que não estão presentes “a priori”, não parecem ser considerados relevantes, nem são facilmente construídos na “prática pedagógica” que se propõe a isso. Nesse sentido, a interferência da televisão, que resulta e realimenta uma forma de organização social e econômica de um sistema social fundamentado na produção e

consumo, parece ser nociva à criança quanto à expectativa de construção de sua autonomia/emancipação.

Parece claro que não se tem a pretensão aqui de uma análise estética acerca da televisão; sem desconsiderar 'o que' se mostra, o interesse centra-se, principalmente, no porque e como repercute na vida - cultura - das pessoas. Para além de uma análise 'psicanalítica' (afetivo/emocional) sobre o poder de sedução da TV, o fascínio promovido na tele-audiência, o prazer em compor essa tele-tribo no encanto da 'cumplicidade', no jogo mágico da ficção/realidade; pretendo, sem uma visão 'romântica' de auto-satisfação, compreender os interesses que conduzem esse jogo de envolver/cooptar que proporciona a manipulação; as implicações dessa 'cumplicidade', ou consenso produzido, para a aceitação/concordância que facilitam a condução/'dominação'; as modificações nas dimensões da comunicação e interação dos sujeitos nas suas relações sociais e manifestações culturais. Não se objetiva uma análise maniqueísta, mas com a convicção de que não se trata de um jogo desprezioso e desinteressado; ao contrário, seduz, encanta e fascina, ao mesmo tempo que reproduz e contribui para manter as condições sociais objetivas de opressão, nada mágicas ou românticas.

Apesar da insistência no tema da mídia, por ter se tornado muito rapidamente um elemento central na estrutura do sistema, as análises ainda apresentam um caráter *denuncista* que peca, muitas vezes, por não localizá-lo como um fenômeno em sintonia com o contexto societário atual e, assim, produzindo este ao mesmo tempo em que se produz. Nesse sentido, as críticas podem propagar-se à sociedade como um todo, o que dificulta o necessário distanciamento para fins de análise.

A partir da leitura sobre os ‘aparelhos’/instrumentos que fazem a mediação dos sujeitos e sua produção cultural, assim como da lógica que estrutura essa dimensão, principalmente no que se refere às práticas de movimento, não se torna difícil, neste momento, identificar essa produção com a formação de uma ‘semicultura’ do movimento.

A formação de uma semicultura

O que se apresenta hoje como cultura, sob a influência dos meios de comunicação, é mera *informação cultural* de conteúdos vazios - mercadorias culturais. Os espaços responsáveis pela veiculação dessas informações são as diversas instituições sociais, principalmente a mídia. A escola desvia-se dessa função pelos princípios mesmos da formação a que objetiva - que contrapõe-se a essa (e mesmo seria incompetente para tal, frente ao aparato tecnológico dos meios de comunicação). Com relação à cultura de movimento busca-se compreender, a partir dos mesmos princípios, as possibilidades de formação através das *informações* de padrões de movimentos *mediatizados*. Adorno⁶⁴ em Ramos-de-Oliveira (1992) critica a própria idéia de formação tradicional, mas a aponta como única alternativa à invasão da *semicultura*⁶⁵.

⁶⁴ O texto original (*Teoria da Semicultura* de Adorno) data de 1959; esta tradução é de Ramos-de-Oliveira, 1992.

⁶⁵ semicultura ou semiformação cultural - do original (em alemão): *Halbbildung*. O termo ‘semicultura’ já foi assim traduzido por diversos autores, entre eles Bárbara Freitag - “Teoria Crítica, ontem e hoje”. A tradução aqui apresentada é de Newton Ramos-de-Oliveira - do original: ADORNO, Theodor W. *Gesammelte Schriften*. vol. 8. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1972-80.

Pucci (1997)⁶⁶ em uma releitura do texto de Adorno (sobre a Semicultura) destaca a tensão necessária entre as dimensões antagônicas, porém complementares, constitutivas da cultura, que a caracterizam com um duplo caráter: de autonomia e adaptação. A cultura, revela ele, precisa ser, ao mesmo tempo, conservadora e emancipadora - com a adaptação às condições objetivas da vida e autonomia, emancipação do sujeito. O autor constata, no entanto, que a formação cultural perdeu definitivamente o equilíbrio (mesmo momentâneo e/ou transitório) entre os seus elementos com a integração à lógica do mercado dos produtos culturais, hipertrofiando a dimensão (conservadora) da adaptação, da dominação, negando-se o aspecto da autonomia, da compreensão crítica da realidade. Reafirma que, para não perder sua potencialidade e realidade, a formação cultural precisa do momento de adaptação - preparação dos homens para a realidade - e de emancipação - desenvolvendo a desconfiança, negatividade e capacidade de resistência.

Segundo Adorno, o caminho institucional - por dentro do sistema de educação - não é suficiente para solucionar os problemas da 'formação cultural' - ou 'semiformação cultural'. O autor⁶⁷ anuncia, nessa obra, a ruína da formação cultural e a socialização da semicultura e sua disseminação, a partir da classe média para as camadas mais 'baixas' da sociedade. A partir da crítica da dissolução da formação cultural não vislumbra alternativas à difundida e dominante semiformação cultural, que segundo ele, não se configura em um caminho para o processo de formação. As estruturas previamente estabelecidas aos indivíduos para a sua formação implicam na perda das condições mesmas da existência da formação - a autonomia e a liberdade.

⁶⁶ Bruno Pucci, Antônio A. S. Zuin e Newton Ramos-de-Oliveira são os organizadores do livro onde o primeiro autor escreve um capítulo sobre o texto *Teoria da Semicultura* de Adorno.

⁶⁷ (op.cit.)

A expropriação (exclusão) da classe trabalhadora à formação cultural remonta o processo capitalista de produção - precárias condições de vida, extensa jornada de trabalho, baixos salários - negando os pressupostos para a formação cultural e o monopólio da mesma pela classe dominante. Com essa leitura, Pucci⁶⁸ ressalta, no pensamento de Adorno, a importância do tempo livre no processo de formação cultural enquanto o tempo em que o trabalhador reorganiza seus momentos de experiência. No entanto, esse tempo tem sido totalmente preenchido pela indústria cultural, na promoção da semiformação cultural, que, segundo Adorno, ocupa os sentidos dos trabalhadores no intervalo entre as jornadas de trabalho, constituindo-se na negação e falsificação da formação. A semicultura coopta, assim, o tempo que os trabalhadores dispõem para a formação (para o equilíbrio e resistência à opressão das relações de trabalho) promovendo o prolongamento dessas relações em uma pseudo cultura, incapacitando-os de criar (produzir de outra forma). Ainda assim, Adorno aponta nesse elemento (tempo livre) a possibilidade de reorganização dos trabalhadores para a resistência e afirmação de sua subjetividade - de reverter os benefícios da indústria cultural a partir de seus interesses e necessidades.

Para tanto, há a necessidade de distinguir a semiformação da não-formação quanto ao potencial mobilizador para a formação; enquanto a primeira, através de suas informações 'superficiais', consumidas pelos sujeitos, permitem que esse se considere detentor de 'sabedoria', a não-formação o instigaria à busca do saber (ao desenvolvimento de suas potencialidades). Pucci enfatiza a contraposição entre as diferentes características da formação e semiformação cultural, citando Adorno, para o qual a semiformação não é um caminho para a formação, mas, pelo contrário, seus elementos engendrados pela

⁶⁸ (op.cit.)

indústria cultural, de adaptação ao sistema social e domesticação, são as ‘substâncias tóxicas’ a que se refere o autor - informações envenenadas que viciam os sujeitos e os impedem de ações sociais críticas (reflexivas) (1997, p.97).

Semicultura do movimento

Com relação as práticas de movimento os sujeitos também consideram-se plenamente *informados* sobre suas características, funções e benefícios e, portanto, capacitados para a realização de diversas atividades, a partir de conhecimentos *externos*. Assim, procuram imitar padrões motores e repetir discursos legitimadores com desconhecimento de seus conteúdos, enquanto participam da consolidação da *semicultura do movimento*. Não percebem que suas práticas emergem de necessidades e interesses que não produziram e sequer conseguem reconhecer, suprimindo desejos e intencionalidades que poderiam desencadear iniciativas coletivas a partir dos sujeitos envolvidos diretamente nas situações de movimento.

Adorno aponta como única possibilidade (p/ a cultura), dentre todo pessimismo, a auto-reflexão crítica sobre a semicultura. Essa auto-reflexão pressupõe determinadas condições que não se estabelecem espontaneamente e exigem exatamente os elementos que projetamos ao longo deste ensaio, como capacidade crítica e certas competências sociais.

Assim, mesmo não discordando do autor em sua desconfiança quanto às fragilidades do caminho institucional, tanto da escola em geral quanto da Educação Física, quando refiro-me à cultura de movimento e sua adesão à semicultura, a desmistificação e a

formação de uma cultura de movimento, que se fundamente nos pressupostos aqui apresentados, trata-se de uma tarefa pedagógica, que defmo como objeto da Educação Física, apesar de não se encerrar em seu espaço institucional.

III

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A instituição escolar, sob a perspectiva de educação - para o esclarecimento, superação da semicultura e emancipação dos sujeitos - apontada aqui, tem o compromisso com a capacitação para a auto-reflexão, já que esta não se dá espontaneamente e nem se pode esperar dos próprios meios que produzem e disseminam a semicultura. As concepções de educação e escola que permeiam este estudo encontram-se explicitadas nas diversas relações entre os fatores desenvolvidos no trato com o tema em questão, e as concebem como direito de todos na formação de cidadãos que têm interesses próprios, não compactuando com o furto do direito de ser, compreender, decidir e atuar e a formação de indivíduos úteis e funcionais para a atual estrutura social.

No entanto, o indivíduo inserido em uma determinada comunidade, desde o seu nascimento, já está sujeito às normas e definições preestabelecidas, formas de ação reificadas, a partir das quais irá interagir com os outros. Essa perspectiva, no entanto, não tem uma característica estática, de imutabilidade. Os próprios códigos e significações, a “tradição”, se transformam na interação com outras culturas, assim como no processo histórico-social. A tradição, para Mauss, é o conteúdo da “memória coletiva”, “que vai resistindo aos avanços tecnológicos e ao desenvolvimento científico, mas é também o resultado desses avanços que vai se incorporando às tradições sociais, num processo

dinâmico.” (Daolio, 1995, p.48).

Quando inserimo-nos em um determinado contexto somos chamados a compartilhar das formas de ação preestabelecidas, convencionadas no e pelo grupo, que foram e estão sendo (re)construídas no processo cultural. Frequentemente não temos a dimensão dessa produção (construção), e não conseguimos perceber as coisas de outra forma. A partir dessa internalização, mesmo na interação com diferentes culturas, a nossa nos parece a mais correta (legítima). Apesar do caráter flexível e mutável das determinações culturais - diferentemente das biológicas (naturais) que são dadas, rígidas - existe o fator da “inconsciência” dessa possibilidade, que proporciona a tendência a tratar convenções culturais como determinações (inatas) naturais. As práticas culturais reproduzidas em um contexto (por várias gerações) tornam-se (tradições) tradicionais, e muitas vezes ocorrem a nível inconsciente. Essa *tendência*, como denominada aqui, pode ser reforçada, ou não, a partir de interesses ideológicos. Dessa forma podemos ‘olhar’ para as práticas ‘corporais’ em geral, assim como para a Educação Física Escolar, como nos indica Daolio (1997).

A Educação Física Escolar enquanto intervenção pedagógica/prática cultural tem reproduzido práticas tradicionais, muitas vezes inconscientes; o que dificulta a possibilidade de transformação ‘concreta’ do papel da mesma. As teorias têm avançado no sentido de propostas mais críticas, mas os profissionais precisam transformar os significados dessa prática, desvelando suas representações. Para viabilizar uma transformação na prática da Educação Física Escolar, Daolio⁶⁹ aponta a necessidade de “... partir da consideração da tradição cultural da educação física escolar, reconhecendo os

⁶⁹ (op.cit.)

valores, muitas vezes inconscientes, que dão suporte e sentido à sua prática, fazendo parte do imaginário social da área e de seus profissionais” (p.92). No entanto, a prática social da Educação Física não é condicionada exclusivamente pelos conhecimentos científicos que fundamentam ‘teoricamente’ a área mas pelos determinantes históricos que estabelecem suas possibilidades.

Assim, é impossível olhar a Educação Física Escolar sem a articulação necessária com uma concepção de educação, com o Projeto Político-Pedagógico da escola e, certamente, na perspectiva de consolidação de uma política educacional pautada nos mesmos princípios, de não-exclusão, de gestão democrática, de participação da comunidade escolar comprometida com os interesses do coletivo, ainda que essa não se configure na política oficial e exija um permanente confronto para sua construção.

Mesmo as propostas de intervenção, em uma perspectiva crítica, bem fundamentadas teoricamente ainda se parecem, frente à prática pedagógica efetiva do profissional em sua realidade escolar, com *tecnologias* de intervenção – como bem define Kunz. As tentativas de aplicação destas propostas quase como receitas reflete o caráter de dependência, no que se refere a autoria e autonomia com relação a sua prática, a que está submetido o professor quanto ao seu próprio conhecimento e atuação profissional. Os conhecimentos legitimados (científicos) da área, as propostas metodológicas, ou mesmo as determinações legais, parecem revestir-se de uma concretude que indica a direção da intervenção pedagógica.

A Educação Física não se sustenta no espaço escolar pela mera difusão de informações culturais - da promoção da autoridade do padrão esportivo de rendimento à divulgação dos modismos das culturas externas - função que a mídia exerce com mais

competência e condições. O espaço pedagógico de formação autônoma (para a emancipação) dos sujeitos constitui-se na sua principal meta; a ser construído conjuntamente com os demais campos de saber da escola articulados em um projeto político-pedagógico com este princípio comum.

Sem delinear o quadro histórico do desenvolvimento da Educação Física no Brasil, quanto à polêmica da construção da área de conhecimento, que acompanhou as tendências pedagógicas que difundiram-se no país e no mundo, em profunda interação com os momentos e contextos políticos dos diversos países, procuro apenas localizar (sem referência a uma classificação) a perspectiva da área neste estudo como crítica e cultural, já que explicita-se no âmbito da prática pedagógica que constitui uma complexa confluência entre as tendências que predominaram na área em diferentes momentos e que influenciaram e ainda estão refletidas de alguma forma nas práticas contemporâneas. Reconhecendo a influência das diferentes abordagens pedagógicas para a Educação Física, permito-me trabalhar com a perspectiva da cultura popular como elemento para a educação e, assim, da cultura de movimento enquanto objeto da Educação Física Escolar. O presente estudo analisa, assim, a constituição desse objeto sem reduzi-lo às suas formas e tipos mas em suas (im)possibilidades de manifestação a partir dos fatores determinantes no processo de formação cultural e apresenta indicativos para elaborar/pensar a Educação Física na escola com esse referencial.

Os conteúdos tradicionalmente estabelecidos pela Educação Física Escolar constituem-se em produções históricas e sociais que, assim como todas as manifestações culturais, foram adaptando-se a modelos determinados a partir dos interesses dos grupos sociais dominantes. Essas produções - práticas corporais - revestem-se de significados que

correspondem às relações de dominação de um grupo sobre o outro em uma sociedade tão desigual, excluindo os dominados do processo de construção cultural, reservando-lhes a possibilidade de consumir os bens culturais distribuídos pela indústria cultural. Apesar de constituir-se na única forma de participação da cultura, esse consumo dissimula a exclusão e provoca a ilusão de autoria, de participação 'ativa'. Constrói-se, assim, um engodo... (uma *semicultura do movimento*); onde os sujeitos se sentem contemplados em interesses que foram forjados através de desejos fabricados, cuja satisfação é, também, artificial - 'pseudo' satisfação. Para tornar transparentes os 'reais' interesses dos sujeitos há de se instaurar a desconfiança, a dúvida que provoca o questionamento do que parece natural - correto e/ou inquestionável.

A Educação Física enquanto intervenção pedagógica que tematiza elementos do âmbito da cultura de movimento pode conquistar espaço na contramão dessa hegemonia. Na contramão de um espaço, ocupado por ela atualmente, que legitima, reforça e subsidia com informações os produtos da indústria cultural - as práticas sociais dominantes, ou de uma total identificação com o esporte, ou restrição exclusivamente ao espaço escolar, cumprindo estritamente a função para a qual foi designada no atual modelo de sociedade. A intervenção na Educação Física deve atender à necessidade de construir uma visão crítica acerca da institucionalização dos elementos que compõe a cultura de movimento, de refletir sobre as práticas de movimento, os fatores que as condicionam e os valores inscritos nas mesmas.

A crítica quanto aos objetos/conteúdos da Educação Física Escolar não significa a exclusão das práticas de movimento apropriadas pela mídia ou a negação das diversas interpretações desses movimentos mas, ao contrário, sugere-se a compreensão dos

mesmos a partir de sua contextualização original na direção da complexidade dos fatores sociais, econômicos e políticos que determinaram seu desenvolvimento histórico e os atuais condicionantes de sua prática. Isso torna-se fundamental para compreender a ênfase na competência técnica, ou mesmo na sobrepujança, enquanto características *intrínsecas* a essas práticas.

A construção de uma competência crítica e autonomia, na leitura (e escrita) do mundo pelos sujeitos, constitui um projeto de formação humana mais amplo, que escapa aos limites da esfera da cultura de movimento ou da Educação Física. No entanto, as estratégias se equívalem quanto aos objetivos de transformação, mas permanecem em desvantagem frente aos aparatos tecnológicos. Sem ser ‘apocalíptica’, citando um conceito de Eco, e nem negar os meios de desenvolvimento produzidos por essa estrutura social, esta análise registra os problemas a serem enfrentados e as dificuldades em criar mecanismos de contestação partindo da mesma racionalidade que se propõe superar; ou ainda se intencionarmos, para tal, o resgate de uma racionalidade discursiva e emancipatória. As contradições, camufladas na atual organização social, serão desafiadoras nesse processo.

A Educação Física precisa trabalhar com conteúdos da cultura de movimento dos alunos, tanto os que constituem as manifestações culturais populares como os tradicionalmente estabelecidos para a área e apropriados pela cultura hegemônica, sempre na perspectiva de re-significar os primeiros no sentido da valorização e legitimação dos mesmos enquanto conhecimento válido, assim como de construir as condições necessárias para a reflexão crítica sobre os demais temas, com a compreensão de seus interesses, significados e referência histórica-cultural.

Para isso, a Educação Física tem que abandonar seu papel no fomento da melhoria do rendimento e otimização de gestos padronizados, com o objetivo (exclusivo) de “comparações objetivas”, na legitimação de uma concepção de corpo e movimento (de ser humano) que subsidia um sistema baseado na técnica produtiva que visa resultados predeterminados, sustentando interesses políticos e econômicos dominantes da atual estrutura social. As interpretações acerca das práticas de movimento condizem com as legitimações de um conhecimento científico que se reconhece absoluto. Novas intencionalidades devem fundamentar a intervenção pedagógica do profissional de Educação Física, conduzindo a diferentes interesses que orientem a uma mudança nos comportamentos e ações, ampliando as interpretações e conhecimentos explicativos sobre as mesmas, assim como suas relações político-ideológicas.

Identificando seu objeto de estudo com o corpo e movimento, no meu entender equivocadamente, como elementos exclusivos do trabalho da Educação Física, reitera-se uma concepção dos mesmos enquanto fatores físicos que devem ser desenvolvidos para finalidades externas a eles; como se a Educação Física tivesse o objetivo de prepará-los para determinados (quaisquer que sejam) fins e resultados. Desconsidera-se, assim, a compreensão de que o sujeito que conhece (do conhecimento), faz isso a partir da mesma forma em que se expressa, interage com os outros, reflete, se comunica, cria, ou seja, conhece; e isso acontece pela sua forma de estar presente no mundo. Não se pode pensar, então, em produção (ou transmissão) de conhecimento (seja de qual área) sem pensar na participação/presença dos sujeitos nesse processo, que é primordialmente corporal. Refuta-se, assim, a exclusividade da Educação Física no trabalho com o corpo, assim como a

perspectiva do mesmo como objeto físico composto de partes que se desenvolvem e deslocam e o conjunto desses fragmentos constituindo um gesto ou padrão motor.

Ainda assim o conteúdo da Educação Física Escolar apóia-se principalmente no esporte normatizado; em atividades formalizadas a partir de conhecimentos que subsidiam exclusivamente a análise desse corpo/objeto físico; no gesto motor padronizado a fim de viabilizar sua comparação de rendimento na direção de um resultado que é sempre uma ‘evolução’ progressiva; no aprimoramento do deslocamento de segmentos corporais como reconhecimento de movimentos, como se constituíssem-se em competências ‘humanas’. O conteúdo da Educação Física, para a superação dessa concepção, deve envolver o que os sujeitos constroem, coletivamente, através dos movimentos, nessa ‘presença’ no mundo; ações expressivas/comunicativas que constituem-se em símbolos significativos de seu grupo social. O conhecimento necessário para tal não se restringe exclusivamente a conhecimentos biológicos, fisiológicos (de determinadas áreas específicas), mas envolve a compreensão dos próprios sujeitos no mundo (em relação ao mundo), o entendimento dos fatores estruturais que condicionam as ações e comportamentos, a percepção de interesses e necessidades ‘reais’, ou seja, que não foram forjadas pela lógica político-econômica dominante, que subsidiem as intenções dos sujeitos na construção dos sentidos e significados produzidos nas vivências (coletivamente).

A própria referência à cultura de movimento já pressupõe a investida na superação da ‘*semicultura do movimento*’, procurando estabelecer nova compreensão e intencionalidades das ações (de movimento). As características da cultura mundializada de movimento revelam que não apenas seus produtos (práticas culturais de movimento) mas a forma de produção e sua apreensão pelos sujeitos são elementos fundamentais na

intervenção pedagógica. Nesse sentido, a mudança de comportamento dos alunos depende não apenas do esclarecimento mas de vivências (emancipatórias), de conhecimentos *incorporados* (vividos), na construção de uma nova relação com seu mundo de movimento. A Educação Física deve assumir esse compromisso não apenas no espaço institucional mas construindo – a partir do escolar – a competência dos sujeitos organizarem (de forma crítica, autônoma e coletiva) suas vivências de movimento nos espaços/tempos extra-escolares. A intenção, de formação humana, da prática pedagógica da Educação Física corresponde à construção dessas competências com relação à cultura de movimento. Para isso o professor tem que se apropriar desse conhecimento para, além de sistematizá-lo para a intervenção, desvelar/problematizar suas próprias representações de movimento e posturas pedagógicas; já que a sua história de vida é parte fundamental no processo contínuo e permanente que constitui sua formação profissional.

Os requisitos para instrumentalização no sentido da reconstrução da cultura de movimento envolvem um entendimento diferenciado dos elementos que a constituem. Para a legitimação das concepções aqui delineadas, a Educação Física Escolar enfrenta os obstáculos das determinações legais (que legitimam a ordem dominante) fornecendo a direção da prática pedagógica através da orientação curricular – utilizando-se de parâmetros e leis; Assim como as legitimações ‘científicas’ do conhecimento - que historicamente determinaram a prática da Educação Física relacionada à ginástica ou ao esporte, com objetivos militares, higienistas, entre outros - configurando as representações produzidas do conhecimento *tradicional* da área.

O conhecimento definido nessa perspectiva da cultura de movimento implica a consideração da realidade contextual dos alunos, a compreensão de produção humana e

cultural das práticas de movimento, a atuação como autores de suas próprias práticas, a apropriação crítica dessas no sentido da reconstrução/reelaboração, a re-significação a partir de interesses 'reais' (conscientes), a vivência esclarecida (ou livre) dos condicionamentos políticos/econômicos, a opção 'real' não manipulada coercitivamente, o entendimento dos movimentos como possibilidades de ação, expressão, comunicação, interação (formas de ser e estar no mundo) e não como padrões de comportamento obrigatórios, mimetizados e úteis. A partir dessa compreensão não há *reprodução* de gestos pois os movimentos são apreendidos e reinventados a cada vivência; compreendidos e re-interpretados enquanto ação intencional; criados e recriados coletivamente.

A efetivação dessas concepções na prática pedagógica da Educação Física exige o direcionamento da metodologia a partir dos mesmos princípios - da compreensão crítica e esclarecimento. A participação dos alunos em todos os momentos do processo de intervenção pedagógica, incentivando sua criatividade, criticidade e esclarecimento, compreende a proposição para a Educação Física em sua inserção no projeto de formação humana. O compromisso do profissional consiste na contribuição para que o aluno adquira essas 'competências', que orientem a construção (consciente) de suas manifestações culturais de movimento, assim como, de seus comportamentos e ações. As estratégias pedagógicas de problematização, instauração da dúvida e questionamentos são essenciais para a análise de fenômenos complexos e, de certa forma, 'cristalizados', a fim de esclarecê-los sem simplificá-los de forma reducionista. Problematizar a 'realidade' e sua rigidez objetiva; Duvidar das verdades 'concretizadas' em formas inquestionáveis, unívocas e exclusivas de ação; Questionar acerca das possibilidades (diversas) de

movimentos, a fim de ampliá-las, compreendê-las criticamente e reconstruí-las/reelaborá-las em suas formas, objetivos/intenções e significados.

Essas competências necessárias, de certa forma, remontam às premissas básicas do Interacionismo Simbólico, citado no item dos *significados* - capítulo II deste trabalho, na expectativa de transferi-las para uma nova perspectiva de intervenção pedagógica. Para uma re-significação da prática pedagógica da Educação Física Escolar e de seus componentes deve-se considerar que as ações dos envolvidos nessa prática dependem dos sentidos e significados que ela tem para eles, de que esses significados são construídos por eles com mediação do contexto e podem ser reconstruídos em um processo interpretativo – que exige um entendimento do significado e objetivo das ações na situação em que se estabelecem e reorganização dos mesmos em um processo comunicativo. Todo esse processo desenvolveria-se através do esclarecimento dos significados das práticas de movimento e de seus determinantes pelos sujeitos, a fim de subsidiar sua re-significação em cada espaço/tempo dessas experiências, onde todos componentes são interpretados e reconstruídos no diálogo com os outros e o mundo (no sentido do contexto e intervenientes das ações).

Esse processo visa uma ‘apreensão’ crítica da realidade pelos alunos, a partir do exercício e construção dessa competência, enquanto tarefa pedagógica, viabilizando a leitura crítica do mundo e, em especial, dos aspectos que os condicionam em suas vivências e formação da cultura de movimento. No entanto, para uma mudança de comportamento, no sentido mesmo de *reconstrução* da cultura de movimento, é necessário, também, que essa compreensão crítica envolva além dos aspectos (macro) estruturais, a concepção de sujeito e movimento que compreende a base dessas novas formas e

intencionalidades de ação. Confirma-se, assim, que a transformação das condições objetivas é simultânea e correspondente à dos sujeitos, em sua formação *humana*, relativizando o determinismo que parece implícito nas análises das estruturas e condicionamentos sociais.

No que se refere à cultura de movimento, a crítica a sua forma e interesses exige a criação de espaços onde desenvolvam-se outras *possibilidades* fundamentadas em uma nova compreensão de *movimentar-se* dos sujeitos. Movimentos que qualifiquem a intervenção dos sujeitos, coletivamente, no mundo, que a determinem através das intenções, interesses e significados presentes nessas manifestações de movimento e, assim, contribuam na formação/capacitação dos sujeitos para a construção de uma sociedade pautada nos mesmos princípios (do diálogo, do esclarecimento, do compromisso social e coletivo, da autonomia e emancipação, da justiça social).

Para a concretização desses princípios pelos profissionais é necessário sua adoção, de forma esclarecida, enquanto intenção da prática pedagógica (e de vida) de cada um. A construção da própria prática pautada em princípios definidos intencionalmente é tarefa pedagógica, profissional e intransferível; Intransferível no sentido de que constitui a práxis do professor, que deve assumir esse compromisso, apesar de todos os condicionantes conjunturais (históricos, culturais, políticos...). Os indicativos teóricos e/ou propositivos podem tornar-se referências para essa (re)construção mas esta deve fundamentar-se prioritariamente nas questões contextuais emergentes. Infelizmente os discursos ainda projetam-se mais além do que as intervenções concretas, incluindo inclusive os acadêmicos que, mesmo nesta reflexão, não os desobriga de sua

responsabilidade com a formação e qualificação profissional, a partir da produção de conhecimentos plenamente imbuídos da realidade concreta desses profissionais.

Para isso a apropriação das temáticas que fundamentam a prática pedagógica da Educação Física, com a reflexão, estudo e análise crítica de suas problemáticas, torna-se tarefa essencial de todo profissional comprometido com a qualificação de sua atuação específica e da formação humana/cidadã em geral.

A cultura de movimento como objeto da Educação Física Escolar, enquanto uma temática da área; a intenção de capacitar e instrumentalizar os alunos para tornarem-se sujeitos de suas vivências desta cultura; o compromisso político com a formação da competência crítica na construção da cidadania; são alguns dos pressupostos estabelecidos para este *olhar* através da Educação Física por uma professora da área.

No entanto, os elementos e/ou indicativos apontados aqui não se configuram através de uma realidade 'idealizada', já que foram analisados a partir de suas manifestações concretas, mas, ainda assim, não permitem, nem a isso se propõe, uma transposição mecânica de perspectivas e conceituações para a prática pedagógica da Educação Física Escolar, mesmo porque este não se constitui em uma proposta sistematizada para tal.

O conhecimento acumulado nestas análises refere-se a uma *leitura* da cultura de movimento, um recorte desse objeto de estudo com uma postura política definida com relação às questões fundamentais para a Educação Física Escolar, destacando as suas condições de produção/reprodução que me parecem elementos essenciais para uma intervenção pedagógica na perspectiva assumida. Perspectiva que, embora não se constitua na 'regra', já demonstra um movimento, mesmo que inicial, para sua concretização.

IV

CONCLUSÕES

Com a expectativa não de concluir o assunto mas de fazer algumas considerações finais para este trabalho, que nesse sentido tornam-se *especificamente* conclusivas, pretendo tramar os fios construídos a partir das reflexões e interpretações desenvolvidas ao longo do mesmo. A intenção aqui apresentada de desvelar os determinantes sócio-político-econômicos que, de certa forma, condicionam a formação da cultura de movimento, não se limita ao objetivo de um discurso sobre a cultura de movimento⁷⁰ mas teve a pretensão de constituir-se em um discurso da cultura de movimento, uma vez que indicam a leitura da realidade que esta propicia a partir de suas formas de manifestação que, por sua vez, são influenciadas pelos determinantes citados. Em outras palavras, a cultura de movimento é determinada por esses fatores ao mesmo tempo em que incide sobre eles (a realidade) através de suas manifestações e ambos compõem o seu discurso (saber) próprio. Com isso revela-se uma interdependência entre o *saber fazer* e o *saber sobre*⁷¹ este fazer, indissociabilidade necessária na consolidação deste conhecimento de que trata a Educação Física.

⁷⁰ a respeito de um discurso sobre a cultura corporal de movimento faz referência Valter Bracht (1997) citando Mauro Bétti.

⁷¹ Bracht, 1997:18

Apresentar a cultura de movimento já aponta a necessidade de contextualização e definição ideológica, coerentemente com a base teórica/conceitual (até mesmo de cultura) que a fundamenta, por tratar das manifestações corporais/de movimento significativas enquanto fenômenos culturais, construções sociais e históricas, dimensionadas político-ideologicamente, o que depõe em prol das categorias de análise eleitas para construção deste trabalho.

As categorias apresentadas aqui procuraram ser o palco no qual o ato se constrói; elas não são secundárias nem estanques mas influenciam (como tantas outras) tornando-se parte do fenômeno cultural que se constitui no movimentar-se dos sujeitos. Essas categorias revelaram, na presente leitura, uma situação contemporânea fundamentalmente pessimista/negativa no que se refere às suas influências sobre a cultura de movimento. A questão do espaço/tempo refletida no processo de urbanização promoveu a análise sobre a redução e predeterminação dos espaços para a organização do tempo dos e pelos sujeitos. A instrumentalização/tecnificação do espaço incide diretamente em todas as dimensões da vida humana e, em especial aqui, nas práticas culturais de movimento, comprometendo-as às características e interesses do atual modelo econômico. O espaço global toma a referência do local na expectativa de mundializar a cultura e criar níveis mundiais de consumo. Assim, a industrialização na esfera cultural e o seu processo de produção e distribuição fornecem as diretrizes no âmbito das manifestações de movimento e surgem as demais conseqüências desse modelo, como a promoção das práticas de movimento a mercadorias, influenciando diretamente a relação dos sujeitos com o mundo. Deste modo a teia se completa quando os sujeitos são capturados em suas ações através, principalmente, da mídia e aderem a mesma lógica de produção e consumo.

Essas questões colaboram na justificação da cultura de movimento como objeto da Educação Física enquanto disciplina curricular. A influência desses fatores (sócio-político-econômicos) na caracterização das práticas de movimento identifica-as enquanto fenômenos culturais que produzem e são produzidas nesse contexto. A definição do objeto da Educação Física historicamente exemplifica isso, justificando também as suas características ainda hegemônicas. A desportivização das práticas de movimento têm sua origem, como foi relatado anteriormente, com o surgimento do esporte em um período inicial do processo industrial, de expansão capitalista, mas no Brasil foi reforçada com os interesses político-ideológicos por ocasião do regime militar instalado no país nas décadas de 60 e 70. Naquela época instaurava-se a tutela científica dos Estados Unidos, com a colonização do conhecimento no âmbito do sistema educacional brasileiro como um todo, concedido pelo governo militar através dos acordos MEC/USAID⁷². Esses acordos promoveram, especificamente na área, o envio de muitos professores para o exterior para cursar pós-graduação, principalmente nos EUA, assim como convênios e intercâmbios científicos, principalmente com a Alemanha, fornecendo as diretrizes para as pesquisas e os rumos dos programas e política educacional, especialmente no campo universitário⁷³.

Desde então o esporte integrou-se de uma vez ao campo da Educação Física e tornou-se hegemônico, incentivando as produções e práticas de movimentos, servindo, naquele momento, a interesses de compensação à situação econômica, desmobilização da resistência política, controle ideológico, entre outros. Ganhava fôlego no país, assim, a produção do esporte espetáculo como mercadoria e modelo da produção científica da área ditada pelos interesses e normas da eficácia e produtividade, próprias do sistema produtivo

⁷² Tamiosso, M.; Mazo, J. 1991.

⁷³ Bracht, V., 1993.

capitalista. Presenciamos no país uma ascensão dessa situação nas últimas décadas e hoje sofremos uma política para o esporte, do governo federal, de incentivo preferencial declarado para o esporte olímpico, de alto rendimento, sem receios de identificar seus objetivos com os interesses dos altos investimentos empresariais, nesse rentável ramo de negócios que tornou-se o esporte enquanto produto/espetáculo.

Esse contexto reflete mais um elemento no complexo processo de constituição e atual caracterização das manifestações culturais de movimento, confirmando e esclarecendo sobre os princípios e interesses que nortearam/norteiam a produção de conhecimentos e a configuração, ao longo da história, do papel e objeto da Educação Física. Essas influências, que revelam uma condição de dominação, no entanto, justificam e revitalizam a resistência.

Por mais determinista que pareça, todos os indícios apontam para um quadro de análise pessimista, embora possam ser vislumbradas alternativas/possibilidades de resistência/ transformação (crítica) até mesmo em meio às reflexões apresentadas aqui. Para relativizar a crítica negativa pretendo destacar alguns possíveis focos de resistência à colonização da cultura de movimento, embora identificando-os nessa tensão com a cultura hegemônica.

Para além dos espaços formais e as tipificações produzidas enquanto modelos para o movimentar-se, os sujeitos não têm plenamente limitadas/apropriadas as suas formas de relacionar-se com/no mundo. Focos de resistência podem ser encontrados nas diversas manifestações da cultura popular, em diversos momentos de vivências da cultura de movimento. A dança pode ser destacada, em especial nas festas populares, como uma manifestação, quando não desportivizada, significada mais livremente, uma forma de

expressão que comunica mais do que valores e normas hegemônicas. O exemplo das festas se justifica pelo maior acesso popular à própria dança nessa perspectiva, de resistência, como no carnaval (excetuando a forma comercial do espetáculo), festas de rua, espaços/momentos onde as relações sociais são permeadas por sons, música, ritmo – expressões da corporeidade em seu estado mais natural.

O que parece importante ressaltar é que as práticas de movimento consideradas na perspectiva da cultura de movimento apontada aqui são percebidas enquanto formas de relação com o mundo, e assim, linguagem, formas de comunicação onde as normas e valores são incorporados, por intermédio dos símbolos construídos nas experiências de movimento. Assim, quando reivindica-se a construção de uma postura consciente, crítica, no sentido de emancipação, pelos sujeitos, em sua intervenção na realidade, está se reivindicando isso também, e principalmente, através de suas ações de movimento. Isso implica em aceitar as diversas dimensões de percepção e o diálogo necessário entre elas. Necessário se faz, compreender a realidade por mediação das manifestações culturais de movimento, a fim de transcender o discurso, tornando-as um elemento de transformação. Para tal não se admite apenas a reprodução de modelos de movimentos, como quem lê uma obra aceitando-a como verdade absoluta, consumindo-a e repetindo-a em palavras no discurso. A criação de *possibilidades* de movimentar-se, para além dos tipos predeterminados, distancia-se da imitação enquanto uma transposição exata e literal e assemelha-se a uma leitura crítica e releitura criativa.

No decorrer da elaboração teórica, as exemplificações concretas referenciando as manifestações da cultura de movimento revelavam um personagem – o sujeito daquelas práticas de movimento – que constitui-se, quem sabe, no principal elemento/foco de

resistência a ser considerado nestas observações. A criança, a que diversas vezes fiz referências, é propulsora e parte da cultura de movimento a que me reporto; as práticas de movimento que cito são ações de sujeitos e só assim existem, concretizam-se, criam vida e saem/transcendem o discurso. Enquanto protagonista eleita para as cenas/discurso que constituem este trabalho, a criança tem especificidades que a contemplam com a possibilidade de resistência que procuramos resgatar. Ao mesmo tempo em que reproduz muitos valores e significados em suas brincadeiras e jogos, também inventa, cria, imagina, produz significados, símbolos, universos próprios e, talvez por isso, não seja plenamente capturada, nem compreensível pelos adultos, que tentam lhe imprimir suas interpretações e racionalidade. Tudo o que os adultos produzem para a criança, baseado em seu entendimento sobre ela, não contempla totalmente suas expectativas nem inibe sua constante busca própria, natural e cultural, que a caracteriza. Consegue-se identificar na criança mais facilmente a necessidade humana de movimentar-se, e ela a realiza com a propriedade de ser criança, com as características e intensidade vital que lhe são próprias, e portanto não se enquadra nas estruturas e esquemas adultos de percepção e compreensão. Isso dificulta a produção cultural (indústria cultural) *para* a criança, possibilitando sua fuga no universo infantil e em seu mundo de movimentos, que não se esgota em modelos e padrões motores.

Mesmo buscando elementos nos diversos estudos científicos da psicologia, filosofia, sociologia, Merleau-Ponty (1990) aponta as dificuldades com relação ao estudo sobre a criança: "... se notamos que o que chamamos criança é nossa representação da criança, ao procurar penetrar no seu universo polimorfo, sentimo-nos forçados a grandes restrições para colocar o problema da representação da criança." (p.228).

Certamente os sujeitos 'do movimento', coletivamente, são os principais agentes de transformação das condições de submissão em que se encontram com relação aos ditames da cultura hegemônica, mas a criança, em especial, parece resistir mais, principalmente no que se refere ao movimentar-se. São essas características, próprias da criança, que o adulto perde ou modifica com o seu desenvolvimento racional, que parece importante reconhecer e enfatizar. Isso remete a uma outra perspectiva de racionalidade, que não está presente nas atuais relações sociais, mas que se integra às intencionalidades projetadas aqui; no entanto, desenvolver essa questão não é um dos objetivos deste trabalho. Ainda assim, é importante reconhecer esse potencial na criança, enquanto sujeito da prática pedagógica da Educação Física Escolar, na perspectiva de resgatar através desse espaço possibilidades de contribuir nesse sentido e não expropriá-la de sua capacidade criativa.

A vivência dessa perspectiva de movimento/movimentar-se, na produção de uma cultura de movimento que ultrapasse as fronteiras dos tipos e formas preconcebidas, torna-se uma tarefa que exige uma permanente busca de novos espaços/possibilidades de resistência. É nesse sentido que concebo a inserção da Educação Física Escolar quanto à cultura de movimento – apontada como seu objeto, no compromisso com a produção dessa resistência à dominação, na luta pela construção da cidadania emancipada dos sujeitos que se movimentam. Essa construção, no entanto, que hoje reivindicamos para a intervenção pedagógica da Educação Física, é um processo que se complexifica na tensão da produção cultural e, por isso, não se constrói sem conflitos e desafios, mas em meio à contradição - do conformismo e resistência a que se refere Chauí (1996)⁷⁴.

⁷⁴ Chauí, M. (1996) em *Conformismo e Resistência - aspectos da cultura popular no Brasil*.

O presente trabalho referenciou-se em uma experiência de intervenção pedagógica na Educação Física Escolar com o propósito de superação, com uma perspectiva de reconstrução a partir da re-significação dessa prática e de seu conteúdo. Essa constitui-se em um exemplo da resistência que reclamo, já que elege o planejamento participativo e a consideração da cultura de movimento como elementos básicos para a prática pedagógica da Educação Física Escolar.

Assim, com os subsídios dessa experiência/pesquisa percebemos as dificuldades em lidar com os significados das práticas de movimentos dos alunos, no sentido de compreensão e reconstrução dos mesmos. As observações externas (à escola) nos propiciaram desvelar uma *pseudo* realidade com relação ao mundo de movimento das crianças e seus significados, que exigiam novas sistematizações na forma de planejar participativamente. Aspectos primordiais da experiência, como a necessidade de re-significação dos elementos da cultura de movimento, e a contribuição do trabalho da Educação Física Escolar para a reconstrução dessa cultura pelos próprios alunos nos demais espaços e momentos, foram reconhecidos como os mais complexos e essenciais a serem alcançados. O espaço da Educação Física Escolar mostrou-se, nesse caso específico, um momento privilegiado, quando não o único, de vivências de movimentos diversificadas. No entanto, a necessária re-significação das práticas de movimentos, já citada, exige, primordialmente, o movimentar-se dos sujeitos, a experimentação, vivência, para assim compreender os significados que se apresentam e constituem-se na mesma e estabelecer um processo de interpretação e comunicação para a reconstrução esclarecida e crítica desses significados a partir do próprio movimentar-se.

Nesse sentido, a análise da construção social dessa cultura revela a necessidade premente de reconhecer a complexidade de sentidos e significados que compõem as práticas de movimento que cada um vivencia para viabilizar sua re-elaboração crítica, assim como de redimensionar àqueles (significados) que determinam a intervenção pedagógica e seus princípios.

Assim como esse exemplo, muitas experiências de intervenção nesse sentido estão sendo construídas no cotidiano das escolas país a fora e me parece que seja a partir delas que poderemos fundamentar, re-elaborar e sistematizar propostas concretas de superação.

O maior desafio constitui-se, então, nas condições efetivas de construção de uma nova perspectiva - com escassas possibilidades a considerar, vislumbrando, principalmente, a ruptura com o atual modelo, enfrentando as pressões/forças para conservação, ou a transformação/contraposição gradual em meio ao contexto vigente, arriscando-se a aderir à *correnteza* mesmo com a expectativa de combatê-la e superá-la. De qualquer modo, são *caminhos* que precisam ser construídos e essa construção se viabilizará no próprio *trilhar*, quando assumido esse compromisso e, principalmente, criada a necessidade, enquanto premissa básica para a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, Fanny. (1983). *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus.

Adorno, T. e Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar.

Benjamin, Walter. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

_____. (1985). *Obras escolhidas V. I - Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.

Berger, Peter e Luckmann, Thomas. (1976). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.

Bétti, Mauro. (1997). *A janela de vidro: Esporte, Televisão e Educação Física*. (tese), Campinas.

Bourdieu, Pierre. (1986). *O mercado dos bens simbólicos*. In: MICELI, Sérgio (org.) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1989). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand.

Bracht, Valter. (1997). *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/CEFD.

_____. (1997). Educação Física: Conhecimento e especificidade. In: Souza, Eustáquia S.; Vago, Tarcísio M. (org.) *Trilhas e Partilhas*. Belo Horizonte.

- _____ (1993). Educação Física/Ciência do Esporte: que Ciência é Essa?. *RBCE*.
- Brougère, Gilles. (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Capela, Paulo R. (1996). *Pressupostos teóricos com vistas à tematização do futebol brasileiro pela Educação Física Escolar a partir da teoria educacional libertadora*. Dissertação de mestrado, UFSC.
- Castanho, Sérgio. (1985). Theodor W. Adorno e a “Indústria Cultural”. *Comunicarte*, PUC Campinas, ano III, v. 2, n. 5.
- Chauí, Marilena. (1996). *Conformismo e Resistência - aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Coggiola, Osvaldo. (1996). *Socialismo e globalização*. Revista Plural - Associação dos Professores da UFSC - SSIND. n. 8, ano 5, Florianópolis, jul/dez.
- Daolio, Jocimar. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.
- Daolio, Jocimar. (1997). *Cultura - Educação Física e Futebol*. Campinas: editora da Unicamp.
- Demo, Pedro (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Dieckert, Jurgen & Meringer, Jakob. (1994). A Corrida de Toras no sistema cultural dos índios brasileiros Canela. *RBCE*, Santa Maria.
- Dreifuss, René Armand. (1997). Corporações estratégicas e mundialização cultural. In Moraes (org.) *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra livre.
- Fabiano, Luiz H. (1997). Indústria cultural e educação estética: Reeducação dos sentidos e o gosto histórico. In: Zuin, A.A.S. & Pucci, B., Ramos-de-Oliveira, N. (orgs.). *A Educação Danificada - Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes.

Freire, Paulo. (1988). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1987) *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Geertz, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Gramsci, Antonio. (1989) *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Haguette, Teresa Maria F. (1990). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Hildebrandt, Reiner. (1993) *Visão pedagógica do movimento*. Revista da Ed. Física UEM, 4 (1), Maringá.

Kunz, Elenor. (1991) *Educação Física – ensino e mudanças*. Ijuí:Unijuí.

_____. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.

_____. (1996). O esporte na perspectiva do rendimento. *Diretrizes curriculares para a Educação Física (...) da rede municipal de Florianópolis/SC*. GEA: Nepef/UFSC – SME/ Fpolis.

Laraia, Roque de B. (1996). *Cultura - um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.

Merleau-Ponty, Maurice. (1990). *Merleau-Ponty na Sorbonne – Resumo de cursos Psicossociologia e Filosofia*. Campinas: Papyrus.

_____. (1996). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

Miceli, Sérgio (org.) (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

- Oliveira, Paulo de Salles (org.). (1998). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, Cristiane A. D., D'Almeida, Paula M. & Santos, Hamilton. (1997). O planejamento participativo subsidiando uma perspectiva de democratização da escola pública através da Educação Física escolar. *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, p. 130.
- Ortiz, Renato. (1994). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Perrotti, Edmir. (1990). A criança e a produção cultural. In Zilberman, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Pucci, Bruno. (1997). A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In Zuin, A.A.S., Pucci, B., Ramos-de-Oliveira, N. (orgs.). *A Educação Danificada - Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Ramos-De-Oliveira, Newton. (1992). *Theodor W. Adorno: quatro textos clássicos*. Araraquara/S. Carlos: UNESP/UFSCar.
- Santin, Silvino. (1987). *Educação Física - uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí:Unijuí.
- _____. (1996). *Esporte: identidade cultural*. Publicações INDESP, Brasília.
- Santos, Milton. (1997). *Técnica, Espaço e Tempo - Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, Maria Odete. (1996). *O globo se alarga, se estreita e se afasta: a comunidade imaginária mundial*. Revista Plural - Associação dos Professores da UFSC - SSIND. n. 8, ano 5, Florianópolis, jul/dez.
- Satriani, Luigi M. Lombardi. (1986). *Antropologia Cultural e análise da cultura subalterna*. São Paulo: Hucitec.

Schelling, Vivian. (1990) *A presença do povo na cultura brasileira - ensaios sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Campinas: Unicamp.

Siebeneichler, Flávio B. (1989). *Jürgen Habermas - Razão Comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Thompson, John B. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna.: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.

Trebels, Andreas H. (1998) *Aprender a movimentar-se – Pontos referenciais para uma teoria pedagógica do movimentar-se*. Anais do Seminário em Pedagogia do Esporte, p. 31-48, Santa Maria, set/1998.

Trebels, Andreas H. (1998) *Movimentar-se: Aprender e Ensinar: orientações antropológico-filosóficas*. Anais do Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, pág. 135-147, Santa Maria, set/1998.

Virilio, Paul. (1995). *O Espaço Crítico*. (Paulo Roberto Pires, Trad.). Rio de Janeiro: editora 34.

Bibliografia Complementar

- Benedict, Kuth. *Padrões de Cultura*. Lisboa: LBL., s/d. (p. 36-40, 149-183)
- Benjamin, Walter. (1987). *Obras escolhidas II - Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- Betti, Mauro. (1998). Mídia e Educação: Análise da relação dos meios de comunicação de massa com a Educação Física e os Esportes. *Seminário Brasileiro em "Pedagogia do Esporte"*, Santa Maria.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1979). *O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais*. São Paulo: Perspectiva.
- Damatta, Roberto. "Você tem cultura?" (mimeo). Rio de Janeiro, s/d.
- Elias, Norbert. (1994). *O Processo Civilizador - Uma história dos costumes*. V.1. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freitag, Bárbara. (1989). *Política Educacional e Indústria Cultural*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1993). *Sistema e "Mundo Vivido" em Habermas*. Porto Alegre, Revista do Geempa. (p.62-73)
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ingram, David. (1994). *Habermas e a dialética da razão*. (Sérgio Bath, trad.) Brasília: UNB.
- Leães F., Wenceslau V. C. (1990). *Análise crítica do mundo do movimento da criança na idade escolar*. Dissertação, Santa Maria.
- Marcellino, Nelson C. (1997). *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus.
- Mauss, Marcel. (1974). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: VSP. (As técnicas corporais - p. 211-233)
- Merleau-Ponty, Maurice. (1991). *Signos*. São Paulo: Martins Fontes. (original: 1960)

Oliveira, Paulo de Salles. (1986). *Brinquedo e Indústria Cultural*. Petrópolis: Vozes.

Pires, Giovani De L. (1997). *Globalização, Cultura esportiva e Educação Física. Motrivivência*. Florianópolis: UFSC.

Rodrigues, José Carlos. (1989). *Antropologia e Comunicação: Princípios Radicais*. Rio de Janeiro: Espaço e tempo.

Santos, Boaventura de Sousa. (1996). *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez.

Silva, Luiz H., Azevedo, José C., e Santos, Edmilson S. (1997). *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação - PMPA.

Silva, Valéria S. (1996) A construção da prática pedagógica na Educação Física na perspectiva da cultura corporal. *Dissertação de mestrado*, Recife.

Souza, Ana M. (1993). A Ciência e a Técnica nas Sociedades Industriais Modernas: uma reflexão sobre a Educação Física. *RBCE*, Florianópolis.

Valle, Edênio, Queiróz, José J. (org.). (1979). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Velho, Gilberto e Castro, E. B. Viveiros de. (1978). "O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica". Rio de Janeiro: Artefato, ano 1, n.1. (17p.)

Zilberman, Regina (org.). (1990). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Zuin, A.A.S., Pucci, B., Ramos-de-Oliveira, N. (orgs.). (1997). *A Educação Danificada - Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Petrópolis: Vozes.