

A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: DO CORPO  
MATÉRIA-PRIMA AO CORPO CIDADÃO

JOCIMAR DAOLIO

Dissertação apresentada à  
Escola de Educação Física da  
Universidade de São Paulo,  
como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre  
em Educação Física.

ORIENTADOR: Profa. Dra. MARIA LÚCIA MONTES

Daolio, Jocimar

O trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão / Jocimar Daolio. São Paulo: 1992.

1x, 97p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Montes.

1. Educação Física Escolar I. Título.

## AGRADECIMENTOS

A Maria Lúcia, que, devido ao pouco tempo de que eu dispunha para concluir este trabalho, tinha todos os motivos do mundo para dizer "não" quando eu solicitei sua orientação. Disse "sim"...e foi fundamental para a conclusão desse processo, contribuindo com sua competência e com seu carinho.

A Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, nas pessoas de seus professores e funcionários, que colaboraram em vários momentos e etapas deste processo.

Aos professores da 14a. Delegacia de Ensino do Estado, que se dispuseram gentilmente a participar desta pesquisa.

Aos colegas da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, que, ao cobrirem minhas ausências, me permitiram concluir este curso.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação, que, com sua companhia, enriqueceram o processo.

A Lúcia, que, ao "segurar minhas pontas", me fez ver que eu sou uma estrela.

Ao Gui, meu filho, que me ensinou a dar o valor exato a este trabalho.

Dedico este trabalho aos meus alunos, que me ensinaram mais do que eu a eles.

Presto uma homenagem à Carmem Cinira, emprestando as palavras de Beto Guedes e Ronaldo Bastos:

*"Quando olhar para o céu do Brasil  
Repara bem que pintou  
Alguém que brilha e sorri  
A sua falta é sol sem calor  
Está aqui mas se foi  
Virou estrela  
A nossa estrela no céu".*

## ÍNDICE

	Página
RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	viii
1 INTRODUÇÃO .....	1
2 ANTROPOLOGIA: UM DESLOCAMENTO DO OLHAR .....	5
3 A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO CORPO HUMANO .....	14
3.1 Marcel Mauss e a noção de técnica corporal .....	24
4 EDUCAÇÃO FÍSICA: IMAGINÁRIO E HISTÓRIA .....	31
4.1 Breve histórico .....	31
4.1.1 A influência da medicina higienista .....	33
4.2 A educação física atual .....	38
5 ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	41
5.1 Os caminhos da pesquisa .....	41
5.1.1 A chegada nas escolas .....	44
5.1.2 O contato com os professores .....	47
5.2 Ouvindo os professores .....	49
5.3 Do corpo matéria-prima ao corpo cidadão .....	72

6 CONCLUSÕES ..... 84

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 94

## RESUMO

**A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NA ESCOLA: DO CORPO MATÉRIA-PRIMA AO CORPO CIDADÃO.****Autor: JOCIMAR DAOLIO****Orientador: Profa. Dra. MARIA LUCIA MONTES**

O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho de professores de Educação Física, buscando-se compreender, no plano simbólico da cultura, a lógica que ordena o sistema de representações que eles possuem sobre o corpo, lógica esta que suporta sua prática profissional. Para isto, foi utilizado um referencial metodológico antropológico, considerando o corpo como expressão da cultura e os professores de Educação Física como agentes sociais que atuam sobre e através dos corpos dos seus alunos.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, foram entrevistados 20 professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino de 1o. grau, lotados em escolas do município de São Paulo, pertencentes à 14a. Delegacia de Ensino.

Concluiu-se que os professores consideram os corpos de seus alunos como matéria-prima sobre a qual se devem aplicar as técnicas julgadas por eles como as mais eficientes para preparar futuros cidadãos. Tendo como pressuposto a idéia de um corpo naturalizado, livre, despojado de técnicas, compreendem-no como aprendiz de comportamentos sociais necessários para a vida em sociedade, sendo este aprendizado o objetivo de sua

prática. Assim, os professores acabam por conceber sua prática como uma espécie de mediação entre a ordem da natureza e a ordem da cultura e da vida em sociedade. Trabalhando justamente na transição de uma ordem para outra, eles procuram transformar o corpo matéria-prima em corpo cidadão, inscrevendo a cultura sobre um corpo tido como exclusivamente biológico, e, assim, conferindo finalidade ao corpo natural e sem técnica. Para realizar essa mediação, os professores recorrem às técnicas, destacando-se, entre estas, as esportivas. O aluno que melhor incorporar as técnicas esportivas ensinadas terá mais condições de enfrentar o mundo. Compreende-se, assim, porque as técnicas são utilizadas de forma padronizada, rígida e instrumental. O que se pretende é um corpo eficiente, tecnicamente perfeito, no sentido de cumprir as regras sociais, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade através da construção de bons cidadãos.

A partir da discussão da função do professor de Educação Física na escola, foi observado também o caráter diferencial que este componente curricular possui no contexto escolar. Essa diferença é incorporada pelo professor no seu discurso, no seu comportamento, no seu local de trabalho, no seu relacionamento com os alunos e nas atividades extracurriculares que realiza. No entanto, se, por um lado, a Educação Física se coloca como diferente das outras disciplinas escolares, assumindo um papel especial, por outro lado, sua prática curricular cotidiana parece apresentar dificuldades em lidar com as diferenças reais apresentadas pelos alunos. Este trabalho sugere que a Educação Física escolar considere o princípio antropológico da alteridade, reconhecendo as diferenças entre os alunos e garantindo o direito de todos à sua prática.



## ABSTRACT

THE REPRESENTATION OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL TEACHERS' WORK:  
OF THE RAW-MATERIAL BODY INTO THE CITIZEN BODY.

Author: JOCIMAR DAOLIO

Adviser: Profa. Dra. MARIA LÚCIA MONTES

The research objective was to analyze the work of Physical Education school teachers in order to understand at culture's symbolic level the logic that orders their system of representations of the body and supports their professional practice. For this reason Anthropology was used as a methodological reference, considering the body as an expression of culture and Physical Education teachers as social agents who act upon and through their students' bodies.

As this was a qualitative research, 20 Physical Education teachers were interviewed, all of whom were assigned to schools in the official primary education system (grades one through eight) in São Paulo's fourteenth education district.

The conclusion reached was that teachers consider their students' bodies as raw-material upon which they should use the techniques that they deem most efficient for training future citizens. Presupposing the idea of a naturalized, free body divested of techniques, they understand it as an instrument for learning social behaviors necessary for life in society, this learning experience being the objective of their practice. Thus, teachers end up conceiving their practice as a

sort of mediation between the order of nature and the order of culture, that is, social life. Working precisely in the transition from one order to the other, they attempt to transform the raw-material body into the citizen body, inscribing culture upon a body seen as exclusively biological, thus conferring finality upon the natural body deprived of technique. In order to realize such mediation, teachers resort to techniques, with emphasis, among those, upon the ones that are sportive. The student who best incorporates the sportive techniques taught will be in the best position to face the world. It is thus understandable why the techniques are used in a standard, rigid and instrumental manner. What is intended is to achieve an efficient, technically perfect body capable of complying with social rules, thus contributing to the development of social life through the construction of good citizens.

Based on the discussion of the Physical Education teacher's role in the school, the differential nature of this curriculum's component was also observed. Such difference is incorporated by the teacher into his discourse and behavior, and in his relationship with his students, both at the work place and in extracurricular activities. Nevertheless, if Physical Education is seen as different from other disciplines, taking on a special role in the school, on the other hand its daily practice as part of the curriculum seems to present difficulties in dealing with the real differences presented by the students. This research suggests that Physical Education in school consider the anthropological principle of alterity, recognizing differences among students and guaranteeing the right of all to its practice.

## INTRODUÇÃO

*"A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa".*  
(Clifford Geertz)

Este trabalho de pesquisa pretende reconstruir o universo de representações sobre o corpo que professores de Educação Física, no trabalho docente de 1o. grau na rede pública, possuem, universo este que define e orienta a atividade profissional na área de Educação Física. Para tanto, lança mão de recursos da Antropologia, não no sentido de perder de vista o seu objeto principal de investigação - a atuação de professores de Educação Física nas escolas de 1o. grau - mas na intenção de possibilitar uma maior clareza na análise de temas próprios da área. Assim é que será utilizado o que, em Antropologia, é conhecido como "olhar antropológico", para colocar em foco a atuação de professores de Educação Física em escolas, não em termos exclusivamente fisiológicos, pedagógicos, sociológicos ou psicológicos, mas num aspecto relacional que engloba todos eles, estudando os professores como atores sociais - frutos e agentes da cultura - e sua prática como legitimada histórica e socialmente.

Esta pesquisa considerará a experiência concreta de professores de Educação Física da rede pública, já que, no dizer de Carmen Cinira de MACEDO, a experiência *"é a base para a constituição do campo das representações, é a base da consciência"* (1985, p.143).

A consideração da experiência de professores de Educação Física do ensino público ganha importância redobrada num momento em que o seu trabalho mostra-se desvalorizado,

tanto por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela educação como, e principalmente, por parte dos próprios professores. Pretende-se demonstrar a riqueza de sua prática na construção de representações sobre o seu papel na sociedade. Citando, mais uma vez, MACEDO:

*Cumpra não esquecer que a atividade humana envolve, sempre, o esforço dos homens de construir e integrar significados que possam dar sentido a sua vida concreta e que esse esforço se traduz em formas de conceber suas próprias inserções na realidade social (1985, p.143).*

O trabalho de pesquisa com professores de Educação Física não é novidade. Muitas pesquisas, nos últimos anos, têm se debruçado sobre este objeto de estudo, mas com finalidades e referenciais diferentes dos nossos. Estudou-se muito o currículo das faculdades que preparam estes professores, concluindo-se, de maneira geral, que as disciplinas técnico-esportivas são predominantes, levando estes profissionais a uma falta de embasamento teórico que pudesse conduzir a uma transformação da sua prática. Várias pesquisas constataram a ênfase curricular de disciplinas da área biológica e o número insignificante de disciplinas da área de humanas (CARMO, 1982; GALLARDO, 1988). Algumas pesquisas investigaram o nível de consciência política dos professores, concluindo que sua prática reproduz valores vigentes da sociedade capitalista (COUTINHO, 1988; FERREIRA, 1984). Um outro grupo de pesquisas investigou os determinantes históricos que influenciaram a prática de Educação Física ao longo dos anos no Brasil (BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 1990). Outras pesquisas procuraram, ao analisar as competências didáticas necessárias ao professor de Educação Física, traçar o seu perfil ideal (FARIA, 1985; SANTOS, 1984). Algumas pesquisas analisaram o trabalho dos professores (CAVALLARO, 1990; MOREIRA, 1990; PIRES, 1990). Outras, ainda, se preocuparam com os procedimentos de avaliação adotados pelos professores de Educação Física (FIGUEIREDO, 1988).

Sem tirar o mérito destes estudos, consideramos que nenhuma pesquisa em Educação Física olhou para os professores como atores sociais e para sua prática como determinada culturalmente. Sua prática não é mecanicamente influenciada por um currículo, embora consideremos a mudança deste como importante. É condição necessária, mas não suficiente. Da mesma forma que um aumento salarial pode não garantir, por si só, uma prática docente conseqüente. Porque, como elementos sociais que são, esses professores traduzem e filtram, em sua prática docente, determinados valores segundo a forma como foram educados, como foram preparados profissionalmente, segundo a escola onde trabalham etc. É óbvio que a formação profissional é significativa nesse processo de tradução e filtragem de valores. Mas a história de vida desses professores é também significativa, fato não considerado em outras pesquisas. Que tipo de crianças foram? Como brincavam? Como eram enquanto alunos de Educação Física no 1o. grau? Quando se decidiram pela carreira? Qual a reação dos pais em relação a esta escolha? Como se sentem como professores? São questões também determinantes na forma como estes profissionais concebem sua prática docente, trabalhando com o corpo de seus alunos, colocando sobre ele a competência que lhes deu sua formação específica.

Ao olhar para um grupo de professores de Educação Física, propusemo-nos a ver neles, na interação entre ação - o quê fazem - e representação - como justificam o quê fazem -, a síntese de toda uma experiência. Porque os professores de Educação Física são atores sociais, que trabalham num determinado cenário - escola, quadra etc. -, utilizando determinados conteúdos e seguindo determinadas regras, crenças, valores, certezas etc. Tudo isso possui raízes na própria dinâmica da vida social.

A nossa intenção foi a de desvendar, no plano simbólico da cultura, a lógica que rege o trabalho de professores de Educação Física da rede pública de 1o. grau.

No capítulo de número dois faremos uma incursão pela Antropologia, buscando traçar um rápido histórico desta

ciência, e mostrando alguns dos seus pressupostos metodológicos que orientaram nossa pesquisa.

No terceiro capítulo mostraremos que o corpo humano é construído culturalmente, não sendo possível pensá-lo como exclusivamente biológico. Ainda neste capítulo, destacaremos os estudos de Marcel Mauss, que vislumbrou, já em 1935, a análise do corpo como determinado culturalmente, permitindo-nos abordar a prática corporal como "fato social total". Este referencial antropológico e este enfoque de corpo permitirão analisar a Educação Física sob uma perspectiva diferente da que tem sido utilizada até hoje.

O quarto capítulo é dedicado à Educação Física. Primeiramente, será feita uma breve análise histórica, que mostrará as influências dos militares e dos médicos higienistas na construção de um conceito biológico e instrumental de Educação Física, conceito este que se reflete no entendimento atual que seus profissionais possuem do corpo e na própria prática que exteriorizam.

No quinto capítulo será apresentada a pesquisa propriamente dita, desde a escolha das escolas na Delegacia de Ensino, o contato com as direções das unidades e com os professores, até a análise das entrevistas. Nesse momento, a partir da interação da ação com a representação, ou, em outros termos, do que os professores fazem com a forma como justificam o que fazem, será possível reconstruir a lógica que suporta sua atuação profissional.

E, finalmente, na seção reservada às Conclusões, a partir da análise das ações e das representações dos professores, será possível discutir as implicações pedagógicas da Educação Física na escola atual, vislumbrando uma prática que tenha por referencial o caráter cultural, não só do corpo com o qual trabalha, mas dos conteúdos que desenvolve. Uma Educação Física que, emprestando da Antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, são iguais no direito à sua prática.

## 2 ANTROPOLOGIA: UM DESLOCAMENTO DO OLHAR

LAPLANTINE (1988) afirma que a Antropologia e, em particular, a Antropologia Social, propõe-se a estudar tudo o que constitui uma sociedade - seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, suas criações artísticas. Entretanto, a Antropologia consiste menos no levantamento sistemático desses aspectos do que em estudar a maneira particular como estão relacionados entre si e através dos quais aparece a especificidade de uma sociedade.

Historicamente, a Antropologia constituiu-se como disciplina específica durante o século XIX, embora seja possível considerar o seu início há mais tempo, na medida em que sempre houve alguém interessado na reflexão e estudo de outros povos e outros costumes.

Até o final do século XIX, a pesquisa antropológica possuía um caráter evolucionista, concordando com o paradigma científico em voga, que, ao considerar todos os homens como integrantes da mesma espécie animal, procurava descobrir a origem da espécie, para justificar suas diferenças a partir de ritmos desiguais de desenvolvimento. Os antropólogos nada mais faziam do que coletar informações e materiais dos vários povos do mundo, quase sempre trazidos por missionários, viajantes ou mercadores. As interpretações eram feitas à distância dos vários agrupamentos humanos, a partir do pressuposto de que o homem, ao longo do seu desenvolvimento, passou por vários estágios, desde o nível mais primitivo até o mais civilizado; alguns concluindo todo o percurso, outros, não. Em 1877, Morgan classificou os homens em três estágios básicos de desenvolvimento: selvageria, barbárie e civilização. Nessa visão etnocêntrica, os povos considerados primitivos nada mais eram do que os não-europeus da América, Ásia e África, que, por condições ambientais ou históricas, ainda não tinham atingido o estado de civilização característico da sociedade europeia do

século XIX. A diferença era pensada como inferioridade (MORGAN, 1946).

Se, por um lado, a Antropologia evolucionista estimulava o preconceito racial e justificava a prática colonialista, por outro lado - e esse foi o seu mérito -, ela permitiu o reconhecimento de uma mesma humanidade para todos os homens. Todos os seres encontrados nos mais distantes locais, por mais diferentes e estranhos que fossem, faziam parte da humanidade, ou, no dizer de Morgan, da família humana.

No início do século XX, com Franz Boas e, principalmente, com Bronislaw Malinowski, a Antropologia passou por uma revolução conceitual e metodológica. O trabalho do antropólogo, até então elaborado a partir do material coletado por pessoas sem treino profissional, foi substituído pela pesquisa feita no campo. O pressuposto era o de que só seria possível entender a dinâmica de uma cultura se houvesse uma forte interação do pesquisador com o seu objeto de estudo. O antropólogo, para a realização de sua pesquisa, teria que viver com os nativos, falar a sua língua, enfim, buscar o sentido e a função de qualquer costume no contexto do grupo. Ao trabalho de coleta de dados foi incorporada a reflexão, já que cada sociedade era considerada como uma entidade autônoma, onde cada detalhe observado possuía um sentido. Antes de Boas e Malinowski, acreditava-se que os dados estavam nas sociedades, podendo ser coletados por qualquer viajante. Agora, o pesquisador buscava compreender a sociedade, relacionar os fatos entre si, estudar os mínimos detalhes, decifrar os fenômenos sociais da perspectiva dos próprios membros da sociedade. Já se percebe aqui o respeito ao princípio da alteridade, uma das premissas da ciência antropológica atual.

Esta nova forma de fazer Antropologia exerceu forte influência nos pesquisadores da área durante as décadas seguintes, fazendo-se presente até os dias de hoje. A crítica ao evolucionismo deu lugar a novos referenciais teóricos, onde se passou a considerar os homens como diferentes entre si, mas não superiores ou inferiores. No surgimento dessa nova concepção de homem, dois fatores podem ser considerados: a



crítica crescente que a própria Antropologia passou a fazer contra sua postura etnocêntrica e colonialista, e a redução do seu campo de estudo devido ao intenso processo de descolonização. Tem-se como somatória, nos dias de hoje, uma Antropologia cujo objeto de pesquisa não está mais ligado a um espaço geográfico, cultural ou histórico particular. Permitiu-se, assim, uma ampliação do seu campo de atuação (KUPER, 1978).

Desta perspectiva, é possível desmitificar a idéia de "estudo do que nos é estranho", ainda reinante no senso comum, que considera a Antropologia a ciência que estuda tribos longínquas e exóticas. Como define LAPLANTINE (1988), a Antropologia não é senão um certo olhar, um certo enfoque, que consiste em estudar o homem inteiro e em todas as sociedades, sob todas as latitudes, em todos os seus estados e em todas as épocas. Ou, dito de outro modo, trata-se de estudar o homem em todas as suas práticas e costumes.

Assim, a Antropologia pode estudar também a nossa sociedade, não apenas a partir de um conjunto de aspectos exteriores e materiais, mas como provida de sentido e significação. O termo cunhado para este estudo é Antropologia das Sociedades Complexas, que permite o estudo de qualquer grupo contemporâneo, como operários, militantes de um partido político, homossexuais, grupos religiosos ou, ainda, professores de Educação Física. BRANDÃO, discutindo o objeto de estudo da Antropologia atualmente, afirma:

*A mulher, a criança, o bandido, o capelão de roça, o profeta urbano de um novo surto religioso, os grupos tradicionais ou renovadoramente minoritários, ou então este ator surpreendente que é o homem comum em seus dias de cotidiano, eis os sujeitos cuja vida ou cujo modo peculiar de participação na vida de todos nós tem suscitado velhas e novas perguntas à Antropologia (1987, p.47-8).*

O conhecimento antropológico da nossa cultura passa, inevitavelmente, pelo conhecimento das outras culturas, reconhecendo que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. Entretanto, este conhecimento não se

dá objetivando apenas a comparação com a nossa para percebermos quão diferentes elas são. Esse conhecimento é realizado a fim de se compreender o sentido e o significado de determinada manifestação cultural numa dada sociedade e, a partir daí, relacionar com certos aspectos da nossa própria sociedade. Porque, apesar das diferenças entre as várias sociedades, existem semelhanças entre os seres humanos, das quais a mais interessante é a capacidade de se diferenciarem uns dos outros, de se expressarem das mais variadas formas, sem perderem a condição de seres humanos. O antropólogo, a partir de observações em outras sociedades, vai notando certas diferenças em relação à sua própria sociedade. Esse estranhamento em relação a determinados hábitos e comportamentos o faz olhar criticamente para características até então tidas como naturais em sua sociedade. É justamente essa variabilidade cultural que torna a humanidade plural e faz com que os homens, apesar de pertencerem todos à mesma espécie, se expressem através de especificidades culturais.

Um texto de MINER (1973), intitulado "Ritos corporais entre os naciema", ilustra bem esta questão do estranhamento da nossa cultura, quando supõe um antropólogo observando uma cultura exótica, que nada mais é do que a cultura americana<sup>1</sup>. Os leitores menos atentos levam algum tempo para descobrir que se trata de uma brincadeira do autor. Brincadeira séria, pois, ao descrever os hábitos tidos como naturais na sociedade americana, explicita seu caráter cultural, isto é, produtos de um tipo determinado de vida social.

É justamente esse movimento especular de olhar para o outro e olhar para si mesmo através do outro que constitui a especificidade do chamado "olhar antropológico". Segundo LAPLANTINE:

*A abordagem antropológica provoca, assim, uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução do olhar. Ela implica um descentramento radical, uma ruptura com a idéia de que existe um*

---

1. Leia-se "naciema" de forma invertida.

*epistemológica =*

*"centro do mundo", e, correlativamente, uma ampliação do saber e uma mutação de si mesmo (1988, p.22-3).*

Uma das idéias básicas que justifica lançar um "olhar antropológico" também sobre grupos contemporâneos é uma perspectiva metodológica associada ao conceito de "fato social total", desenvolvido por Marcel Mauss no início deste século. Considerar um fenômeno como "fato social total" não é apenas entendê-lo a partir da somatória dos seus vários aspectos observados. O fato social só é total quando estes aspectos aparecem integrados numa unidade encarnada na experiência individual, podendo ser reconhecidos nas práticas e representações de qualquer membro da sociedade (LÉVI-STRAUSS, 1974). Segundo MAUSS, "(...) o dado é Roma, é Atenas, é o francês médio, é o melanésio dessa ou daquela ilha, e não a prece, ou o direito em si" (1974, v.2, p.181). Assim, para ele, nas sociedades, mais do que idéias ou regras, apreendem-se homens, grupos e comportamentos.

Durkheim, influenciador da obra de Mauss, já propunha desde 1894, quando da publicação de seu livro **As regras do método sociológico**, o tratamento dos fatos sociais como "coisas", que só poderiam ser explicados quando relacionados a outros fatos sociais. Dessa forma, ele definia um método sociológico para a análise dos fenômenos sociais e a sociologia conquistava sua autonomia ao constituir um objeto próprio de estudo (DURKHEIM, 1960). Porém, enquanto Durkheim se recusava a explicar os fenômenos sociais através de estados de consciência individuais, Mauss tentaria posteriormente, durante boa parte de sua obra, estabelecer as conexões entre estas duas dimensões e destas com a dimensão fisiológica. Embora concordando com Durkheim que o fato social fosse irredutível a uma explicação ao nível individual, Mauss acreditava, no entanto, que o fato social só poderia ser completamente compreendido se observado em sua incorporação numa experiência individual. Em sua aula inaugural na cátedra de História das Religiões de Povos Não-Civilizados, em 1902, Mauss, além de esclarecer que não existem povos "não-civilizados" mas civilizações diferentes, antecipava já um importante conceito que nortearia toda a sua obra e,

posteriormente, exerceria uma influência decisiva sobre Lévi-Strauss: o caráter inconsciente dos costumes. Afirmava ele que o etnógrafo deveria buscar os fatos profundos, quase inconscientes, que existem na tradição coletiva. Deixava ele claro, desde essa época, que os costumes de um povo estavam encarnados em cada indivíduo membro desse povo e só através da sua unidade, tal como incorporada na experiência individual, é que poderiam ser compreendidos (MAUSS, 1979).

Apesar do caráter diferencial da proposta de Mauss em relação a Durkheim, a contribuição de ambos foi decisiva para uma estruturação da Antropologia enquanto saber científico, já que foi a partir daí que o aspecto social no estudo do homem passou a ter autonomia. Os costumes e os hábitos de um povo passaram a ser estudados como fatos sociais, independentes de uma explicação histórica, como no evolucionismo de poucos anos antes, ou de uma explicação geográfica, que fazia da Antropologia o estudo de povos fisicamente distantes, ou ainda de uma explicação psicológica, que tratava um fenômeno social como consequência de um conjunto de estados afetivos ou motivacionais individuais.

A partir dessa nova perspectiva, tornou-se possível analisar não só as sociedades ditas primitivas, mas também compreender o comportamento de indivíduos e grupos na sociedade contemporânea. O pressuposto, tanto num como noutro caso, é o de que a experiência individual ou grupal é uma expressão sintética da cultura onde o indivíduo ou o grupo vive, e cabe ao pesquisador o mapeamento e a reconstrução da lógica que ordena seus comportamentos. Como não existem comportamentos naturais, o pesquisador deve tentar decifrar, nos valores e atitudes de indivíduos ou grupos, a expressão de uma construção social que só se compreende quando referida a aspectos globais da sociedade. Como afirma DURHAM (1977), a noção de cultura parte do estabelecimento de uma unidade fundamental entre ação e representação, unidade esta que está dada em todo comportamento social, cabendo ao trabalho de pesquisa proceder ao nível da investigação do comportamento real de grupos concretos. Pensando dessa forma, é possível realizar uma

pesquisa antropológica a partir de qualquer comportamento que um determinado grupo possa expressar. É possível também pensar, como fez Mauss, no conjunto de gestos corporais desenvolvidos pelo homem ao longo de sua história como um profícuo objeto de estudo das sociedades.

A característica principal da pesquisa antropológica é o reconhecimento do lugar e do papel ocupado pelo observador. Quando os pesquisadores trabalhavam com povos exóticos de regiões longínquas, o distanciamento sujeito/objeto era um dado de fato, devido até mesmo à distância geográfica entre o observador e o observado. Além disso, a pesquisa antropológica possuía, como já afirmado, um caráter etnocêntrico, que facilitava a crença de que o papel do pesquisador consistia em ser uma "testemunha objetiva" de culturas diferentes. Com a consideração da reflexividade na construção do objeto da Antropologia, olhar o outro acabou se transformando numa forma de olhar a si mesmo. Por isso, a pesquisa antropológica sempre implica no reconhecimento do papel e do lugar da subjetividade do observador. LAPLANTINE (1988) coloca que o pesquisador não é uma testemunha objetiva observando objetos, mas um sujeito observando outros sujeitos. É alerta para o risco, se esta subjetividade não for considerada, de uma cientificidade desumana ou de um humanismo não científico. Toda e qualquer observação que ele possa fazer ao analisar um grupo específico será mediada pelo seu referencial cultural, expresso na sua subjetividade. O que ele apreciará, o que lhe causará aversão, o que lhe parecerá justo, o que lhe parecerá desumano, enfim, o que se destacará para ele, será em função de sua condição de sujeito participante de uma cultura e será intermediado pela sua subjetividade. Por isso DAMATTA (1978) pode afirmar que não seria exagero dizer que a Antropologia é um mecanismo dos mais importantes para deslocar nossa própria subjetividade.

CARDOSO (1986), falando do lugar da subjetividade do observador, afirma que não se trata de um descontrole que invade e perturba o campo da reflexão racional, mas um fator intrínseco à relação entre duas pessoas, o pesquisador e seu

informante. LAPLANTINE destaca a utilidade do reconhecimento da subjetividade do pesquisador:

*A perturbação que o etnólogo impõe através de sua presença àquilo que observa e que perturba a ele próprio, longe de ser considerada como um obstáculo que seria conveniente neutralizar, é uma fonte infinitamente fecunda de conhecimento. Incluir-se não apenas socialmente mas subjetivamente faz parte do objeto científico que procuramos construir, bem como do modo de conhecimento característico da profissão de etnólogo. A análise, não apenas das reações dos outros à presença deste, mas também de suas reações às reações dos outros, é o próprio instrumento capaz de fornecer à nossa disciplina vantagens científicas consideráveis, desde que se saiba aproveitá-lo (1988, p.172-3).*

Procurando contribuir para o aprofundamento da discussão da metodologia antropológica, DAMATTA (1978) afirma que o trabalho do pesquisador resume-se numa dupla tarefa de afastamento e aproximação, que consiste, por um lado, em transformar o exótico em familiar e, por outro, o familiar em exótico, embora ressalve que o exótico nunca pode passar a ser familiar, e o familiar nunca chega a ser exótico. Na primeira tarefa, o pesquisador deve buscar decifrar o que se lhe apresenta como incompreensível. Na segunda, deve procurar estranhar aquilo que à primeira vista é conhecido, a fim de manter um distanciamento necessário à pesquisa.

O antropólogo Gilberto VELHO discute com propriedade o caráter de familiaridade de que pode estar imbuído o objeto de pesquisa. Buscando perceber alguns mecanismos que sustentavam a lógica das relações sociais internas e externas, o estilo de vida e a visão de mundo de um grupo de moradores de um prédio de classe média carioca, o autor pesquisou o seu próprio local de moradia. Segundo ele, o objeto de pesquisa pode ser familiar e não ser, necessariamente, conhecido. Afirma ainda que o familiar pode ser

(...) objeto relevante de investigação para uma Antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas (1978, p.46).

GEERTZ (1978) também coloca o papel interpretativo do pesquisador em relação aos dados, fazendo o que ele chamou de "descrição densa". Segundo ele, qualquer análise cultural vai ser sempre uma leitura sobre o real, e de segunda mão, já que é uma reconstrução da realidade e não a realidade em si. No exemplo que ele cita de Gilbert Ryle, em que dois garotos piscam rapidamente o olho direito, fica explicitado o trabalho do antropólogo, que é o de dar conta dos significados sociais de determinado comportamento. O movimento em si é o mesmo; entretanto, o primeiro garoto está apresentando um tique nervoso e o segundo, uma piscadela conspiratória. Poder-se-ia ainda, seguindo o exemplo de Ryle, pensar num terceiro garoto, que imita o tique nervoso. Numa quarta situação, poder-se-ia ter o imitador diante de um espelho, ensaiando o tique nervoso do primeiro garoto. E uma quinta possibilidade seria um outro garoto fingir a piscadela conspiratória do segundo. A "descrição densa", ao contrário de uma simples descrição, daria conta da "*hierarquia estratificada de estruturas significantes*" (1978, p.17) de fatos sociais, muitas vezes, simples e, aparentemente, indiferenciados. O movimento de piscar o olho implica, além do componente fisiológico, num componente simbólico, de caráter social, o que torna vários movimentos, anatomicamente muito semelhantes, passíveis de descrições diferentes.

Estas breves considerações sobre a Antropologia e seus pressupostos metodológicos não tiveram por finalidade esgotar o assunto. Apesar do risco de serem incompletas, pretenderam esboçar o referencial a partir do qual estudaremos o corpo enquanto construção cultural e sede de signos sociais, estudo este que nos oferecerá subsídios para a posterior análise do trabalho de professores de Educação Física.

## A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO CORPO HUMANO

Durante o século XIX, houve um extraordinário desenvolvimento científico, indo da Química à Geologia, passando pela Botânica e pela Zoologia para chegar à Biologia, ao lado do desenvolvimento da Arqueologia, da Paleontologia e da Filologia. Este desenvolvimento científico coincidiu com a estruturacão da Antropologia enquanto ciência, oferecendo a ela um referencial teórico que provinha das ciências naturais. Este referencial deu bases teóricas ao pensamento evolucionista, que se interessava por compreender a história do gênero humano, estudando o princípio do homem enquanto espécie animal no reino da natureza. Por isso pode-se dizer que a noção fundante da Antropologia Social é a oposição entre Natureza e Cultura. Pensava-se que, ao encontrar a origem do homem, seria possível entender o seu desenvolvimento desigual e, assim, compreender as diferenças existentes entre os vários tipos humanos. Para se chegar ao "homem original", seria preciso ir retirando a sua roupagem cultural até atingir um ser natural, puro de qualquer influência cultural, anterior ao desenvolvimento social. Esse homem estaria no limite entre o máximo desenvolvimento biológico dos australopitecos e a atitude cultural primeira do *homo sapiens*. Em outros termos, o que se buscava era o homem biologicamente pronto, sem as influências do meio-ambiente e das dimensões sócio-culturais responsáveis pela diferenciação futura. Este homem possuiria uma constituição biológica próxima da que temos hoje e estaria, ao longo da evolução, no ponto exato do salto qualitativo responsável pela transformação do macaco em homem.

Estas premissas foram sendo questionadas nas décadas seguintes, dando bases para o desenvolvimento da Antropologia, no sentido de estabelecê-la como ciência social e não mais natural. Já neste século, com os avanços dos estudos arqueológicos, foi possível refutar as idéias de linearidade e seqüenciação na passagem do macaco para o homem. Foram encontrados indícios de cultura datados de uma época anterior ao *homo sapiens*, o que contradizia a tese de uma maturação



cerebral anterior ao início do desenvolvimento cultural. GEERTZ (1978), retomando recentemente esta discussão clássica, afirma que, ao longo da evolução do homem, houve um período de superposição entre o desenvolvimento cerebral e o desenvolvimento sócio-cultural. De fato, um simples aumento do número de neurônios parece não garantir, por si só, uma atuação cerebral desenvolvida. O autor sustenta que a capacidade mental, durante sua evolução, foi permitindo certos comportamentos culturais, como a utilização de ferramentas, o convívio social, o início da linguagem, que determinaram a evolução final do organismo humano. Dessa forma, a cultura, mais do que consequência de um sistema nervoso estruturado, seria um ingrediente para o seu desenvolvimento.

HALLOWELL (1974) também compartilha dessa concepção, ao deduzir a existência de uma fase protocultural na evolução hominídea. A evolução social dos primatas, o habitat terrestre, a comunicação já existente entre os primeiros hominídeos e a organização psicológica crescente alicerçaram as bases para o desenvolvimento cultural posterior.

Com estas considerações é possível questionar a noção de que existe uma dimensão puramente biológica na natureza do homem. Se houve um desenvolvimento interativo entre os componentes biológicos e sócio-culturais, um afetando o outro igualmente, não é possível separar estes dois aspectos. O cérebro humano é também cultural, já que desenvolvido, em grande parte, após o início da cultura e influenciado e estimulado por atitudes culturais.

Outro fator que corrobora a tese da ausência de uma natureza humana essencialmente biológica é a compreensão de que o homem é um animal incompleto. A natureza humana é caracterizada justamente pela ausência de orientações intrínsecas, geneticamente programadas, na modelagem do comportamento do homem (DURHAM, 1984). Conforme afirma GEHLEN (1973), no homem atual só é possível encontrar resquícios de instintos. Segundo ele, é justamente esse processo de redução dos instintos que explica a plasticidade e inventividade de condutas no homem. De fato, o homem, ao nascer, é

biologicamente mais dependente do que grande parte dos mamíferos. Essa carência instintiva inicial, entretanto, permite que ele adquira a bagagem necessária - em termos de conceitos, valores, crenças e comportamentos - para sua vida em sociedade. E GEERTZ quem afirma:

*(...) nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura - não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura (...)* (1978, p.61).

A espécie humana só chegou a se constituir como tal pela concorrência simultânea de fatores culturais e biológicos. Traçar uma linha divisória entre o que é natural, universal e constante no homem e o que é convencional, local e variável é, na opinião de GEERTZ, difícil. Diz ele que "*(...) traçar tal linha é falsificar a situação humana, ou pelo menos interpretá-la mal (...)*" (1978, p.48). Porque todo e qualquer homem que se possa considerar será sempre influenciado pelos costumes de lugares particulares, não existindo um homem sem cultura.

Afirmando que não existe natureza humana independente da cultura, GEERTZ hipotetiza homens sem cultura, afirmando que eles "*(...) seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto*" (1978, p.61).

Na busca da compreensão do homem, Geertz afirma que ele não pode ser definido nem pelas suas habilidades inatas, nem pelo seu comportamento real, mas pelo elo entre esses dois níveis, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo através de atuações específicas em situações culturais particulares. Nesse sentido, o autor refuta o que ele denomina de "concepção stratigráfica" da natureza do homem, segundo a qual os fatores biológico, psicológico, social e cultural manteriam entre si uma relação de superposição no comportamento humano, podendo por isso cada uma delas ser isolada para fins de estudo. Essa concepção pretende descobrir universais humanos constantes em todas as partes do mundo. O processo dessa busca é ir retirando as camadas do homem, "descascando-o" dos valores

culturais, sociais, psicológicos, até chegar aos fundamentos biológicos - anatômicos, fisiológicos, neurológicos - da vida humana, reivindicando autonomia para cada uma dessas dimensões. Em oposição a essa concepção estratigráfica, o autor propõe como própria da Antropologia uma concepção sintética, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro de sistemas unitários de análise. Não se pretende aqui a busca de características humanas universais abstratas, mas a análise dessas variáveis nas situações culturais particulares. Isto é o que constituiria a característica "universal" da natureza humana, pois, como afirma GEERTZ:

*(...) pode ser que nas particularidades culturais dos povos - nas suas esquisitices - sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano (1978, p.55).*

A partir destas colocações, torna-se impossível pensar a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura. Pode-se afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura. Poder-se-ia dizer, como RODRIGUES (1986), que a estrutura biológica do homem lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar, e a cultura lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes, os conteúdos do pensamento. Poder-se-ia, igualmente, afirmar que todos os seres humanos têm a capacidade biológica de sentir dor, mas o limite a partir do qual o indivíduo reclamará e passará a gemer é extremamente variável de cultura para cultura. Entretanto, essas afirmações são de pouca utilidade, porque, como disse GEERTZ (1978), traçar o limite entre o que é biológico e cultural é muito difícil, impossível até, em grande parte dos casos. Além disso, o próprio conceito de natureza pode ser diferente de uma sociedade para outra, sendo ele próprio uma construção cultural, pois, como afirma RODRIGUES, "(...) desde que

*construída socialmente, a idéia de Natureza é variável culturalmente"* (1986, p.21).

É a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas, que se chega à idéia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização através da construção social de diferentes padrões culturais. Afirma GEERTZ:

*Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas* (1978, p.64).

Nesta linha de pensamento desenvolvida por Geertz, de que ser homem não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente através de corpos diferentes. Todo homem, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais no seu corpo. Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e através do corpo, "(...) o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui" (RODRIGUES, 1986, p.47).

Ao se pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas.

LÉVI-STRAUSS (1976), buscando um critério para a diferenciação entre o que, na tradição do século XVIII, se

chamaria de "estado de natureza", em oposição a um "estado de sociedade", afirma que onde se manifestar uma regra nas relações humanas, pode-se reconhecer a cultura; onde se observar uma característica constante, universal nos homens, pode-se encontrar a natureza. Através da aplicação desse duplo critério, LÉVI-STRAUSS analisou o tabu do incesto, fenômeno que se encontra no limiar entre natureza e cultura, por existir em todas as sociedades e se constituir numa proibição, embora com conteúdos diferentes. Segundo o autor, "*A proibição do incesto possui ao mesmo tempo a universalidade das tendências e dos instintos e o caráter coercitivo das leis e instituições*" (1976, p.49).

Ora, o tabu do incesto constitui precisamente a imposição de uma regra, uma ordenação da cultura sobre a natureza, ou sobre um corpo que poderia ser pensado como puramente "natural", "instintivo". O controle do uso do corpo aparece, portanto, como necessário ao surgimento da cultura. A cultura nada mais faz do que ordenar o universo através da organização de regras sobre a natureza. O controle da sexualidade coloca o corpo como sede da ordenação primeira da cultura sobre a natureza. O seu controle torna-se necessário para o surgimento do universo da cultura como condição de humanidade. Por outro lado, esse controle se dá também através da construção da própria noção de corpo e de natureza, construção esta que varia de uma sociedade para outra e de uma época para outra (SILVA, 1991).

Marcel MAUSS (1974) tem o mérito de, pela primeira vez, ter incluído o corpo e o que ele chamou de "técnicas corporais" no âmbito dos estudos antropológicos. Conforme será discutido com detalhes na próxima seção, Mauss considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos. Afirmou também que uma determinada forma de uso do corpo pode influenciar a própria estrutura fisiológica dos indivíduos. Um dos exemplos que ele citou foi a posição de cócoras, adotada em vários países, que causa uma nova conformação muscular nos membros inferiores.

HERTZ (1980), num interessante artigo, discute a preferência da utilização da mão direita em relação à esquerda. O autor reconhece a existência de uma explicação biológica para o fato, segundo a qual a predominância da mão direita seria conseqüência de um maior desenvolvimento do hemisfério cerebral esquerdo, que governa os músculos do lado direito, é o centro da linguagem articulada e é responsável pelos movimentos voluntários. Mas acredita que tal explicação não dá conta da preferência quase absoluta pela mão direita, tendo, inclusive, surgido posteriormente a uma série de fatores culturais que, ao longo do tempo, foram acentuando esta predominância. Um dos exemplos citados é a associação que as palavras "direita" e "esquerda" possuem, em várias sociedades, com valores e expressões considerados positivos no primeiro caso e negativos no segundo. O autor deixa em aberto a questão de se saber se uma base neurológica constante teria determinado os hábitos ou se esse uso, durante muitos anos, teria influenciado o próprio desenvolvimento cerebral.

Segundo RODRIGUES (1986), o corpo humano, como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade particular. Cada sociedade elege um certo número de atributos que configuram o quê e como o homem deve ser, tanto do ponto de vista intelectual ou moral, quanto do ponto de vista físico.

No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Mesmo antes da criança andar ou falar, ela já traz no corpo alguns comportamentos sociais, como o sorrir para determinadas brincadeiras, a forma de dormir, a necessidade de um certo tempo de sono, a postura no colo. Para reforçar este ponto de vista, KOFES (1985) afirma que o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar através de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente enquanto cultura. DAMATTA chega a afirmar que "*tudo indica que existem tantos corpos quanto há sociedades*" (1987, p.76).

Os exemplos sobre essas diferenças culturais expressas através do corpo são esclarecedores. Pode-se adivinhar, com bom índice de acerto, a origem de determinado indivíduo observando-se à distância sua gesticulação, sua forma de andar, sua postura corporal. RODRIGUES (1987) descreve com bom humor as situações constrangedoras pelas quais passou quando, num país estrangeiro, manifestava comportamentos corporais que não condiziam com a regularidade local, como o tipo de cumprimento, o número de beijos e os gestos. Observando-se, por exemplo, um festival de danças folclóricas, vêem-se com clareza as diferenças entre culturas através dos movimentos corporais ritmados, a formação do grupo no palco, a postura dos dançarinos, a rigidez ou a soltura de movimentos. Assistindo-se a uma Copa do Mundo de Futebol, também pode-se diferenciar com nitidez uma seleção de outra, a despeito de todas jogarem segundo as mesmas regras e apesar dos esquemas táticos atuais tentarem nivelar todas as seleções privilegiando o preparo físico dos jogadores. É notória, por exemplo, a diferença entre a expressão corporal da seleção brasileira de futebol e a da seleção alemã. Fala-se, com propriedade, que elas possuem estilos diferentes.

O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões.

Podemos pensar no fato dos meninos brasileiros, como se diz correntemente, "nascerem sabendo jogar futebol". De forma contrária, ainda segundo o senso comum, podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, nunca aprendem a jogar futebol. Ora, o primeiro brinquedo que o menino ganha é uma bola. Como se não bastasse o estímulo do material, há todo um reforço social incentivando-o aos

primeiros chutes, ao contrário da menina, que, afora não ser estimulada, é proibida de brincar com bola utilizando os pés. As aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural.

*Assimilar o emprego de um utensílio significa, portanto, para o homem, assimilar as operações motrizes encarnadas nesse utensílio. Este processo é, ao mesmo tempo, o da formação, dentro de si próprio, de aptidões novas e superiores, daquilo a que se chama as "funções psicomotrizes", "humanizando" o seu domínio motor (LÉONTIEV, 1977, p.56).*

O estudo das expressões corporais características de cada cultura não pode se reduzir a um simples levantamento e classificação de movimentos e de técnicas corporais, mesmo que se faça posteriormente uma comparação destes dados com os de outras culturas. Estes dados corporais constituem-se no que RODRIGUES (1986) chamou de conteúdos denotativos. Para ele, o mais importante são os conteúdos conotativos, que contêm princípios estruturadores da visão de mundo de uma sociedade e das atitudes dos homens em relação a seus corpos e aos alheios. Mais do que saber que os corpos se expressam diferentemente porque representam culturas diferentes, é necessário entender quais os princípios, valores, normas, vontades e desejos que levam os corpos a se manifestarem de determinada maneira. Enfim, é preciso compreender os símbolos culturais que estão representados no corpo. Na comparação entre a mão direita e a esquerda, HERTZ (1980) não está falando apenas das características motoras diferenciais, mas sim da polaridade religiosa entre sagrado e profano que, enquanto simbologia, reforça uma pequena diferenciação orgânica, fazendo com que uma parte do corpo seja mais valorizada do que outra.

Pode-se afirmar, portanto, que o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura. Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo - explícita ou implicitamente - como natural e, conseqüentemente,



entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura. SANTOS (1990) critica os que propõem a volta a um suposto corpo natural não atingido pela cultura. Segundo ele, não se pode esquecer da natureza necessariamente social do uso do corpo, sendo possível somente pensar em novos usos do corpo, já que a cultura é passível de reinvenções e recriações. RODRIGUES afirma que "(...) nenhuma prática se realiza sobre o corpo, sem que tenha, a suportá-la, um sentido genérico ou específico" (1986, p.64). É justamente esse sentido específico que incide sobre toda e qualquer atividade corporal o que impede de pensar o corpo como um dado biológico. O que define corpo é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais.

RODRIGUES (1986) afirma que existem certos comportamentos presentes em todos os seres humanos, independentemente da formação específica que cada um tenha tido. GEERTZ (1978) também afirma que alguns aspectos humanos são inteiramente controlados intrinsecamente, como a respiração. Poder-se-ia afirmar, como o faz VARGAS (1990), que todos os seres humanos possuem uma constituição biológica semelhante, composta por cerca de 50 trilhões de células, um esqueleto com cerca de 12 quilos e pouco mais de 200 ossos, um coração que bate numa velocidade de 60 a 80 vezes por minuto e que num século de trabalho constante terá batido quatro bilhões de vezes e bombeado 600.000 toneladas de sangue.

Entretanto, não são essas semelhanças que definem o corpo humano, mas a forma como os conceitos e definições a seu respeito são construídos culturalmente. Saber que existem 50 trilhões de células no corpo só tem significado na nossa cultura, assim mesmo para determinados grupos, como os biólogos ou os médicos, por exemplo. O saber sobre o corpo para um indígena implica em outros conhecimentos, diferentes dos nossos. Confrontando a concepção científica sobre corpo da nossa sociedade, KOFES (1985) cita uma pesquisa sobre a tribo Samo, que concebe o corpo dividido em nove componentes: o sangue, a carne, a sombra, o duplo etc. Cada componente do

corpo é transmitido à medida em que o feto vai se constituindo. Portanto, o que importa é a forma como cada um desses corpos são construídos, cuidados, educados, concebidos, valorizados, enfim, representados.

Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representam valores e princípios culturais. Conseqüentemente, atuar no corpo implica em atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano - e a Educação Física faz parte delas -, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas neste contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social.

### 3.1 Marcel Mauss e a noção de técnica corporal

Marcel Mauss nasceu na França em 1872 e morreu no mesmo país em 1950. Seu mestre foi o tio, o célebre Emile Durkheim, com quem trabalhou até a morte deste, ocorrida em 1917. Entre as inúmeras obras que deixou, uma das mais famosas foi o *Ensaio sobre a dádiva*<sup>2</sup>, escrita em 1925, na qual criou e desenvolveu o conceito de "fato social total", que se constituiria na sua grande contribuição às ciências sociais (MAUSS, 1974, v.2). Daí decorre o reconhecimento de pensadores franceses ulteriores do porte de Lévi-Strauss e Merleau-Ponty, que consideraram o pensamento de Marcel Mauss atual e suscitador de importantes desenvolvimentos posteriores, como será discutido adiante.

A noção de "fato social total" implica na compreensão de que em qualquer realização do homem podem ser encontradas as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica. Essa tríplice abordagem só é possível de ser alcançada porque estas dimensões constituem uma unidade, quando encarnadas na experiência de um indivíduo membro de determinada sociedade.

---

2. Na tradução portuguesa desta obra, encontra-se o termo "dom" ao invés de "dádiva".

A tentativa de estabelecer conexões e limites entre os campos sociológico, psicológico e fisiológico está presente em várias obras de Marcel Mauss. No seu texto "A expressão obrigatória de sentimentos" este fato é bem ilustrado:

*Não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados por manifestações não-espontâneas e da mais perfeita obrigação (MAUSS, 1979, p.147).*

Numa comunicação apresentada em 1924 a psicólogos, intitulada "Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia", Mauss discute de forma interessante as relações entre a psicologia e a sociologia, tentando delimitar o campo de cada uma. Neste trabalho, Mauss estabelece que tanto a sociologia como a psicologia humana fazem parte da antropologia, que seria "(...) o total das ciências que consideram o homem como ser vivo, consciente e sociável" (MAUSS, 1974, v.1, p.181). Deixa claro, entretanto, que apenas a sociologia trabalha exclusivamente com fatos humanos, já que a psicologia, como a fisiologia, não se limita ao estudo do homem. Mesmo considerando a parte da psicologia que trata dos fenômenos humanos - chamada por Mauss de psicologia humana - e mesmo quando esta fosse pensada em termos de psicologia coletiva, tendo por campo de investigação as representações coletivas nas consciências individuais, assim mesmo ela se diferenciaria da sociologia porque, além dessas representações coletivas, existem outras coisas de que a psicologia não daria conta. Na mesma obra, MAUSS escreve:

*(...) na França há algo além da idéia de pátria: há um solo, há o seu capital, há a sua adaptação; há sobretudo os franceses, suas divisões, sua história. Atrás do espírito de grupo, numa só expressão, está o grupo que merece ser estudado (...) (1974, v.1, p.183).*

Segundo Mauss, a sociologia se diferencia da psicologia por três razões. Em primeiro lugar, pelos fenômenos chamados morfológicos, que constituiriam as especificidades de cada povo ou de cada região. Seriam as variações entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, relações entre os sexos, entre as idades, características de natalidade, mortalidade, enfim, as pequenas variações morfológicas de cada povo em cada região. Uma segunda razão diferenciadora entre a psicologia e a sociologia seria o aspecto estatístico dessa última. Seria, por exemplo, a moeda utilizada, as medidas econômicas, o índice de criminalidade, enfim medidas estatísticas que estariam contribuindo para um entendimento mais profundo de uma sociedade específica. E finalmente, a terceira razão seria o aspecto histórico da tradição de determinada sociedade. Cada fato social, mesmo parecendo novo, faz parte de uma história e deve ser analisado em conexão com fatos ocorridos anteriormente.

Para a competência da psicologia, Mauss deixaria ainda uma enorme gama de possibilidades referentes ao aspecto da consciência individual. Mesmo quando o homem empreende trabalhos coletivos, tomado por uma representação ou por uma emoção coletiva, o indivíduo possui uma consciência própria. Esse ponto de vista é relevante na compreensão da obra de Mauss, pois dá ao indivíduo uma importância particular. O homem não é somente fruto e representante de uma sociedade, agindo como uma máquina comandada por suas instituições. Ele é também um ser particular dotado de uma consciência que permite uma mediação entre o nível social e o nível pessoal (MAUSS, 1974, v.1).

E nesse sentido que MAUSS afirma nesse mesmo trabalho a importância de se considerar a totalidade do ser humano. Segundo ele, o homem nunca é encontrado dividido em faculdades.

*No fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura. Os fatos que nos interessam não são fatos especiais de tal ou qual parte da mentalidade; são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se possa imaginar. São aqueles para os quais proponho a*

*denominação de fenômenos de totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material (1974, v.1, p.198).*

É impressionante a atualidade desta citação - escrita em 1924 - para a Educação Física, que ainda tende a considerar o corpo como primordialmente biológico. No seu discurso, o corpo que se movimenta não é o mesmo corpo que representa aspectos da sociedade, como se ele não fosse, ao mesmo tempo e indissociavelmente, biológico e cultural. É exatamente nesse ponto que o trabalho de Marcel Mauss intitulado "As técnicas corporais" é esclarecedor (MAUSS, 1974, v.2). Proferido como palestra em 1935, este trabalho é até hoje útil para a compreensão cultural do corpo humano, compreensão esta que na Educação Física brasileira ainda é nascente.

Neste trabalho, Mauss coloca o corpo humano, os movimentos corporais, cada pequeno gesto, como tradutores de elementos de uma dada sociedade ou cultura. Equipara assim o corpo humano a outros temas da Antropologia, como a religião, as trocas econômicas, os sistemas jurídicos, os rituais de passagem, que sempre mereceram maiores estudos dos etnógrafos. Apesar deste destaque dado por Mauss ao corpo humano e às técnicas corporais, os estudos a esse respeito ainda são insuficientes. Claude Lévi-Strauss lamentou que ainda ninguém tivesse feito o que havia sido iniciado por Mauss, ou seja, um inventário de todos os usos que os homens fazem de seus corpos em todos os cantos do mundo e nos vários momentos históricos. Para ele, esse trabalho teria importância particular numa época em que os homens, devido ao desenvolvimento tecnológico, tendem a se utilizar menos dos meios corporais, correndo o risco de abandonarem num passado inexplorado certas práticas cujo conhecimento e análise poderiam ser úteis para a compreensão da sociedade atual. Esse trabalho contribuiria também para uma contraposição aos preconceitos raciais, mostrando que a variação existente entre os homens em várias localidades não é devido a diferenças hierárquicas inscritas nos seus corpos, mas

a diferenças culturais expressas através deles (LEVI-STRAUSS, 1974). [Em outras palavras, não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região, de acordo com a utilização que cada povo foi fazendo dos seus corpos ao longo da história.]

Em seu trabalho, Mauss define técnica corporal como sendo as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos. A partir desta definição, cita uma série de exemplos, com a finalidade de mostrar a diversidade de hábitos motores existentes na humanidade. Cita a aprendizagem de natação pela qual ele passou quando criança e a diferencia da época em que escreve seu trabalho. Anteriormente, ensinava-se primeiro a criança a nadar para depois ensiná-la a mergulhar. Posteriormente, passou-se a ensinar primeiro o mergulho, a fim de familiarizar a criança com a água, para depois ensinar-lhe as técnicas de natação propriamente ditas. Mauss também fala da sua experiência na Primeira Guerra Mundial quando, servindo na Inglaterra, observou a substituição de 8.000 pés francesas, porque elas exigiam um tipo de movimento manual que os soldados ingleses não dominavam e não conseguiam aprender em pouco tempo. Observou também a dificuldade da tropa inglesa em marchar com marcação rítmica francesa. Relata também diferenças no andar, no correr, na posição das mãos ao sentar à mesa em vários povos. Descrevendo o andar da mulher Maori (Nova Zelândia), Mauss afirma que talvez não exista uma maneira "natural" de andar, já que cada sociedade vai andar de uma maneira particular. O próprio uso de sapatos transforma a posição dos pés no andar, fato que pode ser comprovado quando se anda descalço (MAUSS, 1974, v.2).

Entretanto, mais importante do que constatar, relacionar e classificar as diferentes manifestações corporais, é entender o significado destes componentes num contexto social. O primeiro passo, obviamente, é partir das diferenças corporais entre povos ou entre épocas de um mesmo povo, mas o passo seguinte proposto por Mauss é entender os movimentos

corporais como parte de um todo social. Em seu trabalho intitulado "Fenômenos gerais da vida intra-social", Mauss propõe pensar os comportamentos corporais como fazendo parte de uma tradição social, da mesma forma que os rituais religiosos, as obras de arte, as construções, a linguagem (MAUSS, 1979). Como toda tradição, estes gestos são transmitidos de uma geração para outra, dos pais para os filhos, enfim, de pessoas para pessoas, num processo de educação. As pessoas, principalmente as crianças, imitam atos que obtiveram êxito e que foram bem sucedidos em pessoas que detêm prestígio e autoridade no grupo social. *"É precisamente nesta noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador, que se encontra todo o elemento social"* (MAUSS, 1974, v.2, p.215). Na pessoa que aprende o gesto tradicional e no seu ato imitador, podem-se encontrar, respectivamente, os componentes psicológico e fisiológico. Vê-se assim o fato social manifesto como um todo: um elemento tradicional valorizado numa sociedade sendo transmitido a um indivíduo dotado de uma unidade psíquica através da utilização de seu componente fisiológico.

O termo técnica corporal criado por Mauss não significa apenas o emprego técnico do corpo para realizar determinadas funções. Apesar do autor ter escrito que o corpo é o principal e mais natural instrumento do ser humano, seu mais natural objeto técnico, pode-se depreender da sua obra que o sentido de técnica corporal é mais abrangente. Mauss, ao definir técnica como um ato que é ao mesmo tempo tradicional e eficaz, e ao falar do corpo humano em termos de técnicas corporais, elevou-o ao nível de fato social, podendo, portanto, ser pensado em termos de tradição a ser transmitida através de gerações (MAUSS, 1974, v.2).

*Quando uma geração passa à outra geração a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social quanto quando a transmissão se faz pela linguagem* (MAUSS, 1979, p.199).

Mas o que é mais interessante nesse enfoque é que ele permite o estudo do corpo e do movimento humanos como expressões simbólicas, já que toda prática social tem uma tradição que é passada às gerações através de símbolos. A tradição oral, a mais conhecida e muitas vezes mais valorizada, é apenas uma dentre as tradições simbólicas. Qualquer gesto, qualquer técnica corporal pode ser transmitida através do recurso oral. Pode ser contada, descrita, relatada. Mas pode também ser transmitida pelo movimento em si, como expressão simbólica de valores aceitos na sociedade. Quem transmite, acredita e pratica aquele gesto. Quem recebe a transmissão, aceita, aprende e passa a imitar aquele movimento. Enfim, é um gesto eficaz. E justamente devido à eficácia das técnicas corporais que se pode, segundo Mauss, conceber que os símbolos do andar, da postura, das técnicas esportivas, são do mesmo gênero que os símbolos religiosos, rituais, morais etc. E através dos símbolos que a tradição vai sendo transmitida às gerações seguintes.

É oportuno alertar, como fez Mauss, que o termo tradição pode ser entendido precipitadamente como inércia, resistência ao esforço, imutabilidade e conformismo social. De fato, as sociedades tribais apresentam uma adaptabilidade tão grande ao seu meio interno e externo que não sentem necessidade de modificar sua rotina. Sua coesão grupal é extremamente forte. Já nas sociedades contemporâneas, não se dá o mesmo, embora esteja sempre presente o que Mauss chamou de "memória coletiva". É precisamente o conteúdo dessa memória - em algumas sociedades maior, noutras, menor - que se pode chamar de tradição. É o 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.



## 4 EDUCAÇÃO FÍSICA: IMAGINÁRIO E HISTÓRIA

### 4.1 Breve histórico

Apesar de não ser objetivo deste trabalho uma discussão histórica da Educação Física brasileira, algumas breves considerações nesse sentido podem ser úteis para auxiliar o entendimento do seu papel na sociedade e, assim, justificar a compreensão que os próprios professores possuem dela.

Segundo CASTELLANI FILHO (1988), para se obter uma compreensão mais acurada da Educação Física nos nossos dias, é necessária uma correta interpretação dos vários papéis que lhe foram sendo atribuídos ao longo da nossa história. Na perspectiva deste autor, é preciso lembrar, inicialmente, que a Proclamação da Independência, em 1822, foi importante no sentido de colocar em pauta o ideal de formação de um "novo homem" brasileiro, fortalecendo o poder de uma elite nacional branca num país onde cerca de 50% da população era constituída por negros. A Independência trouxe o temor de que, no bojo dos projetos recolonizadores, esta população escrava se rebelasse, fazendo com que a elite se preocupasse com a formação de um "novo homem", capaz de viabilizar o projeto de uma nova nação. Essa formação implicava numa certa idéia de educação, não só em termos intelectuais, mas também, e principalmente, em termos morais, dentro da qual a educação do físico era parte importante.

Em termos institucionais, no período do Império, o principal acontecimento para a Educação Física foi, em 1882, o parecer de Rui Barbosa sobre o projeto que tratava da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Públicas (MARINHO, s.d.). Incumbido de relatar e opinar sobre a matéria, Rui Barbosa defendeu a instituição da ginástica nas escolas, inclusive naquelas destinadas à formação do professorado, e a equiparação em categoria e autoridade dos professores de

ginástica aos de outras disciplinas. Segundo Rui BARBOSA<sup>3</sup>, no seu parecer:

*Não pretendemos formar acróbatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da Pátria e à dignidade da espécie (apud MARINHO, 1980, p.94).*

Por tudo isso, Rui Barbosa foi considerado por MARINHO (1980) o Paladino da Educação Física no Brasil, merecendo deste um livro com este título, onde ressalta seu trabalho para a implantação e obrigatoriedade da prática de Educação Física no Brasil. SOARES (1990) destaca que esse processo de implantação da disciplina no quadro escolar foi realizado com objetivos de promover a saúde corporal, a higiene, a educação moral e a eugenia. Vê-se, assim, através da Educação Física, uma ênfase na formação do homem brasileiro, que revela nitidamente a preocupação própria do período com a viabilidade de um projeto de construção nacional. Esta visão continuaria relevante mesmo após a proclamação da República, em 1889, frente à necessidade do país de afirmar sua autonomia enquanto nação independente, sobretudo quando foi chamado a se posicionar perante conflitos internacionais, como a Primeira Guerra Mundial, no início deste século.

É nesse contexto que deve ser destacada a influência dos militares na história da Educação Física brasileira, sendo na passagem do século, com a institucionalização da área, que esta influência se tornou mais evidente. A Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo foi a primeira instituição da área. Também é digna de nota a portaria do Ministério da Guerra, de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, com a finalidade de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física - o método francês - e suas aplicações desportivas. Aqui fica patente a preocupação do governo com a formação de uma população forte e saudável

---

3. Rui Barbosa (relator). Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro, Imprensa Pública, 1942.

para atender as necessidades de segurança da pátria, problema evidenciado na época pela Primeira Guerra Mundial (CASTELLANI FILHO, 1988).

Esta perspectiva, que explicitava claramente a intenção de construção de um "novo homem", adquiriu traços nacionalistas no período que ficou conhecido como Estado Novo. A transformação do quadro sócio-econômico, passando de um modelo agrário-exportador para outro industrial-urbano, foi um fator relevante na construção de um ideal de homem brasileiro. Frente à necessidade de produção de bens que não poderiam mais ser adquiridos de outros países devido à Segunda Guerra Mundial, a indústria nacional foi obrigada a se desenvolver e, para isto, necessitava de mão-de-obra qualificada. No quadro de um regime ditatorial, preocupado com a segurança nacional, não só em razão do confronto bélico internacional, mas também pelo temor dos perigos internos que pudessem ameaçar seu poder, como o movimento fascista e a intentona comunista, o Estado Novo, sob o comando de Vargas, reforçou a preocupação com a educação, visando construir um "novo homem" brasileiro, que deveria se constituir em mão-de-obra qualificada para a indústria, promovendo o desenvolvimento do país, e um homem que pudesse defender a Pátria. A Educação Física foi, então, atribuído, um papel decisivo nessa tarefa. Não foi por acaso que o período compreendido entre 1930 e 1945 foi um dos mais ricos de toda a história da Educação Física no Brasil em termos de regulamentações para a área (CASTELLANI FILHO, 1988).

#### 4.1.1 A Influência da medicina higienista

Todos estes fatos, brevemente mencionados, indicam com clareza o quadro sócio-cultural em que se deu a implantação da Educação Física no Brasil no final do século passado, apontando para a principal questão que dominava o imaginário da elite do país: a preocupação em construir um homem efetivamente brasileiro. Este modelo de homem deveria ser capaz de estruturar uma nação viável, sendo responsável pela segurança

da Pátria, capaz de gerar filhos sadios, enfim, compartilhando do ideal positivista de "ordem e progresso" que a República havia recentemente promovido a valor nacional.

Estes ideais concordavam com o paradigma científico evolucionista em voga no século XIX, que colocava em primeiro plano a questão racial. A pergunta que se fazia na época era: como uma nação poderia se desenvolver se sua população negra era numericamente tão significativa? É nesse quadro que surge o projeto de eugenia, condição necessária para o aperfeiçoamento da raça brasileira, ou, numa versão que se tornaria conhecida como caracteristicamente nacional, o "embranquecimento" da raça brasileira.

Num interessante estudo sobre a questão racial no Brasil em fins do século XIX, SCHWARCZ lembra que nessa época "(...) o Brasil era apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial (...)" (1992, p.7) e que essa característica era compreendida como um elemento complicador para o desenvolvimento nacional. Para a viabilidade da "raça brasileira" e o conseqüente desenvolvimento do país, a autora destaca o projeto eugênico empreendido pelos médicos da época, cuja imagem se confundia com a dos cientistas sociais, "(...) dando lugar à imagem do higienista enquanto intelectual de intervenção política e social" (1992, p.21).

A utilização da Educação Física neste projeto eugênico foi óbvia, já que o homem brasileiro idealizado deveria ser física, intelectual, moral e sexualmente saudável. Segundo BETTI (1991), um dos princípios fundadores da Educação Física no Brasil foi a idéia de que a melhoria e aperfeiçoamento da raça brasileira poderiam ser alcançados através da prática sistemática e orientada da atividade física. Na análise do autor, a Escola de Educação Física do Exército foi o principal centro divulgador da função eugênica da Educação Física, confundindo-se com a função de preparação guerreira e patriótica.

A função da Educação Física como capaz de contribuir para o aprimoramento do homem brasileiro já havia ficado explícita no parecer de Rui Barbosa, em 1882. No trabalho de

MARINHO, intitulado *A influência da educação física na formação e correção do caráter*, outro aspecto dessa preocupação constante em contribuir para a melhoria do homem nacional pode ser ilustrado. O autor afirma:

*A atividade física intensa consome energias e, por conseguinte, exige um repouso que compense tal perda. O indivíduo passa então a alimentar-se e a dormir melhor, relegando o desejo sexual a um plano secundário. E este só se manifesta por necessidade orgânica bem diferente das excitações eróticas, artificiais, que têm causa na mente povoada de ficções doentias daqueles que fazem do ato sexual o eixo do mundo (1942, p.15).*

Retomando um ideário característico dos moralistas do século XIX, o autor afirma que a educação moral é conseguida através da educação da vontade e o melhor meio para educar a vontade é através da educação do físico. Esta associação da Educação Física - entendida como educação do físico e saúde corporal - com a saúde moral e com a higiene se deveu, em grande parte, aos médicos, que, segundo CASTELLANI FILHO,

*(...) mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social (1988, p.39).*

Foram os médicos higienistas, a partir de meados do século XIX, que elevaram a então incipiente Educação Física ao lugar de instrumento relevante para a construção de uma raça brasileira melhor. Os primeiros trabalhos acadêmicos da área foram realizados por médicos e apresentados como teses à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

O poder que os médicos passaram a ter no século XIX deveu-se em parte à sua atuação com sucesso no combate a doenças epidêmicas, como a febre amarela, por exemplo. Mas o fator principal do poder dos médicos foi a concepção de homem, vigente na época, como ser cujas capacidades derivavam de

fatores unicamente biológicos, justificando assim a atuação de profissionais que dominavam essa área de conhecimento (SOARES, 1990).

Fernando de AZEVEDO, autor de vasta obra sobre Educação e Educação Física desde as primeiras décadas deste século, na definição que dá de eugenia, explicita seus vínculos com a Educação Física e o tipo de atividades que se espera que ela venha a desenvolver. Diz ele:

*(...) a eugenia (...) é também a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude das forças físicas e morais, tirando-nos deste plano inclinado do depauperamento e da decadência, onde pouco a pouco escorregamos para as deformações e toda espécie de doença; é o revigoração do povo, por uma sábia política de educação, de defesa sanitária e de cultura atlética(...) (1960, p.231-2).*

Se a atuação da Educação Física podia construir o corpo robusto e saudável do homem brasileiro, homem este que iria contribuir para o crescimento e desenvolvimento da nação, no caso das mulheres, a preocupação da Educação Física era outra, a de propiciar que elas gerassem uma prole mais saudável. Já no parecer de Rui BARBOSA<sup>4</sup>, em 1882, quando defendia a ginástica para ambos os sexos, ficava explícito que esta prática desenvolveria nas mulheres "a harmonia de suas formas feminis", preparando-as para a maternidade futura (apud MARINHO, 1980, p.95). AZEVEDO, alertando para os riscos que os esportes violentos trariam às mulheres, propunha para elas a ginástica, a dança e a natação, práticas que, além de combaterem a emotividade característica do temperamento feminino, poderiam contribuir para a "cultura física" das mulheres, as "obreiras da vida" (1960, p.83).

Esta atuação da Educação Física no sentido de preparar as mulheres para a maternidade foi determinante na divisão por sexo das turmas de Educação Física, fato que pode ser observado até os dias de hoje. Ainda se nota na prática

---

4. Rui Barbosa (relator). Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro, Imprensa Pública, 1942.

escolar de Educação Física uma relutância dos professores em propiciar atividades mais bruscas às meninas e dança ou atividades rítmicas aos meninos.

A atuação dos médicos higienistas no sentido de promover a saúde corporal da população brasileira lançou mão da Educação Física para entrar na escola e tornar sua proposta efetiva. A consequência disto foi a medicalização da Educação Física. SOARES, em um profundo estudo sobre a influência médico-higienista sobre a Educação Física no Brasil, destaca:

*(...) a Educação Física na escola é uma questão médica e não pedagógica, na medida em que quem define o conteúdo e "permite" à criança participar ou não de uma aula é o médico. O professor desempenha um papel secundário, digamos assim, um papel auxiliar direto, um papel de executor de tarefas pensadas e fiscalizadas pelo médico (1990, p.234).*

A fim de ilustrar o papel de tutela do médico sobre o professor, SOARES (1990) resgata o Decreto No. 2008, de 1924, que estabeleceu que a promoção funcional dos professores estaria diretamente ligada aos cuidados por eles destinados à saúde das crianças e à higiene da classe, elementos considerados na sua avaliação funcional, realizada pelo médico.

Ainda para demonstrar a força que o projeto eugênico teve na sociedade brasileira a partir de fins do século XIX, SOARES (1990) cita a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918, e da Sociedade Brasileira de Higiene, em 1923. Nos cinco congressos brasileiros que esta última organizou (1923, 24, 26, 28, 29) e no único congresso nacional que aquela sociedade promoveu (1929), o tema Educação Física teve papel de destaque, sendo defendida e incentivada pelos médicos higienistas.

Dessa forma, a Educação Física, principalmente a escolar, foi se caracterizando pelo modelo eugênico, desde os seus conteúdos, exercícios ginásticos e atividades esportivas onde a ênfase era o desenvolvimento fisiológico, até a concepção e entendimento da área pelos seus profissionais.

Resumindo a influência da medicina higienista, não só sobre a Educação Física mas sobre a sociedade brasileira, SOARES afirma:

*(...) o pensamento médico-higienista revelou-se como a expressão mais acabada da biologização e naturalização não apenas da Educação Física, mas do Homem e da sociedade em geral, a qual surge colada ao processo de desenvolvimento do capitalismo mundial e as suas repercussões e adaptações no Brasil (1990, p.241).*

#### 4.2 A educação física atual

Neste rápido inventário das práticas e das concepções acerca da Educação Física no Brasil ao longo do tempo, é importante destacar alguns fatos mais recentes, a fim de se compreender os papéis que vêm sendo atribuídos a ela. Considerando a história brasileira recente, destaca-se um amplo conjunto de leis e regulamentações que são consoantes com os ideais defendidos pelos militares que governaram o país de 1964 a 1985. Nesse conjunto, cabe mencionar, pelo seu forte teor tecnicista, a lei No. 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Antes mesmo da fixação de um núcleo comum de disciplinas, a Educação Física foi citada no texto legal, o que fez por ressaltar seu papel diferencial na escola. Entre outras determinações, esta lei estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1o. e 2o. graus. Outra medida legislativa deste mesmo ano, o Decreto-lei No. 69.450, estabeleceu o caráter de atividade da Educação Física, que foi definida pelo Parecer No. 853/71 do Conselho Federal de Educação como um fazer prático não merecedor de uma reflexão teórica. Segundo BETTI (1991), a aptidão física foi



escolhida como referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física.

Toda esta legislação enquadra-se no contexto sócio-político que lhe deu origem, o que faz com que estas medidas legislativas devam ser vistas nesse cenário. Na verdade, o governo autoritário lançou mão da Educação Física para auxiliar na construção da imagem de um país democrático e economicamente potente. Nesse contexto, alguns fatos podem ser lembrados. A obrigatoriedade da Educação Física no ensino superior, em 1969, logo após os conflitos universitários de 1968; feitos esportivos de atletas brasileiros, com destaque para a conquista do tri-campeonato de futebol em 1970, sendo capitalizados pelo governo; promoções esportivas como o Esporte Para Todos (EPT), Passeios a Pé, Passeios Ciclísticos etc., visando a massificação da prática de atividade física no país; a delegação de responsabilidade para a Educação Física escolar de descobrir talentos para a obtenção de medalhas em grandes competições internacionais. Estes fatos contribuíram para reativar a visão biológica, tecnicista e instrumental que marca a história da Educação Física no Brasil, não proporcionando uma visão que levasse a uma redefinição crítica e a uma reestruturação da área.

BETTI (1991) afirma que o período de 1969 a 1979 foi caracterizado pela ascensão do esporte à condição de razão de Estado e pela inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Segundo ele, nesse período a Educação Física escolar subordinou-se ao sistema esportivo, levando à chamada esportivização da disciplina. Outro fato destacado pelo autor no período foi a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o esporte. Em 1969, havia no Brasil 17 cursos superiores de Educação Física. Dez anos depois, esse número havia saltado para 87, sem que houvesse tempo para a preparação de um corpo docente competente para estas faculdades.

Analisando a Educação Física atual, BETTI (1991) afirma que o período de 1980 a 1986 caracterizou-se por um questionamento da situação estabelecida nos períodos

anteriores, pela percepção de uma situação de crise no setor educacional e na Educação Física, levando a um verdadeiro questionamento desta, com a mudança de discursos e de referenciais conceituais. Para ele, essa crise deveu-se, em termos gerais, ao fim do governo militar e à conseqüente redemocratização do país. Em termos mais específicos, colaboraram para o surgimento de novas idéias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física o regresso dos primeiros brasileiros doutorados no exterior, o surgimento dos cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil<sup>5</sup>, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área.

Como se vê, a Educação Física no Brasil desenvolveu-se a partir do século XIX e foi grandemente influenciada pelas Forças Armadas e pela chamada medicina higienista. Estas duas grandes influências, com algumas nuances, foram reaparecendo ao longo deste século, inicialmente, no Estado Novo e, posteriormente, no período pós 1964. Somente a partir do início da década de 80, com a redemocratização do país, é que a Educação Física começou a ser discutida de forma mais contundente, levando ao reconhecimento de que sua prática escolar é problemática e visando uma redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos de trabalho.

Esta dupla influência foi determinante na construção de um conceito biológico, naturalista, instrumental e universal de Educação Física, conceito este que ainda se reflete nas práticas por ela propostas e no entendimento que dela têm seus profissionais. O nosso interesse nesta pesquisa é justamente o de compreender de que forma as noções sobre Educação Física, que foram construídas e incorporadas no imaginário social dos profissionais da área, são reconstruídas e reatualizadas no seu cotidiano. Torna-se pertinente, portanto, pensar no trabalho empreendido pela Educação Física, principalmente naquele segmento dela que atua nas escolas de 1o. grau. Urge saber a concepção de corpo que os profissionais de Educação Física

---

5. O primeiro curso de pós-graduação em Educação Física no Brasil surgiu na Universidade de São Paulo em 1977.

possuem. Em outros termos, é necessário descobrir qual é a apropriação de corpo que a Educação Física escolar realiza através de seus profissionais, analisando-se os valores, conceitos, conteúdos e métodos com os quais ela trabalha e transmite aos alunos. Porque os alunos, antes, independentemente da escola e durante toda a vida, terão acesso a uma educação corporal, já que as técnicas corporais, como visto, integrando uma gama variada de tradições, são imbuídas de significados. A questão é saber o quê - e como - a sociedade está expressando através do processo de educação corporal formal. Nesse sentido, analisar as representações que os professores de Educação Física possuem, tanto a respeito do corpo como a respeito de sua prática profissional, apresenta-se como importante tarefa quando se objetivam a reciclagem destes profissionais e a conseqüente qualificação do seu trabalho.

## 5 ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### 5.1 Os caminhos da pesquisa

Com um referencial teórico antropológico e sem nenhuma experiência numa pesquisa desse tipo, começamos a delimitar nosso campo de investigação, escolhendo o trabalho com professores de 10. grau da rede pública estadual. A opção pela rede pública deveu-se ao fato dos professores serem instados a seguir uma diretriz programática única. Mesmo considerando as diferenças entre escolas e entre professores, buscou-se um elemento de uniformidade no grupo, uma vez que a diretriz curricular, pelo menos na sua origem, é a mesma, o que poderia não ocorrer se fossem reunidos professores de escolas públicas e privadas.

Pensamos, inicialmente, em entrevistar 20 professores, sendo 10 homens e 10 mulheres. Acreditávamos, como de fato ocorreu, que com 20 entrevistas seria possível obter uma certa repetição das respostas, e que um número superior

apenas viria a confirmar uma saturação dos dados, que nada acrescentaria a uma pesquisa qualitativa como a que propúnhamos realizar. Quando decidimos por 10 homens e 10 mulheres, imaginávamos que os professores ministravam aulas para os meninos e as professoras para as meninas e que haveria diferenças entre a Educação Física de um e de outro grupo. Como encontramos professores e professoras, aleatoriamente, com turmas masculinas, femininas ou mistas, percebemos não serem significativas as eventuais preferências dos professores em termos de sexo dos alunos. A partir da nossa observação verificamos que a tendência parece ser a de que as aulas de Educação Física façam parte do horário regular da escola, fato que faz com que as turmas sejam mistas, a despeito da preferência dos professores.

Pensamos também em trabalhar com professores da mesma Delegacia de Ensino, a fim de se garantir uma certa referência comum ao grupo, já que os procedimentos sugeridos pela Secretaria de Educação chegariam às suas escolas de forma semelhante. A escolha recaiu sobre a 14a. Delegacia de Ensino, onde se congregam escolas do município de São Paulo que, em princípio, deveriam atender clientela distintas. As escolas dos bairros de Moema, Indianópolis e Brooklin, mais centrais, definem sua clientela como sendo "de classe média", enquanto que boa parte das escolas do Butantã, mais periféricas, definem sua clientela como sendo "de classe baixa". Pensamos em trabalhar com metade dos professores que atendesse crianças de classe baixa e metade que atendesse crianças de classe média: as semelhanças e diferenças eventualmente encontradas nos dois grupos poderiam se mostrar significativas. De maneira geral, esperávamos encontrar professores mais antigos, com uma formação mais tradicional, em escolas mais centrais, com clientela "de classe média"; e professores mais jovens, com formação mais crítica, em escolas periféricas, com clientela "de classe baixa". Entretanto, em algumas escolas consideradas de clientela "de classe média", os professores afirmavam que a proximidade de favelas tornava sua clientela heterogênea. Por outro lado, em escolas consideradas de clientela "de classe

baixa", os professores afirmavam que o agravamento da crise econômica fez com que vários pais transferissem seus filhos de escolas particulares para as escolas da rede pública. Um professor de uma escola considerada bem localizada justificou sua clientela como sendo "de classe baixa" devido ao fato da escola, há muito tempo, ter tido curso noturno e isso ter deixado a fama de "escola ruim", fato que levava os alunos de classe média, moradores próximos da escola, para outras escolas mais distantes.

Antes de aprofundarmos nossa análise adentrando a realidade cotidiana dessas diferentes escolas, de sua clientela e de seus professores, é preciso relatar os critérios para a escolha das escolas e o modo como se deu nosso contato com elas. Dada a estrutura institucional da rede pública de ensino, pareceu-nos necessário iniciar os contatos pela Delegacia de Ensino, a fim de que sua delegada autorizasse o desenvolvimento da pesquisa. Esse procedimento visou facilitar nossa entrada nas escolas e "quebrar" possíveis resistências por parte das diretoras em relação à pesquisa, fato que se confirmou posteriormente em algumas escolas. O contato com a 14a. Delegacia de Ensino foi fácil e rápido. Conversamos diretamente com a delegada, que se mostrou receptiva e "permitiu" o trabalho, apesar de não ter discutido com detalhes o projeto a ser desenvolvido. O passo seguinte foi a escolha de 12 escolas (sendo duas excedentes, para possíveis substituições), de um total de 46 abrangidas pela Delegacia. Tínhamos afirmado que desejávamos seis escolas de classe baixa e seis de classe média. A própria delegada e outros funcionários da delegacia, solícitos e interessados em colaborar, passaram a manifestar opiniões particulares a respeito de cada escola, tais como: "esta é uma boa escola", "não vai nessa, não", "esta é melhor". As opiniões, embora manifestando critérios particulares de difícil compreensão para nós, pareciam estar relacionadas com a organização administrativo-burocrática das escolas e a boa vontade das diretoras.

Para evitar que essas opiniões definissem a escolha das escolas, recorreremos ao planejamento anual que cada escola

entrega à Delegacia de Ensino, no qual elas caracterizam sua clientela. Fomos conduzidos, então, para uma sala cheia de prateleiras, com pastas para todas as escolas, não só as públicas, mas também as privadas, sobre as quais a Delegacia possui uma função de supervisão. Havia uma funcionária responsável pelo local, que, apesar da grande quantidade de material, localizou rapidamente os planejamentos do ano de 1991 das escolas públicas.

As pastas e a quantidade imensa de papéis, organizados em prateleiras, pareceram-nos pouco capazes de dar uma idéia mais precisa da dinâmica escolar. Ficamos imaginando se estas pastas eram consultadas regularmente e confrontadas com o dia-a-dia de cada escola. Os planejamentos, embora analisados rapidamente, confirmaram essa suposição. Apresentavam-se, na maioria dos casos, como um conjunto de dados administrativos ou de intenções educacionais. A impressão era a de que o planejamento era uma formalidade exigida pela Delegacia, que pouco mudava de ano para ano. A caracterização da clientela em termos de classe média e baixa também mostrava-se vaga. Alguns planejamentos somente definiam a clientela, sem qualquer justificativa. Em outros planejamentos havia uma descrição do bairro, do tipo de comércio e do tipo de moradia. Combinando alguns desses critérios, escolhemos as doze escolas, cuja clientela podia ser definida como sendo, em seis casos, "de classe baixa" e, em outros seis, "de classe média".

### 5.1.1 A chegada nas escolas

Com a relação das 12 escolas, partimos para a visita e o contato com as diretoras. Ao visitar as unidades, começamos a decifrar as opiniões dos funcionários da Delegacia em relação àquelas em que, na sua opinião, nós deveríamos ir e àquelas em que não deveríamos ir. Começamos a entender um pouco melhor as categorias "classe média" e "classe baixa" definidas pelas escolas em seus planejamentos.

Mesmo sem considerar a sua localização, já era possível saber se a escola era considerada "de classe média" ou "baixa", apenas pelo tipo de construção e pela sua organização. As escolas mais centrais, de maneira geral, são mais antigas, e os prédios são mais amplos. Quase todas possuem um *hall* de entrada, que dá para a secretaria, o que obriga a quem entra na escola a realizar esse trajeto. Em duas dessas escolas, a separação do setor administrativo (secretaria, direção) do pedagógico (salas de aula, quadra, pátio) era tão grande que não se via criança. Elas entravam pelo portão de trás e a parte da frente da escola se assemelhava a um hospital, tamanho era o silêncio. Numa dessas escolas, tendo ido por duas vezes, não vimos uma criança sequer.

Já nas escolas consideradas "de classe baixa", à exceção de apenas uma, a própria localização da secretaria, à primeira vista, já denunciava a diferença, revelando também o tamanho da escola. Eram construções mais recentes, algumas das quais consistiam em simples galpões, e o espaço era visivelmente menor. Não havia separação entre a secretaria ou a sala de professores e as salas de aula. A separação entre o setor administrativo e o setor pedagógico, percebida nas escolas "de classe média", aqui não ocorria.

Começamos a entender então que o conceito de "classe média" relativo às escolas estava relacionado a uma maior organização física, administrativa e burocrática do seu espaço e de suas atividades, enquanto que o conceito de "classe baixa" estava relacionado a uma menor organização nestes aspectos, ou a uma maior improvisação em termos de espaço. Começamos a entender também os conselhos dos funcionários da delegacia. As escolas "boas" eram aquelas que possuíam uma organização maior.

Concluimos que, das 12 escolas relacionadas por nós, apenas uma, considerada como atendendo população de classe baixa, possuía uma organização típica de escola "de classe média". Posteriormente, ao voltar às escolas e ao conversar com os professores, percebemos que há uma heterogeneidade na clientela de várias escolas. Existem favelas em regiões centrais; existe uma classe média tirando seus filhos das

escolas particulares. Esta classificação que os planejamentos anuais fazem parece se referir a uma época em que era possível relacionar as escolas centrais com população de classe média e as escolas periféricas com clientela de classe baixa. Apesar da heterogeneidade observada, parece existir uma tradição que cristalizou a idéia de que as escolas centrais são mais organizadas e as escolas periféricas, menos.

Ainda em relação ao aspecto físico das escolas, é interessante ressaltar que, embora todas as escolas visitadas possuam pelo menos uma quadra de esportes onde se realizam as aulas de Educação Física, não há lugar definido para sua localização. Observamos quadras que ficam logo após o portão que separa a escola da rua, fato que nos propiciou um contato primeiro com o professor, antes mesmo de nos dirigirmos à secretaria. Em outras escolas, a quadra não era visível, localizando-se nos fundos do prédio. Em algumas, ela se misturava com o pátio externo, fato que causava a reclamação dos professores de Educação Física, pois as crianças, em horário de entrada, saída ou recreio, atrapalhavam as suas aulas. Outros professores relataram que a quadra ficava ao lado das janelas das salas de aula, o que causava reclamação por parte das professoras dessas salas em relação ao barulho provindo das aulas de Educação Física. Alguns professores também lembraram que a quadra ficava próxima ao estacionamento, o que gerava problemas quando a bola utilizada nas aulas atingia os carros das professoras.

Outro fato observado é que a maioria das escolas visitadas possui somente uma quadra e, às vezes, até cinco professores de Educação Física. Quando ocorrem aulas simultâneas, ou os professores se dividem na quadra ou um deles utiliza os pátios existentes, locais onde há crianças em recreio, ou sem aula, ou esperando para entrar em sala. Nos dois casos, as aulas são prejudicadas.

O contato com as escolas não foi difícil. Nenhuma escola recusou-se a participar da pesquisa, talvez pelo documento da Delegacia de Ensino nos apresentando. Somente em uma escola (considerada como de classe média) houve alguma



dificuldade para a realização das entrevistas. As funcionárias da secretaria condicionavam nosso contato com os professores à permissão da diretora, que não foi encontrada facilmente. Nesse meio tempo, houve a tentativa de uma assistente em nos fazer desistir daquela escola, alegando que os professores trabalhavam em muitos lugares e não tinham tempo, e que seria melhor para nós fazer esse trabalho em outras escolas.

Em algumas das unidades foi necessário contato com a diretora; em outras, um funcionário da secretaria autorizava de imediato o contato com os professores de Educação Física. Nenhuma diretora interessou-se em discutir o projeto, ou mesmo querer saber detalhes sobre a pesquisa. Somente uma escola pediu cópia do projeto, atitude definida por um funcionário como "de praxe". A preocupação das escolas era somente que a pesquisa não atrapalhasse a rotina de aulas dos professores de Educação Física.

### 5.1.2 O contato com os professores

Após a autorização das direções ou das secretarias, iniciamos o contato com os professores. Em algumas escolas, onde a quadra era visível, foi possível contatar diretamente o professor e, depois, solicitar autorização da direção. Nessas escolas, foi possível presenciar o professor em aula. Quase todos trabalhavam com esporte. Os alunos jogavam e o professor orientava a respeito das técnicas ou das regras. Um professor, visivelmente incomodado com a nossa presença, justificou que, por ser início de ano, ele permitia que os poucos alunos presentes jogassem, a fim de que o esporte servisse como "chamariz" para os outros alunos que estavam faltando.

Quando não foi possível encontrar os professores na primeira visita, o horário das aulas era fornecido pela secretaria e o contato realizado posteriormente. Só em uma escola (considerada como "de classe baixa") esse procedimento foi confuso. A escola não definia o horário de Educação Física, e os professores não tinham dia nem hora para irem à escola.

Comparecemos por duas vezes no horário de reunião de todos os professores, mas não encontramos a equipe de Educação Física, composta por três pessoas. Soubemos, posteriormente, que dois professores desta escola estavam se exonerando. Acabamos não realizando nenhuma entrevista nesta escola.

De maneira geral, os professores colaboraram de imediato com o trabalho, dispendo-se a serem entrevistados. Alguns perguntaram sobre os objetivos da pesquisa, porém sem muita profundidade. Outros mostraram-se interessados nos seus resultados.

Foram contatados 28 professores. Apenas quatro se negaram a participar da pesquisa: dois alegando "falta de tempo" e dois alegando "timidez" ou "vergonha". Três professores demonstraram interesse, porém não houve compatibilidade de horários e acabaram não participando. Um professor mostrou-se, inicialmente, contrário à participação. Afirmou que os pesquisadores vão à escola, usam os professores e depois os criticam em suas análises. Foi o único professor que condicionou sua participação à leitura do projeto. Entretanto, antes da entrevista, ele se exonerou do Estado e sua participação ficou inviabilizada.

Apesar da concordância das escolas e da maioria dos professores, a realização das entrevistas nem sempre foi ágil, devido às impossibilidades dos professores. Quase todos realizam outras atividades, além do trabalho naquelas escolas. Alguns citaram trabalho em até três escolas, incluindo o período noturno. Vários professores complementam seus salários com atividades ligadas ao esporte, como arbitragem de jogos em finais de semana ou à noite. Alguns realizam atividades profissionais em outros setores. Um professor é dono de um bar; outra é proprietária de uma empresa de festas infantis.

A identificação do professor quando de nossa chegada à escola é também digna de análise. O professor de Educação Física apresenta-se diferentemente dos outros professores, tanto em termos de aparência física, como em termos de horário, comportamentos e locais onde fica. Além do seu local de trabalho ser diferente do de outros professores, sua

identificação também se dá de imediato pela vestimenta, caracterizada pelo uso de agasalhos esportivos e de tênis. Seu comportamento, de maneira geral, é marcado pela extroversão, simpatia e jeito falante. Observamos o relacionamento mais próximo dos professores de Educação Física com os alunos, em comparação com professores de outras disciplinas. Esta proximidade pôde ser notada pelo tipo de cumprimento, pelas expressões faciais que os alunos manifestavam quando encontravam os professores de Educação Física, e também pelo carinho e atitude paternal que estes demonstravam em relação aos alunos. A identificação do professor de Educação Física na escola também se dá pelo seu horário, que nem sempre acompanha os períodos escolares. Em relação aos locais onde estes professores ficam quando não estão dando aulas na quadra, percebemos também sua diferenciação em relação aos seus colegas de outras disciplinas. Encontramos vários entrevistados na sala de material esportivo e não na sala de professores, onde é comum permanecerem aqueles que estão em aula vaga ou antes do início das aulas. Entretanto, apesar das diferenças entre o professor de Educação Física e os de outras disciplinas, o relacionamento entre eles, sempre que foi possível observar, pareceu ser bom.

## 5.2 Ouvindo os professores

Foram entrevistados 20 professores, sendo 10 homens e 10 mulheres, com idades variando entre 24 e 47 anos, formados em faculdades de Educação Física do Estado de São Paulo, nas décadas de 70 e 80. A única exceção é uma professora de 59 anos, formada na década de 60, no Espírito Santo, aposentada e que voltou a dar aulas.

Os professores, no início de cada entrevista, foram solicitados a falar de sua infância e das atividades corporais que realizavam quando crianças. A intenção com essa pergunta era a de que os professores relatassem atividades infantis que se relacionassem não só com a escolha vocacional que eles

viriam a realizar, mas com a própria prática profissional futura.

Os professores falam, com entusiasmo, de brincadeiras e jogos em praças do interior, sítios, chácaras, quintais e na rua. Falam de uma época em que era possível brincar de forma livre. Enfim, falam de uma atividade natural. Quando se referem ao próprio corpo infantil, falam de movimentos livres, sem técnica, do prazer de um corpo que brincava naturalmente. E se diferenciam das crianças que atualmente brincam numa cidade como São Paulo, onde, segundo eles, as atividades são dirigidas, os locais de lazer são escassos e a televisão assume um papel nocivo. Assim eles falam de sua infância:

*Foi bem movimentada, bem brincada. Brincava de esconde-esconde, pega-pega, barra-manteiga, taco, futebol, guerra de goiaba verde, polícia e ladrão, andava de bicicleta.*

*Porque lá você morava no sítio, você caçava, nadava, você jogava pedra com a mão. E, de uma forma geral, você exercitava muito mais do que aqui. O trabalho corporal era muito maior do que aqui.*

*Era bem natural. Naquele tempo não existia uma preocupação de você praticar alguma coisa. Você praticava naturalmente. Então eu aprendi a andar de bicicleta, patim, corria, brincava com os meus colegas.*

*Eu tinha uma vida bastante ativa. Cheguei a morar em chácara, andava muito. Automaticamente, eu praticava esporte sem saber. Ciclismo, natação, eu corria. A gente mantinha aquela vidinha bem ativa.*

*E aqui a gente vê hoje que a atividade física foi totalmente diferente da minha. É muito mais restrito o espaço deles.*

Relatando sua trajetória de vida, os professores afirmam, na seqüência, que quando ingressam na vida escolar, o gosto pela Educação Física é imediato. Frequentam as aulas, participam de equipes representativas das escolas e consideram os professores de Educação Física como verdadeiros ídolos e até como influenciadores de sua escolha profissional futura.

*A aula que eu mais gostava era Educação Física.*

*Eu fui muito motivado por um professor de Educação Física no primeiro ano de ginásio. Ele era um ótimo professor e eu achava bonito ele coordenando, ensinando. Ele fazia com que todos participassem. Ele era muito carismático.*

*Eu tive uma professora bárbara! Até hoje, às vezes, eu ainda sonho com ela...aquele ídolo!*

*Eu lembro até hoje da minha professora de Educação Física, que foi uma pessoa que me marcou muito. Era uma pessoa muito ativa, muito bonita. Então, ficou aquela imagem boa.*

Do gosto pelas brincadeiras de rua à participação nas aulas de Educação Física, o esporte surge, majoritariamente, como manifestação "espontânea" dos professores, então adolescentes. Todos relatam uma aproximação com o esporte, quer como participantes de equipes do colégio ou da cidade, treinando e competindo, quer como praticantes do esporte informal, recreativo.

*Eu sempre gostei de esporte.*

*Eu treinava futebol no time de garotos da cidade.*

*Eu acabei entrando na equipe de natação da cidade. Nadei lá oito anos, competi em campeonato estadual, Jogos Abertos do Interior.*

*Eu sempre estive ligada ao esporte. Sempre gostei muito. Fiz natação desde os quatro anos. Aí parti para a Ginástica Olímpica a partir dos sete e fui até os 15 anos. Eu treinava em clubes, participando de campeonatos. Aí já comecei a me interessar em fazer Educação Física.*

Essas atividades corporais da infância e juventude, fora e dentro da escola, contribuíram decisivamente para a escolha da Educação Física como carreira profissional.

*A experiência que eu tive de movimento para poder decidir fazer uma faculdade de Educação Física foi simplesmente uma educação de brincadeira. Eu gostava muito de brincadeira, de esporte. Nada dirigido por nenhum especialista. O que eu mesmo inventava quando eu era criança. E quando eu fiz natação também, nada com profissional; no clube, sozinha, eu descobria movimento, eu adorava descobrir movimentos sozinha. Queria ter um aperfeiçoamento desses movimentos.*

*O que eu mais me encontrei, olhando para o passado, eu achava que eu me encontrava mais na Educação Física.*

*Então eu optei em fazer Educação Física, para continuar dentro do mundo esportivo.*

Vários professores relatam que, devido a essa infância "natural", não conseguiam visualizar um projeto de futuro em que estivessem trabalhando dentro de uma sala, num escritório, ou lidando com papéis e documentos. Optam, então, por uma profissão que pudesse ser exercida ao ar livre, que

permitisse o contato com crianças e que desse uma sensação de liberdade.

*Se eu tivesse que fazer outra coisa, trabalhar na secretaria, essas coisas, eu não gostaria.*

*Eu acho que eu não conseguiria ficar num escritório cercada durante seis horas, batendo à máquina.*

*Durante o vestibular mesmo eu decidi que não ia mais fazer Engenharia e preferi optar por Educação Física, primeiro pela minha vontade de estar mais independente, ao ar livre e, assim, ter contato com as pessoas.*

*Eu comecei a perceber que eu não gostava muito de ficar em salas fechadas, ou em escritórios, ou em algum lugar assim.*

E interessante observar que alguns professores pensaram em outras áreas, tais como Medicina, Engenharia, Psicologia, Agronomia, mas que, avaliando sua vida anterior, decidiram-se por uma carreira onde eles iriam trabalhar com o corpo, o movimento e o esporte, de que eles sempre gostaram.

*Foi até de repente, porque eu estava no Segundo Colegial. Eu estava quase decidida a fazer Psicologia. Depois, num estalo, eu falei: "não, acho que eu vou fazer Educação Física, é mais gostoso".*

*Eu sempre gostei muito da parte médica. Então eu fiquei entre Medicina e Educação Física. Até acho que eu seria uma boa médica. Em Educação Física eu acabei me realizando porque tem a parte médica que é predominante. Então, fiquei bem dentro da área. Eu casei as duas, a parte de Medicina e a parte de Educação Física.*

Alie-se também a isso o fato da faculdade de Educação Física ter uma duração, na época, de três anos, enquanto a faculdade de Medicina exige seis anos, mais dois de residência. Alguns professores citam a duração do curso também como fator considerado na escolha da carreira. Outros citam a dificuldade em se ingressar num curso de Medicina, ao contrário do curso de Educação Física, cujas faculdades proliferaram por todo o interior do Estado de São Paulo, a partir da década de 70.

*Eu não acreditei muito em mim em relação a prestar um vestibular em Medicina.*

*Eu não queria arriscar e não queria perder o ano, ficar um ano parado. Não que Educação Física fosse fácil! FUVEST é igual para todo mundo!*

Alguns professores do sexo masculino citam também a resistência dos pais quando eles se decidiram pela Educação Física. Os pais gostariam que eles optassem por uma carreira tida como nobre, como Engenharia ou Medicina, e que desse um retorno financeiro maior.

*Eu acho que todo pai quer ter um filho médico.*

*Desde pequeno, quando eu tinha aula de Educação Física na escola, eu já pensava em fazer Educação Física, mas os meus pais eram um pouco contra.*

É interessante notar como esta faceta aparece somente nas entrevistas de professores do sexo masculino, o que permite afirmar que, na experiência dos entrevistados, para a família, a escolha profissional do filho é muito mais relevante do que a escolha profissional da filha. É interessante também destacar que alguns professores do sexo masculino, ao avaliarem hoje sua atuação profissional, utilizam termos como "atividade honrosa",



"atividade útil", "atividade responsável", como que valorizando a profissão contra o preconceito dos pais e que parece estar incorporado na representação que eles mesmos fazem da própria carreira.

Na faculdade, estes alunos se identificam com o currículo, predominantemente técnico-esportivo. Não relatam dificuldades em acompanhar o curso, pois todos já praticavam esportes e já sabiam realizar as habilidades esportivas exigidas pelas disciplinas.

*Fiz um curso que eu tinha facilidade, porque tinha a parte prática. Eu tinha facilidade em tudo.*

Entretanto, apesar dessa identificação inicial, alguns professores criticam sua formação profissional, afirmando que ela só ensinou as técnicas esportivas e não os preparou para dar aulas. Eles não reclamam da grande ênfase esportiva do currículo, mas da falta de aplicabilidade das técnicas esportivas numa situação escolar de rede pública, onde o espaço, os materiais disponíveis e as características do grupo exigem determinadas adaptações. Citam a falta de estágios, alguns docentes incompetentes e o excesso de conhecimentos fisiológicos ou anatômicos.

*A minha faculdade foi designada para treinadores: técnicas, seqüências pedagógicas, o arremesso de peso.*

*Eu acho que não foram preparados professores de Educação Física, por exemplo, para trabalhar com pré-escola. É técnico!*

*Não, eu não saí apta para dar aulas.*

*A faculdade forma atleta. A formação que eles dão não é para você sair de lá e cair numa escola de rede*

*pública. Eles não te ensinam como dar aula. Eles ministram as aulas deles. Eles formam a tua parte física.*

*O que foi bem desenvolvida foi a parte esportiva. Faltou a parte teórica.*

Outros professores, entretanto, falam de sua formação profissional como boa.

*Foi boa. A gente só não teve formação específica para trabalhar com Ciclo Básico como tem agora.*

*Eu achei que ali me deu uma formação profissional muito boa.*

*Minha formação profissional foi muito boa. Os meus professores, de forma geral, foram muito bons.*

*A faculdade em geral foi boa. Tive professores bons.*

É interessante observar que todos os professores entrevistados relatam a formação esportiva e reproduzem este modelo nas suas aulas. A formação profissional eminentemente esportiva, ocorrida nas décadas de 70 e 80, homogeneiza o grupo, na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física e, implicitamente, uma concepção de corpo. A única exceção é, como já citado, uma professora aposentada que voltou a dar aulas na rede pública. Formada na década de 60, portanto, antes da chamada esportivização da Educação Física brasileira, fenômeno ocorrido entre 1969 e 1979 (BETTI, 1991), é única professora que não fala do esporte, nem na sua formação, nem na sua prática docente atual. Ela trabalha com classes de Ciclo Básico (antigas 1a. e 2a. séries),

utilizando jogos, brincadeiras tradicionais e danças folclóricas.

A maior parte dos professores que estão em exercício atualmente na rede escolar são licenciados nas décadas de 70 e 80, uma vez que os formados na década de 60 ou antes já se aposentaram, estão em vias de se aposentar, ou exercem cargos administrativos. São raros os casos de aposentados que voltam a dar aulas, como a citada professora que entrevistamos em nossa pesquisa.

A prática profissional do grupo é, portanto, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocam que a sua finalidade é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os melhores alunos para participarem das equipes representativas da escola. São os professores que foram - ou ainda são - atletas e se auto-valorizam pela obtenção de títulos em campeonatos esportivos com os seus alunos. Todo o planejamento é voltado para o esporte. Eles dispõem as modalidades esportivas nos quatro bimestres ao longo do ano e trabalham com seqüências pedagógicas objetivando o ensinamento de habilidades esportivas.

*Eu solto uma bola de basquete um dia, no ginásio, para ver a habilidade que essa garotada tem, para começar a fazer uma seleção, em virtude de eu sempre me interessar em promover campeonatos internos e campeonatos colegiais.*

*Eu cheguei para a diretora e falei que eu gostaria de fazer um trabalho de base com o ginásio, que eu queria entrar em campeonato.*

*Esse ano, como eu estava com saudades do esporte, eu peguei umas classes de ginásio.*

*A gente faz um planejamento no começo do ano e a gente divide por bimestre o esporte que você vai trabalhar.*

*O ano passado eu fiquei com voleibol quatro meses porque eles não conheciam nada. Mas ainda não chegou aonde eu esperava que fosse chegar, porque não tinham uma base.*

Para o aperfeiçoamento técnico dos alunos que "levam jeito" ou que já sabem praticar determinada modalidade esportiva, existem as turmas de treinamento, espaço oficial autorizado pela Delegacia de Ensino, onde o professor, fora do horário de aulas, tem a possibilidade de montar um grupo de treinamento visando a formação de equipes para campeonatos. O critério da 14a. Delegacia de Ensino para autorizar a criação de turmas de treinamento é a participação da escola no campeonato que a Delegacia promove anualmente.

*Você tem que formar um time, que time você vai formar? Você não vai pegar aqueles quatro que eu te falei. Eles nunca jogam. Há um treino à parte, extra aula.*

*Nós procuramos entrar em campeonatos para incentivar os alunos.*

*Mas eu gosto muito de trabalhar com turma de treinamento.*

*O treinamento são 20 alunos. Você pega só aqueles que você já fez classificação, que têm mais condições para volei, para basquete.*

Outros professores se colocam como educadores ao invés de técnicos esportivos, e fazem ressalvas ao uso seletivo

do esporte nas aulas de Educação Física. Afirmam que nas suas aulas todos os alunos realizam as mesmas atividades, que quem sabe mais tem que ensinar os que sabem menos e que sua meta não é a formação de equipes. Estas ressalvas, porém, não os fazem ministrar aulas não esportivas. Eles afirmam que os alunos só se motivam com bola e acabam dividindo também o ano letivo em modalidades esportivas.

*Aí eu já entro no jogo, porque não adianta você ficar contra eles. Ou eles fazem a sua aula contentes ou não fazem. Então, é melhor fazer contentes e assim eu já aproveito o potencial que eles têm para jogar.*

*Educação Física é esporte, mas não é só esporte.*

*Formamos times, competimos também, mas eu acho que isso não é o principal para a Educação Física escolar.*

*Eu falo assim: "não precisa ser o melhor jogador".*

Criticar o esporte e fazer ressalvas em relação a ele é uma forma destes professores, embora pela negação, reconhecerem-no como o principal conteúdo das aulas de Educação Física. É interessante como, ao fazerem essas críticas, eles manifestam, de modo implícito, valores próprios do esporte, como a busca da melhoria técnica ou o rendimento.

*Não vou deixar o que sabe menos parar no tempo, mas eu consigo uma evolução de todos eles, mais ou menos homogênea.*

*Eu treino na minha aula mesmo.*

*Talvez até descobrir alguma vocação para o esporte.*

A própria forma como dizem lidar com os menos habilidosos é denunciadora do padrão tecnicista. Estes alunos são detectados em função de quão defasados estão em relação às técnicas esportivas e o "tratamento" se dá no sentido de fazê-los chegar a um nível mínimo de prática das habilidades motoras próprias de uma modalidade esportiva.

*Mesmo jogando mal, que ele saiba o que ele pode fazer com a bola.*

*Eu tenho que trabalhar muito mais o aluno que tem dificuldade do que aquele que já é bom por natureza, que já é dotado.*

*Todos são obrigados a fazer a aula, mesmo aqueles que não querem. E os mais fracos sempre melhoram. Não que eles cheguem aonde eu acho que poderiam chegar, mas, pelo menos, saem daquela inibição.*

Estes professores também defendem as turmas de treinamento para os mais habilidosos, porque dessa forma as aulas de Educação Física seriam destinadas ao aprendizado por parte de todos os alunos, incluindo os que apresentam dificuldades. Com esse recurso, eles poderiam "abaixar" o nível das aulas, desde que fosse garantido um espaço fora do período letivo para o aperfeiçoamento técnico dos alunos que apresentam habilidades mais desenvolvidas.

*Se você está a fim de desenvolver uma habilidade, você monta uma turma de treinamento, fora da aula. Mas a aula é aquela que todo mundo participa, saiba ou não, tenha condições ou não.*

A partir da constatação de que o esporte é o tema central das aulas de Educação Física, é importante saber o que os professores esperam que os alunos aprendam das aulas.

Perguntados a respeito do que os alunos levam das suas aulas, alguns professores afirmaram que era o conhecimento das modalidades esportivas, tanto em termos de saber praticá-las como em termos de saber apreciá-las.

*Eu procuro, no decorrer do ano, trazer para a criança uma idéia do que é uma modalidade esportiva.*

Além do esporte, os professores afirmaram também que os alunos aprendem nas suas aulas noções sobre o corpo, de fortalecimento físico e de educação do movimento, visando a maneira correta do corpo se dispor no mundo.

*Eu ensino uma noção dos esportes e pretendo contribuir também para o fortalecimento físico da criança.*

*Seria uma educação, se educar para os próprios movimentos. Ele ser conhecedor do potencial dele.*

*Quando ele estiver andando, ele saber andar; quando estiver correndo, ele saber correr. Que ele saiba botar o pé no chão; quando ele vai pular, que saiba pular; quando ele for jogar, ele saiba jogar. É o máximo. O que mais de correto que eu possa passar, eu tenho que passar.*

Todos os professores, sem exceção, falaram do aprendizado, por parte dos alunos, de regras sociais através do esporte, tais como saber vencer, saber perder, cumprir horários, ter respeito pelo companheiro e pelo adversário, esperar a sua vez, relacionar-se em grupo. Através do esporte, os professores estariam ensinando e exigindo dos alunos a prática de regras coletivas, que se manifestam de forma evidente nas atividades esportivas.

*O que eles saem tendo é uma boa noção de coletividade.*

*Acho que eles saem mais socializados.*

*Se você perguntar assim: "ah, vai ser um jogador?" Não vai, mas ele vai ser educado, ele vai saber. Ele vai pedir licença para entrar; ele vai ficar esperando a vez dele.*

*O respeito, porque eles têm que ter, porque eles quase não se respeitam. Eles se chutam, eles se batem. Eles vêm para a escola dessa forma.*

*Você ajuda essa criança no dia-a-dia dela. Você faz com que ela aprenda a respeitar os outros seres com quem ela tem que conviver.*

E interessante assinalar também que os professores, quando perguntados a respeito da especificidade da Educação Física, não conseguiram diferenciá-la de maneira clara de outras disciplinas, já que todas ensinam valores como respeito, cumprimento de horário e sociabilização. Porém, enfatizaram a maior capacidade da Educação Física em ensinar esse tipo de valores educativos. Segundo eles, nesse momento a Educação Física estaria sendo educação. Ela estaria cumprindo sua função educativa na medida em que ensinasse determinados valores de vida aos alunos. É impressionante como os professores apresentam dificuldades em falar da especificidade da Educação Física, ou, em outros termos, dos limites que a distinguem de outras disciplinas escolares. Quando insistimos que qualquer disciplina poderia ensinar os valores apresentados, os professores tenderam, ao invés de diferenciar a Educação Física, a ressaltar a maior capacidade dela em conseguir transmitir tais valores ou tais ensinamentos. Uma das razões invocadas para tanto seria a motivação que as aulas de Educação



Física geram nos alunos, distinguindo-a com vantagem das chamadas disciplinas de classe. Um outro motivo seria a capacidade que os esportes possuem de colocar em prática regras coletivas. Um terceiro motivo lembrado seria o não comprometimento com nota. Dessa forma, os professores colocam a Educação Física como a principal disciplina da escola, porque dentro dela as outras poderiam ser incluídas, porém nenhuma inclui a Educação Física.

*É a matéria principal mesmo. Matemática fica uma coisa muito específica, porque a criança vai aprender o raciocínio lógico e acabou ali. Ela não educa. Educação Física, não! Você educa! O próprio nome diz, educação do físico. Mas não é só físico, não. Você educa a mente da criança. Eu acho que é até mais ampla. Você aprende quase que a viver. Você leva muita coisa para a sua própria vida.*

*Olha, a meu ver, é a matéria principal de uma escola, porque ela contém tudo. Porque nela você faz com que a criança se desenvolva de todas as formas, física e mental também.*

*Em Educação Física você pega Matemática, você pega Português. Eu ensino tudo para eles, porque às vezes eu tenho brincadeira de tabuada. Quando eles falam errado, eu corrijo. E eles aprendem a falar.*

O elevado grau de importância atribuído à Educação Física pelos professores é diretamente proporcional à sua falta de especificidade dentro da grade curricular, como se a Educação Física fosse identificada e valorizada pelo que ela não é, em termos de uma disciplina específica que compõe o currículo escolar. No discurso dos professores, ela seria tão importante e tão útil que não seria possível pensar na sua especificidade, sob pena de se perder sua função global na escola. A falta de especificidade e de identidade da Educação

Física, que deveria ser vista como um problema da disciplina e do próprio sistema escolar que a inclui, é representada pelos professores como uma virtude. Como ela não ensina nada de modo específico, pode ensinar tudo globalmente.

*Eu acho que quase tudo é da Educação Física.*

*Nós procuramos desenvolver um trabalho em que a gente possa dar à criança um desenvolvimento físico e mental, de maneira a fazer uma dosagem.*

*Eu acho que a minha finalidade aqui é ajudar que os alunos cresçam.*

*O básico, eu acho que é o carinho, a atenção, é o prazer naquilo que ele está aprendendo.*

Ao falarem da sua disciplina e das suas aulas, os professores se referem também à escola, ao seu papel nesta instituição e à forma como entendem que são vistos e avaliados. VARGAS (1990), em um estudo sobre a identidade da Educação Física, afirma que o perfil do professor na escola é de invisibilidade e que sua prática é inercial, resultando deste perfil e desta prática a desvalorização do profissional de Educação Física. É significativo que, quando perguntados a respeito do seu papel na escola, os professores tendem a falar de suas atividades extra-curriculares, tais como organização de formaturas, desfiles, ensaios de fanfarra, preparação de festas, ou então se referem às solicitações da direção ou da coordenação pedagógica para falarem sobre sexo com os alunos ou para resolverem alguma questão disciplinar com alguma criança que está apresentando problemas. Alguns professores do sexo masculino referem-se também ao fato de existirem poucos homens na escola e de terem que dar uma ajuda em serviços gerais. Auto-denominando-se "polivalentes" ou "pau para toda obra", eles citam como suas atividades a troca de lâmpadas,

instalações elétricas, pequenos consertos e até a remoção de um barranco, atividade que foi feita numa escola visitada com a ajuda dos alunos, em horário de aula. O que é mais interessante nesse relato é que os professores não se colocam como contrários ao fato de realizarem estas tarefas, nem se rebelam com tal atribuição. Dizem gostar das atividades extra-curriculares, inclusive afirmando que elas já fazem parte do seu planejamento anual.

*Ah, eu adoro! Eu faço excursão com eles, eu faço campeonato, eu faço demonstração de ginástica, de dança, festa junina, quadrilha.*

*Eu tenho a função, às vezes, de socorrer criança que se machuca. Qualquer criança...se eu estou aí por perto, me chamam.*

*E, eu gosto, me sinto bem! Gosto mesmo! Tudo que é ligado à festa, eu gosto! Não faço por obrigação, não! Porque eu gosto!*

*Nada exigido. Eu faço porque eu acho também que se eu não fizer, ninguém vai fazer.*

*Se eu não quiser fazer, eu não vou fazer, mas eu trabalho porque eu acho que a minha disciplina tem que trabalhar aquilo ali.*

Estas atividades extra-curriculares dão ao professor uma grande importância perante alunos, funcionários, direção e comunidade em geral. Os professores afirmam que no começo de cada ano os alunos perguntam se vai haver a tradicional festa, ou o grupo de treinamento, ou a excursão. Esta importância dada ao professor de Educação Física em função de suas atividades extra-curriculares parece estar relacionada ao caráter de oposição que os alunos manifestam em relação à estrutura

curricular da escola. Na medida em que o conjunto de atividades curriculares é visto como menos significativo pelos alunos, o componente extra-curricular começa a ocupar o centro de interesses de todo o corpo discente. A direção, como que para motivar os alunos, também lança mão destes recursos, chegando ao ponto de se observar em algumas escolas, durante todo um ano, a preparação de uma festa junina, uma olimpíada esportiva ou um desfile. SOARES (1986), entendendo a contribuição que estas atividades possam dar ao desenvolvimento do aluno, sugere que elas sejam assumidas por toda a escola e não apenas pelo professor de Educação Física, como se sua disciplina fosse vazia de conteúdo.

Se for considerado todo o tempo dispendido com as atividades extra-curriculares (desfiles, ensaios, organizações de festas), mais as atividades auxiliares (atuação disciplinar, palestras sobre sexo), mais a saída com as equipes esportivas para jogos em outras escolas, mais os concertos que os professores do sexo masculino afirmam fazer, é de se perguntar qual o tempo que resta para as aulas de Educação Física, para o trabalho pedagógico curricular. Se, além de considerar o tempo com as atividades extra-curriculares, for considerada também a dificuldade dos professores em determinar a especificidade da Educação Física, chega-se ao perfil de uma disciplina caracterizada pelo "não curricular", pelo "diferente" em relação às outras disciplinas escolares. Dessa forma, pode-se afirmar que o professor é também visto na escola como uma pessoa diferenciada, "especial". Já observamos, na seção anterior, que o professor de Educação Física se apresenta de maneira distinta dos outros professores, tanto no aspecto físico, como em termos de horários, comportamentos e local onde trabalha. Vemos agora que essa diferenciação também está relacionada ao conteúdo desenvolvido pela Educação Física e à própria identidade da área frente ao currículo escolar.

Os entrevistados afirmam ser mais apreciados do que outros professores, devido ao fato de sua disciplina não reprovar por nota e ao fato de trabalharem com o esporte, além de, como já dito, serem os organizadores das atividades extra-

curriculares. Quase todos afirmam ter com os alunos um ótimo relacionamento, mais próximo do que aquele que os alunos mantêm com os professores de outras disciplinas, fato que podemos observar. Esta proximidade chega até mesmo a um certo grau de intimidade, quando os alunos relatam problemas de ordem familiar, ou quando confidenciam críticas contra outros professores ou contra a direção da escola.

*E um professor que nunca é rejeitado pelos alunos, mesmo ele sendo chato, bonito, feio.*

*Ele é menos pichado.*

*Eles se abrem muito com o professor de Educação Física. Não sei, acho que é afinidade.*

*Eles chegam para a gente para contar dos outros professores. Então, a gente tem uma amizade, tem mais conversa.*

É interessante também observar o contraste entre a incompreensão por parte da direção em relação ao trabalho curricular do professor de Educação Física e o seu reconhecimento quando realiza atividades extra-curriculares. Alguns professores afirmam que a direção da escola não compreende o seu método de trabalho, não observa suas aulas e relega a Educação Física a um papel secundário em relação às outras disciplinas. Alguns professores tecem críticas contundentes ao sistema educacional representado pela direção, chamando-o de "antiquado" e "falido". Nesse momento, eles se colocam como incompreendidos.

*A escola, em geral, a diretora, eles não entendem a Educação Física.*

*Eu já tive casos de diretores que odiavam o professor de Educação Física.*

*Eu acho que a Educação Física não é valorizada. Eu acho que, principalmente no ensino público, não é valorizada.*

*Eu estou bem chateado com o sistema educacional, principalmente na escola pública. Você não tem condições materiais, não tem condições humanas. Você vê muito interesse em aparecer das pessoas e isso vai te deixando desgostoso.*

*A escola não prepara ninguém para a vida. A escola é apenas uma exigência legal. Não existe escola.*

Em contraposição, a valorização por parte da direção ocorre através dos frutos do trabalho extra-curricular, chegando ao ponto, numa das escolas visitadas, da diretora manter na unidade um professor comissionado, que obteve vários triunfos esportivos em campeonatos colegiais, em detrimento de um professor efetivo. Nesse momento, a direção apóia, consegue material esportivo, elogia, e os professores sentem-se valorizados. Parece ser a única forma do professor de Educação Física ser reconhecido, apesar de nestas situações ele não atuar como professor e sim como técnico esportivo, animador, ou organizador de festas. Dessa forma, a Educação Física na escola se caracteriza essencialmente pelo seu aspecto não curricular.

As definições que os professores dão de Educação Física ilustram a dificuldade apresentada em identificá-la como disciplina no contexto escolar. Alguns professores se referem a ela como um espaço de lazer.

*E a hora que eles podem jogar bola. É aquela hora de lazer, de descontração.*

*Defino Educação Física como um lazer para o teu auto-conhecimento e para o teu relacionamento com o meio e com outras pessoas.*

Quase todos os professores demonstram dificuldade em definir Educação Física. Alguns professores dão uma definição teórica tão genérica que não consegue determinar a especificidade da área.

*Eu acho que Educação Física é o movimento.*

*A Educação Física é um trabalho bio-psico-social. Você trabalha o corpo e a mente das pessoas.*

Outros dão uma definição totalizadora, ampla demais e colocam a Educação Física como englobando tudo o que se faz na escola, porque tudo o que ela ensina pode ser aplicado em outras situações da vida.

*Educação Física eu acho que é lazer, recreação, atividade física, vida, esporte, tudo. A Educação Física engloba tudo o que a gente faz, porque o que você aprende ali dentro, você leva para tudo aqui fora.*

A amplitude desse tipo de definição genérica contribui para aumentar a incerteza quanto ao significado da Educação Física.

*Eu não sei te definir Educação Física.*

*Ah, se eu te falar que eu nunca parei para definir. Acho que é um bem-estar com você próprio.*

O modo de realização desse bem-estar varia, indo da referência ao aspecto físico, como o ensino do "jeito certo" de um músculo se movimentar, até uma forma de harmonia interior.

*Educação Física...a palavra já fala tudo: a educação do físico. Que mostra o jeito certo de usar tal músculo para fazer tal exercício.*

*Dentro da Educação Física você pode ajudar o corpo a funcionar, essa máquina a funcionar de uma forma melhor.*

*A Educação Física...eu acho que é você tentar melhorar essa harmonia. E você desenvolver cada parte do corpo para que elas fiquem o mais harmoniosamente possível.*

Daí porque certas definições se referem à Educação Física atribuindo-lhe uma certa função "salvadora" em relação à escola. Ela seria a responsável por tornar a escola mais agradável para a criança, gerando prazer e assumindo para si uma preocupação que tem sido discutida em âmbitos maiores, como o da própria escola e o do próprio sistema escolar.

*O objetivo do professor de Educação Física é fazer com que a escola seja mais gostosa para a criança, fazer com que a criança fique na escola e goste da escola.*

Na escola, a criança poderá encontrar no professor de Educação Física ainda outra função de "salvação", não mais da instituição, mas da própria individualidade. De fato, vários professores afirmam como função da Educação Física auxiliar o desenvolvimento de crianças tímidas e retraídas, dando a elas condições de enfrentar com segurança a vida futura.



*Eu acho que o aluno tem oportunidade de se desinibir, melhorar sua coordenação motora.*

*Você pode realmente mudar a vida de uma pessoa. Fazer ela se conscientizar de que ela tem condições de fazer alguma coisa que ela acha que não tem. Então, acho que a Educação Física desinibe muito. Eu acho que a Educação Física dá oportunidade da criança se desenvolver melhor, mais livremente.*

Todas as definições de Educação Física apresentadas pelos professores sintetizam o conjunto de afirmações que eles fizeram ao longo das entrevistas. Embora diferentes entre si e revelando características individuais, os relatos podem ser compreendidos como uniformes, demonstrando assim seu caráter de construção social. A forma como cada professor representa a Educação Física pode ser apreendida não só através das definições apresentadas, mas também quando eles se reportam à própria experiência de vida na infância, quando citam os fatores relacionados à escolha profissional que fizeram, quando descrevem a forma como ministram suas aulas, quando relatam os objetivos que esperam atingir através do seu trabalho e quando falam do seu papel no contexto da escola. Mais do que opiniões individuais, as entrevistas reafirmam a construção social das representações dos professores, indicando uniformidade e regularidade no grupo.

Esse conjunto de representações não pode ser visto como desvinculado das ações dos professores e do cenário onde elas ocorrem. A ação dos professores, embora não investigada sistematicamente, foi observada quando falávamos com eles na quadra, em meio à aula, ou quando algum aluno interrompia a entrevista, ou quando a diretora se referia ao professor, ou quando algum funcionário dava informações, ou, até mesmo, quando a delegada de ensino recomendava alguma escola para a realização de nossa pesquisa.

Assim, o trabalho dos professores de Educação Física está ancorado num conjunto de representações sobre a própria

área que extrapola as opiniões do grupo, perpassando toda a instituição educacional. É a lógica subjacente a estas representações que iremos em seguida procurar demonstrar, através da construção social do corpo que através delas se revela.

### 5.3 Do corpo matéria-prima ao corpo cidadão

O corpo, conforme já discutido, é um espaço privilegiado no qual é possível encontrar o duplo critério proposto por LÉVI-STRAUSS (1976) para a diferenciação entre o chamado "estado de natureza" e o "estado social". Nele é possível perceber características comuns a qualquer ser humano, nascido em qualquer parte do mundo, sob qualquer nacionalidade. Porém, nele também é possível perceber regras que diferenciam os homens, diferenciação esta que não torna nenhum deles menos humano, mas apenas especificamente humano. O controle sobre o corpo faz-se necessário para a existência da cultura, apesar de ser absolutamente variável de cultura para cultura e dentro da mesma cultura ao longo do tempo. Este controle não se dá apenas através da imposição de regras sobre os instintos naturais, mas também através da construção da própria noção de corpo e de natureza, variável tanto de uma sociedade para outra como de uma época para outra. Assim, o mesmo corpo que torna os homens iguais e membros da mesma espécie, também os torna diferentes, e não há nisso qualquer paradoxo, porque a igualdade e a diferenciação são dois aspectos de uma mesma questão. Na medida em que a igualdade é tomada como critério, é possível perceber a diferenciação e vice-versa.

Portanto, se é verdade que o homem só existe enquanto natureza e cultura, indissociavelmente unidas e explícitas no corpo, é possível afirmar que qualquer prática que se realize com, sobre e através do corpo só se torna compreensível na medida em que explicita uma certa concepção acerca da relação entre estes dois aspectos. Esta concepção, enquanto produto da cultura, varia ao longo do tempo e de uma sociedade para outra.

Compreende-se, assim, que a própria idéia de uma Educação Física é uma construção social, tal como a noção de corpo que ela difunde através de seus profissionais. Em outras palavras, um trabalho com o corpo, de Educação Física ou não, que se preocupasse somente com a dimensão fisiológica que este corpo inegavelmente possui, estaria desconsiderando que esta constituição orgânica, sendo a de um corpo humano, pode se expressar, em termos de sentido, de formas absolutamente diferentes em grupos diversos. Sendo o objetivo deste trabalho justamente compreender as representações dos professores da área sobre sua prática profissional, procuramos analisá-la buscando decifrar a forma como eles constroem, enquanto membros de uma dada sociedade e nos termos de sua cultura, a noção de corpo que sustenta esta prática. A forma como os professores entendem e traduzem estas noções influencia no tipo de aula que ministram, no delineamento dos seus objetivos, na sua postura perante os alunos e na forma como utilizam as técnicas corporais na sua rotina de aulas, constituindo assim como que um fio invisível que costura, por uma lógica própria, sua experiência de mundo e, portanto, sua concepção acerca de sua prática enquanto profissionais.

Os professores afirmam que tiveram uma infância próxima da natureza, com espaço, áreas verdes e brincadeiras de rua. Falam de um corpo livre, que não tinha ou não se preocupava com técnicas rígidas; um corpo "natural", que brincava e sentia prazer. E com este mesmo corpo "natural" que eles passam a gostar do esporte, alguns tornam-se atletas e são assíduos freqüentadores das aulas de Educação Física. Procuram uma faculdade que vai ao encontro destas atividades esportivas e tornam-se professores, assumindo o papel de antigos docentes, tidos como ídolos. Passam, então, a trabalhar sobre os corpos "naturais" de crianças, agora seus alunos.

O dado mais relevante que foi possível depreender das entrevistas, e que parece ser a própria base da atuação profissional do grupo, é que os professores procuram realizar, ao trabalharem sobre os corpos de seus alunos, uma tarefa que, no plano simbólico em que se estruturam suas representações a

respeito de sua prática, aparece como uma mediação entre a ordem da natureza e a ordem da sociedade. No primeiro plano, entendem o corpo como matéria-prima sobre a qual vão impor seus objetivos e seus métodos de ensino.

*Acho que o corpo é a coisa mais sadia que a gente tem. Acho que a gente tem que cuidar e tentar sempre estar trabalhando com o corpo, não ficar se encostando. Acho que o corpo é saúde. Eu acho que o corpo foi feito para a gente explorar, para a gente usar mesmo.*

*E como se fosse uma matéria-prima, que a pessoa tem no dia-a-dia que trabalhar, conservar, lapidar. A vida da pessoa! Eu vejo assim como uma matéria-prima que as pessoas têm obrigação de alimentar.*

Situando-o na ordem da natureza, os professores pressupõem um corpo "natural", isto é, livre, despojado de técnicas. É a mesma imagem do seu corpo infantil que estes profissionais projetam sobre o corpo infantil dos seus alunos. Tomando-o como um dado da natureza, devem, portanto, trabalhar sobre este corpo para conduzi-lo à ordem social. Neste plano, entendem o corpo como aprendiz de comportamentos sociais, de atitudes necessárias para uma vida melhor; entendem o corpo como base do aprendizado e prática de regras sociais por parte do aluno, futuro cidadão.

*Corpo é o início da aprendizagem. Você aprende a se movimentar, a se conhecer, a ver o teu espaço, tudo através do seu corpo. Você enxerga o mundo através do seu corpo.*

*Eu acho que é tudo. Se a gente não preservar, não tiver, assim, uma seqüência de movimentos para educar, logicamente a gente vai atrofiar. É tudo o*

*que a gente poderia explorar e conseqüentemente conseguir valores melhores.*

Esta passagem simbólica da ordem da natureza para a ordem social é realizada, na representação desses professores, através da imposição de técnicas sobre o corpo, destacando-se entre estas as técnicas esportivas. Os professores ensinam uma série de movimentos aos alunos, objetivando a incorporação por parte destes de um conjunto de técnicas que deverão ser capazes de torná-los mais adestrados e, ao mesmo tempo, mais socializados, com maior capacidade de enfrentar o mundo.

Para os professores, esses alunos são, tal como eles foram no passado, crianças cujos corpos não apresentam técnicas ou que se movimentam de forma não técnica. Estes corpos "naturais" se mostram ávidos para o aprendizado escolar de técnicas corporais.

*Porque você pega crianças que não têm um trabalho corporal.*

*O aluno vem de uma quarta série, nunca pegou numa bola. As vezes o aluno vem sem muita coordenação.*

*Eu pego aluno que não sabe correr, não sabe respirar direito ainda. Só jogam futebol.*

*A nossa escola é de uma clientela carente e a educação fica só a cargo da escola. Praticamente, eles não trazem nada ou quase nada de casa.*

E interessante como os professores desconsideram o repertório corporal que as crianças possuem antes de entrar na escola, como se a Educação Física escolar fosse o único recurso de educação corporal para os alunos. Ao considerarem os movimentos corporais das crianças como não técnicos, os professores entendem estes corpos como desprovidos de cultura,

fazendo parte da ordem da natureza, podendo, então, justificar a atuação da Educação Física no sentido de contribuir para a formação do cidadão, ou seja, aquele indivíduo que deve possuir um repertório corporal adequado à vida em sociedade. E como se os movimentos enfatizados nas aulas de Educação Física fossem corretos, e que deveriam substituir todos os outros que a criança aprendeu ao longo de sua experiência de vida.

*Eu trabalho muito a fundamentação da coisa. O que é o certo. Ninguém chega e taca! Eles arremessam. É diferente!*

Como já discutido, os movimentos corporais só tem sentido porque criados pelos homens enquanto membros de uma sociedade e transmitidos através das gerações. Desta forma, as técnicas corporais só podem ser chamadas de técnicas porque são culturais. Não é possível falar de um movimento "não técnico", "natural", "livre", ainda não atingido pela cultura.

Quando os professores definem corpo, é possível perceber a idéia de matéria-prima que tem que ser lapidada, cuidada, preservada, alimentada, para ser conservada em bom estado. A partir dessa matéria-prima, há a necessidade de preparar esse corpo saudável para a vida em sociedade.

*E por isso que a gente trabalha o corpo, senão o corpo fica sem vida, vai ficar um corpo parado. Então, a gente tem que mexer as mãos, os braços, cabeça, pernas.*

*Corpo...ele tem que ser saudável! Ele tem que ser bonito! Você tem que bater o olho e ver que a pessoa tem interesse, prazer em manter o corpo melhor, cuidar, que aquilo lá é importante também para o interior, para o ego, para o dia-a-dia, para as conquistas aí na vida afora.*

Nessa transformação do corpo matéria-prima em corpo social é possível perceber a idéia de máquina eficiente, que não pode parar, que tem que funcionar com perfeição.

*Eu acho que o nosso corpo é uma máquina. Você não pode ficar parado, senão já começa a doer em algum lugar e tem dificuldade até de andar.*

*Corpo é uma máquina perfeita, ou deveria ser perfeita. Para alguns, falha às vezes.*

*Eu acho que o corpo é um conjunto harmônico de coisas, de peças. Então, juntaria um braço, uma perna, peças e formaria um conjunto harmonioso possível, onde tudo se encaixa, tudo funciona bem.*

Pensando o corpo como perfeição da técnica, chega-se, portanto, à idéia de corpo eficiente, num duplo sentido: mecânico, por um lado, de manutenção de uma máquina perfeita e, por outro lado, social, de cumprimento das regras que a vida em grupo exige, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade. Todos os professores entrevistados enfatizaram o seu papel de preparadores de indivíduos perfeitamente socializados, função esta que é realizada através da aplicação de técnicas, quase sempre esportivas, sobre os corpos dos alunos. O aluno que souber praticar melhor as técnicas esportivas será mais capaz de viver em sociedade, será um indivíduo mais evoluído, que saberá ganhar e perder, saberá esperar a sua vez, saberá enfrentar melhor as adversidades que a vida apresenta. Dessa forma, estará sendo criado um homem brasileiro, que será intelectual, moral e fisicamente melhor, tal como se pretendia no final do século passado. Entretanto, ao invés de qualificar a mão-de-obra ou preparar o indivíduo para a defesa da Pátria, como se queria no Estado Novo, a Educação Física atual pretende aprimorar o corpo, levando-o à perfeição da técnica, para, através dele, alcançar um tipo de eficiência característica da

sociedade capitalista, base do potencial da nação e da construção de seus cidadãos.

*Eu posso dar a minha contribuição para que aquele adolescente, que está ali em desenvolvimento, não faça uma opção por um caminho tortuoso. Dentro do mundo esportivo ele pode ter um desenvolvimento, tanto físico quanto de cabeça, legal.*

*Eu estou contribuindo para a formação do cidadão, direta ou indiretamente, para o progresso do país. É um coisa boa, uma coisa honesta. A gente está num país de muita gente desonesta.*

*Seria assim uma formação, uma preparação para uma cidadania, para tornar o aluno cidadão, para preparar o aluno para o que ele vai enfrentar fora da escola. O aluno tem um horário a cumprir, um horário marcado de aula, um comportamento, ele tem deveres, direitos.*

*Povo que tem educação é um povo que cada vez mais vai para a frente; vai para a frente porque tem educação, tem uma conscientização. Então, é por isso que tem Educação Física.*

A busca do corpo tecnicamente perfeito não se limita às sessões de Educação Física na escola, mas se prolonga na criação de hábitos de vida, de novos costumes, mesmo nos momentos de lazer, para que o aluno preencha adequadamente o seu tempo livre, como se ele não fosse capaz de decidir o que fazer nas horas vagas.

*E como eu falo para eles: "você não tem nada para fazer, em vez de ficar em casa assistindo televisão, está sozinho, vai fazer uma parada de mãos na parede, vai fazer estrela, vai correr, não fica parado em*



*casa perdendo tempo da tua vida vendo o tempo passar".*

Uma característica essencial que é possível perceber na busca deste corpo eficiente é a ênfase centrada no indivíduo, como se o homem não vivesse em sociedade, como se o corpo não fosse produto da cultura e como se a vontade individual bastasse para o desenvolvimento corporal. Mais uma vez fica patente a idéia de corpo "natural", que pode, graças à vontade individual, desenvolver-se, passando diretamente para a "boa" ordem social, como corpo "cidadão".

*Se ele se esforçar mais, ele vai conseguir fazer, fisicamente, tudo.*

*Eu acho que a Educação Física pode se comparar à vida. Você está no meio de um monte de gente, cada um tem um certo potencial, você tem que respeitar o potencial de todos e nesse grupo você consegue vencer, mas o outro também pode conseguir vencer. Você tem que dividir isso com o outro.*

*A regra de um jogo você transporta para a regra da vida, a sua sociedade, como você vive em sociedade.*

Na verdade, o objetivo da Educação Física escolar, no relato dos professores, é dar condições para o aluno levar uma vida melhor, e essa vida melhor passa, necessariamente, pela compreensão, por parte do aluno, do seu papel na sociedade.

*Educação Física é a criança ter a compreensão, a formação, entender a importância dela na sociedade.*

Esta concepção de Educação Física como trabalho de preparação do cidadão está ancorada nas duas grandes

influências sofridas por ela no Brasil ao longo de sua história, a militar e a médica. Só faz sentido falar da utilização da Educação Física na busca da eficiência que leva à cidadania se for considerada a influência conjunta dos militares e do conhecimento científico da medicina, com sua noção de corpo humano primordialmente biológica. Só desta perspectiva é possível conceber que, lançando mão das técnicas da Educação Física, se pretendesse construir homens fisicamente fortes e saudáveis, aptos a defender a Pátria e viabilizar a construção da nação.

Este trabalho de preparação do cidadão brasileiro - consoante com um padrão de eficiência explícito no corpo, que, definido inicialmente de uma perspectiva higienista e eugênica e depois pelo modelo esportivo nacional, hoje tem a forma da modernidade capitalista - não pode ser realizado sem uma dose de autoritarismo. Apesar dos professores se considerarem apreciados pelos alunos e de enfatizarem as vantagens motivacionais da Educação Física, como o trabalho com esportes, a liberdade nas aulas e a ausência de nota, a grande maioria se coloca como controladora, na busca da excelência do programa desenvolvido.

*Eu não desprezo ainda um pouco daquela aula tradicional.*

*Eles me acham muito brava.*

*As vezes, tem de ser duro!*

*Não deixo muito à vontade mesmo.*

*Quando eu chego, eles já sabem, precisa entrar em forma.*

*Eu dou liberdade para o aluno, mas eu ainda exijo um pouco deles.*

*Eu sempre comando. O que eles vão fazer naquele dia já está tudo pré-estabelecido. Eu sou um pouco bravo. Eu acho que eu não sou muito maleável, não. Eu não sou rígido. Eu sou acessível. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem que ter o pulso.*

A primeira vista, a atitude paternalista dos professores em relação às crianças, revelada nas entrevistas, poderia ser entendida como contraditória com esta postura autoritária. Entretanto, percebe-se que esse paternalismo apenas camufla a postura diretiva que os professores têm frente a seus alunos através da exigência de movimentos corporais tidos como corretos. E, ao camuflá-la, esse paternalismo acaba por reafirmar-se enquanto constitutivo do papel do professor de Educação Física na escola.

*As vezes, acho que a gente é pai, é mãe para o aluno. A gente é tudo para ele, para resolver os problemas dele.*

*Eu acredito que eu posso dar um pouco de mim aos alunos que comigo convivem.*

*Eu tinha sempre muita vontade de fazer alguma coisa por alguém, e peguei essa escola no desejo de me realizar, não só profissionalmente, mas como pessoa, como ser humano, achando que aqui as crianças eram bem carentes por serem da favela. Eu poderia fazer um trabalho com eles bem de amor, de dar o máximo de amor, de atenção que eu pudesse dar para eles.*

Por isso mesmo, na qualidade de mediadores que fazem a passagem da ordem da natureza para a ordem social,

transformando o corpo natural em corpo eficiente, e preparando o futuro cidadão, os professores sentem-se gratificados e realizados. Apesar das reclamações em relação ao salário, à falta de materiais e à falta de estrutura, eles gostam do que fazem e consideram que possuem "o dom de ensinar".

*Eu acho que professora é dom. Não adianta você querer se formar professora. Você nasce com aquele dom.*

*Eu não consigo trocar. Não consigo fazer outra coisa porque eu gosto disso, eu gosto de dar aula, eu gosto de ensinar.*

*Para mim representa dar tudo daquilo que eu tenho para outras pessoas que não tiveram possibilidade de ter.*

A impressão que se tem, pelo discurso dos professores, é que um modelo de aula diferente, que talvez, pudesse ser considerado mais democrático, seria incompatível com os objetivos de formação do cidadão. Eles enfatizam a necessidade da organização e da disciplina.

*Sempre que eu vejo que eu posso estar perdendo a rédea e vai virar bagunça, então eu imponho.*

*Tem que ser organizada senão não dá. Já é em lugar aberto. Então, talvez você ache que fica meio rígida, mas tem que ser assim. Na hora de trabalhar, tem de trabalhar. Tem que programar e ser mais ou menos rígido. Você não pode deixar só por eles, porque senão vira bagunça.*

*A época em que eu fiz escola, era um pouco militarismo, era uma formação militar. Mas a gente muda. Eu sei que a disciplina e a ordem são básicos*

*em tudo, e onde não houver disciplina, você não consegue quase nada. Disciplina e ordem.*

Alguns professores reconhecem que sua postura ainda é conservadora:

*Eu acho que minhas aulas ainda são meio quadradinhas.  
Eu estou tentando mudar.*

Porém mudar nem sempre é fácil. Os professores não são "conservadores" apenas pela influência militar, que deixou para a Educação Física um legado autoritário nos seus métodos de ensino, hoje reproduzido no comportamento dos professores perante seus alunos. É preciso entender as mediações sociais concretas através das quais esta influência foi capaz de perpetuar-se de forma inconsciente e, muitas vezes, contra a intenção explícita dos professores.

Para isso, será necessário recorrer novamente a Marcel Mauss, lembrando que, para ele, a educação ocorre através de um processo de imitação, por parte das crianças, de atos que obtiveram êxito e que foram bem sucedidos em pessoas que detêm prestígio e autoridade no grupo social. É justamente esse processo tradicional que transmite gestos, valores, conceitos e comportamentos de pais para filhos, ou de professores para alunos. Esta reflexão permite compreender os motivos dos professores enfatizarem a sua postura de comando e de controle nas aulas. Permite também entender porque estes profissionais se reportam a seus antigos professores de Educação Física na escola como verdadeiros ídolos, sendo lembrados por eles muitos anos depois. O que estes professores realizam com seus alunos, em nível de postura disciplinar, parece ser uma imitação do que seus antigos professores fizeram com eles. Trata-se de uma imitação prestigiosa, já que os professores marcaram suas vidas, tornando-se seus ídolos e modelos. Este prestígio serve para reforçar o conteúdo dos ensinamentos que nossos professores receberam de seus antigos

mestres e que, hoje, eles transmitem a seus alunos. Possivelmente, eles visem ocupar no futuro, na lembrança de seus alunos, o mesmo lugar de prestígio reservado à imagem de ídolos que eles têm dos antigos professores. É desta maneira que toda uma visão de mundo pode ser filtrada através da linguagem silenciosa do corpo, cuja concepção responde pela lógica que articula as representações e a prática dos professores de Educação Física no desempenho de sua atividade profissional.

## 6 CONCLUSÕES

O papel da Educação Física na escola e a forma como seus profissionais incorporam o caráter especial da área e sua diferenciação em relação às outras disciplinas, são significativos para compreendermos sua prática escolar na rede pública de 1o. grau, bem como a lógica das representações que a justificam.

O caráter diferencial da Educação Física em relação às outras disciplinas escolares é percebido quando os professores não conseguem falar da especificidade da sua área de atuação na escola, e na própria definição que dão de Educação Física. Em ambos os casos, percebe-se uma certa abstração das respostas, evidenciada na vocação da "educação global", que os professores imputam ao ensino de Educação Física. Os professores reconhecem que todas as disciplinas escolares procuram preparar o aluno para a vida em sociedade, mas se vêem com mais condições para essa tarefa, justamente pelo trabalho sobre e através do corpo, que, na sua opinião, permite uma atuação global sobre os alunos. Esse aspecto é enfatizado pelos professores, chegando ao ponto de um deles afirmar que a Educação Física educa, enquanto as outras disciplinas não conseguem tal intento.

Entretanto, esse "privilégio" concedido à Educação Física só pode ser entendido em função da sua especificidade e sua diferenciação em relação às outras disciplinas escolares.

Tal concepção não se restringe à visão que os professores possuem da área, mas está presente até mesmo na legislação, que, conforme já vimos, entende a Educação Física como atividade, ao invés de disciplina escolar. Este caráter de atividade da Educação Física está presente no fato da nota não reprovar o aluno, no fato das turmas, em algumas escolas, serem divididas por sexo somente nessas aulas, e no fato das aulas serem, em alguns casos, fora do horário regular da escola.

Mais ainda, esta diferenciação da Educação Física também está confirmada e legitimada na própria função que as escolas, através de suas direções, delegam a ela. Como vimos na análise das entrevistas, os professores de Educação Física são solicitados a colaborar nas atividades extra-curriculares (festas, desfiles, formaturas), em orientações disciplinares ou sexuais, e em pequenos concertos, no caso dos professores do sexo masculino.

Por fim, a própria localização aleatória da quadra, chamada por alguns professores de "nossa sala de aula", parece estar relacionada ao papel diferencial que a Educação Física ocupa na escola, já que parece ter por critério o espaço que sobrou após a construção do prédio.

Este caráter diferencial da Educação Física na escola, incorporado pelo professor no seu discurso, no seu comportamento, no seu relacionamento com os alunos, bem como nas atividades extra-curriculares que realiza, deve ser analisado em conjunto com a forma como estes profissionais organizam e desenvolvem seu programa curricular. Sua prática pedagógica, de maneira geral, ainda se caracteriza pela busca de um tipo de treinamento ideal para todo um grupo, pelo desejo de uma classe homogênea de alunos, pelo destaque da melhoria da aptidão física como objetivo de ensino. Em outros termos, todos os alunos devem correr o mesmo número de voltas, fazer tantas repetições do mesmo exercício, saltar a mesma metragem. Vemos professores realizando testes físicos no início e ao final de um período letivo para verificar o progresso dos alunos em termos de força, velocidade, resistência e flexibilidade corporais. O nível do grupo é determinado em função desses

critérios de aptidão física e as atividades propostas seguirão esses parâmetros. Alguns professores chegam mesmo a defender a formação de turmas de Educação Física em função do biotipo dos alunos, independente da idade que eles tenham e da série que estejam cursando. É sobre os corpos dos alunos assim definidos que deve incidir a prática do professor de Educação Física, como imposição de técnicas que favoreçam seu desenvolvimento e a eficiência do seu desempenho.

Na bibliografia tradicional específica da área, a técnica é tratada de maneira instrumental. As obras a ela dedicadas nada mais fazem do que coletar um conjunto de movimentos considerados eficientes e perfeitos para as finalidades de determinada modalidade esportiva e dividi-los em estágios de uma seqüência pedagógica para o seu aprendizado. Dessa forma, uma única maneira de se executar um movimento esportivo ganha o status de padrão de correção, e todas as outras formas são tidas como errôneas, incompletas ou variantes menos desejáveis da técnica considerada perfeita. O professor de Educação Física, partindo dessa concepção, tenderá a considerar as técnicas esportivas ou ginásticas como movimentos únicos a serem alcançados no comportamento corporal de seus alunos.

Percebe-se nessa prática pedagógica que o conceito de educação apresentado pelos professores está relacionado a uma certa concepção de educação corporal. É como se fosse uma modelagem de comportamentos e atitudes que serão úteis na vida em sociedade, a partir do aperfeiçoamento, pelo exercício, de um potencial natural do indivíduo, inscrito no seu corpo. Essa concepção do corpo como primordialmente biológico, ainda arraigada na prática dos professores, implica em entender que os mesmos ossos, os mesmos músculos, os mesmos órgãos que compõem o patrimônio biológico humano se constituiriam na justificativa para a aceitação de uma noção universal de corpo humano. A consequência direta desta concepção é a tendência em se visar unicamente o desenvolvimento físico de todos os alunos da mesma forma.



Pensando o corpo como exclusivamente biológico, os professores entendem-no como natural, como se fosse anterior à cultura e, portanto, o mesmo em todo e qualquer lugar. Em decorrência dessa suposição, eles negam que os alunos chegam à escola possuindo alguma técnica corporal, que, por isso mesmo, deve ser-lhes ensinada. Entretanto, sabemos que toda técnica é cultural, porque fruto de aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico. Os corpos, embora com uma base biológica semelhante, foram e continuam a ser construídos diferentemente em cada sociedade, segundo os padrões da sua cultura. Cada sociedade, ou mesmo cada grupo, destaca e valoriza uma determinada forma de uso do corpo ou um determinado movimento corporal. E assim os corpos vão se diferenciando uns dos outros, em função dos símbolos e valores que neles são colocados por cada sociedade, em cada momento histórico específico.

Se o professor percebe que os corpos diferem entre si, a explicação tende a ser em função da natureza do corpo e não das especificidades sócio-culturais que podem ter gerado diferenças corporais. E como se, para o professor, existissem corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes e, em contraposição, corpos naturalmente piores, mais fracos, menos capazes. Neste caso, o professor terá dificuldades em pensar as técnicas corporais enquanto integrantes de uma realidade sócio-cultural, tendendo, por isso, a ter dificuldade em adequar a sua prática às especificidades sócio-culturais dos grupos com os quais trabalha. Possivelmente, ele não terá condições de entender os movimentos corporais como símbolos sociais e sua prática correrá sérios riscos de se desvincular do contexto de vida dos alunos, apesar de estar significando alguns valores que devem ser esclarecidos. Um exemplo desta tendência ocorre quando o professor de Educação Física, numa escola de periferia tenta ensinar a "parada de mãos" e desconsidera que os alunos, em sua grande maioria, sabem "plantar bananeira". São técnicas corporais parecidas. A primeira faz parte de um conhecimento sistematizado de uma modalidade esportiva e a segunda faz parte de um conhecimento corporal popular.

Assim, o professor de Educação Física parece esquecer que seu trabalho se dá num ambiente cultural, com pessoas que fazem parte de uma realidade social e utiliza conteúdos historicamente relevantes daquela cultura. O próprio termo Educação Física remete sua compreensão para o campo da cultura de uma dada sociedade. Pensar o corpo como construído culturalmente implica em considerar que a ênfase biológica que a Educação Física recebeu é também uma construção social, que atendeu a necessidades históricas e políticas particulares.

O referencial antropológico utilizado neste trabalho permite sugerir que a Educação Física reconheça o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, já que toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão em função de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver consenso entre professor e alunos.

Em termos da literatura específica da área, somente alguns poucos estudos começam a considerar o corpo, o movimento e o trabalho do professor de Educação Física como produtos culturais. MEDINA (1987) afirma que existem vários corpos brasileiros. Considerando o corpo como suporte de signos sociais, ele vislumbra uma pedagogia que considere as significações presentes no corpo do homem brasileiro, sem, no entanto, detalhar essa pedagogia objetivando transformar a prática dos professores.

GHIRALDELLI JUNIOR (1988) também inclui a questão cultural na discussão da Educação Física e do papel do seu profissional. Para ele, o professor de Educação Física desenvolve a tarefa de agente cultural, pois atua no sentido de implantar no movimento humano os ditames de uma determinada cultura. Propõe, então, a vinculação de análise do movimento humano ao movimento social, afirmando que o trabalho do professor de Educação Física extrapola a transmissão das técnicas de ginástica e esporte para alcançar a crítica através da riqueza cultural inerente aos movimentos humanos.

Na mesma direção, KOFES (1985) também alerta para o risco dos professores de Educação Física levarem em conta

somente uma concepção cientificista do corpo enquanto estrutura biológica, não considerando que os alunos possam ter outras representações a respeito do próprio corpo, interferindo mesmo em seus movimentos e comportamentos corporais.

Em outro trabalho, tentamos uma aproximação mais estreita entre a Educação Física e a Antropologia Social. Relacionando a Aprendizagem Motora com o estudo antropológico das técnicas corporais, justificamos que em ambos os níveis o indivíduo aprende: no nível mais microscópico de uma aula de Educação Física, o aluno, através do seu corpo e dos seus movimentos, aprende habilidades motoras; no nível macroscópico da sociedade, o indivíduo também aprende determinadas técnicas sociais, muitas vezes sem se dar conta deste processo. E concluímos ressaltando a importância do professor de Educação Física considerar o aspecto cultural de sua prática, para não se tornar vítima e reproduzidor de modismos, saber considerar as diferenças culturais existentes entre os alunos e, assim, poder utilizar adequadamente os ensinamentos da Aprendizagem Motora (DAOLIO, 1989).

Ao trabalhar diretamente com o corpo dos alunos, o professor interfere na concepção e representação que os alunos têm do próprio corpo. Interfere, por extensão, na própria cultura que suporta estas representações. É possível afirmar que um professor de Educação Física, atento ao alcance cultural de sua prática, tem mais condições de realizar um trabalho competente, por encontrar-se conectado com a realidade sócio-cultural em que vive. Porque os professores são atores sociais, e sua prática está ancorada num conjunto de representações culturais, cuja base é justamente sua experiência concreta no mundo. Como elementos da sociedade, os professores realizam uma determinada prática em função da forma como traduzem e filtram os valores sociais.

Entretanto, cabe ainda investigar os motivos que fazem com que os profissionais de Educação Física, na escola, se mostrem resistentes às críticas e novas propostas que vêm sendo feitas já há uma década, mantendo uma prática cujo referencial ainda é, primordialmente, biológico. Se, por um

lado, existe um discurso dos professores que, em alguns momentos, é transformador e crítico, por outro lado, a lógica de sua prática ainda se mostra arraigada a determinados valores que poderiam ser considerados, precipitadamente, como superados. É dessa forma que a história da Educação Física no Brasil, brevemente descrita neste trabalho, nos dá bases para entender como os professores atuais reproduzem, no seu cotidiano, ideais e valores passados, como a higiene e a eugenia do final do século XIX, ou o militarismo nacionalista do Estado Novo, ou o modelo esportivo característico do recente governo militar. Porém, ao reproduzirem esses ideais passados, eles atualizam, na sua experiência presente, esses valores, atribuindo-lhes novos significados.

Para entendermos esse distanciamento entre o discurso dos professores de Educação Física, muitas vezes crítico e progressista, e sua prática, tradicional e mecanicista, este trabalho procurou sugerir que é necessário considerar o corpo como produto de uma construção social específica e cada gesto ou postura como a expressão individual de uma totalidade social, seguindo as indicações de Mauss que, já nas primeiras décadas deste século, afirmava a necessidade de considerar o corpo não mais na categoria "diversos", mas com o mesmo estatuto de qualquer outro fenômeno humano, como a religião, as trocas econômicas, os sistemas jurídicos etc. (MAUSS, 1974, v.2). Desta perspectiva, é possível entender que a lógica da prática dos professores de Educação Física tem por eixo um lugar "estratégico": o corpo destes profissionais. Corpo este que, considerado como produto da sociedade e da cultura, pode ser compreendido em termos de tradição social, sendo os movimentos por ele expressos, transmitidos através das gerações. É justamente por deixar de levar em conta os pequenos detalhes inscritos no corpo dos professores que, por sua própria "insignificância", podem passar despercebidos ou inobservados, que a prática desses profissionais se apresenta resistente a uma crítica que leve a transformações. É justamente através da prática corporal destes professores que eles vão reatualizando, inconscientemente e muitas vezes contra

os próprios valores explícitos em seu discurso, os ideais da Educação Física brasileira desde o século passado. E é justamente a prática corporal desses professores, juntamente com as representações que através dela se veiculam, que dá sentido à sua atividade profissional, tendo sido por eles incorporada como valor através de momentos de sua experiência de vida que reputam significativos e são, por isso mesmo, altamente valorizados.

Estas reflexões nos oferecem subsídios para compreender que a história da Educação Física no Brasil, para além de uma somatória de elementos responsáveis pela produção e reprodução de determinados comportamentos nos professores, foi influenciando na construção de um imaginário social referente ao corpo, que se expressa no conjunto das ações e representações dos profissionais da área até os dias de hoje. Em outros termos, existe uma lógica da prática desses profissionais, tradicional e eficaz, inscrita nos seus corpos e, ainda, refratária a uma crítica que, unicamente baseada no discurso, possa torná-la passível de alterações. Essa tradição, presente na sua prática corporal, só faz por confirmar a lembrança desses professores em relação a seus antigos mestres, tomados como inspiração e modelo a serem seguidos na sua prática profissional atual.

Vê-se, portanto, que uma ação transformadora na Educação Física escolar só será efetiva se conseguir penetrar esse universo de representações dos professores, decifrar os significados de sua prática, até chegar ao nível dos seus comportamentos corporais. As pesquisas realizadas em Educação Física se colocam ou num nível de análise das condições institucionais em que se desenvolve a prática dos professores, ou consideram essa própria prática desvinculada do contexto social que a influencia, ou, ainda, tratam os professores a partir do seu discurso e da necessidade de sua "conscientização" com relação aos fatores sociais que incidem sobre o seu trabalho. Em qualquer desses níveis, a experiência concreta desses agentes sociais não é levada em conta. Ou são vistos como meros executores de uma determinada prática, ou

como seres capazes de transformar sua prática pela consciência dos seus erros. Esta pesquisa pretendeu, justamente, dar conta desse distanciamento entre o discurso e a prática, contribuindo para uma revisão do papel do professor de Educação Física na escola.

Apesar dos professores entrevistados se apresentarem com características individuais diferenciadas, foi possível compreender a lógica que, no plano simbólico da cultura, ordena o trabalho de Educação Física dos seus profissionais na escola, perpassando as ações e representações não só de todos os professores entrevistados, mas também dos demais agentes da instituição escolar, confirmando, assim, a construção social tanto do seu conceito de corpo, como do seu próprio entendimento da área e de sua atuação profissional. Dessa forma, é possível pensar que o universo simbólico que sustenta a ação desses professores - neste trabalho reconstruído - extrapola o âmbito do grupo considerado, para atingir, com variações a serem investigadas por outras pesquisas, toda a área de Educação Física escolar no Brasil.

Tomando emprestado da Antropologia o princípio da alteridade, que aprendemos a levar em consideração ao longo da realização deste trabalho, podemos encontrar um instrumento útil para nos auxiliar a pensar, sob um outro ângulo, a prática escolar da Educação Física. A ciência antropológica, conforme discutido anteriormente, considera a humanidade plural e procura abordar os homens a partir das suas diferenças. Refuta, assim, o etnocentrismo, que considera uma sociedade como o centro do mundo e a partir da qual as outras são analisadas de forma preconceituosa. Um costume ou uma prática de um determinado grupo não devem ser vistos como certos ou errados, melhores ou piores do que outros do nosso próprio grupo. Ambos têm significados próprios que os justificam no âmbito do grupo no qual ocorrem. Portanto, a diferença não deve ser pensada como inferioridade. O que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferenciadamente.

Em razão do seu desenvolvimento enquanto área específica desde finais do século XIX, a Educação Física

brasileira teve e tem uma dificuldade histórica em pensar a diferença, ou seja, aquilo que destoa de uma expectativa universal do comportamento corporal. Se, por um lado, a Educação Física se coloca como diferente das outras disciplinas escolares, assumindo um caráter especial, por outro lado, sua prática curricular cotidiana parece apresentar dificuldades em lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos. Uma Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças - não só físicas, mas também culturais - expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente na expressão de suas diferenças.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. de. Da educação física. 3.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1960.
- BARBOSA, R. (relator). Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro, Imprensa Pública, 1942.
- BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.
- BRANDAO, C.R. A antropologia social. In: MARCELLINO, N.C., org. Introdução às ciências sociais. Campinas, Papirus, 1987.
- CARDOSO, R., org. A aventura antropológica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- CARMO, A.A. do. Educação física: crítica de uma formação acrítica. São Carlos, 1982. 184p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1988.
- CAVALLARO, G.A. Planejamento e prática de ensino de professores de educação física em escolas públicas da cidade de São Paulo. São Paulo, 1990. 68p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- COUTINHO, A.G. Educação física: a prática da desigualdade. São Paulo, 1988. 87p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- DAMATTA, R. O ofício de etnógrafo, ou como ter "anthropological blues". In: NUNES, E. de O., org. A aventura sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. O corpo brasileiro. In: STROZENBERG, I., org. De corpo e alma. Rio de Janeiro, Comunicação Contemporânea, 1987.
- DAOLIO, J. Contribuições da antropologia ao estudo da aprendizagem motora. R.bras.Ci.Esporte, v.10, n.2, p.65-8, 1989.



- DURHAM, E.R. A dinâmica cultural na sociedade moderna. Ensaio de Opinião, v.4, p.32-5, 1977.
- \_\_\_\_\_. Cultura e ideologia. Dados, v.27, n.1, p.71-89, 1984.
- DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. 2.ed. São Paulo, Comp. Ed. Nacional, 1960.
- FARIA, M.F. de. Competências básicas do professor que orienta as atividades de educação física no 1o. segmento do 1o. grau. Rio de Janeiro, 1985. 115p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FERREIRA, V.L.C. Prática da educação física no 1o grau. São Paulo, Ibrasa, 1984.
- FIGUEIREDO, S.L. da C. Estudo crítico sobre a participação do professor de educação física no conselho de classe das escolas oficiais do primeiro grau do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1988. 147p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GALLARDO, J.S.P. Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do Estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau. São Paulo, 1988. 146p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GEHLEN, A. Ensayos de antropologia filosófica. Santiago, Universitária, 1973.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física. São Paulo, Loyola, 1988.
- HALLOWELL, A.I. As bases protoculturais da adaptação humana. In: MUSSOLINI, G. Evolução, raça e cultura. 2.ed. São Paulo, Comp. Ed. Nacional, 1974.
- HERTZ, R. A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. R.Relig.Soc., n.6, p.99-128, 1980.

- KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H.T., org. Conversando sobre o corpo. Campinas, Papirus, 1985.
- KUPER, A. Antropólogos e antropologia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- LAPLANTINE, F. Aprender antropologia. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa, Seara Nova, 1977.
- LEVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. 2v.
- \_\_\_\_\_. As estruturas elementares do parentesco. Petrópolis, Vozes, 1976.
- MACEDO, C.C. de. A reprodução da desigualdade. 2.ed. São Paulo, Vértice, 1985.
- MARINHO, I.P. A influência da educação física na formação e correção do caráter. 3.ed. Rio de Janeiro, Baptista de Souza, 1942.
- \_\_\_\_\_. Rui Barbosa: paladino da educação física no Brasil. 2.ed. Brasília, Horizonte, 1980.
- \_\_\_\_\_. História da educação física no Brasil. São Paulo, Brasil Ed., s.d.
- MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. 2v.
- \_\_\_\_\_. Marcel Mauss: antropologia (coletânea organizada por Roberto Cardoso de Oliveira). São Paulo, Atica, 1979.
- MEDINA, J.P.S. O brasileiro e seu corpo. Campinas, Papirus, 1987.
- MINER, H. Ritos corporais entre os naciema. In: RONNEY, A.K.; DE VORE, P.L., orgs. Dou and others: readings in introductory anthropology. Cambridge, Winthrop Publishers, 1973.

- MOREIRA, W.W. A ação do professor de educação física na escola: uma abordagem fenomenológica. Campinas, 1990. 210p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- MORGAN, L.H. La sociedad primitiva. La Plata, Lautaro, 1946.
- PIRES, G. de L. Educação física escolar: concepções e prática pedagógica. Santa Maria, 1990. 166p. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria.
- RODRIGUES, J.C. Tabu do corpo. 4.ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- \_\_\_\_\_. O corpo liberado? In: STROZENBERG, I., org. De corpo e alma. Rio de Janeiro, Comunicação Contemporânea, 1987.
- SANTOS, P.R. Competências didáticas básicas do professor de educação física a nível do 2o. segmento de 1o. grau. Rio de Janeiro, 1984. 97p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SANTOS, F.J.A. dos. Considerações sobre a "corpolatria". Mo-trivivência, v.2, n.3, p.53-4, 1990.
- SCHWARCZ, L.K.M. "Homens de ciencia e a raça dos homens": cientistas, instituições e teorias raciais no Brasil de finais do século XIX. São Paulo, 1992. 291p. Tese (Doutoramento) - Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- SILVA, M.A.M. da. As tatuagens e a criminalidade feminina. Cad.Campo, v.1, n.1, p.5-16, 1991.
- SOARES, C.L. A educação física no ensino de 1o. grau: do acessório ao essencial. R.bras.Ci.Esporte, v.7, n.3, p.89-92, 1986.
- \_\_\_\_\_. O pensamento médico-higienista e a educação no Brasil: 1850-1930. São Paulo, 1990. 247p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VARGAS, A.L.S. Educação física e o corpo: a busca da identidade. Rio de Janeiro, Sprint, 1990.
- VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O., org. A aventura sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.