

# A ORDEM E A (DES)ORDEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Dr. JOCIMAR DAOLIO

Faculdade de Educação Física da Unicamp  
Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura  
E-mail: jocimar@fef.unicamp.br

## RESUMO

*Com base na visão antropológica de Clifford Geertz, este trabalho faz uma análise da educação física brasileira no que se refere ao trato da questão cultural. Ao considerar o ser humano e a cultura, a área partiu inicialmente de definições biológicas para entender o comportamento humano, ampliando-as posteriormente, englobando os aspectos psicológicos e as implicações sociais até abarcar a discussão cultural, a partir da qual o ser humano pôde ser considerado de forma mais ampla e mais dinâmica. Com a discussão simbólica de cultura, seria possível dimensionar em outra escala a educação física, enterrando qualquer ranço cientificista na área. Seria possível libertar a educação física dos elementos da ordem, permitindo sua transformação em elementos de des(ordem).*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação física; cultura.*

A partir de fins da década de 1980, vários autores da educação física brasileira passaram a considerar em seus trabalhos a dimensão cultural, fato que tem se mostrado dos mais positivos, uma vez que até há poucos anos o referencial quase exclusivo para discutir a área provinha das ciências naturais. Alguns desses autores aprofundaram-se em referenciais teóricos das ciências humanas, mas, mesmo aqueles que continuaram estudando com base em referências das ciências naturais também passaram a incluir em suas análises e publicações a questão cultural. Se esse processo constituiu-se em importante avanço para a área, o uso do conceito de cultura pode trazer certas armadilhas. Entendo que o conceito de cultura é a principal categoria para se pensar a educação física. Se sua utilização for superficial, não passará de um certo diletantismo, atendendo, talvez, aos ditames da moda. Por outro lado, se o estudo da cultura não for profundo, poderá engessar a própria visão de educação física.

Tenho discutido o conceito de cultura com base nas contribuições de alguns autores da antropologia social, como Clifford Geertz e Marcel Mauss, e tentado fazer algumas relações com a área de educação física (Daolio, 1998a e 2001). Obviamente, não pretendo advogar para a antropologia social a exclusividade de uso do conceito de cultura, mas tenho tentado defender algumas importantes contribuições dessa área que parecem renovar a compreensão e aplicação da educação física. A principal delas parece ser a consideração da dimensão simbólica presente nas ações humanas que, na antropologia social, foi estudada por Clifford Geertz, partindo de pressupostos da semiótica. Para o autor, a cultura é pública porque sua dinâmica implica comportamentos e ações humanas encarnados em contextos específicos e, por isso mesmo, dotados de significados. A partir de Geertz, a cultura deixa de ser uma entidade abstrata ou, como diz o próprio autor, uma entidade superorgânica, para ser algo concreto, dinâmico, mutante, processual, vivo. E a antropologia deixa de ser uma ciência experimental, em busca de leis, para se transformar em ciência interpretativa, em busca do significado (Geertz, 1989).

O conceito de cultura utilizado por Geertz refuta a concepção iluminista para a qual as exterioridades culturais dos seres humanos deveriam ser desveladas na busca de sua natureza originalmente boa, como imaginava Rousseau no século XVIII; refuta também a concepção evolucionista de cultura, própria do século XIX, com base na qual os homens eram classificados de acordo com sua produção material, que, por sua vez, era conseqüência de seu estágio evolutivo; além disso nega uma concepção psicológica que entendia a cultura de um grupo como o somatório da produção de mentes individuais (Geertz, 1989).

Como conseqüência dessa visão de cultura e de antropologia, Geertz aprofunda a questão da intersubjetividade na relação pesquisador-pesquisado, por-

que no ato da interpretação a que se propõe a pesquisa antropológica – chamada por ele de “descrição densa” –, o pesquisador deve assumir sua subjetividade, procurando considerar também a do pesquisado. O autor defende a intersubjetividade para compreender como o significado num sistema de expressão pode ser expresso noutra, tarefa de uma hermenêutica cultural e não de uma mecânica conceptual (Geertz, 1989 e 1997).

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira, um dos principais antropólogos brasileiros e talvez o principal comentador da obra de Clifford Geertz no país, é com esse autor que a antropologia se liberta de qualquer ranço cientificista, abandonando o racionalismo característico dos chamados “paradigmas da ordem”, para inserir a categoria da (des)ordem. Os paradigmas da ordem na antropologia estariam representados pela Escola Francesa de Sociologia, pela Escola Britânica de Antropologia e pela Escola Histórico-Cultural, oriunda dos Estados Unidos. Nessas escolas, havia, segundo o autor, a tentativa de controle ou domesticação de elementos como a subjetividade, o indivíduo e a história (ou o tempo). A busca da objetividade na pesquisa, a negação do indivíduo, a negação da história ou sua consideração como passado estanque, a organização do tempo em etapas evolutivas e o desejo de criação de uma “ciência natural da sociedade” são alguns exemplos de atitudes ou posturas que essas escolas buscaram nas primeiras formulações da antropologia, entre o final do século XIX até meados do século XX, em suas várias vertentes, o estabelecimento de um estatuto científico para a área, porém, ainda refém de um racionalismo e de um objetivismo cientificistas, característicos das proposições naturalistas de ciência (Oliveira, 1988).

Segundo Oliveira, é a antropologia interpretativa de Clifford Geertz que rompe, a partir da segunda metade do século XX, com os paradigmas da ordem, inserindo no debate da área a categoria da desordem. Segundo o autor, Geertz chega a essa proposição com base no paradigma hermenêutico, utilizando, entre outros, o conceito de “fusão de horizontes” de Gadamer, discutido também por Ricoeur. Segundo esse conceito, é no ato da interpretação que o pesquisador exercita sua intersubjetividade, inclusive assumindo e considerando seus preconceitos e fazendo o que ele chama de tradução cultural<sup>1</sup>. É nesse paradigma, segundo o autor, que ocorre a interiorização do tempo, não um tempo estático já passado, nem um tempo objetivo dividido em etapas evolutivas, mas um tempo no qual o pesquisador se insere, assumindo sua condição e seu momento histórico no ato da interpretação. Segundo Oliveira:

---

1. No original, Geertz utiliza a expressão “cultural translation”, que parece não ter tradução precisa no português.

O que chamei há pouco de interiorização do *tempo* não significa outra coisa que a admisão tácita pelo pesquisador hermenêutico de que a sua posição histórica jamais é anulada; ao contrário, ela é resgatada como condição do conhecimento (1988, p. 21).

Se os paradigmas da ordem na antropologia tentaram controlar ou domesticar a subjetividade, o indivíduo e a história, na proposição de Clifford Geertz, esses são justamente os elementos de desordem quando transformados, respectivamente, em intersubjetividade, individualidade e historicidade. Segundo Oliveira:

[...] a subjetividade que, liberada da coerção da objetividade, toma sua forma socializada, assumindo-se como *inter-subjetividade*; o indivíduo, igualmente liberado das tentações do psicologismo, toma sua forma personalizada (portanto o indivíduo socializado) e não teme assumir sua *individualidade*; e a história, desvincilhada das peias naturalistas que a tornavam totalmente exterior ao sujeito cognoscente, pois dela se esperava que fosse objetiva, toma sua forma interiorizada e se assume como *historicidade* (1988, p. 97).

Voltando para a educação física, é possível fazer certas relações entre a análise de Roberto Cardoso de Oliveira sobre a obra de Clifford Geertz e as formas de trabalhar com o conceito de cultura na educação física brasileira<sup>2</sup>. Parece que algumas formas de pensar a educação física no Brasil nesses últimos anos também estiveram reféns de paradigmas cientificistas, ou, para utilizar a classificação de Oliveira (1988), reféns de paradigmas da ordem, não tendo se libertado ainda de um estilo positivista de fazer ciência. Talvez a origem dessa tentativa de “ordenação” no pensamento científico da educação física seja conseqüência da própria carência de embasamento teórico e de debate acadêmico na área até fins da década de 1970, pelo menos no Brasil. No caso da educação física, que apenas há vinte anos pôde aprofundar a discussão científica – sobretudo a partir de referenciais oriundos das ciências humanas –, compreende-se que tenha ocorrido uma certa absolutização de discursos, com a intenção de estabelecer suporte científico para uma área que historicamente pautou-se pela intervenção acrítica, descompromissada e, muitas vezes, pautada no senso comum.

O que une todas as proposições de educação física nesses últimos anos é a busca de embasamento científico para compreender a área. Esse é o mérito de Go Tani, de João Freire, do Coletivo de Autores<sup>3</sup>, de Elenor Kunz, de Valter Bracht, de

- 
2. Em minha tese de doutorado, essa relação já havia sido esboçada. A tese foi publicada em livro com o título *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980* (Papiрус, 1998).
  3. Trata-se dos autores do livro *Metodologia do ensino de educação física* (Cortez, 1992). São eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Mauro Betti, dos seguidores e simpatizantes de cada uma das proposições existentes e de muitos outros estudiosos sérios da educação física<sup>4</sup>. Entretanto, cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam – uns mais que outros – o conceito de “cultura” na educação física atual, apresentam proposições também diferentes.

Go Tani (1988) e os desenvolvimentistas tratam a educação física com base em elementos do desenvolvimento motor, procurando discutir as formas como o indivíduo aprende habilidades e tarefas motoras necessárias à sua vida. Apesar de não ser intenção do autor discutir o conceito de cultura, o termo aparece esporadicamente, em um livro utilizado para análise, como dimensão conseqüente ao aspecto biológico do homem, como se a cultura fosse produção do cérebro humano. Isso fica explícito na obra quando os autores utilizam modelos de desenvolvimento nos quais os movimentos culturalmente determinados aparecem após aqueles considerados básicos ou fundamentais, como conseqüência dos níveis geneticamente determinados, colocados hierarquicamente como anteriores e básicos no processo de desenvolvimento motor. O sentido de cultura que se pode depreender da abordagem desenvolvimentista lembra as proposições evolucionistas do século XIX, quando era tomada como algo exterior ao homem, como um dado apenas material, produto de suas ações no mundo e conseqüência de sua evolução biológica. Essa visão de cultura e de homem em Go Tani e co-autores está presa a um cientificismo, na medida em que tenta “mapear” o desenvolvimento motor objetivamente, inclusive considerando suas etapas para a definição dos conteúdos escolares da educação física. O indivíduo, nessa abordagem, é considerado possuidor de cultura e possuidor de uma dimensão cognitiva e afetivo-social, mas é tomado, primeiramente, como indivíduo que expressa um desenvolvimento motor; aliás, como sugere a própria denominação da abordagem. O homem na abordagem desenvolvimentista é tomado principalmente como *homem motor*.

Já em João Freire (1989), o conceito de desenvolvimento é, sem dúvida, ampliado, uma vez que o autor, sem negar o aspecto motor, ressalta o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Como na abordagem desenvolvimentista, João Freire não se propõe a discutir o conceito de cultura, embora utilize a expressão com grande freqüência, quase sempre destacando a riqueza da cultura infantil, repleta de jogos e brincadeiras. Segundo ele, um planejamento de educação física deve partir

---

4. Em minha tese de livre docência, defendida em 2002 na Faculdade de Educação Física da Unicamp, analisei detalhadamente o conceito de cultura utilizado nas principais publicações de Go Tani, João Freire, Coletivo de Autores, Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti. Considero as publicações desses autores como as principais contribuições para a educação física durante a década de 1990.

do universo lúdico, tão familiar à criança. Entretanto, os jogos e brinquedos são tomados como facilitadores e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos. A visão de cultura presente em sua obra parece estar internalizada no indivíduo, como característica intrínseca a ser expressa em sua atuação social, num movimento de dentro para fora do indivíduo. Parece um conceito “psicologizado”, na medida em que enfatiza a direção do indivíduo para a sociedade e não o vê como um ser, além de psíquico, eminentemente social. Entendo que o autor aborda a dimensão simbólica, mas enfatizando a representação mental de qualquer ação realizada pelo indivíduo. O conceito de cultura que se pode depreender da obra de Freire lembra a clássica proposição iluminista de Rousseau, para a qual o homem nascia com uma natureza potencialmente boa (ordem natural), cabendo à sociedade preservar essa condição natural (ordem social). Em João Freire, a cultura infantil internalizada nas crianças corresponderia à ordem natural, e a escola, com a função de preservar essa condição natural, corresponderia à ordem social. Daí ser possível afirmar que o homem considerado por João Freire é primordialmente um *homem psicológico*.

Na abordagem crítico-superadora, proposta pelo Coletivo de Autores, os objetivos são claramente diferentes, tanto referentes à abordagem desenvolvimentista quanto às afirmações de João Freire. O mérito dessa abordagem foi justamente deslocar o centro de preocupação da área de educação física escolar de dentro para fora do indivíduo. Assim, um programa escolar de educação física não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem. Esse patrimônio cultural, composto por jogo, ginástica, esporte e dança – elementos da chamada cultura corporal –, deve ser garantido a todos os alunos, de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações. Essa abordagem trata explicitamente do conceito de cultura, embora falte a esse trato a dimensão simbólica. Os autores enfatizam o acúmulo de conhecimentos, as produções humanas, mas não avançam na questão de que esses conhecimentos produzidos pelo homem vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas. Essa carência da dimensão simbólica lembra também as definições de cultura do século XIX, onde eram enfatizados apenas os aspectos materiais da cultura, como se ela fosse externa ao homem. Essa visão leva a um conceito de cultura, na abordagem crítico-superadora, externo ao homem, produto dele, mas não como condição de sua existência e de sua contínua atuação no mundo. Enfatizando a dimensão social, a abordagem crítico-superadora deixa de considerar o indivíduo e sua subjetividade. Daí ser possível afirmar que o homem da abordagem crítico-superadora é visto principalmente como *homem social*.

É com Elenor Kunz (1991, 1994), Valter Bracht (1992, 1999) e Mauro Betti (1992, 1994a, 1994b, 1999) que a discussão da educação física com base na consideração da cultura toma corpo e ganha relevância. Embora os caminhos utilizados por esses três autores para discutir o conceito de cultura sejam diferentes, eles chegam a alguns denominadores comuns, como a crítica à racionalidade científica, a importância da dimensão simbólica no comportamento humano, o fato de a educação física contemplar, ao mesmo tempo, um saber fazer e um saber sobre esse saber fazer, a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social, a consideração da subjetividade, a tarefa de mediação simbólica da educação física, o sentido/significado do mover-se, além de outros. Kunz critica a expressão cultura corporal, preferindo cultura do movimento; Betti utiliza em determinado momento de sua obra a expressão cultura física, ampliando depois para cultura corporal de movimento, mesma expressão utilizada por Bracht. Aprofundando a discussão da cultura, esses autores – em que pesem as diferenças entre eles – passam a considerar o ser humano de forma mais dinâmica e dotado de individualidade, inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e eminentemente simbólico. A visão de educação física, nesse caso, também parece ser ampliada, uma vez que procura contemplar não só as dimensões física, psicológica e social humanas, mas considerar o homem como a totalidade indissociável formada por esses aspectos. Daí a minha conclusão de que o conceito de homem proposto por Kunz, Bracht e Betti é, primordialmente, o de um *homem cultural*.

O interessante dessa discussão é a semelhança entre os conceitos de *homem motor* (Tani et. al.), *homem psicológico* (Freire), *homem social* (Coletivo de Autores) e *homem cultural* (Kunz, Bracht e Betti) com a abordagem estratigráfica que Clifford Geertz apresenta quando critica as formas tradicionais de abordagem do ser humano pelas ciências humanas. Segundo ele, na tentativa de compreender o ser humano ao longo da tradição científica, buscou-se uma ordenação das várias ciências, inclusive reclamando-se autonomia para cada uma delas. Ao centro estaria o núcleo biológico humano, tomado como original ao longo da evolução e estudado pelas ciências biológicas. No segundo estrato, estaria a dimensão psicológica, superposta à primeira e posterior a ela no caminho evolutivo, reclamada pelos primeiros psicólogos do século XIX. Na terceira camada estaria a dimensão social, estudada pela nova ciência da sociedade que surge no século XIX. Até a terceira camada não haveria plena distinção entre os humanos e outros animais, uma vez que seria possível falar tanto em psicologia animal como em organização social de animais inferiores. A quarta e última camada seria a cultural, específica dos humanos e a mais recente da história filogenética. O ser humano seria um composto de níveis, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os estratos que estão acima deles.

Para se compreender o ser humano nessa perspectiva, bastaria ir retirando e estudando cada um dos níveis. Nessa forma de análise, percebe-se claramente a maior importância dada ao núcleo biológico humano e a concepção de cultura como consequência de maturação do sistema nervoso. Também fruto dessa análise é a rígida delimitação entre as várias ciências, como se cada uma delas tentasse colocar claras fronteiras, garantindo, assim, soberania e independência em relação às outras (Geertz, 1989).

Como tentei explicitar, Geertz propõe uma visão mais ampla de ser humano e de cultura, refutando a chamada concepção estratigráfica e substituindo-a por uma concepção sintética, “[...] na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise” (1989, p. 56). Evidentemente Geertz não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura considerá-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem. Daí sua expressão:

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (1989, p. 64).

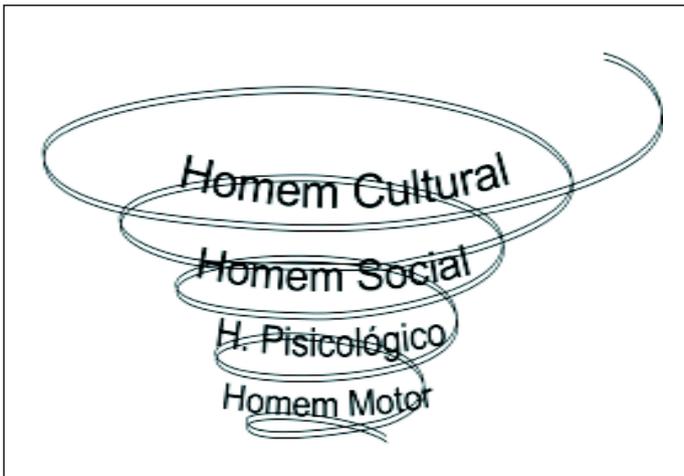
Utilizando o modelo de Geertz – a crítica à concepção estratigráfica e a proposta de concepção sintética –, defendo que a educação física brasileira está passando por semelhante processo. Ao considerar o ser humano e a cultura, a área partiu inicialmente de definições biológicas para entender o comportamento humano, ampliando-as posteriormente, englobando os aspectos psicológicos e as implicações sociais. Isso fica mais evidente, respectivamente, nas obras de Tani et. al., de Freire e do Coletivo de Autores. Mas foi nas obras de Kunz, Bracht e Betti que o ser humano foi considerado de forma mais ampla e mais dinâmica, assim como a própria visão de educação física foi ampliada.

O quadro a seguir procura apresentar esse processo partindo de uma concepção de “homem motor”, para se chegar ao “homem cultural”, passando pelo “homem psicológico” e pelo “homem social”. Entretanto, em vez de um modelo estanque, de camadas incomunicáveis – como sugere Geertz quando discute a concepção estratigráfica –, opto por um modelo mais dinâmico, procurando apresentar de forma espiralada o próprio processo de debate no interior da educação física, sobretudo ao longo da década de 1990. Esse processo, como é sabido, privilegiou inicialmente as explicações biológicas na compreensão do ser humano, so-

brepondo em seguida outras discussões à área, como a psicológica e a social, mas todas ainda presas a um racionalismo e a um objetivismo característicos das proposições positivistas de ciência. O cientificismo das propostas de educação física só começa a ser rompido com as colaborações mais recentes de autores que consideram a cultura e o homem de forma mais simbólica e dinâmica.

O formato em espiral permite sugerir, primeiramente, que as camadas se inter-relacionam e devem se comunicar; em segundo lugar, sugere que foi necessária a ênfase em aspectos específicos do ser humano para se chegar atualmente a uma análise mais global e dinâmica; por fim, permite afirmar que o chamado “homem cultural” abarca os aspectos motor, psicológico e social presentes no comportamento humano.

Acredito que o ciclo<sup>5</sup> iniciado por Tani, Freire e Coletivo de Autores, num primeiro momento, e renovado por Kunz, Bracht e Betti, posteriormente, completa-se com as contribuições da visão antropológica de Clifford Geertz. Como procurei mostrar, esse autor enfatiza e aprofunda a discussão da dimensão simbólica no comportamento humano, não se tratar de um simbolismo individual fruto de ações humanas isoladas, mas de um processo coletivo de significações inserido na própria



5. É importante salientar que quando falo em ciclo na educação física brasileira, não estou me referindo à dimensão cronológica de produção das obras, mas às formulações teóricas de cada autor ou abordagem. A abordagem renovada de Elenor Kunz, por exemplo, data de 1991, anterior ao livro do Coletivo de Autores.

dinâmica cultural da sociedade. A concepção de cultura de Geertz como processo eminentemente simbólico permite dimensionar em outra escala a educação física, tomando-a não mais como área que trata apenas do corpo e do movimento para constituir-se em área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo. O conceito de cultura – que vem sendo utilizado cada vez mais pelos autores da área – pode passar a ter o devido reconhecimento e a necessária profundidade.

Acredito também que a utilização de um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciará à educação física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes. Isso implica assumir, talvez, como a principal característica da área o princípio da alteridade – esboçada por mim em outros trabalhos e também por Mauro Betti –, que pressupõe a consideração do *outro* a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de educação física.

O discurso presente entre os interlocutores da educação física – nos seus variados âmbitos e nas suas especificidades de atuação – seria o discurso da diferença, pautado em uma prática que considera sempre a diferença. Entretanto, para não cair num relativismo inócuo, nem inviabilizar qualquer possibilidade de atuação da educação física, há que se entender e aceitar a profundidade das diferenças e construir um vocabulário no qual elas possam ser explicitadas (Geertz, 1997).

Dessa forma, a discussão de cultura com base na antropologia estaria entrando de vez na educação física qualquer ranço cientificista, desde aquele mais óbvio e tradicional, que defendia uma atuação objetiva sobre um corpo físico, até aquele mais sutil, que propunha uma visão mecanicista da relação entre o homem e a sociedade. Essa discussão estaria libertando na educação física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. Chego, assim, à proposta de uma *educação física da desordem*, que considera o *outro* – quer seja o aluno, alvo de uma intervenção escolar, o atleta em um clube, ou o freqüentador de academia de ginástica – a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção.

A educação física da desordem assumiria que uma teoria científica nunca se constitui numa imagem idêntica e estanque do real, mas numa construção sempre parcial e dinâmica desse real. A educação física da desordem aceitaria humildemente os limites da ciência, consciente de que ela pode ser útil para a compreensão e atuação sobre o homem, sem ser onipotente. A educação física da desordem reco-

nhceria que “[...] entre uma cientificidade desumana e um humanismo não científico” (Laplantine, 1988, p. 172), ela recusaria ambas as proposições, reafirmando a intersubjetividade nas relações entre os atores da área.

A educação física da desordem não tomaria como seu objeto de estudo e aplicação o movimento humano, não atuaria sobre o homem como se ele fosse uma entidade apenas orgânica, não o veria também como expressão de uma inteligência cognitiva ou como manifestação de uma essência emocional. A educação física da desordem, embora devesse ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação à sociedade, embora pudesse ter como modelo uma determinada estrutura social, reconhecera outros processos de desenvolvimento em busca desse modelo. A educação física da desordem não aceitaria a idéia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade, mas teria o cuidado para, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais, não atropelar o processo de grupos com outros valores políticos culturalmente definidos.

Enfim, a educação física da desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A educação física da desordem pretendia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva.

### Order and dis(order) in Brazilian physical education

*ABSTRACT: Based on Clifford Geertz's anthropological approach, this work analyses the Brazilian physical education in terms of how it deals with the cultural question. Upon considering human being and culture, the area of physical education initially started with biological definitions in order to understand human behavior, and later broadened them to encompass psychological aspects and social implications, and even the cultural discussions, which led to a broader and more dynamic perspective of the human being. With the symbolic discussion of culture, a completely different approach to physical education would be possible, thus eradicating any stale scientificism in this area. It would thus be possible to free physical education from the elements of order and allow its transformation into elements of dis(order).*

*KEY-WORDS: Physical education; culture.*

(continua)

## El orden y el des(orden) en la educación física brasileña

*RESUMEN: Partiendo del punto de vista antropológico de Clifford Geertz, este trabajo hace un análisis de la educación física brasileña referente a como son vistas las cuestiones culturales bajo el punto de vista del área. Al llevar en consideración el ser humano y a la cultura, el área partió inicialmente de definiciones biológicas para entender el comportamiento humano, amplía esta visión posteriormente, englobando los aspectos psicológicos y sus implicaciones sociales hasta llegar a la discusión cultural, donde el ser humano puede ser considerado de forma mas amplia y mas dinámica. Discutiendo de forma simbólica la cultura, sería posible dimensionar en otra escala a la educación física, enterrando cualquier rancio cientificista del área. Sería posible libertar a la educación física de los elementos de orden, permitiendo su transformación en elementos de des(orden).*

*PALABRAS CLAVES: Educación física; cultura.*

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.

\_\_\_\_\_. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n. 3, 1994, p. 25-45.

\_\_\_\_\_. Educação física, esporte e cidadania. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 20, n. 2-3, p. 84-92, 1999.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ljuí: Editora Unijuí, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. Educação física e cultura. *Corpoconsciência*, Santo André, n. 1, p. 11-28, 1º semestre. 1998a.

\_\_\_\_\_. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papyrus, 1998b.

\_\_\_\_\_. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (Orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

\_\_\_\_\_. A cultura da/na educação física. 2002. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Unicamp.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

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

\_\_\_\_\_. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, R. C. de. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOBUBUN, E.; PROENÇA, J. E. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

Recebido: 27 fev. 2003

Aprovado: 15 abr. 2003

Endereço para Correspondência  
Jocimar Daolio  
Faculdade de Educação Física da Unicamp  
Cidade Universitária Zeferino Vaz – Barão Geraldo  
Caixa Postal 6134  
Campinas – SP  
CEP 13083-970