

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA NO CONTEXTO DA CRISE  
ESTRUTURAL DO CAPITAL: DIVERGÊNCIAS TEÓRICAS E SUAS  
RAÍZES FILOSÓFICAS**

**TELMA ADRIANA PACIFICO MARTINELI**

**MARINGÁ  
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL  
DO CAPITAL: DIVERGÊNCIAS TEÓRICAS E SUAS RAÍZES FILOSÓFICAS**

Tese apresentada por TELMA ADRIANA PACIFICO MARTINELLI ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO.

Orientador:  
Prof. Dr. MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO.

MARINGÁ

2013



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M385e      Martineli, Telma Adriana Pacifico  
Educação física e cultura no contexto da crise  
estrutural do capital: divergências teóricas e suas  
raízes filosóficas / Telma Adriana Pacifico  
Martineli. -- Maringá, 2013.  
419 f. : il.quadros

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

Tese (doutorado em Educação) - Universidade  
Estadual de Maringá, Departamento de Educação,  
Programa de Pós Graduação em Educação, 2013.

1. Educação física - Cultura. 2. Educação física  
- Análise cultural. 3. Educação física -  
Antropologia interpretativa. 4. Educação física -  
Ontologia. I. Azevedo, Mário Luiz Neves de, orient.  
II. Universidade Estadual de Maringá, Departamento  
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDD 21.ed.796.01

ZSS-001186

TELMA ADRIANA PACIFICO MARTINELI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL  
DO CAPITAL: DIVERGÊNCIAS TEÓRICAS E SUAS RAÍZES FILOSÓFICAS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM – Maringá (Orientador)

---

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza – UFPR - Curitiba

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Masson – UEPG – Ponta Grossa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Célia Faustino – UEM – Maringá

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Aparecida Mello – UEM – Maringá

MARINGÁ, 04 DE ABRIL DE 2013.

Dedico este trabalho à minha mãe, Vilma da Silva Pacifico (*in memoriam*), que, em uma das últimas palavras dirigidas a mim, disse: “Filha, termina este trabalho e vença esta etapa da sua vida”; e, dias depois, internada às pressas, ao dirigir-me suas últimas palavras, disse: “Filha, Deus te abençoe”. Ela não está viva para ver este momento, mas vive em mim e sempre será, pelas suas sábias palavras e exemplo de mulher amorosa, forte e determinada, apoio e força em minha vida. Te amo, mãe!

## AGRADECIMENTOS

Na conclusão dos estudos e da montagem e redação desta tese de doutorado, é com sentimentos de alegria e gratidão que externo meus sinceros agradecimentos a todos que comigo se fizeram presentes e me apoiaram ao longo deste cansativo labor, principalmente:

- a Deus, pois o auxílio veio do Senhor e posso viver para louvá-lo;
- ao meu esposo, Adilson Martineli, meu grande amor e companheiro de todos os momentos da vida, pelo apoio, incentivo e conhecimentos compartilhados neste processo de estudos, e pela sensibilidade, carinho e compreensão nos períodos de dificuldades;
- aos meus filhos amados Éllis Martineli Neto, Laís Pacifico Martineli e Guilherme Pacifico Martineli, presentes de Deus em minha vida, pelo apoio constante, amor dedicado e paciência nesse tempo de estudos e ausências;
- ao meu pai Almir Pacifico, que me amou, e como prioridade me educou e formou; e, se ainda não bastasse, apaixonado pela área, deixou-me um acervo precioso de material sobre educação física que muito me ajudou nos estudos para a tese;
- à minha mãe Vilma da Silva Pacifico (*in memoriam*) amorosa, carinhosa e forte, grande exemplo de vida e fonte de inspiração, que muito me ensinou e apoiou;
- aos meus irmãos Tedy João Pacifico, Tony Cristovão Pacifico e Tânia Mara Pacifico, irmãos no real sentido do termo, grandes incentivadores que, com os seus exemplos de estudos, especialmente na UEM, e com seus trabalhos, lutas e conquistas, muito contribuíram para eu ser quem sou e por ter chegado até aqui;
- à minha irmã Tânia, cujas palavras me ressoam forte e fazem aflorar minha emoção, por tudo o que ela é, pela sensibilidade com os que mais precisam, pelos seus valores e princípios; pelo amor expresso em uma vida dedicada à atenção e cuidado para comigo; e aos meus sobrinhos Audrey e Júnior, pelo apoio constante, carinho e amor dedicado a mim e aos meus pais;



- ao meu sobrinho Álvaro, adorável presente que Deus me deu, presença constante de carinho e companheirismo em todos os momentos, e à sua mãe Andréia;
  
- às minhas queridas cunhadas Iomara e meus sobrinhos Lucas e Julia; e Vera e meu sobrinho Tony Júnior e, a José Carlos, pelos momentos alegres e pelo apoio e incentivo afetuoso;
  
- aos meus familiares: meu sogro Ellis Martinelli (*in memoriam*) e Odete Martinelli, nossa “mama”; Marinês e Ivan Ferraro e filhos João Marcelo, Mariana e Eduardo (presente de Deus para nós); Almir e Rosa Maria Martinelli e filhos Rafael e Maíra – família que me acolheu com amor, cuidou de mim e se faz presente em minha vida nos momentos de dor e de alegria;
  
- à minha querida cunhada e amiga Rosa Maria Feltrin Martinelli, amiga do coração e da alma, a quem muito amo e que, mesmo em meio a grande sofrimento e dor, tem sempre olhar que me transmite ternura, alegria nas minhas alegrias e comoção nos meus sofrimentos;
  
- à Dona Cida, adorável e caridosa companhia nestes anos de estudos;
  
- às minhas amigas Clarice Alves Teixeira, Gabriela Borges, Deiva Mara Delfini Batista Ribeiro, Alcione Machado e Solange Pytlak Silva, pela sensibilidade, apoio e amizade incondicional;
  
- às queridas Larissa Kühl, Aline Silva, Gabriela Cagnini, Hellyery Agda, Janaína Fornaziero Borges, filhas lindas que Deus me deu, as quais, com sua graça, carinho e amor, tornaram minha vida mais alegre e feliz;
  
- à minha amiga Solange Lopes, companheira de estudos e de luta, à qual eu agradeço muito o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da UEM;
  
- ao meu orientador Mário Luiz Neves de Azevedo, pela acolhida, pelos ensinamentos transmitidos e pela rica experiência compartilhada, confiança depositada, autonomia concedida e apoio incondicional;

- aos professores presentes na banca de qualificação, especialmente à Rosângela Aparecida de Mello e à Rosângela Célia Faustino, pelas imprescindíveis e enriquecedoras contribuições; e juntamente com elas, na banca de defesa, aos professores Ângelo Ricardo de Souza e Gisele Masson;

- ao Keros Gustavo Mileski, grande amigo, companheiro de estudo e trabalho, com quem sempre pude contar e que muito contribuiu com esse trabalho, por meio dos infindáveis estudos e discussões teóricas que travamos durante a nossa formação; mas principalmente, por compartilhar alegrias e dificuldades da vida acadêmica;

- à Janaina Fornaziero Borges, pela ajuda e sensibilidade (própria de artista), e ao João Paulo Zago, sempre companheiro, mais um filho que Deus me deu;

- à Janaina Fornaziero Borges, à Laís Pacifico Martineli, ao João Marcelo Martinelli Ferraro, à Mariana Martinelli Ferraro, à Alda Lúcia Pirolo, à Lenízia Mello-Gonzalez, à Jani Alves da Silva Moreira e à Alessandra Wihby Fernandes, pelo auxílio em momentos importantes desse trabalho;

- à Helaine Patrícia, pelo imprescindível trabalho de formatação e adequação às normas técnicas, incentivo nos momentos difíceis, paciência e carinho dispensado: impecável no trabalho, preciosa na sensibilidade, pessoa muito querida;

- ao professor Raul Pimenta, por ter feito parte de minha trajetória acadêmica desde a correção de minha dissertação de Mestrado e agora de minha tese de Doutorado, com uma dedicação, seriedade e rigorosidade, e ao mesmo tempo com uma paciência e delicadeza admiráveis, características estas imprescindíveis para a qualidade textual dos trabalhos que escrevi, em especial a produção desta tese;

- à Amanda Sampaio, ex-aluna, amiga querida, pela rigorosa produção do *abstract* desta tese e disponibilidade incondicional em me ajudar, em meio às suas muitas atividades;

- aos meus amigos do Departamento de Educação Física da UEM Clarice Alves Teixeira, Vera Felicidade Dias, Deiva Mara Delfini Batista Ribeiro, Alda Lúcia Pirolo,

Sonia Toyoshima Lima, Rosângela Aparecida Mello, Verônica Regina Müller, Carlos Henrique Ferreira Magalhães, Alexandre Miyaki da Silveira, Rogério Massaroto de Oliveira e Marcelo Villas Boas, os quais, em meio a convergências e divergências, de lutas e trabalhos, contribuíram de maneira ímpar para a minha formação acadêmica e posicionamento diante do mundo;

- ao meu saudoso amigo Fredi Teles (*in memoriam*), pela alegria e companheirismo ao longo dos anos de trabalho no DEF;

- aos professores do DEF, pelo apoio e por terem assumido todos os encargos advindos de meu afastamento; e aos secretários Odete Aparecida Carniello Mendonça e Ricardo Giovanini, pela atenção e carinho sempre dispensados;

- à Rosângela Aparecida Mello e ao Ademir Lazzarini, pelas contribuições materiais e imprescindíveis e rigorosas discussões teóricas; e pelo companheirismo, amizade e carinho na caminhada;

- ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEM; aos professores, que muito contribuíram em minha formação científica; e aos secretários Márcia Galvão e Hugo Alex da Silva, pelas orientações, esclarecimentos sempre importantes e pelos gratos momentos de descontração e incentivo;

- aos meus amigos de doutorado Rodrigo Augusto de Souza, Jani Alves da Silva Moreira, Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Reginaldo Alicandro Bordim;

- ao Rodrigo Augusto de Souza “amigo de fé e irmão camarada”, companheiro de estudos e produções científicas no curso de doutorado;

- à Jani Alves da Silva Moreira, grato presente na jornada, querida amiga, sempre pronta a ajudar;

- à Celma Regina Borghi Rodrigueiro e à Meire Calegari Falco, pela delicadeza e carinho que sempre me dedicaram.

MARTINELI, Telma Adriana Pacifico Martineli. **A educação física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas**. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2013.

## RESUMO

Esta tese tem como propósito analisar a cultura como eixo de análise da realidade e de determinações políticas no contexto da crise estrutural do capital e do reordenamento produtivo e suas implicações para a Educação Física. Fundamentalmente, propus-me a estabelecer uma contraposição entre a teoria interpretativa de Clifford Geertz, que alicerça a concepção de educação física cultural/plural, e a ontologia marxiana/lukasciana a partir de três categorias centrais: concepção de homem e concepção de cultura e, com base nestas, concepção de cultura corporal. Para tanto, empreendi a análise da produção científica de Jocimar Daolio, o principal representante da concepção da Educação Física cultural/plural. Analisei a produção dos anos de 1980, especialmente as de João Paulo Medina e Vitor Marinho de Oliveira, em que se situa a gênese das concepções pedagógicas e de cultura na Educação Física, produzidas nos anos de 1990. Também analisei o contexto da crise do capital, o processo de reestruturação produtiva e o reordenamento das políticas para a cultura e educação. Por fim, estabeleci a contraposição entre a teoria de Geertz e a ontologia marxiana/lukasciana. A matriz teórica que norteou o presente estudo está centrada no materialismo histórico fundado por Marx e Engels e, nesta matriz, nos estudos de Lukács, Leontiev e Mészáros. Dos estudos realizados, as principais conclusões extraídas foram as seguintes: 1) que a abordagem da educação física cultural/plural, fundamenta-se nos princípios da diversidade e da alteridade, na defesa da educação intercultural e da pedagogia da desordem; 2) que a antropologia social, particularmente a teoria interpretativa de Geertz, que passou a fundamentar a abordagem da Educação Física cultural/plural e a concepção de cultura do corpo tem sua concepção de cultura alicerçada no pensamento de Max Weber e a partir da centralidade da cultura e da linguagem concebe o homem fundado na dualidade entre o corpo e a consciência, e centra-se na subjetividade, no relativismo e na particularidade da análise/interpretação da realidade; 3) que a concepção ontológica do ser social se fundamenta em Marx e Engels e em Lukács se contrapõe à teoria de Geertz, à medida que concebe o homem em sua genericidade humana na unidade entre corpo e consciência constituída no trabalho, e compreende a cultura na totalidade social e, fundamentados nela, em uma concepção de cultura corporal, por isso centra-se na objetividade indissociável da subjetividade, e na totalidade na análise da realidade. Concluo que o contexto de crise do capital, de reordenamento produtivo e de graves conflitos sociais determinou a adoção de políticas culturais de coesão social por meio da disseminação de uma concepção intercultural de educação e dos princípios da diversidade cultural e alteridade e a recuperação de teorias convergentes com este pensamento, que se expressa na concepção de Educação Física cultural/plural e de uma cultura do corpo. Em face dessa realidade aqueles que se colocam no campo da crítica a essa sociabilidade e às suas ações na perspectiva de um projeto socialista de educação precisam recuperar a Ontologia do ser social e buscar fundamentos pedagógicos na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e Leontiev, para subsidiar a Educação Física com vista a desenvolver as potencialidades humanas, por meio de um ensino sistematizado da cultura corporal.

**Palavras-chave:** Cultura. Cultura Corporal. Educação Física. Antropologia Interpretativa. Ontologia do Ser Social. Crise Estrutural do Capital.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico Martineli. **The Physical Education and the culture at the context of the capital's structural crises: theoretical divergences and their philosophical roots.** 413 f. Thesis (PhD in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Tutor: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2013.

### **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze culture as an analysis of reality and political determinations in the context of structural crisis of capital and productive reorganization and its implications for Physical Education. Primarily, I have proposed to establish a contrast between the interpretive theory of Clifford Geertz, which underpins the design of cultural/plural Physical Education, and Marxian/Lukascian ontology from three central categories: conception of man and culture, and, based on this, conception of body culture. In order to so, I undertook the analysis of scientific production of Jocimar Daolio, the main representative of the cultural/plural Physical Education conception. I analyzed the 1980s production, especially João Paulo Medina's and Vitor Marinho de Oliveira's, in which lies the genesis of pedagogical concepts and culture in Physical Education, produced in the 1990s. Also, I analyzed the context of the crisis of the capitalism, the productive restructuring process and the reordering of the policies for culture and education. Finally, I established the contraposition between Geertz's theory and Marxian / Lukascian ontology. The theoretical framework that guided this study is focused on the historical materialism founded by Marx and Engels, and in this array, in the studies of Lukács, Leontiev and Mészáros. The main conclusions draw from the studies undertaken were: 1) that the approach to cultural/plural Physical Education is based on the principles of diversity and alterity, in defence of intercultural education and the pedagogy of disorder; 2) that social anthropology, particularly the interpretive theory of Geertz who happened to justify the approach of cultural/plural Physical Education conception of culture and the body has its conception of culture grounded in the thought of Max Weber and from the centrality of culture and language conceives man based on duality between the body and consciousness so it focuses on subjectivity relativism and the particularity of the analysis / interpretation of reality; 3) that the ontological conception of social being is based on Marx and Engels and Lukács opposes the Geertz's theory Geertz as man is conceived in its human genericity in the unity of body and consciousness which are constituted in work, and understand culture in social totality and, based on it, within a conception of body culture, so it focuses on indissociable objectivity from subjectivity and total analysis of reality. I conclude that the context of the crisis of the capital, the reorganization of productive and serious social conflicts led to the adoption of cultural policies of social cohesion through the dissemination of a concept of intercultural education and the principles of cultural diversity and otherness and recovery of converging theories with this thought which is expressed in the design of cultural/plural Physical Education and culture of the body. In the face of this reality those that arise in the field of criticism of this sociability and their actions and the prospect of a socialist project of education need to retrieve the Ontology of the Social Being and seek pedagogical rationale in Cultural-Historical Theory of Vygotsky and Leontiev for subsidize the Physical Education to develop human potential through a systematic teaching of the body culture.

**Key-words:** Culture. Body Culture. Physical Education. Interpretative Anthropology. Ontology of Human Being. Structural Crisis of Capital.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	–	Agência Internacional de Desenvolvimento
AMGI	–	Agência Multilateral de Garantias de Investimento
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	–	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	–	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFI	–	Corporação Financeira Internacional
CICDI	–	Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONBRACE	–	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED	–	Conselho Federal de Educação Física
EF	–	Ensino Fundamental
ENADE	–	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	–	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FIEP	–	Federação Internacional de Educação Física
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDEP	–	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES	–	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior Autarquia Federal
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	–	Ministério da Educação
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
ONG	–	Organização não governamental
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OPEP	–	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCN's	–	Parâmetros Curriculares nacionais
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	–	Programa das nações Unidas para o Meio Ambiente
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
REE/SP	–	Rede Estadual de Educação de São Paulo
SBPC	–	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEF	–	Secretaria do Ensino Fundamental
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFPe	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
UNAIDS	–	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids
UNDP	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNHCR	–	Agência da ONU para Refugiados
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNODC	–	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime
UNV	–	Voluntários das Nações Unidas
USAID	–	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 A CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA..</b>	<b>37</b>
1.1 CONCEPÇÃO E ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL/PLURAL.....	39
1.1.1 <b>Princípios gerais da antropologia social na educação física.....</b>	<b>39</b>
1.1.2 <b>Os conceitos teórico-metodológicos da sociologia/antropologia francesa de Durkheim, Mauss e Lévi-strauss e da antropologia interpretativa de Geertz...</b>	<b>48</b>
1.2 A NATUREZA HUMANA E A CULTURA NA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	64
1.3 IMPLICAÇÕES DA ANTROPOLOGIA SOCIAL “POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PLURAL”.....	74
1.4 CRÍTICAS AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	86
1.5 INFLUÊNCIAS DA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	95
<b>2 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA DÉCADA DE 1980 E A CULTURA.....</b>	<b>100</b>
2.1 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA: JOÃO PAULO MEDINA E A NECESSIDADE DE RECUPERAR O “SENTIDO HUMANO DO CORPO”.....	101
2.2 A PERSPECTIVA FILOSÓFICA HUMANÍSTICA EM VITOR MARINHO DE OLIVEIRA.....	128
<b>3 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CONCEPÇÃO DE CULTURA.....</b>	<b>154</b>
3.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	155
3.2 A CONCEPÇÃO DE CULTURA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	172



3.3	POLÍTICAS PARA A CULTURA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: RECOMENDAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	178
4	<b>A TEORIA INTERPRETATIVA DE GEERTZ NO CONTEXTO DA ANTROPOLOGIA SOCIAL: APONTAMENTOS PARA UMA CRÍTICA....</b>	201
4.1	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ANTROPOLOGIA SOCIAL.....	202
4.1.1	<b>Antropologia e sociologia moderna.....</b>	204
4.1.2	<b>A filosofia e a sociologia alemã: as bases da concepção de cultura da teoria antropológica de Geertz.....</b>	228
4.2	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA TEORIA INTERPRETATIVA DE GEERTZ E SUA BASE TEÓRICA.....	247
4.2.1	<b>A Teoria Interpretativa de Geertz: contexto histórico.....</b>	248
4.2.2	<b>Fundamentos da concepção de homem e de cultura de Geertz.....</b>	255
4.2.2.1	A concepção de cultura e de homem na Teoria Interpretativa de Geertz.....	259
4.2.2.2	O método da “descrição densa” da Teoria Interpretativa de Geertz.....	266
4.2.2.3	A teoria antropológica interpretativa de Geertz no contexto do pós-estruturalismo e da pós-modernidade.....	274
5	<b>CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DE CULTURA: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE CULTURA CORPORAL.....</b>	292
5.1	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ONTOLOGIA MARXIANA/LUKASCIANA.....	295
5.2	PARA A CENTRALIDADE DO TRABALHO.....	305
5.2.1	<b>Da centralidade da subjetividade para a centralidade da objetividade nos estudos sobre o homem e a cultura.....</b>	305
5.2.2	<b>Da particularidade para a totalidade e universalidade.....</b>	312
5.3	A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA MATERIALISTA HISTÓRICA DE HOMEM	319
5.3.1	<b>O trabalho na formação do ser social.....</b>	321
5.3.2	<b>O gênero humano no pôr teleológico do trabalho.....</b>	323
5.3.3	<b>Consciência e linguagem.....</b>	334
5.3.3.1	A formação de conceitos.....	344

5.4	A CONCEPÇÃO DE CULTURA A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANA/ LUKASCIANA.....	346
5.4.1	<b>Atividade produtora e a energia criadora.....</b>	347
5.4.2	<b>A arte e a percepção estética na concepção ontológica do ser social.....</b>	350
5.4.3	<b>A técnica no desenvolvimento humano.....</b>	353
5.5	A CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANA/LUKASCIANA: A UNIDADE INDISSOCIÁVEL ENTRE CORPO E CONSCIÊNCIA.....	355
5.6	EDUCAÇÃO: A APROPRIAÇÃO DAS AQUISIÇÕES CULTURAIS.....	364
5.6.1	<b>O limite na apropriação da cultura como determinante da desigualdade: crítica a concepção de “diferença” .....</b>	376
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	384
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	391

## INTRODUÇÃO

A “cultura” é um tema que se constituiu em objeto de estudos e pesquisas, pois norteia as políticas públicas, propostas e projetos nas últimas décadas e está na pauta dos debates acadêmico-científicos e políticos nas mais diversas áreas, entre elas a Educação e a Educação Física.

Curiosamente, as discussões sobre cultura se intensificam no momento em que novos temas/concepções têm sido a ela associados – como multiculturalismo, interculturalismo, pluralismo e outros –, os quais estão na ordem do dia e acompanham a adoção de políticas públicas com a proposta de inclusão social (CARVALHO; FAUSTINO, 2010).

De forma geral, uma vasta produção teórico-científica sobre esta temática pode ser observada em congressos científicos das áreas da Educação<sup>1</sup> e da Educação Física<sup>2</sup> e em artigos de anais desses congressos, assim como em periódicos representativos destas áreas do conhecimento, em livros e capítulos de livros, em teses e dissertações do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em grupos de pesquisa cujas linhas tratem esta temática no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nas disposições legais de direitos humanos e educacionais, especialmente nas elaboradas na década de 1990 – como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990, BRASIL, 1990)<sup>3</sup> e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

<sup>1</sup> Na 35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em 2012 em Porto de Galinhas a temática “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI” norteou os debates. Segunda a própria organização do evento: “O tema expressa a preocupação de que a Educação, como política pública social, deve contribuir para reduzir as desigualdades que marcam este país em um contexto de grande diversidade, no qual a cultura, pensada em sentido plural, deve ser respeitada. Ao mesmo tempo, o tema expressa e põe em discussão os vínculos que a Educação tem com as políticas econômicas e os projetos de desenvolvimento em disputa na sociedade”. Isto denota como a cultura, no sentido plural, grande espaço nas discussões científicas, inclusive como temática central do principal congresso de educação do Brasil.

<sup>2</sup> No Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte foi criado o GTT – Corpo e Cultura que surgiu a partir do GTT Memória, Cultura e Corpo, sendo instituído em 2005 e se propõe a tratar de: “Estudos das diferentes manifestações da cultura corporal, desenvolvidas a partir de distintas matrizes teóricas próprias ao campo das Ciências Sociais e das Artes”. Neste mesmo congresso também foi criado o GTT Inclusão e Diferença que o desenvolvimento de suas atividades “vêm consolidando, cada vez mais, a necessidade de fomentarmos discussões que abarquem reflexões acerca dos processos de Inclusão/exclusão que perpassam a todo o cidadão, em especial para aquele/a que apresentam uma Diferença, seja por questões de deficiência, étnicas, de gênero, opção sexual, opção religiosa entre outras questões que localizam este sujeito a margem do que socialmente determinou-se por pessoas ditas normais” (CBCE, 2012).

<sup>3</sup> O Capítulo IV do ECA dispõe “Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer” (BRASIL, 1990).

nº. 9.394/96, BRASIL, 1996)<sup>4</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e tantos outros documentos, programas governamentais e não governamentais – também é recorrente a presença de indicativos relacionados a “cultura”.

Desde o início dos anos 1990 é possível identificar nas disposições legais da Educação do Estado do Paraná – por exemplo, no Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná (PARANÁ, 1990), ainda que pontualmente em alguns conceitos, a expressão dessa concepção “cultural”. Nesse documento já aparece a questão da linguagem, a pluralidade dos discursos e questões relativas à identidade cultural, como se lê nestas partes: “O indivíduo se constitui enquanto membro do grupo através da construção de sua identidade cultural, que possibilita sua permanência no grupo, e constrói, simultaneamente, sua personalidade, que o caracterizará como indivíduo único no grupo” (PARANÁ, 1990, p. 18); “O ensino de uma língua não pode descartar a pluralidade de discursos” (PARANÁ, 1990, p. 164).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também trata da questão do respeito aos valores culturais ao estabelecer que: “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso à fontes de cultura (BRASIL, 1990, art. 58). A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) fala em “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, art. 43); “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena” (BRASIL, 1996, art. 79); “educação intercultural” (BRASIL, 1996, art. 79). Nos documentos do Estado brasileiro, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), esta concepção já é mais explícita em várias partes – por exemplo, fala sobre a “concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira” (BRASIL, 1997); a “diversidade sociocultural” (BRASIL, 1997, p. 13); a “pluralidade cultural” (BRASIL, 1997, p. 41); “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (BRASIL, 1997, p. 69).

Já, de antemão, esta recorrente referência à cultura suscita alguns questionamentos: Qual a concepção de cultura que permeia esses documentos e essas pesquisas? Em que contexto histórico, político e econômico emergiu esta concepção? O que determinou tal processo de tomada da cultura como objeto de estudos e de políticas governamentais no mundo e no Brasil? Quais as suas finalidades sociais, políticas e econômicas, em face da

---

<sup>4</sup> A LDB Da Educação: art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

lógica do capital e de sua constante necessidade de reprodução? A continuidade de políticas governamentais conservadoras nos planos econômico e social é assegurada por organismos e organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco<sup>5</sup> Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros, os quais influenciam a agenda globalmente estruturada. A UNESCO, desde a sua criação em 1946, promove políticas culturais e educacionais que, em última análise, têm a finalidade de assegurar as bases, princípios e modelos que orientam políticas referentes à ciência, à educação e à cultura para esta forma de sociabilidade e disseminá-la pelos Estados-membros.

A Educação, desde a formação dos Sistemas Nacionais de Ensino na Europa do século XIX – ocorrida após a vitória política das revoluções burguesas – até os dias atuais, atua na transmissão de um conjunto de conhecimentos e valores, como o consumismo, a competitividade e o individualismo, em consonância com os princípios de “democracia” e de “cidadania”. Mészáros (2008, p. 15) traduz bem esta realidade quando afirma:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão na sociedade capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. [...] Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Esse filósofo húngaro afirma que a educação tornou-se instrumento de reprodução do capital, e explica que isto se dá porque a natureza da educação, como tantas coisas essenciais nas sociedades, está vinculada ao destino do trabalho. Escreve ele: “Um sistema que se apoia

<sup>5</sup> O Banco Mundial é composto por cinco instituições intimamente associadas, cada qual desempenhando uma função: • Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD): foi fundado em 1944, é o maior financiador de projetos de desenvolvimento para os países em desenvolvimento de renda média e é o principal catalisador de financiamentos para o mesmo fim provenientes de outras fontes. O Bird se capitaliza primordialmente através de capacitação de recursos nos mercados internacionais de capitais; • Agência Internacional de Desenvolvimento (AID): foi fundada em 1960 e presta assistência aos países pobres através de créditos de financiamento sem juros com prazos de maturação de 35 a 40 anos. A capitalização da AID se dá através de aportes governamentais; • Corporação Financeira Internacional (CFI): apoia o setor privado nos países em desenvolvimento através de empréstimos ou financiamento de capital, além de inúmeros serviços de consultoria; • Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI): oferece garantias aos investidores estrangeiros contra riscos não comerciais e auxilia os governos dos países em desenvolvimento a atrair investimentos externos; • Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI): assegura o fluxo de investimentos externos para os países em desenvolvimento através de instrumentos de arbitragem e conciliação (ROSEMBERG, 2000).

na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso aos meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

A educação é um processo de reprodução da cultura historicamente produzida pela humanidade; entretanto, na sociedade capitalista ela reproduz os conhecimentos e valores que interessam à perpetuação e reprodução desse sistema societário. Nas palavras de Tonet (2007, p. 5), “a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica de seu desenvolvimento”.

À medida que as teorias pedagógicas elaboradas e sua implantação nos sistemas de ensino nos diversos países por meio de políticas educacionais transmitem esses valores, legitimam os interesses da classe dominante. Esta realidade pode ser nitidamente constatada com relação à política educacional das últimas décadas desenvolvida pelo Ministério da Educação no Brasil, tanto no âmbito da Educação Básica como no da Educação Superior e no da Pós-graduação. Azevedo e Catani (2010, p. 77), ao analisarem o período, afirmam:

A transição de governo, de FHC para Luis Inácio Lula da Silva, no que se refere à política econômica, principalmente em seu primeiro mandato (2003-2006), não significou mudanças substanciais. Ao contrário, o governo Lula parece ter sido montado sobre uma estrutura com movimento inercial. Algo (“malditamente”) herdado e, paradoxalmente, assumido e legitimado pela equipe de governo.

Tal afirmação comprova que o Estado capitalista, independentemente dos governos, cumpre o seu papel de representar os interesses do capital ao traçar políticas econômicas e sociais ditadas por órgãos dirigentes como o BIRD e o FMI. A política neoliberal se prolongou nos governos que se constituíram após o processo de redemocratização do País, especialmente nos anos de 1990, sem mudanças significativas, dada a natureza do “[...] Estado brasileiro de permeabilidade às decisões externas” (SILVA, 2002, p. 15).

A reprodução da política econômica governamental das últimas décadas refletiu-se, com efeito, na política educacional e nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na Educação Física. No processo de desenvolvimento de uma política macroeconômica do BIRD e do FMI houve uma “[...] intervenção sistemática e direta do Banco Mundial, na redefinição das políticas para a educação pública” (SILVA, 2002, p. 4).

Especificamente na área da Educação Física, o fortalecimento de entidades como o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e suas regionais, o desenvolvimento de projetos e programas nacionais e o incentivo à atuação da sociedade civil nos problemas

nacionais interferiram na área da Educação Física, como também na Educação Básica, especialmente na formação de professores (TAFFAREL, 1998; NOZAKI, 1999; NOZAKI, 2004). O fomento à produção de ciência e tecnologia na área esportiva e de atividade física e a realização de grandes eventos esportivos, como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol, foram os mecanismos que, somados a outros, constituíram-se em instrumentos de reprodução.

No governo Lula (2003-2010) e sua continuidade no governo atual a perspectiva do esporte é uma política do Estado implementada pelo Ministério do Esporte que transparece na explicitação dos objetivos da política governamental:

O Ministério do Esporte é responsável por construir uma Política Nacional de Esporte. Além de desenvolver o esporte de alto rendimento, o Ministério trabalha ações de inclusão social por meio do esporte, garantindo à população brasileira o acesso gratuito à prática esportiva, qualidade de vida e desenvolvimento humano (BRASIL, 2003).

Esta política nacional está representada nos diversos projetos e programas do governo, como, por exemplo, o Segundo Tempo, um: “Programa Estratégico do Governo Federal [que] tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade” (BRASIL, 2006).

A “descoberta” de talentos esportivos e a formação de atletas e de profissionais como técnicos, treinadores físicos, fisiologistas e outros, associadas à constituição de uma cultura esportiva na sociedade brasileira, fortaleceram-se e se disseminaram no Brasil por meio da mídia, de projetos “sociais”, de eventos políticos, esportivos, culturais e científicos financiados pelo governo e pela iniciativa privada. A este propósito de formação de uma cultura esportiva alia-se a defesa da formação de uma cultura da “qualidade de vida e da saúde”, da “inclusão social” e da “cidadania”, da qual são porta-vozes entidades como o Ministério dos Esportes e o Conselho Federal de Educação Física (CONFED).

O Conselho Federal e, juntamente com ele, os Conselhos regionais de Educação Física, foram criados por meio da Lei nº. 9.696, de 1º de setembro de 1998 (BRASIL, 1998a), sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual também dispôs sobre a Regulamentação da Profissão de Educação Física. O processo de sua criação foi bastante conturbado, em razão das constantes críticas dirigidas a sua perspectiva de atuação na área de Educação Física – como instituição disciplinadora, fiscalizadora, repressora e explicitamente em conformidade com a política social vigente, tal como a própria instituição se apresenta:

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) é uma instituição de direito público que tem como objetivo orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física. Além de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, o CONFEF atua visando à construção de um país soberano e menos desigual, tendo uma responsabilidade ética com a sociedade de lutar pelo direito constitucional de cada cidadão à prática de atividades físicas – direito este garantido através da orientação e dos serviços prestados por Profissionais de Educação Física (CONFEF, 2010).

Nas disposições legais se expressa o pensamento do Estado brasileiro, pensamento que se reproduz no CONFEF. O incentivo às práticas esportivas, com vistas a tornar o Brasil uma potência esportiva mundial, e às de atividades físicas e de lazer teve como objetivo compensar os males causados pela sociedade do novo milênio e formar uma geração mais saudável do que aquela do período ditatorial (1969-1985). Essa política se reproduz em uma versão social democrática nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

A educação física, como disciplina da educação escolar, expressa esse pensamento, à medida que os parâmetros e as diretrizes curriculares institucionais, os objetivos propostos/explicitados, o conteúdo proposto para o ensino, a metodologia de ensino adotada e os próprios recursos materiais e estruturais disponíveis nas escolas remetem e referem-se a uma perspectiva da “cultura esportiva” e da “cultura de qualidade de vida” como o elemento norteador próprio da política governamental vigente e do pensamento hegemônico.

O modo de produção capitalista tem existência histórica e nasceu de determinadas condições criadas pelo desenvolvimento social. Nesse modo de produção a Educação, especificamente a Educação Física, é uma atividade humana que se constituiu historicamente a partir da ação dos homens e de seu desenvolvimento. Não obstante, a concepção de Educação Física produzida ao longo desses quase dois séculos tendeu a obedecer às modificações da lógica do capital, como sintetiza Mello (2009, p. 11):

[...] a Educação Física tal qual a conhecemos hoje expressa, de alguma maneira, a forma como os seres humanos se relacionam no modo societário capitalista. As modificações do seu conteúdo e da forma de aplicá-los, bem como as disposições legais dessa disciplina no âmbito escolar, tendem a obedecer à lógica das modificações dessa organização social. Neste sentido, sabemos que a Educação Física nasce antes da proposta da “escola para todos”, portanto fora do ambiente escolar. Ela foi nele incorporada, no final do século XIX, momento em que se tentava organizar os Sistemas Nacionais de Ensino em vários países, inclusive no Brasil.



A educação física ensinada na educação escolar do século XIX se constituiu a partir de instituições médico-higienistas e do exército, e “o seu conteúdo esteve pautado no paradigma das ciências biológicas, voltadas para a aptidão física, higiene e formação moral do trabalhador” (MELLO, 2009, p. 11). Como disciplina escolar, atendeu a um pensamento higienista e utilitarista durante o processo de consolidação e perpetuação da sociedade capitalista.

A educação física e a cultura já eram associadas desde então, representadas nas concepções de Cultura Física dos Métodos Ginásticos sistematizados no século XIX na Europa, e no século XX, no Brasil, como Cultura Atlética (AZEVEDO, 1928) nas teorizações de Fernando de Azevedo (1894-1974); e, após a Segunda Guerra Mundial, como Cultura Esportiva (SOARES, 1994 e 1998; FERREIRA NETO, 1996 e 1999; GOELLNER, 1992 e 2002; CASTELLANI FILHO, 1988). A partir dos anos de 1970 essa relação assumiu novos contornos e frequentemente passou a ser reiterada. Esta associação entre Educação Física e cultura manifestou-se como um “movimento” que teve uma relação intrínseca com as novas necessidades de reestruturação do capital diante da crise instaurada.

O processo de crítica a essa forma de pensamento e de busca de novas perspectivas para a educação física desencadeou-se no período em que a ditadura militar (1969-1985) dava sinais de esgotamento. Em meio à crise econômica e ao ambiente de conturbações sociais, abriu-se espaço fecundo para a formação de movimentos de luta, de críticas às instituições sociais e à ideologia até então dominante, e de possibilidades de uma mudança da ordem social, que se desencadeou na abertura política. As críticas sociais, políticas e econômicas que borbulhavam no Mundo Ocidental, por sua vez, influenciaram a sociedade brasileira no contexto político mais amplo, o qual abarcou a Educação e a Educação Física. As críticas e os movimentos acabaram voltando-se, em síntese, para uma mudança na ordem política, ou seja, do regime militar para o regime democrático.

Entidades ligadas à Educação no Brasil iniciaram um amplo processo de debates que marcou os finais da década de 1970 e a de 1980. Ganharam destaque nesse contexto a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundada em 1976, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) – uma das mais antigas entidades científicas do Brasil, em atuação desde 1948 – e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criado em março de 1979, na cidade de Campinas, Estado de São

Paulo<sup>6</sup>. Esse momento também foi marcado pela edição de periódicos na área de educação, como o próprio CEDES, que passou a editar a Revista Educação & Sociedade e atualmente edita também os Cadernos CEDES<sup>7</sup> (CEDES, 2008a). Outros periódicos também se tornaram referência neste período.

A exemplo do que ocorria, os encontros, seminários, congressos, fóruns, continuaram sendo promovidos e organizados pelas mais diversas instituições brasileiras ligadas à Educação. O Fórum Nacional de Educação na Constituinte, um dos mais importantes movimentos sociais da área após a queda da ditadura no Brasil, foi lançado oficialmente em 1987, e posteriormente recebeu a denominação de Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Esse movimento atuou na Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96), a qual, depois de um longo período de impasses e conflitos políticos, foi promulgada oito anos depois, em 1996. O lançamento desse Fórum<sup>8</sup> foi acompanhado do “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, seguindo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 1930, e expressava a “vontade política” de parcelas da intelectualidade brasileira engajadas na luta pela redemocratização do país.

Concomitantemente, a formação de movimentos sociais e políticos e as discussões que ocorriam no plano mais amplo da educação associavam-se, na Educação Física, com os movimentos organizados, entidades e fóruns que debatiam com efervescência o momento político em questão e a necessidade de mudanças profundas. O Colégio Brasileiro de Ciências

---

<sup>6</sup> O CEDES foi idealizado durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Unicamp, e a realização sucessiva de duas edições desse Seminário levou à organização conjunta do CEDES, ANPED e ANDE das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), de movimentos sociais de reorganização do sistema educacional, congressos, encontros, seminários (CEDES, 2008a). “O I Seminário de Educação Brasileira, tratando da temática da Formação de Professores, foi realizado em Campinas, de 20 a 22 de novembro de 1978, no âmbito de uma pesquisa nacional intitulada “Análise de currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”, financiada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e sob a responsabilidade do Departamento de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP” (CEDES, 2008b).

<sup>7</sup> “Este periódico alcançou grande circulação nacional e socializou produções científicas que resultaram da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade” (CEDES, 2008b).

<sup>8</sup> “O Fórum foi composto inicialmente por 15 entidades nacionais, sendo 3 de organizações de classe (CUT/CGT/OAB); da área da educação, 4 voltadas para o ensino, a pesquisa (ANPED/SBPC/SEAE/CEDES); 6 são entidades de trabalhadores profissionais da área de educação (ANDES/ANDE/CPB/FENOE/FASUBRA/ANPAE) e 2 são entidades do movimento estudantil (UNE e UBES). Estas entidades tinham em comum a defesa da escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar vigente, a composição das forças sindicais se dividiam em: apoio, oposição radical ou neutralidade (aparente). Entretanto, ainda que em meio a fortes oposições de grupos organizados como as escolas particulares e Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (AEC), a importância do Fórum foi dada pelo seu significado como um todo” (FNDEP, 1996).

do Esporte (CBCE), criado em 1978, foi uma das mais importantes entidades científicas do Brasil nesse processo de transição nesta área.

Os fóruns de natureza científica, especialmente o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o Encontro de História da Educação Física, criado em 1993, constituíram-se em espaços propícios ao debate acadêmico-científico e à socialização de estudos na área. Periódicos nacionais, como a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, tornaram-se importantes meios de divulgação das pesquisas sobre Educação Física.

Nos primeiros anos do pós-ditadura militar no Brasil, a produção de conhecimentos científicos na área da Educação Física ampliou-se gradativamente, materializando-se em forma de livros, artigos, teses, dissertações, entre outros meios. Nessa conjuntura é que os estudos e pesquisas sobre a história da Educação Física, metodologias de ensino, teorias pedagógicas e outras temáticas passaram a veicular no contexto científico e editorial de forma mais expressiva, revelando na segunda metade dos anos de 1980, ainda que inicialmente, “novos fundamentos”. A necessidade que se colocava em pauta era a superação do mecanicismo do pensamento biologicista de cunho positivista, predominante na historiografia, nas discussões pedagógicas e metodológicas da Educação Física e na prática pedagógica implícita nesse pensamento.

O desafio passou a ser a busca por novas perspectivas de compreensão da realidade. As críticas, já presentes desde os finais da década de 1970 e início da década de 1980, feitas por Carmo (1982), Medina (1983 e 1987a), Oliveira (1983, 1985), entre outros, passaram a ganhar reforço principalmente nos escritos de Castellani Filho (1988, 1993 e 1997), Bracht (1992 e 1997) e Taffarel (1993).

Assim, entre os finais dos anos de 1970 e os de 1980 configurou-se uma tendência a fundamentar a educação física em outras bases teóricas e, subjacente a essas, a compreensão da Educação Física como aspecto da cultura. O movimento de crítica, que se manifestou de forma mais expressiva a partir da segunda metade dos anos de 1980 e marcou esse novo momento da pesquisa historiográfica e pedagógica da educação física no Brasil, partiu da denúncia de uma “crise de identidade” da área, sendo discutida, por Medina (1983), Oliveira (1983) e Castellani Filho (1988). Esse movimento e outras denúncias de cunho mais crítico suscitaram a necessidade de compreender os determinantes sociais, políticos e econômicos que estavam na gênese e nos desdobramentos da sua história e, engendradas neles, as suas práticas pedagógicas.

Pesquisadores da Educação Física inseriram-se em programas de pós-graduação nas ciências sociais e humanas no Brasil e no exterior. As pesquisas, especialmente as feitas no

exterior, mas também as realizadas nas instituições brasileiras, originaram a configuração de uma multiplicidade de linhas teóricas. Em face disso, ampliaram-se consideravelmente as produções teóricas sobre Educação, tanto em uma perspectiva crítica quanto conservadora do pensamento hegemônico, reproduzindo-se esta lógica na educação física. Nesse processo, que se iniciou nos finais da década de 1970 e se estendeu aos anos de 1990, produziu-se um conjunto de concepções pedagógicas que estabeleceram relações com a cultura.

Autores como Castellani Filho (1997) e Albuquerque *et al.* (2007), entre outros, esboçaram a configuração das concepções pedagógicas da Educação Física constituídas nas décadas de 1980 e 1990 e suas proposições epistemológicas que se fundamentaram na “cultura”. Essas novas perspectivas que emergiram nesse momento histórico podem ser sintetizadas nas seguintes concepções pedagógicas ou abordagens: de Ensino Aberto, de autoria de Hildebrandt e Laging (1986); Desenvolvimentista, de Tani *et al.* (1988); Construtivista e Cognitivista, de Freire (1989); Cultural, de Daolio (1994a); Sociológica, de Betti (1991) e Bracht (1992 e 1997); Crítico-Emancipatória, de Kunz (1994); e Crítico-Superadora, de Soares *et al.* (1992)<sup>9</sup>.

Albuquerque *et al.* (2007)<sup>10</sup> explicitaram as proposições epistemológicas da Educação Física destas “novas” teorias pedagógicas, das quais destaco aqui as que situam o objeto da Educação Física na cultura:

Educação física enquanto campo acadêmico e de *vivências sociais* (Bracht); “Educação física enquanto campo acadêmico que estuda o se movimentar humano (Kunz) ou educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a *cultura corporal de movimento* (Kunz e Bracht)”; “Educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a *cultura corporal* (Coletivo de Autores) (ALBUQUERQUE *et al.*, 2007, p. 130).

Considero oportuno citar a “cultura do corpo”, de Daolio (1994a), a qual, entendida como abordagem pedagógica, concebe a Educação Física como produto corporal e o corpo

<sup>9</sup> A vertente referida encontra-se na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, de autoria de Carmem Lucia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, por isso é conhecida como Coletivo de Autores, na área da Educação Física.

<sup>10</sup> Entendidas: “Educação física/Ciências do esporte” (CBCE); “Ciência do movimento humano” (Le Boulch); “Ciência da motricidade humana” (Manoel Sergio); “Ciência das atividades corporais” (Cagigal); “Ciência do treino corporal” (Bento); “Ciências do desporto” (Gaya); “Ciências do esporte” (Frogner); “Educação física como arte da mediação” (Lovisol); “Educação física como uma filosofia das atividades corporais” (Santin); “Educação física enquanto pedagogia dentro de um projeto antropológico” (Gaya); “Educação física enquanto campo acadêmico e de vivências sociais” (Bracht); “Educação física enquanto campo acadêmico que estuda o se movimentar humano” (Kunz) ou “Educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto é a cultura corporal de movimento” (Kunz e Bracht); “Educação física enquanto campo acadêmico, profissional, cultural, pedagógico cujo objeto de estudo é a cultura corporal” (Coletivo de Autores) (ALBUQUERQUE, *et al.*, 2007).

como determinado culturalmente. Esse autor fundamenta essa concepção na perspectiva antropológica social, especificamente, na teoria de Marcel Mauss (1872-1950)<sup>11</sup> e na Teoria Interpretativa de Clifford Geertz (1926-2006)<sup>12</sup>. Estudos para discutir a cultura na área da Educação Física foram levadas a cabo a partir dos anos de 1990. Essa perspectiva é representada, especialmente, nos estudos de Daolio (1994a e 1998)<sup>13</sup>, e mais recentemente, de outros estudos do autor (DAOLIO, 2007a; 2010), que é a principal referência<sup>14</sup> dessa

<sup>11</sup> Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo francês e antropólogo cujas contribuições incluem um estudo original comparativo da relação entre formas de intercâmbio e da estrutura social. Mauss “*Estudió Filosofía en la Universidad de Burdeos y en la École Pratique de Hautes Études de Paris, en el mismo periodo en que Durkheim se desempeñaba como profesor primero de una y luego de otra. Pertenece a la primera generación francesa de etnólogos, sociólogos comparativistas y folcloristas junto con Paul Rivet, Lucien Lévi-Bruhl, Robert Hertz, entre otros, reunidos todos ellos, desde 1896, alrededor de la revista Année Sociologique*” (COSTILLA, 2011). Mauss era sobrinho do sociólogo Émile Durkheim, que contribuiu muito para sua formação intelectual e ajudou a preparar um grande número de trabalhos, notavelmente “O suicídio”. Mauss também assistiu (ajudou, auxiliou), com sucesso, Durkheim como editor do jornal “O Ano Sociológico”. Em 1902 ele começou sua carreira como professor de religiões primitivas na Escola Prática de Estudos Avançados (ou Altos Estudos, esse é o jeito que se fala em Francês), Paris. Ele foi fundador do Instituto Etnológico da Universidade de Paris (1925) e também lecionou no Collège de France (1931-39). Possuía uma mente enciclopédica familiarizada com uma amplitude excepcional de conhecimentos etnográficos e linguísticos. Suas leituras foram descritas como ideias novas e abundantes que inspiraram livros e teses. Como ativista político por muitos anos, ele financiou (patrocinou) Alfred Dreyfus em sua famosa batalha judicial, alinhando-se com o líder socialista Jean Jaures, e auxiliou (assistiu) no jornal diário socialista L’humanité (1904) (MAUSS, 2012). Suas opiniões sobre a teoria e método da etnologia influenciaram muitos cientistas sociais, incluindo Claude-Lévi-Strauss, A. R. Radcliffe-Brown, E. E. Evans-Pritchard e Melville J. Herkovits. Os principais trabalhos de Mauss são: Esboço de uma teoria geral da magia (1904); Morfologia social, ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimós (1906); Sobre a história das religiões (1909, com Henri Hubert); Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia (1924); Ensaio sobre a dádiva (1925). Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas (1925); Efeito físico no indivíduo da idéia de morte sugerida pela coletividade (Austrália, Nova Zelândia, 1926); Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu” (1938); As técnicas do corpo (1934); Manual de Etnografia (1947).

<sup>12</sup> Clifford James Geertz (nascido em 23 de agosto de 1926, em São Francisco, Califórnia, EUA – falecido em 30 de outubro de 2006 na Filadélfia), antropologista cultural americano, um líder retórico e defensor da antropologia simbólica e interpretativa. Após servir à marinha americana na Segunda Guerra Mundial (1943-45), Geertz estudou na Antioch College, em Ohio (Bacharel em Artes – 1950), e na Universidade de Harvard (Doutor em filosofia – 1956). Ele ensinou ou teve bolsas de estudos em várias escolas antes de ingressar na equipe de antropologia da Universidade de Chicago (1960-70). Em 1970 tornou-se professor de ciências sociais no Instituto de Estudos Avançados de Princeton, Nova Jersey, onde se aposentou como professor emérito em 2000. Geertz sofreu influência do sociólogo alemão Max Weber e, posteriormente de Paul Ricouer e Ludwig Joseph Johann Wittgenstein. Geertz tem mais de 18 livros publicados, entre os principais trabalhos: “A religião de Java” (1960); “Pessoa, tempo e conducto em Bali” (1966); “A interpretação das culturas” (1973); “Conhecimento local: Ensaio em Antropologia Interpretativa” (1983) e “Trabalhos e vidas: o antropologista como autor” (1988), entre outros (GEERTZ, 2001). No Brasil foram publicados deste antropólogo os livros: “A interpretação das culturas” (1978); “Negara” (1991); “Nova luz sobre a antropologia” (2001); “O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa” (1997).

<sup>13</sup> Vale mencionar que aproximadamente 27 trabalhos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte citam Jocimar Daolio, especialmente fazem referência ao livro “Da cultura do corpo”. Geertz e Mauss, que são os principais teóricos da Antropologia Cultural/social, também são citados, especialmente o primeiro, referenciado em aproximadamente 15 trabalhos.

<sup>14</sup> O estudo de Mello (2009) demonstrou que após Valter Bracht e Elenor Kunz, Daolio é o autor mais citado no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola e Epistemologia do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) dos anos de 1999, 2001 e 2003. Historicamente, este é o mais importante evento científico do país da área da Educação Física. Este autor também é constante referência nos principais periódicos da área e manteve em suas publicações uma discussão sistemática sobre “cultura e pluralidade cultural”, como também, na área é referência das tendências, discussões e ações sobre educação física e cultura.

perspectiva na educação física brasileira e se apresenta como aquela que se coloca no campo da crítica, ao buscar a superação da concepção biologicista e estratigráfica<sup>15</sup> de homem e de ciência. Não obstante, outras pesquisas fundamentadas na teoria antropológica interpretativa de Geertz (2011) se fizeram presentes nos estudos atuais da área, como: Bortoleto (2000); Molina Neto (2003); Wenetz e Stigger (2006), Oliveira (2006); Figueiredo (2008); Andrade (2003), Alencar (2007), Almeida (2009; 2011) – entre outras produções.

A perspectiva antropológica social se constituiu no caminho teórico e metodológico que os autores que discutem a Educação Física numa perspectiva cultural/plural entenderam ser cientificamente adequado para avançar no desenvolvimento de uma educação física na educação escolar que vá além da perspectiva biologicista e tecnicista e das práticas institucionais homogeneizadoras, características do campo pedagógico. A partir da antropologia sócio-cultural tem-se uma nova concepção de homem, qual seja: a do homem não mais biológico, nem motor, nem social, mas do “homem cultural”; a da existência de “culturas”, e não de cultura; e a da sociedade como “plural” (DAOLIO, 2007a). A cultura, nesta visão, é tomada como objeto específico de estudo, constituindo-se em tema central e fundamento para interpretação, e, especialmente na última década, de proposições pedagógicas para a educação física. Essa relação entre educação física e cultura é recorrente nos documentos do Estado brasileiro para a educação física e também expressa a dimensão política que a cultura alcançou nas últimas décadas.

Em síntese, é possível observar referências terminológicas e conceituais acerca da “cultura” produzidas na literatura científica da educação física e nas disposições legais nas últimas décadas do século XX, referências que detonam certa concepção de cultura e são amplamente utilizadas e reafirmadas neste início de novo século.

Nessa primeira análise, tanto na literatura científica nas linhas dos grupos de pesquisa da educação física e de outras áreas do conhecimento, nas teses produzidas a partir de 1987 a 2004, quanto nas disposições legais, percebemos que o termo “cultura corporal” é, talvez, um dos exemplos mais claros dessa ampla utilização. Em pesquisa no Banco de Teses da CAPES<sup>16</sup>, em consulta preliminar às principais editoras nacionais e em anais de congressos científicos da área identificamos que o termo “cultura corporal” vem sendo amplamente utilizado na área de educação física.

Vale destacar que as concepções de “cultura corporal” nessas produções científicas (documentos, teses e dissertações, artigos e livros) se fundamentam em referenciais teóricos distintos, os quais, embora se entendam como críticas e levem títulos que evocam o campo da

<sup>15</sup> Concepção proposta por Geertz (2011), que explicito nas seções 1 e são analisadas na seção 4.

<sup>16</sup> Projeto de pesquisa intitulado “A produção científica em teses e dissertações sobre a formação profissional em Educação Física de 1987 a 2004”. Programa de Iniciação Científica. Processo nº 2736/2006, Registro nº. 1596 – PES, Livro nº. 001/2003.

“crítica”, é necessário entender o teor destas críticas e, especialmente, a que são dirigidas e por que elas são formuladas.

O termo “cultura corporal” foi utilizado nos anos de 1990 na perspectiva crítica do marxismo, a qual, após 30 anos, ainda carece de uma análise rigorosa quanto ao seu fundamento teórico. Não obstante, a perspectiva apresentada no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” (SOARES *et al.*, 1992), metodologia na qual se propõe a concepção crítico-superadora da educação física, também foi reconhecidamente considerada pela comunidade científica e pelos professores como de perspectiva marxista.

A crítica foi dirigida, fundamentalmente, ao paradigma biologicista então predominante na educação física. De forma mais evidente na década de 1990, o termo “cultura corporal” passa a ser utilizado indiscriminadamente, diferenciando-se do “antigo” paradigma, mas não necessariamente em oposição a ele. A adoção desse termo não significa “crítica marxista” ou apenas “crítica”, daí a necessidade de compreender suas diferenças a partir de suas raízes filosóficas.

Do exposto e da problemática apresentada emergiram algumas questões norteadoras para a pesquisa:

- Quais as raízes histórico-filosóficas de compreensão sobre a cultura das teorias pedagógicas da educação física, especialmente na concepção cultural/plural, e o que as sustenta a partir da década de 1980?
- Qual o pensamento que orientou as diretrizes educacionais da educação e da educação física brasileira a partir dos anos de 1980 e qual a influência das orientações advindas dos organismos multilaterais sobre cultura nestes documentos?
- Por que tomar a “cultura” como eixo de análise, a partir dos anos de 1970, com base na perspectiva antropológica e da defesa da diversidade cultural, da alteridade, da educação intercultural e da cultura da paz e incorporá-la nas definições das políticas educativas nas últimas décadas? Existe relação entre este fenômeno e a reestruturação produtiva pós-crise de 1970?
- Que diferenças fundamentais existem entre a Antropologia Interpretativa de Geertz, presente na produção científica da educação física na década de 1990, e a Ontologia do ser social de Lukács no que se refere a concepção de homem e de cultura? Qual a formação de homem e a educação pretendida e para qual projeto histórico de sociedade? Quais as suas implicações para a educação física?"

Diante desses questionamentos, levanto algumas hipóteses que podem ter sido determinantes na configuração da realidade da educação física no período em questão e ser um indicativo para o entendimento da problemática apresentada:

- 1) As concepções de cultura subjacentes às teorizações pedagógicas elaboradas a partir da década de 1980 a 1990 tiveram uma forte influência da filosofia fenomenológica e, embora muito frequentemente utilizadas e tidas como similares em sua gênese, são divergentes no fundamento, no propósito para a educação e no projeto societário.
- 2) A educação física retomou, ainda que em uma nova configuração, uma concepção subjetivista de cultura, opondo-se a uma concepção de cultura que parte da base real da produção da existência.
- 3) O capitalismo, em tempos de crise estrutural do capital e de políticas neoliberais, disseminou pelo mundo, por meio dos organismos e organizações internacionais, uma concepção de cultura e de diversidade cultural como parte de um projeto ideológico de reestruturação do capital pós-crise de 1970. Essa concepção influenciou as políticas culturais e educacionais no mundo e no Brasil, e se reflete na área da educação física. Tal iniciativa indicou certa hegemonia desta concepção, sofrendo, mais recentemente, influência de outras vertentes, como a da Antropologia Interpretativa, de Geertz, nas análises e proposições culturais e educacionais, particularmente da educação física.
- 4) A concepção da educação física cultural/plural se fundamenta em uma gama de teorias no âmbito da antropologia/sociologia, mas estas teorias convergem no sentido da ausência da crítica à sociedade capitalista. Nesse sentido, esta concepção da educação física orienta as pesquisas e dissemina a concepção da pluralidade, da diversidade cultural, da alteridade, e isto pode ser um indicador da apropriação e defesa da concepção de cultura do discurso neoliberal e pós-moderno.
- 5) A perspectiva ontológica do ser social e, intrínseca a ela, de cultura de Lukács (2010a) e de Leontiev (2004) difere radicalmente da perspectiva de natureza humana e de cultura de Geertz (2011) e, conseqüentemente, do projeto histórico de sociedade. Isto implica em concepções também distintas sobre cultura corporal e ensino da educação física.

Diante desses questionamentos e hipóteses suscitados por meio das fontes de referência desta análise, tanto da cultura e da educação quanto da especificidade da educação física, a pesquisa tem como foco central a relação entre cultura e educação/educação física no período histórico de 1990, seus determinantes históricos e desdobramentos nos dias atuais. Esse período é marcado por discussões, debates e reflexões e pela elaboração de documentos oficiais e implementação de políticas no âmbito da educação e da educação física, configurando-se, por isso, como um momento histórico ímpar, que abre possibilidades de estudos e pesquisas no sentido de ampliar a compreensão dessas áreas e desse momento



histórico. Vale ressaltar, não obstante, que para compreender esse período é necessário retomar o contexto da década de 1970, marcado pela crise do capital, pela reestruturação produtiva e por um intenso movimento político, social e econômico no mundo e no Brasil, que implicou diretamente nas teorizações e nas políticas para a educação, cultura e, como decorrência destas, para a educação física nos anos de 1980 e 1990.

Ao focalizar esse objeto, este estudo tem como objetivo analisar a cultura como eixo de análise da realidade e determinações políticas no contexto da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva e suas implicações para a educação física, particularmente seus desdobramentos a partir da vertente da Antropologia Social, em específico da Teoria Interpretativa de Clifford Geertz. Fundamentalmente me proponho a estabelecer uma contraposição entre a concepção de homem e de cultura de Clifford Geertz (1926-2006) e de György Lukács (1885-1971)<sup>17</sup> e a de Alexei Leontiev (1903-1979)<sup>18</sup>. A tentativa é mostrar

<sup>17</sup> Nascido em 13 de abril de 1885 em Budapeste, Hungria, György Lukács é um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Doutorou-se em Ciências Jurídicas e depois em Filosofia pela Universidade de Budapeste. No final de 1918, influenciado pela Béla Kun, aderiu ao Partido Comunista e no ano seguinte foi designado Vice-Comissário do Povo para a Cultura e Educação. Em 1930 mudou-se para Moscou, onde desenvolveu intensa atividade intelectual. O ano de 1945 foi marcado pelo retorno à Hungria, quando assumiu a cátedra de Estética e Filosofia da Cultura na Universidade de Budapeste. Lukács faleceu em sua cidade natal, em 4 de junho de 1971 (LUKÁCS, 2010a). Suas principais contribuições incluem a formulação de um sistema marxista de estética que opõe o controle político de artistas e defendeu o humanismo e uma elaboração da teoria de Marx de alienação na sociedade industrial. Lukács escreveu mais de 30 livros e centenas de ensaios e palestras. Entre suas outras obras iniciais estão *Alma e as formas* (1911), uma coletânea de ensaios que estabeleceu sua reputação como um crítico; “A teoria do romance” (1914); “Tática e ética” (1919); “O papel da moral na Produção Comunista” (1919); “A missão moral do Partido Comunista” (1920); “Gandhi Tagore Novel” (1922), que constituem suas produções do período de transição, que mesmo quando trata do marxismo, tem uma concepção idealista. Posteriormente, com a sua tomada de posição marxiana Lukács escreve o *Romance Histórico* (1936-1937) e livros sobre Johann Wolfgang von Goethe, Hegel, Lênin, o marxismo, e “Estética”. Em “A destruição da Razão” (1950), Lukács lançou um ataque furioso a Heidegger, a sua acomodação com o nazismo e toda a corrente do irracionalismo que foi dominante nos anos pré-guerra (LUKÁCS, 2012a). A “Ontologia do ser social”, produzida ao longo dos anos de 1960 é a obra mais importante de Lukács e é a principal síntese do seu pensamento ontológico com base na concepção marxiana. No Brasil foram publicados: “Prolegômenos para uma ontologia do ser social” (2010); “O Romance histórico” (2011); “Lênin” (2012); e, por último, “Para uma ontologia do ser social – Parte I” (2013).

<sup>18</sup> Alexei Leontiev nasceu em Moscou em 1904 e lá faleceu em 1979. Sua vida inteira de esteve ligada à Universidade Lomonosov, do Estado de Moscou (MGU). Em 1921 ele iniciou seus estudos na Faculdade histórico-filológica da Universidade. A Faculdade histórico-filológica, naquela época, incluía o Departamento de Filosofia, no qual G.I. Chelpanov ensinava psicologia, e Leontiev estudou psicologia com ele. Em 1924, Leontiev graduou-se naquela que se tornou a Faculdade de Ciências Sociais. Entre 1924 e 1930, Leontiev trabalhou muito próximo de Lev Vygotsky. Em 1931 foi nomeado para uma das instituições psicológicas de Kharkov, mas sua colaboração com Vygotsky continuou. Em 1950, Leontiev tornou-se o Chefe do Departamento de Psicologia na Faculdade de Filosofia da MGU. Foi graças a seus esforços e trabalho árduo que seu Departamento tornou-se uma Faculdade Independente em 1966. Leontiev estudou memória deliberada e atenção, e desenvolveu sua própria teoria a respeito da atividade que ligava o contexto social ao desenvolvimento. A Teoria da Atividade de Leontiev foi a base de muitas pesquisas na Rússia, especialmente nas áreas de jogo e aprendizado. Leontiev permaneceu na Faculdade Dean e como Chefe do Departamento de Psicologia Geral até sua morte – causada por um ataque do coração em 1979 (LEONTIEV, 2008). Suas investigações o levaram a defender a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e a partir daí a teoria marxista do desenvolvimento social se tornou, para ele, indispensável. Leontiev, porém, não limitou seu horizonte ao laboratório, ele preocupou-se também com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. O seu campo de estudos compreende a pedagogia, a cultura no seu conjunto, o problema da personalidade etc. (LEONTIEV, 2008). Suas principais produções são: Atividade e consciência; Atividade, consciência e personalidade; O desenvolvimento do psiquismo.

que estas teorias são distintas em seus fundamentos históricos e teórico-metodológicos na concepção de homem e de desenvolvimento humano, de cultura e de cultura corporal, pois a teoria de Geertz responde às exigências de recuperação na economia capitalista, diferentemente da teoria de Lukács e Leontiev, que se coloca no campo da revolução socialista – portanto são historicamente antagônicas e irreconciliáveis, pois se fundamentam em bases teórico-filosóficas que são opostas e incidem em uma prática social e pedagógica divergente. Para alcançar tal objetivo, especificamente me proponho a:

- 1) apresentar a concepção de educação física cultural/plural e sua orientação pedagógica e examinar a influência da perspectiva antropológica interpretativa nas políticas educacionais para a área da educação física brasileira de 1990 até os anos 2000;
- 2) analisar as produções de referência da educação física brasileira dos anos de 1980, particularmente de João Paulo Medina e Vitor Marinho de Oliveira, com vista a compreender as raízes filosóficas que subsidiaram o pensamento pedagógico da educação física brasileira desse período e sua influência nas teorizações produzidas nos anos de 1990;
- 3) analisar as determinações do capitalismo, no contexto de crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva ocorrida a partir dos anos de 1970, a fim de apreender as suas implicações na cultura e nas teorizações e políticas culturais e educacionais e suas influências no contexto brasileiro;
- 4) contextualizar as bases filosóficas e sociológicas da Antropologia Interpretativa a partir do pensamento de Wilhelm Dilthey (1833-1911) e de Max Weber (1864-1920), entre outros filósofos e dos escritos de Clifford Geertz (1926-2006), a fim de apreender a concepção de homem e de cultura nesta perspectiva;
- 5) contextualizar as bases filosóficas e sociológicas da Ontologia do ser social a partir dos escritos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e de seus continuadores György Lukács (1885-1971) e Alexei Leontiev (1903-1979), com o intuito de entender a concepção de homem e de cultura nesta perspectiva;
- 6) estabelecer uma contraposição entre a concepção antropológica interpretativa de Geertz e a concepção ontológica do ser social de Lukács, a partir da análise dos fundamentos de duas categorias principais: a concepção homem e a concepção de cultura – e seus desdobramentos para a concepção de cultura corporal.

A tese central defendida é a de que a crise estrutural do capital e a reestruturação produtiva implicaram na reafirmação de uma concepção de cultura, e, por consequência, de homem e de desenvolvimento humano. Tal determinação influenciou as políticas culturais e

educacionais para todo o mundo e as orientações pedagógicas para a educação e, particularmente, para a educação física. A vertente antropológica interpretativa de Clifford Geertz, em resposta às exigências do reordenamento produtivo, ganha força nos estudos culturais na educação física brasileira a partir dos anos de 1990, e se torna referência por meio de uma concepção própria de cultura, de homem, de “mente”, de “evolução do homem”. A concepção ontológica marxiana/lukasciana diverge radicalmente da concepção antropológica de Geertz, pelo caráter crítico/revolucionário e pela centralidade da objetividade, objetividade esta indissociável da subjetividade, em contraposição à centralidade da subjetividade da primeira, dissociada da realidade objetiva. A teorização da educação física fundamentada na Antropologia Social, na vertente culturalista, é expressão, em linhas gerais, das orientações do novo ordenamento político e econômico do capitalismo para a reestruturação do capital em tempos de crise. Essa orientação iniciou-se no âmbito das políticas culturais da UNESCO e se estendeu às políticas educacionais e à educação física, tanto no âmbito político quanto nas discussões pedagógicas que, em última instância, têm como propósito a reestruturação do capital e a sua recomposição.

Mello (2009, p. 17), em recente tese que discutiu “A necessidade histórica da educação física na escola: a emancipação humana como finalidade”, assim se expressou sobre a realidade da educação física no momento atual:

Apesar dos avanços na década de 1980 em relação à educação física, muitas questões permanecem em aberto e desafiam o empenho de alguns pesquisadores da área. Diria mesmo que algumas questões precisam ser reformuladas ou redefinidas para que possamos avançar efetivamente não só em termos de uma compreensão mais ampla da educação física, mas tendo em vista uma ação historicamente fundamentada (MELLO, 2009, p. 17).

Entender o conceito de cultura a partir dos anos de 1970 me parece necessário, especialmente por se tratar do contexto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009a), um momento de mudanças na qualidade da vida urbana, que se situa no “auge da história intelectual e cultural em que algo chamado ‘pós-modernismo’ emergiu de sua crisálida do antimoderno para estabelecer-se por si mesmo como estética cultural” (HARVEY, 2004, p. 15)<sup>19</sup>. Essa forma de pensamento, que, historicamente, privilegiou o individual em detrimento do coletivo,

<sup>19</sup> Para Harvey (2004), a compreensão do pós-moderno reside em sua possível relação com o moderno. Para tanto, introduz brevemente a sua discussão fazendo menção a *Soft City*, um livro de Jonatahn Raban, de 1974 que o interessou por ter sido escrito em um momento em que, segundo ele, pode-se detectar essa mudança, e como produção que pressagiu um novo tipo de discurso que gerou termos como descrições comuns da vida urbana.

reproduz-se no momento atual e, sob a égide do neoliberalismo<sup>20</sup>, fundamenta o privado, o micro, o específico, como afirma Teixeira (2009):

Pensar a cultura desatrelada de um projeto histórico emancipador tem sido a regra, sob hegemonia ideológica do capital, preocupando-se cada vez mais com as diferenças existentes entre os seres humanos do que com as suas semelhanças. Desenvolve-se assim, uma perspectiva teórica que privilegia o micro em detrimento dos nexos e relações entre o singular e o universal e, em grande medida, por meio de um sistema de retroalimentação, os estudos sobre cultura tanto utilizam de tal perspectiva teórica para suas análises, como também servem para justificar a fundamentação da mesma (TEIXEIRA, 2009, p. 14).

A lógica que permeia esse pensamento a respeito de cultura se reflete nos estudos sobre a cultura corporal na educação física, como aponta Teixeira (2009), e privilegia o micro em detrimento dos nexos e as diferenças entre os seres humanos em preferência às semelhanças próprias do gênero humano.

Na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana a cultura apresenta um caráter contestador, isto é, radicalmente crítico à cultura hegemônica ideológica do capital expressa nas últimas décadas no pensamento pós-moderno. A cultura e a cultura corporal são constituintes de um projeto histórico emancipador, e é neste sentido que devemos avançar. Compartilho desse pensamento crítico expresso por Mello (2009) de que é necessário contribuir para a produção do conhecimento sobre a cultura corporal e sua matriz materialista histórica, por meio da recuperação do pensamento marxiano, para subsidiar os professores da educação física que se colocam no campo da crítica radical, para que possam atuar dentro e fora das instituições educacionais e contribuir com o projeto de emancipação humana.

Reitero tal necessidade no sentido de contribuir também no processo de formação de professores de educação física, sujeitos que, especialmente na última década, estão sendo cerceados no desenvolvimento do pensamento crítico e submetidos a uma dinâmica curricular e de discussões pedagógicas que os aproxima do ideário neoliberal e pós-moderno. Este processo se estabeleceu com a implementação de leis, resoluções e pareceres como a LDB

---

<sup>20</sup> O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres-mercados e livre-comércio (HARVEY, 2005, p. 12).

nº. 9.394/96, a Lei nº. 9.696/98<sup>21</sup>, o Parecer nº. 058/04<sup>22</sup> – CNE/CES e, particularmente, a Resolução nº. 07/2004 CNE/CES (BRASIL, 2004d)<sup>23</sup>, a qual está assim redigida:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Essa Resolução gerou conflitos na área em decorrência da interpretação de que a Diretriz orienta para dois cursos de formação, a Graduação, compreendida como Bacharelado que prepararia profissionais para atuar exclusivamente em espaços não escolares da educação física e a Licenciatura Plena, para a atuação na educação básica. Essa resolução e outros documentos que orientam a formação superior em educação física determinaram o processo de reestruturação curricular, de forma que as instituições optaram por qualificações em bacharelado e licenciatura, em face da formação específica e da fragmentação do conhecimento em detrimento da formação generalista. É preciso buscar meios de reverter tal processo e promover o desenvolvimento do potencial crítico e transformador, necessário ao professor, que só é possível por meio de uma formação geral.

Com o propósito de pesquisar sobre a educação física e a formação de professores, em 2004 um grupo de professores e alunos do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá formou o Grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Formação Profissional (EDUFESC/CNPq). Aos estudarmos o conceito de cultura a partir do materialismo histórico, mais precisamente dos textos de Leontiev, emergiram questões relativas à compreensão de cultura na educação física. Constatamos que a concepção predominante na área fundamentava-se na perspectiva “antropológica”, e assim se diferenciava da concepção materialista histórica de cultura, o que incidia em uma ação com caminhos e propósitos diferenciados; porém a compreensão de suas bases fundamentais, raiz destas diferenças, não estava clara para o grupo, e precisava de fundamentos históricos e conceituais para o seu entendimento.

Diante desta problemática existente na área, das discussões no interior da área da educação física e no grupo de estudos, vislumbrei uma possibilidade de desenvolver um estudo

<sup>21</sup> Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (BRASIL, 1998a).

<sup>22</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a).

<sup>23</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004b).

buscando elucidar esta questão. Os estudos na matriz teórica do materialismo histórico, indicavam que o único caminho possível para compreender as diferenças fundamentais entre a concepção “antropológica” de cultura e a concepção de cultura no materialismo histórico seria partir da ontologia marxiana/lukasciana, onde se situa os próprios estudos do ser social e de cultura. A partir desta definição, especifiquei o percurso metodológico da pesquisa, como se segue.

Esta pesquisa trilha um percurso metodológico em que foram tomados como referências, além de livros, dissertações e teses, os periódicos reconhecidos pela CAPES e os anais dos eventos de abrangência nacional e internacional, especialmente das áreas de economia política, cultura, educação e educação física, bem como de outras que contribuíram com a investigação, como as fontes documentais nestas áreas.

Tomo como referencial teórico o materialismo histórico a partir dos escritos de Marx e Engels (2011, 2004, 2007 e 2010a, 2010c), respectivamente: “O Capital”, capítulos I e V; “Textos sobre educação e ensino”; “A ideologia alemã”; e, “Cultura, arte e literatura: textos escolhidos”; Engels (2010a; 2004; 2010c): respectivamente: “O papel do trabalho no surgimento da arte”; “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”; “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”; György Lukács (1981a, 1981b, 1981c, 2010b; s/d.): “Lukacs”; “Prolegômenos para uma ontologia do ser social”; “Para uma ontologia do ser social, o capítulo “Trabalho”; e, ainda, Alexei Leontiev (s/d., 2004): “Razão e linguagem” e “O desenvolvimento do psiquismo”, especialmente o capítulo: “O homem e a cultura”, entre outros.

O ponto de partida foi a especificidade da educação física nos anos de 1990. Nele tomei como referência, particularmente, as principais produções do período de Jocimar Daolio (1993; 1994a; 1998), respectivamente: “Educação física escolar? Uma abordagem cultural”, “Da cultura do corpo”; “Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980”, entre outras produções decorrentes da perspectiva deste autor. Busquei apreender desta produção a concepção de educação física na perspectiva cultural/plural, que tem como fundamento a Antropologia Social, particularmente, a antropologia de Geertz, e como a educação física é compreendida à luz desse referencial teórico. Para identificar as bases teóricas da Antropologia Social recorri às referências principais utilizadas nas próprias produções científicas desse autor, quais sejam: Durkheim (2007), “As regras do método sociológico”; Mauss (2003): “Sociologia e antropologia”; Lévi-Strauss (2003): “Introdução à obra de Marcel Mauss” em “Sociologia e antropologia”; Laplantine (1988) “Aprender antropologia”. De Clifford Geertz me utilizei especialmente do livro: “A interpretação das

culturas” (GEERTZ, 1989)<sup>24</sup>, e também, dos livros: “Nova luz sobre a antropologia” (GEERTZ, 2001), e o “Saber local” (GEERTZ, 1997).

Especificamente na literatura científica da educação física, utilizei ainda como referência os principais estudos desenvolvidos da área a partir dos anos 1980, em especial os de João Paulo Medina, referentes, respectivamente, aos livros “A educação física cuida do corpo... e ‘mente’” (MEDINA, 1983) e “O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo” (MEDINA, 1987); e os de Vitor Marinho de Oliveira “O que é Educação Física” (OLIVEIRA, 1983) e “Educação Física Humanista” (OLIVEIRA, 1985). A partir destas, também outras referências do período foram objetos de estudo, como o livro “Concepções abertas no ensino da educação física” de Hildebrandt e Laging (1986), e o livro “Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?”, de Costa (1987), entre outros.

Para entender a crise estrutural do capital e o processo de reestruturação produtiva, adotei como referência os estudos de Harvey (2004; 2005), respectivamente “Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural” e “A produção capitalista do espaço”; os de Mészáros (1996; 2009a e 2009b), respectivamente, “Produção destrutiva e estado capitalista”, “A crise estrutural do capital” e “Para além do capital”, e as implicações desse processo na cultura nos estudos de Kuper (2002), Ahmad (2002), Harvey (2005), Bourdieu e Wacquant (2000) e na educação: Mészáros (2008), Tonet (2005), Carvalho e Faustino (2010), Silva (2002), entre outros.

Das fontes documentais que discutem políticas culturais e políticas educacionais, examinei os principais documentos produzidos a partir das décadas de 1960 e 1970 no âmbito da cultura, especialmente “Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional” (UNESCO, 1966); o “Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento: Nossa diversidade criadora” (UNESCO, 1997); e documentos mais atuais – para compreender os desdobramentos e continuidade da política cultural desenvolvida a partir dos anos de 1970, como a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural” (UNESCO, 2002) e o documento da “Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais” (UNESCO, 2005).

Os documentos educacionais produzidos para a Educação Básica e a Superior no Brasil também foram tomados como fonte de pesquisa, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares

---

<sup>24</sup> Para as análises da seção IV e V adoto a edição reimpressa em 2011.

Nacionais (BRASIL, 1998b) e o documento do Estado do Paraná “Currículo Básico para as Escolas Públicas” (PARANÁ, 1990), com o intuito de identificar a influência das políticas culturais iniciadas nos anos de 1970 e disseminadas e ampliadas no Brasil, especialmente nos documentos dos anos de 1990 sobre a educação, particularmente sobre a educação física.

A partir destas referências teóricas, busquei apreender e analisar criticamente a concepção de homem e de cultura na perspectiva teórica de Geertz e suas implicações para a concepção de cultura do corpo na educação física e seus determinantes históricos, tanto na especificidade da educação física quanto no contexto mais amplo da crise do capital e das políticas culturais e educacionais advindas dela. Assim estabeleci um contraponto a essa concepção a partir dos fundamentos da compreensão ontológica de homem e de cultura de Lukács e de Leontiev para uma educação e uma educação física fundamentadas no materialismo histórico.

A síntese dos estudos e análises realizados neste trabalho foi apresentada em cinco seções principais: 1- A concepção antropológica social na educação física; 2- As concepções pedagógicas da educação física dos anos de 1980 e a cultura; 3- A crise estrutural do capital: a reestruturação produtiva e a concepção de cultura; 4- A Teoria Interpretativa de Geertz no contexto da Antropologia Social: apontamentos para uma crítica; 5- Concepção ontológica de cultura: elementos para a compreensão de cultura corporal.



## 1 A CONCEPÇÃO ANTROPOLÓGICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A vinculação entre educação física e cultura se configura nas teorizações pedagógicas da educação física de forma mais explícita<sup>1</sup> a partir dos anos 1980, período da redemocratização do país, em que foram publicadas produções de cunho pedagógico e metodológico para a área. Nesse contexto, a produção teórica buscava renovações e mudanças voltadas à superação do modelo tecnicista da educação e da educação física da ditadura militar e a concepção biologicista de homem imanente a ela.

A vertente antropológica interpretativa do antropólogo norte-americano Clifford Geertz ganha força nos estudos culturais na educação física brasileira a partir dos anos de 1990 e encerra uma concepção própria de cultura, de homem e de mente que fundamenta a vertente dos estudos pedagógicos na educação física denominada de “cultural/plural”, cujo principal representante na educação física brasileira é Jocimar Daolio.

O livro “Da cultura do corpo”, publicado em 1994, é sua produção de referência e marca o início dos estudos nesta vertente teórica na educação física brasileira. Nele são apresentadas as bases dessa abordagem cultural. Seguiram-se a este outras produções em forma de livros desse autor, a saber: “Cultura: educação física e futebol” (DAOLIO, 1997); “Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980” (DAOLIO, 1998); “Educação Física e o Conceito de Cultura” (DAOLIO, 2007a); Futebol: Cultura e Sociedade (DAOLIO, 2005c); e “Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura: tensões e riscos” (DAOLIO, 2010). Desde o início dos anos de 1990 até o momento atual, seus estudos se mantêm orientados nesta perspectiva antropológica e estão materializados também em forma de capítulos de livros e artigos científicos.

Nesta produção científica, mais marcadamente em Daolio (1993; 1994a; 1998), nos anos de 1990 são apresentados os resultados de estudos e pesquisas de cunho teórico e de campo, nos quais o autor descreve e interpreta o comportamento de professores e alunos de educação física, o corpo, a cultura, e a educação física como prática cultural, o pensamento acadêmico e outros temas, à luz da antropologia social/cultural e de seus pressupostos conceituais e metodológicos, “por uma educação física plural” (DAOLIO, 1994a, p. 91). Explicita também os conceitos antropológicos que norteiam sua teorização.

---

<sup>1</sup> Essa vinculação já se fazia presente em produções anteriores, entretanto, com outra conotação.

Em seu primeiro livro, “Da cultura do corpo”, Daolio (1994a) apresenta os pressupostos da antropologia a partir da interpretação de François Laplantine (1943-)<sup>2</sup>, Émile Durkheim (1858-1917)<sup>3</sup>, Lévi-Strauss (1908-2009)<sup>4</sup> e, especialmente de Marcel Mauss e Clifford Geertz, os quais constituíram a base e fundamento de seus estudos subsequentes. Em face disto, tomo esta produção como ponto de partida, e as demais, como complementares para nossa compreensão.

No âmbito desses estudos, destaco a produção do antropólogo norte-americano Clifford Geertz, em razão da sua marcante influência na constituição da concepção

<sup>2</sup> François Laplantine (1943-) é um etnólogo e antropólogo francês, nascido em Paris. Doutorou-se em Filosofia pela Universidade de Nanterre (Paris X) e em Antropologia pela Sorbonne (Paris V). Suas principais pesquisas são realizadas na América Latina, sobretudo no Brasil, e estão relacionadas à Antropologia da Doença, das Religiões, bem como às relações entre a Antropologia e a escrita. Professor de Etnologia na Universidade Lyon, instituição na qual fundou o Departamento de Antropologia, é também o responsável pelo Programa de Cooperação Interuniversitária com a Universidade Federal do Ceará. É autor de “A Etnopsiquiatria” (1993); “As três vozes do imaginário” (1974); “A cultura do psi ou O desmoroamento dos mitos” (1975); “A filosofia e a violência” (1976); “Doenças mentais e tradicionais na África Negra” (1976); “A medicina popular na França Turla hoje”; “Antropólogos da doença” (1986) e as consideradas mais importantes “*Transatlantique: Entre Europe et Amériques latines*” (1994), e “*La Description Ethnographique*” (1996) (LAPLANTINE, 2007).

<sup>3</sup> Émile Durkheim nasceu na região de Lorraine, na França, em 1858 e faleceu em Paris em 1917. Este sociólogo francês, considerado o pai da sociologia moderna, é criador da Teoria da Coesão Social. Descendente de família judia, estudou filosofia na Escola Normal Superior de Paris. O fato de Durkheim não ter seguido os preceitos da cultura judaica pode ter influenciado o teor de seus estudos e suas preocupações religiosas, preferindo analisá-las do ponto de vista social. Estudou as teorias de August Comte e Herbert Spencer, o que fez com que conferisse um matiz científico às suas teorias. Durkheim escreveu obras que foram definitivas nos rumos dos estudos sociológicos. No livro “Da divisão do trabalho social” (1893) ele estabeleceu as bases da sociedade comparando-a a um organismo vivo em que cada parte funcionava como um órgão biológico que agiria de forma dependente. Assim, numa sociedade “doente”, que ele denominava de anomia, a cura para o melhor funcionamento social seria a solidariedade orgânica. No livro “As regras do método sociológico” publicado em 1895, estabeleceu as bases para a sociologia como ciência. Em sua obra “O suicídio” (1897) avaliou que o maior nível de integração social estava ligado aos índices de suicídio, que seriam maiores quanto mais frágeis fossem os laços sociais. Também pesquisou assuntos sobre religião, através do livro “Formas elementares da vida religiosa”, publicado em 1912. Émile Durkheim morreu no dia 15 de novembro de 1917. Encontra-se enterrado no cemitério de Montparnasse, em Paris. O cerne do pensamento de Durkheim pode ser ressaltado pela análise de seus principais livros: “Da divisão do trabalho social” (1893); “As regras do método sociológico” (1895); “O suicídio” (1897); “Formas elementares da vida religiosa” (1912). Fora os aspectos metodológicos desenvolvidos em seus livros, Durkheim trata fundamentalmente da questão do consenso (CABRAÍ, 2004).

<sup>4</sup> Claude Lévi-Strauss (1908-2009), antropólogo, professor e filósofo belga, é considerado um dos grandes intelectuais do século XX. Após a II Guerra Mundial divulgou e introduziu os princípios do estruturalismo, alcançando uma influência quase que universal, por isso é considerado o fundador da antropologia estruturalista. O estruturalismo ganhou força nas décadas de 1960 e 1970 e, no âmbito da etnologia e da antropologia, tem em Lévi-Strauss seu mais célebre representante. Sua obra, de grande alcance, tem como principais livros: “As estruturas elementares do parentesco” (1949), “Raça e história” (1952), “Tristes trópicos” (1955), “Antropologia estrutural” (1958), “O pensamento selvagem” (1962) (DOSSE, 1993). O estruturalismo de Lévi-Strauss tornou-se referência obrigatória na filosofia, na psicologia e na sociologia. Tem nos estudos dos mitos uma significativa contribuição. Como relatou o próprio Lévi-Strauss, quando era estudante, no início de carreira, insurgiu-se contra a escola de Durkheim, porque na mesma época descobriu a etnologia anglo-americana, e era especialmente sensível à diferença entre o teórico e pessoas que falavam de coisas que tinham ido ver em campo. Entretanto, posteriormente, compreendeu melhor e retornou, em grande parte, à tradição durkheimiana (PERRONE-MOISÉS, 1999).

cultural/plural de educação física. Busco com esse encaminhamento compreender a concepção de educação física cultural/plural, a qual tem como principal fundamento a Teoria Interpretativa de Geertz.

## 1.1 CONCEPÇÃO E ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

Os fundamentos teórico-metodológicos e os conceitos principais que orientam a concepção de educação física cultural/plural têm como base os princípios gerais da antropologia social<sup>5</sup>, nos quais Daolio (1994a; 1998) se fundamenta em Laplantine (1988). Os conceitos e pressupostos metodológicos mais específicos são tomados tanto da sociologia/antropologia francesa de Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss quanto da antropologia norte-americana de Geertz, sendo esta última a principal referência de Daolio para fundamentar essa concepção. Dedico-me, nos tópicos a seguir, a apresentar uma síntese da concepção cultural/plural, focalizando os seus pressupostos teórico-metodológicos e, a partir deles, as implicações para a pesquisa e para o ensino de educação física.

### 1.1.1 Princípios gerais da Antropologia Social na educação física

A teorização da educação física na perspectiva cultural/plural, pensamento que se expressa na obra de Daolio, fundamenta-se na Antropologia Social<sup>6</sup>. O autor, ao tratar da “Educação física escolar: uma abordagem cultural”, em seu trabalho publicado em 1993, pondera:

<sup>5</sup> Daolio se refere ao campo mais amplo da Antropologia Social. Entretanto, esclareço que Mauss (2003) considera que as noções que orientam suas pesquisas antropológicas se localizam no que ele chamou de “antropologia cultural”. Geertz (2011), por sua vez, situa-as no âmbito da “antropologia social”, mais especificamente na “etnografia”. Laplantine (2007), outro autor referenciado por Daolio, agregou as duas, dando-lhes o nome comum de “antropologia social e cultural (ou etnologia)”. Ao me referir à obra destes autores, procurei adotar a denominação própria de cada um.

<sup>6</sup> Sobre constituição histórica da antropologia que fundamenta a concepção de educação física cultural/plural, suas correntes e princípios teórico-metodológicos fundamentais, trato na seção 4.

Não deve ser novidade para mais ninguém o componente biológico que influenciou sobremaneira a Educação Física brasileira e que até hoje ainda se faz sentir de forma explícita ou implicitamente. O grande contingente de médicos que ainda dirigem Faculdades de Educação Física ou ministram aulas nesses cursos é significativo. A ênfase na aptidão física é um reflexo dessa visão organicista. Podemos citar, ainda, a obrigatoriedade quase unânime do exame médico antes do desenvolvimento das aulas de Educação Física nas escolas (DAOLIO, 1993, p 49).

Para Daolio (1993, p. 49),

Se focarmos nossa atenção para o tipo de aula que os professores ministram veremos a tendência da biologização, naturalização e universalização do corpo humano. Essa compreensão do corpo justifica programas que tendem a homogeneizar o grupo de alunos. O raciocínio é simples: se corpo é um conjunto de ossos, músculos e articulações, todos os corpos são iguais, por possuírem os mesmos componentes. Portanto, a mesma atividade serve para todos os alunos em qualquer lugar e em qualquer época. Todos os alunos devem correr o mesmo número de voltas, saltar a mesma altura, nadar a mesma distância, enfim, se comportar corporalmente do mesmo jeito a despeito das diferenças físicas existentes entre eles. Se o professor percebe que os corpos diferem entre si, a explicação se dá em função da natureza do corpo: existem corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes e existem corpos naturalmente piores, mais fracos e menos capazes.

Daolio (1993), fazendo menção aos trabalhos históricos na área da educação física de Mauro Betti, Lino Castellani Filho e Carmen Lúcia Soares<sup>7</sup>, afirma que esses autores se dedicaram à discussão das causas dessa biologização, e se propõe a fazer um contraponto a essa ênfase biológica pela via da abordagem cultural. O autor reafirma essa posição no “Dicionário crítico da educação física”, em que, ao tratar da “Antropologia” e de seu processo de inserção teórica nos estudos da educação física, afirma:

A discussão antropológica adentrou na Educação Física no bojo dos estudos a partir dos referenciais teóricos das Ciências Humanas e tem contribuído para refutar a exclusividade das explicações biológicas no estudo das manifestações corporais humanas, característica tradicional da área até a década de 1970. Assim, juntamente com outras abordagens, contribuiu para fincar a raiz da Educação Física nas Ciências Humanas (DAOLIO, 2005, p. 422).

---

<sup>7</sup> Estudiosos da educação física que estudam história da educação física, especialmente Castellani Filho (1988) e Soares (1994; 1998).

No ano de 1994, Daolio publica o livro “Da cultura do corpo”<sup>8</sup>, produção que, pelo que pude constatar, marca o início da influência dessa perspectiva antropológica social e cultural em nosso país, e tem como tema central os estudos sobre cultura. Nesse livro o autor explicita que seu trabalho “utiliza um referencial teórico próprio da Antropologia Social para analisar a prática de professores de Educação Física na rede pública de primeiro grau” (DAOLIO, 1994a, p. 15), considerando que a partir dele é possível entender a prática desses professores. Segundo o autor, a antropologia social

[...] pauta-se pelo estudo do homem nas suas relações sociais, entendendo-o como construtor de significados para as suas ações no mundo. Se o homem é sempre um ser social, vinculado a redes de sociabilidade, com uma grande capacidade de agir simbolicamente, ele também o é na sua atividade profissional (DAOLIO, 1994a, p. 15).

Com esse enfoque da antropologia social o Daolio almejou constituir “uma nova forma de olhar a atuação dos professores de Educação Física e, assim, conseguir desvendar e compreender um pouco melhor sua prática” (DAOLIO, 1994a, p. 15). O autor entende que a antropologia social pode auxiliar nessa compreensão, pois

[...] os professores de Educação Física, como seres sociais que são, imersos numa dinâmica cultural, possuem um universo de representações – sobre o mundo, o corpo, a atividade física, a profissão que exercem, a escola etc. – que define e orienta a atividade profissional na área. Em outros termos, devemos considerar a sua ação como ligada a esse conjunto de representações e não como um dado isolado. O que os professores fazem é importante e significativo, mas também o é a forma como eles justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem (DAOLIO, 1994a, p. 16).

Nesta perspectiva o autor leva em conta a experiência empírica dos professores de educação física da rede pública, “resgatando-a e respeitando-a”, já que, para Daolio, ela “é das mais profícuas” (DAOLIO, 1994a, p. 16). Não obstante, o autor estabelece que não pretende culpar os professores pelas suas ações, mas sim, compreender sua prática e seus limites em um momento em que o seu trabalho mostra-se desvalorizado pelos órgãos governamentais e pelos próprios professores. Com essas ponderações busca demonstrar “a riqueza de sua prática na construção de representações sobre o seu papel na sociedade” (DAOLIO, 1994a, p. 16). Propõe-se a ver, quanto ao grupo de professores,

<sup>8</sup> Como informa o próprio autor, este livro é, com algumas modificações, a sua dissertação de mestrado, que foi defendida em dezembro de 1992 na Escola de Educação Física da USP (DAOLIO, 1994a).

[...] na interação entre ação – o que fazem – e representação – como justificam o que fazem –, a síntese de toda uma experiência. Porque os professores de Educação Física são atores sociais, que trabalham num determinado cenário – escola, bairro, cidade etc. –, utilizando determinados conteúdos e seguindo determinadas regras, crenças, valores, certezas etc. Tudo isso possui raízes na própria dinâmica social (DAOLIO, 1994a, p. 18).

Nessas afirmações Daolio (1994a) já indica o referencial teórico-metodológico em que se fundamenta, o tipo de linguagem que adota e, intrínseca a estes, a concepção de homem e de cultura que norteia seu estudo. Os professores, na concepção do autor, são “atores sociais”, e a escola em que trabalham, o “cenário”. A incorporação de termos e expressões próprios da linguagem dramaturgica é frequente na produção de Daolio (1994a e 1998), porque ele analisa e interpreta a realidade e as relações humanas expressas pelos grupos de entrevistados a partir dessa lógica teatral, entendendo que os indivíduos estão num contínuo processo de representação de papéis sociais<sup>9</sup>. Neste sentido, Daolio (1998, p. 92) entende que “essas pessoas constituíram-se em personagens de uma trama, ao mesmo tempo, autores dela e atores nela”. Fundamenta-se em Erving Goffman<sup>10</sup> como auxiliar no aprofundamento do uso da linguagem teatral, afirmando:

Em qualquer situação social um indivíduo assume a máscara de um personagem para interagir com outros indivíduos, estes também, personagens projetados por outros atores. Essa encenação extremamente dinâmica é inerente às relações humanas, uma vez que o indivíduo está sempre tentando transmitir algumas mensagens, e, às vezes, ao mesmo tempo, evitando outras. Para isso ele precisa considerar as mensagens, deliberadas ou não, provindas de seu interlocutor, para continuar a interação (DAOLIO, 1998, p. 92).

<sup>9</sup> Outros autores desta perspectiva também adotam a mesma linguagem, entre eles Oliveira (2006) ao analisar como as diferenças são significadas e representadas pelos atores sociais que compõem o universo simbólico das aulas de educação física. Nos termos deste autor, os personagens deste enredo constituem uma turma de 8ª série de uma escola da rede pública do município de Campinas, São Paulo (OLIVEIRA, 2006).

<sup>10</sup> Erving Goffman (1922-1982) é um sociologista reconhecido por seus estudos sobre comunicação face a face e rituais relacionados à interação social. As principais produções deste autor são: “Apresentação do EU na vida cotidiana” (1959); “Asilos” (1961); “Estigma” (1964), e ainda, “Análise dos quadros e Formas de discurso” (formas de falar) (1981), no qual ele focou no modo como as pessoas “enquadram” ou definem uma realidade social no processo comunicativo (ERVING GOFFMAN, 2012). Goffman “lançou mão de um expediente heterodoxo intelectualmente, ou seja, integrou em seus trabalhos uma série de autores provenientes de diversas tradições intelectuais, num período em que os diferentes modelos explicativos existentes nas ciências sociais, particularmente na sociologia, tendiam a manter certa distância entre si. Nesse sentido, assinalam que Goffman inspirou e transformou de forma criativa determinadas ideias de autores como Durkheim, Simmel, Charles Cooley, George Herbert Mead, Alfred Schutz, Herbert Blumer, Everett Hughes, Gregory Bateson, Thomas Schelling, entre outros, utilizando-os como referências tópicas para o desenvolvimento de seus próprios argumentos. Ao mesmo tempo, ele também se inspirou em figuras do campo literário, como Kenneth Burke e Luigi Pirandello, que lhes serviram como fonte de sugestão para formular seu modelo dramaturgico; absorveu também de Marcel Proust sua aprimorada técnica de observação e descrição do comportamento humano; incorporou, por fim, em sua imaginação sociológica as reflexões sobre a dimensão da liberdade humana na vida social, desenvolvida por Jean-Paul Sartre” (MARTINS, 2011).

Essa forma de análise, que implica a adoção dessa forma dramaturgicamente de linguagem, é mais evidente em seu estudo “Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980”. Nesse estudo o autor analisa a construção do pensamento científico da educação física por meio da análise do discurso dos principais autores da década de 1980. Aliás, essa abordagem já se fez presente em seu trabalho inicial “Da cultura do Corpo”, de 1994.

A interação entre ação e representação, que é a síntese da experiência, possui raízes na dinâmica da vida social, como afirma Daolio (1994a). O autor se propõe a mostrar em seu trabalho, a partir desse tipo de análise dramaturgicamente, “as ligações entre a prática cotidiana dos professores e as questões sociais mais amplas”. Desse modo, busca desvendar no “plano simbólico da cultura” a lógica que rege a atuação dos professores de educação física, pois entende os professores como agentes sociais e sua prática como determinada culturalmente (DAOLIO, 1994a, p. 18).

A concepção e a abordagem antropológica dos estudos de Daolio (1994a, 1998, 2007a, 2010) em forma de livros e em grande parte dos seus artigos científicos fundamenta-se em François Laplantine, em seu livro “Aprender antropologia”. Daolio (1994) também busca fundamentos para o desenvolvimento de seus estudos e pesquisas no pensamento de Émile Durkheim: “As regras do método sociológico”, publicação de 1960; Marcel Mauss e de 1974 e 1979: “Sociologia e antropologia” e “Marcel Mauss: antropologia”; Lévi-Strauss de 1976 e 1974: “As estruturas elementares de parentesco” e “Introdução à obra de Marcel Mauss”; e, fundamentalmente, em Clifford Geertz, publicações de 1989 e 1983, respectivamente “A interpretação das culturas” e “Local Knowledge”. São referências, ainda, os estudos de antropólogos contemporâneos brasileiros e estrangeiros e estudiosos da antropologia como: Kofes, Da Matta, Goffman, Kuper, Azzan Júnior, Mercier, Leakey e Lewis, Velho, Rodrigues, entre outros. Daolio (1994a) justifica tal opção por este referencial teórico-metodológico pelo entendimento de que:

A Antropologia nos ensina a evitar qualquer tipo de preconceito, uma vez que todo comportamento humano, por possuir uma dimensão pública, não pode ser julgado por meio de conceitos implacáveis como bom/mau ou certo/errado. O entendimento de qualquer atitude humana deve ser buscado em referenciais culturais que dão sentido a essas atitudes. [...] o chamado “olhar antropológico” implica uma relação espetacular entre quem olha e quem é olhado. Olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo através do outro, porque a forma de olhar é também influenciada pela cultura. Essa contribuição da Antropologia, por si só, é útil para qualquer área do conhecimento e também para a Educação Física, que não tem o hábito de considerar as diferenças existentes entre grupos de alunos de forma não preconceituosa (DAOLIO, 1994a, p. 30).

Apoiando-se em Roberto DaMatta, Daolio (1998, p. 14) afirma que “a antropologia propõe-se a estranhar o familiar e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com o estranho”. Essa abordagem, segundo o autor, permitiu-lhe

[...] perspectivar a educação física considerando que, por um lado, suas práticas, seus costumes e valores constituem-se em construções culturais engendradas historicamente e atualizadas cotidianamente, por outro lado, não podem ser tomados como absolutos, justamente por fazerem parte de uma dinâmica cultural (DAOLIO, 1998, p. 14).

Assim, a antropologia social é o referencial teórico-metodológico norteador de seus estudos e pesquisas como algo “novo” na educação física. É “novo” porque considera as diferenças, algo que para Daolio (1998) não era hábito da educação física.

Daolio (1994a, p. 22), fundamentado no livro de Laplantine (1988)<sup>11</sup> “Aprender antropologia”<sup>12</sup>, afirma que “Historicamente a Antropologia constituiu-se como disciplina durante o século XIX, embora seja possível considerar o seu início a mais tempo, na medida em que sempre houve alguém interessado na reflexão e no estudo de outros povos e costumes” (DAOLIO, 1994a, p. 22). O autor afirma que:

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 das espécies, para justificar suas diferenças a partir de ritmos desiguais de desenvolvimento. [...] Em 1877, Morgan classificou os homens em três estágios básicos de desenvolvimento: a selvageria, a barbárie e a civilização. Nessa visão etnocêntrica, os povos

<sup>11</sup> Esse livro foi publicado em primeira edição no Brasil em 1988. Adotamos para as referências e análises a 20ª reimpressão da primeira edição de 2007.

<sup>12</sup> “Aprender antropologia”, de autoria de Laplantine, é subdividido em três partes: “Marcos para uma história do pensamento antropológico”; “As principais tendências do pensamento antropológico contemporâneo”; e, “A especificidade da prática antropológica”. O referido livro é um manual de antropologia e, como tal, apresenta uma abordagem histórica e conceitual sintética das concepções antropológicas, de suas origens históricas e, fundamentalmente, de seus conceitos e aspectos metodológicos. Como ressalta Queiroz (2007), “Trata-se de uma introdução à Antropologia, fabricada de encomenda para os estudantes brasileiros. A formação nacional em Ciências Sociais (e a antropologia não foge a regra...) segue a via da especialização, muito mais do que a formação geral”. O próprio Laplantine (2007, p. 33) acrescenta que o seu livro “dirige-se ao mais amplo público possível. Não àqueles que têm por profissão a antropologia – duvido que encontrem nele um grande interesse – mas a todos que encontrem nele um grande interesse – mas a todos que, em algum momento de sua vida (profissional, mas também pessoal), possam ser levados a utilizar o modo de conhecimento tão característico da antropologia. Esta é a razão pela qual, entre o inconveniente de utilizar uma linguagem técnica e o de adotar uma linguagem menos especializada, optei voluntariamente pela segunda. Pois a antropologia, que é a ciência do homem por excelência, pertence a todo mundo. Ela diz respeito a todos nós”. Embora seja inegável, como demonstra Queiroz (2007, p. 11), a importância da publicação deste livro no Brasil, ela mesma indicou que oferece aos estudantes “um primeiro panorama geral da Antropologia e seu lugar no âmbito do saber”.



considerados primitivos nada mais eram do que os não-europeus da América, da Ásia e da 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 (DAOLIO, 1994a, p. 22).

Essa visão, por outro lado, permitiu, como entende Daolio (1994a, p. 22), o reconhecimento de uma mesma humanidade. Já no século XX, com Franz Boas e Bronislaw Malinowski a antropologia passou por uma revolução conceitual e metodológica. O pesquisador, a partir de então, “[...] 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”, como afirma Daolio (1994a, p. 23).

Com base no pensamento de Laplantine (1988), Daolio (1994a, p. 23) define que a antropologia “é um certo olhar” e enfoque que consiste em “estudar o homem inteiro e 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 seus costumes”. Nesta lógica de pensamento, para Daolio (1994a), a antropologia também pode estudar a nossa sociedade como provida de sentido e significação<sup>13</sup>, assim como qualquer grupo contemporâneo – como operários, militantes de um partido político, homossexuais, grupos religiosos ou, ainda, professores de educação física.

A interação entre a ação e a representação dos professores possibilitou a Daolio (1994a) discutir as implicações pedagógicas da educação física na escola atual e se posicionar no campo da defesa da emancipação política, ao conceber que os alunos são iguais no direito à prática da educação física. Isto fica evidente, quando o autor reafirma a busca de uma prática que se apoie no caráter cultural do corpo com o qual trabalha e também nos conteúdos que desenvolve, ou seja, “uma Educação Física que, emprestando da Antropologia o princípio da alteridade, permita considerar que todos os alunos, independente de suas diferenças, são iguais no direito à sua prática” (DAOLIO, 1994a, p. 19). O autor explica em nota:

A antropologia nos ensina a considerar as diferenças entre os vários grupos humanos não como desigualdades, mas como características específicas de cada grupo. Assim, fazer antropologia exige, de alguma forma, colocar-se no lugar do outro, procurando compreender sua dinâmica cultural própria. O princípio da alteridade implica a consideração e o respeito às diferenças humanas (DAOLIO, 1994a, p. 19).

<sup>13</sup> Daolio (1994a) se refere aqui à “Antropologia das Sociedades Complexas” a que faz referência Laplantine (1988).

O princípio da alteridade norteia outros estudos desse autor na educação física, como o apresentado no texto “Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 161-162). No entendimento dos autores, reside na alteridade e nos pressupostos da educação intercultural “uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades de oportunidades, estereótipos, preconceitos e sectarismos ainda diluídos nos cotidianos escolares” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 161). Os autores afirmam estar cientes das

[...] possíveis limitações, mas conscientes de que se trata de um ponto de partida para se pensar outro tipo de relação social em qualquer cenário escolar. Assim, a alteridade coloca-se na direção de um caminho possível de enfrentamento das tensões advindas da diversidade cultural, percebidas neste estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 161).

Portanto, para estes autores as “tensões” são culturais, e são oriundas da diversidade cultural, daí a defesa da alteridade e da educação intercultural como formas de diluí-las. Oliveira e Daolio (2010) se remetem a Gusmão (2003), quando esta autora afirma que a alteridade revela-se no fato de que

[...] o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (GUSMÃO, 2003, p. 87, grifos da autora).

Na concepção destes autores o homem não é social, ele se faz social no contexto cultural em que ele se forma. A partir dessa compreensão, Oliveira e Daolio (2010, p. 162) caminham na direção do entendimento de que existem diferenças e que estas, necessariamente,

[...] devem compor o quadro de aprendizagem do educando, proporcionando o contato com o “outro”, com o “diferente” e que com ele estabeleça um diálogo profícuo e mútuo, no qual as possibilidades não se encerram a partir de uma única visão. A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes, baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a

ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo* (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 162, grifo do autor).

Neste estudo de observação na escola evidenciou-se o preconceito, a desigualdade, a desigualdade no acesso às práticas, o sexismo e o embate entre meninos e meninas e, ainda, a naturalização das diferenças por parte dos sujeitos, como se essas diferenças fossem fruto apenas das composições biofisiológicas, como explicam os autores. A partir dessas observações e constatações, Oliveira e Daolio (2010) entendem que a educação intercultural é o caminho para se desenvolver uma aprendizagem em um ambiente criativo e formativo e ainda as identidades dos alunos.

No que se refere à característica da pesquisa antropológica e do observador, Daolio (1994a) se apropria da explicação de Laplantine (1988) para afirmar que “A característica principal da pesquisa antropológica é o reconhecimento do lugar do papel ocupado pelo observador” (DAOLIO, 1994a, p. 27). Nesta nova forma de pesquisa, que considera a flexibilidade na construção do objeto, olhar o outro passou a ser uma forma de olhar a si mesmo, implicando o reconhecimento do papel e do lugar da subjetividade do observador, pois o pesquisador não é uma testemunha objetiva observando objetos, mas um sujeito observando outros sujeitos (DAOLIO, 1994a). Daolio (1994a), interpretando Laplantine (1988), alerta para o risco de que, se essa subjetividade não for considerada, pode-se incorrer em uma cientificidade desumana ou de um humanismo não científico. Nessa afirmação denota-se a separação entre subjetividade e objetividade na concepção e na análise de Laplantine (1988), compartilhada por Daolio (1994a). Por isso o referido autor reafirma:

Toda e qualquer observação que o pesquisador possa fazer ao analisar um grupo específico será mediada pelo seu referencial cultural, expresso na sua subjetividade. O que lhe agrada, 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 (DAOLIO, 1994a, p. 27-28).

Quanto à presença do observador junto a um grupo, Daolio (1994a) cita Laplantine (1988) quando este antropólogo afirma:

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 relações dos outros à presença deste, mas também de suas reações às reações dos outros, é o próprio instrumento capaz e fornecer à nossa disciplina vantagens científicas consideráveis, desde que saiba aproveitá-lo (LAPLANTINE, 1988, p. 172-173).

É com base nos pressupostos antropológicos mais gerais de Laplantine (1988), como os princípios de diversidade e alteridade, dos pressupostos metodológicos de “olhar antropológico” e da subjetividade do observador, que Daolio (1994a) analisa a ação dos professores e alunos em seus estudos, na perspectiva da educação física cultural/plural. No tópico seguinte trato da influência da antropologia e da sociologia francesa de Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss e, principalmente, da antropologia norte-americana de Geertz, por meio de seus pressupostos teóricos e conceituais na concepção de educação física cultural/plural.

### **1.1.2 Os conceitos teórico-metodológicos da sociologia/antropologia francesa de Durkheim, Mauss e Lévi-strauss e da antropologia interpretativa de Geertz**

Os estudos, pesquisas e proposições pedagógicas na perspectiva da educação física cultural/plural são norteados pelos conceitos teórico-metodológicos da filosofia sociológica francesa e se fundamentam em Durkheim, no seu livro “As regras do método sociológico”<sup>14</sup>, no qual define “fato social”. Daolio (1994a) afirma que esse conceito é a base do conceito de “fato social total” de Marcel Mauss, adotado como fundamento de seus estudos e pesquisas. Daolio (1994a) se refere a este conceito ao afirmar que Marcel Mauss o reelaborou como “fato social total”. A principal fonte de referência é o capítulo intitulado “Introdução à obra de

<sup>14</sup> O título original do livro é “*Les règles de la méthode sociologique*”, publicado em versão inicial na “*Revue philosophique*”, em 1893, e em “*Primeira educação*”, em 1895. O livro é composto de seis capítulos: I. O que é um fato social?; II. Regras relativas à observação dos fatos sociais; III. Regras relativas à distinção entre normal e patológico; IV. Regras relativas à constituição dos tipos sociais; V. Regras relativas à explicação dos fatos sociais; VI. Regras relativas à administração das provas.

Marcel Mauss”, escrito por Lévi-Strauss, do livro de Mauss “Sociologia e antropologia”<sup>15</sup>, publicado no Brasil em 1974.

Daolio (1994a) associa a perspectiva de “olhar antropológico”, apresentada por Laplantine (1988), ao conceito de “fato social total” de Mauss. Como explica Daolio (1994a, p. 25), “a noção de “fato social total” implica a compreensão de que em qualquer realização do homem podem ser encontradas as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica”. O autor, interpretando Lévi-Strauss na sua “Introdução à obra de Marcel Mauss”, afirma que “Essa tríplice abordagem só é possível de ser alcançada porque essas dimensões constituem uma unidade, quando encarnadas na experiência de qualquer indivíduo membro de determinada sociedade” (DAOLIO, 1994a, p. 25). Destarte, quaisquer realizações do homem, mesmo que sejam encontradas em dimensões fragmentadas, constituem uma unidade na experiência. Roble e Daolio (2006, p. 219) afirmam:

A contribuição de Marcel Mauss ganha relevância pela própria época em que foi escrita, início do século XX, quando as várias disciplinas científicas passaram a estabelecer seus estatutos epistemológicos e definir seus limites em relação às outras disciplinas. Mauss propunha uma abordagem integradora de ser humano, o que, de certa forma, reunia as áreas de Sociologia, Antropologia, Psicologia e Biologia.

Daolio (1994a, p. 44) assevera que Mauss, ao tratar do homem, destaca a importância de considerar a totalidade do ser humano, ao afirmar que “o homem nunca é encontrado dividido em faculdades”. Conforme explicam Roble e Daolio (2006, p. 218),

Marcel Mauss, na década de 1920 do século XX, cunhou a expressão fato social total, procurando compreender como integradas nas condutas humanas os aspectos sociológico, psicológico e biológico. Segundo o autor, o caráter social das ações humanas e sua tradução psicológica ao nível individual só podem estar assentadas na dimensão física, formando um todo interligado

<sup>15</sup> “Sociologia e Antropologia” é uma coletânea de estudos de Marcel Mauss composta do conjunto das publicações mais importantes do autor entre os anos de 1904 a 1938, obras que, como esclarece Gurvitch (2003, p. 10), poderiam ser novamente publicadas sem levantar dificuldades, e que “convergiam para um tema que se começa a designar, cada vez mais, pelo termo de “antropologia cultural”. O título deste livro, “Sociologia e antropologia”, “impôs-se por si mesmo, o termo ‘antropologia’ sendo tomado no sentido amplo de ‘antropologia cultural’ corrente na América” (GURVITCH, 2003, p. 10). A obra é composta de: Prefácio à primeira edição de 1950, escrita por Georges Gurvitch; “Introdução à obra de Marcel Mauss”, escrita por Claude Lévi-Strauss; e sete partes subsequentes, denominadas: Esboço de uma teoria geral da magia; Ensaio sobre a dádiva; Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia; Efeito físico no indivíduo da idéia de morte sugerida pela coletividade (Austrália, Nova Zelândia); Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”; As técnicas do corpo; Morfologia social; Bibliografia geral. Nessa introdução Lévi-Strauss faz uma síntese do pensamento de Mauss e apresenta os conceitos centrais de seu pensamento, que são os fundamentos para a análise da educação física.

tridimensional somente observável na expressão individual. Essa abordagem tríplice só é possível de ser alcançada porque essas dimensões constituem uma unidade, quando encarnadas na experiência de qualquer indivíduo membro de determinada sociedade (ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 218).

Assim, as partes são integradas e formam o todo interligado nas três dimensões. A partir desse conceito criado por Mauss, afirma Daolio (1994a) que a antropologia passou a priorizar, na sua forma de olhar o homem, “os seus comportamentos e a sua atuação específica nos grupos, em vez dos enfoques mais abstratos, como sociedades, ideias ou regras sociais” (DAOLIO, 1994a, p. 25). Explica o autor que Durkheim, como influenciador da obra de Mauss, já propunha, no seu livro “As regras do método sociológico”, o tratamento de fatos sociais como coisas que só poderiam ser explicadas se relacionadas a outros fatos sociais; entretanto Daolio (1994a) explica que Mauss se opôs ao pensamento durkheimiano, que se recusava a explicar os fenômenos sociais por meio das consciências individuais, dedicando-se, então, a estabelecer as conexões entre estas dimensões e a dimensão fisiológica, desenvolvendo o conceito do caráter inconsciente dos costumes, o que exerceu influência decisiva na obra de Lévi-Strauss.

Daolio (1994a) considera que Durkheim e Mauss deram importantes contribuições “para uma estruturação da antropologia como saber científico, já que foi a partir daí que o aspecto social no estudo do homem passou a ter autonomia”. Nesta concepção, portanto, o social passou a se concebido como aspecto autônomo e independente da história. Assim:

Os costumes e 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 (DAOLIO, 1994a, p. 26).

O autor fundamenta-se em Durham<sup>16</sup> para explicar a noção de cultura que norteia a sua investigação antropológica como aquela que 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 no nível da investigação do comportamento real de grupos concretos”. Com base neste conceito, “[...] é possível realizar uma pesquisa

<sup>16</sup> Eunice Ribeiro Durham, professora e pesquisadora de antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Daolio (1994a) se utiliza de seu texto “A dinâmica cultural na sociedade moderna”, publicado em 1977.

antropológica a partir de qualquer comportamento que um determinado grupo possa expressar” e, segundo o pensamento de Mauss, pensar “no conjunto de gestos corporais desenvolvidos pelo homem ao longo de sua história como um profícuo objeto de estudo das sociedades” (DAOLIO, 1994a, p. 27).

Em trabalho mais recente, Roble e Daolio (2006) explicam que o mesmo Marcel Mauss, na esteira da discussão da totalidade do fato social expresso nas condutas individuais, discutiu especificamente o corpo e aquilo que ele chamou de *técnicas corporais* como sendo “as maneiras pelas quais os seres humanos fazem uso do seu corpo. Segundo ele, o corpo deveria ser compreendido como expressão da construção cultural humana. Cada gesto, cada movimento, seria tradutor de elementos identitários de uma dada sociedade” (ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 219). Desse modo, os estudos sobre o corpo e sobre as técnicas corporais, segundo estes autores, fundamentam-se em Mauss. Daolio (1994a) afirma que esse antropólogo tem o mérito de, pela primeira vez,

[...] ter incluído o corpo e o que ele chamou de ‘técnicas corporais’ no âmbito dos estudos antropológicos. [...] 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 conformação muscular nos membros inferiores (DAOLIO, 1994a, p. 38).

É com base nesse pensamento de Mauss que o corpo humano e as técnicas corporais se constituíram em objeto de análise de Daolio (1993; 1994a; 1995; 2006) em vários de seus estudos. O autor entende que “o corpo humano é construído culturalmente, e que a tendência em pensá-lo como exclusivamente biológico revela uma determinada concepção sobre natureza humana” (DAOLIO, 1994a, p. 18). Explica o autor:

Na verdade, a Antropologia estruturou-se como disciplina a partir da oposição entre natureza e cultura. Ora, essa oposição está presente no corpo humano, que é, ao mesmo tempo, natural e social, possuindo um componente inato e outro adquirido. Aliás, o próprio termo “Educação Física”, na forma como foi concebido e utilizado ao longo dos anos, pressupõe uma influência cultural sobre um físico biológico (DAOLIO, 1994a, p. 18-19).

A antropologia cultural de Mauss e seus pressupostos teórico-metodológicos consistiram, então, no referencial a partir do qual Daolio (1994a, p. 19) estuda “o corpo como

construção cultural e sede de significados sociais” (DAOLIO, 1994a, p. 19) e, portanto, como subsídio para a análise do trabalho dos professores e alunos de educação física. Esses pressupostos, que fundamentam seu trabalho inicial “Da cultura do corpo”, no qual objetivou analisar o trabalho dos professores de educação física, foi o caminho adotado pelo autor para analisar e discutir o corpo e as implicações pedagógicas dessa concepção antropológica para a educação física<sup>17</sup>. Daolio (1994a, p. 45) explica que Mauss entende

[...] 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 merecem mais estudos dos etnógrafos. Apesar desse destaque dado por Mauss ao corpo humano e às técnicas corporais, os estudos a esse respeito ainda são insuficientes.

O autor menciona que Mauss, em seu trabalho, define técnica corporal como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (DAOLIO, 1994a, p. 45). Prossegue, mostrando que o antropólogo, a partir dessa definição, cita uma série de exemplos, com a finalidade de revelar a diversidade de hábitos motores na humanidade. Roble e Daolio (2006) explicitam esses aspectos identitários do trabalho de Mauss sobre técnicas corporais elencando esses exemplos de comportamentos corporais identificadores de uma sociedade específica ou de certa época. Mauss fala de

[...] seu aprendizado de natação quando criança, que teria sido muito diferente da época em que escreve seu texto. Lembra de sua experiência na Primeira Guerra Mundial, quando observou a impossibilidade das tropas inglesas cavarem com pás francesas; ou a dificuldade de marcha da tropa inglesa com marcação rítmica francesa. Cita ainda a mudança de hábitos das mulheres francesas após o advento do cinema e dos filmes americanos. Segundo o autor, cada sociedade possuiria um jeito de comportar-se e dispor-se do seu corpo, que caracterizaria a própria sociedade em questão (ROBLE; DAOLIO, 2006, p. 220).

Daolio (1994a, p. 45) concluiu, a partir dos fundamentos teóricos de Mauss e de Lévi-Strauss, que “não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada região, de acordo com a utilização que cada povo foi fazendo dos seus corpos ao longo da história”. Considera que

---

<sup>17</sup> Essa concepção fundamentou o trabalho inicial de Daolio (1994a) e é sua referência teórica até o momento atual.



[...] mais importante que constatar, relacionar e classificar as diferentes manifestações corporais é entender o significado desses 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. [...] Como toda tradição, esses gestos são transmitidos de uma geração pra outra, dos pais para os filhos, enfim, de pessoas para pessoas num processo de educação (DAOLIO, 1994a, p. 46).

Em nota, Daolio (1994a, p. 46) pondera que, “embora não considerada pelo autor, podemos citar como determinante nesse processo de transmissão cultural a questão das classes sociais”. Para o autor: “as pessoas, principalmente as crianças, imitam atos que obtiveram êxito e que foram bem-sucedidos em pessoas que detêm a autoridade no grupo social”. Para a pessoa que aprende, como explica Daolio (1994a, p. 46), no gesto tradicional e no seu ato imitador encontram-se os componentes psicológico e fisiológico: “[...] vê-se assim o fato social manifesto como um todo: um elemento tradicional valorizando numa sociedade sendo transmitido a um indivíduo dotado de uma unidade psíquica por meio da utilização de seu componente fisiológico”.

Não obstante, elucida o autor que o termo “técnica corporal” proposto por Mauss não significa apenas o emprego técnico do corpo para realizar funções. Apesar de esse antropólogo entender que o corpo é o principal e mais natural instrumento do ser humano – portanto, o seu mais natural objeto técnico –, o sentido da técnica é mais abrangente, configurando-se como “um ato que é ao mesmo tempo tradicional e eficaz, como afirma Daolio (1994a). Ao falar do corpo humano em termos de técnicas corporais, pondera Daolio (1994a, p. 47): “[...] elevou-se ao nível de fato social, podendo, portanto, ser pensado em termos de tradição a ser transmitida através das gerações”. Todavia, o que o autor considera mais interessante nesse enfoque é que

[...] ele permite o estudo do corpo e do movimento humanos como expressões simbólicas, já que toda a prática social tem uma tradição que é passada às gerações por meio de símbolos. A tradição oral, a mais conhecida e muitas vezes mais valorizada, é apenas uma dentre as tradições simbólicas. Qualquer técnica corporal pode ser transmitida por meio 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. É 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. É por meio dos símbolos que a tradição vai sendo transmitida às gerações seguintes (DAOLIO, 1994a, p. 47-48).

No texto de Daolio e Velozo (2008) intitulado “A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte” o autor explicita de forma mais clara a concepção de técnica na perspectiva antropológica social/cultural. Os autores, fundamentando-se em Gilles-Gaston Granger (1920-), discutem “a técnica esportiva, com base em alguns referenciais das ciências sociais e humanas, e faz um contraponto ao conceito tradicional de técnica utilizado pela área de Educação Física e Esporte, cuja fundamentação teórica é composta primordialmente por contribuições das ciências da natureza” (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 10)<sup>18</sup>. Segundo eles,

[...] a técnica é uma prática humana anterior à ciência, vinculada, na Antiguidade, à dimensão da arte, e o seu princípio estava no criador e não na criação. A técnica associada à arte se constituía como um modo de fazer que era tradicional, ou seja, seguia determinados costumes e rituais próprios de um grupo ou de uma região. No entanto, com o decorrer da história, a técnica foi penetrada pelo saber científico (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 10).

Os autores afirmam que as transformações nas sociedades modernas provocaram uma oposição entre técnica e arte. A questão central, para estes autores, é que a técnica ainda não penetrada pela ciência, aquela que se associava à arte e à tradição tal qual o trabalho do artesão, possuía um maior grau de singularidade e exprimia algo ou uma intenção, “uma criação, um estilo, uma idiosincrasia do seu executante”. Do ponto de vista de Daolio e Velozo (2008, p. 10), a partir do século XVII, com a Revolução Industrial europeia, a relação entre teoria científica e técnica, que antes era relativamente distante, estreitou-se, e “a cientificização das técnicas acabou, justamente, por diminuir o grau de singularidade destas e, ao mesmo tempo, fez aumentar o grau de normalização. A ciência penetrou a técnica e retirou desta a sua singularidade, o seu estilo, aquilo que a aproximava do mundo da arte” (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 10). No entendimento destes autores, a ciência é responsável por provocar uma cisão entre a técnica e a arte, o estilo e a própria singularidade. Para esses autores, nas sociedades contemporâneas houve uma universalização da técnica:

<sup>18</sup> Gilles-Gaston Granger (1920-) é filósofo racionalista francês. É professor emérito da Universidade de Provence e professor honorário do Collège de France, depois de ter sido presidente da “epistemologia comparativa” de 1986 a 1990. Publicou em 1972 uma tradução francesa de seu “*Tractatus Logico-Philosophicus*”, sucessor de Klossowski Pierre (1961). Em 1994 publica no Brasil “A ciência e as ciências”, no qual um dos capítulos trata da “Ciência, técnica e produção de massa” (GRANGER, 1994).

Em relação às técnicas corporais, determinados gestos são colocados em movimento pela mundialização da cultura e a modernidade tende a universalizá-los. Contudo, não podemos esquecer que tais gestos técnicos são construções culturais que surgiram em contextos históricos e socialmente concretos, portanto, sua origem é local (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 10).

O que os autores denominam de superespecialização do ensino das técnicas esportivas está atrelado, segundo eles, ao modelo de esporte de alto rendimento, visto que

Ela surge na dinâmica de profissionalização do esporte, sustentada pela exacerbação do uso de determinados tipos de técnica. A técnica referida é aquela nos moldes da ciência moderna, especificamente nos parâmetros de uma biodinâmica do movimento. A modernidade, ou melhor, a ciência moderna é a instituição que fundamenta o modelo de técnica tradicionalmente utilizado no ensino do esporte (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 11).

Contrapondo-se a esse modelo de técnica, oriundo das ciências da natureza, Daolio e Velozo (2008) esboçam a noção de técnica corporal com base nas ciências sociais e humanas de Mauss. Para os autores, a técnica corporal, em Mauss, são

[...] todas as formas de uso do corpo criadas pelos seres humanos em sociedade ao longo do tempo. Técnica, de acordo com Mauss, é um ato tradicional e eficaz. Para ele, não há técnica e nem transmissão se não houver tradição (MAUSS, 1974). As técnicas corporais “são os gestos simbólicos que são, ao mesmo tempo, gestos reais e fisicamente eficazes” (MAUSS, 2001, p. 115). Mauss equipara, dessa forma, as técnicas corporais às demais técnicas humanas, como as de cozimento de alimentos, as de plantio, as de adorno de outras. Segundo ele, o ser humano cria, ao longo de sua existência e em função de seu contexto cultural, certos costumes que vão se tornando tradicionais, sendo transmitidos de geração a geração, justamente porque são dotados de eficácia simbólica, ou seja, respondem a certas demandas da sociedade onde se fazem presentes, adotando significados importantes para o grupo local (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 14).

Explica Daolio (2010, p. 8-9) que fora “Marcel Mauss e, posteriormente, Claude Lévi-Strauss, entre outros antropólogos, que estudaram a noção de eficácia simbólica<sup>19</sup> como uma característica presente nas ações humanas, vistas como construções culturais”. Daolio (2010) afirma que, para Mauss,

<sup>19</sup> Esse conceito de eficácia simbólica é, também, explicitado por Daolio (2005b) em seu texto: “A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos”, publicado em forma de capítulo de livro em 2010 (DAOLIO, 2010)

Todo gesto corporal constitui-se em técnica, uma vez que é dotado de tradição e eficácia, equiparando as técnicas corporais às demais técnicas humanas, como as técnicas de cozimento de alimentos, de cura, de plantio, de adorno etc. Segundo ele, o homem cria, ao longo de sua existência e em função de seu contexto cultural, certos costumes, que são transmitidos de geração a geração (DAOLIO, 2010, p. 9).

Conforme a interpretação Daolio (2010, p. 9), esses procedimentos “vão se tornando tradicionais justamente porque são dotados de eficácia simbólica, ou seja, respondem a certas demandas da sociedade onde estão, possuindo significados relevantes para o grupo local”; porém adverte: “[...] é importante perceber que o termo *eficácia simbólica* não se confunde com eficiência técnica, no sentido de resultados imediatos ou de realização de objetivos determinados. Esses dois conceitos não devem se opor como se um existisse em vez ou no lugar do outro” (DAOLIO, 2010, p. 9). O autor esclarece: “Na verdade, na tradição antropológica, esses conceitos são de tipos diferentes. Quando se fala em eficácia simbólica, está-se referindo aos significados tradicionais que orientam e fornecem sentido a certas ações coletivas” (DAOLIO, 2010, p. 9). Do conceito “tradicional” de técnica corporal presente na educação física é que advém o teor da crítica de Daolio e Velozo (2008, p. 14), o qual consiste em que:

Na Educação Física tradicional a técnica que não se assemelha com o gesto do atleta de alto nível, tido como referência, tende a ser vista como errônea ou de baixa qualidade, de modo que há a insistência em se dizer que o aluno não sabe praticar esporte se não realizar os movimentos de acordo com certas prescrições biomecânicas e fisiológicas. Assim, a técnica, na Educação Física, é penetrada pelas ciências naturais, primordialmente pela biomecânica e fisiologia do exercício, que dão suporte e ao mesmo tempo justificam um modelo de esporte de alto rendimento.

Os autores fundamentam-se no antropólogo norte-americano Clifford Geertz para interpretar esta visão tradicional de técnica corporal nessa área. Parafraseando esse antropólogo, dizem Daolio e Velozo (2008, p. 14):

A técnica esportiva tradicional seria vista pela área de Educação Física e Esporte numa perspectiva estratigráfica de natureza humana, a partir da qual o ser humano seria dividido em camadas, tendo o nível biológico como núcleo, superposto pelos estratos psicológico, social e cultural. Em outros termos, a dimensão cultural seria posterior e conseqüente ao componente biológico, este justificativo das causas do comportamento humano (GEERTZ, 1989). Importa dizer que Mauss estava atento a duas importantes questões sobre as técnicas corporais: a sua especificidade segundo as diferentes sociedades e a sua transformação ao longo das gerações. Na tradição, os mais velhos transmitem aos mais novos os hábitos sociais impressos e expressos

pelo corpo, não de forma imutável, mas com a incorporação de transformações que se referem a novos significados atribuídos aos hábitos culturais de cada grupo (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 14).

Esse conceito de eficácia simbólica para compreender a técnica corporal, por esta ter um significado tradicional e um sentido para as ações coletivas, também é adotado como fundamento para interpretar o pensamento e a prática dos professores.

Como tento mostrar, da Antropologia Cultural de Marcel Mauss adveio a orientação metodológica adotada por Daolio (1994a, 1993b) para as análises da educação física, porém esse autor também se fundamenta em conceitos e concepções da Antropologia Interpretativa, especialmente na concepção de cultura desta vertente antropológica – tomada como categoria central –, e nos subsídios teórico-metodológicos advindos desta concepção.

Daolio (2003b, p. 116) expressa a centralidade categorial da cultura na análise da educação física ao afirmar que “o conceito de cultura é a principal categoria para se pensar a educação física”. Não obstante, considera o autor que, “Se sua utilização for superficial, não passará de um certo diletantismo, atendendo, talvez, aos ditames da moda. Por outro lado, se o estudo da cultura não for profundo, poderá engessar a própria visão de educação física” (DAOLIO, 2003b, p. 117).

Daolio (1994a; 1998; 2003b) fundamenta os seus estudos em Marcel Mauss e Clifford Geertz, mas adverte que não pretende “advogar para a antropologia social a exclusividade de uso do conceito de cultura”. Não obstante, afirma que tem “[...] tentado defender algumas importantes contribuições dessa área que parecem renovar a compreensão e aplicação da educação física” (DAOLIO, 2003b, p. 116). Neste sentido, avalia: “A principal delas parece ser a consideração da dimensão simbólica presente nas ações humanas que, na antropologia social, foi estudada por Clifford Geertz, partindo de pressupostos da semiótica” (DAOLIO, 2003b, p. 116)<sup>20</sup>. Na concepção desse autor, o conceito de cultura utilizado por Geertz

[...] refuta a concepção iluminista para a qual as exterioridades culturais dos seres humanos deveriam ser desveladas na busca de sua natureza originalmente boa, como imaginava Rousseau no século XVIII; refuta também a concepção evolucionista de cultura, própria do século XIX, com base na qual os homens eram classificados de acordo com sua produção material, que, por sua vez, era conseqüência de seu estágio evolutivo; além disso nega uma concepção psicológica que entendia a cultura de um grupo como o somatório da produção de mentes individuais (DAOLIO, 2003b, p. 116).

<sup>20</sup> Nöth (2008) considera em termos gerais semiótica como a ciência dos signos dos processos significativos (*simeose*) na natureza ou na cultura. Esta ciência tem suas primeiras publicações nos livros “*Essay of human understanding*” (John Locke, 1632-1704) e “*Semeiotiké*” (Johann Heinrich Lambert, 1728-1777).

Como consequência dessa visão de cultura e de antropologia, Daolio (2003b, p 116-117) entende que esse antropólogo<sup>21</sup>

[...] aprofunda a questão da intersubjetividade na relação pesquisador-pesquisado, por que no ato da interpretação a que se propõe a pesquisa antropológica – chamada por ele de “descrição densa”<sup>22</sup> –, o pesquisador deve assumir sua subjetividade, procurando considerar também a do pesquisado. O autor defende a intersubjetividade para compreender como o significado num sistema de expressão pode ser expresso noutra, tarefa de uma hermenêutica cultural e não de uma mecânica conceptual.

Daolio (1998) cita Geertz (1978) quando esse antropólogo afirma que interpretação antropológica consiste em “traçar a curva de um discurso social; fixá-lo em uma forma inspecionável”. Daolio (1998, p. 24) afirma que “Geertz recorre à semiótica, inspirado em Pierce”<sup>23</sup> e explica que:

É com essa abordagem que o ator lança mão da interpretação em antropologia, procurando, segundo ele, traçar a curva de um discurso social, fixando-o numa forma “inspecionável”. Partindo dos pressupostos da semiótica de Pierce (1975), entre os quais, um signo, de algum modo, representa algo para alguém, Geertz propõe-se a uma compreensão das formas simbólicas humanas, através de uma leitura da cultura de um povo como se fosse um conjunto de textos. Dessa forma, opõe-se ao estruturalismo de Lévi-Strauss, que se propõe a decifrar os códigos internos às ações humanas (Azzan Júnior, 1993). Utilizando a metáfora de Max Weber, de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, Geertz assume a cultura como sendo essas teias e sua análise (DAOLIO, 1998, p. 24).

Desse modo, Daolio (1998) entende que Geertz se distancia da concepção psicológica de cultura e também da concepção evolucionista, e recusa o conceito de homem da

<sup>21</sup> Esta concepção, bem como outras relativas às questões metodológicas, é apresentada por Geertz (2001) na parte I do livro de Geertz “A interpretação das culturas”. “A interpretação das culturas”, publicado em 1973 e em primeira edição no Brasil em 1989 é subdividido em cinco (5) partes: A parte I - Uma descrição densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura; Na parte II é apresentado o fundamento do conceito de cultura, de homem, de crescimento da cultura e de evolução da mente adotado por Daolio e por outros autores brasileiros da área da educação física. É aqui que Geertz apresenta as bases de seu pensamento da existência do homem e de seu desenvolvimento, a qual nos dedicaremos a analisar mais adiante. Na parte III Geertz trata d’A religião como Sistema Cultural e o “Ethos”, Visão do Mundo e a Análise e Símbolos Sagrados; na parte IV “A Ideologia como Sistema Cultural” e “A Política do Significado”; e a última parte: “Pessoa, Tempo e Conduta em Bali” e “Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa”.

<sup>22</sup> Em “Uma descrição densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura” Geertz descreve os aspectos metodológicos e conceituais de sua teoria e é o que serviu de referência principal para os estudos teóricos e de campo na educação, particularmente na educação física, que tomamos como objeto de análise.

<sup>23</sup> Esta afirmação suscitou um debate no interior da vertente fenomenológica da educação física, representada no texto e Betti (2007).

antropologia clássica. Daolio (1998, p. 25) afirma que com essa abordagem semiótica “Geertz amplia a noção de etnografia, de uma descrição neutra e quase asséptica, para uma verdadeira busca de significados nos comportamentos humanos”. Subsidiado pelo filósofo Gilbert Ryle para classificar a etnografia, informa Daolio (1998, p. 25) que o papel da etnografia “não é apenas descrever, mas realizar uma hierarquia estratificada de estruturas significantes”. A partir desses fundamentos, Daolio (2003b, p. 117) afirma que a cultura é pública, “porque sua dinâmica implica comportamentos e ações humanas encarnados em contextos específicos e, por isso mesmo, dotados de significados” (DAOLIO, 2003b, p. 116). Assegura Daolio (2003b, p. 116) que a cultura “deixa de ser uma entidade abstrata ou uma entidade superorgânica, para ser algo concreto, dinâmico, mutante, processual, vivo”.

Explica Daolio (1998) que, para o antropólogo norte-americano, o que tem prejudicado a compreensão contextualizada de cultura é uma ideia de homem universal e a busca de elementos comuns a todos os homens. Assim, como afirma Daolio (1998), Geertz (1989) refuta a concepção estratigráfica da natureza do homem, segundo a qual os fatores biológico, psicológico, social e cultural estariam superpostos no homem; e propõe, em contrapartida, uma concepção sintética de homem, na qual estes fatores possam ser tratados “como variáveis dentro de sistemas unitários de análise” (DAOLIO, 1998, p. 27). Com o propósito de compreender o ser humano ao longo da tradição científica, conforme esclarece Daolio (2003b, p. 121), buscou-se “uma ordenação das várias ciências, inclusive reclamando-se autonomia para cada uma delas. Ao centro estaria o núcleo biológico humano”; no segundo estrato, se coloca “[...] a dimensão psicológica, superposta à primeira e posterior a ela no caminho evolutivo, reclamada pelos primeiros psicólogos do século XIX”; na terceira camada “[...] a dimensão social, estudada pela nova ciência da sociedade que surge no século XIX”, na qual nessas “não haveria plena distinção entre os humanos e outros animais”; a quarta e última camada, segundo o autor, seria “a cultural, específica dos humanos e a mais recente da história filogenética. O ser humano seria um composto de níveis, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os estratos que estão acima deles”. Configurados, então, como “de níveis superpostos, bastaria ir retirando e estudando cada um dos níveis”. A partir dessa afirmação, Daolio (2003b) considera que Geertz propõe uma visão mais ampla de ser humano e de cultura, refutando a chamada concepção estratigráfica e substituindo-a por uma concepção sintética. Daolio (2003b, p. 122) afirma:

Evidentemente Geertz não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura considerá-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem. Daí sua expressão: O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (DAOLIO, 2003b, p. 122).

É, então, a partir dessa concepção sintética que, segundo Daolio (1998, p. 27), Geertz amplia a ideia de cultura, pois,

Ao invés de tentar buscar características humanas universais e, por isto mesmo, abstratas, Geertz opta pela análise dessas variáveis em situações culturais particulares. Assim, Geertz amplia a ideia de cultura como um complexo de padrões concretos de comportamentos, composto por costumes, usos, tradições e hábitos, preferindo tratá-la como um conjunto de mecanismos de controle, composto por planos, receitas, regras e instruções que servem para governar o comportamento humano.

Nessa concepção, Daolio (1998, p. 27) esclarece que “a informação cultural é peculiar e intrínseca a um determinado grupo. É na sua particularidade que cada grupo específico desenvolve seus padrões culturais, que se constituem em sistemas organizados de símbolos significantes, responsáveis pela vida em grupo dos homens”.

Para tanto se fundamenta em Geertz (2011, p. 19) quando esse antropólogo explica os pressupostos teóricos e metodológicos da etnografia: “[...] o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”. A partir dessa concepção teórica, Daolio (1998) esclarece que a análise cultural é intrinsecamente incompleta, e quanto mais profunda, menos completa. Neste sentido, “[...] a antropologia não está buscando as causas imutáveis para os comportamentos humanos, nem pretendendo estabelecer leis invariantes para as condutas dos homens. A antropologia – pelo menos a interpretativa de Geertz – está compreendendo os significados, interpretando-os” (DAOLIO, 1998, p. 28).

Na concepção de Geertz (2001), interpretado por Daolio (1998), isto contribui para o alargamento do universo do discurso humano. Daolio (1998) trata da antropologia interpretativa no quadro das antropologias e, pautado em Oliveira (1988), aponta que a Escola Francesa de Sociologia (Durkheim, Mauss, Lévy-Bruhl e Lévi-Strauss) se enquadra como sincronia, porque abstrai de seus estudos a noção de tempo histórico, assim como ocorre com



a Escola Britânica de Antropologia (Rivers e Radcliffe-Brown). Já a Escola Histórico-Cultural, fundamentada no paradigma culturalista (Boas, Kroeber, Benedict, Mead, Kluckhohn, Sapir e outros), entende que a história realiza mudanças psicológicas no indivíduo, daí ser alocada na categoria *diacronia*. A antropologia interpretativa “sustentada pelo paradigma hermenêutico, cujos representantes são Heidegger, Gadamer, Dilthey e Ricoeur, sendo apropriada por Geertz” (DAOLIO, 1998, p. 30), recebe uma interpretação mais detalhada, segundo o autor. Daolio (1998) cita Oliveira (1988, p. 21) quando este último defende que

[...] somente no pensamento hermenêutico vai ocorrer a interiorização do tempo do tempo – ou da história –, uma vez que é no ato da interpretação que o pesquisador hermeneuta coloca-se perante seu objeto de estudo de uma forma intersubjetiva. Ele não só deve admitir sua posição histórica, mas utilizá-la como condição do conhecimento.

Nesse contexto de argumentação em que Daolio (1998) trata dos paradigmas da ordem e da desordem na antropologia, afirmando que a Escola Francesa de Sociologia e a Escola Britânica da Antropologia – assim como a Histórico-Cultural –, enquadram-se no paradigma da ordem, por serem responsáveis por uma configuração de antropologia dentro do paradigma cientificista. Esse paradigma se explica por valorizar as ideias de razão e objetividade; assim, prioriza sempre a organização social, as instituições, os grupos organizacionais e os padrões culturais. Essas escolas se enquadram no paradigma da ordem por “domesticarem e não conseguirem trabalhar direta e efetivamente com três elementos essenciais: a subjetividade, o indivíduo e a história” (DAOLIO, 1998, p. 31). Desse modo,

Somente com o paradigma hermenêutico, apropriado pela antropologia interpretativa de Geertz, é que ocorre a consideração eficaz da subjetividade, do indivíduo e da história. Aqui, a antropologia perde seu caráter cientificista, já que se preocupa com o sentido e com a contextualização dos comportamentos humanos (DAOLIO, 1998, p. 32).

Daolio (1998) reforça a crítica à objetividade em defesa da subjetividade presente em Geertz. Sustenta tal afirmação em Roberto Cardoso de Oliveira, no seu livro “Sobre o pensamento antropológico”, publicado em 1988, quando mostra que, ao pretender interpretar os significados, Geertz propõe uma antropologia que interioriza o tempo e exorciza a objetividade. Ainda orientado pelo autor, Daolio (1998) afirma que o paradigma hermenêutico reformula os três elementos domesticados pelos paradigmas da ordem, e cita Oliveira (1988, p. 32) para mostrar como a hermenêutica reformula a subjetividade, o indivíduo e a história:

[...] a subjetividade que, liberada da coerção da objetividade, toma sua forma socializada, assumindo-se como intersubjetividade; o indivíduo, igualmente liberado das tentações do psicologismo, toma a sua forma personalizada (portanto o indivíduo socializado) e não teme assumir sua individualidade; e a história, desvencilhada das peias naturalistas que a tornavam totalmente exterior ao sujeito cognoscente, pois dela se esperava fosse objetiva, toma sua forma interiorizada e se assume como historicidade (OLIVEIRA, 1988, p. 32).

Portanto, ao romper com a objetividade abre-se a possibilidade de explicar os fatos e a história de forma subjetiva. Não obstante, considera Daolio (1998) que nas últimas décadas este paradigma hermenêutico tem contribuído com a crítica à concepção cientificista, mas não substituiu os outros paradigmas, por isso existem tensões entre os paradigmas. Esses elementos reformulados – intersubjetividade, individualidade e historicidade – “passam a atuar como fatores de ‘desordem’ da antropologia tradicional, circunscrevendo a nova antropologia, trazendo, com a introdução do problema hermenêutico, à antropologia ‘uma perspectiva crítica sistemática’” (DAOLIO, 1998, p. 32). Na interpretação desse autor, fundamentada nos estudos antropológicos de Oliveira, de Atkinson e Hammersley, a antropologia de Geertz seria responsável pela estruturação da etnografia do pensamento. Segundo Daolio (1998, p. 33),

A etnografia, como prática metodológica, foi criada dentro da antropologia, por pesquisadores que, na virada do século XX, começaram a se preocupar em investigar as tribos nos locais onde elas estavam. Ao deixarem o papel de antropólogos teóricos, eles passaram a reconhecer a lógica interna que rege os comportamentos de cada povo específico. Esses precursores estavam rejeitando a especulação em favor de investigações empíricas e, ao mesmo tempo, recusando a ideia de inferir a história de um povo com bases em níveis evolutivos, como era comum no século XIX (Atkinson e Hammersley 1994). Algumas décadas após, e culminando com os trabalhos de Geertz, a antropologia começa a considerar a cultura como um processo dinâmico e simbólico e a função do antropólogo passa a ser a de mapeador desse universo de significados.

Buscando ressaltar esse caráter reflexivo e simbólico da antropologia contemporânea, assegura Daolio (2005a, p. 426), interpretando Geertz (1989), que “a Antropologia deve ser vista não como ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa em busca do significado”. Esse encaminhamento metodológico da descrição etnográfica de Geertz foi utilizado por Oliveira e Daolio (2010) como fundamento em um dos seus estudos, no qual buscou analisar a construção do debate acadêmico da educação física brasileira, assim como alguns debates presentes na área, entre eles o da diferença e da diversidade cultural na educação física. Esse último objetivou “compreender como as diferenças são significadas e

representadas pelos alunos em aulas de EF. A intenção desses autores é possibilitar o acesso a outros argumentos na direção do debate da diferença e da diversidade cultural na EF, tão em voga atualmente” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 150).

Os autores se orientam pela afirmação de Geertz (1989) quando este explica as bases da Descrição Densa. A investigação foi realizada numa escola da rede estadual de educação do Estado de São Paulo (REE/SP), no município de Campinas. Os dados foram coletados durante um bimestre letivo, por meio de observação das aulas de EF de uma 8ª série e de entrevistas não estruturadas com professora e alunos (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 150).

Os estudos de Daolio (1998) e os de Oliveira e Daolio (2010, p. 151) reafirmam a concepção de Geertz (1989) de que “o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano”, e buscam contemplar as quatro características de uma etnografia ou “descrição densa”. Em seu estudo, Daolio (1998, p. 26) explica, a partir destas características, que a descrição etnográfica se caracteriza por ser interpretativa, uma vez que “interpreta o fluxo do discurso social e essa interpretação tenta salvar o dito num discurso do risco de extinguir-se, e fixá-lo numa forma inspecionável”. Explica ainda que é microscópica, pois é contextualizada, ou seja,

[...] ela deve partir da análise de grupos específicos em situações particulares e não de grandes modelos ou sistemas para toda a humanidade. É nesse sentido que Geertz afirma que a cultura, em vez de um poder ao qual poderiam ser atribuídas as causas de acontecimentos sociais, é um contexto, dentro do qual esses mesmos acontecimentos podem ser descritos de forma inteligível (DAOLIO, 1998, p. 26).

Estas ações, no entendimento de Oliveira e Daolio (2010, p. 151),

[...] estão em consonância com o que o autor chama de “especificidade complexa”, ou “circunstancialidade”. É justamente com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo, principalmente qualitativo, altamente participante e realizado em contextos “confinados”, que os “megaconceitos” podem adquirir toda espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas, realista e concretamente, sobre eles, mas, criativa e imaginativamente, com eles.

Cada teoria traz em si uma concepção de homem, e Daolio (1998), ao fundamentar-se na antropologia de Geertz (1989) para elaborar a sua abordagem de educação física cultural/plural, concebe que existe uma “natureza humana” e desenvolve a sua teorização pedagógica a partir dessa concepção. No tópico a seguir busco extrair do conjunto da

produção de Daolio a apropriação que ele faz da teoria geertzeana de homem e de cultura e apresentar como esse autor analisa a educação física com base nessa concepção.

## 1.2 A NATUREZA HUMANA E A CULTURA NA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA SOCIAL/CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A perspectiva de natureza humana e de cultura na educação física é expressa no conjunto das produções científicas de Daolio (1993, 1994a, 1995, 2010)<sup>24</sup> a partir da concepção antropológica geertzeana sobre natureza humana e cultura. Nestas e em outras produções é possível apreender a apropriação que Daolio faz da teoria de Geertz (1989) sobre a natureza humana e a cultura e suas implicações para as análises da educação física<sup>25</sup>.

Daolio (1993), no capítulo do livro “Educação Física escolar: ser... ou não ter?”, organizado por Piccolo, ao estabelecer um contraponto à ênfase biológica que, no seu entendimento, “até hoje assola a educação física” (DAOLIO, 1993, p. 50), mostra como alternativa a esta a abordagem cultural. O autor acredita que esse enfoque tem “por vantagem principal a não exclusão do caráter biológico, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do ‘*Homo sapiens*’” (DAOLIO, 1993, p. 51).

Nesse texto Daolio (1993) apresenta uma discussão sobre a evolução humana e busca explicá-la a partir de Geertz (1989), em “A interpretação das culturas”, e também de Leontiev, em seu texto “O homem e a cultura”<sup>26</sup>. Esclarece o autor que até algumas décadas atrás se

<sup>24</sup> Essa referência teórica é reafirmada por Daolio em vários de seus capítulos de livros e artigos. Apresentamos estas para indicar algumas destas produções.

<sup>25</sup> No tópico seguinte apresento as suas implicações para a educação física.

<sup>26</sup> Este texto de Leontiev (1977) chega aos estudiosos da educação física no Brasil por meio de um livro cujo título original é “*Sport et Développement Humain*” (“Desporto e desenvolvimento”), publicado em Lisboa no ano de 1977, o qual se tornou referências para as principais produções da área da educação física no Brasil dos anos de 1980 e 1990, especialmente de Castellani Filho (1988); Daolio (1993); Daolio (1994a). O livro é constituído de quatro partes: Introdução: Introdução à edição portuguesa, nota prévia, e Introdução – Tornar o pôr em Causa ou em Discussão?; I – Relances Gerais: Ancadouras – Guy Besse; O Homem e a Cultura – Alexis Leontiev; II – Contactos Específicos: Cultura Física e Desporto na Planificação Social – G. Erbach; A Ciência do Desporto e suas Perspectivas de Evolução – Schindler, Schnabel, Trogsch; A organização e Princípios do Desporto na R.D.A. (excerto) – J. M. Argéles; Estágio Maurice Baquet: Renovação da Educação Física e Inovação Pedagógica – R. Merand; III – Questões Ideológicas: Pesquisas sobre o Significado Humano do Desporto e dos Tempos Livres e Problemas da História da Educação Física – Jaques Rouyer; Desporto e Ideologia – René Moustard; Jogos e Paradas Olímpicas e Ideológicas – S. Goffard; Cepticismo no Século do desporto – A. Ziemilski; O Desporto, Objeto de Lutas Ideológicas e Políticas – Y. Adam; IV Anexo: Proposta de Lei para o Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto apresentado pelo Grupo Parlamentar Comunista. É uma produção, em sua maioria, de autores alemães. O texto de Leontiev “O homem e a Cultura” aparece no bojo das discussões sobre uma educação comunista travada na

acreditava na discussão da evolução humana a partir da teoria do Ponto Crítico, segundo a qual:

[...] teria havido um determinado momento na evolução em que o cérebro do macaco ganhou um volume e um desenvolvimento tal que propiciou o início da produção da cultura. Este ponto crítico seria responsável pelo salto do macaco ao homem, em outras palavras, do natural para o cultural. Aquém do ponto crítico ficaria o caráter biológico, natural, instintivo; além deste ponto estaria a cultura humana (DAOLIO, 1993, p. 51).

Daolio (1993, p. 51) afirma que essa teoria já não é mais aceita para explicar a evolução humana, pois se acredita que “[...] houve um período de superposição entre o desenvolvimento cerebral e o desenvolvimento sociocultural. De fato, um simples aumento do número de neurônios parece não garantir, por si só, uma atuação cerebral desenvolvida”; por isso o autor busca em Geertz (1989) uma explicação para se compreender a evolução humana, e afirma:

A capacidade mental, durante sua evolução, foi permitindo certas atitudes culturais como a utilização de ferramentas, o convívio social, o início da linguagem, que determinaram a evolução final do cérebro humano. Desta forma a cultura, mais do que consequência de um sistema nervoso estruturado, seria um ingrediente para o seu funcionamento. Conclui, o autor, afirmando que a cultura precisou tanto do sistema nervoso como este precisou da cultura pra funcionar (DAOLIO, 1993, p. 51).

Desse modo, a capacidade mental, pelo que se pode depreender da afirmação do autor, foi o que primeiro se deu e o que permitiu as atitudes corporais, a utilização de ferramentas e a linguagem. Assim, a cultura é esse “ingrediente” para o funcionamento do sistema nervoso. Daolio (1993, p. 51), equivocadamente, afirma que essa opinião de Geertz (1989) de que a evolução humana se deu em fases “é compartilhada” por Leontiev (1977). Em seu entendimento:

Nos primeiros estágios a importância do biológico foi determinante, a fim de dotar o então hominídeo de atributos necessários para a defesa contra animais e condições adversas do meio ambiente. Quando este homem tornou-se capaz de produzir cultura, a sua resposta adaptativa passou a ser mais cultural do que genética. De fato, parece evidente que o homem atual não precisa de modificações biológicas hereditárias para atingir uma civilização cada vez mais elevada (DAOLIO, 1993, p. 51).

---

Alemanha, bem provavelmente nos finais dos anos de 1960 e primeira metade dos anos de 1970, já que foi publicado em Portugal em 1977.

O autor pondera que a questão natureza/cultura não se mostra mais do que como uma disputa onde se defende a predominância de uma em relação sobre a outra. Daí a afirmação do autor de que:

Não existe homem sem natureza, da mesma forma que não existe homem sem cultura. Podemos afirmar que a natureza do homem é ser um ser cultural. E o cérebro humano é também cultural, já que ele atingiu os últimos estágios de desenvolvimento em função das primeiras aquisições culturais (DAOLIO, 1993, p. 52).

Daolio (1993, p. 52) se apropria de Geertz (1978) quando este antropólogo afirma que “[...] sem homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”. Daolio (1993) considera a existência de uma relação direta entre “natureza e cultura humanas” com a questão do corpo, e afirma: “Existe um arcabouço biológico semelhante a todos os seres humanos, mas que se expressa e se desenvolve diferentemente dependendo das influências culturais” (DAOLIO, 1993, p. 52). Explica tal posicionamento com base em Leontiev (1977), quando esse autor russo afirma que assimilar o emprego de um utensílio significa assimilar as operações motrizes encarnadas nesse utensílio. Assim nesta concepção, o utensílio é o corpo, e assimilar o emprego do corpo é assimilar as operações motrizes encarnadas nele permitindo que as influências culturais se expressem por meio dele.

A partir desse entendimento o autor assegura que “[...] os movimentos realizados pelo corpo humano são desenvolvidos e determinados em função de uma cultura. Desde que a criança nasce ela é submetida a um conjunto de regras, valores e normas sociais que vão influenciando seu comportamento”, donde advém a concepção de Daolio (1993, p. 52) de que o corpo do homem é construído culturalmente.

Essa concepção fundamenta os seus trabalhos desse período (início da década de 1990), particularmente no “Da cultura do corpo” (1994a), no capítulo “A construção cultural do corpo humano”, em que, fundamentado no referencial antropológico de Geertz (1989), inicia com a argumentação sobre “A natureza cultural do homem”. Para explicar a concepção de natureza humana, reporta-se ao desenvolvimento científico do século XIX, com o seguinte argumento:

Durante 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. Esse desenvolvimento científico coincidiu com a estruturação da Antropologia como ciência, oferecendo a ela um

referencial teórico que provinha das ciências naturais. Esse referencial deu bases teóricas ao pensamento evolucionista, que se interessava por compreender a história do gênero humano, estudando o princípio do homem como 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 (DAOLIO, 1994a, p. 31).

Prossegue o autor dizendo que dessa forma:

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. Segundo os pesquisadores da época, esse primeiro 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 socioculturais responsáveis pela diferenciação futura. Esse homem possuiria uma constituição biológica próxima da qual temos hoje e estaria, ao longo da evolução, no ponto exato do salto qualitativo responsável pela transformação que culminou no homem (DAOLIO, 1994a, p. 32).

Não obstante, o autor adverte que estas premissas foram sendo questionadas, e no século passado, com os avanços da arqueologia, foi possível “refutar as ideias de linearidade e sequenciação no desenvolvimento humano” (DAOLIO, 1994a, p. 32). Sobre os estudos de Leakey e Lewin, Daolio (1994a, p. 32) expõe que foram encontrados indícios de cultura datados de uma época anterior ao *Homo Sapiens*, contrariando a tese de “uma maturação cerebral anterior ao início do desenvolvimento cultural”.

Seguindo esta concepção, Daolio (1994a, p. 32-33) cita ainda o estudo de Hallowell para afirmar que ele também compartilha do pensamento dessa mesma 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”. Daolio (1994a, p. 33) enfatiza, então, que:

Com essas 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 socioculturais, um afetando o outro igualmente, não é possível separar esses 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.

Para Daolio (1993 e 1994a), no homem atual só é possível encontrar resquícios de instintos; e

[...] é justamente esse processo e redução dos instintos que explica a plasticidade e a inventividade de condutas do homem. De fato, o homem, ao nascer, 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 a sua vida em sociedade (DAOLIO, 1994a, p. 33).

Daolio (1994a) se apropria desse entendimento na sua análise da natureza humana quando, trazendo um trecho de Geertz (1989), afirma que “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: dobuana e javanesa, Hipo e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial” (DAOLIO, 1994a, p. 33).

Para Daolio (1994a, p. 33), a concepção deste antropólogo explica que a espécie humana só chegou a se constituir como tal pela concorrência simultânea de fatos culturais e biológicos, por isto considera muito difícil estabelecer uma linha divisória entre “o que é natural, universal e constante no homem e o que é convencional, local e variável”. Daolio (1994a) se apropria de Geertz (1989, p. 48) quando esse antropólogo afirma que “traçar tal linha é falsificar a situação humana, ou pelo menos interpretá-la mal”. Aquele autor afirma que “[...] todo e qualquer homem que se possa considerar será sempre influenciado pelos costumes de lugares particulares, não existindo um homem sem cultura” e que “[...] não existe natureza humana independente de cultura”; e faz referência a Geertz (1989) quando o antropólogo “hipotetiza [que] homens sem cultura [...] seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto” (DAOLIO, 1994a, p. 34).

A interpretação que Daolio (1994a, p. 34) faz de Geertz (1989) sobre a compreensão de homem é que este “não pode ser definido nem por suas habilidades inatas, nem pelo seu comportamento real, mas pelo elo entre estes dois níveis, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo por meio de atuações específicas em situações culturais particulares”; portanto, é por meio atuações específicas em situações culturais particulares que se transformam as habilidades inatas em comportamentos reais, existindo um elo entre estes dois níveis.



Partindo dessa compreensão e opondo-se à concepção estratificada de homem, Geertz (1989) defende uma concepção sintética de homem segundo a qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais podem ser tratados como variáveis dentro de sistemas unitários de análise. Interpreta o autor que, na perspectiva geertzeana “Não se pretende [...] a busca de características universais abstratas, mas a análise dessas variáveis nas situações culturais particulares. Isso é que constituiria a característica universal da natureza humana” (DAOLIO, 1994a, p. 34). Daolio (1994a, p. 35) cita Geertz (1989) quando o antropólogo afirma: “[...] 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”.

Para Daolio (1994a, p. 35), nesta perspectiva geertzeana, a cultura “é como um mecanismo de controle, ou como sistemas organizados de símbolos significantes, que permite afirmar que o comportamento humano possui uma dimensão pública”. Desse modo, a cultura torna-se necessária para a regulação do comportamento público do homem, sendo ela o que dá o caráter de humanidade à espécie animal, já que,

Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade (DAOLIO, 1994a, p. 35).

Daolio (1994a, p. 35), com base nesses argumentos de Geertz (1989), afirma: “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”. Tal afirmação baseia-se em Geertz (1989), pois, para ele, “traçar o limite entre o que é biológico e o que é 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 a outra, sendo ele próprio uma construção cultural” (DAOLIO, 1994a, p. 36). Para Daolio (1994a, p. 36):

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 ideia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais.

Mais uma vez Daolio (1994a, p. 36) recorre a Geertz (1989) para explicar que: “tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção de padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas”. Sintetiza o autor que cultura é “a própria condição de vida de todos os seres humanos”, e, fundamentando-se em Geertz (1989) afirma que a cultura:

É produto das ações humanas, mas também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido a suas ações. Constitui-se em um processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. Segundo o autor, a cultura é pública porque os significados são públicos. Portanto, todos os humanos fazem cultura o tempo todo, porque estão manipulando símbolos e atualizando significados para orientar suas ações. Enfim, estão “ressignificando” continuamente suas ações no mundo (DAOLIO, 2010, p. 7).

Nessa concepção, “a cultura é a principal categoria para se compreender e discutir a educação física escolar” (DAOLIO, 2010, p. 7). Considera que a partir dessa compreensão se amplia sobremaneira o conceito de ser humano e de corpo humano, e isto se reflete nas ações da educação física que

[...] deixa de ser uma atuação objetiva sobre o aluno de fora para dentro, atingindo apenas sua dimensão física, como se ela existisse fora de um contexto sociocultural. Amplia-se também o conceito de técnica para a educação física, deixando de ser o movimento mais correto, mais econômico, espelhado nos gestos esportivos de alto nível. Técnica passa a ser qualquer movimento dos alunos, constantemente reconstruído e sempre dotado de significados culturalmente criados. Enfim, pode-se pensar a educação física escolar considerando a dimensão cultural simbólica, inerente ao ser humano, englobando questões que até então não eram abarcadas pela área, tais como os aspectos estéticos, expressivos, subjetivos e artísticos (DAOLIO, 2010, p. 7).

Tais princípios são delimitados pela concepção de homem, de evolução da mente e de cultura exposta por Geertz (1989) no livro “A interpretação das culturas”. Esses pressupostos de Geertz, somados aos já referenciados acima, nos quais são apresentados os conceitos de homem e de cultura, orientam as análises de Daolio (1994a, 1998) e suas produções dos anos 2000 e, mais recentemente, as de outros autores brasileiros.

É na concepção antropológica de Geertz (1989) e na sua compreensão de homem como espécie particular e de cultura como mecanismo de controle que Daolio se fundamenta a tratar do tema “O corpo: sede de signos e significados”, discutindo o corpo como uma construção cultural e entendendo que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Pondera Daolio (1994a) que estudará o corpo pelo norte da antropologia, tendo em vista que esta ensina a evitar preconceitos, já que parte do entendimento de que todo comportamento humano possui uma dimensão pública, por isso não pode ser julgado por conceitos implacáveis. O corpo, então, é estudado por Daolio (1994a, p. 30) “como construção cultural e sede de signos sociais”.

Para Daolio (1994a), tornar-se humano é tornar-se individual. O autor complementa dizendo que esta individualidade se concretiza no corpo e por meio dele. Desse modo, cada cultura pode enfatizar ou limitar um ou alguns sentidos. Daolio (1994a, p. 36) traz o seguinte argumento:

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.

Para elaborar essa argumentação ele se fundamenta em Manoel Sérgio Vieira e Cunha (1989b)<sup>27</sup>, na sua concepção de “corporeidade como *locus* em que o homem transcende os determinismos biológicos e torna-se efetivamente humano” (DAOLIO, 1994a, p. 37). Para aprofundar sua posição sobre o corpo cultural, Daolio (1994a, p. 37) busca subsídios em Lévi-Strauss no seu livro “A estruturas elementares do parentesco”, publicado em 1976, quando este filósofo faz a diferenciação entre “estado de natureza” e “estado de sociedade”, explicando que onde se manifestar uma regra nas relações humanas, pode-se reconhecer a cultura; onde se observar uma característica constante, universal dos homens, pode-se encontrar a natureza.

<sup>27</sup> O livro a que Daolio (1994a) faz referência é: “Para uma epistemologia da motricidade humana” (CUNHA, 1989b), de Manoel Sérgio Vieira e Cunha, publicado no Brasil em 1989 pela Editora Papirus. Publicou também o livro: “Educação física ou ciência da motricidade humana?” (CUNHA, 1989a), nele traz uma Carta Aberta aos Professores de Educação Física e apresenta Um objeto de Estudo: A Motricidade Humana e pergunta Que Espécie de Educação Física Desejamos? Que Espécie de Educação Física Deseja o Povo Brasileiro? E, por fim, apresenta Algumas Teses Sobre a Ciência da Motricidade Humana, que se constituem nos quatro capítulos de seu livro.

Este pressuposto teórico orientou a afirmação de Daolio (1994a, p. 37) de que “o controle do corpo aparece, portanto, como necessário ao surgimento da cultura. A cultura nada mais faz do que ordenar o universo por meio da organização de regras. [...] O seu controle torna-se necessário para o surgimento do universo da cultura como condição de humanidade” (DAOLIO, 1994a, p. 37). Segundo Daolio (1994a, p. 38),

No corpo estão inscritos 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 de a 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.

Complementa Daolio (1994a) que as diferenças culturais expressas pelo corpo podem esclarecer a origem de um determinado indivíduo, por meio da observação de sua gesticulação, de sua forma de andar e de sua postura corporal. A esse respeito apresenta a seguinte explicação:

O homem, por meio de 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 uma aprendizagem intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio de seu corpo (DAOLIO, 1994a, p. 40).

Exemplifica suas afirmações com a questão do futebol, ao trazer a afirmação de que “os meninos brasileiros nasceram para jogar futebol”, que ganham bolas e têm o reforço social de chutar e ensaiar o jogo e, ao contrário, as meninas são proibidas de jogar bola com os pés. A partir desse exemplo, Daolio (1994a, p. 40) afirma: “As aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural”; e fundamenta tal afirmação citando Leontiev (1977, p, 56), para quem,

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.

A propósito, Daolio (1997) dedica especial atenção à análise do futebol, tanto em seus exemplos como em estudos específicos sobre este tema, tanto que escreveu um livro intitulado “Cultura: educação física e futebol”, publicado em primeira edição em 1997, interpretando o futebol a partir do referencial teórico da antropologia social. Para exemplificar o componente cultural presente no corpo humano e, também, sua relação com a técnica corporal, tomando como referência o conceito de Mauss, Daolio (1993, p. 53) já observa que: “Duas seleções de futebol de dois países, a despeito de jogarem dentro das mesmas técnicas e regras e com treinamento físico e tático semelhantes, podem possuir estilos de jogo diferentes, provenientes de diferentes desenvolvimentos das técnicas corporais”. Daolio (1994a, p. 40-41) afirma:

Mais do que saber que os corpos se expressam diferentemente porque representam culturas diferentes, é necessário entender quais os princípios, valores e normas que levam os corpos a se manifestar de determinada maneira. Enfim, é preciso compreender os símbolos culturais que estão representados no corpo.

Nesse entendimento o corpo humano não é um dado puramente biológico ao qual a cultura imprime 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. [...] O que define o corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais (DAOLIO, 1994a, p. 41).

A concepção de educação física cultural constituída a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Antropologia Social tem princípios e uma forma metodológica próprios de pesquisa e de interpretação/análise da realidade que pressupõe uma concepção de homem e de cultura. Conceber a educação física nesta perspectiva cultural/plural denota adotar um olhar antropológico que, por sua vez, embora não se coloque abertamente no campo da proposição, tal como se coloca Daolio, traz implicações pedagógicas para a prática na escola. Dedico-me no tópico a seguir a apresentar essas implicações, partindo dos apontamentos contidos na produção de Daolio (1994a e 1998) e em outras que se seguiram e que completam a sua compreensão.

### 1.3 IMPLICAÇÕES DA ANTROPOLOGIA SOCIAL “POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PLURAL”

Daolio (2005a) afirma que a adoção da antropologia como fundamento provocou mudanças na forma de pesquisar e estudar a educação física e de olhar os atores sociais, bem como nas ações no âmbito da educação física escolar. Destaco neste tópico, em linhas gerais<sup>28</sup>, alguns destes aspectos mais específicos e suas implicações para o pensamento pedagógico da educação física, por meio de alguns excertos extraídos da obra desse autor.

Quanto à questão da pesquisa antropológica, Daolio (2005a) considera que a utilização dos pressupostos metodológicos e dos princípios da antropologia gerou mudanças nas pesquisas na área da educação física. Segundo ele, a prática etnográfica, originária da pesquisa antropológica “começou a ser realizada em pesquisas específicas do campo da Educação Física, sugerindo a integração das duas áreas” (DAOLIO, 2005a, p. 426). Em face dessa afirmação, esse autor informa que atualmente, na educação física no Brasil, vários pesquisadores “partem de pressupostos da Antropologia Social ou Cultural para realizar seus estudos e propostas de aplicação” (DAOLIO, 2005a, p. 26). Quanto aos estudos, ao se fundamentar nos referências das ciências humanas, refutou a exclusividade das explicações biológicas na educação física. Isso implicou uma “nova” forma e um “novo” olhar para o objeto, para os sujeitos das pesquisas e sua prática. Desse modo, olhar para o outro é olhar para si “através” do outro, já que a forma de olhar é cultural.

Na visão desse autor, a contribuição da antropologia caminha no sentido de considerar as diferenças entre os grupos de forma não preconceituosa. O princípio da alteridade é que vai balizar e orientar as pesquisas e ações (LAPLANTINE, 1988). Neste sentido, uma mudança essencial apontada por Daolio (1994a) é que, guiados pela alteridade, hoje olhamos os sujeitos respeitando as diferenças, coisa que antes não era prática da educação física. Explica Daolio (1994a, p. 100):

---

<sup>28</sup> Considerando que estes aspectos estão imbricados entre si e se apresentam na produção de Daolio (2005) distribuídos em sua produção, nas especificidades tratadas, sintetizamo-los aqui em tópicos, para destacar os pontos que consideramos principais.

Em razão do seu desenvolvimento como área específica desde finais do século XIX, a Educação Física 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 coloca-se como diferente das outras disciplinas escolares, assumindo um caráter especial, por outro lado, sua prática escolar cotidiana parece apresentar dificuldades em lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos (DAOLIO, 1994a, p. 100).

Daolio (1994a, p. 100), orientado pelo princípio da alteridade explicitado por Laplantine (1988), considera que todos os alunos, independentemente de suas crenças, são iguais no direito à prática da educação física; e afirma: “O que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferenciadamente”. Desse modo, a ciência antropológica

[...] considera a humanidade plural e procura abordar os homens a partir de suas diferenças. Refuta, assim, o etnocentrismo, que considera uma sociedade como centro do mundo e a partir da qual as outras são analisadas de forma preconceituosa. Um costume ou 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 de se expressar diferentemente (DAOLIO, 1994a, p. 99-100).

A partir dessa concepção antropológica social/cultural, Daolio (1994a, p. 100) afirma: “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” (DAOLIO, 1994a, p. 100). Nessa perspectiva 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 pela expressão de suas diferenças (DAOLIO, 1994a, p. 100).

Nesse sentido, afirma Daolio (2003a, p. 35): “O princípio da alteridade, conceito usual e fundante da antropologia social contemporânea, mostra-se determinante para a revisão do papel da educação física”. Para o autor, as relações humanas, inclusive as pedagógicas, devem se pautar pelas diferenças; e explica isto afirmando:

Se a educação física priorizar a dimensão exclusivamente física do homem, ela continuará a objetivar em suas aulas padrões atléticos, visando a homogeneizar todos os alunos. E aqueles que não conseguirem atingir tais padrões, serão considerados menos aptos ou sem talento ou congenitamente incapazes. Por outro lado, se a educação física considerar toda e qualquer diferença humana, terá que reavaliar seu papel pedagógico, seus objetivos e estratégias de ensino. Terá que fazer a aula atingir todos os alunos (DAOLIO, 2003a, p. 35).

A expressão “educação física plural” refere-se à “necessidade de inclusão de todos os alunos na prática escolar de educação física, por meio da revisão de determinados princípios tradicionais da área” (DAOLIO, 2003a, p. 35). Partindo, então, da concepção de que os alunos são diferentes, as aulas devem levar em conta essas diferenças, pois, “a pluralidade de ações implica aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente sua capacidade de se expressarem diferentemente” (DAOLIO, 2003a, p. 35).

Isto implica considerar que as diferenças entre os alunos, enquanto grupo humano, não são desigualdades, são diferenças. As ações então devem promover a interação entre sujeitos diferentes para desenvolverem as suas identidades, interação que se deve dar num ambiente criativo e formativo. Assim, é pelo modelo de educação intercultural que se alcançará tal objetivo. Por isto, na educação física, “é desejável que as diferenças sejam consideradas na ótica da alteridade subsidiada por uma perspectiva intercultural de educação” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 149)<sup>29</sup>. Nessa linha de pensamento, “A alteridade coloca-se na direção de um caminho possível de enfrentamento das tensões advindas da diversidade cultural [...]” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 161). Desse modo, como afirmam os autores,

[...] as diferenças seriam encenadas com outro enredo. Um enredo que, ao invés de estabelecer desigualdades de oportunidades [...], proporcionaria igualdades de acesso, no entanto, sem homogeneizar os personagens, pelo contrário, encontrando nas suas diferenças o ponto de partida para um diálogo profícuo; um enredo que, ao invés de palco de preconceitos e subjugações [...], seria palco de nova compreensão das diferenças e aprendizado com o diferente; enfim, um enredo que, ao invés de estabelecer certos sectarismos, proporcionaria um compartilhar democrático (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 162-163).

A convivência com a diversidade das manifestações corporais humanas e o reconhecimento das diferenças, na perspectiva de Daolio (2003a), implicam assumir, talvez

---

<sup>29</sup> Embora se trate de um estudo em particular, é possível exemplificar a partir dele, o pensamento sobre as diferenças e como a educação física deve caminhar para uma nova compreensão delas por meio da ótica da alteridade.



como a principal característica da área, que é o princípio da alteridade o que pressupõe “a consideração do *outro* a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de educação física” (DAOLIO, 2003a, p. 124, grifo do autor). A possibilidade residiria no “diálogo” moldado a partir da “paciência e perseverança”.

Explicam Oliveira e Daolio (2010, p. 163):

Tal ação (diálogo), dando-se entre professores e alunos, e entre estes, possibilitaria o que, frequentemente, foi negado nas relações sociais observadas nas aulas de EF deste estudo: a troca, o compartilhar. Mas não um compartilhar banal, no sentido de somente saber o que o “outro” é, conhecê-lo e tolerá-lo, mas num sentido mais amplo, de aprender com esse “outro”. Possibilitar o entendimento de que existem diferenças e que elas compõem o quadro da humanidade. O “outro” constitui-se num possível “eu”.

Nessa perspectiva, o que se vislumbra é “[...] uma prática educativa ressignificada de valores, atitudes, posicionamentos e entendimentos na direção do diálogo e da alteridade, o que, para além de relevante, torna-se necessário” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p. 164).

A realidade e as relações humanas são concebidas a partir da lógica teatral, em que professores são atores sociais e a escola, o cenário. As pessoas são personagens de uma trama e autores e atores dela, e a encenação é inerente às relações humanas e se dá por meio da transmissão de mensagens, que são o objeto de análise. Desse modo, a pesquisa antropológica na educação física é desenvolvida a partir dessa compreensão de relação social e humana como uma dramaturgia (DAOLIO, 1994a; 1998; 2010).

A educação física, a partir desse referencial antropológico, considera os costumes, práticas e valores como construções culturais e atualizadas no cotidiano. O pesquisador/observador, então, tem que ter esse olhar em relação ao objeto e ao grupo pesquisado. Do pensamento de Laplantine (1988) vem o fundamento dessa abordagem antropológica social/cultural na educação física, e nesse fundamento o pesquisador tem o seu papel e sua subjetividade – portanto é subjetividade o que dá um caráter humano à ciência. Nessa compreensão as pesquisas em educação física têm que reconhecer essa subjetividade do pesquisador para ser uma ciência humanística e garantir essa humanidade à ciência, como se fosse possível conceber a ciência sem subjetividade.

De Mauss, em seus estudos “Sociologia e antropologia” e “Marcel Mauss: antropologia”, advém a concepção de que os “fatos” devem ser considerados como “fatos

sociais” e tomados a partir de uma visão de “totalidade”. Daí a denominação “fato social total”, que implica a compreensão das dimensões sociológica, psicológica e fisiológica de qualquer realização humana que atuam de forma integrada. Quanto à visão de corpo, à atuação no corpo e à técnica corporal, no entendimento de Daolio (1994a, p. 26), essa abordagem antropológica, especialmente a partir de Mauss, provocou uma mudança na forma de ver o corpo na educação física. Afirma o autor:

Nessa perspectiva o corpo, que sempre foi analisado pela perspectiva fisiológica, bioquímica ou biomecânica, passou a ser visto também como expressão da cultura; o esporte deixou de ser considerado somente como conjunto de técnicas e táticas para ser estudado como fenômeno relacionado a características e processos culturalmente determinados; a Educação Física escolar passou a ser vista como prática eminentemente cultural (DAOLIO, 1994a, p. 26).

Afirma Daolio (1994a, p. 42) que essa visão traz implicações para a educação física, porquanto “[...] o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais e essa compreensão traz consequências”, pois “[...] atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido”. Nesse entendimento, todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano, inclusive a educação física, sejam elas “educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas neste contexto, a fim de que não se conceba a sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social” (DAOLIO, 1994a, p. 42). Desse modo, o referencial antropológico que fundamenta a discussão sobre a “cultura do corpo” sugere que

[...] a educação física reconheça o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, já que toda a técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão em virtude de seus objetivos claramente explicitados e em relação os quais possa haver consenso entre professor e alunos (DAOLIO, 1994a, p. 95).

A educação física escolar deve partir do acervo cultural do aluno, porque os movimentos corporais que eles possuem extrapolam a influência da escola, por serem culturais e terem significado. Partindo desse entendimento, Daolio (1993, p. 54) afirma:

O professor não deve encará-los como errados, não técnicos e tentar eliminá-los. O professor pode ampliar o acervo motor dos alunos, proporcionando assim uma aquisição cultural maior por parte deles. Um exemplo disso ocorre quando o professor de Educação Física numa escola de periferia tenta

ensinar a parada de mãos e desconsidera que os alunos, em grande maioria, sabem “plantar bananeira”. Uma técnica não é melhor que a outra. Aliás, são muito parecidas. Uma faz parte de um conhecimento sistematizado de uma prática esportiva e outra faz parte de um conhecimento corporal popular.

As práticas esportivas, as quais são determinadas culturalmente, na concepção desse autor, podem fazer parte do programa da educação física escolar, “enriquecendo assim o acervo cultural dos alunos”. Porém, adverte Daolio (1993, p. 54-55) que “as técnicas esportivas não devem castrar as técnicas de movimento que os alunos já possuem”; e nessa compreensão continua:

Os gestos esportivos não devem se limitar aos movimentos padronizados ensinados pelo professor, mas devem contemplar a experiência dos alunos e incentivar a sua criatividade e capacidade de exploração. Normalmente o professor de Educação Física valoriza os alunos que melhor repetem as técnicas esportivas que ele deseja. Muitas vezes o aluno que tem uma outra experiência de movimento, que poderia ser considerada e valorizada nas aulas de Educação Física, é punido pelo professor e torna-se alvo de chacotas por parte dos colegas. Nossa posição não é contrária à utilização das práticas esportivas nas aulas de Educação Física. Acreditamos somente que os movimentos esportivos não podem se tornar uma camisa-de-força que impeça os alunos de expressarem corporalmente outros movimentos, frutos de histórias de vida diferentes e de especificidades culturais diferentes (DAOLIO, 1993, p. 54-55).

Daolio (1994a) se remete à produção teórica da educação física tomando como referência os estudos de Medina (1987) “O brasileiro e seu corpo” e Ghiraldelli Júnior (1988) “Educação física progressista”, afirmando que poucos estudos começam a considerar “o corpo, o movimento e o trabalho do professor de Educação Física como produtos corporais”. Cita Daolio (1994a) que Medina (1987a) afirma que existem vários corpos brasileiros e considera “o corpo como suporte de vários 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”. Cita ainda Ghiraldelli Júnior (1988), afirmando que esse autor incluiu a questão cultural na discussão da educação física e do profissional desta área, porquanto ele (o professor) “desenvolve a tarefa de agente cultural, pois atua no sentido de implantar no movimento humano os ditames de uma determinada cultura”, propondo a vinculação de análise do movimento humano ao movimento social e afirmando que “o trabalho do professor de Educação Física extrapola a transmissão de técnicas de ginástica e esporte para alcançar a crítica por meio da riqueza cultural inerente aos movimentos humanos” (DAOLIO, 1994a, p. 95-96).

Daolio (1994a) alerta para o risco de os professores de educação física levarem em conta somente uma concepção cientificista do corpo como estrutura biológica, não considerando que os alunos possam ter outras representações a respeito do próprio corpo que interferem nos seus movimentos e comportamentos corporais. Ao relacionar a “Aprendizagem Motora” com o estudo antropológico das técnicas corporais, esse autor entende que em ambos os níveis o indivíduo aprende, seja no nível macroscópico de uma aula de educação física, na qual “o aluno por meio de seu corpo e dos seus movimentos, aprende habilidades motoras”, seja no nível macroscópico da sociedade, em que “o indivíduo também aprende determinadas técnicas sociais, muitas vezes sem se dar conta desse processo” (DAOLIO, 1994a, p. 96).

Nesta perspectiva, esse autor considera importante para o professor de educação física levar em conta “[...] 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, 1994a, p. 96). Nessa concepção, o professor, ao trabalhar com o corpo dos alunos, interfere na concepção e na representação que eles têm do próprio corpo e também na própria cultura que dá base a essas representações. Segundo Daolio (1994a, p. 96-97), 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 sociocultural em que vive”. O autor justifica tal afirmação dizendo que os professores são

[...] atores sociais, e sua prática está ancorada num conjunto de representações cuja base é justamente sua experiência concreta no mundo. Como elementos da sociedade, os professores realizam uma determinada prática em virtude da forma como traduzem e filtram os valores sociais (DAOLIO, 1994a, p. 96-97).

Esse pensamento é reafirmado pelo autor no seu texto “A Cultura da Educação Física Escolar” (DAOLIO, 2003a) quando entende que a partir de uma revisão do conceito de corpo que considere a sua dimensão simbólica é possível ampliar os horizontes da educação física. Desse modo, pode abandonar “a ideia de área que estuda movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o homem eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais” (DAOLIO, 2003, p. 34a). A partir disso, na compreensão do autor, “a educação física pode, de fato, ser considerada como a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento” (DAOLIO, 2003, p. 34a). Para Daolio (2003, p. 34a), a educação física é “dotada

de eficácia simbólica”; e afirma que essa consideração é importante para revalorizar a figura do professor, que é,

[...] muitas vezes criticado por sua prática alienada e acrítica, consoante ao quadro político ditatorial e militar brasileiro dos anos 70 e início dos anos 80. Segundo essa lógica de raciocínio, bastava conscientizar os professores para que a educação física viesse a se tornar uma disciplina transformadora da sociedade brasileira. Entretanto, se a conscientização do professor de educação física era condição necessária para a melhoria de sua prática, não era suficiente para a transformação de suas ações. Isso porque o conjunto de fazeres do professor de educação física está imbricado com as representações sociais que ele possui, muitas delas inconscientes (DAOLIO, 2003, p. 34a).

Para Daolio (2003, p. 34a), o professor que atua na escola tem um conjunto de conhecimentos técnicos trazidos de sua formação acadêmica, e, além disso, “lida com um conjunto de valores, hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualiza significados continuamente. É um ator encenando uma trama, juntamente com outros atores, num determinado cenário, sob uma direção”. O professor possui uma história de vida, um jeito de dar aulas; ele estabelece relações com outros professores e com a direção e coordenação da escola e com os alunos, sofre influências da mídia e participa da dinâmica sociopolítica do cotidiano (DAOLIO, 2003a). Possui, enfim “um imaginário social que orienta e dá sentido àquilo que faz. É neste sentido que se pode considerar a cultura escolar da educação física como processo dinâmico, repleto de nuances, sutilezas e representações sociais [...]” (DAOLIO, 2003, p. 35a).

Por isso é necessário, na visão de Daolio (2003, p. 35a), considerar esses aspectos da educação física, caso contrário se pode incorrer em uma “discussão reducionista de competência técnica, ou num idealismo teórico e dogmático”. O desejo de transformação da prática, segundo esse autor, precisa considerar “o nível das representações sociais ancoradas nas ações dos professores” e “[...] tentar transformá-la rapidamente e ‘na marra’, pode-se acabar por destruí-la. Ou, dito de outra forma, o risco é jogar a água suja do banho junto com o bebê” (DAOLIO, 2003, p. 35a). Daolio (2003, p. 36a) assegura que “uma ação transformadora na educação física escolar só será efetiva se conseguir penetrar o universo de representações dos professores, decifrar os significados de sua prática, entender a mediação com os fatores institucionais até chegar ao nível dos seus comportamentos corporais”.

Em trabalho mais recente que trata da ação transformadora da educação física escolar, Daolio (2010, p. 17) afirma que esta não se constituirá por meio de proposições pontuais ou

legalistas ou de um grande projeto nacional, mas é fruto de um processo “lento, denso e tenso – de debates, posicionamentos, proposições, críticas, avanços e recuos [...] que necessariamente considere as instâncias locais de decisões, em que seus principais atores devam ser ouvidos”. Para esse autor, esse processo será mais efetivo se penetrar no “universo cotidiano de representações que alunos e professores de educação física possuem, decifrando os significados de sua prática e entendendo a mediação com os fatores político-institucionais”. Por isso Daolio (2010, p. 17) reafirma “[...] a importância e a necessidade de considerar a atuação da educação física escolar como prática cultural”. Nessa lógica de pensamento, Daolio (2010, p. 17) assevera que “qualquer abordagem da educação física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana correrá o risco de se distanciar de seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar [...]”.

Sobre a organização do conhecimento na educação física escolar, no seu artigo “Educação física escolar: em busca da pluralidade”, Daolio (1996) reafirma o seu referencial teórico numa perspectiva cultural, entendendo a educação física “como parte da cultura humana”, ou seja, que ela

[...] se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento. Se aceitarmos que a Educação Física trata da cultura de movimento, podemos concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do 1º. e 2º. graus, nos mesmos moldes das outras disciplinas escolares. A Matemática, por exemplo, deve organizar o conhecimento popular matemático trazido pelos alunos, a fim de desenvolver e estimular o raciocínio e a lógica matemáticos. Parece-nos que Educação Física Escolar deveria fazer a mesma coisa: partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento (DAOLIO, 1996, p. 40).

A educação física plural, como afirma Daolio (1996, p. 41), deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal, entre elas jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, e abranger todos os alunos. O objetivo não será a aptidão física dos alunos ou o seu rendimento esportivo, mas os elementos da cultura corporal serão tratados “como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos”. O autor indica como esses conhecimentos serão tratados e desenvolvidos ao longo das séries.

Afirma Daolio (1996, p. 41) que nas séries iniciais do Ensino Fundamental “esse conhecimento a respeito da cultura corporal será desenvolvido, prioritariamente, de forma vivencial”. Nessas séries as aulas de educação física devem propiciar “uma ampla gama de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimentação, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo [...] experimente ações motoras com novos implementos, com ritmos variados, etc.” (DAOLIO, 1996, p. 41). Cabe ao professor essa tarefa de realizar estas ações motoras e compreender seu significado e as formas de executá-las. Como afirma Daolio (1996, p. 41), “essa atuação nas primeiras séries do 1º. grau refere-se ao que os desenvolvimentistas denominam de educação do movimento (Tani, Manoel, Kokubun & Proença, 1988)”. Como é possível constatar, Daolio (1996) busca na concepção desenvolvimentista de Tani *et al.* (1988)<sup>30</sup> elementos para apontar como a educação física escolar deve ser desenvolvida. Destarte, para organizar a aula a aprendizagem motora, a perspectiva desenvolvimentista/biologicista é aquela que, por fim, fundamenta a concepção de educação física cultural/plural.

Já nas séries intermediárias do Ensino Fundamental, mais precisamente até a 6ª série, Daolio (1996, p. 41-42) acredita que o trabalho de educação física “deve enfatizar o desenvolvimento e a reconstrução das técnicas esportivas, ginásticas ou de dança, considerando-se diversos níveis de relação”. Nesse entendimento, apresenta exemplos do basquetebol e da dança, afirmando que a bandeja do basquetebol, “[...] não deve ser ensinada de forma padronizada aos alunos. Ela se constitui numa relação entre o indivíduo, a bola e o alvo, que, no caso, é a cesta”; um movimento de dança em dupla, segundo esse autor, “nada mais é do que uma relação entre o indivíduo, o colega e o ritmo da música” (DAOLIO, 1996, p. 42). Assim,

Não se trata de ensinar a técnica tida como correta, mas de propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma série de relações com o espaço, com bolas, com implementos, com o colega, com o grupo, com o ritmo, com vários alvos, com diferentes adversários. Assim, as técnicas não serão aprendidas de forma passiva e mecânica. Elas serão reconstruídas pelos alunos, sendo, portanto, mais significativas a eles (DAOLIO, 1996, p. 42).

<sup>30</sup> Trata-se de uma abordagem da educação física escolar que busca “caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, particularmente, nas interações destes processos em crianças [...] e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar” (TANI *et al.*, 1988, p. 2). Classifica os domínios do comportamento humano em: cognitivo, afetivo-social e motor; e concebe “uma sequência de desenvolvimento moto e faixa etária aproximada para cada fase do desenvolvimento”, quais sejam: movimentos reflexos; movimentos rudimentares; movimentos fundamentais; combinação de movimentos fundamentais; movimentos determinados culturalmente (TANI *et al.*, 1988, p. 69).

A capacidade cognitiva é um aspecto destacado por Daolio (1996) para ampliar os objetivos da educação física nas séries finais do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio, já que os alunos possuem a capacidade de pensar de forma abstrata, o que não acontecia com os alunos das séries anteriores, cujo raciocínio ainda era muito vinculado à experiência real. Na concepção deste autor,

[...] os adolescentes, ao pensarem hipoteticamente, podem trabalhar com a cultura corporal não só no sentido de vivenciá-la, mas também compreendendo-a, criticando-a e transformando-a. Assim, pode-se pensar numa Educação Física que, além da vivência de movimentos esportivos, ginásticos ou de dança, assegure também um conhecimento a respeito dessas expressões corporais (Pellegrinotti, 1993; Verenguer, 1995). Assim, propomos para o desenvolvimento dos conteúdos no 2º. grau, o trabalho com temas de estudo e aplicação, que poderão ser eleitos pelo professor juntamente com os alunos e desenvolvidos tanto na teoria quanto na prática. A escolha dos temas vai depender do grupo, do bairro, da cidade e da própria comunidade, que elege suas atividades mais significativas (DAOLIO, 1996, p. 42).

Quanto ao ensino do esporte, Daolio e Velozo (2008, p. 15) defendem e sugerem “o ensino do esporte que vise a atingir todos e quaisquer alunos, de todas as idades, de todas as condições físicas, com variados interesses”; portanto não deve ser uma repetição de certos gestos esportivos tidos como os mais eficientes, já que o esporte se “[...] expressa por um conjunto de significados que transcende a dimensão mecânica do gesto” (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 15). Esses autores propõem o ensino do que eles denominam de “cultura esportiva” de forma “mais democrática, singular e autoral, respeitando as especificidades culturais e as constantes ressignificações do esporte. Portanto, a pedagogia do esporte precisa refutar o modelo meramente instrumental de técnica e recuperar a dimensão simbólica inerente às práticas tradicionais humanas”. Para estes autores,

[...] a técnica esportiva não pode ser separada da dimensão dos significados culturais, dos rituais, das visões de mundo, das características de seus praticantes, das especificidades do contexto etc. O mesmo esporte definido como universal, por possuir regras comuns em todas as partes do mundo e ser organizado em federações e confederações, é, no entanto, praticado de formas diferentes, com interesses variados e significados próprios. Os gestos esportivos devem ser vistos não apenas por uma perspectiva mecânica, mas como fatos sociais totais, no sentido que deu a essa expressão Marcel Mauss, envolvendo as dimensões biológica, psicológica e, sobretudo, sociológica (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 14).



Segundo os autores, qualquer professor que tenha atuado com grupos diferentes, em bairros ou cidades diferentes, percebe que o mesmo conteúdo esportivo se insere de forma própria de acordo com os contextos e adquire um caminho pedagógico específico que dá sentido àquela prática naquele contexto. Isto se explica pelo fato de que “Os interesses do grupo em questão podem ser diferentes, as experiências esportivas serem outras, os significados atribuídos àquela modalidade serem outros, e os objetivos, obviamente, serem variados” (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 14). Cabe, então, ao professor, a tarefa de “fazer a mediação entre o conhecimento esportivo a ser trabalhado com o grupo e seus interesses, experiências e demandas culturalmente determinados” (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 14).

Daolio (2003a) entende que a educação física escolar deve trabalhar com grandes blocos de conteúdo, resumidos em jogos, ginástica, danças, lutas e esportes; mas adverte que “há que se levar em conta as características e os significados inerentes à cada manifestação de cada bloco de conteúdo nos variados locais e contextos onde será trabalhado” (DAOLIO, 2003a, p. 35). Nessa perspectiva, o professor não é “um mero executor”, mas um “mediador de conhecimentos”. O autor afirma que na mediação de conhecimentos se inclui “necessariamente a dimensão dos significados desses conhecimentos para o público específico e a representação social dos atores em questão em relação a esses conhecimentos”. Essa mediação necessária, como afirma Daolio (2003a, p. 36), é oposta

[...] à elaboração e utilização de rígidos programas e planejamentos, pois um empreendimento desse tipo, além de não contemplar todas as realidades, poderia ser utilizado como modelo estanque para o desenvolvimento de aulas, negando todos os pressupostos que a discussão cultural da educação física defende. Não que os planejamentos não sejam importantes. Defendo que são necessários quando tomados como referência, atualizados constantemente, construídos e debatidos com os próprios alunos, compartilhados com o projeto escolar, enfim, dinâmicos e mutantes, considerando os contextos onde serão aplicados.

O basquetebol, como modalidade esportiva, “adquire matizes diferentes em função da dinâmica cultural específica de determinado contexto”, e por isso, para Daolio (2003a, p. 35), o conhecimento de uma modalidade esportiva não deve “ser tomado como rígido objetivo das aulas de educação física, mas como ilustração de uma manifestação cultural específica de um bloco de conteúdo, no caso o esporte”; todavia, reitera o autor que o que deve estar presente em todos os programas escolares de educação física são os blocos de conteúdo.

Em linhas gerais, os conceitos e aspectos metodológicos tomados como referência da teoria antropológica de Mauss e de Geertz trouxeram essas implicações para a concepção ou abordagem da educação física cultural/plural.

No próximo tópico apresento o teor da crítica dirigida às concepções sobre educação física de autores dessa concepção cultural/plural da educação física, especialmente por Daolio (2007a), que tem como ponto central a ausência da dimensão simbólica.

#### 1.4 CRÍTICAS AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No livro “Educação Física e o conceito de cultura”, publicado em primeira edição em 2004, Daolio (2007a) analisa o tratamento dado à cultura por alguns dos principais autores e obras da educação física brasileira contemporânea. Essa análise é apresentada em dois capítulos principais: “A cultura na Educação Física” e “Por uma Educação Física da desordem”. O sentido da crítica se dirige a dois aspectos principais: a utilização da “expressão cultura” e a concepção de “ser” presentes nas abordagens da educação física escolar das décadas de 1980 e 1990. A leitura e a crítica de Daolio (2007a, p. 3) sobre estes aspectos parte “do olhar da antropologia social”, destacando dois autores – Mauss e Geertz – e toma como referência seus conceitos principais, já explicitados no tópico anterior. O autor desenvolve sua análise a partir dos princípios da pluralidade e da alteridade.

A educação física na perspectiva cultural, para Daolio (2007a, p. 10), “faz avançar na educação física a consideração de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a relação com a arte, enfim, o significado”. As críticas às concepções pedagógicas sobre a educação física são dirigidas fundamentalmente à sua ausência/deficiência no trato dessa dimensão simbólica.

Daolio (2007a, p. 13-14) entende que “a dimensão cultural é central para a educação física, e que a utilização da expressão ‘cultura’ por vezes embute sentidos equivocados ou incompletos”. O autor analisou as perspectivas da educação física, tomando como referência os autores Tani *et al.* (1988), Freire (1989), Kunz (1991 e 1994) e Soares *et al.* (1992), que formam o denominado Coletivo de Autores. Além desses, considerou produções mais recentes de Valter Bracht e Mauro Betti, os quais, em sua opinião, avançaram na discussão da cultura e nas suas relações com a educação física.

Tomo aqui o teor das críticas dirigidas por Daolio (2007a, p. 29) ao Coletivo de Autores, teor que, segundo ele, é uma perspectiva “Com inspiração no materialismo histórico-dialético de Karl Marx”<sup>31</sup>. O autor percebe na abordagem crítico-superadora do coletivo de autores

[...] certa deficiência no trato da dimensão simbólica inerente ao homem. Ao fundamentarem a expressão “cultura corporal”, os autores falam dos jogos, esportes, danças, exercícios ginásticos etc. como “[...] formas de representação do mundo que o homem têm produzido no decorrer da história” [...]. Afirmam também que “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (DAOLIO, 2007a, p. 29).

Daolio (2007a, p. 31) considera tais afirmações “extremamente pertinentes para a discussão cultural num processo educativo”, entretanto são “[...] insuficientes para garantir a plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas”, pois muitas vezes são “[...] inconscientes para os próprios atores sociais, além de serem diferentes de grupo para grupo, de bairro para bairro, de cidade para cidade”. O autor afirma:

Quando os autores se referem à cultura corporal como patrimônio da humanidade, enfatizam a dimensão do acúmulo de conhecimentos, das produções humanas, mas não avançam na idéia de que os conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo de sua história vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas (DAOLIO, 2007a, p. 31-32).

O autor lança uma série de questionamentos quanto à proposta metodológica para a educação física centrada nos interesses da classe trabalhadora ou das camadas populares e levanta vários questionamentos, entre eles: “Mas como definir os conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora? Quais seriam esses conteúdos? Como saber se os conteúdos estão sendo desenvolvidos dentro dos valores explicitados? Os alunos da classe dominante teriam outra educação física?” (DAOLIO, 2007a, p. 32). Ele considera que tais perguntas mostram a “fragilidade” da abordagem do coletivo de autores, e remete-se novamente à dimensão simbólica, ao enfatizar que a principal dificuldade da concepção crítico-superadora está em considerar a dimensão simbólica dos seres humanos, e afirma que “essa insuficiência é originária da proposição do próprio Marx, no século XIX. Ao aprofundar a discussão

<sup>31</sup> Destacamos a crítica ao coletivo de autores, em face do objeto de análise focalizar a concepção ontológica social marxiana/lukacsiana e a concepção antropológica de Geertz de cultura e de homem, que explicito na seção 4 e 5.

econômica macroestrutural da sociedade, foi enfatizada a dimensão consciente e material do ser humano, não sendo discutida a questão simbólica” (DAOLIO, 2007a, p. 32). O autor considera que para Marx “[...] bastaria a conscientização a respeito das formas de dominação a que os humanos são submetidos para a superação do estado de alienação” (DAOLIO, 2007a, p. 33). A principal crítica a Marx direciona-se ao fato de esse filósofo não tratar da questão simbólica. Entretanto, Daolio (2007a, p. 32-33) ressalta que

[...] não se trata de criticar Marx por algo que ele não poderia realizar no século XIX. Todo o pensamento dessa época esteve refém dos estudos evolucionistas que não contemplam a reflexão sobre os seres humanos e a cultura a partir de processos simbólicos. Se se compreendia a cultura como produção material dos povos, havia grupos mais civilizados que outros. Somente a partir do século XX foi possível a compreensão da cultura, além de produção material, como processo de significação e todo ser humano pôde ser visto como potencialmente capaz de produzir cultura.

Entretanto Daolio (2007a, p. 33) afirma que não se trata também de “negar as importantes contribuições de Marx na explicitação dos mecanismos de produção capitalista e suas perversas consequências sobre a humanidade, fatos que, infelizmente, são comprovados cada vez mais no mundo contemporâneo”; mas acredita que “atualmente seja possível complementar essas discussões, considerando as manipulações e os tráfegos simbólicos que os seres humanos realizam em função de seus contextos locais e específicos” (DAOLIO, 2007a, p. 33). É por essa crítica que Daolio (2007a) reafirma seu ponto de vista na contribuição da discussão simbólica da teoria antropológica, especialmente a de Geertz, para

[...] “encarnar” essas questões estruturais da sociedade nas diversas realidades contextuais, considerando as diferenças entre os grupos humanos, as diferenças entre épocas, as contradições entre o que os humanos pregam e o que eles fazem, os processos por vezes inconscientes presentes nas relações sociais, as influências várias que os seres humanos recebem ao longo da vida, as mediações entre o conhecimento popular e o conhecimento elaborado (DAOLIO, 2007a, p. 33-34).

Por isso Daolio (2007a, p. 34) considera “simplista achar que todas as diferenças entre os seres humanos acabariam após a transformação da sociedade rumo a um mundo socialista” e também “simplista considerar que as diferenças ocorrem somente entre as classes sociais e não no interior de cada classe social”, já que alguns fenômenos sociais “são politicamente relevantes e dignos de análise sem serem diretamente determinados pela dominação de classes”.

No sentido dessa argumentação, o autor considera ainda que a discussão sobre cultura do coletivo de autores é “refém do evolucionismo típico do século XIX, uma vez que a vê como produção humana, como algo material, externo ao homem, como na clássica definição de Edward Tylor, de 1871”, a qual, ao tomar a cultura de forma restrita, como explica ele, “permitiu a classificação dos vários grupos espalhados pelo mundo como mais ou menos civilizados, de acordo com a quantidade de produção cultural”.

Interpretando a concepção de Laplantine (1988, p. 35), afirma que o critério de julgamento era a sociedade europeia da época, “cabendo aos povos que não se comportavam como os europeus ditos civilizados a classificação de primitivos, selvagens ou bárbaros, como se fossem menos desenvolvidos”. Pondera a partir dessa consideração: “Se Marx não afirmou essas barbaridades, parece não ter conseguido alcançar a discussão simbólica que permite a consideração dos humanos como seres menos conscientes, mais dinâmicos, mais subjetivos, por vezes contraditórios, mas sempre produtores de cultura” (DAOLIO, 2007a, p. 34-35). Em sua opinião, Mauro Betti avançou nas discussões sobre a educação física, pois “aprofundou de forma relevante a discussão simbólica na educação física, embora não o tenha feito pela via da antropologia social”, mas pela semiótica (DAOLIO, 2007a, p. 55). O autor esclarece que

[...] o conceito de cultura utilizado pelo autor – seja acompanhado pelas expressões física, corporal ou corporal de movimento – é atualizado e ampliado, considerando o saber corporal inerente aos humanos e presente na tradição da área e considerando também as mediações simbólicas necessárias para uma ação pedagógica efetiva (DAOLIO, 2007a, p. 55).

Daolio (2007a, p. 55) lembra que Geertz também foi influenciado “decisivamente pela semiótica, principalmente pela obra de Charles Peirce, desenvolvendo um conceito semiótico de cultura e assumindo a prática antropológica como eminentemente interpretativa”. Na opinião do autor,

O profissional de educação física em sua atuação pedagógica precisa saber, de certa forma, ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo de seu trabalho, a fim de conseguir empreender sua ação pedagógica intencional, considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimento. Parece ser essa relação que caracteriza a ação pedagógica da educação física (DAOLIO, 2007a, p. 55-56).

Daolio (2003b, p. 121) faz a mesma análise das perspectivas pedagógicas da educação física, considerando a semelhança entre os conceitos de “homem motor (Tani *et al.*), homem

psicológico (Freire), homem social (Coletivo de Autores) e homem cultural (Kunz, Bracht e Betti)” com a abordagem estratigráfica de Clifford Geertz”. Geertz tece críticas as formas tradicionais de abordagem do ser humano pelas ciências humanas.

Para essa análise, utiliza o modelo de Geertz, quando faz a crítica à concepção estratigráfica e propõe a concepção sintética. A partir desse conceito, entende que a educação física brasileira passa por semelhante processo, pois, “Ao considerar o ser humano e a cultura, a área partiu inicialmente de definições biológicas para entender o comportamento humano, ampliando-as posteriormente, englobando os aspectos psicológicos e as implicações sociais” (DAOLIO, 2003b, p. 122). Para o autor, “Isso fica mais evidente, respectivamente, nas obras de Tani *et al.*, de Freire e do Coletivo de Autores” (DAOLIO, 2003b, p. 122). Para Daolio (2003b, p. 122), “foi nas obras de Kunz, Bracht e Betti que o ser humano foi considerado de forma mais ampla e mais dinâmica, assim como a própria visão de educação física foi ampliada”.

Daolio (2003b, p. 123) afirma que o processo de rompimento com o cientificismo das propostas de educação física só começou “com as colaborações mais recentes de autores que consideram a cultura e o homem de forma mais simbólica e dinâmica. [...] o chamado ‘homem cultural’ abarca os aspectos motor, psicológico e social presentes no comportamento humano”. Ao analisar a abordagem crítico-superadora da educação física Daolio (2003b, p. 120) afirma<sup>32</sup>:

Os autores enfatizam o acúmulo de conhecimentos, as produções humanas, mas não avançam na questão de que esses conhecimentos produzidos pelo homem vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas. Essa carência da dimensão simbólica lembra também as definições de cultura do século XIX, onde eram enfatizados apenas os aspectos materiais da cultura, como se ela fosse externa ao homem. Essa visão leva a um conceito de cultura, na abordagem crítico-superadora, externo ao homem, produto dele, mas não como condição de sua existência e de sua contínua atuação no mundo. Enfatizando a dimensão social, a abordagem crítico-superadora deixa de considerar o indivíduo e sua subjetividade. Daí ser possível afirmar que o homem da abordagem crítico-superadora é visto principalmente como homem social.

A partir dos fundamentos de Geertz, Daolio (2007a, p. 35) entende que: “A consideração simbólica de cultura permite compreender a lógica dos conteúdos de educação

<sup>32</sup> Essa afirmação se repete na produção de Daolio de 2003 quando tece críticas à concepção de homem nas perspectivas pedagógicas e também na produção de 2007, como mostramos anteriormente; e quando dirige críticas à concepção de cultura da concepção crítico-superadora do coletivo de autores; entretanto há uma mudança da palavra *subjetividade* para *dimensão simbólica* (DAOLIO, 2003b).

física de forma menos determinista e menos estruturada a partir de padrões conscientes e objetivos”. Essa consideração simbólica permite, ainda, “compreender a dinâmica escolar da educação física como prática cultural que atualiza, ressignifica e revaloriza os conteúdos tradicionais da área, considerando as especificidades e características próprias de cada grupo” (DAOLIO, 2007a, p. 35). Na concepção do autor, a abordagem crítico-superadora trata do conceito de cultura, embora “[...] falte a esse trato a dimensão simbólica”. Essa abordagem, segundo ele, busca “[...] o acúmulo de conhecimentos e as produções humanas, mas não avançam na questão de que esses conhecimentos produzidos pelo homem vão sendo atualizados e ressignificados na dinâmica cotidiana de suas vidas” (DAOLIO, 2007a, p. 35). Considera o autor que essa carência da dimensão simbólica lembra as definições de cultura do pensamento evolucionista, em que eram enfatizados “[...] apenas os aspectos materiais da cultura, como produções externas ao ser humano” (DAOLIO, 2007a, p. 64-65).

Daolio (2003b, p. 125) se posiciona no sentido da educação física da desordem, que seria aquela que “não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc.”. A educação física, ao contrário, “[...] pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva” (DAOLIO, 2003b, p. 125).

A Pedagogia da desordem tem sua explicação no texto “A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira” (DAOLIO, 2003b), no qual o autor se fundamenta em Oliveira (1988). Daolio (2003b, p. 117-118), parafraseando esse autor, reafirma que é com Geertz que

[...] a antropologia se liberta de qualquer ranço cientificista, abandonando o racionalismo característico dos chamados “paradigmas da ordem”, para inserir a categoria da (des)ordem. Os paradigmas da ordem na antropologia estariam representados pela Escola Francesa de Sociologia, pela Escola Britânica de Antropologia e pela Escola Histórico-Cultural, oriunda dos Estados Unidos. Nessas escolas, havia, segundo o autor, a tentativa de controle ou domesticação de elementos como a subjetividade, o indivíduo e a história (ou o tempo). A busca da objetividade na pesquisa, a negação do indivíduo, a negação da história ou sua consideração como passado estanque, a organização do tempo em etapas evolutivas e o desejo de criação de uma “ciência natural da sociedade” são alguns exemplos de atitudes ou posturas que essas escolas buscaram nas primeiras formulações da antropologia, entre o final do século XIX até meados do século XX, em suas várias vertentes, o estabelecimento de um estatuto científico para a área,

porém, ainda refém de um racionalismo e de um objetivismo científicistas, característicos das proposições naturalistas de ciência.

No entendimento destes autores, a antropologia interpretativa de Geertz rompe, na segunda metade do século XX, “com os paradigmas da ordem, inserindo no debate da área a categoria da desordem. Segundo o autor, Geertz chega a essa proposição com base no paradigma hermenêutico, utilizando, entre outros, o conceito de ‘fusão de horizontes’ de Gadamer, discutido também por Ricoeur” (DAOLIO, 2003b, p. 117). Conforme esse conceito,

É no ato da interpretação que o pesquisador exercita sua intersubjetividade, inclusive assumindo e considerando seus preconceitos e fazendo o que ele chama de tradução cultural. É nesse paradigma, segundo o autor, que ocorre a interiorização do tempo, não um tempo estático já passado, nem um tempo objetivo dividido em etapas evolutivas, mas um tempo no qual o pesquisador se insere, assumindo sua condição e seu momento histórico no ato da interpretação. [...] Se os paradigmas da ordem na antropologia tentaram controlar ou domesticar a subjetividade, o indivíduo e a história, na proposição de Clifford Geertz, esses são justamente os elementos de desordem quando transformados, respectivamente, em intersubjetividade, individualidade e historicidade (DAOLIO, 2003b, p. 117-118).

Para esclarecer tal afirmação, Daolio (2003b) recorre mais uma vez a Oliveira (1988, p. 53), quando este último afirma que

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

Daolio (2003b) estabelece relações desse paradigma da ordem e da desordem na antropologia da análise de Roberto Cardoso de Oliveira sobre a obra de Geertz com as formas de trabalhar o conceito de cultura na educação física brasileira. Conforme a avaliação de Daolio (2003b, p. 119), parece que nestes últimos anos as formas de pensar a educação física no Brasil estiveram reféns de paradigmas científicistas da ordem, “não tendo se libertado ainda de um estilo positivista de fazer ciência”. Afirma o autor: “Talvez a origem dessa tentativa de ‘ordenação’ no pensamento científico da educação física seja consequência da própria carência de embasamento teórico e de debate acadêmico na área até fins da década de 1970, pelo menos no Brasil” (DAOLIO, 2003b, p. 119). Compreende também que a educação física



[...] apenas há vinte anos pôde aprofundar a discussão científica – sobretudo a partir de referenciais oriundos das ciências humanas, ocorreu uma certa absolutização de discursos, com a intenção de estabelecer suporte científico para uma área que historicamente pautou-se pela intervenção acrítica, descompromissada e, muitas vezes, pautada no senso comum. O que une todas as proposições de educação física nesses últimos anos é a busca de embasamento científico para compreender a área. Esse é o mérito de Go Tani, de João Freire, do Coletivo de Autores, de Elenor Kunz, de Valter Bracht, de Mauro Betti, dos seguidores e simpatizantes de cada uma das proposições existentes e de muitos outros estudiosos sérios da educação física<sup>4</sup>. Entretanto, cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam – uns mais que outros – o conceito de “cultura” na educação física atual, apresentam proposições também diferentes (DAOLIO, 2003b, p. 119).

Daolio (2003b) se opõe a estas concepções e proposições para a educação física e entende que a concepção de homem motor de Tani *et al.* (1988), a de psicológico de Freire (1989) a social de Soares *et al.* (1992), a de homem cultural de Kunz (1991 e 1994), Bracht (1992 e 1999) e de Betti (1992), entre outras, assemelham-se com a abordagem estratigráfica de Clifford Geertz quando esse antropólogo apresenta a crítica às formas tradicionais de abordagem do ser humano pelas ciências humanas. Daolio (2003b), fundamentado em Geertz, apresenta um conceito de homem cultural do qual baseado no qual ele acredita que:

[...] o ciclo iniciado por Tani, Freire e Coletivo de Autores, num primeiro momento, e renovado por Kunz, Bracht e Betti, posteriormente, completa-se com as contribuições da visão antropológica de Clifford Geertz. [...] esse autor enfatiza e aprofunda a discussão da dimensão simbólica no comportamento humano, não se tratar de um simbolismo individual fruto de ações humanas isoladas, mas de um processo coletivo de significações inserido na própria dinâmica cultural da sociedade (DAOLIO, 2003b, p. 123).

Daolio (2003b, p. 122) enfatiza que “Geertz não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura considerá-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem”; e extrai do pensamento desse antropólogo norte-americano a seguinte afirmação:

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas

potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (GEERTZ, 1989, p. 64).

Na interpretação de Daolio (2003b, p. 124), a concepção de cultura de Geertz, como processo eminentemente simbólico, “permite dimensionar em outra escala a educação física, tomando-a não mais como área que trata apenas do corpo e do movimento para constituir-se em área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo”. O conceito de cultura que fundamenta os autores da educação física “pode passar a ter o devido reconhecimento e a necessária profundidade”. Daolio (2003b, p. 124) acredita que:

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

Desse modo, considera Daolio (2003b, p. 124) que “a discussão de cultura com base na antropologia estaria enterrando de vez na educação física qualquer ranço cientificista”, pois [...] “estaria libertando na educação física os chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade”. É a partir destes postulados que se constitui a proposta de Daolio (2003, p. 124) de uma educação física da desordem, “que considera o outro – quer seja o aluno, alvo de uma intervenção escolar, o atleta em um clube, ou o frequentador de academia de ginástica – a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção”. A educação da desordem assumiria que “uma teoria científica nunca se constitui numa imagem idêntica e estanque do real, mas numa construção sempre parcial e dinâmica desse real”, e desse modo, a

[...] educação física da desordem aceitaria humildemente os limites da ciência, consciente de que ela pode ser útil para a compreensão e atuação sobre o homem, sem ser onipotente. A educação física da desordem reconheceria que “[...] entre uma cientificidade desumana e um humanismo não científico” (Laplantine, 1988, p. 172), ela recusaria ambas as proposições, reafirmando a intersubjetividade nas relações entre os atores da área (DAOLIO, 2003b, p. 125).

Assevera Daolio (2003) que o movimento humano, nesta perspectiva, não atuaria sobre o homem como se ele fosse uma entidade apenas orgânica e não o veria como expressão de uma inteligência cognitiva ou como manifestação de uma essência emocional. Segundo ele, a educação física da desordem, “embora devesse ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação à sociedade, embora pudesse ter como modelo uma determinada estrutura social, reconheceria outros processos de desenvolvimento em busca desse modelo” (DAOLIO, 2003b, p. 125). Além disso, a educação física da desordem “[...] não aceitaria a ideia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade”, entretanto, afirma o autor, “[...] teria o cuidado para, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais, não atropelar o processo de grupos com outros valores políticos culturalmente definidos” (DAOLIO, 2003b, p. 125). Essa educação física, defendida pelo autor,

[...] não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva (DAOLIO, 2003b, p. 125).

Em linhas gerais, apresentei até aqui a concepção antropológica social de educação física. Em uma primeira análise observei nos pressupostos da antropologia social de Geertz que fica claramente explicitada a concepção de homem, de mente, de desenvolvimento do homem e de cultura que fundamentou a concepção de educação física como cultura do corpo e o modo como o ensino da educação física é pensado com base nesse referencial teórico. No tópico a seguir, busco mostrar a influência desta perspectiva antropológica social/cultural nas políticas para a área da educação física.

## 1.5 INFLUÊNCIAS DA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como tentei mostrar nesta seção, a antropologia social tem fundamentado os estudos e pesquisas da educação física das últimas décadas. Nesta unidade tento mostrar como a

discussão da cultura e da pluralidade cultural da identidade e a perspectiva antropológica de cultura, particularmente da cultura como códigos simbólicos, tal como entende Geertz, aparece nas disposições legais, na especificidade da disciplina de educação física, principalmente na década de 1990.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – a qual, no art. 26, parágrafo 3º, dispõe que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” – o então Ministério da Educação e do Desporto, representado pelo ministro Paulo Renato Souza, por meio da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), editou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). A elaboração desse documento teve apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, do Projeto BRA 95/014, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 1997, p. 82). O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é

[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região (BRASIL, 1997, p. 82).

A pluralidade cultural, conceito disseminado nas políticas culturais e educacionais, já é citada desde a introdução ao documento como norteador de uma política que considera e respeita a pluralidade presente na sociedade brasileira. Em face disso, os parâmetros são “abertos” e “flexíveis” e a cultura,

Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu conhecimento mútuo e fortalecer a igualdade, a justiça a igualdade, o diálogo e, portanto, a democracia (BRASIL, 2000, p. 132).

O objetivo dos Parâmetros é “contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar [o] professor, como o principal agente nessa grande empreitada”. Apesar de o objetivo ser de “profundas transformações”, estas se limitam ao âmbito dessa sociabilidade, já que se orienta de acordo com a política da UNESCO para a educação e cultura dos países-membros. A proposta dos PCN’s (BRASIL, 1997) concebe a educação escolar como uma prática que

tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 33).

A questão da identidade também é recorrente no documento, pois, como é explicitado no documento,

Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo (BRASIL, 1997, p. 34).

Na apresentação sobre “Aprender e ensinar, construir e interagir” o documento associa duas distintas perspectivas de ensino e aprendizagem: 1) a perspectiva construtivista, ao explicitar que “O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece”, e que “A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social” (BRASIL, 1997, p. 37); e 2) a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual, “Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial” (BRASIL, 1997, p. 38).

Nos PCNs a educação física é entendida como uma “cultura corporal” e a cultura<sup>33</sup> é entendida como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem; mas

<sup>33</sup> Nas disposições legais específicas da educação física é possível constatar esta referência à “cultura”, vinculadas à concepção cultural/plural nos mais diversos documentos elaborados e sancionados no Brasil para a educação e cultura, como nos PCNs (1998): “cultura corporal de movimento” (p. 19); “cultura de movimento” (p. 34); “cultura corporal” (p. 34); “manifestações culturais” (p. 38); “lazer cultural” (p. 39);

não se trata do sentido usual do termo cultura – definido como certo saber, refinamento e ilustração –, mas “do seu sentido antropológico no qual todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura e, por isto, não existe homem sem cultura, ainda que não saiba ler, escrever ou fazer contas” (BRASIL, 1997, p. 27). Os parâmetros que devem orientar o currículo da educação física brasileira partem do pressuposto de que a cultura

é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (BRASIL, 1998b, p. 27).

No documento a cultura é o conjunto de códigos simbólicos. Esta concepção se aproxima da compreensão de cultura de Geertz e também do entendimento da cultura no âmbito da linguagem. É por meio destes códigos que se aprendem os valores do grupo. O documento também dá a seguinte explicação:

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas, ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, sendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão e que constituem o que se pode chamar de cultura corporal. Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, sem características lúdicas, de diversas culturas humanas: todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1998b, p. 23).

A questão da “ressignificação” também é recorrente na concepção da educação física plural. Podemos relacioná-la com a concepção de cultura da antropologia social, pois nesta concepção a cultura são teias de significados. Como é explicitado no documento, os conhecimentos e representações se transformam e são ressignificados na sua intenção e forma

---

“diversidade cultural” (p. 72); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física Parecer 058/2004 (BRASIL, 2004a): “Cultura do Movimento Humano” (p. 3); “manifestações e expressões culturais do movimento humano” (p. 7-8); “identidades culturais” (p. 10); nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008): “cultura corporal” (p. 50); “manifestações corporais e culturais” (p. 52), para exemplificar alguns.

de expressão. Nesse pensamento, as representações na forma de jogos, esportes, danças, ginástica e lutas são “ressignificadas”, utilizando uma atitude lúdica.

Em linhas gerais, nesta primeira seção explicito a concepção da educação física apontando os aspectos metodológicos da pesquisa antropológica e seus princípios, bem como os conceitos basilares de homem e de que estes se constituíram no referencial teórico que fundamenta as análises e a perspectiva pedagógica dessa concepção. Busquei entender e sintetizar nesta seção quais as implicações da antropologia social e, mais especificamente, da antropologia de Geertz, para a compreensão da educação física e para o pensamento pedagógico da área, e mostrar que esta concepção, ainda que não explicitamente, se faz presente nas políticas educacionais para a área.

Na próxima seção apresento a composição das análises da produção teórica da educação física da década de 1980, a qual abriu caminhos para que a perspectiva da educação física cultural/plural fosse sendo gestada. Tento mostrar que é nas teorizações pedagógicas dos anos de 1980 que se localiza a gênese dos estudos nesta perspectiva antropológica interpretativa simbólica na área da educação física.

## 2 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA DÉCADA DE 1980 E A CULTURA

Esta seção foi dedicada ao estudo das raízes históricas e filosóficas das denominadas “novas” concepções pedagógicas da educação física produzidas a partir dos anos de 1980 no Brasil e, subjacentes a elas, suas raízes filosóficas e conceituais de cultura. Nas produções científicas dos finais dos anos de 1970 e na década de 1980, período de transição política e de sérios problemas econômicos sociais e educacionais, as questões relativas à “identidade” da educação física escolar e a sua “legitimidade” na educação passam a ter destaque nos debates e discussões e na produção científica.

Vale ressaltar que desde o início desse processo os autores de referência desse período se pautavam por perspectivas teóricas que em um primeiro momento pareciam ser diferentes, mas se uniam, de certa forma, em função da crítica ao modelo de educação física da ditadura militar. Como faziam crítica ao mesmo objeto, eram considerados críticos, porém não tinham o respaldo de uma análise mais profunda do seu referencial. Tento mostrar aqui, após a análise das produções que se tornaram principais referências desse período, que a concepção fenomenológica, ao contrário das afirmações de autores que estudam esse período, já se apresentavam como fundamento principal dessas produções. Mostro também que as outras concepções filosóficas, entre elas o próprio materialismo histórico, vêm no bojo dessas discussões e dessa base filosófica, limitando-se à categoria de luta de classe, e que as referências à teoria marxista como de cultura feitas pelo psicólogo soviético Alexis Leontiev são utilizadas no conjunto da filosofia humanística fenomenológica com equívocos e sem referência a sua raiz no materialismo histórico<sup>1</sup>.

Diante disso, essa análise parece-me fundamental para situar os pressupostos teóricos que alicerçaram as perspectivas pedagógicas e, fundamentalmente, a concepção de cultura que permeou as discussões desse período dos anos de 1980. As produções de João Paulo Medina e Vitor Marinho de Oliveira, de grande repercussão no período, apesar de serem consideradas, após quase 30 anos, como clássicos da educação física, pois descrevem a posição de estudantes, professores e pesquisadores da área em um tempo conturbado e de “crise”, explicitam uma perspectiva humanística de cunho fenomenológico como fundamento de suas teorizações. Esses autores entendem que por meio dessa perspectiva é possível romper com

---

<sup>1</sup> As razões dessa utilização, podem ser na forma que o texto de Leontiev “O homem e a cultura” chega ao Brasil na década de 1980, como explicitarei na nota 24 na seção 1.



uma concepção desumana de homem e desumanizante de educação física, em face da predominância da concepção biologicista e tecnicista, própria da ditadura militar.

Nesse contexto de busca de novos referenciais teóricos e de “novos paradigmas”, como se denominou amplamente, essa orientação teórico-filosófica humanística se constituiu na gênese das concepções de homem, de cultura e de sociedade, das abordagens sociológica e cultural/plural na educação física, especialmente esta última, que tomo como objeto de análise.

## 2.1 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA: JOÃO PAULO MEDINA E A NECESSIDADE DE RECUPERAR O “SENTIDO HUMANO DO CORPO”

No contexto das discussões teóricas do início da década de 1980 inaugurou-se uma tendência a vincular a educação física à cultura. João Paulo Medina, em seu livro “A educação física cuida do corpo... e ‘mente’” (1983), Vitor Marinho de Oliveira, em “O que é educação física” (1983) e “Educação Física humanista” (1985), bem como outros escritos de estudiosos da área, expressam essa tendência, que alcançou grande repercussão no Brasil.

Medina (1983)<sup>2</sup> declara que desde algum tempo procurava uma obra que desse fundamentação à chamada “cultura do corpo”, e, como não encontrou nenhuma, pôs-se a desenvolver algumas ideias e apresentá-las em seu livro. De antemão, ao se referir ao termo “cultura do corpo”, explica que considera “cultura do corpo, cultura física, cultura corporal e cultura somática” (MEDINA, 1983, p. 11) como termos sinônimos, adotando-os no decorrer do texto, sem maiores fundamentos conceituais.

Considera que a educação física deveria, necessariamente, superar a superficialidade e pobreza que historicamente têm caracterizado a maioria dos escritos sobre cultura física em nosso país. Medina (1983, p. 11) afirma que o significativo crescimento do interesse de certas camadas da população pelas atividades do corpo criou condições mais favoráveis para

---

<sup>2</sup> João Paulo Subirá Medina nasceu em 1948, na cidade de Cerqueira César-SP. Licenciou-se em 1970 em Educação Física pela PUC de Campinas-SP. Especializado em Ensino Superior e Técnica Esportiva e mestre em Filosofia da Educação (PUC-Campinas) e lecionou nas faculdades de Educação Física da Unicamp e PUC de Campinas. É autor dos livros “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’” (1983) e “O Brasileiro e seu corpo” (1987), além de ter colaborado na elaboração dos livros Fundamentos Pedagógicos – Educação Física 2, onde escreveu “Reflexões para uma Política Brasileira do Corpo” (1987) e Educação Física & Esportes – Perspectivas para o século XXI, escrevendo um dos capítulos intitulado: “Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo”. Esse autor também tem trabalhos desenvolvidos como preparador físico de futebol (MEDINA, 1983).

reflexões nesta área e “tornou urgente a necessidade de encontrar um sentido mais humano para a nossa cultura física”.

Medina (1983, p. 12) considera o que ele denomina de hipertrofia das manifestações intelectuais, ou seja, a ênfase no pensamento em preferência ao sentimento e ao movimento, como “uma das fortes razões pela qual a cultura do corpo – e em especial a Educação Física – desde o início de nossa história, vem sendo colocada em planos inferiores na escala de valores, que foi se formando em nossa nação”. Em face disto é que o autor aponta a necessidade de uma revolução na nossa cultura por meio de uma crise que provoque um choque de contradições e amplie nossas possibilidades enquanto seres humanos. Ressalta, ainda, que “essa revolução cultural é um projeto a ser abraçado por todos aqueles que começam a perceber a necessidade de se recuperar o sentido humano do corpo” (MEDINA 1983, p. 14).

Essa busca por um “sentido mais humano” para a cultura física e a crítica dirigida por Medina (1983) à ênfase das manifestações intelectuais em preferência ao “sentimento e ao movimento”, bem como o imperativo de uma crise que leve a recuperar o “sentido humano do corpo”, são questões recorrentes no texto do autor e apresentam-se como uma necessidade para a “cultura física”. O cerne dessa questão, que se desdobrou em direção à educação física, situa-se, em sua gênese, no âmbito filosófico do debate entre positivismo e fenomenologia. Essa perspectiva humanista presente nas produções teóricas de Medina (1983 e 1987) e de Oliveira (1983 e 1985), que tomo como objeto de análise, fundamenta-se na fenomenologia.

Como relata Holanda (2009), as ideias fenomenológicas se fazem presentes o Brasil desde o princípio da década de 1910, com Raimundo de Farias Brito (1862-1917), que assentou as bases do pensamento existencialista no Brasil; mas só ganhou destaque durante a década de 1940, a partir do que pode ser chamado de “ideário existencialista”, que se apresenta em duas vertentes: de reflexão filosófica e de reflexão psicológica. Ainda segundo Holanda (2009, p. 90), as preocupações de ordem psicológica datam desde o século XIX e são dominantes no cenário da construção da ciência brasileira, associadas primordialmente à medicina e à educação, o que demonstra “o fato de haver – desde então – um paralelismo entre o desenvolvimento das ideias filosóficas associadas ao pensamento médico e educacional”. Destaca ainda o autor que, “a história concreta do pensamento fenomenológico no Brasil está ligada a três nomes, fundamentalmente: Vicente Ferreira da Silva, Euryalo Cannabrava e Nilton Campos” (HOLANDA, 2009, p. 90).

Não obstante, Holanda (2009, p. 91) afirma que a fenomenologia chegou tardiamente ao Brasil, “embora devidamente antecipada – e associada ao pensamento heideggeriano, que guarda significativas distinções com o pensamento husserliano, o que contribui certamente para a inapropriação deste pensamento em nosso meio intelectual até o momento”. O

conhecimento fenomenológico puro só vem a ser conhecido do grande público “por um viés de identidade com pensadores posteriores a Husserl – como Heidegger, por exemplo – e sem um aprofundamento nas obras capitais da disciplina” (HOLANDA, 2009, p. 91). Como reforço a esta tese, basta-nos apontar, o fato de que ainda hoje temos poucas traduções das obras husserlianas para nosso idioma, destaca o autor. Paim (2012) corrobora ao esclarecer que no Brasil o conhecimento da obra de Husserl data dos anos de 1930, e ainda restrito a um pequeno número de estudiosos. Sua difusão mais ampla só terá lugar no pós-guerra, nos círculos ligados à inquirição filosófico-jurídica, em decorrência da publicação da *Filosofia do Direito*, de Miguel Reale, cuja primeira edição é de 1953 e que caracteriza o método fenomenológico<sup>3</sup>. Luís Washington Vita (1921-1968) é outra personalidade que tem seu nome associado a essa fase inicial de difusão da obra de Husserl no Brasil. De Husserl, no Brasil, além do que consta da Antologia preparada por Vita, publicou-se unicamente a *Sexta Investigação das Investigações Lógicas* na Coleção “Os Pensadores”, da Editora Abril Cultural, cuja primeira edição é de 1975. Essa coleção vem sendo reeditada sucessivamente.

A Fenomenologia enquanto filosofia surgiu como crítica à ciência positivista, a partir, originariamente, de Edmund Husserl (1859-1938)<sup>4</sup> e, posteriormente, de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)<sup>5</sup>, Soren Aabye Kierkegaard (1813-1855) e Martin Heidegger (1889-

<sup>3</sup> Paim (2012) faz referência à tese elaborada, em 1958, pelo professor cearense Moacir Teixeira de Aguiar (nascido em 1918), intitulada “Fenomenologia e culturalismo jurídico”.

<sup>4</sup> Edmund Husserl (1859-1938) nasceu em Prossnitz, Moravia, no então Império Austríaco (hoje República Checa). Esse filósofo alemão foi o fundador da Fenomenologia, um método para a descrição e análise da consciência. O método reflete um esforço para resolver a oposição entre Empirismo, com ênfase na observação, e Racionalismo, com ênfase na razão. Entre os anos de 1876 e 1878 Husserl frequentou a Universidade de Leipzig e em 1882 doutorou-se pela Universidade de Viena com a tese “Sobre o Cálculo das variações”. Depois de um período em Berlim, retornou a Viena, onde se filiou à filosofia de Franz Brentano e renegou a sua ascendência judaica, convertendo-se ao luteranismo. Em 1891 publicou o primeiro volume da “Filosofia da Aritimética” e entre os anos de 1900 e 1901 fez editar as “Investigações Lógicas”. Em 1906 foi nomeado professor ordinário da Universidade de Göttingen, e em seu curso sobre a “Ideia da Fenomenologia” surgiu a sua primeira ideia de redução, e a partir desta publicação, outras se sucederam, como “A filosofia como Ciência Rigorosa” (1910); “Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica” (1913); “Meditações Cartesianas” (1931). Em virtude da ascensão do nacional-socialismo na Alemanha, em 1933 Husserl ficou proibido de deixar o país sem autorização e faleceu em 1938 (CHAUÍ, 1988).

<sup>5</sup> Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) nasceu em Rochefort. Filósofo e homem das letras, é expoente da Fenomenologia na França. Estudou na *École Normale Supérieure* de Paris e graduou-se em Filosofia em 1931. Ensinou em liceus e em 1945 doutorou-se em filosofia com *Phénoménologie de La Peception*. No mesmo ano, juntamente com Sartre, fundou a revista “*Les Temps Modernes*”. De 1945 a 1952 trabalhou com Jean-Paul Sartre como coeditor deste jornal. Nesse mesmo ano foi designado como professor de filosofia da Universidade de Lyon. Em 1947 publicou “*Humanisme et Terruer*” e em 1948, a obra “*Sens et Non-Sens*”. Em 1949 foi chamado para a Sorbonne, em Paris, onde trabalhou até 1952, ocupando o cargo de professor titular da cadeira de Psicologia Infantil. Em 1953 tornou-se catedrático de filosofia no Collège de France, e na aula inaugural pronunciou seu ensaio “*Éloge de La Philosophie*”. Em 1955 Merleau-Ponty publicou “*Les Aventures de la Dialectique*” e em 1960, “*Signes*”. Merleau-Ponty morreu em Paris, em 1961. Os mais importantes trabalhos de filosofia de Merleau-Ponty foram “*La Structure Du comportement*” (1942), “*Phénoménologie e la Perception*” (1945) e “*Signes*” (1960). Embora tenha sofrido grande influência do trabalho de Edmund Husserl, Merleau-Ponty rejeitou sua teoria do conhecimento de outras pessoas “*grounding*” e desenvolveu sua própria teoria sobre comportamento corporal e sobre percepção (MERLEAU-PONTY, 2012; CHAUÍ, 1989).

1976)<sup>6</sup>, e na contemporaneidade, em outros filósofos que explicam suas origens e fundamentos, como, por exemplo, Jean-François Lyotard (1967). Esta oposição também se faz presente na crítica às chamadas ciências da educação baseadas no modelo das ciências positivistas, como afirmam Martins e Bicudo (2006), influenciando a educação física, como podemos constatar em Medina (1983).

Essa filosofia almejou restituir ao século XX “sua missão científica fundando em novas bases as condições da ciência” (LYOTARD, 1967, p. 8). Como explica Lyotard (1967), a fenomenologia de Husserl desabrochou na crise do subjetivismo e do irracionalismo, situada no fim do século XIX e começo do século XX. Nesse momento, Chauí (1988, p. 7) afirma que a psicologia

[...] gozava de grande prestígio e tendia a converter-se na chave da explicação da teoria do conhecimento e da lógica, retirando essas disciplinas da filosofia. Contra essa orientação opôs-se o pensador Edmund Husserl, formulando o método fenomenológico e dando origem a um movimento, em torno do qual gravitaria considerável parcela da filosofia do século XX, cujas influências se estenderam a todas as áreas das ciências humanas.

Para Lyotard (1967, p. 8), a fenomenologia foi desde o início e continua a ser

[...] uma meditação sobre o conhecimento, um conhecimento do conhecimento; e sua célebre expressão “por entre parênteses” consiste primeiro em despir uma cultura, uma história, retomar todo o saber retomando a um não-saber radical. Mas essa recusa de herdar, esse ‘dogmatismo’, como curiosamente o denomina Husserl, tem raízes numa herança. Assim, a história envolve a fenomenologia e Husserl sempre o soube do começo ao fim de sua obra, mas existe uma pretensão a-histórica da fenomenologia.

Lyotard (1967, p. 8) compara a fenomenologia com o cartesianismo, pois é

[...] uma meditação lógica que visa a ultrapassar as próprias incertezas da lógica para e por uma linguagem ou *logos* que exclua a incerteza. A

<sup>6</sup> Martin Heidegger (1889-1976) foi um filósofo alemão da corrente existencialista. Foi considerado um dos maiores filósofos do século 20. Exerceu grande influência em intelectuais como Jean-Paul Sartre. Martin Heidegger nasceu em Meßkirch, distrito de Baden. Quis inicialmente ser padre e cursou teologia na Universidade de Freiburg, onde foi aluno de Edmund Husserl, teórico e filósofo criador da fenomenologia. A partir da influência que adquiriu do professor Husserl, escreveu o livro que marcaria a sua vida: o “Ser e tempo”. Em 1933, ocupou a cátedra deixada pelo seu mestre. Heidegger adotou postura a favor do nazismo quando Hitler assumiu o poder, enquanto já era reitor de Freiburg. O nacionalismo político de Hitler fazia-se presente nas obras de Heidegger, que se isolou na Floresta Negra para escrever o “Ser e o tempo” (1927), sua obra mais marcante. Heidegger escreveu trabalhos importantes sobre a linguagem criadora e a poesia. Outras obras relevantes que escreveu: “Kant e o problemas da metafísica” (1929), “Introdução à metafísica” (1953) e “Que é isto – a filosofia?” (1962). Faleceu em Freiburg, 1976 (HEIDEGGER, 2011).

esperança cartesiana de uma *Mathesis Universalis*<sup>7</sup> renasce em Husserl. Ela é então filosofia pós-Kantiana pois procura evitar a sistematização metafísica; é uma filosofia do século XX que almeja restituir a este século sua missão científica fundando em novas bases as condições da ciência. Ela sabe que o conhecimento se encarna em ciência concreta e ciência “empírica”, ela quer saber onde tem apoio esse conhecimento científico. É este o ponto de partida, a raiz que ela procura conhecer, os dados imediatos do conhecimento. Kant pesquisava já as condições *a priori* do conhecimento, mas esse *a priori* prejulga a solução. A fenomenologia rejeita até tal hipótese. Daí seu estilo interrogativo, seu radicalismo, seu inacabamento essencial (LYOTARD, 1967, p. 8).

Husserl (1988) buscava uma filosofia efetivamente científica, pois entendia que a filosofia, desde suas origens, pretendeu ser uma ciência estrita, satisfazendo às exigências teóricas mais rigorosas e permitindo uma vida regida por normas racionais, mas nunca conseguiu realizar tal aspiração. Embora a filosofia moderna, a partir de Descartes, seja essencialmente crítica, concentrando-se cada vez mais na investigação referente ao método, reduziu-se à fundação e à emancipação das ciências da natureza e do espírito e de novas disciplinas, puramente matemáticas.

Para alcançar essa cientificidade da filosofia, Husserl desenvolveu seu pensamento influenciado por Franz Brentano e, por intermédio deste, pela tradição grega e escolástica. Foi também, influenciado por René Descartes (1596-1650) e Gottfried Leibniz (1646-1716), Bernard Bolzano (1781-1848) e Immanuel Kant (1724-1804). Para demonstrar, então, que a filosofia (enquanto fenomenologia transcendental) é uma ciência rigorosa, Husserl apresenta várias distinções, como explicita Chauí (1988, p. 8-9):

Em primeiro lugar, distingue entre ciências empíricas (os fatos) e ciências puras (de idealidades *a priori*), como, por exemplo, a física e a matemática. Em seguida, distingue entre ciências exatas e ciências rigorosas. As primeiras vinculam-se ao caráter preciso de suas meditações e experimentações; as segundas, ao caráter necessário de seus princípios básicos. Finalmente Husserl distingue entre as ciências rigorosas e ciências absolutamente rigorosas. As primeiras possuem princípios fundamentados, mas seus fundamentos não são fornecidos por elas próprias e sim por outras ciências, as absolutamente rigorosas. Estas são aquelas que se autofundamentam. A filosofia é, em todos os sentidos e de pleno direito, a única ciência absolutamente rigorosa porque fornece a si própria os seus fundamentos e os de todas as outras ciências, sejam elas puras ou empíricas.

<sup>7</sup> “[...] a *mathesis universalis* nos permite conceber que não há conhecimento nem ciência senão pela subjetividade, lugar próprio da inteligibilidade. Cada espírito funda em si mesmo sua compreensão e seus julgamentos, e o problema é saber, o que faz com que uma subjetividade – toda subjetividade – possa adquirir uma certeza, e, a partir disso, o conhecimento. A lição visa tanto à ciência quanto à filosofia. O que Descartes tenta conceber no *Regulae* é uma ciência do conhecimento (CORRÊA-PATY, 1998, p. 9).

A elaboração de uma filosofia estritamente científica implicava na crítica ao naturalismo e ao historicismo. A tendência do naturalismo, do qual o psicologismo é um caso particular, consiste em resolver a questão anulando a dualidade ou a diferença entre sujeito e objeto e afirmando que a única realidade é a Natureza. Chauí (1988, p. 8) explica que, para Husserl,

[...] tudo é objeto natural ou físico; a consciência é uma expressão vaga que se costuma atribuir a eventos físico-fisiológicos ocorridos no cérebro e no sistema nervoso; o conhecimento é apenas o efeito da ação causal exercida pelos objetos físicos exteriores sobre os mecanismos nervosos e cerebrais; os conceitos e leis científicos são generalizações abstratas que servem para o homem pensar mais economicamente a multiplicidade de objetos exteriores; os conceitos de sujeito, objeto, consciência, coisa, princípio, causa, efeito etc. só têm sentido quando reduzidos a entidades empíricas observáveis; e, finalmente, a teoria do conhecimento é uma psicologia, isto é, uma descrição do comportamento do sujeito na atividade de conhecer.

Na análise de Chauí (1988, p. 8), para Husserl, essas consequências redundam na impossibilidade do conhecimento científico enquanto conhecimento universal e necessário, visto que “a universalidade se reduz à generalidade abstrata, e a necessidade à frequência e repetição dos eventos observados”. Para o filósofo, essa impossibilidade tem origem na confusão estabelecida pelo naturalismo entre o físico e o psíquico. O psíquico, para Husserl, segundo a análise de Chauí (1988, p. 8), “não é o conjunto de mecanismos cerebrais e nervosos, mas uma região que possui especificidade e peculiaridade; o psiquismo é *fenômeno*, não é coisa. Esta é o físico, o fato exterior, empírico, governado por relações causais e mecânicas”. Nesta distinção,

O fenômeno é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores. A consciência pode ser dita um fenômeno empírico quando seu conhecimento é feito por uma ciência empírica como a psicologia, desde que esta não se curve à redução naturalista do psíquico ao físico. Mas, e sobretudo, a consciência, ao ser estudada em sua estrutura imanente e específica, revela-se como algo que ultrapassa o nível empírico e surge como a condição *a priori* de possibilidade do conhecimento, portanto, como consciência transcendental (CHAUÍ, 1988, p. 8).

A fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno, ou seja, é o “fluxo imanente às vivências que constitui a consciência” e, como descrição e estrutura da consciência enquanto “constituente”, ou seja, como “condição *a priori* e possibilidade o

conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto Consciência Transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos”. A fenomenologia aparece, assim, como filosofia transcendental (CHAUÍ, 1988, p. 8).

Ribeiro Júnior (1991, p. 17-18), ao problematizar Descartes e Kant a respeito do sujeito pensante, do sujeito transcendental, “[...] nunca pretendeu constituir uma filosofia antimetafísica, ou mesmo, sem metafísica, mas do próprio método e da sua experiência tirou, desde logo, exigências metafísicas. Por isso é que seus conceitos operatórios são metafísicos”. Assim sendo, “[...] é contra o psicologismo, contra o pragmatismo contra uma etapa do pensamento ocidental que a fenomenologia refletiu, se apoiou, combateu” (LYOTARD, 1967, p. 7-8). O psicologismo, como explica Ribeiro Júnior (1991), partia da suposição de que os princípios da lógica são do pensamento; ou seja, pensar ou associar imagens é um processo psíquico. Seu erro, portanto, residia em ter naturalizado as ideias e também em ter naturalizado a consciência. Assim, “[...] as leis do pensamento, para os psicologistas, não podem ser senão as leis da sucessão psíquica das nossas representações, logo, como tais, devem ser estudadas empiricamente” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 53).

Como explica Chauí (1988), o teor dessa crítica ao psicologismo e, por consequência, ao positivismo, é apresentado nos prolegômenos das “Investigações Lógicas” (1900-1901), em que Husserl procurou mostrar que há uma diferença de direito entre a psicologia (ciência empírica dos fatos do conhecimento) e as ciências normativas puras, como a teoria do conhecimento e a lógica. Sua grande importância consiste em mostrar que

[...] é impossível alcançar a apodixidade (necessidade e universalidade) da verdade, sem a idealidade das significações lógicas e das significações em geral. Em outros termos, as leis lógicas, sustentáculos da unidade de toda ciência, não podem, segundo Husserl, fundamentar-se na psicologia, ciência empírica e, como tal, sem a precisão das regras lógicas. O psicologismo, diz Husserl, não consegue resolver o problema fundamental da teoria do conhecimento, ou seja, o problema de como é possível alcançar a objetividade; ou, em outros termos, como é possível que o sujeito cognoscente alcance, com certeza e evidência, uma realidade que lhe é exterior e cuja existência é heterogênea à sua (CHAUÍ, 1988, p. 7-8).

O eixo da crítica à psicologia e de seus limites está no fato de que a psicologia é empírica dos fatos do conhecimento, isto é, sem a precisão das regras lógicas, pois Husserl considera impossível alcançar a verdade sem as significações lógicas. Por isso, para esse filósofo, o psicologismo surge como

[...] um engano teórico que pode comprometer a possibilidade do próprio conhecimento científico, e o naturalismo, com um erro que deve ser combatido através da análise fenomenológica da estrutura imanente a consciência, enquanto irreduzível a um fato natural e, mais do que isto, enquanto fonte e significado dos próprios fatos naturais. Por outro lado, a lógica, enquanto disciplina filosófica, apresenta um caráter normativo e *a priori* que impede sua confusão com a psicologia, ciência empírica dos atos empíricos do conhecimento. A empiria não pode fornecer as condições da apodicidade. Estas devem ser encontradas numa região *a priori*, numa esfera das idealidades puras cujo caráter universal, necessário e normativo possam oferecer as leis do conhecimento verdadeiro (CHAUÍ, 1988, p. 9).

Como interpreta Ribeiro Júnior (1991, p. 16), é nessa tentativa de conhecer o existente conforme ele se manifesta na consciência que Husserl desenvolveu seu pensamento fenomenológico, partindo da palavra-chave “retorno-às-coisas-mesmas”. Para tanto, é preciso que “se observe e descreva cuidadosamente os fenômenos (reais ou imaginários) com o objetivo de apreender a essência de determinada espécie de eventos” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 16). Fenomenologia é o

[...] estudo dos fenômenos, isto é, daquilo que surge à consciência, daquilo que é ‘dado’. Trata-se de explorar esse dado, “a própria coisa”, que se percebe, na qual se pensa, da qual se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre a relação que liga o fenômeno com o ser do qual ele é fenômeno como sobre a relação que o liga ao Eu para quem ele é fenômeno (LYOTARD, 1967, p. 9).

Como explica Lyotard (1967, p. 9), é necessário limitar-se ao fenômeno “sem pressupostos, descrevê-lo somente como ele é dado. Assim se esboça no cerne da meditação fenomenológica um momento crítico, um ‘descrédito da ciência’ (Merleau-Ponty) que consiste na recusa de passar a explicação” (LYOTARD, 1967, p. 9). A fenomenologia, então, compreende duas faces na qual uma se desdobra em outra:

[...] uma poderosa confiança na ciência impulsiona a vontade de assentar solidamente sobre ela os seus andaimes, a fim de estabilizar todo seu edifício e impedir uma nova crise. Mas para completar tal operação é necessário sair da própria ciência e mergulhar naquilo em que ela mergulha “inocentemente”. É por vontade racionalista que Husserl se alista no antirracional. Mas uma inflexão insensível pode fazer deste antirracional um antirracional e da fenomenologia o baluarte do irracionalismo (LYOTARD, 1967, p. 9-10).

Husserl proclamava-se “adversário do psicologismo, porque, segundo ele, a consciência se caracteriza pela *intencionalidade*, ou seja, por si mesmo o ato se refere a um



objeto correspondente; há uma correlação estreita entre o ato e o objeto” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 16, grifo do autor). Por isso, como afirma Chauí (1998, p. 9), a compreensão do projeto fenomenológico de Husserl depende de que se compreenda primeiro como o filósofo apresenta a estrutura da consciência enquanto “intencionalidade”.

Explica Chauí (1988, p. 9) que o conceito de intencionalidade origina-se da filosofia medieval e significa: “dirigir-se para, visar alguma coisa. ‘A consciência é intencionalidade’, significa: toda a consciência é ‘consciência de’”. Nesse entendimento, “a consciência não é uma substância (alma), mas uma *atividade* constituída por *atos* (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, etc.), com os quais visa algo (CHAUÍ, 1988, p. 9, grifos da autora). A esses atos, como expõe a autora, Husserl chama *noesis*, e aquilo a que estes visam são os *noemas*; e é nesta distinção que se situa o centro da crítica ao psicologismo. Compreender a distinção entre *noesis* e *noema* é, assim, “compreender o próprio sentido da crítica de Husserl ao naturalismo e ao psicologismo” (CHAUÍ, 1988, p. 9).

Explica Chauí (1988) que, para Husserl, o psicologismo confunde *noesis* com *noema*, que são os atos pelos quais a consciência visa a certo objeto de certa maneira, e ao conteúdo ou significado desses objetos visados. Tal confusão é explicada na concepção e no método:

Quando o psicologista considera que a ideia de um certo objeto é formada pela associação de sensações, percepções e outras ideias, confunde os atos empíricos que o sujeito realiza para alcançar tal ideia, com a própria ideia, que, no entanto, é um conteúdo ou significado não dependente dos atos empíricos do sujeito que procura alcançá-la. Justamente por causa disso, vários *noesis* diferentes podem ser referidas a um só e mesmo *noema* (CHAUÍ, 1988, p. 9).

No nível empírico as *noesis* são atos psicológicos e individuais para conhecer um significado independente deles. No nível transcendental as *noesis* são os atos do sujeito constituinte que cria os *noemas* enquanto puras idealidades ou significações. Nessa medida, as *noesis* empíricas são passivas, pois visam a uma significação preexistente; as *noesis* transcendentais são ativas porque constituem as próprias significações ideais. É a partir dessas noções que Husserl elabora a noção de ciência como conexão objetiva e ideal de *noesis* e *noemas* puros. A ciência, para Husserl, segundo explica Chauí (1988, p. 10), caracteriza-se

[...] por centralizar-se na noção de unidade, pois é na medida em que existe uma unidade entre o ato de conhecer e seu correlato (aquilo que é conhecido) que se pode falar de ciência. Está última seria, portanto, um conjunto de conexões objetivas e ideais. Essas conexões se dão em dois níveis: primeiro,

o das coisas que são visadas pelo pensamento; segundo, o das verdades. [...] Toda a ciência pressupõe, portanto, a camada noética-noemática transcendental, que determina as significações ideais e um certo campo de conhecimento e os atos do conhecimento (método) capazes de apreendê-las. Eis por que a diferença entre ciências da natureza e ciências do espírito é uma diferença absoluta, segundo Husserl (CHAUÍ, 1988, p. 10).

Essa unidade tem uma grande importância na instauração da filosofia fenomenológica de Husserl, pois:

A unidade entre o ato de conhecer e o objeto que é conhecido encontra na fenomenologia, na ciência do fenômeno, isto é, da consciência enquanto manifestação e si mesma e das significações objetivas, a possibilidade de instauração da ‘filosofia como ciência rigorosa’. Assim, à descrição do vivido, dos atos intencionais da consciência e das essências que eles visam, isto é, dos correlatos intencionais – enfim, a disciplina que poderá fundamentar a lógica –, é a fenomenologia. Esta não considera, de maneira inseparável, o fato e o objeto que ele visa, mas estabelece a sua união mediante a estrutura básica da consciência, a intencionalidade, que revela a impossibilidade e um ato da consciência não ter um objeto, não visar um objeto. Isto não significa, contudo, que a consciência vise seus objetos de uma mesma maneira, nem também que estes objetos se apresentem para a consciência de um mesmo modo. É nesse ponto que o papel da fenomenologia se destaca: cabe a ela distinguir, revelar, o que há de essencial na percepção, na recordação, na imaginação (CHAUÍ, 1988, p. 10).

Assim a fenomenologia, por meio de seu método – que consiste na descrição do vivido e dos correlatos intencionais – constitui-se como a disciplina que fundamentará a lógica. Como afirma Chauí (1988), para Husserl é impossível alcançar a apodicidade da verdade sem a idealidade das significações lógicas e das significações em geral. Daí advém a sua crítica ao psicologismo e ao naturalismo. Para ele, as leis lógicas são o sustentáculo de toda a ciência, e como a psicologia é uma ciência empírica e, como tal, sem precisão das regras lógicas, não pode alcançar a apodicidade da verdade.

Essa foi a busca de Husserl, como assegura Chauí (1988); e é nesta base que, em sua concepção, poderia se instaurar uma filosofia da ciência estrita. Nessa ciência, como explica a autora, o fato e o objeto a que ele visa são inseparáveis, e essa unidade é estabelecida mediante a estrutura básica da consciência que é, então, a intencionalidade. Lyotard (1967, p. 10) corrobora explicando:

À procura do dado imediato anterior a qualquer tematização científica e autorizando-o, a fenomenologia revela o estilo fundamental ou a essência da consciência desse dado, que é a intencionalidade. No lugar da tradicional consciência ‘dirigindo’, ou pelo menos ingerindo, o mundo exterior (como

Condillac por exemplo), ela revela uma consciência que ‘eclode para’ (Sartre), uma consciência em suma que não é nada a menos que esteja em relação com o mundo (LYOTARD, 1967, p. 10).

É por isto que a consciência, na concepção fenomenológica, é

[...] sempre consciência de alguma coisa, tendo como traço essencial, a intencionalidade. A consciência é a atividade de ‘ver’; portanto, é irreduzível a um fato natural. A consciência é doadora originária dos fatos naturais; é de significação para o mundo. Ela não cria os fatos (como na visão idealista), mas também não é criada pelos fatos (como na visão materialista; ela cria o significado dos fatos. É na subjetividade da consciência que se encontra a objetividade o fenômeno) (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 83).

Ribeiro Junior (1991, p. 16, grifo do autor) afirma que a preocupação básica da fenomenologia “não é, portanto, com a análise dos termos, mas com a *descrição* a mais completa possível dos fenômenos. Só assim, é possível alcançar, com evidência e certeza, a própria essência das coisas, sua estrutura lógica necessária”. A lógica que é a fenomenologia, no entendimento de Lyotard (1967, p. 50),

[...] é uma lógica fundamental que busca como de *fato* existe a verdade para nós: a experiência no sentido husserliano exprime esse fato. Não se trata de um empirismo puro e simples, cuja contradição profunda Husserl criticou inúmeras vezes. Trata-se na verdade de fazer nascer o direito do fato (grifo do autor).

O que pretende a fenomenologia é, “[...] a partir de um julgamento verdadeiro, retornar àquilo que é efetivamente vivido por aquele que julga” (LYOTARD, 1967, p. 50).

Pondera o autor que

[...] para apreender aquilo que é efetivamente vivido é preciso ater-se a uma descrição que abranja exatamente as modificações de consciência: o conceito de certeza, proposto por Mill para descrever a verdade como vivência de consciência, não explica em absoluto aquilo que é realmente vivido. Vê-se então a necessidade e uma descrição de consciência extremamente sutil e flexível, cuja hipótese de trabalho é a redução fenomenológica<sup>8</sup>: está, com efeito, retoma o sujeito na sua subjetividade extraíndo-o de sua alienação do mundo natural, assegurando que a descrição se aplique corretamente à consciência efetivamente real e não a um substituto mais ou menos objetivado dessa (LYOTARD, 1967, p. 50-51).

<sup>8</sup> A redução fenomenológica possibilita um conhecimento do mundo a partir de sua origem, e acontece em dois momentos principais: 1) um momento negativo, quando se isola o objeto (fenômeno) de tudo aquilo que não lhe é próprio, mas que pode revelar-se na sua pureza; e consiste em separar as essências da realidade empírica; e 2) um momento positivo, no qual a visão da inteligência dirige-se à própria coisa, nela emerge e deixa que se manifeste (RIBEIRO JÚNIOR, 1991).

A redução fenomenológica é uma operação intelectual que permite “que passemos do objeto à essência desse objeto. É uma reflexão interna (*reflexão intuitiva*) sobre o objeto, que tenta fixar o próprio objeto em sua intencionalidade” (LYOTARD, 1967, p. 51, grifo do autor). Há, então, um “retorno-às-coisas-mesmas” ou seja, a como eles são realmente em si mesmos, ao invés de se considerar a que eles se referem e/ou como os percebemos. Explica Ribeiro Júnior (1991, p. 48, grifo do autor) que pela redução fenomenológica pratica-se a *Epoché*, isto é, colocamos entre parênteses não só o mundo empírico, mas também o mundo ideal e até o mundo sobrenatural; e “*Pôr-entre-parênteses* [...] consiste em desconectar o fato que serve de objeto de todo nexos com a realidade exterior espaço-temporal. O que resta é o ‘conteúdo da consciência’, que não pertence ao mundo material. É o dado da vivência da objetividade constituída”. Desta forma, a Fenomenologia ensina

[...] como conseguir a vivência da realidade, através da descrição do fenômeno que a experiência nos oferece, para chegar a sua essência. Ao reconhecer as insuficiências do psicologismo, Husserl sem negar a experiência, mas antes procurando atingir as próprias coisas, ampliou o âmbito da experiência, afirmando a possibilidade de uma experiência das essências (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 16).

Assim, o que ela procura conhecer não são os fatos do conhecimento, e sim, os “dados” imediatos desse conhecimento; não parte de condições postas *a priori*, pois esse *a priori* prejulga a solução, mas daquilo que surge à consciência, daquilo que é “dado”. A fenomenologia se configura como

[...] o estudo daquilo, daquela coisa, daquele algo, daquele objeto que é dado a consciência, que nos faz pensar nele(a) e do(a) qual falamos. [...] é uma filosofia que reflete sobre o conhecimento do conhecimento, que pretende substituir a abordagem empírica e sensualista do psicologismo (que reduz o conceito à condição e um produto e um ato psicológico), através da análise dos processos subjetivos em que se moldam os fenômenos externos (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 20).

Essa prática científica pretende dar solução ao problema que é o conhecimento, a essência do fenômeno, “não com uma explicação, mas com uma pura descrição de fenômenos” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 22). A essência, como nos explica Lyotard (1967, p. 16, grifo do autor), experimenta-se numa intuição vivida, cuja visão das essências não possui qualquer caráter metafísico, pois “a essência é somente aquilo em que a ‘própria coisa’ me é revelada numa *doação originária*”. A essência (do grego “*eidōs*”) é o objeto da pesquisa

fenomenológica e é o “conceito universal ou forma capaz de se verificar invariavelmente em diferentes indivíduos. É o conjunto de todas as notas unidas entre si, que constitui a essência da vivência” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 26).

Ribeiro Júnior (1991, p. 26) observa que o sujeito, quando se coloca diante do objeto, diante do fenômeno, a primeira coisa que apreende, que é dada à sua consciência através da intuição, é a “vivência”, isto é, “o que fica para o sujeito (o Eu) de sua redução do objeto (fenômeno visado)”. Assim, mediante esse procedimento pode-se chegar à “experiência do ideal” e ao “conhecimento da essência pela experiência”, ou seja, pelo método eidético descritivo, “porque busca produzir em nós, imagens; refletir sobre estas imagens, descrevê-las, isto é, tentar determinar e classificar seus caracteres distintos” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 43). Por esse método se identifica imediatamente o que se encontra na consciência: “seu objeto<sup>9</sup>, ou seja, o fenômeno, no sentido de que aparece, de que é patente na consciência” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 43). Como afirma o autor,

[...] é uma ciência da subjetividade, já que a análise da consciência se dirige para o eu, sujeito de todas as intencionalidades constitutivas; mas não parte do meu eu, e sim, das próprias coisas. Não sou eu, nem meus juízos, nem meus pré-conceitos, nem minhas convicções que devem impulsionar a investigação, mas as coisas-mesmas, como se revelam em sua pureza (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 39-40, grifos do autor).

É a partir dessa base teórica que Medina (1983, p. 14) busca fundamentos metodológicos para dar um sentido mais humano à cultura física, para “uma pedagogia tanto lúcida quanto avançada, preocupada com um processo de aprendizagem que nos leve a desenvolver a nossa animalidade racional de forma mais humanizante”. Para o autor, tais fundamentos se constituirão num referencial teórico para o desenvolvimento de algumas posições que, no seu entendimento, precisam ser assumidas diante da educação física, da escola, da sociedade e da própria vida.

Ao fazer uma relação entre o marxismo e a fenomenologia, ainda que de forma equivocada no que se refere à compreensão da história no marxismo<sup>10</sup>, Forguieri (1984, p. 42) nos ajuda a compreender a afirmação de Medina (1983) de “animalidade racional”. A autora explica:

<sup>9</sup> “Objeto não é sinônimo de coisa. O objeto é a coisa enquanto está presente à consciência. Objeto é tudo o que constitui término de um ato de consciência, enquanto é termino do dito ato” (RIBEIRO JÚNIOR, 1991, p. 23).

<sup>10</sup> Sobre esta questão da concepção de história na perspectiva do marxismo, trato na seção 5 deste trabalho.

Cedendo à tentação de uma concepção darwinista do materialismo, o marxismo acaba tendo uma concepção evolucionista da história e considera esta última como uma história natural, no prolongamento da história das espécies. A isso a fenomenologia diz que não. Há uma ruptura entre a história natural e a história humana propriamente dita (FORGUIERI, 1984, p. 42).

Portanto, é nesta ruptura que se constitui uma animalidade racional. Medina (1983) entende que é preciso humanizar essa animalidade dita racional por meio da educação a da educação física, que devem assumir essa posição de desenvolver esse “homem” de forma mais humanizante. Essa concepção se alicerça na própria fenomenologia, que, ao se contrapor-se à ciência positivista, caminha apoiada em uma pedagogia existencial fenomenológica e em uma psicologia da mesma inspiração – transcendental –, que busca a humanização do homem.

Rezende (1990), Martins e Bicudo (2006) e Bicudo (2006) nos ajudam a entender melhor esta filosofia no âmbito da educação. Para Bicudo (2006, p. 57), trata-se de “uma educação centrada no aluno”, preocupada “[...] primeiramente, com a realização do ser do estudante” e propondo-se a “[...] auxiliar o indivíduo a *se tornar* pessoa, ou seja, a se tornar eminentemente humano ao atualizar suas possibilidades. Nesse sentido, trata-se de uma educação essencialmente humanística ou *humanizante*” (BICUDO, 2006, p. 57, grifos do autor).

É nessa perspectiva da pedagogia existencial que Medina (1983, p. 15) se propõe também a tecer comentários sobre alguns fundamentos para a educação física, “[...] através de uma cultura do corpo mais sólida, e ‘agitar’ as consciências daqueles que estão (ou deveriam estar), de certa forma, preocupados em ampliar as nossas possibilidades como agentes de renovação e transformação do meio em que vivemos”. Afirma Medina (1983, p. 15):

As verdadeiras propostas (práticas) de trabalho na Educação Física, e em outros tantos ramos, são um projeto a ser construído em cada situação concreta onde elas pretendem se realizar por intermédio dos valores que conscientemente aceitam todos os participantes do processo. E para ser legítimo, tem que ser necessariamente um projeto coletivo. (Não seria esta participação a base para uma revolução?). E nesse sentido é preferível até que seja um projeto coletivo cheio de contradições, ao invés de um projeto coerente, mas individual.

O autor declara, ainda, estar consciente que

[...] a maioria dos profissionais voltados para as atividades do corpo tem ficado obsessivamente preocupada em arranjar um punhado de procedimentos que permita dar cabo às suas tarefas e sem tempo para se preocupar em descobrir, de forma crítica, o real sentido de suas ações. E é

talvez, por isso, que existam tantas obras que falam sobre técnicas específicas e raríssimas que as justifiquem na sua globalidade. O uso metodológico das técnicas nada mais é do que um meio para se atingir determinados fins. Certamente estas técnicas estarão isentas de real significado para o nosso desenvolvimento se deixarem escapar uma visão clara de sua contribuição na totalidade do fenômeno humano (MEDINA, 1983, p. 15).

Essa crítica de Medina (1983) se fundamenta no próprio modelo de ciência que alicerça as práticas pedagógicas e as ações dos professores. A ciência que segue a visão positivista tende “a efetuar uma dicotomização entre o objeto a ser conhecido, o sujeito cognoscente e produtos históricos e culturais o conhecimento posto à disposição no mundo” (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 14). Subjacente a essa prática está a concepção cartesiana de que o todo é conhecido pelas partes. No processo de conhecimento de seu objeto há novos desdobramentos, pois, quando surgem novos aspectos que mereçam tratamento específico do ponto de vista do seu método, essa concepção cria novas áreas de estudo e, desse modo,

[...] particulariza e afasta-se da questão básica que impulsionou o movimento em direção ao entendimento visualizado. Com isso, pode gerar um distanciamento do pensar autêntico, concernente ao significado que está subjacente aos procedimentos chamados *científicos* e pode permanecer ao nível do fazer técnico (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 15, grifo dos autores).

No entendimento de Martins e Bicudo (2006), as ciências da educação, ao se fundamentarem na ciência positivista, investem na confirmação de hipóteses para a construção de quadros teóricos que venham sustentar suas afirmações. Sobre isto assim se expressam os autores:

Esse quadro limita o conhecimento obtido em uma cadeia progressiva e infundável de *procedimentos científicos*, na busca de teorizações *cientificamente válidas*, levando essas ciências da Educação a trabalharem à base de conceitos que geram conceitos e que embasam a prática educativa (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 15, grifos dos autores).

A crítica desses autores vai no sentido de que, quando orientado por esta visão, o indivíduo obtém afirmações sobre conceitos, e assim se afasta “do pensar autêntico, despojado de *pré-conceitos* sobre o *dado* e da busca do entendimento do sentido e do significado da realidade que estuda”, como explicam Martins e Bicudo (2006, p. 15, grifos dos autores). Desse modo, as ciências da educação, quando, embasadas na visão positivista, permanecem apenas trabalhando em fórmulas – com conceitos e símbolos que representam

ideias sobre as coisas, e assim geram mais fórmulas e mais conceitos –, e podem ficar circunscritas à técnica e embasar a prática educativa. Na perspectiva existencialista e fenomenológica, ao contrário, só se compreendermos o sentido e o significado que está subjacente aos procedimentos científicos e da realidade que se estuda, sem a intervenção de conceitos prévios, é que poderemos alcançar o pensar autêntico. O pensar autêntico é que possibilita ver essa totalidade do fenômeno (MARTINS; BICUDO, 2006). Medina (1983, p. 19) adverte:

A Educação Física precisa entrar em crise. [...] A crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial onde se exige decisões e providências rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige.

A partir deste conceito de crise Medina apresenta um panorama de nossa realidade, tanto no plano específico da educação física como no plano mais amplo da sociedade, mostrando que qualquer mudança na ordem estabelecida é problemática e que a crise impõe certas medidas de mudança. Não obstante, para o autor, o conformismo é predominante e “Pensar numa inversão desta ordem estabelecida em nossa sociedade de consumo parece estar fora de cogitação para a maioria” (MEDINA, 1983, p. 21).

Conclui Medina (1983, p. 22) que “[...] aquela que deveria ser a grande meta do ser humano, ou seja, a de se realizar enquanto um ser-no-mundo, é constantemente escamoteada, obstaculizada, cerceada, impedida, driblada, evitada, reprimida, desencorajada”. Escrevendo em um período de transição política e social na direção da abertura política e vindo em defesa deste referencial teórico, afirma que “a verdadeira democracia ainda está por ser conquistada” e que se torna necessária “a nossa determinação em participar deste processo de transformação do homem e da sociedade” (MEDINA, 1983, p. 22).

Para a fenomenologia, assim como existe uma condição de ser-no-mundo, existe também uma condição para o fenomenólogo existencial. Para Martins e Bicudo (2006, p. 50),

A condição inicial básica para o fenomenólogo existencial é o mundo-vida-do-humano, ou o ser-no-mundo que é imediatamente experienciado e é anterior a qualquer explicação ou teoria. Esses fatos primitivos apresentam-se para Kierkegaard como existência (Kierkegaard, 1968), para Buber como o homem em sua totalidade (Buber, 1954), para Husserl como o mundo-vida-do-humano (Husserl, 1976); e para Heidegger como o ser no mundo (Heidegger, 1964).



Não obstante, Heidegger esclarece que “ser-no-mundo” como um dado primitivo não significa a possibilidade simples de colocar ser e mundo, juntos. Na perspectiva fenomenológica,

o ser é antes de tudo uma entidade que já-está-no-mundo e isso torna a situação ser e mundo uma totalidade. A intuição básica que sustenta os fenomenólogos existenciais é aquela que se refere ao nível profundo, básico, onde o ser e o seu mundo se encontram na compreensão pré-reflexiva que não pode ser postulada (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 50).

Como explicam Martins e Bicudo (2006, p. 50), a fenomenologia existencial, ao descrever a experiência vivida pelo ser-no-mundo, como propôs Heidegger, não procura responder à pergunta “Como é que o ser vive no mundo?”, mas antes, busca respostas à pergunta “Como é que o ser ‘experencia’ o mundo? Ao responder tal pergunta, separa, diferencia a natureza da existência humana das outras formas biológicas de vida”. Só o homem tem existência, “[...] *pro-jeta-se*, lança-se no devir”, e pode-se perguntar “[...] Quem sou eu?” (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 50-51, grifo dos autores). Esse “ser-no-mundo”, portanto, refere-se especificamente à

[...] maneira pela qual o homem se encontra com as coisas, manipula, efetua transações, e preocupa-se com as pessoas e coisas num mundo que lhe é familiar. O núcleo central, porém, desses *modos de ser é o estado de preocupação, o estado do cuidado* do ser-no-mundo e que deve ser visto de vários ângulos. Refere-se também, às formas pelas quais o ser-no-mundo aproxima-se das outras pessoas e coisas ou afasta-se *delas* (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 50, grifos dos autores).

A interpretação do “ser-no” como sendo o ser do “ser-no-mundo”, como explicam Martins e Bicudo (2006, p. 51), permite “[...] não apenas uma visão fenomenológica nova e mais segura da totalidade estrutural do ser-no-mundo, mas permite, também, preparar o caminho para a compreensão do estado de preocupação e de cuidado desse ser-no-mundo”. Neste sentido, “[...] o ser-no-mundo, como ser-no e ser-com pode se apresentar como humano, potencialmente humano, ou não humano”, e não é possível ser humano em isolamento (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 51). Para qualquer ser, o significado da comunidade humana depende de como ele se situa neste grupo e de como são feitas as suas escolhas e decisões: se sempre deve estar nesta condição de contínua escolha, assumir compromissos, correr riscos, sofrer consequências, etc., – e isto é ser humano. É nessas

opções significativas que se encontra a liberdade do ser; portanto, na fenomenologia, o modo de o homem ser-no-mundo, de existir aí, é um modo de liberdade.

A noção de liberdade de Heidegger, no entendimento de Naves (2009, p. 64), “é fator essencial ao homem – um ser livre e capaz de vida autêntica, imerso em meio à sociedade e preocupado com a construção do mundo a sua volta. Sem essa liberdade tornar-se-ia impossível qualquer realização humana e uma existência repleta de sentido”; portanto, nessa perspectiva fenomenológica existencial somente quando o homem, enquanto revelação do ser, tem esta liberdade, é que ele se realiza como humano e sua existência fica repleta de sentido.

É a este sentido de realização que Medina (1983), a partir do entendimento de ser humano como ser-no-mundo, está se referindo; é ela mesma, a realização humana, que está sendo cercada, escamoteada, impedindo, assim, o ser humano de alcançar essa meta de plena existência, enquanto a “verdadeira democracia” levaria a um processo de transformação do homem e da sociedade. Ao tratar sobre “A Miséria do Mundo: uma miséria das consciências”, o autor afirma: “O que diferencia fundamentalmente os seres humanos dos outros seres vivos conhecidos são as possibilidades de suas consciências”, sendo a consciência do homem “[...] o estado pelo qual o corpo percebe a própria existência e tudo o mais que existe” (MEDINA, 1983, p. 23). O autor fundamenta-se na afirmação do filósofo Maurice Merleau-Ponty de que: “a consciência é percepção e percepção é consciência, e como uma manifestação somática, ‘a consciência está gravada no corpo’” (MEDINA, 1983, p. 23).

No Brasil, os estudos sobre “corporeidade” fundamentados nesse filósofo da fenomenologia francesa se intensificaram e ganharam grande repercussão a partir dos anos 1980, pelo fato de Merleau-Ponty tomar a experiência corporal como originária e a noção de uma consciência perceptiva solidária com o corpo, enquanto corpo próprio ou vivido (CHAUÍ, 1989). Como explica Chauí (1989, p. 10), a separação entre sujeito e objeto,

[...] origem da filosofia e da ciência moderna, desemboca na necessidade de reunir os dois termos, e a reunião operada consistirá sempre em tornar os dois termos absolutamente coextensivos pela redução de um deles ao outro: ou tudo é consciência, ou tudo é o objeto – e a consciência se reduz então a um epifenômeno de acontecimentos objetivos.

É em torno dessa problemática que gira a grande preocupação de Merleau-Ponty, que, como expõe Chauí (1989, p. 10), consiste em exigir que “a ciência e a filosofia se questionem, questionando seus conceitos fundamentais (sujeito-objeto, fato-essência, ser-consciência, real-aparência), conceitos usados sem que se perceba que já carregam uma interpretação da

realidade, da experiência e do sentido”. Chauí (1988) afirma que, para o filósofo francês Merleau-Ponty, era preciso interrogar a ciência e a filosofia e propor-lhes um novo ponto de partida: “a compreensão de suas origens”. Isso significava, sobretudo, revelar que a vida representativa da consciência não é a primeira nem única, ou seja, não é fundante nem definidora do que sejam a consciência e o mundo. Destaca essa autora que em “*La Structure Du Comportement*” (1942), após ter criticado o objetivismo behaviorista e o realismo gestaltista, o filósofo indaga qual a relação entre a consciência perceptiva e a consciência representativa, e se a segunda não tende a anular a primeira.

A resposta encontrada, no entendimento de Chauí (1989), é a de que a consciência perceptiva é fundante com relação à representativa, de sorte que esta continua, no nível puramente intelectual, um conhecimento originado no nível sensível. Essa resposta é desenvolvida na “*Phénoménologie de la Perception*” (1945), e desemboca pouco a pouco na noção de uma consciência perceptiva solidária com o corpo enquanto corpo próprio ou vivido, maneira pela qual nos instalamos no mundo, ganhando e doando significação (CHAUÍ, 1989).

Não obstante, a partir de *Signes* (1960), a noção de consciência perceptiva começa a aparecer como “‘um rei em sua ilha deserta’, uma ‘semiverdade’ que passa a ser substituída pela de *corpo*, de *carne*, isto é, por uma interioridade que não se reduz a imanência da consciência, mas que não se explica pela exterioridade de mecanismos físico-fisiológicos” (CHAUÍ, 1989, p. 11, grifos da autora). Na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty,

O *corpo* apresenta aquilo que sempre foi o apanágio da consciência: a reflexividade. Mas apresenta também aquilo que sempre foi apanágio do objeto: a visibilidade. O *corpo* é o visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente. Quando a mão direita toca a mão esquerda, há um acontecimento observável cuja peculiaridade é a ambiguidade: como determinar quem toca e quem é tocado? Como colocar uma das mãos como sujeito e a outra como objeto? (CHAUÍ, 1989, p. 11, grifo da autora).

Esclarece Chauí (1989) que a descoberta do corpo reflexivo e observável leva Merleau-Ponty a mostrar que a experiência inicial do corpo consigo mesmo é uma experiência em propagações que se repete na relação com as coisas e na relação com os outros. Nesse pensamento, a ciência e a filosofia não podem dar conta da relação peculiar do sujeito com o mundo sem destruir um dos termos; a mesma incapacidade surge também no tocante à relação com os outros. Como afirma Chauí (1989), para Merleau-Ponty,

A intersubjetividade é impossível para a filosofia da consciência porque nesta a própria subjetividade é descartada, de modo que a relação inter-humana pode ser explicitada apenas em termos de convenção, de condicionamento e de arbitrariedade. Ao tomar a experiência corporal como originária, Merleau-Ponty redescobre a unidade fundamental do mundo como *mundo sensível* (CHAUÍ, 1989, p. 10-11).

Neste sentido, nas manifestações de nosso corpo, é por meio da consciência que se situa concretamente o problema da liberdade, daí a importância, para Medina (1983), de uma educação libertadora para as sociedades do Terceiro Mundo. Medina (1983) apresenta a concepção de ser humano, de formação da consciência e da relação entre consciência e corpo. A busca da diferenciação entre o homem e o animal, com a formação da consciência, e a relação entre consciência e corpo, passam a ser retomadas, a exemplo de outros textos produzidos no período, fundamentando-se na fenomenologia de Merleau-Ponty.

Medina (1983) busca fundamento também na teoria freireana, que apresenta três graus de consciência: consciência transitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica. À luz desta teoria, o autor assegura que a conquista de consciências cada vez mais lúcidas e capazes de entender os determinismos e superá-los é o diálogo entre as pessoas, tendo como atitudes e condições o amor, a humildade, a esperança, a confiança, o serviço e o testemunho. Para que haja uma realização plena do homem é preciso que cada um procure ascender a níveis cada vez mais elevados de consciência, desenvolvendo e enriquecendo um processo de consciência coletiva que leve os homens a esta plenitude, fazendo-se, nas palavras do autor, “[...] sujeitos da história, e não objetos. Devem fazer-se livres, e não alienados” (MEDINA, 1983, p. 31).

Ao tratar especificamente de “Uma Crise para a Educação Física”, o autor, fazendo uma leitura do período, observa que a educação física se desenvolve e prolifera em nosso país, e afirma que hoje, mais do que em nenhuma época, ela vem atendendo a toda essa demanda da sociedade de consumo, e que a crise instaurada na educação brasileira pouco perturba a educação física, que “vem cumprindo de maneira mais ou menos eficiente, disciplinada e comportada a função que a ela foi destinada na sociedade” (MEDINA, 1983, p. 34). O autor é veemente ao afirmar:

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do

diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades de Educação Física do que através de certezas monolíticas que na verdade não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses (MEDINA, 1983, p. 35).

O autor, ao concluir a sua argumentação sobre a necessidade de uma crise na educação física, observa:

Se a “moda do corpo”, como fenômeno passageiro, pode trazer saldos positivos para a formação de uma verdadeira “cultura do corpo” mais perene e consistente, vai depender muito de aproveitarmos ou não o momento histórico que estamos vivendo, de valorização – autêntica ou não – do soma. Promover uma verdadeira revolução do corpo fundamentando uma “cultura somática”, reavaliando aquilo que foi profundamente desprezado durante séculos, é fato que não surgirá espontaneamente. Isto só poderá ocorrer, através de consciências críticas que, num esforço conjunto e crescente, criarão condições para esse aperfeiçoamento cultural, e que certamente ajudarão o homem na construção de todas as suas dimensões animais e racionais. Quando isso ocorrerá efetivamente? Provavelmente só depois de instaurada a crise (MEDINA, 1983, p. 36).

Em síntese, é nas considerações introdutórias e na teorização apresentada que Medina (1983) explicita a relação existente entre educação física e cultura. Essa relação emerge do contexto da sua argumentação acerca da necessidade de uma crise na educação física para promover uma revolução cultural na área, constituindo-se em uma prática mais humanizante e libertadora, conduzida por agentes de renovação e transformação de nosso meio. Para tanto, busca fundamentos na filosofia fenomenológica por conseguinte, na filosofia de Merleau-Ponty –, e na teoria de Paulo Freire (1921-1997) acerca da concepção de ser humano, de formação da consciência, da relação entre consciência e corpo e de educação libertadora. Subsidiado por estes pressupostos teóricos, entende que a educação libertadora deve conduzir os sujeitos à formação de uma consciência transitiva crítica na educação física, dando um sentido mais humano à cultura física, por meio da ação de agentes renovadores, que são os profissionais de educação física.

As diversas terminologias utilizadas incisivamente no texto por Medina (1983) – como cultura física, cultura do corpo e cultura somática –, entendendo-as como sinônimos, remete à necessidade que estava posta de alicerçá-la no âmbito da cultura, mesmo associando termos aparentemente unívocos como fundamento para justificar sua legitimação social e educacional.

Cultura, na concepção da filosofia fenomenológica de Husserl, é “o universo espiritual em que o humano se expressa, se produz e se recria interminavelmente” e em que o mundo cultural humano encontra-se num desenvolvimento contínuo. A cultura de um dado presente humano é a base para a obra cultural da nova geração desta humanidade, ou ainda é a sua premissa, como afirma Fabri (2007, p. 35). Esse autor cita Husserl no livro “*L’ idea di Europa*”, no qual o filósofo explica que: “Por cultura não entendemos outra coisa que o conjunto das ações e operações postas em ato por homens unidos na sua contínua atividade. Tais operações existem e perduram espiritualmente na unidade da consciência da comunidade e da sua tradição mantida sempre viva” (FABRI, 2007, p. 36).

No entendimento de Fabri (2007, p. 38), o significado das representações e dos símbolos coletivos depende, em Husserl, da liberdade intrínseca ao agir humano. A cultura, no sentido fenomenológico, “[...] implica sempre o mundo da pessoa, do eu singular”. Como explica Fabri (2007), no percurso que a consciência faz para realizar o saber, importa descobrir uma reflexividade, um encontrar-se consigo próprio. No retorno a si da consciência, depois de ter passado pelo outro, aquilo que era exterior ou estrangeiro torna-se um para-si; portanto, na experiência que se faz de um outro objeto muda-se ou o nosso saber ou o objeto do saber.

Como sintetiza Fabri (2007, p. 42-43), “a subjetividade individual tem em comum com a subjetividade social o fato de possuir sempre um comportamento (uma intencionalidade), com respeito ao objeto”. A lei fundamental do mundo da cultura é a motivação. As motivações de uma cultura (ou de um indivíduo) permitem compreender o vínculo indissolúvel entre intencionalidade e razão.

Alguns anos depois Medina (1987a) publicou o livro “O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo”, no qual faz algumas reflexões sobre o corpo e analisa o corpo na sociedade brasileira, na busca por uma nova pedagogia do corpo. Em “Política, educação e corpo” afirma que existe uma tendência a saber mais sobre o particular, sem avançar no sentido do melhor entendimento sobre a totalidade dos fenômenos universais. Traz a essa discussão Kierkegaard (1813-1855), dizendo que esse filósofo, “preocupado com problemas da objetividade e subjetividade da existência humana, dizia que quanto mais objetivamente se comprova e demonstra o particular, menos se visualiza o geral, e não visualizá-lo leva a descrever dele” (MEDINA, 1987a, p. 17).

O pensamento de Kierkegaard tem grande influência nesta concepção, já que, segundo interpretam Martins e Bicudo (2006), para esse filósofo alemão o erro no tratamento do

homem está no exagero da objetividade, pois “a verdade reside apenas na subjetividade e não separa e nem isola em elementos unitários o homem e o seu mundo” (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 29). Desse modo aquele filósofo coloca o homem em evidência. Assim, subjetividade, para Kierkegaard, é a verdade, o que, como explicam Martins e Bicudo (2006, p. 37),

[...] não quer dizer que seja a subjetividade do homem que determina a verdade objetiva, mas quer simplesmente dizer que a subjetividade é o único meio de o homem chegar à verdade e de compreendê-la. Essa verdade subjetiva resulta de uma correspondência entre a disposição interna do ser e aquilo que esse ser considera verdadeiro.

Para esse filósofo, o conhecimento é uma consequência da subjetividade do ser, isto é, da tomada de consciência do conhecido. Neste aspecto, questiona-se a relação entre sujeito e objeto e desse modo, “Sempre que o ser está emprenhado em conhecer, precisa antes se situar numa relação significante com o objeto que investiga e, deve mesmo, fazer parte dela. Isso quer dizer que o homem, enquanto sujeito, nunca poderá estar separado do objeto para o qual se dirige” (MARTINS; BICUDO, 2006, p. 33).

Kierkegaard em seu pensamento filosófico parte da realidade do mundo, mas cada indivíduo manifesta-se neste mundo de acordo com a forma como os dados dos fenômenos aparecem à sua consciência, sem conceitos e pressupostos prévios. Por isso o filósofo recai no plano da subjetividade e tende ao irracionalismo, como constatou o próprio Lyotard (1967). A fenomenologia é um movimento singular que pensa filosoficamente praticando a redução “eidética”. O propósito é purificar os fatos psicológicos de suas características empíricas para atingir as generalidades essenciais (LYOTARD, 1967).

Nessa perspectiva existencial o ser concebe o homem como individual. Essa concepção subsidiou uma pedagogia que se aproxima de uma terapia em grupo (Rogers), mas centrada no aluno, enquanto o professor fica preocupado com as suas individualidades/particularidades. Como cada ser é um indivíduo em particular e dá às coisas sentido e significação próprios, o professor, mesmo trabalhando em grupo, deve ser guiado pelo princípio da individualização, ou seja, deve olhar cada aluno como um ser individual que pensa e atua de forma ímpar em relação aos outros (LYOTARD, 1967). O ser enquanto “contingência” ou “projeto” concretiza-se no “projetar-se no mundo” (“ser-no-mundo”). O “ser-no-mundo” se manifesta de acordo com a experiência desse ser nesse mundo vivido, que, neste sentido, é “subjetiva”. No Brasil, entendeu-se que o método criado por Husserl permitia, como fez Jaspers,

[...] estruturar base conceitual sólida capaz de servir de fundamento para as ciências humanas, notadamente para a Psicologia. Psicólogos e psiquiatras ressentiam-se de um tal fundamento. Também foi fundamental a influência da fenomenologia no alargamento do conceito de cultura. Miguel Reale popularizou a tese de que o mundo da cultura é o mundo de valores objetivado pela intencionalidade do homem concreto. A cultura passa, então, a ser tratada como expressão da criação humana na época histórica em que vive (CARVALHO, 2011, p. 245).

Ainda nessa discussão entre o particular e o universal, do indivíduo e do grupo, Medina (1987a) trata da especificidade desvinculada da totalidade. O autor afirma que os intelectuais e pesquisadores cada vez mais têm retomado a especificidade desvinculada da totalidade, o que também acontece com a orientação sobre pesquisa dada aos estudantes; entretanto adverte que há por trás dos acontecimentos o reflexo de um sistema sócio-político-econômico; portanto, se vivemos num sistema capitalista, a escola, o homem o corpo e suas manifestações culturais serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema.

Para o autor, há “uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, entre a consciência e a estrutura social, entre o corpo e a infraestrutura socioeconômica, que precisa ser resgatada. [...] A nossa prática social é que se constitui no grande motor das transformações pretendidas” (MEDINA, 1987a, p. 19-20). Afirma o autor que

[...] o grande pensador contemporâneo da cultura do corpo, Prof. Dr. Manuel Sérgio, costuma dizer que ‘ninguém aprende a nadar lendo um livro (ou todos) sobre o ensino da natação’<sup>11</sup>. É preciso, sobretudo, entrar na água... Assim me parece a vida. Ela não muda fora de sua prática; não muda apenas a partir da ideia que fazemos dela (MEDINA, 1987a, p. 20).

Daí a afirmação da necessidade de não se fazerem reduções mecanicistas e descontextualizadas historicamente, como afirma Medina (1987a).

Medina (1987a) defende uma concepção sistêmica da vida e toma como referência o físico Fritjof Capra (1939-),<sup>12</sup> cuja concepção implica numa consciência do estado de

<sup>11</sup> O autor se refere a Manuel Sérgio Cunha no seu livro “Filosofia das atividades corporais”, publicado em Lisboa, 1983.

<sup>12</sup> Fritjof Capra tornou-se mundialmente famoso com seu “O tao da física” (1975), traduzido para vários idiomas, buscando os pontos comuns entre as abordagens oriental e ocidental da realidade. Outro livro seu que se tornou referência para o pensamento sistêmico é “O ponto de mutação” (1982), no qual faz crítica ao pensamento cartesiano, apresentando o paradigma holístico sistêmico. Esse físico austríaco influenciou o pensamento educacional brasileiro no chamado paradigma emergente ou paradigma inovador, proposto a partir da aliança de abordagens pelo entrelaçamento de três abordagens: a abordagem progressista, inicialmente proposta por Paulo Freire e posteriormente adotada como termo progressista por Georges Snyders; a abordagem do ensino com pesquisa, tomando como referência Pedro Demo, José Carlos Libâneo, Nuivenius Paoli; ea abordagem da visão holística/ sistêmica/ ecológica de Fritjof Capra.



interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Esse autor ainda cita Francisco Weffort (1937-), cientista político que, ao discutir as formas de dominação na sociedade capitalista, afirma que é nesta perspectiva que pretende avançar no embasamento teórico que enfoca a questão do corpo na realidade brasileira. Opondo-se à lógica capitalista, que concebe o corpo como simples objeto de produção e consumo, Medina (1987a, p. 23-24) afirma que “o corpo humano – verdadeiramente humano – deve ser entendido como um sistema bioenergético-dialético-transcendental. Neste sentido o corpo é o próprio homem e como tal não pode ser somente um objeto, mas sim o sujeito, o produtor e criador da história”.

Todos os profissionais comprometidos com a educação física autêntica, no entendimento de Medina (1987a, p. 25), precisam

[...] descobrir e revelar o enorme potencial educativo que se esconde em sua prática. Qualquer técnica corporal que se apresente apenas como *modelo*, tende à *alienação*, pois deixa de lado o manancial criativo da práxis, fator fundamental do desenvolvimento humano e igualmente importante à criticidade necessária à formação e uma sociedade livre e desreprimida (grifos do autor).

Não obstante, ao recordar a história de dominação e dependência, Medina (1987a) busca autores como Florestan Fernandes, Aníbal Ponce, Marx e Engels, para fundamentar a divisão de classes existente: a classe dominante ou burguesia e a classe dominada ou proletariado. Pondera Medina (1987a) que, ao analisar as duas classes antagônicas, nota-se que cada uma delas forma camadas homogêneas distintas, cada uma com características próprias. O autor considera necessário, em primeiro lugar, diferenciar “o que é interesse de classe, e o que é o desejo das pessoas, enquanto sujeito e subjetividade” (MEDINA, 1987a, p. 41). Explica o autor que não se pretende dar um peso determinante ao indivíduo na sua relação com a sociedade, sobrepondo os valores individuais à realidade social (individualismo), mas também “[...] não se pode esquecê-los ou negá-los, como aspectos que são do mesmo campo”; e assegura que não se trata de dicotomizar estes dois aspectos, mas de “[...] entendê-los como tese e antítese de uma relação dialética que se dá através do egoísmo, de um lado, e da solidariedade, de outro” (MEDINA, 1987a, p. 42). No jogo contraditório e antagônico – mas equilibrado – dessas duas forças da dimensão humana, como analisa Medina (1987a, p. 42), “[...] o homem se realiza como ser-histórico-no mundo”; e, embora não explicita claramente de que marxista ou marxistas está se referindo, afirma:

[...] é neste ponto, naquilo que consigo alcançar, que está uma das lacunas da *análise marxista ortodoxa*; embora possuindo uma antropologia, ela esquece da subjetividade. Concordo com o pressuposto básico que considera a consciência humana fundamentalmente determinada pela infraestrutura social; mas concordo também com Moacir Gadotti quando diz que ‘o marxismo ao criticar o idealismo Hegeliano faz uma injustiça à dialética, pois nega, mesmo que de forma determinada, a influência da consciência sobre a estrutura’. E é por isso, como reflexo dessa visão, que muito comumente se exclui dos discursos marxistas (pelo menos os mais ortodoxos), temas sobre o corpo, a sexualidade, a subjetividade, etc.; todos considerados desvios provocados por uma estratégia burguesa que visa esconder o essencial (MEDINA, 1987a, p. 42, grifo do autor).

A antropologia, ao que parece para Medina (1987a, p. 42), é a ciência que deve cuidar dessa subjetividade; e a “análise marxista ortodoxa”, no entendimento desse autor, embora possua uma antropologia, “esquece a subjetividade”. Medina (1987a) dedica-se a tratar da “Concepção do corpo através dos tempos”; “O corpo a partir de Marx”; e, “O corpo humano como suporte de signos sociais”. Na sua reflexão sobre as concepções de corpo no tempo apresenta três concepções: a que “nega a diversidade das substâncias e reduz o corpo e a substância corpórea à espiritual (Leibniz/certas correntes do espiritualismo)”; a que “entende o corpo como expressão da alma, do espírito” (Hegel); a que “interpreta o corpo e a alma como sendo duas manifestações de uma mesma substância” (Spinoza); e a que “[...] analisa o corpo como forma de experiência ou como modo de ser vivido, mas que tem um caráter específico ao lado de experiências ou modos de ser (Husserl, Sartre e Merleau-Ponty)” (MEDINA, 1987a, p. 51).

Medina (1987a) traz um esclarecimento do filósofo italiano Nicola Abbagnano (1901-1990), no seu livro “Dicionário de Filosofia”. Este filósofo o fundamenta nessa análise, tanto que ele observa que a redução do corpo a um comportamento ou a um modo de ser vivido que é próprio da filosofia contemporânea, não tem nenhum significado idealista, portanto não implica a negação da realidade objetiva do próprio corpo ou a sua redução a espírito, ou ainda a ideia ou a representação. Afirma também o autor que, apesar de o desejo humano ser presa fácil do capitalismo monopolista, “surgem os movimentos que veem no homem concreto (portanto, no corpo) um caminho em busca da totalidade humana, da melhor compreensão da realidade, enfim, de uma autêntica libertação” (MEDINA, 1987a, p. 52). Nessa afirmação fica evidente que o homem concreto é o seu corpo e ao mesmo tempo apresenta a busca de totalidade humana.

O autor tece críticas ao pensamento cartesiano e à dualidade corpo e mente ao afirmar que “[...] nossa cultura hipertrofia a abstração e, com ela, sedimenta o idealismo e a

metafísica” (MEDINA, 1987a, p. 49). A instrumentalidade do corpo, que percorreu o pensamento dos grandes filósofos antigos e medievais, é abandonada na divisão cartesiana entre matéria e mente, que teve um profundo efeito sobre o pensamento ocidental. Esta divisão, própria do pensamento de Descartes, “nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes ‘dentro’ dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual” (MEDINA, 1987a, p. 50). O autor explica que o arcabouço científico e filosófico desta visão é sedimentado pela revolução científica dos séculos XVI e XVII, conduzida por pensadores como Copérnico, Galileu, Francis Bacon, Descartes, Newton, entre outros (MEDINA, 1983 e 1987a).

Em “O corpo a partir de Marx”, Medina (1987a, p. 60) afirma que do século XVIII emergiu o que ele chamou de “corte epistemológico entre idealismo e materialismo”, em que o corpo também passou a ser concebido à luz do materialismo marxista. Neste sentido, Marx, ao contribuir para avançarmos na compreensão das sociedades capitalistas, permite descobrir a verdade das relações sociais de trabalho, verdade que, indiretamente, revela-nos os corpos. Fundamentado em Leôncio Basbaum, argumenta que, se pelo trabalho o homem se eleva à escala humana, pelo trabalho alienado e se brutaliza, passando a fazer de sua essência humana um simples meio de subsistência. Medina (1987a, p. 60) afirma que “é preciso libertar a sociedade. É preciso libertá-la através do corpo concreto e histórico dos homens”.

Medina (1987a) busca ainda subsídios em Thomas Hanna, Leandro Londer, Michel Foucault e outros pensadores para tratar do que ele intitulou de “O corpo como suporte de signos sociais”. A partir do pensamento desses autores, mostra que o corpo fala o que o social está falando por meio do corpo, e fundamenta tal concepção em Roberto da Matta. Encontra ainda em Foucault a relação entre poder e corpo institucionalizado, e chama a atenção para a necessidade de perceber que “os Aparelhos Ideológicos e Repressivos de Estado se encontram a serviço da classe dominante e que através de seus instrumentos nossos corpos são produzidos” (MEDINA, 1987a, p. 69). Dessas reflexões apresenta a sua concepção de corpo como possibilidade revolucionária, afirmando:

É, portanto, no corpo – este sistema bioenergético-dialético – que está depositada toda a possibilidade revolucionária dos dominados e oprimidos. Sendo assim, todo o processo de libertação deve necessariamente passar pelo corpo – libidinal, fonte de desejo que pela solidariedade radical conquista as transformações sociais concretas (MEDINA, 1987a, p. 71).

Ao dedicar-se a teorizar sobre “Corpo na sociedade brasileira”, o autor afirma que o corpo dos brasileiros, de forma geral, é “um corpo que perdeu seu ritmo natural, perdeu seu

equilíbrio, ou seja, ainda não conseguiu alcançar um estado de profundo e dinâmico bem-estar físico, mental e social. É um corpo violado pelas condições histórico-culturais e concretas” (MEDINA, 1987a, p. 83).

Uma nova pedagogia do corpo, no entendimento de Medina (1987a, p. 109), deve partir de uma visão global, sistêmica e dialética que dê sustentação a uma nova educação física, ou à ciência da motricidade humana, inicialmente teorizada por Manuel Sergio Vieira e Cunha, a qual “tende ao ato livre e libertador, e, portanto, busca a todo momento a humanização do próprio corpo, este pedaço de mundo tão carente de humanidade”.

No livro “O brasileiro e seu corpo” (MEDINA, 1987a) o autor busca tomar como categoria de análise marxiana a luta de classes, porém todo o texto tem como fundamento a fenomenologia. A filosofia fenomenológica, que norteou o seu trabalho “Educação física cuida do corpo... e mente” (MEDINA, 1983), percorre todo o pensamento do autor acerca do homem, da consciência, do corpo, de desenvolvimento e da cultura. Foram incorporadas novas referências, que começam a aparecer no Brasil por meio de autores como Dermeval Saviani, que traz à discussão as teorias de Bourdieu e Passeron e Althusser, este último, referência de Medina (1987a) quando trata do “Aparelho Ideológico de Estado”; portanto, é pela interpretação de Saviani (1987) que estes filósofos são referenciados na educação física, bem como pelo filósofo pós-estruturalista<sup>13</sup> Foucault, que também passa a ser referência nos finais dos anos de 1980, alcançando maior repercussão nos anos de 1990, como faço ver mais adiante.

## 2.2 A PERSPECTIVA FILOSÓFICA HUMANÍSTICA EM VITOR MARINHO DE OLIVEIRA

Vitor Marinho de Oliveira<sup>14</sup> no livro “O que é Educação Física”, publicado em primeira edição em 1983, analisa também as discussões contidas em Medina (1983) e, ainda, traz outras travadas no período, visto que se propôs a discutir os caminhos e os descaminhos da educação física tendo como fundamento teórico a fenomenologia. Ao mesmo tempo, indicou a questão central que norteava esse momento em que deu início ao que se

<sup>13</sup> Trato da concepção pós-estruturalista na seção 4 deste trabalho.

<sup>14</sup> Vitor Marinho de Oliveira nasceu no Rio de Janeiro-RJ, em 1943. Licenciou-se em Educação Física em 1969, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluindo o mestrado em Educação em 1981 e doutorado em Educação Brasileira em 1993, na mesma instituição. Foi professor da rede estadual, da Faculdade de Educação da UFRJ e da Universidade Estácio de Sá. É autor de vários livros, como “Consenso e Conflito” (1994), “O que é Educação Física” (1983), “Educação Física Humanista” (1985) e outros, como editor e/ou coautor (OLIVEIRA, 1983).

convencionou denominar de “movimento renovador”, qual seja, a “crise de identidade” pela qual a área estava passando. Assim, a questão da “identidade” da área é objeto das reflexões do início da década de 1980. Ao contrário de Medina (1983), Oliveira (1983) considera que a crise já estava instaurada no interior da educação física.

Das produções de Oliveira de 1983 e 1985 é possível apreender as influências que os pensadores da educação física brasileira sofreram no período, assim como das produções paralelas a estas, como a concepção de Ciência da Motricidade Humana (CUNHA, 1989a; 1989b), do teórico português Manuel Sérgio Vieira e Cunha, e da concepção disseminada na segunda metade dos anos de 1980 pela editora “Ao Livro Técnico” do Rio de Janeiro, por meio da “Coleção Educação Física”, sob coordenação do professor Jürgen Dieckert, a qual é composta de quatro séries: Fundamentação, Prática, Aperfeiçoamento e Diversos. Nessa coleção foram publicados cerca de 30 livros<sup>15</sup>, dos quais grande parte é de autores alemães. Dela faziam parte o livro “Concepções abertas no ensino da educação física” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), fruto da cooperação de professores alemães às universidades brasileiras, e “Educação Física Humanista” (OLIVEIRA, 1983), obras que foram importantes referências pedagógicas do período, entre outras referências que delinearam o pensamento pedagógico da educação física, de cunho fenomenológico, no processo de transição econômica e política para a democracia e o neoliberalismo.

No âmbito da educação física, o referencial teórico que ganhou força e orientou os estudos dos autores que se tornaram referência desse período foi a fenomenologia, embora outras teorias também se tenham somado a ela. Tal aspecto caracterizou-se por certo “ecletismo” teórico, mas, predominantemente, pelo humanismo de base fenomenológica, que, como vimos, já fundamentava o pensamento de Medina (1983, 1987a; 1987b), e também era a base teórica de análise do homem, da cultura e da sociedade na teorização da educação física de Oliveira (1983; 1985).

Como foi próprio desse período, tratar da concepção de homem e de cultura foi a tônica inicial de Oliveira (1983, p. 12), que, em “Do Homem Natural ao Homem Máquina”, demonstra a existência do que ele chama de “interatuação da educação física com as diversas manifestações da cultura humana”, que ele tenta explicitar por meio de um “passeio histórico” que data de milhões de anos, perpassando os períodos históricos até chegar à atualidade no Brasil. Nesse “passeio” o autor revela que se deparou com “O labirinto” que suscitou a necessidade de elucidar outras indagações, que se configuraram como que pressupostos para entender “O que é Educação Física”, seu ponto de partida. Estes novos caminhos desse

<sup>15</sup> Dessa coleção participaram além de Dieckert outros autores alemães como: Annmarie Seybold, Alexander Thomas, Kurt Meinel, Günter Schnabel, Reiner Hildebrandt Liselott Diem, entre outros, e brasileiros com produções independentes como: Celi Taffarel, o próprio Vitor Marinho que Oliveira, Ubirajara Oro, Lamartine Pereira da Costa, entre outros (SEYBOLD, 1980).

labirinto passavam por repensar questões diretamente relacionadas à primeira, quais sejam: “Educação Física é Ginástica?”; “Educação Física é Medicina?”; “Educação Física é Cultura?”; “Educação Física é Jogo?”; “Educação Física é Esporte?”; “Educação Física é Política?”; “Educação Física é Ciência?” (OLIVEIRA, 1983).

Em todas estas indagações do que ele denominou de “passeio histórico”, o autor aponta pontos convergentes, mas sempre identifica se são ou não sinônimos de educação física. Constata que, historicamente, algumas se colocaram como sinônimos. No que concerne à “Cultura”, tema desta pesquisa, entende que a educação física interatua com as diversas manifestações da cultura humana, e, em face disso, que a educação física foi historicamente entendida como sinônimo dessas diversas manifestações.

Para explicitar o que é esta “interatuação” da educação física com a cultura e, também, se a educação física é cultura, Oliveira (1983) tomou como referência o trabalho “Desporto e Cultura”<sup>16</sup>, do ex-diretor da UNESCO René Maheu<sup>17</sup>, destacando alguns pontos que considerou interessantes para sua análise. O primeiro ponto a que o autor se remete é a similaridade entre o espetáculo cultural e o esportivo, uma vez que ambos promovem “uma inteira participação do público, que se torna ator e espectador ao mesmo tempo”. Para o autor, “Essa espécie de liberação emocional identifica-se com a atmosfera do teatro e da dança – as artes mais complexas [...]. Liberando a função catártica que, desde Aristóteles, identifica-se no teatro” (OLIVEIRA, 1983, p. 69). O segundo ponto em comum apontado pelo autor na relação entre esporte e cultura é o aspecto estético. Argumenta Oliveira (1983, p. 69): “Os gestos esportivos envolvem um domínio do tempo e do espaço que se equiparam aos ‘mais belos espetáculos de dança, as mais belas cadências da linguagem, os mais belos ritmos arquitetônicos e esculturais, ou os mais belos jogos de cores e luzes’”. Desse modo: “Assim como dois artistas deixam a marca inconfundível da sua personalidade em suas obras, o gesto esportivo também evidencia individualidades. Por exemplo: duas pessoas nunca realizarão o mesmo salto, à mesma altura, do mesmo modo” (OLIVEIRA, 1983, p. 69-70).

Nesses pontos relacionados à cultura, Oliveira (1983) direciona a sua argumentação para o homem enquanto ser que tem emoções, que tem função catártica e que se configura como ser

<sup>16</sup> Trata-se de um discurso proferido no Congresso Científico em Munique, que enfatiza os esforços a favor da integração cada vez maior do desporto na educação e na cultura do homem moderno, para o desenvolvimento harmonioso da pessoa e para a compreensão mútua dos povos. O texto desse discurso foi publicado em forma de artigo na Revista Brasileira de Educação Física de Brasília, v. 5, n. 16, p. 6-23 de agosto de 1973, com o título “Desporto e Educação”.

<sup>17</sup> René Maheu (1905-1975) foi um professor de filosofia francesa e Diretor Geral da UNESCO entre 1961 e 1974. Foi adido cultural em Londres entre 1936-1939. Após exercer a docência em Marrocos entre 1940-1942, passou a ocupar um posto de gestão na agência de imprensa francesa para África em Argel. Em 1946 ingressou na UNESCO como chefe da divisão de Livre “Fluxo de Informação”. Em 1949 Jaime Torres Bodet nomeou-o diretor do seu executivo. Em 1954 foi nomeado Diretor Geral assistente e representante da UNESCO na sede central da ONU de 1955 a 1958. Em 1959 é nomeado Subdiretor Geral e em 1961 passa a ser Diretor Geral, cargo que ocupou durante dois mandatos até 1974.

individual, e que, mesmo realizando práticas iguais – como um salto, por exemplo –, nunca as realizará do mesmo modo, porque estas se constituem como sua individualidade. Desse modo, enfatiza a “humanidade” do homem.

Oliveira (1983) resgata e tece crítica à perspectiva da “cultura física”, considerando-a um embaraço para entender a amplitude da educação física, por sua evidência corporal, e avalia que:

Por mais que a manifestação visualizável da educação física esteja no corpo, a sua práxis não pode ser analisada apenas pela evidência corporal. Consciente ou não, o professor de Educação Física está atendendo a todo o ser. A ação é sobre o homem completo, o organismo total (OLIVEIRA, 1983, p. 70).

A exemplo das de outros autores de décadas anteriores, como Inezil Penna Marinho (1944), as críticas dirigidas à “Cultura Física” reaparecem no cenário das discussões dos teóricos da área da educação física, e a questão histórica da dicotomia consciência e corpo novamente é questionada, concomitantemente com a busca de sua superação.

Quanto a essa concepção de homem e de ser humano, o autor indica a leitura dos estudos de Carl Rogers (1902-1987)<sup>18</sup>, especialmente “Tornar-se pessoa” e “Liberdade para aprender”, nos quais, conforme entende Oliveira (1983, p. 110), o psicólogo Rogers

<sup>18</sup> Carl Rogers nasceu em OAK Park, Illinois, em 8 de janeiro de 1902, sendo educado numa família extremamente unida onde o trabalho duro e o cristianismo protestante eram reverenciados. Conclui sua graduação em História e ingressa em 1924 no Seminário da União Teológica em Nova Iorque, conhecido pelas suas concepções liberais. Transfere-se para o Teachers' College da Universidade de Columbia para frequentar o curso de psicologia clínica e psicopedagogia. Foi influenciado pela filosofia de Dewey e pela psicóloga Leta Stetter Hollingworth. Obteve seu grau de mestre em 1928 e doutor em 1931. Rogers teve uma clara incompatibilidade com o pensamento freudiano e as ideias estatísticas do Teachers' College. Esse autor abandona a orientação diretiva ou interpretativa e, passa a optar por uma perspectiva mais pragmática de escuta dos clientes. Em 1939, Rogers escreveu seu primeiro livro: “O tratamento Clínico da Criança Problema”, no qual expõe o essencial de suas reflexões e pesquisas de até então. Sua abordagem terapêutica se centrava sobre a expressão, a auto-aceitação, a tomada de consciência e a relação terapêutica, em contraposição à análise do passado, à sugestão ou a interpretação. Rogers revê alguns aspectos das suas ideias e escreve em 1942 “Psicoterapia e Consulta Psicológica”, e, depois de muitas experiências, publica o livro “Terapia centrada no cliente” (1951). Em 1961 publica seu livro “Tornar-se Pessoa”, que não foi escrito apenas para terapeutas, mas para todas as pessoas interessadas em relações humanas. Vendeu mais de um milhão de cópias e explora a aplicação dos princípios da “Terapia Centrada no Cliente” em outros domínios humanos, como a educação, as relações interpessoais e familiares e a criatividade. Rogers aproxima sua abordagem de uma filosofia da vida, uma maneira de ser. Publicou ainda outros livros importantes como: “Liberdade para aprender” (1969); “Poder Pessoal” (1977); “Um jeito de ser” (1980). Adotou um novo termo, que considerou mais adequado: “Abordagem Centrada na Pessoa”. Rogers “fez severa oposição aos conceitos deterministas de ser humano, buscando fundamentar-se nas filosofias humanistas existenciais e utilizando-se do método fenomenológico de pesquisa (VIEIRA, 2012). Para Roger, “cada pessoa possui em si mesmo as respostas para suas inquietações e a habilidade necessária para resolver os seus problemas. Por isso o sentimento de pena e o determinismo seriam maneiras de negar a capacidade de realização de cada indivíduo”. Rogers se opôs à teoria de B. F. Skinner de que a personalidade do homem seria moldada pelo meio por meio de condicionamentos operantes. Afirma Rogers, que “todos os homens são bons na sua essência, e que todo o aprendizado deveria ser organizado no sentido do indivíduo para o meio, e não o contrário” (ROGERS, 2012). Nos últimos anos de sua vida Rogers empenhou-se em grandes workshops transculturais, de esforço pela paz, e em 1987 foi indicado para o prêmio Nobel da Paz. Faleceu aos 85 anos de idade (TAVARES, 2008).

“apresenta sua visão de ser humano e de uma educação compatível com uma liberdade que, positivamente, não caracteriza os nossos sistemas educacionais”. Indica, ainda, os estudos de Ommo Grupe e Annemarie Seybold<sup>19</sup>, da vertente do humanismo pedagógico, entre outros autores. Assim já registra, como Medina (1983) e Oliveira (1983), que já se acumulavam leituras e estudos na perspectiva existencialista-fenomenológica da educação física que fundamentaram suas produções pedagógicas posteriores e abriram caminhos para que outras teorizações desta natureza teórico-filosófica se configurassem e se difundissem nas décadas subsequentes, como tentei mostrar na introdução e na seção 1 deste trabalho. Nessa perspectiva, a cultura é definida por Oliveira (1983, p. 70) “pelos aspectos não biológicos da vida humana, incluindo aí, além da tecnologia, os valores morais, os costumes e as tradições de um povo. A cultura é, pois, um comportamento aprendido” (OLIVEIRA, 1983, p. 70). Para explicitar sua concepção, toma o exemplo do futebol<sup>20</sup>, que faz parte da cultura brasileira da mesma forma que o basquete faz parte da americana e a ginástica da soviética.

Vê-se aqui que o autor, ao definir o que é cultura, busca entendê-la como aspecto não biológico e, particularmente com relação à educação física, é entendida nas suas atividades corporais e especificidades locais. Ainda que o autor não aprofunde sua definição, a necessidade de entender o conceito de cultura parece ser também outro elemento bastante presente nos estudos do início da década de 1980, quando se remetem à questão da cultura.

Oliveira (1983) esclarece que, apesar de a história não esconder a importância dos exercícios físicos como expressão cultural, sempre se evidenciaram preconceitos em relação à educação física. É o caso do cristianismo no Mundo Ocidental, por ter inibido a prática das atividades físicas, e do mundo intelectual, que contribuiu para a formação de ideias preconcebidas sobre a educação física, menosprezando-a e contrapondo o trabalho físico ao intelectual. Nessa linha de argumentação, afirma o autor que os exercícios físicos, que

---

<sup>19</sup> Renomados professores e cientistas alemães das décadas de 1970. Annemarie Seybold fez parte da “Comissão de Professores Alemães de Educação Física” que editaram a série de publicações sobre a educação física, que no Brasil compôs a “Coleção Educação Física”, da Editora Ao Livro Técnico, sob a coordenação de Jürgen Dieckert, a quem já fiz referência anteriormente. Desta coleção participaram, além de Seybold e Dieckert, outros autores alemães, como Alexander Thomas, Kurt Meinel, Günter Schnabel, Reiner Hildebrandt Liselott Diem e outros, e também autores brasileiros com produções independentes, como Celi Taffarel, o próprio Vitor Marinho que Oliveira, Ubirajara Oro, entre outros (SEYBOLD, 1980).

<sup>20</sup> O futebol é uma referência dos autores dos anos de 1980, especialmente de Medina (1983; 1987) e Oliveira (1983), para mostrar que ele faz parte da cultura brasileira. Constatamos aqui, então, que esta relação entre cultura e futebol já aparece como referência nos estudos que remetem às questões culturais dos anos de 1980 e que vão se tornar objetos específicos de estudos na educação física, como os de Daolio (1989, 1994, 1997, 2005) com os estudos antropológicos da educação física na perspectiva cultural/plural, como ficou evidenciado na Seção 1 deste trabalho.



aparentemente enaltecem apenas o corporal, nem sempre mereceram destaque no plano cultural; entretanto afirma:

A História não valida esta tese. Muito ao contrário. Demonstra o “presente” das atividades em todas as manifestações culturais. As iniciativas do homem guardam características lúdicas que chegam mesmo a destacá-lo como um ser jogador. O jogo assume um papel que extrapola o nível fisiológico, adquirindo uma autêntica função simbólica para os seus praticantes. Todos sabem que os jogos de movimento ocupam um lugar de realce nas aulas de Educação Física (OLIVEIRA, 1983, p. 70-71).

A questão do simbolismo, que se fez tão presente na concepção de educação cultural/plural de Daolio (1994a; 1998), já aparece aqui como fundamento para a análise do jogo e adquire uma “autêntica função simbólica para os seus praticantes” (OLIVEIRA, 1983, p. 71). O autor entende que o jogo, para se tornar atividade lúdica –, portanto, manifestação cultural –, necessita extrapolar o fisiológico; ou seja, o autêntico, o simbólico só se constitui nesta condição (OLIVEIRA, 1983).

Oliveira (1983) questiona então: “Afim, o que é educação física?”; e em resposta a tal questionamento pondera que algumas concepções consideram a educação física como cultura do físico, constituindo-se como parte da medicina, criadora de sofisticadas técnicas esportivas e veiculadora de ideologias; e argumenta:

O que não se discute é o seu compromisso em estudar o homem em movimento. O que também se aceita é a ginástica, o jogo, o esporte e a dança como instrumentos para cumprir os seus objetivos. Talvez o que esteja faltando seja a elaboração consciente e adequada desses objetivos. E mais, *como* desenvolver essas atividades. Não se discute, também, independente do ângulo do observador, que a Educação Física existe em função do homem, enquanto ser individual social. Nessa medida, é cultura no sentido mais amplo, fertilizando o campo de manifestações individuais e coletivas. É transmissora de cultura, mas pode ser, acima de tudo, transformadora de cultura. Incorpora conhecimentos da Medicina, mas ninguém será capaz de considerar o professor de Educação Física como aquele que cura. A tecnologia esportiva produz campeões e recordes inacreditáveis, mas em sua consciência – e em *corpore sano* –, não podemos aceitar que essa é a sua missão precípua (OLIVEIRA, 1983, p. 86-87, grifos do autor)<sup>21</sup>.

No entendimento de Oliveira (1983), deveria haver algo que desse sentido a essa práxis, revelando uma identidade genuína, já que sua impressão era que a educação física

<sup>21</sup> A finalidade da educação física e como ela será desenvolvida o próprio Oliveira vai propor em 1985, em seu livro, “Educação Física Humanista”, tomando como referência o psicólogo Carl Rogers, como veremos mais a seguir.

tinha perdido, ou nem sequer chegara a possuir uma verdadeira “identidade”. No início desse movimento mais crítico da década de 1980, esse autor foi veemente ao afirmar: “O que não oferece dúvida, é que a Educação Física se ressent de um engajamento filosófico a orientá-la em direção às suas finalidades” (OLIVEIRA, 1983, p. 87). Na verdade já existia uma filosofia e uma teoria que fundamentavam a concepção tecnicista predominante, entretanto não era este o entendimento desse autor, embora tenha levantado a questão que se punha na ordem do dia naquele momento histórico: a busca de “novos paradigmas”, ou de uma filosofia que subsidiasse a renovação da área da educação física.

O que Oliveira (1983) chama de práxis só tem identidade genuína se tiver um sentido que não possa ser alcançado por meio do enfoque positivista. O autor generaliza a concepção de ciência ao Positivismo, e compreende como falta de filosofia o fato de a educação física estar vinculada ao Positivismo, parecendo não considerar que a toda concepção de ciência subjaz uma concepção filosófica, um entendimento de homem, de mundo e de sociedade.

No seu livro “Educação Física Humanista”, Oliveira (1985), completando a discussão sobre concepção de homem e cultura, coloca-a no campo da fenomenologia, com a psicologia humanista de Carl Rogers. Oliveira (1985) contrapõe-se à orientação comportamentalista (behaviorista) e apresenta os pressupostos da orientação humanista. Para tanto, recorre aos conceitos de homem defendidos por Burrhus Skinner (1904-1990) e Carl Rogers (1902-1987) como correntes opostas entre si que, por sua vez, geram concepções opostas de educação e de educação física. O autor argumenta que a psicologia estudada nas escolas de formação de professores reforça o mecanicismo ao apresentar apenas a faceta comportamentalista da educação e que o cotejo com a psicologia humanista “facilitará uma síntese que tire a educação física de uma perspectiva abusivamente tecnicista, resgatando o valor do homem no processo educacional” (OLIVEIRA, 1985, p. 10).

Na Parte I do seu livro, intitulada “Educação Física escolar numa perspectiva humanista”, Oliveira (1985, p. 3) sugere que o professor, a partir da reflexão emanada das disciplinas de inspiração humanista, possa, em qualquer circunstância, nunca perder de vista os seus objetivos, procurando imprimir ao seu trabalho um caráter eminentemente pedagógico. Segundo ele, “[...] somente quando os programas de Educação Física estiverem relacionados com os valores humanos, esta disciplina sobreviverá dentro do contexto educacional” (OLIVEIRA, 1985, p. 4).

Esse apelo aos “valores humanos” no âmbito mais amplo da filosofia fenomenológica se expressa também na educação (BICUDO; MARTINS, 2006) e na educação física

(MEDINA, 1983 e 1987a; OLIVEIRA, 1983). Esse é o pressuposto para que a educação física “sobreviva” na educação. É a partir dessa concepção que Oliveira (1985) apresenta as tendências atuais da educação física mundial, começando por relatar a “Evolução histórica da educação física contemporânea”, iniciada no período de 1800 a 1900, fundamentando-se em Langlade e Langlade (1970), que explicitam o delineamento das quatro grandes escolas: a alemã, a nórdica, a francesa e a inglesa. Depois trata do século XX, com o desdobramento dessas escolas, e apresenta a situação atual da oposição existente entre humanismo e tecnicismo, sendo a última tendência considerada comportamentalista.

Oliveira (1985), escrevendo nesse momento histórico transitório, considera a existência de várias correntes pedagógicas, mas estas podem reduzir-se a duas concepções básicas: a concepção comportamentalista e a concepção humanista. Na explicação do autor, a primeira é a tradicional, que nasceu na Antiguidade e se perpetua até os dias de hoje; a segunda, a humanista, tem suas raízes no Renascimento e opõe-se fundamentalmente à comportamentalista. Esses modelos “refletiram-se na elaboração das modernas correntes pedagógicas, que têm atualmente em Skinner e Rogers, respectivamente, os seus mais expressivos representantes” (OLIVEIRA, 1985, p. 27). Desse modo, a fenomenologia como oposição ao positivismo fica bem marcada em Oliveira (1985), que afirma que Rogers representa o modelo da psicologia humanista, abordagem organísmica (holística) na análise do homem, e que Skinner representa o modelo behaviorista, nascido do movimento de oposição ao estruturalismo do século XIX.

Para contrapor Skinner a Rogers, Oliveira (1985, p. 27) inicialmente busca as raízes históricas do pensamento skinneriano e o situa na gênese das teorias do condicionamento, de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), considerado como “iniciador da escola de psicologia do E-R (estímulo-resposta)”; de Edward Lee Thorndike (1874-1949), que era mais ligado à educação e considerava que “todos os animais (racionais e irracionais) tinham na experiência de ensaio e erro suas maiores possibilidades de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1985, p. 27); e de John B. Watson (1878-1958), considerado o fundador do behaviorismo, corrente que defende a posição de que “a psicologia só poderia tornar-se verdadeiramente uma ciência, quando mudasse o foco e atenção para o comportamento explícito, em vez de se preocupar com o estudo da consciência e da vida interior, metodologia adotada pelos estruturalistas” (OLIVEIRA, 1985, p. 28). Esse autor explicita “O modelo de homem na concepção skinneriana” afirmando que

Skinner não nega a existência de processos mentais superiores, mas acredita que o comportamento que se manifesta não depende do que se passa no interior do organismo humano. Objetivamente, este comportamento observável será formado pelas contingências do reforço que, aplicadas acidental ou deliberadamente, modificam o comportamento humano (OLIVEIRA, 1985, p. 30).

Na interpretação de Oliveira (1985, p. 30), “Skinner acredita que o comportamento humano é determinado pelo meio ambiente, embora o homem tenha a ilusão de que é livre”. O reforço é o princípio variável na determinação do comportamento, e “Esse reforço pode aparecer quando da ocorrência de controles adversos, ou não, considerando-se, porém, que o padrão de ajustamento social é o controle adverso intencional” (OLIVEIRA, 1985, p. 30). Assim, o reforço é o grande instrumento.

Essa concepção de homem e de comportamento humano traz implicações pedagógicas, e é a partir disto que Oliveira (1985) afirma que Skinner propõe a criação de uma tecnologia que tenha como objetivo produzir comportamentos mais adequados. Observa, então, que uma criança adquire seu repertório de comportamentos de acordo com as contingências e reforço a que é exposta, e que esse processo possibilita o desenvolvimento de “padrões sociais” (OLIVEIRA, 1985, p. 31). A criação de uma tecnologia do comportamento possibilitaria alterações significativas na conduta humana. O autor explica que, por tudo isso, surge a necessidade de se fazer um planejamento da própria da própria cultura. Neste sentido ele afirma:

Neste contexto, também a educação não deve ser veiculada ao acaso, devendo manifestar-se através de objetivos bem determinados, de maneira a assegurar resultados previsíveis e considerados desejáveis. Skinner parte do princípio de que sendo a educação o principal agente modelador o comportamento humano, é aí que devemos concentrar esforços para o desenvolvimento de uma tecnologia científica e eficaz. Essa tecnologia não deveria ser gerada por princípios filosóficos, mas sim pela análise realista do comportamento dos seres humanos (OLIVEIRA, 1985, p. 32).

Para solucionar os problemas do ensino, nas concepções de ensino que prevaleciam até então, o “controle aversivo”, caracterizado pela “existência da punição como forma de se conseguir os resultados esperados”, ou a chamada “aprendizagem natural”, métodos que Skinner criticava, o autor referenciado propôs a aplicação simples e direta dos princípios do condicionamento operante (OLIVEIRA, 1985, p. 33). Skinner, como explica Oliveira (1985), acreditava que o que faltava na sala de aula seria o reforço positivo, porque é somente com o

reforço que aprendemos algo; e a partir desse entendimento, propõe a utilização de artefatos mecânicos e elétricos que deem o imediato reforço da resposta certa, permitindo aos alunos prosseguir nos exercícios. Essa é a tecnologia de ensino de Skinner, como sintetiza Oliveira (1985).

Em oposição a esta concepção positivista behaviorista de psicologia e de suas implicações no âmbito pedagógico, Oliveira (1985) trata da psicologia humanista ou a “terceira força” em psicologia. Como o autor explica, essa concepção surge nos anos de 1950, em virtude da reação dos psicólogos contra “as imagens limitadas e limitadores do homem”<sup>22</sup>. Essas imagens advêm do modelo psicanalítico de Freud e do modelo comportamentalista behaviorista de Skinner.

Oliveira (1985, p. 35) explica que Abraham Maslow (1908-1970) é “tradicionalmente aceito como fundador do movimento que pretende dar uma conotação verdadeiramente humanizante ao estudo da ciência que tem o homem como objeto”. Afirma, referindo-se ao momento da década de 1980 em que estava escrevendo, que “a psicologia humanista encontra um espaço científico bem delineado, contando com o suporte de líderes como Rogers, Allport<sup>23</sup>, e outros”. Prossegue expondo: “Apesar das dificuldades de uma conceituação para esta nova tendência, podemos tentar defini-la a partir de uma fórmula que seria o resultado da contribuição da filosofia e da fenomenologia” (OLIVEIRA, 1985, p. 35).

Nesta afirmação, Oliveira (1985) deixa clara a raiz filosófica e fenomenológica da concepção humanista que defende para a educação física. Na filosofia, como explica o autor, a psicologia humanista identificou-se com pressupostos de conteúdo existencialista, “na medida em que considera como autêntica a reflexão que pensa os problemas do homem a partir de sua experiência concreta” (OLIVEIRA, 1985, p. 36). A “terceira força” encontra na fenomenologia o método mais adequado para o estudo das experiências humanas, pois esta procura descrever a aparência das coisas que se apresentam à consciência.

Oliveira (1985) apresenta as bases do pensamento de Carl Rogers, que se fundamenta na fenomenologia existencialista. Explica, então, um modelo de “terapia centrada na pessoa” que se utiliza de técnicas não diretivas, o que lhe dá um caráter de aconselhamento. O papel do terapeuta não é estabelecer diretrizes ou ditar normas, e sim, criar um ambiente facilitador para que a pessoa seja capaz de identificar as experiências. Metodologicamente, “a terapia centrada no cliente atinge a sua culminância quando desloca o foco de atenção das técnicas

<sup>22</sup> Expressão que Oliveira (1985) extrai do livro “Psicologia Humanista” de Willard Frick (1975).

<sup>23</sup> Gordon Willard Allport (1897-1967), psicólogo estadunidense que criou a Escala de Allport, que é a extensão do preconceito de uma dada sociedade. Desenvolveu estudos sobre a teoria motivacional.

utilizadas para o universo fenomenológico das pessoas” (OLIVEIRA, 1985, p. 37). Explica o autor:

A meta que a terapia rogeriana procura atingir é estabelecer uma relação perfeita da pessoa consigo mesma, da mesma forma que os filósofos existencialistas dizem que se deve ser o que se é. Em outras palavras, o homem será aquilo que uma terapia em suas condições ótimas for capaz de proporcionar. A visão que Rogers tem do ser humano decorre da apreciação que faz sobre as idéias acerca de ‘vida plena’, ‘congruência’ e ‘liberdade’ (OLIVEIRA, 1985, p. 38).

Fundamentando-se no livro de Rogers “Tornar-se pessoa”, Oliveira (1985) afirma que, para aquele psicólogo, a vida plena é um processo, e não um estado de ser; é uma direção que só é capaz de se manifestar quando a pessoa abandona atitudes defensivas e abre-se à experiência, conscientizando-se de atitudes e sentimentos que antes omitia de si mesma. Aberta à experiência, a pessoa vive intensamente cada momento de sua vida como novo. Em lugar de procurar orientação em princípios preestabelecidos, deve-se ter a certeza de que o organismo aberto totalmente à experiência será sempre capaz de tomar a melhor atitude. Foi a partir dessa premissa que Rogers criou o postulado da terapia centrada no cliente, cujo conteúdo de que “O homem tem uma tendência inata para desenvolver todas as suas capacidades destinadas a manter ou a melhorar seu organismo – a pessoa total, mente e corpo”, Oliveira (1985, p. 38) reproduziu em seu livro. Na concepção de Rogers,

[...] o íntimo da natureza humana é positivo e fundamentalmente sociável, racional e realista. Na sua caminhada, o ser humano tem que aprender a guiar-se por sua realidade experiencial, que será sempre a suprema autoridade. O indivíduo pára de se preocupar com o que os outros esperam que ele deva fazer, passando a assumir atitudes coerentes com a sua experiência pessoal. A pessoa passa a aceitar-se sem as distorções que fazia para adaptar-se ao conceito que gostaria de ter de si mesmo, e deixa de se deformar quando passa a constituir um organismo completo e em pleno funcionamento (OLIVEIRA, 1985, p. 39).

Para esse crescimento do homem, Rogers busca elementos de uma relação interpessoal que favoreça esse processo de “torna-se” pessoa. É no conceito de congruência (termo para indicar uma correspondência adequada entre a experiência, que caracteriza o ser vivo como homem) e na comunicação que Rogers encontra a essência dessa relação, como sintetiza Oliveira (1985). Como acontece na filosofia existencialista fenomenológica, a liberdade de encontrar caminhos próprios por meio da exploração do interior é o caminho para tornar-se pessoa.

Oliveira (1985) apresenta as implicações de ordem pedagógica da psicologia humanista, informando que Rogers versa sobre a educação em sua obra “Liberdade para aprender”, na qual insere suas teorias pedagógicas em suas especulações terapêuticas e caracteriza o seu pensamento pedagógico em três temas: 1) educação e mudança; 2) aprendizagem significativa; e 3) facilitação da aprendizagem.

Na concepção de Rogers, como o interpreta Oliveira (1985), todos os envolvidos na educação deveriam criar nova atmosfera educacional que fosse propícia ao desenvolvimento de pessoas abertas à mudança; e o instrumento para operacionalizar essa mudança seria o “grupo de encontro”, uma teoria centrada no cliente no campo educacional que leva à liberdade de expressão e à redução da autodefesa. A aprendizagem proposta seria aquela que tivesse significação para a realidade do aluno, e não para o professor ou para outra pessoa qualquer; portanto, no entendimento do autor, o ensino centrado no aluno e a aprendizagem significativa é aquela capaz de exercer influência no comportamento humano. O papel que cabe ao professor é o de facilitar a mudança e a aprendizagem, já que o homem educado é o que aprendeu como aprender, como expressão do pensamento de Rousseau das ideias liberais presentes em Rogers (OLIVEIRA, 1985).

É a partir da psicologia humanista de Rogers e de seus princípios para a educação que Oliveira (1985) apresenta “A educação Física escolar e uma práxis humanista”. Esse autor da educação física se posiciona criticamente em relação aos cientistas comportamentalistas, especialmente a Skinner e à aplicação de seu método. Questiona a cientificidade do método positivista comportamentalista, pois a eficácia de seus procedimentos

[...] depende do irrestrito abandono dos comportamentos interiores não-observáveis, como os propósitos e as intenções humanas. Só o comportamento observável é o que vale, pois é o que pode ser manipulado. O observador (psicólogo ou professor) fica, assim, distanciado do que observa, quebrando a relação dialética entre o sujeito e o objeto, entre a verdade e a realidade. Em nome da precisão de resultados e do não-questionamento dos mesmos, o comportamentalismo negligencia o estudo da consciência humana, desvinculando-se do relacionamento com a própria existência. Essa forma, a abordagem puramente mecanicista secciona o homem, transformando-o num mosaico, onde não se leva em conta a totalidade do ser (OLIVEIRA, 1985, p. 48).

Oliveira (1985) questiona a validade dos resultados das pesquisas behavioristas por estas se basearem em estudos de animais irracionais e por partirem da hipótese essencial para a aplicação do método de que o homem não é livre e que a liberdade é uma ilusão, sendo as atitudes dos homens apenas respostas aos arranjos do meio ambiente. Afirma que essa

assertiva “carece de coerência interna, pois Skinner propõe um planejamento cultural onde não abriu exceção aos planejadores, que estariam livres para exercer a sua função” (OLIVEIRA, 1985, p. 48). Para esse autor, o problema “será sempre o próprio homem, havendo que aceitá-lo na sua complexidade, no seu constante processo de vir-a-ser, rejeitando qualquer abordagem mecanicista do mesmo” (OLIVEIRA, 1985, p. 48).

Vê como grande perigo a exacerbação dos ideais comportamentalistas na educação, já que Skinner não identifica fronteiras entre o irracional e o racional, coisificando o aluno. Afirma, então, que “é contra esse processo de desumanização do homem que os educadores têm que se voltar. [...] o homem é humano somente como um todo, não cabendo a nenhum cientista fragmentá-lo, aliená-lo de sua própria existência” (OLIVEIRA, 1985, p. 49). No contexto dessa argumentação é que Oliveira (1985) faz a análise da educação física, afirmando:

A educação física talvez seja, nos currículos escolares, o maior campo de aplicação das técnicas comportamentalistas, dado o caráter eminentemente prático de suas atividades e pela facilidade de medir os seus resultados. O que deve ser analisado é o tipo de resultado que se pretende e, principalmente, como esse resultado será alcançado. Apenas dessa maneira será possível concluir se foi promovida uma verdadeira ação pedagógica ou um simples ato de adestramento (OLIVEIRA, 1985, p. 49).

Nesta citação Oliveira (1985) reproduz o movimento de crítica à ciência positivista, aqui representada pela abordagem psicológica comportamentalista de Skinner feita pelos fenomenólogos – neste caso, Rogers e a sua psicologia humanista. É a partir dessa análise que Oliveira (1985, p. 49) propõe a criação de uma “doutrina humanista para a educação física escolar”, o que, para ele, “é condição *sine qua non* para essa disciplina assumir um caráter fundamentalmente educativo”. Para tanto, retoma os princípios humanistas de aprendizagem significativa, potencial criativo, individualidade, jogo, exercício natural e liberdade para fundamentar a prática de inspiração humanista na educação física tal qual a defendia Medina (1983 e 1987a) nesse mesmo período. Considera que a aprendizagem significativa ou aprendizagem experiencial talvez seja o princípio mais desprezado na educação física e que deveria alicerçar-se numa proposta doutrinária de bases humanistas. Na educação física comportamentalista os exercícios físicos têm pouca significação para o aluno e o ensino autocrático, a pura imitação mecânica, “não estimula a inteligência e embrutece o indivíduo, que passa a movimentar-se sem ter um sentimento nítido daquilo que está fazendo. Além disso, os professores que utilizam dessa metodologia cumprem o papel histórico de disciplinadores, dentro do conceito ultrapassado e que disciplina é igual a quietude” (OLIVEIRA, 1985, p. 50).



O autor contrapõe-se afirmando que o exercício atenderia ao princípio holístico da psicologia humanista se tivesse significação para o aluno, levando-o a uma atitude consciente e com um objetivo identificado com a própria realidade, “pois a participação do aluno não ficaria ao nível puramente físico, havendo também uma participação no plano social, afetivo e intelectual”. Advém também dos princípios da psicologia terapêutica fenomenológica a afirmação de que nós, professores, “Não devemos conduzir as aulas em função daquilo que achamos importante, mas, a partir das necessidades do educando, criar situações que tenham possibilidade de integrar os objetivos do próprio aluno, promovendo uma autêntica mudança de comportamento” (OLIVEIRA, 1985, p. 50).

A educação física escolar com base humanista deve desenvolver o potencial criativo da criança, pois só assim ela será capaz de se encontrar consigo mesma e habilitar-se a estabelecer relação com o meio ambiente. A responsabilidade do professor – ao contrário do que realiza na perspectiva comportamentalista, que se restringe ao estudo de catálogos e de fichas técnico-táticas –, será “descobrir artificios que traduzam a intenção educativa, fornecendo elementos para o aluno pensar, analisar, criticar e criar” (OLIVEIRA, 1985, p. 52). Enquanto o modelo comportamentalista é a massificação, a proposta humanista busca o respeito às características e limitações individuais e um ensino individualizador na educação física que se pautar pelos princípios pedagógicos de Seybold (1980) da maturidade motora, da capacidade de rendimento e do interesse, tal como sugere o título do livro da autora: “Educação Física: princípios pedagógicos”<sup>24</sup>. Os princípios apresentados por essa autora alemã se aproximam de uma perspectiva humanista de homem e de uma pedagogia que privilegia o aluno como ser individualizado.

Na perspectiva humanista da educação física o jogo tem um papel importante, pois é considerado “talvez a única” forma de exercitar que atinge o homem na sua totalidade. Oliveira (1985) tece crítica aos programas de iniciação esportiva que impõem uma linearidade metodológica, como os jogos de “estafetas”, por exemplo, em que formação em colunas leva ao tédio das filas, à espera de jogar. Assevera o autor:

<sup>24</sup> Oliveira (1985) reforça o seu posicionamento teórico ao referenciar o livro de Annemarie Seybold, publicado em primeira edição na Alemanha em 1959, intitulado: “Educação Física: princípios pedagógicos”, no qual apresenta os princípios ditos antropológicos: 1) Princípio de adequação à natureza; 2) O princípio de adequação à criança; 3) O princípio de individualização; 4) O princípio de solidariedade; 5) O princípio de totalidade; 6) O princípio da intuição e objetivação; 7) O princípio da experiência prática e do realismo; 8) O princípio axiológico; 9) O princípio de espontaneidade; e, 10) O princípio de adequação estrutural. Adiante trataremos de forma mais detida da influência dos autores alemães na educação física brasileira dos anos de 1980, cujas referências centrais da totalidade, para exemplificar, fundamentam-se em Dilthey (SEYBOLD, 1980, p. 82), e as da experiência prática, em Nietzsche, Dilthey, Scheler, entre outros (SEYBOLD, 1980, p. 106).

Toda essa problemática é devida a uma excessiva preocupação com a perfeição técnica na execução dos gestos esportivos, onde os alunos são encarados como atletas em potencial, e não, simplesmente, como pessoas. As influências comportamentalistas fazem com que a atividade de jogo esteja sistematicamente voltada para o desempenho e para os resultados de alto nível, onde os menos habilidosos são marginalizados em benefício dos “talentos” (OLIVEIRA, 1985, p. 55).

Contra-pondo-se a essa perspectiva, Oliveira (1985, p. 55) afirma: “Será jogando que surgirá a oportunidade para a improvisação e a emergência da criatividade. Será jogando que a criança conseguirá abrir-se por inteiro à experiência, vivendo plenamente o próprio momento. Será jogando que, em última análise, a criança será capaz de ‘ser’. Aqui fica evidente a educação como tornar-se ser, própria do pensamento pedagógico fundamentado na fenomenologia.

Contra-pondo-se aos métodos ginásticos estereotipados e analíticos (parciais) do século XVIII, surge uma nova tendência no século XIX: a de utilização de exercícios naturais ou totais, que implicam a movimentação de todo o corpo, como afirma Oliveira (1985). Nessa perspectiva humanista, o que compete à educação física é “tentar a aproximação, na medida do possível, o natural autêntico, fazendo com que os exercícios sejam “realizados de forma natural”. Recorre novamente a Seybold, no seu livro “*Princípios didáticos en la educación física*”, de 1976, para assinalar que umas das mais determinantes características do exercício natural são que “Os movimentos naturais têm sentido, são determinados por uma finalidade [...]. Surgem primordialmente quando devem produzir algo que tem sentido para o executante” (SEYBOLD, 1976 *apud* OLIVEIRA, 1985, p. 56). O autor dá o seguinte exemplo: “Levantar um braço não tem significado, a menos que seja levantado para saudar um amigo, lançar uma bola ou tocar numa corda, por exemplo. Aqui se encontra a essência da aprendizagem significativa” (OLIVEIRA, 1985, p. 56), ou seja, o autêntico sentido e finalidade da ação do executante.

Contra-pondo-se também aos modelos de educação como disciplina (tradicional) e da ginástica militar, que pela rigidez disciplinar não se coaduna com o ambiente civil, notadamente o escolar, Oliveira (1985, p. 57) afirma que

[...] a educação física escolar deve – numa perspectiva humanista – criar um ambiente liberal, de forma a permitir a livre expressão dos alunos. Não será, seguramente, com a utilização de métodos comportamentalistas que se conseguirá obter resultados educativos. [...] A satisfação em movimentar-se livremente e o envolvimento afetivo proporcionado por essa liberdade criam a verdadeira disciplina. Esta não será alcançada sob a forma coercitiva, mas sim através da participação espontânea.

Trata-se então, de uma educação liberal, de “livre” expressão e participação dos alunos. Na perspectiva humanista, a partir da base fenomenológica e, particularmente, da psicologia de Carl Rogers, o professor é um agente dessa educação e deve ter características que exaltem o seu compromisso humanista, como, por exemplo: utilizar o jogo, o esporte, a dança a ginástica e técnicas próprias como meio educativo e não como fim em si mesmo; integrar efetivamente o ambiente escolar em que atua, de modo a se constituir verdadeiramente num agente da educação; ser um orientador de aprendizagem, cabendo-lhe, prioritariamente, promover o crescimento pessoal dos alunos, percebendo-os como pessoas e preocupando-se com a transferência da aprendizagem para a vida do aluno, muito mais do que para o desempenho esportivo; encontrar nas técnicas não diretivas a sua principal estratégia metodológica, “abandonando o papel autoritário que lhe foi tradicionalmente imposto”, assim como conhecer as fronteiras entre adestramento e a educação, “sabendo que está lidando com pessoas e não com objetos” (OLIVEIRA, 1985, p. 58). O autor considera que os verdadeiros objetivos educacionais da educação física encontram subsídios teóricos e metodológicos na perspectiva humanista.

A observação das posturas comportamentalistas e humanistas e a existência de seus parâmetros, segundo Oliveira (1985), marcam as suas principais diferenças. Essas diferenças são apresentadas pelo autor por meio do quadro abaixo, que se constitui na síntese final de seus estudos.

<b>COMPORTAMENTALISMO</b>	<b>HUMANISMO</b>
Fundamenta-se num atuar de fora para dentro (mecânico).	Fundamenta-se em promover um crescimento de dentro para fora (orgânico).
Concebe a possibilidade da existência de um homem ideal.	Preocupa-se em observar o homem como ele é.
Observa o homem como produto do meio ambiente.	Observa o homem como arquiteto de si mesmo.
Considera que o importante é o comportamento manifesto, observável, mensurável.	Observa o homem a partir da sua realidade existencial.
Seleciona o homem em segmentos: psicomotor, afetivo, social e intelectual (atomismo).	Entende o homem com um ser total, indivisível (holismo).
Acredita no homem como um organismo passivo, manipulável.	Acredita no homem livre.

**Fonte:** Oliveira (1985, p. 58).

Nesse contexto de busca de novos referenciais para a educação física e de preeminência da perspectiva humanística, outro livro produzido no Brasil sob

organização/coordenação de autores alemães que teve grande repercussão no Brasil e se constituiu como uma das primeiras sistematizações para a educação física no período de redemocratização foi o livro “Concepções abertas no ensino da educação física” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986). Esse livro foi organizado por Reiner Hildebrandt<sup>25</sup> e Ralf Laging, sob a coordenação de Jürgen Dieckert. Para Dieckert (1986, p. 4), “A formação cultural no Brasil e, em decorrência, o ensino do esporte (praticado) nas escolas vêm se mantendo dentro de um currículo fechado [...]. O ensino propriamente dito se faz centrado quase que exclusivamente no professor, com a aplicação de rígidos métodos conceituais” (DIECKERT, 1986, p. 4). Esse livro representa, por um lado, como enfatizaram seus autores,

[...] o resumo das discussões que originaram a necessária mudança dentro da Educação Física Escolar e, por outro, contribuí, especialmente com seus exemplos, para demonstrar as possibilidades dessa reforma. A Educação Física necessita urgentemente desta reforma. A obra de Hildebrandt e Laging pode contribuir em grande parte para isto (DIECKERT, 1986, p. 4).

A educação física no Brasil, que se configurava dentro de um currículo fechado, passaria então a um currículo aberto, e é este o objetivo da “reforma”. Na concepção dos autores, dever-se-ia “voltar a orientar o esporte educacionalmente para a individualidade, os interesses e as necessidades dos alunos e não apenas prendê-lo às normas de conteúdos e objetivos de aprendizagem quase sem fundamento” (DIECKERT, 1986, p. 5). A proposta e o propósito dessa possibilidade para a formação do ensino da educação física, segundo os seus autores consistiam em

Apresentar um princípio orientado para a prática, isto é, fundamentado sobre as decisões que entram no ensino. Assim, aspira-se a se fazer jus à pretensão a escola e do ensino da Educação Física. Este princípio, a ser caracterizado como prático de decisão, considera, até onde for de importância, a discussão atual sobre o ensino aberto ou orientado no aluno, a participação dos alunos no planejamento e na execução do ensino, a promoção da capacidade criativa, cooperativa e comunicativa, a subjetivação do ensino etc., sem discuti-los explicitamente nos pontos correspondentes (DIECKERT, 1986, p. 5).

A partir desse princípio orientado para a prática, foram apresentados aos professores subsídios de planejamento e de transferência para o conceito do ensino aberto, exemplos práticos e a possibilidade alternativa do ensino aberto. Essa concepção pedagógica da educação física assemelha-se, ainda que com suas particularidades, ao ensino orientado para o

---

<sup>25</sup> O professor Reiner foi professor visitante da Universidade Federal de Santa Maria-RS, desde 1984.

aluno. Para tanto, “é preciso partir obrigatoriamente de um planejamento e uma formação centrados no aluno”. “O aluno no centro do ensino da educação física – Aspectos de uma subjetivação da aprendizagem”, diz respeito “ao aluno como sujeito do ensino, como ponto de partida e ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 7). Tal ensino caracteriza-se por ser “aberto às experiências condicionadas à história social e à vida dos alunos, suas necessidades, e não apenas à possibilidade e produzir forçosamente sua personalidade e sua vida afetiva” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 20). Desse modo, entendem os autores que

Somente quando estivermos, como professores, em condições de abrir o ensino para as necessidades e os interesses subjetivos dos alunos ou, em outras palavras, somente quando o aluno tiver a oportunidade, em aula, e vivenciar sua ação como subjetivamente importante, somente quando ele tiver a possibilidade de conquistar colocações positivas e manutenções de valores em relação ao esporte, somente quando ele puder desenvolver um interesse para a prática da Educação Física e elevar sua prontidão afetiva de aprendizagem, somente, então, ele considerará a prática da Educação Física como algo que faz sentido e identificar-se-á com o objetivo que quer alcançar na aula de Educação Física através do esporte (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 20).

A questão da vivência, da subjetividade, do sentido da prática da educação física e de um ensino centrado no aluno, ou seja, do ensino não diretivo como prioridade, demonstra que a concepção aberta de ensino (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), parece estar em consonância com os fundamentos teóricos dos estudos de Medina (1983; 1987a; 1987b) e Oliveira (1983 e 1985) e ser norteada pelos mesmos princípios, de base fenomenológica interacionista simbólica.

Ainda compondo a Coleção Educação Física, Série Fundamentação, em 1991 foi editado o livro “Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos e aulas”, pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe – UFSM. Os professores da UFPe que formaram esse grupo foram Celi Nelza Z. Taffarel, Eliane A. Moraes, Mércia C. Andrade, Micheli O. Escobar, Vera Luza L. Costa; e da UFSM os professores Amauri B. de Oliveira, Carlos Luiz Cardoso (organizador), Reiner Hildebrandt e Wenceslau V. C. Leães Filho. Como notas preliminares, os autores afirmam:

[...] desde o início dos anos 80, cada vez mais são discutidas ideias sobre a educação para uma reforma nas aulas de educação física, visando tanto à democratização como à humanização (Medina, 1983; Oliveira, 1985; Hildebrandt/Laging, 1986), na relação entre o professor e o aluno (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE – UFSM, 1991, p. 1).

Explicam ainda os autores que estes princípios buscam conexão com as discussões pedagógicas de Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti. Estes foram os principais autores da educação do Brasil desse período, e, particularmente Freire e Saviani, fundamentaram também suas discussões sobre a educação física especialmente em Medina (1983) e Castellani Filho (1988), respectivamente.

A relação entre organização e interação na “Visão Didática da Educação Física” (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM, 1991) é determinada a partir dos pressupostos da teoria do interacionismo simbólico. Essa concepção foi desenvolvida pelos sociólogos norte-americanos Herbert Blumer (1900-1987)<sup>26</sup>, George Herbert Mead (1863-1931) e Harold Garfinkel (1917-).

Como explica Santos (2005), o interacionismo simbólico teve origem no fim do século XIX, com destaque para Mead, que, como homem da ciência, foi influenciado pelo pragmatismo filosófico e pelo behaviorismo. Reúne estudos de figuras americanas notáveis, como do próprio Mead, John Dewey, W. I. Thomas, Robert E. Park, William James, Charles Horton Cooley, Florian Znaniecki, James Mark Baldwin, Robert Redfield, e Louis Wirth.

Nessa concepção, como sintetiza o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM (1991, p. 4), a interação é um processo interativo norteado por três hipóteses básicas formuladas por Blumer: “a) O atributo simbólico é justificado pela premissa de que os homens agem baseados nos significados em relação a coisas e pessoas; b) Estes significados são adquiridos em interações sociais; c) Estes significados podem ser modificados através de processos interpretativos”.

Santos (2005, p. 104) explica que o interacionismo simbólico, dentro do paradigma interpretativo, preocupa-se com “os aspectos internos experimentais do comportamento humano, isto é, a forma como as pessoas definem eventos ou realidade, e como agem em relação às suas crenças”. Essa vertente, como observa Gossa (2006), tem uma relação muito próxima com as outras concepções funcionalistas, como a fenomenologia social e a etnometodologia. Ao propor-se a estudar as relações e influências dessas concepções sobre o

---

<sup>26</sup> Blumer, dando continuidade à linha teórica de Mead, “postula que os indivíduos interagem uns com os outros através da interpretação ou definição da ação de cada um. Ao contrário de reagirem apenas às ações dos outros (quebra um pouco com a teoria behaviorista E-R, pois o indivíduo assume um papel ativo no interacionismo simbólico), a resposta dada é baseada no significado atribuído a tais ações. Desta forma, a interação humana é mediada pelo uso de símbolos e significados, pela interpretação ou entendimento do significado da ação do outro. A investigação do interacionistas simbólicos centra-se na forma em como as pessoas criam significados durante a interação social, em como apresentam e constroem o “seu” *self* e definem situações da co-presença com os outros, permitindo formular ideias de como os indivíduos agem como agem devido à forma como definem as situações” (GOSSA, 2006, p. 154).

pensamento dos sociólogos contemporâneos Anthony Giddens e Bruno Latour, Gossa (2006) nos mostra as influências teóricas do interacionismo simbólico e sua relação direta com a fenomenologia, particularmente a social. Assim esclarece Gossa (2006, p. 154):

É difícil analisar separadamente as correntes cujo interesse se concentra, sobretudo na análise do ponto de vista dos sujeitos. De uma forma ou de outra, seus membros acabaram influenciando-se mutuamente, assim como em sua maioria utilizaram-se das mesmas fontes filosóficas e teóricas. Para se ter uma ideia aproximada do que isso significou, os filósofos pragmáticos norte-americanos influenciados pela filosofia alemã, na qual Simmel é figura importante – forneceram as bases para os autores que atuarão na escola de Chicago. Schütz, por sua vez, também foi beber do pragmatismo por meio de William James, retomando especialmente seu conceito de “múltiplas realidades”. Schütz utilizará o conceito de “definição de situação” elaborado por W. I. Thomas, integrante da Escola de Chicago, que é crucial para o desenvolvimento da fenomenologia social e uma das regras básicas do interacionismo simbólico (Bazilli *et al.*, 1998). A etnometodologia sofre influência direta da fenomenologia social.

Nesse sentido, apesar das inúmeras diferenças que podem existir, há também aspectos comuns compartilhados por essas abordagens (GOSSA, 2006). Por isso as raízes do interacionismo simbólico – apresentadas especialmente no livro “Visão Didática da Educação Física” (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM, 1991), que fundamentou a concepção de “Aulas abertas” na educação física –, encontram-se na fenomenologia, por esta concentrar o interesse no sujeito e por seus significados serem adquiridos nas interações sociais, derivando daí o valor atribuído à experiência.

Conceitos como identidade, cultura, relação e trabalho físico em preferência do trabalho intelectual, também se fizeram presentes na produção científica de Oliveira (1983) e eram a tônica de um período em que os questionamentos em torno da educação física emergiram do contexto de uma crise política, econômica e social no mundo e no Brasil. Embora não expressem a totalidade das argumentações e reflexões do período, as produções científicas de Medina (1983) e Oliveira (1983 e 1985) que tomamos nesse momento mostram que os questionamentos que permeavam as discussões do período de efervescência na área da educação física – como o homem, a consciência, o corpo, a cultura – enfim, as categorias humanas trazidos à tona – são objeto de estudos que tentam explicá-los.

A raiz predominante na fenomenologia foi o caminho para solucionar a crise na educação física. Medina (1983) e Oliveira (1983, 1985 e 1987) consideram que a transformação da educação física, que estaria ou deveria estar em “crise”, passaria por essa

via humanística fenomenológica de uma educação física “humanizante”, que tivesse sentido e significado para o aluno e pudesse formar um ser “livre”, “realizado”, “feliz” em sua individualidade como ser que vive no mundo.

Costa (1987), em seu livro “Prática da Educação Física no 1º Grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?”, vê no modelo de reprodução as perspectivas que se identificam com a ideologia da classe dominante, e no de transformação, a abordagem que encontra respaldo na concepção humanista da educação física e na obra de Paulo Freire. A autora apresenta três documentos, denominados de “Documentos Filosóficos Internacionais”, que fornecem orientações às políticas da educação física e desportos em diversos países. Os documentos são: o “Manifesto Mundial de Educação Física (FIEP, 1976)” [...] “o Papel da Educação Física e do Esporte na Formação da Juventude na Perspectiva da Educação Permanente” [e] “Carta Internacional da Educação Física (UNESCO, 1978)” (COSTA, 1987, p. 25).

Na análise do “Manifesto Mundial de Educação Física da Federação Internacional de Educação Física”, de 1976, Costa (1987, p. 34) afirma: “Tanto o conceito de Educação Física, bem como os objetivos propostos pelo Manifesto pretendem reafirmar a posição humanista da educação, isto é, o desenvolvimento da totalidade do ser”. Afirma ainda:

O documento expressa a concepção humanista contida no jogo-desporto, onde o homem é considerado o agente das transformações necessárias à sobrevivência na sociedade moderna. Esta forma de jogo-desporto traz em si o sentido do êxito que dá ao jogador a satisfação ideal de ter acertado, e ter ganho o jogo. Esse sentimento de prazer ou de satisfação constitui a essência do lúdico que tem sido eliminada dos desportos contemporâneos (COSTA, 1987, p. 36).

Costa (1987, p. 36) cita o documento da FIEP (1976), segundo o qual “Do jogo-desporto emergirá uma elite que se desenvolverá até o alto nível esperando-se ‘um espírito diferente num desporto mais puro, mais leal, mais transparente, mais calmo, como acentuou Pierre de Coubertin’”. Cita, ainda, que para ampliar a noção de motivação desportiva considerar-se-á que “toda situação, todo exercício que leva à criança a conhecer-se melhor, a experimentar-se, a afirmar-se, é ato desportivo”.

Costa (1987) mostra que no Manifesto valorizam-se os professores e a formação docente. Esta “deve preocupar-se com a cultura geral, conhecimentos científicos, técnicas fundamentais e com a formação da alma do educador: Criar a fé e o entusiasmo pela obra a realizar, desenvolver as qualidades essenciais do pedagogo que são o amor aos alunos, a



dedicação, o respeito pelos valores humanos” (FIEP, 1976 *apud* COSTA, 1987, p. 39). Costa (1987, p. 39) reitera “a posição humanista adotada no Manifesto”, citando o seguinte excerto do documento:

A rentabilidade da Educação Física não se difunde em função das vitórias ganhas pelos melhores especialistas, mas pelo nível de melhoria – decerto, mais fácil de avaliar – que pode trazer os valores físicos, intelectuais e morais, à eficácia social e, finalmente, às oportunidades de felicidade de cada indivíduo (FIEP, 1976 *apud* COSTA, 1987, p. 39).

O segundo documento internacional que, segundo Costa (1987), fundamenta-se no referencial humanista, é o “Papel da Educação Física e do Esporte na Formação da Juventude na Perspectiva da Educação Permanente” (UNESCO, 1977). Como explica Costa (1987, p. 39), “trata-se do resultado de uma reunião para a viabilidade da ação da UNESCO na tentativa de contribuir para a melhoria da prática do desporto com fins educativos”. Ressalta a autora: “Agora, como nos tempos antigos ou em qualquer época, o perigo é sempre dissociar o corpo, o comportamento motor do agente que pensa e age como ser humano integrado. O processo de conscientização através do diálogo é essencial para assegurar essa integridade”. Costa (1987) reafirma a importância do professor neste processo. Tal como presente no “Manifesto da FIEP”, nesse documento o professor tem um papel indispensável, como reporta a autora:

Se a educação deve *ensinar a ser e ensinar a viver*, a tomada de consciência do seu corpo, o desenvolvimento dos seus potenciais físicos, a alegria de se sentir de acordo com o ambiente natural ao qual o ser físico enlaça o indivíduo, tornam-se experiências educativas essenciais: o corpo nos nossos dias volta felizmente a ocupar o seu lugar nos valores culturais, e isso sob todos os aspectos: saúde e equilíbrio físico; estética e prestígio; suporte da comunicação e expressão; instrumento privilegiado da experiência afetiva. O domínio do corpo, das suas potencialidades e das suas virtudes passa pelo conhecimento, treino e pelo exercício (UNESCO, 1977 *apud* COSTA, 1987, p. 40, grifo da autora).

A Carta Internacional à Educação Física e Desportos (UNESCO, 1978), documento que foi elaborado a partir das recomendações da Conferência da UNESCO de 1976, engloba um conjunto de aspectos que dizem respeito à educação física, como aspectos didáticos, instalações, instrumentos, administração e outros. Em análise de alguns artigos específicos do documento, Costa (1987) destaca dois deles, nos quais considera tratar-se dos ideais humanistas. Esses ideais, segundo a interpretação da autora, precisam orientar a educação

física e o esporte em uma vida mecanizada e sedentária, na qual os indivíduos perdem sua identidade pessoal para um logotipo qualquer promovido por “meios de comunicação predadores que, desestimulando o respeito, a compreensão e a criatividade, anulam o real papel da humanidade, da fraternidade e solidariedade. Urge que se faça um esporte que satisfaça esse imperativo humano” (COSTA, 1987, p. 42). O documento é finalizado com uma mensagem de estímulo à cooperação internacional e ao desenvolvimento universal e equilibrado da educação física e dos desportos, qual seja:

É pela cooperação e pela defesa de interesses comuns no campo da educação física e dos desportos – linguagem universal por excelência – que os povos contribuirão em prol da manutenção de uma paz duradoura, o respeito mútuo, da amizade, e assim criarão um clima favorável à solução dos problemas internacionais (UNESCO, 1978, p. 16). Essa linguagem universal se faz possível através da comunicação não-verbal, que utiliza o corpo como mensageiro (COSTA, 1987, p. 42).

Os três documentos filosóficos examinados, no entendimento de Costa (1987, p. 43), traduzem os valores humanos da educação física e do desporto “na busca de um mundo feliz”, onde seja possível ao homem, consciente de suas limitações, “assumir tanto o lado positivo quanto o lado negativo de suas experiências, ultrapassando suas frustrações. Assim sendo, o texto desses documentos repudia um modelo reprodutivo e reforça a oportunidade de uma perspectiva de transformação para orientar a Educação Física” (COSTA, 1987, p. 43).

Essa pesquisa desenvolvida e publicada por Costa (1987) mostra a tendência de reafirmar a fenomenologia existencialista e de acreditar que a UNESCO e a FIEP tinham um projeto transformador para a sociedade, para a cultura e para a educação, e nesse bojo, para a educação física. Esta, então, seria a via da transformação da educação, da educação física e da sociedade. A perspectiva positivista de ciência que subsidiava os estudos do homem, da sociedade, da cultura, da educação não era filosófica, e a ciência estritamente “filosófica” era a fenomenologia.

Costa (1987) concebe o ser na perspectiva existencial entendendo o homem como “individual”. Essa concepção vê uma pedagogia que se aproxima de uma terapia em grupo (Rogers), mas centrada no aluno, e o professor como preocupado com as suas individualidades/particularidades. Como cada ser é um indivíduo em particular, um ser que dá às coisas significação e sentido próprios, o professor, mesmo trabalhando em grupo, deve ser guiado pelo princípio da individualização, ou seja, deve olhar cada aluno como um ser individual que pensa e atua de forma ímpar em relação aos outros. O ser enquanto

“contingência” ou “projeto” concretiza-se no “projetar-se no mundo” (“ser-no-mundo”). O ser-no-mundo se manifesta de acordo com a experiência desse ser nesse mundo vivido, que é, neste sentido, “subjativa”.

No Brasil, entendeu-se que o método criado por Husserl permitia estruturar uma base conceitual sólida e capaz de servir de fundamento para as ciências humanas, notadamente para a Psicologia, já que psicólogos e psiquiatras ressentiam-se da falta desse fundamento. Também foi fundamental a influência da fenomenologia no alargamento do conceito de cultura. Miguel Reale popularizou a tese de que o mundo da cultura é o mundo de valores objetivado pela intencionalidade do homem concreto. A cultura passa, então, a ser tratada como expressão da criação humana na época histórica em que vive (CARVALHO, 2011).

Fizeram-se presentes neste período as concepções desenvolvimentista de Tani *et al.* (1988) e de Freire (1989), porém o humanismo, e com ele sua base fenomenológica, converteram-se no caminho que poderia levar à transformação da educação física em disciplina escolar, em face da crítica ao positivismo e ao tecnicismo presentes no contexto da ditadura militar no Brasil, cujo processo de supressão já havia se consolidado no plano político, mas no âmbito da prática social e pedagógica – como na educação física –, estava na eminência de ver surgir outro fundamento teórico em tempos de reordenamento econômico, político e social. A concepção humanística da motricidade humana e a de ensino aberto emergiram nesse período de transição dos anos de 1980 e se sustentavam na mesma base filosófica fenomenológica, como se explicitou nesta seção, e tiveram forte influência nos anos de 1990, como referi na seção anterior.

A seguir apresento um quadro sinóptico das concepções teóricas que tomei como referência de estudo dos anos de 1990 e 1980, na tentativa de explicitar os autores estudados e suas principais produções teóricas em forma de livros, assim como as suas referências teóricas e correntes filosóficas, as quais se situam nas bases da concepção de homem e de cultura que norteou as teorizações na área da educação física.

Período	Autores	Principais Livros analisados	Principais referências teóricas	Perspectiva teórica	Corrente filosófica
1990	Jocimar Daolio	Da cultura do corpo  Autores e atores da década de 1980  Educação Física e o conceito de cultura	Corrente francesa de sociologia/antropologia: Émile Durkheim Marcel Mauss Claude Lévi-Strauss François Laplantine  Corrente norte-americana de antropologia: Clifford Geertz	Funcionalismo Estruturalismo   Pós-Estruturalismo Pós-Modernismo	Positivismo Fenomenologia
1980	João Paulo Medina	Educação física cuida do corpo... e mente?  O brasileiro e seu corpo	Maurice Merleau-Ponty Paulo Freire  Soren Kierkegaard  Manuel Sérgio Vieira e Cunha Fritjof Capra Francisco Weffort  Thomas Hanna Leandro Londer Michel Foucault	Humanística	Fenomenologia
	Vitor Marinho de Oliveira	O que é educação física  Educação física humanista	Manuel Sérgio Vieira e Cunha  Carl Rogers Gordon Willard Allport Annemarie Seybold	Humanística	Fenomenologia
	Hildebrandt e Laging Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE – UFSM	Concepções Abertas da educação física  Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos e aulas	Paulo Freire Dermeval Saviani José Carlos Libâneo Moacir Gadotti  Herbert Blumer George Herbert Mead Jonatahn H. Turner Harold Garfinkel	Interacionismo Simbólico	Fenomenologia

**Quadro 1:** Perspectivas teóricas e concepções filosóficas que fundamentaram as concepções de homem e de cultura na educação física brasileira.

Diante do exposto, pergunto: o que determinou a disseminação dessa concepção pedagógica de base fenomenológica na educação e na educação física nos anos de 1980 de homem e de cultura? Essa chamada ao humanismo, à subjetividade, ao individualismo e, por conseguinte, a uma educação humanizadora para a liberdade e para a valorização do

indivíduo, tem relação com a reestruturação produtiva e com a restauração econômica do capital?

Na próxima seção contextualizo a crise estrutural do capital deflagrada nos fins da década de 1960 e início dos anos 1970, a qual determinou a introdução do neoliberalismo como orientação política de amplas reformas sociais. Essas reformas orientaram, por meio da UNESCO e de outras agências internacionais, a elaboração de políticas para a cultura e educação, especialmente no Brasil e em toda a América Latina, com um ampla reprodução, refletindo-se nos planos político e pedagógico da educação física.

O reflexo disso foi a abertura a filosofias humanísticas para humanizar o capital e suas práticas. O resultado, como tentei mostrar até aqui, foi que as discussões e teorizações pedagógicas da educação física, especialmente no que concerne à cultura, fundamentaram-se no humanismo filosófico de cunho fenomenológico, predominante nos anos de 1990, em decorrência da necessidade de abertura política e democratização dos países, em face da necessidade do capital.

### 3 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CONCEPÇÃO DE CULTURA

Nas últimas décadas, pensadores como Mézsáros (2005, 2008 e 2009) e Harvey (2004 e 2005) e, no Brasil, Tonet (2003, 2005, 2009a; 2009b), Antunes (2000 e 2009), Netto e Braz (2010), entre outros, dedicam-se a estudar o contexto histórico contemporâneo, em busca de elementos que possam contribuir para a compreensão do sociometabolismo do capital<sup>1</sup>, das constantes crises do sistema, de suas contradições e da possibilidade de superar esse modo de produção capitalista. Esses estudos nos fornecem subsídios fundamentais para compreender os determinantes da mudança de concepção de cultura, de educação e de desenvolvimento humano encabeçada pelos organismos e organizações internacionais e suas implicações para a educação física.

O marco histórico de referência desses intelectuais marxistas quando situam o capitalismo contemporâneo é a transição da década de 1960, momento em que a crise começa a assolar o sistema global do capital. No entendimento de Mézaros (2009a), essa crise, aparentemente superada entre os anos de 1990 a 2008, por meio do aprofundamento do padrão de globalização capitalista baseado na utilização do controle militar planetário dos Estados Unidos, acabou por determinar a quebra do sistema financeiro de 2008 (MÉSZÁROS, 2009a).

Nesse período – que se arrasta por quase cinquenta anos, indo das décadas de 1960 e 1970 do século passado até a primeira década deste novo milênio –, os poderes capitalistas dominantes buscaram soluções para sair da crise e restaurar a sua dominação; mas pergunto: qual a natureza da crise global em desenvolvimento? Que mudanças substantivas se desenharam no sistema capitalista a partir dela? Que relação há entre esta crise e a mudança de concepção de cultura?

Diante desse contexto e dessas indagações, fez-se necessário compreender a crise estrutural do capital que desencadeou um processo de reestruturação produtiva e de reordenamento das políticas para a cultura e educação, em defesa da cultura e da diversidade cultural, da educação multicultural e intercultural e sua influência na configuração da concepção de educação física humanística da década de 1980 e cultural/plural da de 1990, de

---

<sup>1</sup> Sistema de sociometabolismo do capital: “o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina as suas funções vitais ao capital” (ANTUNES, 2009, p. 10).

base filosófica fenomenológica, que se tornou referência nas teorizações e disposições legais para a área de educação física no Brasil.

A partir dos estudos realizados, tomo algumas categorias econômicas para fundamentar minhas análises, especialmente a mercadoria e, derivados dela, o valor de uso, o valor de troca, o mais-valor – para entender as afirmações de autores como Mészáros (1996; 2009a; 2009b) de que a crise estrutural se situa na produção e que o expansionismo capitalista busca novas formas de valorização do valor.

A concepção de homem, de cultura e de sociedade de cunho idealista-fenomenológico alicerça ideologicamente a reestruturação produtiva decorrente da necessidade de restaurar e reproduzir a relação social nesse momento de crise do capital. Apresento, nesta seção, a síntese desses estudos sobre esse contexto histórico e seus desdobramentos no âmbito da cultura, da educação e da educação física.

### 3.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação das Nações Unidas e de várias agências econômicas internacionais inspiradas no Acordo de Bretton Woods<sup>2</sup>, vigorou um período de euforia, em que as personificações do capital prometeram relações sociais e econômicas radicalmente diferentes de uma “nova ordem mundial” (MÉSZÁROS, 2009b). Esse acordo tinha como objetivo assegurar a estabilidade monetária internacional e criar uma “nova ordem econômica” mundial, cujas bases teóricas foram as teorias formuladas por John Maynard Keynes (1883-1946) que defendia a criação de uma entidade supranacional para regular o sistema financeiro internacional.

Explica Harvey (2004, p. 131) que “O Acordo de Bretton Woods, de 1944, transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana”. Os Estados Unidos

---

<sup>2</sup> O Acordo de Bretton Woods, que refletia a hegemonia americana no Pós-Guerra, foi efetuado numa conferência realizada em Bretton Woods, no New Hampshire, Estados Unidos da América, em julho de 1944, no rescaldo da II Guerra Mundial. No âmbito deste acordo foram criados o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) e o FMI (Fundo Monetário Internacional), que entraram em funcionamento em 1946. Enquanto o BIRD tinha como objetivo ajudar a financiar o processo de reconstrução econômica dos países afetados pela II Guerra Mundial, o FMI tinha como função principal a regulação do sistema financeiro internacional.

agiam como banqueiro do mundo, em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias colocadas ao poder das grandes corporações. Sob essa proteção, o fordismo se disseminou internacionalmente, numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e numa configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder. Esse acordo produziu grandes desigualdades, resultantes das sérias tensões sociais e dos fortes movimentos sociais, pois os mercados de trabalho dividiram-se entre o setor monopolista e o competitivo e eram muito mais diversificados.

Não obstante, como afirma Mészáros (2009b, p. 633), desse Acordo de Bretton Woods “nada frutificou das promessas solenes de uma ‘sociedade imparcial e justa para o benefício de todos’”. O que o sistema conseguiu realizar foi a transformação das suas crises periódicas em uma crise estrutural crônica, que vem afetando a humanidade como um todo. A crise teve início em meados dos anos de 1960, como relata Harvey (2004), momento em que já havia indícios de problemas sérios do fordismo. Afirma o autor que a recuperação da Europa Ocidental e do Japão tinha se completado, seu mercado interno estava saturado e o impulso para criar mercados de exportação para os seus excedentes tinha de começar.

É importante destacar que isso ocorreu, como elucida Harvey (2004, p. 135), no momento em que o sucesso da racionalização fordista significava “o relativo deslocamento de um número cada vez maior de trabalhadores da manufatura. O consequente enfraquecimento da demanda foi compensado nos Estados Unidos pela guerra à pobreza e pela guerra do Vietnã”; porém a queda da produtividade e da lucratividade corporativas, ocorrida depois de 1966, desencadeou problemas de ordem fiscal, os quais foram sanados com um processo inflacionário que solapou o papel do dólar como moeda-reserva internacional estável. A formação do mercado do eurodólar e, também nesse período, as políticas de substituição de importações de muitos países do “Terceiro Mundo”, associadas ao primeiro grande movimento das multinacionais na direção da manufatura do estrangeiro, especialmente no Sudeste Asiático, onde se situam a Indonésia, a Tailândia, a Malásia e outros países, desencadearam “uma onda de industrialização fordista competitiva em ambientes inteiramente novos, nos quais o contrato social com o trabalho era fracamente respeitado ou inexistente” (HARVEY, 2004, p. 133). Diante deste contexto, a competição internacional se intensificou na Europa Ocidental e no Japão, desafiando a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo e fazendo cair por terra o Acordo Breton Woods, e fez produzir a desvalorização do



dólar. No período de 1965 a 1973 “tornou-se mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 2004, p. 135).

Havia problemas com a *rigidez* dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes; além disso, havia problemas de *rigidez* nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho, especialmente no setor “monopolista” (HARVEY, 2004). A busca pela superação desses problemas encontrava a força da classe trabalhadora, que promovia greves constantes. A rigidez também se estendia aos compromissos do Estado, o que forçou a adoção de uma política monetária mais flexível, desencadeando uma onda inflacionária que, na análise de Harvey (2004, p. 136), “acabaria por afundar a expansão do pós-guerra”. A tentativa de frear a inflação ascendente fez disparar, em 1973, uma crise mundial nos mercados imobiliários e severas dificuldades nas instituições financeiras.

O aumento dos preços do petróleo, decidido pela OPEP, além de provocar mudanças dramáticas nos custos relativos dos insumos de energia, com a busca de economia por meio de mudanças tecnológicas e organizacionais, gerou problemas na reciclagem do petróleo excedente, exacerbando, assim, a instabilidade dos mercados financeiros mundiais. Essa conjuntura criou uma profunda crise fiscal e de legitimação nas finanças do Estado, e, como consequência, as corporações viram-se com muita capacidade excedente inutilizável, em condições de intensificação da competição (HARVEY, 2004).

Mészáros (2009a), em análise desse contexto, entende que se trata da “crise estrutural do capital”. Explica este filósofo húngaro que esta crise na qual o capitalismo mergulha, a qual se configura desde fins de 1960 e início da década de 1970, assume uma nova forma de ser, sem intervalos cíclicos entre expansão e recessão. A eclosão de precipitações cada vez mais frequentes e contínuas, denominadas de *depressed continuum*, exhibe características de uma crise estrutural e sistêmica (MÉSZÁROS, 2009a). O sistema de capital,

por *não ter limites para a sua expansão*, acaba por converter-se numa processualidade *incontrolável* e profundamente *destrutiva*. Conformados pelo que se denomina, na linhagem de Marx, como *mediações de segunda ordem* – quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que leve em conta os imperativos humanossociais vitais –, a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente (ANTUNES, 2009, p. 11, grifos do autor).

A crise, portanto, situa-se na própria realização do valor, e para superá-la, iniciou-se um movimento de reestruturação produtiva. Para Alves (2011, p. 33), “O movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa denomina-se reestruturação produtiva, em que o capital busca novas formas de organização do trabalho mais adequadas à autovalorização do valor”. Antunes (2009) assim sintetizou as análises de Mézsáros (2009a) acerca do cerne dessa crise:

O sistema do capital não pode mais se desenvolver sem recorrer à *taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias* como mecanismo que lhe é intrínseco. Isso porque o capital não considera *valor de uso* (que remete à esfera das necessidades) e *valor de troca* (esfera da valorização do valor) de forma separada, mas, ao contrário, subordinando radicalmente o primeiro ao segundo (ANTUNES, 2009, p. 12, grifos do autor).

Isto significa, então, que

[...] uma mercadoria pode variar de um extremo a outro, isto é, desde ter o seu valor de uso realizado imediatamente ou, no outro extremo, sem jamais ser utilizada, sem deixar de ter a sua utilidade essencial para o capital. E na medida em que a *tendência decrescente do valor de uso* reduz drasticamente o tempo de vida útil das mercadorias – condição *sine qua non* do funcionamento do processo de valorização do valor em seu ciclo reprodutivo –, ela se converte num dos principais mecanismos pelos quais o capital vem realizando seu processo de acumulação, subordinando o seu valor de uso aos imperativos do valor de troca (ANTUNES, 2009, p. 12, grifos do autor).

O componente central dessa crise “estrutural e sistêmica”, o qual constitui a tônica do capitalismo contemporâneo, é a disjunção radical entre produção para as necessidades sociais e autorreprodução do capital; ou, em outras palavras, “a disjunção entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e aquela dominante direcionada para a reprodução do capital”<sup>3</sup> (ANTUNES, 2009, p. 12). Tonet (2009a) concorda com essa análise crítica quando, referindo-se à incontornabilidade dessa lógica do capital, assegura que

<sup>3</sup> Antunes (2009, p. 16) explica que “durante a vigência do capitalismo (e também do capital), o valor de uso dos bens socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca, que passou a comandar a lógica do sistema de produção. As funções produtivas e reprodutivas básicas foram radicalmente separadas entre aqueles que produzem (os trabalhadores) e aqueles que controlam (os capitalistas e seus gestores). Tendo sido o primeiro modo de produção a criar uma lógica que não leva em conta prioritariamente as reais necessidades sociais, o capital instaurou, segundo a rica indicação de Mézsáros, um sistema voltado para a sua autovalorização, que independe das reais necessidades autorreprodutivas da humanidade”.

[...] é impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução. Por exemplo: obrigá-lo a ter como objetivo primeiro uma produção voltada para o atendimento das necessidades humanas. O capital é como um rio, cada vez mais caudaloso. É possível opor-lhe obstáculos, desvios, limites provisórios, mas ele sempre encontrará meios de superá-los (TONET, 2009a, p. 3).

Na concepção marxiana, o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias é a grandeza do valor, e é nesse processo de produção que reside a possibilidade do capitalista de extrair mais-valor (MARX, 2011). Assim sendo, a transformação de toda a vida social em mercadoria (LUKÁCS, 2011) se constitui na forma de reprodução ampliada e expandida do capital, embora situações de aprofundamento da crise estrutural demandem soluções como, por exemplo, o desperdício institucionalizado, como veremos mais à frente.

A estrutura de mercadoria universalmente difundida e o “fetichismo da mercadoria” que dela emerge têm um papel vital na própria estrutura do capital<sup>4</sup>. Explica o autor que,

[...] no plano das tradicionais confrontações competitivas e disputas trabalhistas, a estrutura de mercadoria desvia a atenção de uma alternativa *estratégica* viável ao sistema dominante e faz a disputa se centrar em questões econômicas parciais. Como resultado, o trabalho, mesmo quando bem sucedido em suas demandas formuladas em tais termos – em uma fase expansionista de desenvolvimento –, permanece firmemente acorrentado ao círculo vicioso do sistema do capital (MÉSZAROS, 2009b, p. 626, grifo do autor).

Marx (2011), ao partir de indivíduos reais, de sua organização, do trabalho, há mais de 150 anos produziu sua principal obra “O capital”, em que iniciou sua exposição tratando da mercadoria. Lukács (2011) e Mézáros (2009a e b), na esteira de Marx (2011), analisaram essa categoria econômica na organização social capitalista do último século. Na análise de Lukács (2011), nessa forma de organização social, não só os produtos, mas também todos os produtores e criadores, revestem-se dessa forma de mercadoria. Desse modo, os produtos da cultura, da arte, da ciência e da técnica revestem-se dessa forma, assim como seus produtores, que vendem a sua força de trabalho no processo de produção.

<sup>4</sup> Mézáros (2009b, p. 626, grifo do autor) explica esta afirmação. Segundo ele: “[...] todas as classes de pessoas ativas no interior da estrutura de determinações inter-relacionadas do capital são confrontadas por um conjunto de inescapáveis imperativos estruturais. Por isso – precisamente porque são *imperativos estruturais* objetivos – eles devem se refletir nas conceituações, assim como adequadamente implementados por meio de ações tanto da administração como do trabalho”. Daí, então, a afirmação de Mézáros (2009b) do papel total da estrutura da mercadoria universalmente difundida e do fetiche da mercadoria.

Nessa lógica do capital, tanto os produtos da arte como o artista e tanto a ciência como o cientista tomam a forma de mercadoria (MARX; ENGELS, 2010a; LUKÁCS, 2011). A mercadoria que, por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas – seja diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, seja indiretamente, como meio de produção nessa forma societária –, na concepção de Mészáros (2009a), tem seu valor de uso e sua utilidade subordinados ao valor de troca. Assim as categorias “mercadoria”, “valor” e “mais-valor” são centrais para a compreensão dessa lógica do capital, das razões de sua crise estrutural e da busca pela valorização do valor como mecanismo para o desenvolvimento sem limites, incontrollável e destrutivo do capital.

Mészáros (2009b) adverte que a unidade entre necessidade e produção, característica dos modos anteriores de intercâmbio metabólico com a natureza, na medida em que “a finalidade deles é o homem”, já que orientam a si próprios para a produção de valor de uso, é totalmente rompida no sistema de capital. Este filósofo húngaro afirma que se trata de uma dupla ruptura. A compreensão dessa dupla ruptura nos parece fundamental para a própria compreensão do sentido da subordinação do valor de uso ao valor de troca, característica do ciclo capitalista de produção e reprodução.

O primeiro caráter dessa dupla ruptura é que “os produtores são radicalmente separados do material e dos instrumentos de sua atividade produtiva, tornando-lhes impossível produzir para o seu próprio uso, já que nem se quer parcialmente estão no próprio processo de produção” (MÉSZÁROS, 2009b, p. 624); e o segundo é que as mercadorias produzidas com base nessa separação e alienação não podem emergir diretamente do processo de produção como valores de uso relacionados à necessidade. Explica Mészáros (2009b, p. 624):

[...] já que a massa das mercadorias produzidas não pode constituir valores de uso para os seus *proprietários* (o número comparativamente insignificante de capitalistas), deve entrar na relação de troca do capital – por meio da qual pode funcionar como valor de uso para seus não-proprietários (isto é, majoritariamente os trabalhadores) – para se realizar como *valor* em benefício da reprodução ampliada do capital (grifos do autor).

Mészáros (2009b) afirma ainda que o capital não pode se renovar sem se apropriar do trabalho excedente da sociedade, pois isto é uma determinação estruturante vital do sistema. Trata-se da “mais-valia” produzida pelo “trabalho vivo” mercantilizado “com o qual o capital deve trocar a massa de mercadorias disponível, de modo a realizá-la como valor e começar de novo, em escala ampliada, o ciclo capitalista de produção e reprodução” (MÉSZÁROS,

2009b, p. 624). Destarte, a produção de mais-valia se dá no processo de produção de mercadorias. Esse processo não é aparente em suas reais dimensões – ao contrário, constitui-se como o véu mais eficiente para esconder o verdadeiro caráter de classe da sociedade capitalista.

Reitera Mészáros (2009b) que é essa dupla ruptura que serve como base material da unidade sem a qual o capital não pode funcionar. A dupla ruptura entre necessidade e produção se converte em um novo tipo de “unidade operacional escravizadora de trabalho imensamente poderosa, que afirma a si própria pelas injunções e determinações interconexas do processo de trabalho, por um lado, e pela relação de troca, por outro” (MÉSZÁROS, 2009b, p. 625). Desse modo,

[...] o sistema do capital é capaz de operar – com grande dinamismo e eficácia ao longo da fase histórica de sua ascensão – graças à separação do trabalho vivo de suas condições objetivas de exercício, complementada pela subjugação de necessidade e valor de uso às determinações reificantes do valor de troca (MÉSZÁROS, 2009b, p. 625).

Prossegue Mészáros (2009b, p. 625) afirmando:

O propósito global e a força motivadora do sistema capitalista não pode conceber a produção de valores de uso orientada-para-a-necessidade, mas apenas a bem sucedida *valorização/realização* e a constante *expansão* da massa de riqueza material acumulada. Na estrutura de tais determinações motivacionais que a tudo absorvem, a situação estrutural do valor de uso é de fato extremamente precária. Não apenas todos os valores de uso correspondentes às necessidades humanas devem constituir um momento estritamente subordinado na estratégia capitalista de valorização; eles também podem sofrer intervenções grotescas e, de fato, ser relegados a uma posição a uma posição de importância secundária no processo de reprodução global – desde que sejam substituídos por variedades de desperdício institucionalizado (grifos do autor).

Outro aspecto que merece nota é a questão do desperdício, que no “capitalismo avançado” é gerado e dissipado em escala monumental. Essa tendência à geração do desperdício não é uma anomalia, um desvio em relação ao “espírito do capitalismo” e aos idealizados “sadios princípios econômicos” que deveriam, supostamente, estabelecer a superioridade permanente deste sistema produtivo; ao contrário, é algo que transparece claramente<sup>5</sup> (MÉSZÁROS, 2009b).

<sup>5</sup> Mészáros (1996), no seu livro “Produção destrutiva e Estado capitalista”, publicado na segunda edição em 1996 no Brasil pelo “Cadernos Ensaio”, trata da taxa de utilização decrescente no capitalismo e, no tópico I “Da maximização do ‘curso proveitoso das mercadorias’ ao triunfo da produção do desperdício generalizada”.

Mészáros (1996) apresenta essa tendência destrutiva, que estava na gênese do capitalismo, ao tomar como referência as explicitações de Babbage<sup>6</sup>, que observou, já nas primeiras décadas do século XIX, que as máquinas destinadas à produção de mercadorias quase nunca se desgastavam de fato. Isso se devia ao fato de que novas melhorias eram implementadas no maquinário que permitiam fazer as mesmas operações melhor e mais rapidamente e que superavam em muito as máquinas anteriores, impedindo que realmente se desgastassem antes mesmo de serem substituídas. Entretanto, em cinco anos a máquina deveria ser paga e, em dez anos, superada por uma melhor. Isto não se caracterizava como uma “aberração”, uma vez que só surgiam sob as condições atípicas da “especulação”.

A mesma relação pode ser feita, no entendimento de Mészáros (1996), com a tendência geral da produção capitalista, que é vista como algo que só diz respeito a “circunstâncias especiais” e que encontra sua plena justificação no preço diferencial do trabalho. Nesse pensamento ignora-se por completo que, desde o início da era industrial – alcançando forma extrema nos dias atuais –, o capitalismo é inimigo da durabilidade. Ignora-se também, que “no decorrer de seu desdobramento histórico, deve solapar de toda maneira possível as práticas produtivas orientadas para a durabilidade, inclusive comprometendo deliberadamente a qualidade” (MÉSZÁROS, 1996, p. 25). Ao contrário, “as manifestações dessa tendência devem ser justificadas em função da necessidade de concorrência, da utilização racional dos recursos do trabalho – ambas tratadas como necessidades (ideais) inteiramente benéficas” (MÉSZÁROS, 1996, p. 25).

Se desde a sua gênese o capitalismo é inimigo da durabilidade, como apontou o autor, no contexto das décadas de 1960 e 1970, de rigidez da produção, dos investimentos, do Estado, de profunda recessão, o sistema “pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista” (MÉSZÁROS, 1996, p. 40). Em consequência, como explica Harvey (2004), as décadas de 1970 e 1980 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político, em que novas experiências representaram os primeiros ímpetus de passagem de um regime de acumulação rígida para um regime inteiramente novo, de acumulação flexível. No entendimento de Alves (2011), a acumulação flexível surge

---

<sup>6</sup> Mészáros (1996, p. 21) especificamente no tópico I, toma como referência Charles Babbage, pensador interessado na economia política do início do século XIX, no seu livro “*On the Economy of Machinery and Manufacture*”, publicado em Londres na quarta edição em 1835.

como estratégia corporativa que busca enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa da crise estrutural do capital caracterizada pela crise de sobre acumulação, mundialização financeira e novo imperialismo. Constitui um novo ímpeto de expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional que se acirra a partir de meados da década de 1960, compondo uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica para a exploração da força de trabalho (ALVES, 2011, p. 13).

A acumulação flexível, como a denominou Harvey (2004, p. 140), caracteriza-se por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Em contraposição ao fordismo, a acumulação flexível

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Nesse novo “regime” as formas industriais foram totalmente inovadas, para dar maior flexibilidade diante do aumento da competição e dos riscos. Como explica Harvey (2004), a inovação dos produtos e a exploração de “nichos” de mercado altamente especializados foram implementadas pelos novos sistemas flexíveis de acumulação. Com o objetivo de acelerar o ritmo do produto, reduziu-se de forma dramática o tempo de giro, que sempre é uma chave da lucratividade capitalista, pelo uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (“*just-in-time*”); porém a aceleração do tempo de giro seria “inútil” sem a redução do tempo de giro no consumo. É a partir dessa lógica que a durabilidade dos produtos foi reduzida e o consumo foi estratégica e deliberadamente intensificado.

Mészáros (2009b, p. 639) analisa que, ao invés de uma ruptura radical com a ordem capitalista, que apontasse para uma riqueza de produção humanamente enriquecedora, com a “taxa de utilização ótima” dos produtos, o sistema recorreu à “taxa de utilização decrescente” das mercadorias, mecanismo que lhe é intrínseco, como meio de dar um novo fôlego à sua reprodução em tempos de crise estrutural contínua.

Mészáros (2009a e 2009b) explica que, no curso da história, avanços na produtividade inevitavelmente alteram o padrão de consumo e a maneira como são utilizados tanto os bens a serem consumidos como os instrumentos com os quais são produzidos. Além disso, esses avanços afetam profundamente a própria natureza da atividade produtiva, determinando, ao

mesmo tempo, a proporção segundo a qual o tempo disponível total de uma dada sociedade será distribuído entre a atividade necessária para o seu intercâmbio metabólico básico com a natureza e todas as outras funções e atividades nas quais se engajam os indivíduos da sociedade em questão.

A “taxa de utilização decrescente” está, em certo sentido, diretamente implícita nos avanços realizados pela própria produtividade. Como explica Mészáros (2009b, p. 639-640), ela se manifesta, em primeiro lugar,

[...] na *proporção variável* segundo a qual uma sociedade tem que alocar quantidades determinadas de seu tempo disponível total para a produção de bens de consumo rápido (por exemplo, produtos alimentícios), em contraponto aos que continuam *utilizáveis* (isto é, *reutilizáveis*) por um período de tempo maior: uma proporção que obviamente tende a se alterar a favor dos *últimos*. Sem essa alteração seria inconcebível um desenvolvimento sustentável e potencialmente emancipatório (grifos do autor).

Não obstante, Mészáros (2009b, p. 640) considera

[...] ser extremamente problemático afirmar que, ultrapassado certo ponto na história do “capitalismo avançado”, esse processo – intrínseco ao avanço produtivo em geral – seja completamente *revertido*, da mais intrigante forma: em que a “*sociedade dos descartáveis*” encontre equilíbrio entre produção e consumo, necessário para a sua contínua reprodução, somente se ela puder “consumir” artificialmente e em grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) imensas quantidades de mercadorias que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente *duráveis* (grifos do autor).

Para Mészáros (2009b), é esse o modo de a sociedade se manter como sistema produtivo e manipular até mesmo a aquisição dos bens duráveis, que, “necessariamente”, são lançados ao lixo muito antes de ter-se esgotado a sua vida útil<sup>7</sup>. A proporção variável da atividade produtiva a ser dividida entre bens imediatamente “utilizados” e “reutilizáveis”, a favor dos últimos, é uma característica do avanço produtivo. Nessa medida, como afirma Mészáros (2009b), a riqueza e o nível de desenvolvimento da sociedade podem ser mensurados. Consequentemente,

<sup>7</sup> Mészáros (2009b) menciona ainda que o capitalismo avançado também inventa um tipo de produção centrado no complexo militar/industrial seguindo a mesma lógica consumista e destrutiva.



[...] seria desejável, em princípio, que mais e mais recursos de uma sociedade fossem destinados à produção de bens reutilizáveis (e, naturalmente, genuinamente utilizados e reutilizados) – de moradias duráveis e esteticamente agradáveis a meios de transporte rápidos e confortáveis, e ainda, de esculturas e pinturas a obras de arte literárias ou musicais etc., contanto que as necessidades básicas de todos os membros da sociedade fossem adequadamente satisfeitas (MÉSZÁROS, 2009b, p. 640).

Nessa linha de análise, Tonet (2009a) afirma que hoje a humanidade teria capacidade de produzir riqueza suficiente para atender às necessidades básicas de todos os habitantes da Terra; entretanto observa que “a maioria da humanidade vive em situação de carência, que pode ir da miséria mais extrema à pobreza ou a um acesso precário a essa riqueza. Constatase, também, por outro lado, uma crescente concentração da riqueza em poucas mãos” (TONET 2009a, p. 2). O autor afirma:

O modo dominante de pensar costuma atribuir a impossibilidade de disseminação da riqueza por toda a sociedade a muitos motivos: falta de vontade política, falta de recursos, má administração dos recursos existentes, corrupção, incompetência, etc. Mas, não percebe – e não pode perceber por causa da perspectiva de classe que informa o seu conhecimento – que a causa fundamental está nas relações de produção fundadas na propriedade privada. O capitalismo necessita da escassez como um elemento vital para a reprodução. Uma produção abundante – tornada possível pela atual capacidade tecnológica – simplesmente assinaria a sentença de morte desse sistema social. Isso porque uma oferta abundante rebaixaria tanto os preços que os capitalistas simplesmente deixariam de ganhar dinheiro. O que, obviamente, não interessa a nenhum deles. Assim, o sistema capitalista, tem que manter a escassez, mesmo que milhões de pessoas sofram as mais terríveis consequências, uma vez que o seu “objetivo” é a sua reprodução e não o atendimento das necessidades humanas (TONET, 2009a, p. 2).

O pensamento dominante impõe, assim, à quase totalidade da humanidade uma escassez de toda a ordem, tanto de atividades como de produtos, concentrando a riqueza nas mãos dos poucos que detêm os meios de produção e atribuindo a impossibilidade de disseminar a riqueza produzida pela humanidade a motivos falaciosos, que ocultam a real razão de tal “barbárie”, que é a reprodução do sistema. Dessa forma, o objetivo de reprodução do sistema se sobrepõe ao atendimento das necessidades humanas.

Mészáros (2009b) explica que a taxa decrescente de utilização de bens e serviços socialmente produzidos, assim como das forças produtivas e dos instrumentos que devem ser empregados na sua produção,

[...] é um corolário dessa *proporção* primária que se altera a favor dos produtos mais duráveis. Aqui, entretanto, a situação se torna muito mais complexa, pois, ainda que a variação seja mais favorável ao dispêndio de uma quantidade crescente de recursos produtivos socialmente disponíveis em bens reutilizáveis (do que em gêneros absolutamente elementares necessários à reprodução físico/biológica dos indivíduos) e que isso seja efetivamente uma conquista inequivocamente positiva, o mesmo não pode ser dito sobre a taxa de utilização decrescente em sua variante capitalista. Está última de maneira alguma é inerente ao avanço produtivo em si, uma vez que uma série de condições muito especiais precisa ser satisfeita – como, acima de tudo, a separação dos produtores dos meios e dos materiais de sua atividade produtiva e sua forçosa alienação das condições objetivas de sua auto-reprodução – antes que ela possa ser plenamente ativada sob a dinâmica expansionista do capitalismo (MÉSZÁROS, 2009b, p. 641, grifo do autor).

Entretanto, essas manifestações se complexificam ainda mais no tocante ao desenvolvimento dos instrumentos de produção, tanto que, embora a sociedade tenha alcançado um alto nível de desenvolvimento tecnológico desses instrumentos, esse desenvolvimento confina-se a estágios muito primitivos desses instrumentos, quando as ferramentas eram ainda quase que “extensão inorgânica do corpo”. Isto se caracteriza como uma subutilização da maquinaria produtiva. Dessa maneira, embora a sociedade tenha alcançado esse nível altamente desenvolvido de instrumentos e ferramentas que poderiam produzir produtos duráveis, de alta qualidade, durabilidade e resistência, e até de beleza, estes são subutilizados, especialmente (mas não só) em tempos de crise, e assim se produzem produtos de consumo rápido e descartáveis. Mézáros (2009b, p. 642) afirma que:

Como resultado da absurda reversão dos avanços produtivos em favor dos produtos de consumo rápido e da destrutiva dissipação de recursos, o “capitalismo avançado” impõe a humanidade o mais perverso tipo de existência que produz para o consumo imediato (*hand to mouth economy*): absolutamente injustificada com base nas limitações das forças produtivas e nas potencialidades da humanidade no curso da história.

Nessa linha de análise, essa nova forma de acumulação, denominada por Harvey (2004, p. 148) “flexível”,

[...] foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna<sup>8</sup> que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais.

<sup>8</sup> Sobre o pensamento pós-moderno e suas implicações na concepção de homem e de cultura, trato na próxima seção, no item 4.2.2.2.

No entendimento de Alves (2011, p. 15), pode-se considerar que a acumulação flexível, que surgiu nos anos de 1970, caracteriza-se “não como uma ‘ruptura’ com o padrão de desenvolvimento capitalista passado, mas uma reposição de elementos essenciais da produção capitalista em novas condições de desenvolvimento capitalista e de crise estrutural do capital”. Outra característica que é própria do modo de produção capitalista desde seu início e que se manifesta hoje de forma mais aguda é a propagação do gosto pelo luxo na sociedade, não se admitindo a existência dos antagonismos e contradições inconciliáveis. A adoção necessária do “luxo”, ou seja, sua reabilitação prática,<sup>9</sup> é a estrutura orientadora da expansão produtiva. Explica Mészáros (2009b, p. 643):

A atitude radicalmente nova em relação ao “luxo” é inerente ao modo pelo qual o capitalismo define sua relação com o valor de uso e o valor de troca, investindo contra os limites associados à produção orientada para o valor de uso, bem como contra a racionalização direta ou indireta do modo de produção e consumo severamente limitado que é inseparável dessa produção. Assim, a reabilitação prática do luxo representa um imperativo estrutural objetivo do sistema do capital na qualidade de novo regulador do sociometabolismo. As próprias práticas produtivas que se modificaram espontaneamente, têm a prioridade histórica também sob este aspecto, e encontram suas expressões teóricas adequadas – que insistem na dinâmica produtiva e no caráter globalmente benéfico do “consumo de coisas supérfluas”, até então moralmente condenado – paralelamente à consolidação do novo sistema.

As dimensões negativas dessas tendências dominantes do desenvolvimento socioeconômico, as quais já se faziam presentes desde a gênese do capitalismo, na contemporaneidade – momento em que seu desenvolvimento se complexificou, com suas implicações potencialmente danosas – alcançaram dimensões nunca antes evidenciadas, embora permaneçam encobertas. As tendências dominantes do desenvolvimento socioeconômico – de redução da durabilidade dos produtos de qualquer natureza (maquinário, vestimenta, etc.), da propagação do gosto pelo luxo –, têm uma relação direta com a produtividade e com o consumo, afetando diretamente a atividade produtiva em si e as relações de trabalho.

A redução drástica do tempo de vida útil das mercadorias condiciona o funcionamento do processo de valorização do valor. O aumento expressivo da produção e do consumo supérfluos, marcado pela superfluidade e descartabilidade, é o mecanismo que o capital

<sup>9</sup> Reabilitação prática, porque o “luxo” é um tema cujas teorizações remontam a Antiguidade Clássica, disputado vigorosamente no final do século XVII, é retomado no processo de expansão capitalista.

encontrou para a busca desmedida do mais-valor. Esse processo se converte num dos principais mecanismos que o capital vem utilizando em seu processo de acumulação – nas palavras de Mészáros (2009a, p. 12), “subordinando o seu valor de uso aos imperativos do valor de troca”. Marx, originalmente, inaugurou esse tipo de análise, que é o fundamento dos estudos de Lukács, Leontiev e, na atualidade, de Mészáros.

Historicamente, o capital sempre buscou a produção de mais-valia. Nesse período de crise, especialmente após as décadas de 1960 e 1970, e também ao longo das últimas décadas, a mais-valia passou a ser uma necessidade para o seu “crescimento”. Nesse processo desenfreado intensificou-se a precarização estrutural do trabalho e a destruição da natureza. A corrosão ou erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, substituído pelas diversas formas de trabalho, é outro componente vital dessa crise estrutural e sistêmica. Antunes (2009, p. 13) exemplifica algumas dessas formas, denominando-as de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, etc., as quais “oscilam entre a superexploração e a própria autoexploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global”.

As investidas do capital sobre o trabalho tem sido a marca do capitalismo contemporâneo, que, como asseveram Netto e Braz (2010, p. 225), “particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras”. Para os autores, a desmontagem – seja ela total ou parcial – dos vários tipos de *Welfare State*<sup>10</sup> “[...] é o exemplo emblemático da estratégia do capital nos dias correntes, que prioriza a supressão de direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como ‘privilégios’ de trabalhadores) e a liquidação das garantias do trabalho em nome da ‘flexibilização’” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 226).

A estratégia do grande capital de romper todas as barreiras sociopolíticas se estende às defesas alfandegárias dos países, com a pretensão de destruir as travas extraeconômicas aos seus movimentos. O grande capital legitimou essa estratégia fomentando e patrocinando a divulgação maciça do conjunto ideológico designado de neoliberalismo, que se coloca como forma de combater e superar a crise deflagrada nos anos 1970. O neoliberalismo configura-se como uma corrente de pensamento e ideologia, como “um movimento intelectual organizado e conjunto de políticas a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era da riqueza mais volátil”. Esse movimento é “[...] um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar social, o terceiro mundismo e o desenvolvimentismo

---

<sup>10</sup> Palavra em inglês que se refere ao Estado de bem-estar social, também conhecido como Estado Providência.

latino-americano” (MORAES, 2001, p. 11). Netto e Braz (2010, p. 226) explicam que a ideologia neoliberal é entendida como

[...] uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de mercado).

Essa ideologia vulgarizou as formulações do economista austríaco F. Hayek (1899-1992). Como asseveram Netto e Braz (2010, p. 227),

Essa ideologia legitima precisamente o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento. Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia: o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contrarreforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais.

Essas e tantas outras estratégias de ruptura das barreiras que se constituíam em entraves para a busca de novo “fôlego” para “salvar o sistema”, foram sendo implementadas; entretanto, o cerne da crise, que equivocadamente se situa na circulação, mas efetivamente se estabelece na produção de mercadorias, não foi superado.

Um aspecto fundamental a ser destacado é que a imensa expansão do capital financeiro nas últimas décadas é inseparável do aprofundamento da crise dos ramos produtivos da indústria (MÉSZÁROS, 2009a). O aprofundamento da crise na produção vem trazendo como consequência o crescimento do desemprego por toda a parte. Países como a Espanha, Portugal, e os próprios Estados Unidos, que em décadas anteriores à crise pareciam inabaláveis ante as intempéries do capital, neste momento vivem a realidade do crescimento assustador do desemprego. Associado ao desemprego está a miséria humana, que atinge escalas nunca antes vistas em todo o mundo<sup>11</sup>.

Na concepção de Alves (2011), o complexo de inovações tecnológicas, especialmente das redes informacionais, organizacionais e sociometabólicas do empreendimento capitalista

<sup>11</sup> Os dados estatísticos dessa realidade são apresentados pelas próprias agências internacionais como a OIT, FAO, UNESCO, OMS, entre tantos outros organismos multilaterais.

possui o caráter de ofensiva do capital na produção, “visando a constituir novas condições para a sua acumulação e reprodução ampliada” (ALVES, 2011, p. 18). Para o autor, essas inovações, especialmente no momento inicial do processo de reestruturação, têm um importante caráter político: “solapar o poder do trabalho organizado visando aumentar a taxa de exploração” (ALVES, 2011, p. 18). No cenário da produção destrutiva, em vários países (por exemplo, a Espanha) que, historicamente mantinham seus níveis de desemprego relativamente baixos, o desemprego em massa tem assolado sobremaneira toda a sociedade, atingindo principalmente a juventude.

Nesse processo de reestruturação do capital se instaurou, simultaneamente, um processo multiforme para a classe trabalhadora, que ainda consegue ter um emprego. A classe trabalhadora de hoje, como define Antunes e Alves (2004, p. 336) “compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe – que-vive-do-trabalho”. As principais tendências apresentadas por Antunes e Alves (2004) são: 1) redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho; 2) aumento do novo proletariado fabril e de serviços em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado; são os terceirizados, os subcontratados e os *part-time*, em escala global; 3) aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados; 4) significativa expansão, dos assalariados médios no “setor de serviços; crescente exclusão dos jovens, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural; 5) a exclusão dos trabalhadores considerados “idosos” pelo capital e a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas; 6) a crescente expansão do trabalho no chamado “Terceiro Setor”<sup>12</sup>, assumindo uma forma alternativa de ocupação; 7) a expansão do trabalho em domicílio<sup>13</sup>, permitida pela desconcentração do processo produtivo e pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas; e, por fim, 8) a configuração do mundo do trabalho, que, no contexto do capitalismo mundializado, é cada vez mais transnacional, em face da transnacionalização do capital e de seu sistema produtivo.

<sup>12</sup> No entendimento de Antunes e Alves (2004, p. 340) “O ‘Terceiro Setor’ acaba, em decorrência de sua próxima gênese e configuração, exercendo um papel funcional ao mercado, uma vez que incorpora parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital e abandonados pela desmontagem do *Welfare State*. Se esse segmento tem a positividade de frequentemente atuar à margem da lógica mercantil, parece-nos, entretanto, um equívoco entendê-lo como uma real alternativa duradoura e capaz de substituir a sociedade capitalista e de mercado. Essa alternativa tem o papel, em última instância, de funcionalidade ao sistema”.

<sup>13</sup> Antunes e Alves (2004, p. 345-346) explicam que: “Por meio da telemática, com a expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, com o avanço da horizontalização do capital produtivo, o trabalho produtivo doméstico vem presenciando formas de expansão em várias partes do mundo”.

Esta crise da produção – e inseparável dela, a crise do sistema financeiro – são administradas, segundo Mészáros (2009a, p. 25) “com práticas absolutamente corruptas pelas personificações privilegiadas do capital, tanto nos negócios quanto na política”. O Estado capitalista assume um papel direto no “mundo parasitário das finanças” e é ao mesmo tempo fundamentalmente importante e potencialmente catastrófico. Nessa lógica: “A *fraudulência*, numa grande variedade das suas formas práticas, é a *normalidade do capital*” (MÉSZÁROS, 2009a, p. 26, grifos do autor).

O sistema sociometabólico do capital tem como núcleo central o tripé capital, trabalho assalariado e Estado. O Estado capitalista, como explicitam Marx e Engels (2007) em “A Ideologia Alemã”, está vinculado intimamente aos interesses de determinada classe social, e, nessa sociabilidade, aos interesses da burguesia capitalista, e vem defendendo a reprodução sociometabólica do capital. O Estado, historicamente, desempenhou esse papel, consolidando-se de forma mais contundente no modo de produção capitalista, em que a divisão de classes alcançou a sua forma mais desenvolvida.

A classe à qual o Estado está vinculado é a classe que detém o poder do capital. Nessa perspectiva de análise, no Estado capitalista a política econômica sobrepõe os interesses privados aos interesses da coletividade. A concentração da riqueza nas mãos de poucos determina a pobreza e a miséria de um enorme contingente da população mundial. Os países periféricos (entre eles o Brasil<sup>14</sup>), mais pobres e com baixos índices de desenvolvimento, ficam submetidos social, econômica e politicamente aos países mais ricos e mais desenvolvidos, os quais, para perpetuar sua dominação e poder, utilizam as mais diversas práticas fraudulentas, gerando o desemprego e, por consequência, a miséria humana, expressa na fome, na violência, nas guerras, ou seja, na “barbárie”.

Em síntese, enquanto o capital busca a todo o custo a valorização do valor e o imperativo de sua infindável expansão, os homens, por sua vez, estabelecem relações de exploração de uns sobre os outros. A burguesia capitalista dominante adota práticas desumanizantes e degradantes para obter lucro, não importando quão destrutivas sejam essas práticas para a humanidade e para a natureza. Desse contexto emerge uma concepção de cultura e, advindas dela, proposições políticas e ações que atendem às exigências e às necessidades do capital em tempos de crise estrutural e de reestruturação produtiva, como mostro em seguida.

<sup>14</sup> O Brasil é um país cuja formação se deu, sempre, sobre a égide da dependência e da subordinação a nações mais desenvolvidas. Processo extremamente complexo, responsável pelo atraso e pelas deformações que ele tem sofrido em todos os aspectos. Em particular, a produção da riqueza tem, aqui, uma característica toda peculiar. Ela é resultado não apenas da exploração do trabalho, como nos países desenvolvidos, mas da sua superexploração (TONET, 2003).

### 3.2 A CONCEPÇÃO DE CULTURA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A característica “expansionista” do capital, especialmente nas últimas décadas de crise, intensificou um processo nunca antes visto de revestir da forma mercadoria (MARX, 2011; LUKÁCS, 1978) não só os produtos, mas também as atividades dotadas de valor de uso. Nesse processo, transformaram-se em mercadoria e tiveram seu valor de uso subordinado ao valor de troca tanto os produtos da cultura, da arte, da ciência e da técnica como as mais diversas atividades ligadas a elas, como, por exemplo: na arte, o teatro, o circo, o cinema e a música; nas atividades de lazer e esportivas, os jogos e as brincadeiras dançantes e gímnicas; nas atividades científicas e na educação, os fóruns, congressos e encontros – enfim, os mais diversos produtos e atividades produzidos e criados historicamente pelos homens. Esta, entre outras, tem sido a forma que o capital vem adotando para suprir a sua necessidade de se expandir e se reproduzir.

Essa característica de dar forma de mercadoria às atividades e produtos, que já estava na gênese da sociedade capitalista, intensificou-se nas últimas décadas e trouxe profundas consequências para a educação. Sader (2008, p. 16) é veemente ao afirmar:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes dos recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro.

Prossegue esse autor:

O enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado. García Márquez diz que aos sete anos teve que parar sua educação para ir à escola. Saiu da vida para entrar na escola – parodiando a citação de José Martí, utilizada neste livro [“*La escuela y o hogar son las dos formidables cárceles del hombre*”] (SADER, 2008 p. 16).



Ao longo das últimas décadas, conforme a análise de Silva (2002, p. 14), a instituição pública sofreu ataques, uma vez que “interesses privatistas voltados para a educação sempre se manifestaram com desenvoltura e sucesso em seus propósitos”. Explica a autora que, como em um jogo, cuja meta é sempre superar o adversário, o campo de disputa é montado pelo conjunto de variáveis muito complexas. Segundo os privatistas convictos o Estado não precisa arbitrar nada, pois “sendo a educação uma mercadoria como outra qualquer, oferece-a quem controlar o mercado e compra-a quem puder” (SILVA, 2002, p. 14).

Trojan (1996, p. 88), ao tratar da arte e da cultura artística na lógica do capital, assegura que o avanço tecnológico dos meios de comunicação e a paradoxal e crescente necessidade de expansão do mercado capitalista promovem a universalização da cultura artística e ao mesmo tempo reduzem a possibilidade de acesso aos seus produtos. A condição para concretizar o caráter universal da arte está, ao mesmo tempo, dada e negada.

A produção artística<sup>15</sup>, como explicita Trojan (1996, p. 92), a qual tem origem no objeto útil e dele se desloca, a ele retorna à medida que se desenvolve o processo de divisão e complexificação do trabalho. Afirma o autor: “À medida que todo consumo se torna privado e que todo produto se torna mercadoria, o objeto artístico tem que se submeter à lógica do capital”. Na análise da autora:

Se o valor da obra de arte se coloca por um lado nos domínios do prazer e da beleza, por outro não escapa da mercantilização. A possibilidade de acesso ao prazer e à beleza está presa à condição de pagar pelo seu preço. Isto significa que, do mesmo modo que o consumo de produtos que atendem às necessidades básicas de sobrevivência (como alimentação, saúde, habitação...), os produtos da arte se apresentam como mercadorias (TROJAN, 1996, p. 92).

“Assim” – prossegue a autora – “[...] não há possibilidade de escolha entre ‘o pão de cada dia’ e o mais belo espetáculo artístico para a maioria daqueles que, tendo garantida sua subsistência, têm recursos “sobrando” para investir no deleite do espírito. Está dada a sentença!” (TROJAN, 1996, p. 88). Harvey (2005, p. 222) reitera tal concepção ao afirmar que “É inegável que a cultura se transformou em algum gênero de mercadoria” e que é

<sup>15</sup> Trojan (1996, p. 6), em sua análise histórica, explica que: “Se analisarmos historicamente o nascimento da arte (ou daquilo que hoje chamamos de arte), constatamos que esta surge no próprio objeto útil através da decoração dos utensílios e das ferramentas. São inúmeros os exemplares de cerâmica, artefatos de pedra ou de osso que apresentam pinturas e gravações. E é justamente ultrapassando o valor de uso do objeto e acrescentando a ele o valor estético (enquanto valor humano, beleza e significado) que se torna possível ao homem produzir objetos que explicitem especificamente este sentido, independentemente de sua utilidade prática, imediata. É o que podemos perceber nas pinturas das cavernas, nas estatuetas de terracota e depois nos murais, quadros, filmes etc...”.

vidente a relação entre cultura e capital. Afirma Harvey (2005) que há duas situações em que a categoria monopolista alcança o primeiro plano.

A primeira situação surge quando os sujeitos controlam algum recurso natural, mercadoria ou local de qualidade especial em relação a certo tipo de atividade, de forma a permitir-lhes extrair renda monopolista daqueles que desejam usar tal recurso, mercadoria ou local. No domínio da produção, afirma que o exemplo mais óbvio é o vinhedo que produz vinho de elevada qualidade, o qual pode ser vendido por preço monopolista. Nessa circunstância, “o preço monopolista cria a renda” (HARVEY, 2005, p. 222). A versão localizacional seria a centralidade (para o capitalista comercial) em relação, por exemplo, à rede de transportes e comunicação, ou a proximidade (para a cadeia hoteleira) de alguma atividade muito concentrada – um centro financeiro, por exemplo. O capitalista comercial e o hoteleiro se dispõem a pagar um ágio pelo terreno por causa de sua acessibilidade, o que se caracteriza como um caso indireto de renda monopolista. Não se comercializa a terra, o recurso natural ou local de qualidade singular, mas a mercadoria ou serviço produzido por meio do seu uso (HARVEY, 2005).

A segunda situação, como explicita Harvey (2005), é aquela em que se tira proveito diretamente da terra ou do recurso, como é o caso das vinhas ou de terrenos imobiliários de primeira qualidade, que são vendidos para capitalistas e financistas multinacionais com fins especulativos. A escassez se cria, no entendimento do autor, pela retenção da terra ou do recurso para uso presente, especulando-se sobre valores futuros; e a renda monopolista desse tipo “pode ser estendida à propriedade de obras de arte (como um Rodin ou um Picasso), as quais podem ser – e são cada vez mais – compradas e vendidas como investimento. É a singularidade do Picasso e do terreno que, nesse caso, formam a base para o preço monopolista” (HARVEY, 2005, p. 222). Na concepção de Harvey (2005, p. 222), com frequência as duas formas de renda monopolista se cruzam:

Pode-se negociar uma vinha (com seu castelo e cenário físico únicos), renomada por seus vinhos por um preço diretamente monopolista, assim como os vinhos exclusivamente cheirosos produzidos na propriedade. Um Picasso pode ser adquirido para ganhos eventuais e, depois, arrendado para alguém, que o põe à mostra. A proximidade com um centro financeiro pode ser negociada tanto direta como indiretamente com uma cadeia hoteleira, que a utiliza para seus próprios objetivos.

No entanto, adverte o autor que é importante a diferença entre as duas formas de renda. Para ele,

É improvável (ainda que não impossível), por exemplo, que a abadia de Westminster e o palácio de Buckingham sejam negociados diretamente (mesmo o mais ardente defensor da privatização talvez rejeite isso). No entanto, podem ser, e provavelmente são, negociados por meio das práticas de marketing da indústria do turismo (ou, no caso do palácio de Buckingham, pela rainha) (HARVEY, 2005, p. 222-223).

Harvey (2005) adverte que, com relação à categoria da renda monopolista, vinculam-se duas contradições: “Em primeiro lugar, embora a singularidade e a particularidade sejam cruciais para a definição de ‘qualidades especiais’, o requisito relativo à negociabilidade significa que item algum pode ser tão único ou tão especial que não possa ser calculado monetariamente” (HARVEY, 2005, p. 223). Para exemplificar: “Um Picasso tem de ter um valor monetário, assim como um Monet, um Manet, a arte aborígine, os objetos arqueológicos, os edifícios históricos, os monumentos antigos, os templos budistas, assim como as experiências de descer as corredeiras do rio Colorado, de estar em Istambul ou no topo do Everest” (HARVEY, 2005, p. 223). Essa realidade denota certa dificuldade de “criação de mercado”. Embora mercados tenham sido criados em torno das obras de arte e, até certo ponto, de objetos arqueológicos, há, evidentemente, muitos itens da lista difíceis de ser incorporados diretamente, como é, por exemplo, o problema da abadia de Westminster, como afirma Harvey (2005).

Explica Harvey (2005) que contradição, nesse caso, é que quanto mais facilmente negociáveis se tornem tais itens, menos únicos e especiais eles se afiguram. Em alguns casos, o próprio *marketing* tende a destruir as qualidades exclusivas. Geralmente, quanto mais facilmente negociáveis são tais itens ou eventos (e sujeitos à replicação por falsificações, fraudes, imitações ou simulacros), menos eles proporcionam a base para a renda monopolista.

Como afirma Harvey (2005), a Europa está tentando se replanejar de acordo com os padrões Disney; no entanto – e aqui está o centro da contradição –, quanto mais a Europa se torna “disneificada”, menos única e especial ela se torna. A homogeneidade insípida provocada pela transformação pura em *commodities* suprime as vantagens monopolistas. Explica Harvey (2005) que para a renda monopolista se materializar é preciso encontrar algum modo de conservar como únicos e particulares as mercadorias e os lugares, de forma a manter a vantagem monopolista numa economia mercantil e, frequentemente, muito competitiva. No entanto, o autor pergunta por quê, num mundo neoliberal, onde os mercados competitivos são supostamente dominantes, os monopólios de qualquer tipo seriam tolerados, ou seriam vistos como desejáveis. Prossegue Harvey (2005) explicando que:

A competição como Marx notou há muito tempo, sempre tende para o monopólio (ou oligopólio), pois a sobrevivência do mais apto, na guerra de todos contra todos, elimina as empresas mais fracas. Quanto mais violenta a competição, mais rápido se tende ao oligopólio, quando não ao monopólio. Portanto, não é causalidade alguma que, nos últimos anos, a liberação dos mercados e a celebração da competição no mercado produzissem uma concentração inacreditável do capital (Microsoft, Ruper Murdoch, Bertelsmann, serviços financeiros e uma onda de aquisições, fusões e consolidações em empresas aéreas, no varejo e mesmo nas indústrias tradicionais, como automobilística, petrolífera etc.). Há muito tempo, essa tendência foi identificada com um aspecto incômodo da dinâmica capitalista; por isso, a legislação antitruste dos Estados Unidos e o trabalho das comissões de monopólios e fusões na Europa. No entanto, são defesas fracas contra uma força esmagadora (HARVEY, 2005, p. 224).

Essa dinâmica estrutural não teria a importância que tem se não fosse o fato de os capitalistas cultivarem, de modo ativo, o poder monopolista. Por meio disso eles realizam um controle de longo alcance sobre a produção e o *marketing*, para estabilizar o ambiente empresarial. É aqui que – na imagem refletida na primeira contradição,

de modo decisivo, os processos de mercado dependem do monopólio individual dos capitalistas (de todos os tipos) sobre os meios de produção de mais-valia, incluindo as finanças e a terra (toda a renda, lembremos, é um retorno proveniente do poder monopolista da propriedade privada de qualquer porção do planeta). O poder monopolista da propriedade privada é, portanto, tanto o ponto de partida como o ponto final de toda a atividade capitalista. Um direito jurídico inegociável existe na origem de todo o negócio capitalista, tornando a opção do não negócio (açambarcamento, sonegação, conduta avarenta) um problema importante nos mercados capitalistas. A competição pura de mercado, a troca livre de mercadorias e a racionalidade perfeita de mercado são, desse modo, mecanismos raros e cronicamente instáveis para a produção coordenada e para as decisões de consumo. A dificuldade consiste na manutenção de relações econômicas suficientemente competitivas, enquanto se sustentam os privilégios do indivíduo e do monopólio de classe em relação à propriedade privada, que são os alicerces do capitalismo como sistema político-econômico (HARVEY, 2005, p. 224-225).

Para tanto, busca-se centralizar o capital em megaempresas ou estabelecer alianças mais amplas (como nos setores automobilístico e aéreo) para dominar os mercados e também assegurar-se, ainda com mais firmeza, os direitos monopolistas de propriedade privada mediante leis internacionais que regulam todo o comércio global. Atesta Harvey (2005) que, à medida que se reduzem os privilégios monopolistas de uma fonte, testemunhamos a tentativa desesperada de preservar e reunir privilégios monopolistas por outros meios. Alguns desses aspectos desse processo afetam diretamente os problemas do desenvolvimento local e das atividades culturais. Na interpretação do autor,

[...] há conflitos constantes sobre a definição de poder monopolista, que é possível que esteja harmonizado com o local e as localidades, e que a idéia de “cultura” está cada vez mais enredada com as tentativas de reassurar tal poder monopolista, exatamente porque as alegações de singularidade e autenticidade podem ser melhor articuladas enquanto alegações culturais distintivas e irreplicáveis (HARVEY, 2005, p. 226-227).

O vinhedo que produz vinho de elevada qualidade, possível de ser vendido por um preço monopolista, é, para Harvey (2005), o exemplo mais óbvio de renda monopolista e dessa transformação da cultura em *commodities*, que nos fornecem elementos históricos concretos para compreender a lógica expansionista do capital, de característica monopolista. Além do prazer absoluto de um bom vinho acompanhado da comida certa, existem todos os tipos de outros referentes da tradição ocidental, que remontam à mitologia (Dioniso e Baco), à religião (o sangue de Jesus e os rituais de comunhão) e às tradições celebradas em festivais, na poesia, nas canções e na literatura.

Comenta Harvey (2005, p. 223) que o conhecimento dos vinhos e a apreciação “apropriada” são, muitas vezes, um sinal de classe, sendo analisável como “uma fonte de capital cultural, como Bourdieu expressaria”. O vinho correto talvez tenha ajudado a fechar alguns bons negócios. [...]. O estilo do vinho se relaciona com as cozinhas regionais, e, portanto, encaixa-se naquelas práticas que transformam a regionalidade num modo de vida marcado por estruturas distintas de sentimentos”. O negócio do vinho está interessado em dinheiro e lucros, mas também envolve cultura em todos os seus sentidos (da cultura do produto até as práticas culturais que cercam seu consumo e o capital cultural, que pode evoluir tanto entre produtores como entre consumidores). A incessante busca por rendas monopolistas impõe a procura de critérios de especialidade, singularidade, originalidade e autenticidade em cada um desses domínios. Todavia, como destaca o autor, todas essas mudanças e vaivéns discursivos possuem em sua raiz não apenas a busca do lucro, mas também a busca das rendas monopolistas, e a generalidade do mercado globalizado gera não apenas a continuidade de privilégios monopolistas da propriedade privada, mas também as rendas monopolistas resultantes da descrição de mercadorias como sendo mercadorias incomparáveis.

De forma mais expressiva nas últimas décadas, a cultura, que desde a sua gênese na sociedade capitalista reveste-se da forma de mercadoria (LUKÁCS, 2011), nas últimas décadas do século XX, na sociedade capitalista globalizada ganha dimensões nunca antes vistas, a ponto de tornar as atividades e produtos culturais fontes de renda e *commodities*

(HARVEY, 2005), o que se estabelece a partir de critérios de especialidade, singularidade, originalidade e autenticidade.

Essa concepção de cultura como mercadoria e como determinante das condições econômicas, políticas e sociais de um país ou conjunto de países<sup>16</sup> repercutiram nas determinações políticas dos organismos e organizações internacionais e nacionais, como explicito no próximo tópico.

### 3.3 POLÍTICAS PARA A CULTURA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: RECOMENDAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Nas últimas décadas vem se desenvolvendo um conjunto expressivo de estudos e pesquisas no sentido de compreender as razões desse fenômeno “cultural”, assim como as ações e as políticas culturais e educacionais dele decorrentes. Muitos desses estudos deslocam a cultura da totalidade social e a separam da base econômica, limitando-se ao âmbito puramente político ou social, enquanto outros buscam relacionar o destaque dado à cultura com a economia capitalista.

No período de crise estrutural, iniciado nos finais dos anos de 1960 na forma de *depressed continuum* (MÉSZÁROS, 2009a), as organizações e organismos internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desempenharam e continuam desempenhando um papel crucial no controle operacional do capital, adotando e implementando medidas de defesa alfandegária e de proteção ao comércio dos países mais ricos e políticas reformistas de Estado para as economias periféricas nas mais diversas áreas, como cultura, educação, desenvolvimento humano, saúde e tantas outras de interesse do sistema capitalista.

As políticas educacionais e culturais começaram a ser desenvolvidas logo após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 1946, momento da criação Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Como explica Vieira (2007),

---

<sup>16</sup> Sobre este aspecto, abordo na seção 4.

quase todas as entidades intergovernamentais nascidas no fim da segunda Guerra Mundial, mais precisamente, entre as décadas de 1950 e 1960,

[...] acabaram por fomentar ações, programas e projetos significativos para a cooperação cultural e, poderíamos arriscar a considerar aqui, contribuíram também para o processo de complexificação institucional e consequente autonomização do campo cultural em diversos países. Tal hipótese é suscitada considerando o fato de que essas agências assumem um lugar de destaque na cadeia de interdependências dos agentes que conformam a esfera cultural. Isto porque na medida em que instituem instrumentos jurídicos e textos normativos de legitimidade internacional, acabam normatizando pautas de orientação que afetam diretamente a formulação de políticas culturais dos Estados nacionais (VIEIRA, 2007, p. 3-4).

À UNESCO coube, desde sua criação até o momento atual, tratar das questões mais específicas para a educação, ciência e cultura. As políticas culturais iniciadas após a Segunda Guerra Mundial se orientaram por uma concepção antropológica de cultura, rompendo com a concepção biologicista que preponderou no século XIX e na primeira metade do século XX.

Vieira (2007) explica que até os finais da década de 1960 as organizações e organismos internacionais adotavam um conceito de cultura restrito, mas entre as décadas de 1970 e 1980 ocorreu uma mudança no eixo rotativo que norteava as ações desses organismos. Como descreve a autora, como que numa espécie de “virada epistemológica”, o conceito de cultura até então predominante na orientação das ações das instituições internacionais foi “ampliado” (VIEIRA, 2007, p. 5). Conquanto não seja possível identificar claramente o que a autora quis dizer com esse termo, ela explica que se “[...] antes prevalecia uma noção identificada com as manifestações artísticas e intelectuais ligadas aos recantos iluminados da “alta cultura”, doravante, a compreensão do que é cultura se volta agora para sua acepção mais antropológica”. Nessa concepção antropológica entende-se a cultura como

[...] uma matriz de valores, que dá sentido à própria existência dos diferentes povos, fazendo emergir desse conceito um outro que lhe constitui – o da diversidade cultural. A moeda e sua contraface, ou seja, identidade e diferença ganham também centralidade em meio à definição de uma agenda internacional para o desenvolvimento humano. A ampliação do arco conceitual em torno da ideia de cultura pode ser constatada pela índole das ações que passam a ser implementadas pelas agências multilaterais, bem como pela reformulação no seu discurso oficial (VIEIRA, 2007, p. 5).

Sobre a ação destas agências multilaterais, particularmente da UNESCO, Faustino (2010) explica que logo após a sua criação, mais precisamente no ano de 1948, esta

organização realizou uma convenção em que convidou o antropólogo Lévi-Strauss para proferir uma palestra sobre cultura. Esse antropólogo, combatendo as correntes teóricas predominantes no período, “contestou o conceito de raça, o determinismo biológico, e defendeu o conceito de cultura com uma coerente explicação sobre as diferenças [...] falou sobre a diversidade humana e sobre a importância de se reconhecerem as diferenças culturais existentes no mundo” (FAUSTINO, 2010, p. 86).

Nesse contexto de discussão é que surgiu o conceito de diversidade cultural, opondo-se ao conceito biologicista e evolucionista de pessoas e grupos, cujo extremo tinha servido de fundamento teórico às práticas mais hediondas e racistas como, por exemplo, as adotadas pelo nazismo e pelo fascismo no período de guerra recém-acabado. Nessa conjuntura dos finais dos anos 1940 foram criados instrumentos jurídicos para o disciplinamento jurídico-político dos mais diversos temas que envolvem a cultura e estabeleceram-se novas relações entre cultura e desenvolvimento, as quais se estenderam à década de 1950.

A partir das décadas de 1960 e 1970, com a nova crise econômica do capital que começava a assolar o sistema capitalista e, por consequência, a humanidade, as políticas culturais passaram a ocupar espaço de destaque na pauta das discussões internacionais. O nascente campo de ação cultural governamental foi marcado pela Primeira Reunião Interamericana de Diretores de Cultura, realizada por iniciativa da OEA, em Washington, em setembro de 1963 (VIEIRA, 2007). O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966<sup>17</sup> (ONU, 1966), nos seus Preâmbulos aos Estados-partes, reconhece, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “[...] o ideal do ser humano livre, no gozo das liberdades civis e políticas e liberto do temor e da miséria, não pode ser realizado, a menos que se criem as condições que permitam a cada um gozar de seus direitos civis e políticas, assim como de seus direitos econômicos, sociais e culturais”.

A cultura, a partir desse pacto, passa a ser entendida como um direito dos homens e a ser considerada condição para que o ser humano possa se libertar do temor e da miséria. A Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional de 1966, da UNESCO (ONU, 1966b), é outro importante documento que orientou as políticas relativas às questões culturais a partir dos anos 1960. Essa Declaração define a cooperação cultural como um direito e um dever de todos os povos, devendo estabelecer entre eles vínculos estáveis e duradouros e protegê-los de tiranias que se possam produzir nas relações internacionais,

---

<sup>17</sup> Adotado pela Resolução nº. 2.200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.



afirmando ainda a cultura dos povos como um valor a ser respeitado e garantido. A Declaração pode ser definida como de reconhecimento às especificidades culturais, de respeito à paz e de estímulo à cooperação internacional.

As orientações e determinações políticas implícitas nesses documentos elaborados e disseminados na década de 1960, em linhas gerais, voltavam-se à busca da liberdade dos homens da superação da miséria, promovendo a paz e a cooperação entre os povos em um mundo em crise econômica e ideológica. As ditaduras passaram a ganhar apoio das potências mundiais de acordo com os seus interesses. No caso específico da América Latina, os Estados Unidos da América financiaram projetos políticos que incluíam a repressão violenta ao movimento socialista e a qualquer tipo de resistência popular, bem como projetos “sociais” e “educacionais” como, por exemplo, o MEC-USAID no Brasil. No Caribe, particularmente em Cuba, após a tomada do poder em consequência da revolução socialista liderada por Fidel Castro, que estava em conflito de interesses com os Estados Unidos, o governo cubano aproximou-se da União Soviética.

A partir dos anos 1970 foram tomadas inúmeras medidas de caráter reformista, especialmente por órgãos internacionais como a ONU, o BIRD, o FMI, a UNESCO e a FAO, com o propósito de atenuar os problemas de toda a ordem surgidos num momento em que a crise do capital se tornava contundente, o desemprego alcançava índices extremamente altos, a miséria e a fome assolavam a humanidade e os conflitos sociais se intensificavam ainda mais.

Faustino (2010, p. 87) afirma que as políticas para a cultura implementadas pelos organismos internacionais foram representadas por ações que “tentam transferir para o âmbito da cultura, questões afetas à economia”. Entre os motivos que levaram os organismos internacionais a fomentarem tal política, no entendimento da autora, estava “a necessidade de busca da coesão social para uma nova expansão do capital sobre regiões não totalmente exploradas, no processo chamado de globalização” (FAUSTINO, 2010, p. 87).

Conceitos neoliberais e pós-modernos como autonomia, novo gerenciamento público, eficácia, *performance*, indicadores, *ranking*, equidade e, mais especificamente, multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidade, passaram a configurar nas discussões, orientações e determinações dos organismos internacionais e nas instituições dos Estados Nacionais, dando suporte teórico-ideológico à concepção de diversidade cultural, de cunho neoliberal. Faustino (2006), ao buscar as origens do multiculturalismo e da

interculturalidade, explica que o multiculturalismo é um “conceito” que teve sua origem no Canadá, nos anos 1970, e refere-se, segundo a autora,

[...] ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos linguístico-culturais em um mesmo país, tendo sido adotado como uma estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense que havia se acirrado no final dos anos de 1960, visando à autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos (FAUSTINO, 2006, p. 10).

Após instituir o termo “multicultural” para definir as diferenças linguísticas e culturais existentes no país e anunciar uma política que atendesse aos interesses econômicos dos diferentes grupos, o governo canadense promoveu reformas e ampliou o multiculturalismo como direito civil (FAUSTINO, 2010). Na área da educação, como explicita Faustino (2006, p. 10), “a política foi reformulada determinando a todas as escolas a adoção do bilinguismo (ensino de inglês e francês) como forma de minimizar a discriminação e barreiras linguísticas que os francófonos encontravam no mercado de trabalho das regiões controladas pelos anglófonos”. Neste mesmo período, nos Estados Unidos, relata a autora que

[...] ocorriam as lutas do movimento negro e feminista por igualdade nos direitos civis, fim da segregação racial, inserção equitativa no mercado de trabalho, acesso das minorias a educação e habitação. Após vários estudos encomendados por diferentes governos, o multiculturalismo foi adotado nos anos de 1970 como uma política governamental, representada por ações afirmativas, a ser implementada pelo Estado como mecanismo de incentivo a grupos discriminados e manutenção equilibrada das forças antagônicas da sociedade (FAUSTINO, 2006, p. 10-11).

#### A adoção da política do multiculturalismo, no Canadá e nos Estados Unidos

[...] promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas propondo o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural, ressaltando a importância do respeito às crenças, escolhas e costumes diferenciados como importantes elementos para se alcançar a tolerância, combater o racismo, a discriminação e construir a paz social (FAUTINO, 2006, p. 11).

A raiz desse discurso ideológico, cujo interesse maior era de ordem econômica, também é enfatizada por Silva (2012) ao afirmar que o multiculturalismo foi cunhado pela

Fundação Ford<sup>18</sup>, que nos fins da década de 1960 estava diante de um cenário de crise política, agravando-se no primeiro mandato de Richard Nixon, de 1968 a 1972, quando as coalizões sociais articuladas no movimento pelos direitos civis se voltaram para a luta contra a Guerra do Vietnã. Nesse contexto, o núcleo dirigente da fundação entendeu que a radicalização dos protestos era sintoma do funcionalismo defeituoso do pluralismo político, por isso formulou o conceito de multiculturalismo como ferramenta para restabelecer a normalidade da democracia.

A Fundação Ford contribuiu para “a proliferação de organizações sociais fragmentadas, particularistas e que reduziram sua pauta à luta pela cidadania” (SILVA, 2012, p. 11). Na análise desse autor, essa tendência era burguesa por excelência e seguia rumo ao neopositivismo emergente do período e do contexto econômico, social e político do qual surgiu.

Se nos Estados Unidos o conceito ideológico que ganhou foi o “multiculturalismo”, na Europa, como afirma Faustino (2006, p. 11), o ideário que no início da década de 1960 orientou a formulação de uma política governamental para o tratamento da diversidade cultural em diversos países foi a “interculturalidade”. Este princípio, ao anunciar “o surgimento” de uma “nova” sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), tornava necessária uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma ‘nova’ democracia”. Destarte, a questão que levou à implementação de políticas e ações governamentais dos dois continentes, mesmo com as suas particularidades, teve como causas a crise do capital e as necessidades de reordenamento produtivo em tempos de aguda crise econômica e de graves conflitos sociais.

A justificativa se baseava no fato de que as migrações humanas, impulsionadas pela globalização, acentuava a necessidade de se aprofundar a reflexão socioantropológica em torno das questões étnicas e culturais e de repensar o papel da sociedade, do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores. Foi no bojo desse pensamento que a educação para valores como a paz e a cidadania começou a se fazer presente. O modelo de educação multicultural foi pensado tendo como contribuição o pensamento de John Dewey em relação à educação democrática (FAUSTINO, 2006).

Dentre esses conceitos, fortemente ideológicos, o multiculturalismo é o que tem sido mais amplamente disseminado e adotado no âmbito das políticas e ações culturais. Suas teorias têm sido difundidas no campo educacional ao longo dos últimos vinte anos, ao mesmo

---

<sup>18</sup> Essa fundação, segundo o autor, foi fundada em 1936, pelos donos da Ford Motors.

tempo em que tem sido objeto de severas críticas. Muito frequentemente se encontram indivíduos que se consideram críticos, mas apenas apontam as falhas e limitações das teorias e das políticas que impedem que as proposições para a educação e a cultura dentro desse ordenamento hegemônico possam efetivamente se concretizar. Torres (2001), para exemplificar, encaminha a sua argumentação nessa lógica, ao considerar que essas críticas,

Embora eficazes em discutir a política de cultura e identidade e as diversas fontes de solidariedade através e dentro de formas específicas de identidade, e embora tendo demonstrado inteligência em mostrar a notável complexidade das múltiplas identidades, múltiplas vozes, múltiplas narrativas, e a contradição de múltiplas solidariedades, bem como promover cruzamentos marginais em educação – não foram capazes de (ou não quiseram) incluir uma teoria de cidadania e democracia que fosse realizável em termos de procedimento prático, eticamente viável em termos morais, e politicamente possível no contexto de sociedades civis capitalistas (TORRES, 2001, p. 18).

Seguindo essa linha de argumentação, o autor considera que, “[...] para encaminhar os dilemas-chave de cidadania em sociedades multiculturais, há necessidade de uma teoria da cidadania multicultural” (TORRES, 2001, p. 18). Todavia, é preciso que essa teoria

[...] considere seriamente a necessidade de desenvolver uma teoria de democracia que contribua para atenuar (ou mesmo para eliminar inteiramente) as diferenças sociais, a desigualdade e a iniquidade que pervadem as sociedades capitalistas, em uma teoria de democracia que seja apta a focar as grandes tensões entre democracia e capitalismo, por um lado, e as formas democráticas sociais, políticas e econômicas, por outro. [...] precisamos efetivamente de uma teoria da cidadania multicultural que possa fornecer uma resposta teórica razoável ao grito neoconservador contra a ingovernabilidade das democracias modernas nas sociedades capitalistas (TORRES, 2001, p. 18).

Como é possível constatar, termos como multicultural, cidadania, democracia e equidade são recorrentes nas afirmações desse autor, mas, efetivamente, ele não tem uma perspectiva de crítica na sua forma radical – ao contrário, busca uma forma de ajustar a concepção de multiculturalismo à concepção de democracia e cidadania, estas últimas estrategicamente adotadas pela política neoliberal como forma de atenuar as diferenças sociais e a iniquidade.

Torres (2001, p. 247), ao buscar uma resposta teórica pela via da formulação de uma “teoria da cidadania multicultural democrática”, soma-se àqueles intelectuais neoliberais – como indica Del Roio (2005) – para os quais o vínculo entre cidadania e democracia se

encerra em si mesmo, como o horizonte possível à humanidade, uma vez que a ordem do capital parece intransponível. É nessas bases que se sustentam as concepções mais gerais e, mais especificamente, concepções culturais como multiculturalismo, interculturalidade, pluralismo, diversidade cultural e outras – tão difundidas nas últimas décadas.

Valente (1999) também caminha nessa direção, mas o faz no âmbito da defesa da interculturalidade, que, no entendimento dessa autora, apresentou-se como perspectiva de “superação” do multiculturalismo norte-americano. Considera essa antropóloga social que a experiência europeia, de perspectiva intercultural e de reconhecimento das diferenças, seja útil para nortear as estratégias nesse campo no Brasil. Conhecer essa tendência, segundo ela, pode ser importante para a compreensão de uma “tendência fundamental” dessa época, que diz respeito

[...] ao conhecimento da diversidade das culturas existentes como caminho necessário para a superação das tensões e dos conflitos ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais e etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática (VALENTE, 1999, p. 87).

O multiculturalismo ou interculturalidade, na perspectiva desses autores, é um meio de atenuar as desigualdades ou de superar os conflitos e tensões. Bourdieu e Wacquant (2000), quando vinculam o que chamam de “discursos” à concepção de cidadania e democracia, passam a ideia de ampliação dos direitos para se alcançar a “justiça social” e a liberdade.

Bourdieu e Wacquant (2000), em análise crítica ao multiculturalismo, afirmam: “O multiculturalismo americano não é nem um conceito, nem uma teoria, nem um movimento social ou político – embora dizendo ser de uma só vez”. Este é um discurso intelectual cujo *status* resulta de um gigantesco efeito *d'allodoxia* nacional e internacional que engana aqueles que são como aqueles que não são (BOURDIEU; WACQUANT, 2000).

É com esse “discurso” enganoso e com essa “falácia” teórica que o multiculturalismo e outras concepções que se orientam pelo mesmo viés ideológico se disseminaram rapidamente no âmbito cultural e educacional e globalizaram-se. A crítica radical a esses discursos caminha no entendimento de que ESTES não passam de estratégias do capital para ocultar a luta de classes presente na sociedade capitalista. Na década de 1990 essa foi uma tendência clara das discussões e teorizações sobre a cultura e também dos documentos internacionais e nacionais.

Tonet (2005) analisa uma tendência no âmbito mais específico da educação brasileira, a qual se aproxima dessas discussões culturais e, em essência, postula um valor universal para a cidadania e a democracia. Ao analisar a literatura científica da educação, o autor identifica alguns intelectuais – como, por exemplo, Gadotti, Arroyo, Frigotto, Libâneo e outros autores brasileiros – que em alguns de seus textos atrelam educação e cidadania. Para Tonet (2005), estes autores entendem o papel da educação escolar na via democrática para o socialismo seria o de contribuir para a conquista da hegemonia pelas forças progressistas no seio da sociedade civil por meio da construção de uma educação cidadã.

Essa via, que se configurou especialmente na década de 1990, denota a relação que se buscou estabelecer entre educação, cultura e cidadania/democracia e educação cidadania/democracia no interior de uma tendência política social-democrática. Acreditava-se que a construção de experiências de uma educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares, poderia desembocar numa transformação profunda da sociedade. Ao articular educação com o processo de construção da cidadania, aquela estaria contribuindo para a estruturação de uma sociedade de homens livres, porque cidadãos (TONET, 2005); entretanto essa via acabou se mostrando totalmente equivocada para esse fim evolutivo rumo ao socialismo, pois forneceu fundamento teórico e prático para a reprodução da ordem hegemônica.

Na década de 1990 as políticas neoliberais, no Brasil e no mundo, chegaram ao seu apogeu tanto no âmbito político, econômico e social quanto nas políticas culturais e educacionais do período. A concepção de “diversidade cultural”, cuja gênese já se situa no período do pós-Segunda Guerra, foi intensificada nos anos de 1960 a 1980 e consolidada na década de 1990. Foi neste último período que, já consolidada essa concepção como perspectiva cultural hegemônica e consoante com os propósitos de coesão social e de formação da cultura da paz e do consenso, os organismos internacionais e os intelectuais que a defendiam continuaram a elaborar documentos, promover eventos e financiar projetos, difundido essa ideia pelo mundo globalizado.

No ano de 1993, em comemoração aos 25 anos da revista VEJA, a Editora Abril publicou um livro em forma de coletânea de textos, com o título “Reflexões para o futuro”, com o patrocínio institucional da organização Odebrecht. Esses textos foram publicados em mais de 150 países, como forma de disseminar as orientações para o futuro do mundo, e, embora na indicação ao leitor se afirme que os textos não compõem “uma retrospectiva nem pretendem definir como será o futuro”, mas que são um convite à reflexão, estes contêm um forte teor ideológico. Ao tratarem dos mais diversos assuntos – como sexualidade, violência,

pós-trabalho, imperialismo americano, família, cultura, educação, racismo e multiculturalismo, esses textos apontam a tendência neoliberal para o futuro, por meio do levantamento de problemas e da apresentação de dados estatísticos e, fundamentalmente, apresentam “sugestões” para solucionar as questões postas, na perspectiva de uma conformação social da formação de um consenso. No texto de Huntington (1993) “Choque do Futuro” fica clara a concepção de que é preciso criar uma cultura de paz em meio às diferenças, sob a hegemonia do Ocidente, mais precisamente dos Estados Unidos e dos países aliados.

Considera o autor que a política mundial está entrando em uma nova fase, e que os intelectuais oferecem uma visão sobre como ela será: o fim da História, o retorno das tradicionais rivalidades entre nações-Estados, o declínio da Nação-Estado decorrente do conflito entre tribalismo e globalismo, etc. Cada uma dessas visões, como afirma o autor, capta apenas alguns aspectos da política global do futuro; entretanto, assegura Huntington (1993) que a fonte fundamental de conflito não será essencialmente ideológica nem econômica. Segundo o autor,

As grandes divisões na humanidade e a fonte predominante de conflito serão de ordem cultural. As nações-Estados continuarão a ser os agentes mais poderosos nos acontecimentos globais, mais os principais conflitos ocorrerão entre nações e grupos de diferentes civilizações. O choque de civilizações dominará a política global. As linhas de cisão entre as civilizações serão as linhas de batalha do futuro (HUNTINGTON, 1993, p. 135).

Tal afirmação é justificada por Huntington (1993, p. 144) pelo fato de que atualmente o Ocidente desfruta um extraordinário poder em relação a outras civilizações e, nas suas palavras: “A superpotência inimiga<sup>19</sup> desapareceu do mapa”. Afirma o autor que seria impensável um conflito militar entre os Estados ocidentais e que o poder bélico do Ocidente não encontra paralelo e, com exceção do Japão, não existe desafio econômico para o Ocidente. O Ocidente, como afirma esse cientista político norte-americano,

*domina* as instituições de política e segurança internacional e, junto com o Japão, as instituições econômicas internacionais. As questões de política e segurança global são efetivamente resolvidas por um diretório formado por Estados Unidos, Grã-Bretanha e França; as de economia mundial, por um conselho composto por Estados Unidos, Alemanha e Japão. Todos esses países mantêm relações notavelmente estreitas uns com os outros, deixando de lado países menos importantes e, em boa medida, não ocidentais (HUNTINGTON, 1993, p. 144).

<sup>19</sup> A superpotência inimiga na qual se refere o autor é a União Soviética. Os Estados Unidos da América e a União Soviética foram as duas superpotências mundiais que dominavam a agenda global e no período que ficou conhecido como Guerra Fria (1945-1991), buscava a hegemonia mundial.

Huntington (1993, p. 146) sugere que seria vantajoso para o Ocidente, a curto prazo,

Promover maior cooperação e união em sua própria civilização, em especial entre seus componentes europeus e americanos; incorporar ao Ocidente as sociedades da Europa Oriental e da América Latina cujas culturas se aproximam da ocidental; manter relações estreitas com a Rússia e o Japão; dar apoio, em outras civilizações, a grupos que demonstram simpatia e interesse pelos valores ocidentais; fortalecer as instituições internacionais que refletem e conferem legitimidade aos interesses e valores do Ocidente. É necessário ainda limitar a expansão do poder bélico de civilizações potencialmente hostis, sobretudo a confuciana e a islâmica, bem como explorar as diferenças e os conflitos entre os Estados dessas duas civilizações. Isso requer moderação na redução da capacidade militar ocidental e, em particular, a manutenção da superioridade militar americana no leste e sudoeste da Ásia.

O autor considera que as civilizações não ocidentais continuarão tentando adquirir a riqueza, tecnologia, qualificação, equipamentos e armas que fazem parte dessa modernidade, conciliando esse agir com sua cultura. Para Huntington (1993), é preciso adaptar-se a essas civilizações, que diferem substancialmente do Ocidente em termos de valores e interesses. Em suas elaborações futurísticas afirma:

Será preciso, então, que o Ocidente desenvolva uma compreensão muito mais profunda dos pressupostos religiosos e filosóficos que formam o alicerce das outras civilizações, bem como das maneiras como as pessoas daquelas civilizações veem seus próprios interesses. Será necessário, ainda, um esforço para identificar elementos comuns entre a civilização ocidental e as demais. No futuro próximo, não haverá uma civilização universal, mas um mundo de diferentes civilizações, e cada qual precisará aprender a coexistir com outras (HUNTINGTON, 1993, p. 147).

Esse texto deixa claramente explicitado como esse conflito futuro poderia ser atenuado, ou até mesmo evitado: as diferentes civilizações e as suas diferenças culturais coexistirem “em harmonia” – mas sob a hegemonia do Ocidente, mais precisamente sob a supremacia dos Estados Unidos da América, como nação que detém o poder bélico, político e econômico no mundo contemporâneo.

Nessa mesma lógica, na segunda metade da década de 1990 um conjunto de relatórios foi divulgado ao mundo, entre eles o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997: O Estado em um mundo em transformação” (BANCO MUNDIAL, 1997), elaborado pelo Banco Mundial, e o “Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento: Nossa Diversidade Criadora” (UNESCO, 1997), publicado no Brasil em 1997.



O “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3) trata do papel e da efetividade do Estado e do “que o Estado deve fazer, como deve fazê-lo e como fazê-lo melhor num mundo que se está transformando rapidamente”; e indica claramente a intenção de ajustes ou reformas nos Estados: desenvolver ações de acordo com as suas capacidades; concentrar-se nas atividades públicas para o desenvolvimento, aumentando a sua eficiência; e incentivar os servidores públicos a melhorarem seu desempenho e agir com mais flexibilidade. O documento é enfático na afirmação de que é necessário reformar para criar um Estado “mais efetivo”, para apoiar o “desenvolvimento” sustentável e a “redução da pobreza”.

No Brasil essa política foi cumprida à risca, referendada que foi nos documentos oficiais elaborados especialmente na década de 1990, como o “Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995), do Governo FHC. Nas próprias palavras do então presidente quando apresentou o documento, o Plano Diretor “procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais”. Segundo ele:

É preciso agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995).

Destaca a realização de um processo de publicização, ou seja, “a descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 12). Outro destaque importante do documento é que

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; [...]. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, 1995, p. 13).

Nesse trecho fica claro que o Estado reduz a sua função e descentraliza-se. Fundamenta sua proposta de reforma na Teoria do Capital Humano e subsidia e não financia

“serviços sociais” como, por exemplo, a educação, que, como alguns outros, deve ser financiada pelos estados e municípios. Essa perspectiva de Educação volta-se à formação da força de trabalho necessária à sociedade regida pelo capital, fundamentada na Teoria do Capital Humano. As origens desta teoria estão ligadas ao surgimento da disciplina “Economia da Educação”, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, à época professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano (MINTO, 2009). Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Este processo resultou na concepção de que

[...] o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional [...] sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a *educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital* (MINTO, 2009, p. 1, grifo do autor).

Na análise de Minto (2009), o capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional, e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Destaca ainda, o autor que a Teoria do Capital Humano “legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento”. Sobre esta teoria, Azevedo (2008, p. 1) afirma:

A teoria do Capital humano tem como um dos seus pressupostos o de considerar o ensino como um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples *input* produtivo que, por esta razão, deveria ser financiado pelo “adquirente”. Isto, pois, de acordo com este quadro argumentativo, o conhecimento “agregado” tem o efeito de proporcionar rendimentos superiores ao seu proprietário (o trabalhador educado).

Configura-se, no entendimento de Neves (2005), uma pedagogia da hegemonia como uma estratégia para formar consenso com o projeto neoliberal cancelada pelos governos

federal, estadual e municipal e fundamentada no referencial metodológico da Teoria do Capital Humano. As políticas implementadas por esse governo procuraram redefinir as relações entre aparelhagem estatal e sociedade civil em conformidade com a proposta do FMI e do Banco Mundial. No campo pedagógico as medidas

[...] reforçam, difundem e aprofundam a idéia neoliberal da Terceira Via, de que o Estado não é capaz de se responsabilizar sozinho por educação, saúde, assistência social, e que cabe aos diferentes organismos da nova sociedade civil – o chamado terceiro setor – a tarefa de partilhar responsabilidades a partir de uma rede de parcerias (NEVES, 2005, p. 157).

Esta política fica bastante evidente na Educação Superior. haja vista que vem sendo fortemente influenciada pelas determinações das agências multilaterais e pela lógica neoliberal. Para Trindade (1999, p. 22),

A lógica do modelo é de que a Universidade de “responder a diversas necessidades que lhe são externas”, tornando-se cada vez mais uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária”. Este novo modelo internacional, válido inclusive para os Estados Unidos deve ter uma forte ênfase na graduação e ser cada vez mais seletivo na pesquisa, sendo que ‘a prestação de serviços econômicos e sociais faz parte em igualdade da pesquisa de novos conhecimentos’.

Essa influência neoliberal na Educação Superior pode ser percebida nas parcerias público-privadas implementadas pelo governo FHC e continuadas no governo Lula – como, por exemplo, o PROUNI (2004)<sup>20</sup> e outras formas de financiamento, aligeirando o processo de privatização neste nível de ensino.

Os pontos principais e o referencial teórico-metodológico de perspectiva neoliberal estão contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), nas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), entre outros documentos. O desenvolvimento de ações orientadas por este aparato legislativo apresenta como princípios gerais: educação para o

---

<sup>20</sup> O PROUNI “é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior” (BRASIL, 2004c).

mercado de trabalho; apoio aos cursos técnicos; privatização; políticas avaliativas, tais como: ENEM<sup>21</sup>, Provinha Brasil<sup>22</sup>, ENADE, SINAES<sup>23</sup>, INSAES<sup>24</sup>, entre tantas outras.

As políticas reformistas do BIRD para os Estados nacionais foram acompanhadas de outras medidas nos mais diversos âmbitos, entre eles o das políticas educacionais e culturais. O Brasil – anos depois de o terem feito países europeus como, por exemplo, a França –, criou, conforme orientação da UNESCO, o Ministério da Cultura, pelo Decreto nº. 91.144, de 15 de março de 1985, separando-o do Ministério da Educação, ao qual historicamente estava vinculado. Segundo consta no *site* oficial do Ministério da Cultura (BRASIL, 2010) “Reconhecia-se, assim, a autonomia e a importância desta área fundamental, até então tratada em conjunto com a educação”. A área da cultura, desse modo, passou a ter autonomia e ganhou importância, sendo considerada “elemento fundamental e insubstituível na construção da própria identidade nacional e, cada vez mais, um setor de grande destaque na economia do país, como fonte de geração crescente de empregos e renda” (BRASIL, 2010)<sup>25</sup>. A relação entre cultura e economia já aparece desde a criação do Ministério da Cultura, pois a cultura é concebida como fonte de emprego e renda.

<sup>21</sup> Conforme indica no site oficial do governo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 e tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no programa universidade para todos (Prouni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular” (ENEM, 2010).

<sup>22</sup> Como informa o INEP “A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso, que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado” (INEP, 2012).

<sup>23</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, “é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos” (SINAES, 2010).

<sup>24</sup> INSAES – Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior Autarquia Federal para cuidar da regulação, supervisão e avaliação da educação superior em lugar da SERES e do INEP. Projeto de Lei nº. 4.372/12, em tramitação, conforme indicação (Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>> e <<http://www.boletimsalesiano.org.br/index.php/vocacoes/item/461-anec-re%C3%BAne-reitores-para-debater-projeto-que-cria-o-insaes>>).

<sup>25</sup> Anos mais tarde, a Lei nº. 8.028, sancionada em 12 de abril de 1990, determinou que o Ministério da Cultura fosse transformado em Secretaria da Cultura, diretamente vinculada à Presidência da República, situação que foi revertida pouco mais de dois anos depois, pela Lei 8.490, de 19 de novembro de 1992. No ano de 1999 ocorreram transformações no Ministério da Cultura, com ampliação de seus recursos e reorganização de sua estrutura, promovida pela Medida Provisória 813, de 1º de janeiro de 1995, transformada na Lei 9.649, de 27 de maio de 1998. Em 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, aprovou a reestruturação do Ministério da Cultura, por meio do Decreto 4.805, de 12 de agosto (BRASIL, 1990).

Vieira (2007, p. 4) explica que, no Brasil, apesar de o Ministério da Cultura ter sido criado apenas em 1985, nas trilhas dos processos de redemocratização política, “já na década de 70 o país conhece um amplo processo de criação das principais instituições e órgãos culturais bem como os primeiros esforços de gestação de programas e projetos que sustentariam uma política pública de cultura para o país”. Vieira (2007, p. 4) considera, em linhas gerais, que

[...] até finais da década de 60, a atuação das agências intergovernamentais na área da cultura estava centrada, sobretudo, no intercâmbio intelectual entre especialistas e acadêmicos de instituições dos diferentes países membros, bem como no apoio ao intercâmbio de atividades artísticas, circunscritas ao campo da produção cultural restrita, como as letras, a dança, o teatro, a música e as artes plásticas. Especial atenção era dada também ao tema dos direitos autorais e da propriedade intelectual de obras artísticas e literárias, manifestada pela formulação de instrumentos específicos dedicados a regular normativamente esse setor.

A partir do momento em que a concepção da diversidade cultural se estabelece nas políticas culturais, o Brasil também muda a sua forma de atuar. Como afirma Alvarez (2000, p. 7), no Brasil, no plano das relações internacionais,

[...] os Ministérios da Cultura e das Relações Exteriores têm trabalhado em conjunto em prol da chamada Convenção da UNESCO sobre diversidade cultural, através da qual os países assumirão uma série de compromissos em torno da promoção e da proteção da diversidade cultural. É fundamental que os mecanismos ativos de política cultural sejam fortalecidos no nível das relações internacionais. Para o Governo brasileiro, proteger e promover as expressões culturais em sua diversidade é direito legítimo dos cidadãos, da sociedade civil e dos estados nacionais.

A UNESCO estabeleceu os anos de 1988 a 1997 como a Década Mundial da Cultura. Nesse período foram organizadas inúmeras conferências, convenções e outros eventos culturais em todo o mundo, e muitos documentos foram publicados. Em 1991, em sua 26ª Sessão, a Conferência Geral resolveu criar a chamada Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, destinada a elaborar o documento Relatório Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento, publicado no Brasil em 1997 com o título “Nossa diversidade criadora” (JAVIER, 1997). Esse relatório foi apresentado por uma comissão formada em 1992, sob a coordenação de Javier Pérez de Cuéllar, a qual se dedicou a explorar as interações entre cultura e desenvolvimento e apresentar propostas para auxiliar a comunidade internacional nessas intenções. Uma das teses centrais do relatório é “a necessidade de interpenetrações

entre os fatores de desenvolvimento cultural e de desenvolvimento econômico”, como referem Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil, e Francisco Weffort, Ministro da Cultura do Brasil. Em suas páginas iniciais o documento trata do desenvolvimento humano que se refere ao indivíduo, o que é considerado, ao mesmo tempo,

objetivo último do desenvolvimento e um dos seus mais importantes instrumentos e meios. Com efeito, uma força de trabalho ativa, competente, educada, bem nutrida, saudável e motivada constitui o recurso mais produtivo de uma sociedade. Todavia, as pessoas não são simples átomos independentes; elas trabalham juntas, cooperam e competem, interagindo de diversas formas. É justamente a cultura que as conecta entre si, tornando possível o desenvolvimento de cada indivíduo. Da mesma forma, é também a cultura que define como as pessoas se relacionam com a natureza e com o meio ambiente físico, com a Terra e com o cosmos, e como expressam suas atitudes e suas opiniões sobre as formas de vida animal e vegetal (JAVIER, 1997, p. 33).

No documento fica estabelecido que todas as formas de desenvolvimento, inclusive o desenvolvimento humano, são determinadas, em última análise, pelos fatores culturais. Nessa perspectiva,

[...] não faz sentido falar de ‘relação entre cultura e desenvolvimento’, como se tratasse de dois conceitos separados e estanques, já que o desenvolvimento e a economia fazem parte – ou são um aspecto – da própria cultura de um povo. Cultura, pois, não significa apenas um elemento do progresso material: ela é a finalidade última do ‘desenvolvimento’ definido como florescimento da existência humana em seu conjunto e em todas as suas formas (JAVIER, 1997, p. 33).

Se, por outro lado, rejeita-se essa definição abrangente de cultura, que reduz seu significado ao de “estilos de coexistência”, e se por “desenvolvimento”, nesse relatório, entende-se “[...] a ‘ampliação das possibilidades, oportunidades e opções’”, a análise dos laços entre cultura e desenvolvimento passa a referir-se

[...] ao estudo das várias formas de coexistência que interferem na ampliação das opções abertas ao homem. A cultura de um país não é estática ou imutável; ao contrário, ela é um fluxo constante que influencia ao mesmo tempo em que é influenciada por outras, seja por meio do intercâmbio ou da expansão voluntários, seja por conflito, força ou mesmo opressão. A cultura de um país reflete, portanto, sua história, seus costumes, suas instituições e atitudes, seus movimentos sociais, seus conflitos e suas lutas, e suas configurações de poder político no âmbito interno ou mundial. A cultura é, por conseguinte, dinâmica, e está em evolução contínua (JAVIER, 1997, p. 33-34).

Por essa razão, justifica a UNESCO por meio do Relatório “Nossa diversidade criadora” (JAVIER 1997), a tentativa de fazer da cultura um qualificativo do desenvolvimento, como na noção de desenvolvimento “culturalmente sustentável”, deve ser empreendida com grande precaução. Ela não deve ser interpretada,

[...] de forma a reduzir a cultura a um simples papel de instrumento que “sustenta” outro objetivo; tampouco deve ser definida de forma a excluir a possibilidade de que cresça e evolua. Não lhe deve ser dado um sentido essencialmente conservador. Ao contrário do meio ambiente físico, onde não poderíamos ousar aprimorar o que a natureza já fornece de forma perfeita, a cultura é uma fonte permanente de progresso e de criatividade. Quando superarmos nossa visão do papel puramente instrumental da cultura, e tivermos reconhecido seu papel construtivo, constitutivo e criativo, teremos de pensar o desenvolvimento em termos que englobem o crescimento cultural (JAVIER, 1997, p. 34).

A relação entre cultura e desenvolvimento e as políticas nessa direção começaram a ser elaboradas e disseminadas nos primeiros anos da década de 1990 se estendem até os dias atuais. Nesse e em outros documentos elaborados e publicados no período e no período subsequente, a questão da criatividade e a questão econômica são reiteradamente articuladas. Os vários tipos de desenvolvimento local – como o territorial, o humano, o social, o sustentável, o endógeno, o exógeno e outros –, tendo como orientadora a concepção da diversidade cultural, passam a constar na pauta das discussões. Relata Vieira (2007, p. 8) que

Em 1999, por ocasião do seu quadragésimo aniversário, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) realiza, em Paris, o *Fórum Desenvolvimento e Cultura*. Mais recentemente o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) dedica o seu relatório anual ao tema da diversidade cultural, intitulando-o de *Liberdade cultural num mundo diversificado*. Some-se ainda o fato de que agências translaterais de fomento como o BID e o Banco Mundial, inspiradas por essa lógica, passaram a co-financiar, em parceria com os governos dos Estados, ações e projetos nas áreas de preservação do patrimônio histórico e arquitetônico em várias cidades latino-americanas (grifos do autor).

Nesse vasto conjunto de documentos produzidos pelas agências multilaterais, destacamos a “Declaração Universal sobre diversidade Cultural” (UNESCO, 2002), instituindo a data de 21 de maio como o Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento. Nas linhas gerais do plano de ação para a aplicação da Declaração, os Estados-membros se comprometem a tomar as medidas apropriadas para difundir amplamente e aplicá-la de forma efetiva. Entre outros objetivos que requerem a cooperação

desses Estados, situa-se o de “Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (UNESCO, 2002). Essa Declaração reafirma os princípios da Constituição da UNESCO de que “a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de responsabilidade e de ajuda mútua”.

A cultura, nesse documento, é reafirmada como “o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”<sup>26</sup> (UNESCO, 2002).

Reitera o documento que a cultura na contemporaneidade como centro dos debates sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber, e ainda o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais. O princípio de uma maior solidariedade, fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais, também é reafirmado como elemento da política cultural. Categorias como “consciência” e “unidade do gênero humano” são utilizadas nesse documento. Essas categorias também são utilizadas no documento quando este trata da diversidade como patrimônio comum da humanidade. Na concepção da UNESCO (2002),

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

A criatividade é outra categoria recorrente na Declaração. No artigo 7º o patrimônio cultural é entendido como fonte da criatividade, e é também nesse artigo que se explicam as origens da criação:

---

<sup>26</sup> Tal definição já estava presente nas conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).



Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas (UNESCO, 2002).

No art. 8º da referida Declaração: “Os bens e serviços culturais, mercadorias distintas das demais”, a UNESCO tenta mostrar que a cultura não é mercadoria:

Frente às mudanças econômicas e tecnológicas atuais, que abrem vastas perspectivas para a criação e a inovação, deve-se prestar uma particular atenção à diversidade da oferta criativa, ao justo reconhecimento dos direitos dos autores e artistas, assim como ao caráter específico dos bens e serviços culturais que, na medida em que são portadores de identidade, de valores e sentido, não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo como os demais (UNESCO, 2002).

Harvey (2005) explica essa perspectiva de entender a cultura por suas características de mercadoria diferente das demais. Segundo o autor,

[...] a crença muito difundida de que algo muito especial envolve os produtos e os eventos culturais (estejam eles nas artes plásticas, no teatro, na música, no cinema, na arquitetura, ou, mais amplamente, em modos localizados de vida, no patrimônio, nas memórias coletivas e nas comunhões afetivas), sendo preciso pô-los à parte das características normais, como camisas e sapatos” (HARVEY, 2005, p. 222).

Esse autor acredita que talvez isso ocorra por entendermos que estes produtos estejam num plano mais elevado da criatividade e do sentido humano, diferente do plano das fábricas de produção de massa e do consumo de massa (HARVEY, 2005). Não obstante, como afirma Harvey (2005), mesmo quando nos despimos de todos os resíduos de pensamentos tendenciosos (muitas vezes, com base em ideologias poderosas), ainda assim continuamos considerando como muito especiais esses produtos designados como “culturais”; porém, ao contrário do que a UNESCO se esforça contraditoriamente para explicar, adentra o novo século com maior força a orientação de uma política internacional voltada à “estruturação de um mercado de bens e serviços culturais assaz específico, ancorado fundamentalmente no valor social conferido a categorias como tradição e ‘autenticidade’” (ALVES, 2010, p. 540) e em políticas de proteção a diversidade cultural para todo o mundo.

A “Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais” (UNESCO, 2005), que foi aprovada em 2005 e entrou em vigor em 2007, é um acordo internacional legalmente vinculante, e garante a artistas, agentes culturais, profissionais e cidadãos de todo o mundo o direito de criar, produzir, divulgar e desfrutar de uma ampla gama de bens culturais, serviços e atividades, incluindo os seus próprios.

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura, reunida em Paris entre 3 e 21 de outubro de 2005, na sua 33ª sessão, afirma que “a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade” (UNESCO, 2005). Segundo essa concepção, “A diversidade cultural é uma força motriz do desenvolvimento, não apenas em relação a crescimento econômico, mas também como um meio de levar uma vida mais gratificante intelectual, emocional, moral e espiritual” (UNESCO, 2005). Afirma o documento que, em sua rica diversidade, “a cultura tem um valor intrínseco para o desenvolvimento, bem como a coesão social e da paz”; e, a diversidade cultural é, portanto, “um recurso que é indispensável para a redução da pobreza e a realização do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2005).

Segundo a UNESCO, uma nova fase na vida foi marcada pelo lançamento do “Fundo Internacional para a Diversidade Cultural” (BRASIL, 2011), criado em 2005, que financia projetos para fomentar a diversidade cultural, especialmente nos países “menos” desenvolvidos, como os da África, os da América Latina e outros. Criado pela “Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais”, adotada pela UNESCO em 2005, o Fundo tem como objetivo

[...] apoiar programas e projetos de países em desenvolvimento, especialmente no que se refere à implementação de políticas culturais e ao fortalecimento de infraestruturas institucionais correspondentes; ao fortalecimento das capacidades culturais; ao fortalecimento das indústrias culturais existentes; à criação de novas indústrias culturais; e à proteção de expressões culturais comprovadamente em risco de extinção (BRASIL, 2011).

Esse Fundo, que faz parte de uma política que entende “a diversidade cultural como força motriz de desenvolvimento”, passou a financiar projetos com esse objetivo em todo o mundo, especialmente nos países menos desenvolvidos. Só a título de exemplo, financia o projeto “*Réalisation d’une étude des impacts de la cultura sur Le développement du Burkina*

*Faso*<sup>27</sup> e “*Elaboration d’un Plan de Développement et Stratégique de Valorization des Potentialités culturelles de la Commune de Yopougon*” (PSDVPC)<sup>28</sup> (BRASIL, 2011). Um conjunto de outros projetos desta natureza também é financiado por este órgão de financiamento.

Em linhas gerais, a crise estrutural do capital iniciada nos anos 1970, com o colapso financeiro, e junto com ela, a crise da hegemonia estadunidense, da Guerra Fria (1940-1989), da Guerra do Vietnã (1959-1975) e da implantação de governos ditatoriais na América Latina (no Brasil, de 1969 a 1985; Argentina, de 1976 a 1983; e no Chile, de 1973 a 1990), geraram a necessidade do reordenamento produtivo do capital e de conformação e coesão social para conter conflitos e guerras.

Em face dessa realidade, instaurou-se um processo de conformação social no qual o BIRD, o FMI, a UNESCO e outros organismos internacionais tiveram grande atuação na elaboração de políticas econômicas e sociais e, neste bojo, de políticas culturais e educacionais, de “valorização” da cultura e de defesa da diversidade cultural, disseminando um projeto neoliberal para fomentar a “cultura da paz”. O reordenamento produtivo e seus mecanismos de conformação e controle social são parte do mecanismo ideológico maior dos poderes capitalistas dominantes de buscar soluções apenas para sair da crise e restaurar a dominação dos oligopólios (MÉSZÁROS, 2009a), mas fazer isto mantendo a lógica do sistema capitalista de produção.

Em linhas gerais, o “fenômeno cultural”, por assim dizer, trouxe implicações significativas nas políticas educacionais para o mundo e, particularmente, para o Brasil. Como tentamos mostrar, com base nessas implicações foram elaborados e sancionados os principais documentos oficiais que determinaram os rumos dessas e de outras políticas das três últimas décadas do século XX. Tais políticas, por conseguinte, entrariam no novo século em meio à crise do sistema produtivo e financeiro e à necessidade de restaurar esse sistema.

Em síntese, a perspectiva antropológica estruturalista de cultura, apresentada na UNESCO por Claude Lévi-Strauss após a Segunda Guerra<sup>29</sup>, em oposição à perspectiva evolucionista e biologicista de cultura, ganha “novo” impulso e “nova” configuração. O ideário neoliberal e pós-moderno das últimas décadas encontra uma concepção “social” necessária ao capital, num momento em que a concepção estruturalista de Lévi-Strauss parece não responder mais aos seus interesses, os quais se voltam cada vez mais intensamente à

<sup>27</sup> País da África que possui a pior taxa de alfabetização do mundo (23,6%).

<sup>28</sup> Maior município da Costa do Marfim.

<sup>29</sup> Retomo esta questão na seção 4 deste trabalho.

valorização das atividades e dos produtos da cultura existentes no mundo, como forma de geração de renda e lucro.

Nesse processo de reestruturação produtiva e de mudanças significativas nas relações de trabalho com vistas à valorização do valor, em tempos de profunda queda nas taxas de lucro, o capital chama as concepções pós-modernas de *cultura* para alicerçar e disseminar o conceito de diversidade cultural, como forma de valorizar as “características culturais”, a “identidade”, as “tradições”, o “patrimônio”, os “costumes” de cada povo, de forma a torná-los bens e serviços de valor, ou seja, transformá-los em mercadoria.

O caráter de mercadoria foi plenamente incorporado às atividades e aos produtos culturais, perdendo o seu valor autêntico em si e convertendo-se em valor de mercado para a produção de mais-valor, como foi possível constatar nos estudos de Trojan (1996), Harvey (2004; 2005), Sader (2008), especialmente. A base material do capital – ou seja, a obtenção de lucro –, enraíza os processos de produção dos produtos culturais. Sob essa linha de análise, parece não ser por acaso que a cultura ganhou destaque nas últimas décadas no cenário econômico e político mundial.

Nesse período outras vertentes da antropologia vêm sendo adotadas como referencial teórico dos estudos sobre cultura e educação no Brasil e têm norteadas as políticas e ações ligadas à cultura. Os estudos e as políticas educacionais na especificidade da educação física desenvolvidos na década de 1990 também passaram a ser orientados por este referencial antropológico, particularmente pela antropologia interpretativa de Geertz, como explicitarei na seção 1 deste trabalho.

Nesse contexto, continua viva a crítica de Marx e Engels (2007; 2010a; 2010b) e Marx (2004; 2011), como também a de Lukács (1981a; 1981b; 1981c; 2010a; 2012a) e Leontiev (2004). Por isso na próxima seção me dedico a analisar a antropologia social e, mais especificamente, a teoria interpretativa de Geertz, que fundamenta a concepção de educação física cultural/plural, mostrando a origem de seus fundamentos histórico-filosóficos e conceptuais – aos quais a crítica marxista se opõe desde o século XIX –, e como esta concepção está em convergência com o pensamento pós-moderno e com o projeto neoliberal na contemporaneidade.

#### 4 A TEORIA INTERPRETATIVA DE GEERTZ NO CONTEXTO DA ANTROPOLOGIA SOCIAL: APONTAMENTOS PARA UMA CRÍTICA

Na presente pesquisa me propus a analisar o contexto da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva e a tomada da cultura como eixo de análise, assim como as implicações desta nas políticas e teorizações culturais e educacionais, tendo como fundamento a perspectiva antropológica e seus desdobramentos na educação física brasileira a partir da vertente da antropologia interpretativa de Clifford Geertz. Como ponto principal, propus-me a estabelecer uma contraposição entre a antropologia interpretativa simbólica de Geertz e a ontologia materialista histórica de Marx e Lukács.

A partir desse propósito, busco nesta seção analisar a antropologia social e seus desdobramentos na antropologia interpretativa de Geertz. Essa teoria antropológica – elaborada no contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, quando os Estados Unidos da América desenvolviam novas políticas culturais –, tem uma forma própria de conceber a natureza humana e o homem que parte de uma concepção semiótica de cultura fundamentada em Max Weber (1864-1920) e, posteriormente em Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e Paul Ricoeur (1913-2005).

Faço essa análise à luz dos estudos – de base materialista histórica – de Lukács (1981a; 1981b; 1981c; 2010a; 2010b), Fernandes (1981), Kuper (2002) e Ahmad (1999; 2002). Tomo como referências Durkheim (2007), Mauss (2003), Lévi-Strauss (2003) e a análise histórica de Evans-Pritchard (1972) sobre a constituição da “Antropologia Social” e as contribuições de Dosse (1993) e, ainda, de Perrone-Moisés (2004), para analisar mais especificamente a escola francesa e as vertentes funcionalista e estruturalista da antropologia. Recorro também a Lukács (1981c), Fernandes (1981) e Mészáros (2004) para compreender a filosofia e a sociologia alemã; e para entender, em linhas gerais, o pensamento de Dilthey, recorro a Araújo (2007), e para compreender o de Weber, recorro a Cohn (1997). Analiso o contexto histórico e a produção da teoria interpretativa em Kuper (2002), a política e a teoria cultural em Ahmad (2002) e a teoria interpretativa de Geertz na própria obra de Geertz (2001 e 2011) e em Kuper (2002). Por fim, trato da questão da relação do pós-estruturalismo e pós-modernismo e o pensamento de Geertz, a partir de Harvey (2004); Eagleton (2005), Perrone-Moisés (1999 e 2004), Wood (1999), entre outros.

Entendo ser necessário considerar as dificuldades de estudar a antropologia, assim como qualquer ciência da modernidade, por ser um estudo complexo e que se depara com divergências de compreensão no interior de seu próprio campo (KUPER, 2002); entretanto, entendo também que, embora com limites, é preciso desenvolver estudos desta natureza que possam contribuir para definir e distinguir as concepções de homem, cultura e cultura corporal presentes na contemporaneidade e representadas na educação física, como condição para avançar na perspectiva do materialismo histórico, pois só a partir da realidade é possível transformá-la.

Para apresentar essas análises subdividi esta seção em quatro tópicos principais. No primeiro me dedico a expor o processo histórico de constituição da antropologia na modernidade, particularmente da antropologia social, como ciência da sociedade capitalista, situando suas raízes na filosofia e na sociologia positivista francesa de Comte, Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss, e suas vertentes funcionalista e estruturalista, e posteriormente, a filosofia e a sociologia alemã, especialmente a de Weber e a de Dilthey. No segundo tópico situo a constituição histórica da teoria interpretativa de Geertz no contexto do expansionismo capitalista e do imperialismo cultural. No terceiro tópico trato da influência dos postulados da filosofia e da sociologia alemã e, posteriormente, da fenomenologia na concepção de Geertz. No quarto tópico busco situar a teoria de Geertz como representação do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista no âmbito da teoria antropológica.

#### 4.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ANTROPOLOGIA SOCIAL

Os estudos de caráter antropológico existem desde as sociedades mais antigas, porém a antropologia enquanto ciência da sociedade burguesa como é concebida hoje se configurou a partir do século XVIII, com o advento da sociedade capitalista. Embora não caiba aqui retomar todo o processo da história da ciência antropológica e das concepções de cultura – até porque muitos estudiosos contemporâneos, como Cucho (1999) e Kuper (2002) e outros, dedicaram-se a esta tarefa e tantos outros às questões culturais em diferentes perspectivas de análise em tempos mais recentes, como Mattelart (2005), Hall (2005) e Eagleton (1993) – neste primeiro tópico desta seção resolvi trilhar um dos possíveis caminhos para compreender as origens históricas de duas concepções de homem, de sociedade e de cultura: a ontologia

materialista histórica e a antropologia interpretativa simbólica. Antropologia é concebida como “a ciência da humanidade”, pois estuda os

[...] seres humanos quanto a aspectos que variam desde biologia e história evolucionária do *Homo sapiens* até características da sociedade e cultura que decisivamente distinguem os humanos das outras espécies animais. Por causa da diversidade de assuntos que engloba, a antropologia tornou-se, especialmente a partir da metade do Século XX, uma coleção de campos especializados. A Antropologia Física é o ramo que concentra a biologia e a evolução da humanidade. Isso é discutido de forma mais detalhada no artigo “Evolução Humana”. O ramo que estuda as construções sociais e culturais dos grupos humanos são normalmente reconhecidas como pertencentes a antropologia cultural (ou etnologia), antropologia social, antropologia linguística e antropologia psicológica. Arqueologia, que é o método de investigação de culturas pré-históricas, tem sido parte integral da antropologia desde que tornou-se uma disciplina de autoconsciência na última metade do Século XIX (ANTHROPOLOGY, 2012).

O surgimento da antropologia, tal como é concebida hoje, situa-se no contexto da constituição da sociedade moderna, e, assim como as outras ciências, teve como cenário a crise do feudalismo<sup>1</sup> (séc. XIV) – o solo histórico que conduziu ao mundo moderno, à revolução burguesa e à dissolução do Estado absolutista<sup>2</sup> (NETTO; BRAZ, 2010). Nesse processo constituíram-se duas classes a burguesia e o proletariado; e, como afirmam Netto e Braz (2010), criaram-se então as condições ideais para a concretização histórica do modo de produção que tem como uma de suas classes fundamentais a burguesia: o modo de produção capitalista, que foi gestado no ventre do feudalismo e no interior do qual a produção generalizada de mercadorias ocupa o centro da vida econômica.

Foi nesse contexto de consolidação da sociedade burguesa e de seu desenvolvimento, mais precisamente no século XIX, que a antropologia passou a ocupar o seu lugar para responder à necessidade histórica de explicar a origem das espécies, dos homens, da família, da propriedade e das sociedades, ou seja, a humanidade e as sociedades e seu

<sup>1</sup> Esse processo foi provocado por graves problemas na produção agrária e pecuária, pelo esgotamento das terras e pela falta de desenvolvimento tecnológico para recuperá-las. Somaram-se a isso os limites técnicos na mineração de prata e a *peste negra*, que dizimou parte da população europeia e erodiu o regime feudal. A economia mercantil urbana iniciou então uma grande expansão, que culminou no Estado Absolutista, que, posteriormente, constituiu-se no Estado Moderno. A centralização do poder político, que representava os interesses da nobreza e dos comerciantes, e as instituições e órgãos foram sendo criados. Os comerciantes/mercadores, “no interior da sociedade feudal, foram se tornando protagonistas econômicos importantes” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 74, grifo dos autores).

<sup>2</sup> “Estado absolutista, que, no entretempo, servira também aos interesses da burguesia nascente, agora transforma-se – como expressão maior das relações sociais próprias à feudalidade – em obstáculo para o desenvolvimento burguês. E a burguesia tratou de removê-lo, num processo que culminou em 1789” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 74).

desenvolvimento histórico. Dedicaram-se a esta tarefa Charles Darwin (1809-1882) – cujos estudos tornaram-se grande referência nesse período da história –, o americano Lewis Henry Morgan (1818-1881) e os britânicos Edward Burnet Tylor (1832-1917) e James Frazer (1854-1941), estes últimos considerados antropólogos evolucionista-difusionistas. A produção destes teóricos alcançou grande destaque em meados do século XIX e determinou os rumos dos estudos sobre humanidade e sobre a história social.

Nesse mesmo contexto e a partir desses estudos emergiram concepções divergentes: concepções antropológicas influenciadas pela sociologia que se constituíam em convergência com os ideais da burguesia e com a concepção revolucionária marxiana, do nascente proletariado. Esses fatos históricos implicaram diferentes formas de explicar a realidade, de conceber o homem, a cultura e a sociedade, as quais, por sua vez, resultaram nas concepções divergentes de cultura e de cultura corporal constituídas ao longo da história desses quase dois séculos.

Nesta seção explico as bases históricas e metodológicas da antropologia social e seus desdobramentos na antropologia interpretativa, a partir da fenomenologia idealista. Tento mostrar que desde suas raízes filosóficas e sociológicas a antropologia social e, posteriormente, a antropologia culturalista e interpretativa, assim como os estudos fundamentados no materialismo histórico, constituíram-se como campos opostos, o que resultou em concepções divergentes de homem, de cultura e de cultura corporal e, por conseguinte, em concepções pedagógicas também opostas.

#### **4.1.1 Antropologia e sociologia moderna**

Desde as suas origens históricas a antropologia, enquanto ciência da sociedade burguesa já consolidada e em desenvolvimento, sofreu influência direta das teorias filosóficas e sociológicas modernas, produzidas a partir dos séculos XVII e XVIII. A antropologia e a sociologia se constituíram como ciências num momento da sociedade capitalista em que os pensadores e filósofos lançavam os ideais e as bases da modernidade, ou, em outras palavras, da nova lógica social capitalista. A sociedade europeia precisava compreender os outros povos e as outras culturas naquele momento de contatos entre “todos” os povos do mundo e da mundialização do capital (NETTO; BRAZ, 2010, p. 181).



Como explica Lukács (1981c) em seu texto “Determinações para a crítica particular do desenvolvimento da sociologia”<sup>3</sup>, a sociologia, enquanto disciplina independente, nasceu na Inglaterra e na França após a dissolução da economia política clássica e do socialismo utópico. Uma e outra, cada qual ao seu modo,

[...] eram doutrinas gerais sobre a vida social e, em consequência, havia tratado de todos os problemas essenciais da sociedade em relação às questões econômicas que condicionam tais problemas. O nascimento da sociologia como disciplina independente faz com que o tratamento do problema da sociedade deixe de lado a sua base econômica; a suposta independência entre as questões sociais e as questões econômicas constitui o ponto de partida metodológico da sociologia (LUKÁCS, 1981c, p. 132).

Assim, foi a partir desta concepção que se constituiu a antropologia e, particularmente, a vertente da antropologia social. Essa relação histórica se constituiu atrelada a uma concepção sociológica que dissociava o estudo do ser humano e da sociedade de sua base material.

O antropólogo britânico Edward Evan Evans-Pritchard (1902-1973)<sup>4</sup>, em sua obra “Antropologia social”, afirma que foi principalmente com o filósofo francês Montesquieu em “*De L’Esprit des Lois*” (1748), um tratado de filosofia política de filosofia social, que a antropologia social começou a se constituir como ciência. Afirma ainda que essa ascendência francesa da antropologia social, partindo de Montesquieu, segue por outros escritores, como D’Alambert, Condorcet, Turgot e os enciclopedistas e fisiocratas em geral, até chegar a Saint-Simon (1760-1825). É essa vertente do iluminismo francês de Montesquieu, no século XVIII, e de Saint-Simon – um dos fundadores do socialismo moderno e teórico do socialismo utópico – no século XVIII, que marca o início da antropologia social (EVANS-PRITCHARD, 1972). Assim, baseado na explicação deste autor foi por influência da sociologia como disciplina independente da economia política, especialmente a de Saint-Simon e, por

<sup>3</sup> Os textos deste capítulo foram extraídos da obra: “A destruição da razão”, de Lukács.

<sup>4</sup> E. E. Evans-Pritchard (1902-1973) é um antropólogo britânico do século XX que escreveu inúmeras obras, entre as quais: “Os Nuer; Parentesco e casamento entre os Nuer”; “Antropologia Social”; “História do pensamento antropológico”. Em seu livro “Antropologia Social” que foram proferidas no Terceiro Programa da 1313C, no Inverno de 1950, quando estava no Instituto de Antropologia Social de Oxford, em que tenta dar uma ideia geral do que é a Antropologia Social. Evans-Pritchard, nos anos de 1950, diante da necessidade de esclarecer à comunidade científica e aos estudantes de antropologia esta matéria, escreveu sobre este tema. Salvo a falta de uma contextualização histórico-social, própria do método tradicionalmente inglês de cunho positivista, nos traz elementos importantes da vinculação entre antropologia e sociologia na constituição da antropologia social (EVANS-PRITCHARD, 1972).

consequente, de Auguste Comte (1798-1857), que a antropologia social se constituiu como uma das vertentes da antropologia do século XVIII e principalmente nos séculos XIX e XX.

Lukács (1981c) explica que essa separação da sociologia de base econômica liga-se às profundas crises da economia burguesa, nas quais transparece claramente a base social da sociologia, em que

[...] por um lado, temos a dissolução da escola de Ricardo na Inglaterra, quando se começam a extrair consequências socialistas da teoria do valor-trabalho dos clássicos; e, por outro, temos a dissolução do socialismo utópico na França, onde se começa a buscar – ainda que somente ao nível das tentativas – o caminho da sociedade para o socialismo, o que ainda não havia constituído objeto de investigação por parte de Saint-Simon e de Fourier. Essas duas crises – e, sobretudo, a resolução de ambas através do surgimento do materialismo histórico e da economia política marxista – põem fim à economia burguesa no sentido dos clássicos, ou seja, no sentido das ciências fundamentais para o conhecimento da sociedade. Por um lado, nasce a economia burguesa vulgar e, mais tarde, a chamada economia subjetiva, uma disciplina particular de caráter extremamente especializado, que renuncia desde o início a explicar os fenômenos sociais e considera como sua principal tarefa a de fazer desaparecer da economia política a questão da mais-valia; por outro lado, nasce a sociologia enquanto ciência do espírito desvinculada da economia (LUKÁCS, 1981c, p. 132-133, grifo do autor).

É verdade que de início a sociologia se apresentou com a pretensão de ser igualmente uma ciência universal da sociedade (Comte, Herbert Spencer). Para tanto,

[...] ao invés de fundar-se na economia, ela busca uma base na ciência da natureza. Também essa colocação é estreitamente ligada ao desenvolvimento – socialmente condicionado – da economia. Já Hegel, que era na época pouco ou absolutamente não compreendido, havia descoberto o princípio da contradição nas categorias econômicas; em Fourier, já se manifesta claramente a contrariedade interna da economia capitalista; na dissolução da escola de Ricardo, bem como em Proudhon, tal fato se apresenta como o problema central da economia em geral, embora as soluções propostas sejam ainda falsas. Tão-somente a doutrina marxista descobre, pela primeira vez, as verdadeiras conexões dialéticas da economia (LUKÁCS, 1981c, p. 133).

As bases naturalistas da sociologia como ciência universal têm uma função principal, que, como Explica Lukács (1981c, p. 133), é a

[...] de eliminar, juntamente com a economia, a contrariedade do ser social, ou, em outras palavras, a crítica a fundo do sistema capitalista. É certo que, ao início, sobretudo em seus fundadores, a sociologia defendia o ponto de vista do progresso social; melhor dizendo, uma de suas metas principais era demonstrar cientificamente este progresso. Mas tratava-se de um progresso

adequado às exigências da burguesia nos princípios da decadência ideológica: um progresso que deveria conduzir a uma sociedade capitalista idealizada como sendo a culminação da evolução da humanidade. Essa demonstração, já na época de Comte, para não falar de Spencer, não mais podia ser encaminhada com os meios da economia. Por esta razão é que se busca como fundamento uma ciência natural aplicada por analogia à sociedade e, em consequência, mais ou menos convertida num mito (LUKÁCS, 1981c, p. 133).

Afirma Lukács (1981c, p. 134) que, em função de seu vínculo com o conceito de progresso, a sociologia não pôde conservar-se por muito tempo como ciência universal. Rapidamente a fundamentação científica, particularmente a biológica – em harmonia com a evolução econômica e política geral da burguesia – transformou-se numa metodologia hostil ao progresso e, em vários aspectos, reacionária. A sociologia, como explica Lukács (1981c, p. 133), dedica-se em grande parte a pesquisas especializadas, tornando-se assim “uma ciência particular [que] dificilmente aborda as grandes questões da estrutura e do desenvolvimento da sociedade”. Por conseguinte, não pode mais cumprir sua tarefa originária de fazer aquilo que para Lukács (1981c, p. 133) já era possível do ponto de vista econômico: mostrar a essência progressista da sociedade burguesa e defendê-la, no plano ideológico, contra a reação feudal e contra o socialismo, tornando-se, como a economia, uma ciência particular rigorosamente especializada. As tarefas que se lhe impõem, assim como acontece com as das ciências sociais singulares, “são condicionadas pela divisão do trabalho própria do capitalismo” (LUKÁCS, 1981c, p. 133).

A sociologia, desse modo, deixa de analisar as grandes questões do desenvolvimento social e de buscar meios de formular e resolver os problemas da vida social, já que estes passaram a não ser mais de interesse da burguesia (LUKÁCS, 1981c). Entre essas questões situa-se, em posição de destaque, a tarefa – que nasce espontaneamente e jamais se torna consciente na metodologia burguesa –,

[...] de enviar os problemas decisivos da vida social de uma disciplina especializada (que, enquanto tal, não é competente para resolvê-los) para uma outra disciplina especializada, a qual, por sua vez, e com igual razão, declara-se competente. Trata-se sempre, naturalmente, das questões decisivas da vida social, diante das quais o interesse da burguesia decadente expressa-se cada vez mais no sentido de impedir que sejam claramente formuladas e eventualmente resolvidas. O agnosticismo social como forma de defesa ideológica de posições desesperadas ganha assim um instrumento metodológico que funciona de modo inconsciente. Esse processo apresenta uma forte semelhança com a conduta da burocracia capitalista, ou daquela semifeudal-absolutista em processo de transição para o capitalismo, uma conduta que consiste em “resolver” as questões espinhosas transferindo os processos de uma repartição para a outra, sem que nenhuma delas se declare competente para emitir a decisão efetiva (LUKÁCS, 1981c, p. 134).

Foi nesse contexto e sobre essas bases que a sociologia se constituiu no século XIX e influenciou a antropologia francesa e inglesa. Evans-Pritchard (1972, p. 48) indica que a corrente do racionalismo francês que se origina em Saint Simon, Comte, Spencer e outros “[...] iria mais tarde influir profundamente na Antropologia inglesa, através das obras de Durkheim, dos seus discípulos e de Lévy-Bruhl, descendentes em linha direta da tradição saint-simoniana”.

Kuper (2005, p. 210-211) esclarece que desde a década de 1860 a informação etnográfica vinha sendo coligida de modo a “[...] responder questões históricas e geográficas. Na primeira década do século XX, Durkheim tornou-se a influência mais importante para os novos antropólogos, tomando o lugar de Darwin ou Humboldt”. As novas questões da pesquisa seguiam outro movimento: “[...] tinham a ver com o funcionamento das instituições sociais no aqui e no agora, e não com reconstruções históricas” (KUPER, 2005, p. 211).

Evans-Pritchard (1972) afirma que obras de Émile Durkheim (1858-1917) exerceram uma influência mais ampla e direta sobre a antropologia social, e define, em linhas gerais, a posição de Durkheim:

[...] os factos sociais não podem interpretar-se em função da psicologia individual, quanto mais não seja porque se encontram fora e separados das mentes individuais. A língua, por exemplo, já existe antes de que nasça um indivíduo na sociedade que a fala e subsistirá depois da sua morte. A única coisa que o indivíduo faz é aprender a falá-la, do mesmo modo que os seus antecessores no passado e os seus descendentes no futuro. Este é um facto social sui generis, que só se pode compreender em relação com outros factos da mesma ordem, isto é, como uma parte do sistema social e em função do papel que lhe corresponde na manutenção do próprio sistema (EVANS-PRITCHARD, 1972, p. 89).

Isto fica claramente explicitado em seu livro “As regras do método sociológico” (DURKHEIM, 2007), quando pergunta: “O que é um fato social?”. Para esse filósofo, na realidade “há em toda sociedade um grupo determinado de fenômenos que se distinguem por caracteres definidos daqueles que as outras ciências da natureza estudam. [...] São fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007, p. 1). Não tendo o indivíduo por substrato, não podem ter outro senão a sociedade, seja “a sociedade política em seu conjunto, seja um dos grupos parciais que ela encerra: confissões religiosas, escolas políticas, literárias, corporações profissionais, etc.”. É só a estes grupos que ela convém, pois, segundo Durkheim (2007, p. 1), “a palavra social só tem sentido definido com a condição de designar unicamente

fenômenos que não se incluem em nenhuma das categorias de fatos já constituídos”. Para este filósofo, o fato social é uma coisa, no sentido de que todo objeto do conhecimento não é naturalmente penetrável à inteligência, “[...] a menos que saia de si mesmo, por meio de observações e experimentações, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e aos mais profundos” (DURKHEIM, 2007, p. 17-18).

Não obstante, o próprio autor, no seu “Prefácio à segunda edição”, expõe que esta proposição “tem provocado contradições”. O próprio sociólogo, nesse mesmo livro, revela o teor das contradições levantadas no meio científico:

Consideraram paradoxal e escandaloso que assimilássemos às realidades do mundo exterior as do mundo social. Era equivocar-se singularmente sobre o sentido e o alcance dessa assimilação, cujo objeto não é rebaixar as formas superiores do ser às formas inferiores, mas, ao contrário, reivindicar para as primeiras um grau de realidade pelo menos igual ao que todos reconhecem nas segundas. Não dizemos, com efeito, que os fatos sociais são coisas materiais, e sim que são coisas tanto quanto as coisas materiais, embora de outra maneira (DURKHEIM, 2007, p. 17).

Mesmo em meio a contradições e críticas – como as relativas à sua concepção de fato social e ao seu entendimento como sendo uma “coisa”, o pensamento de Durkheim (2007) exerceu forte influência na antropologia social britânica, particularmente nas obras de Alfred Radcliffe-Brown (1881-1955) e Bronisław Malinowski (1884-1942) e no pensamento de Mauss, seu principal continuador, embora este último se opusesse a alguns de seus conceitos teóricos. Mauss chamou a atenção de sociólogos, filósofos e psicólogos franceses por suas concepções de etnologia e se dedicou a distinguir pontos de vista em sociedades não letradas, preservando suas maneiras e especificidades e ao mesmo tempo estreitando os laços entre a psicologia e a antropologia<sup>5</sup>. Inspirado nas teorias sociais de Durkheim e nas teorias psicológicas de Wilhelm Wundt (1832-1920) e outros, seu objetivo final não era mais descobrir as origens dos costumes ocidentais,

<sup>5</sup> Entre seus primeiros trabalhos está o “Ensaio sobre a natureza e a função do sacrifício” (1899 – traduzido para o inglês como “Sacrifice: sua natureza e função”). Seu trabalho mais importante (influenciador) é o “Ensaio sobre o dom” (1925, traduzido para o inglês como “O Dom”), concentrando as formas de intercâmbio e contrato em Melanesia, Polinésia, nordeste da América do Norte. O trabalho explora os aspectos religiosos, legais, econômicos, mitológicos e outros aspectos do dar, receber e reembolsar. Este estudo oferece um exemplo excelente da abordagem (aproximação) ao método Mauss no que se refere a um segmento limitado do fenômeno social observado em sua sistemática totalidade. Mauss também escreveu sobre a mágica, o conceito do self, ritos de luto e outros tópicos. “Sociologia e antropologia” (1950) é uma coleção de ensaios que ele publicou entre 1904-1938 (MAUSS, 2012).

[...] mas sim explicar os fins que foram servidos por instituições particulares ou crenças e práticas religiosas. [...] Talvez a mais influente explicação sociológica de instituições “primitivas” foi o relato de Marcel Mauss de trocas de presentes, ilustrado por práticas tão diferentes como o “anel kula” ciclo de troca do Islanders Trobriand e do potlatch dos Kwakiutl da costa do Pacífico da América do Norte. Mauss argumentou que formas aparentemente irracionais de consumo econômico fez (sic) sentido, quando foram devidamente compreendidas, como modos de competição social regulada por regras rígidas e universais de reciprocidade (MAUSS, 2012).

Essa antropologia denominou-se “antropologia cultural”, e tem na noção de símbolo um dos elementos principais para o desenvolvimento de seu conceito de “fato social total”, o qual vai além da compreensão de “fato social” de Durkheim, já que entende que a característica do fato social é o seu aspecto simbólico. A noção de símbolo e de atividade essencialmente simbólica do espírito é estudada por Mauss, que relata<sup>6</sup> como se deu esse processo de compreensão e elaboração em sua teoria antropológica:

Há muito Durkheim e nós ensinamos que não pode haver comunhão e comunicação entre homens a não ser por símbolos, por signos comuns, permanentes, exteriores aos estados mentais individuais que são simplesmente sucessivos, por signos de grupos de estados tomados a seguir por realidades. Chegamos até a supor por que eles se impõem: é porque, em troca, pela visão e pela audição, pelo fato de ouvir o grito, de sentir e ver os gestos dos outros simultaneamente ao nosso, os tomamos por verdades. Há muito pensamos que uma das características do fato social é precisamente seu aspecto simbólico. Na maioria das representações coletivas, não se trata de uma representação única de uma coisa única, mas de uma representação escolhida arbitrariamente, ou mais ou menos arbitrariamente, para significar outras e para comandar práticas (MAUSS, 2003, p. 327-328).

A partir dessa concepção Mauss busca compreender as representações coletivas e utiliza esta noção de símbolo e de atividade essencialmente simbólica do espírito para compreender as sociedades que estudava. Os símbolos expressos na linguagem estabelecida

<sup>6</sup> Relata Mauss (2003, p. 327-328): “aqui, os trabalhos de Head encontraram entre nós uma acolhida natural, e foi com entusiasmo que tomamos conhecimento deles, depois da guerra. Eu mesmo tive a felicidade de uma concordância perfeita com Head e nosso caro Rivers, por ocasião de uma dessas conversações científicas que são uma das mais puras alegrias de nossa vida de estudiosos. Foi nos admiráveis jardins do New College em Oxford, em 1920. As pesquisas de Head sobre a afasia, coincidindo com observações independentes do dr. Mourgue sobre o mesmo assunto, concordavam demais com nossas ideias anteriores para que não nos seduzissem. Que a maior parte dos estados mentais não fossem elementos isolados – há muito Bergson criticara o atomismo psicológico e justamente a propósito da afasia –, era algo já sabido. Mas que a maior parte deles fosse algo mais que o que significa a expressão ‘estado mental’, que eles fossem signos, símbolos do estado geral e de um conjunto de atividades e de imagens, e sobretudo que fossem utilizados como tais pelos mecanismos mais profundos da consciência, isso era novo e fundamental para nós. O que, aliás, não nos surpreendia; ao contrário, fazia entrar nossas teorias em quadros mais gerais. Pois a noção de símbolo – não é verdade? – é inteiramente nossa, oriunda da religião e do direito”.

nas relações sociais passam a ser elemento fundamental para a compreensão do fato social e, por meio dele, de sua “totalidade”. Como afirma Dosse (1993, p. 48), Mauss estabeleceu em seus escritos a relação entre a antropologia e as outras ciências humanas, entre a etnografia e a psicanálise que se descobrem um objeto comum de análise: “o campo simbólico, que integra igualmente os sistemas econômicos, de parentesco ou de religião”.

Se na França seguiu-se essa tradição, por outro lado, Evans-Pritchard (1972), antropólogo inglês que dedicou-se ao estudo das questões históricas e conceituais da antropologia social considera que os precursores desta disciplina na Grã-Bretanha<sup>7</sup> foram os filósofos morais escoceses, cujas obras são típicas do século XVIII, sendo as mais conhecidas as de David Hume (1711-1776) e Adam Smith (1723-1790). Eles afirmavam que

[...] as sociedades eram sistemas naturais, querendo com isso sublinhar que a sociedade deriva da natureza humana e não de um contrato social, acerca do qual tanto tinham escrito Hobbes e outros pensadores. Quando falavam, pois, de moralidade natural, religião natural, jurisprudência natural e assim por diante, faziam-no neste sentido (EVANS-PRITCHARD, 1972, p. 48).

Esses filósofos, como explica Evans-Pritchard (1972, p. 49), eram muito teóricos e se interessavam pelos princípios sociológicos ou leis sociológicas, e acreditavam também “[...] no progresso ilimitado, que denominavam de melhoramento e perfectibilidade, e nas leis do progresso”. Para descobrir estas leis empregavam o método “comparado” e, pelo modo como o utilizavam, pressupunham que a natureza humana “é fundamentalmente a mesma em todos os lugares e em todos os tempos, que todos os povos seguem pelo mesmo caminho e por etapas uniformes, num gradual e contínuo avanço para a perfeição, embora uns mais lentamente que outros” (EVANS-PRITCHARD, 1972, p. 49).

Como esclarece Evans-Pritchard (1972, p. 50), uma vez que existem estas leis de desenvolvimento e um método para as descobrir, segue-se que “a ciência do homem que estes filósofos pretendiam erigir é uma ciência normativa, apontando para a criação de uma ética

<sup>7</sup> Esclarece o antropólogo que a utilização da expressão “Antropologia Social”, na Inglaterra, nos anos de 1950 era recente, embora se ensinasse sob a designação de Antropologia ou Etnologia, em Oxford, desde 1884, em Cambridge, desde 1900, e em Londres, desde 1908. Informa o antropólogo que a primeira cátedra que teve oficialmente a designação de “Antropologia Social” foi a cátedra honorária de Sir James Frazer, em Liverpool, em 1908. Essa disciplina alcançou uma grande difusão, e com o nome de Antropologia Social passaram a existir vários cursos numa série de universidades da Grã-Bretanha e dos Domínios. Explicita ainda que “Como esta disciplina apenas é uma parte do amplo capítulo da Antropologia, costuma ser ensinada juntamente com os outros ramos dessa ciência: Antropologia Física, Etnologia, Arqueologia Pré-Histórica e às vezes Linguística Geral e Geografia Humana” (EVANS-PRITCHARD, 1972, p. 18).

secular baseada no estudo da natureza humana em sociedade”. Nas especulações teóricas destes autores do século XVIII

[...] já encontramos todos os ingredientes da teoria antropológica do século seguinte e ainda dos nossos dias: a ênfase nas instituições, a suposição de que as sociedades humanas eram sistemas naturais, a insistência em que o estudo delas devia ser empírico e indutivo, que a sua finalidade é a descoberta e formulação de princípios universais ou leis, especialmente em termos de etapas de desenvolvimento, reveladas pela aplicação do método comparado da história conjectural; sendo a sua finalidade ulterior a determinação científica de uma ética (EVANS-PRITCHARD, 1972, p. 50).

Assim, a antropologia francesa se constitui da filosofia de Saint Simon, Comte e Spencer, que por sua vez constituiu a base teórica e metodológica da discussão de Durkheim e na antropologia cultural de Marcel Mauss, no entendimento desse antropólogo inglês. A sociologia positivista de Durkheim teve grande influência na educação e é vasta a sua produção nesta área<sup>8</sup>, e ainda hoje seu pensamento educacional é disseminado pelo mundo. Filloux (2010) escreveu o livro “Émile Durkheim”, em que apresenta as bases da educação durkheimiana<sup>9</sup>, a qual este autor define como a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que requerem dela tanto a sociedade política em seu conjunto quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada. Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração. Essa “socialização metódica”, que é a educação, corresponde, segundo Filloux (2010, p. 17):

[...] à necessidade para toda sociedade de assegurar as bases de suas “condições de existência” e de sua perenidade. Ela se opera, não resta dúvida, desde o nascimento, no seio da família, porém, é na escola que é sistematizada, de modo que a escola se torna o lugar central da continuidade

<sup>8</sup> Entre as principais referências de Durkheim publicadas no Brasil podem-se citar: Da divisão social do trabalho (1999); Educação e sociologia (1975); Ética e sociologia da moral (2006); A evolução pedagógica (1995); As formas elementares de vida religiosa (2003); Lições de sociologia (2002); Montesquieu e Rousseau (2008); Regras do método sociológico (2007); Sociologia e filosofia (2007); Sociologia, educação e moral (1984).

<sup>9</sup> O livro de autoria de Jean-Claude Filloux (2010) foi publicado pela Fundação Joaquim Nabuco, vinculada ao MEC, e, como é informado: “Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização” (FILLOUX, 2010, p. 17).



social, quando se trata da transmissão dos valores, das normas e dos saberes. Daí, o interesse quase exclusivo de Durkheim pela escola, nela incluída a universidade (FILLOUX, 2010, p. 17).

Filloux (2010, p. 17) lembra, ainda, que entre as grandes linhas do modelo durkheimiano

[...] a noção de “consciência coletiva” é central. Uma sociedade é feita de indivíduos que “conseguem viver” juntos porque têm em comum valores e regras, parcialmente transmitidos pela escola. A sociedade, enquanto objeto construído pela sociologia, não é nem transcendente, nem imanente aos indivíduos: ela tem uma especificidade definida pelos parâmetros de integração (subordinação ao grupo) e de regulação (reconhecimento de regras que controlam os comportamentos individuais).

Nessa perspectiva durkheimiana, segundo Filloux (2010, p. 22): “É à sociologia da educação que incumbe, em primeiro lugar, determinar os fins da educação”, e, segundo esse modelo geral elaborado por Durkheim “o funcionamento de toda sociedade deve ser analisado em termos de mecanismos de integração (vontade de “viver juntos”) e de mecanismos de regulação (submissão a normas comuns)”.

Dessa corrente francesa da sociologia e da antropologia advém outro movimento, com características particulares, denominado “estruturalismo”, cuja principal referência é o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Esse antropólogo, professor e filósofo belga, considerado um dos grandes intelectuais do século XX, após a Segunda-Guerra Mundial divulgou e introduziu os princípios do estruturalismo, alcançando uma influência quase universal, motivo pelo qual é considerado o fundador da antropologia estruturalista (DOSSE, 1993). Sobre isto afirma Dosse (1993, p. 31):

Num século em que a divisão do trabalho intelectual limita a um saber cada vez mais fragmentado, ele terá sido tentado a apostar na realização do equilíbrio entre o sensível e o inteligível. Dividido entre a vontade de reconstruir as lógicas internas, subjacentes ao real, e uma sensibilidade poética que o liga fortemente ao mundo da natureza, Lévi-Strauss concebeu grandes sínteses intelectuais inspirado no modelo das partituras musicais.

François Dosse (1993), em seu livro “História do estruturalismo I: o campo do signo, 1945/1966”, trata do êxito do estruturalismo na França dos anos de 1950 e 1960, como movimento que não teve precedentes na história da vida intelectual do país. Esse fenômeno, que influenciou todo o pensamento desse período e se disseminou pelo mundo, “obteve a

adesão da maior parte da *intelligentsia*, até reduzir a nada algumas resistências e objeções que se manifestaram quando do que se pode chamar o momento estruturalista” (DOSSE, 1993, p. 13). O êxito espetacular do estruturalismo tem suas razões no fato de apresentar-se, como explica Dosse (1993, p. 13),

[...] como um método rigoroso que podia ocasionar esperanças a respeito de certos progressos decisivos no rumo da ciência: mas também, simultaneamente, e de um modo mais fundamental, do fato de que o estruturalismo constituiu um momento particular da história do pensamento suscetível de ser qualificado como o tempo forte de consciência crítica. Essa conjunção é que permite compreender porque tantos intelectuais se reconheceram num mesmo programa. Programa que suscitou múltiplos entusiasmos, a ponto de o treinador da seleção nacional de futebol anunciar, na década de 60, uma reorganização “estruturalista” da sua equipe a fim de melhorar os resultados.

Para o autor, o triunfo desse paradigma resulta de dois aspectos: o contexto histórico e o desenvolvimento das ciências sociais. O contexto histórico particular, marcado desde o final do século XIX, fez brotar esse fenômeno estruturalista. Por outro lado, o notável desenvolvimento das ciências sociais

[...] se defrontou com a dominação hegemônica da velha Sorbonne, detentora da legitimidade sábia e distribuidora das humanidades clássicas. Uma verdadeira estratégia inconsciente de superação do academicismo no poder consubstanciou-se então num programa estruturalista, que teve uma dupla função – a de contestação e a de contracultura. O paradigma estrutural demonstrou sua eficácia nesse domínio ao garantir o lugar para todo um saber proscrito à margem das instituições canônicas (DOSSE, 1993, p. 13).

Dosse (1993, p. 13) afirma que o estruturalismo é expressão da contestação, e corresponde a um momento da história ocidental enquanto

[...] expressão de uma certa dose de autoaversão, de rejeição da cultura ocidental tradicional, de apetite de modernismo em busca de novos modelos. À glorificação de valores antigos, o estruturalismo terá oposto uma extrema sensibilidade para tudo o que foi recalcado nessa história ocidental, e não é um acaso se as duas ciências-faróis do momento – a antropologia e a psicanálise – privilegiam o inconsciente, o avesso do sentido manifesto, o reprimido, inacessível, da história ocidental.

Esse também é o momento em que a linguística desempenha um papel de ciência-piloto que passa a orientar os passos da aquisição científica para as ciências sociais em geral.

O estruturalismo é, em última análise, “o encontro da linguística e da antropologia” (DOSSE, 1993, p. 47). Lévi-Strauss se apoiou na autoridade de Mauss para alicerçar teoricamente a antropologia, e formulou sua teoria de acordo com um modelo capaz de explicar o sentido dos fatos observados no campo da pesquisa, daí o recurso à linguística. Isso se deu por meio da “Introdução à obra de Marcel Mauss”, escrita por Lévi-Strauss, da qual ele se valeu para, na verdade, expor o seu próprio programa. Explica Dosse (1993, p. 47):

Se Lévi-Strauss se dedica em *Les Structures élémentaires de la parenté* ao estudo de um termo específico, o parentesco, próprio da antropologia, o status de sua *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss* (1950) é diferente. Não se limita a simples apresentação da obra de um dos mestres, durkeimiano, da antropologia francesa, mas aproveita a ocasião para definir o seu próprio programa, estruturalista, que é a exposição de uma rigorosa metodologia.

Georges Gurvitch, que pediu à Lévi-Strauss que redigisse essa *Introduction*, percebeu a distância que separava Mauss deste último e “acrescentou um pós-escrito para exprimir suas reservas, qualificando a interpretação de Lévi-Strauss de leitura muito particular da obra de Marcel Mauss” (DOSSE, 1993, p. 47), e assim se distanciou de seu pensamento e apresentou as bases do estruturalismo. A linguística é considerada “O melhor meio de tornar o conceito adequado ao seu objeto. Ele parte do postulado, semelhante ao da linguística moderna, de que somente existem fatos constituídos” (DOSSE, 1993, p. 47) e assim a linguística torna-se “a ferramenta capaz de aproximar a antropologia da cultura, do simbólico, retirando-a assim dos antigos modelos naturalistas e energéticos” (DOSSE, 1993, p. 47)

Na interpretação de Lévi-Strauss (2003, p. 17), Mauss atribui uma grande importância à definição da vida social como “um mundo de relações simbólicas”. Nesse entendimento, as pesquisas de um grupo social devem levar em conta o simbolismo que se expressa no grupo e que foi construído no coletivo. Lévi-Strauss (2003, p. 16), adverte:

[...] já em 1924, dirigindo-se aos psicólogos e definindo a vida social como “um mundo de relações simbólicas”, Mauss lhes dizia: “Enquanto vós só percebeis esses casos de simbolismo bastante raramente e geralmente em séries de fatos anormais, nós, sociólogos, percebemos muitos deles de uma forma constante e em séries imensas de fatos normais”. Toda a tese de Padrões de cultura é antecipada nessa fórmula.

Lévi-Strauss (2003) explica a concepção de Mauss acerca da subordinação do psicológico ao sociológico ao tratar do simbolismo<sup>10</sup> e, neste contexto, tratando das psicopatias, afirma:

Nenhuma sociedade jamais é integral e completamente simbólica: ou, mais exatamente, que ela jamais consegue oferecer a todos os seus membros, e no mesmo grau, o meio de ser utilizada plenamente para a edificação de uma estrutura simbólica que, para o pensamento normal, só é realizável no plano da vida social (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 17).

Assim, a estrutura simbólica realiza-se na vida social, mas para se consolidar o aprofundamento das incidências subjetivas é necessário um complemento entre o psiquismo individual e a estrutura social. Explica Lévi-Strauss (2003, p. 22):

Essa complementaridade entre psiquismo individual e estrutura social funda a fértil colaboração reclamada por Mauss, que se realizou entre etnologia e psicologia; mas essa colaboração só permanecerá válida se a primeira disciplina continuar a reivindicar, para a descrição e a análise objetiva dos costumes e das instituições, um lugar que o aprofundamento de suas incidências subjetivas pode consolidar, sem conseguir jamais fazê-la passar ao segundo plano.

O corpo humano, para Mauss, é o signo da natureza cultural. É essa importância dada ao corpo que abriu às pesquisas etnológicas um novo território, o das técnicas do corpo. Ressalta Lévi-Strauss (2003, p. 13) que “ele não se limitava a reconhecer a incidência desse gênero de estudos sobre o problema da integração cultural: sublinhava também sua importância intrínseca”. Esperava aquele antropólogo

[...] elucidar assim os mecanismos pelos quais o grupo modela os indivíduos à sua imagem. Em verdade, ninguém ainda abordou essa tarefa imensa cuja urgente necessidade Mauss sublinhava, a saber, o inventário e a descrição de todos os usos que os homens, ao longo da história e sobretudo através do mundo, fizeram e continuam a fazer de seus corpos (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 13).

<sup>10</sup> Escreve Lévi-Strauss (2003, p. 17): “É da natureza da sociedade que ela se exprima simbolicamente em seus costumes e em suas instituições; ao contrário, as condutas individuais normais jamais são simbólicas por elas mesmas: elas são os elementos a partir dos quais um sistema simbólico, que só pode ser coletivo, se constrói. São apenas as condutas anormais que, por serem dessocializadas e de certo modo abandonadas a si mesmas, realizam, no plano individual, a ilusão de um simbolismo autônomo. Dito de outro modo, as condutas individuais anormais, num grupo social dado, atingem o simbolismo, mas num nível inferior e, se podemos dizer, numa ordem de grandeza diferente e realmente incomensurável àquela na qual se exprime o grupo. Portanto, é ao mesmo tempo natural e fatal que, simbólicas, de um lado, e traduzindo, de outro (por definição), um sistema diferente daquele do grupo, as condutas psicopatológicas individuais ofereçam a cada sociedade uma espécie de equivalente, duplamente diminuído (porque individual e porque patológico), de simbolismos diferentes do seu próprio, embora vagamente evocadores de formas normais e realizadas em escala coletiva”.

Ao afirmar o valor – crucial para as ciências do homem – de um estudo da maneira pela qual cada sociedade impõe ao indivíduo um uso rigorosamente determinado de seu corpo, Lévi-Strauss (2003, p. 12-13) considera que

[...] Mauss anuncia as mais atuais preocupações da escola antropológica americana, tais como iriam se exprimir nos trabalhos de Ruth Benedict, Margaret Mead e da maior parte dos etnólogos americanos da jovem geração. É por intermédio da educação das necessidades e das atividades corporais que a estrutura social imprime sua marca nos indivíduos: “As crianças são treinadas... a controlar reflexos... inibir seus medos... selecionar paradas e movimentos”. Essa pesquisa da projeção do social sobre o individual deve investigar o mais profundo dos costumes e das condutas; nesse domínio, não há nada de fútil, nada de gratuito, nada de supérfluo: “A educação da criança é repleta daquilo que chamamos detalhes, mas que são essenciais”. E ainda: “Quantidades de detalhes, inobservados e cuja observação deve ser feita, compõem a educação física de todas as idades e de ambos os sexos”.

Nessa afirmação Lévi-Strauss (2003) mostra a sua aproximação com a antropologia norte-americana e com a teoria de que a estrutura social deixa marcas nos indivíduos e de que isto é intermediado pela educação e pelas atividades corporais. Lévi-Strauss (2003, p. 13-14), interpretando Mauss pondera:

Colecionamos os produtos da indústria humana, recolhemos textos escritos ou orais. Mas as possibilidades tão numerosas e variadas de que é suscetível este instrumento, não obstante universal e colocado à disposição de cada um, que é o corpo humano, continuamos a ignorá-las, exceto aquelas, sempre parciais e limitadas, contidas nas exigências de nossa cultura particular. No entanto, todo etnólogo que trabalhou em campo sabe que essas possibilidades são espantosamente variáveis segundo os grupos. Os limiares de excitabilidade, os limites de resistência são diferentes em cada cultura. O esforço “irrealizável”, a dor “intolerável”, o prazer “extraordinário” são menos função de particularidades individuais que de critérios sancionados pela aprovação ou a desaprovação coletivas.

Lévi-Strauss (2003, p. 14) atribui grande valor à técnica, pois “cada técnica, cada conduta, tradicionalmente aprendida e transmitida, funda-se sobre certas sinergias nervosas e musculares que constituem verdadeiros sistemas, solidários de todo um contexto sociológico”.  
Afirma o autor:

Isso é verdade para as mais humildes técnicas, como a produção do fogo por fricção ou o corte de instrumentos de pedra por lascas; e o é bem mais para essas grandes construções, ao mesmo tempo sociais e físicas, que são as diferentes ginásticas (inclusive a ginástica chinesa, tão diferente da nossa, e a

ginástica visceral dos antigos Maori, de que conhecemos quase nada), ou ainda os exercícios circenses que constituem um antiquíssimo patrimônio de nossa cultura e cuja preservação abandonamos ao acaso das vocações individuais e das tradições familiares (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 14).

Lévi-Strauss (2003, p. 14), em “Introdução à obra de Marcel Mauss”, vem em defesa do conhecimento das modalidades de utilização do corpo e atribui a sua necessidade a essa época, em que “o desenvolvimento dos meios mecânicos à disposição do homem tende a desviá-lo do exercício e da aplicação dos meios corporais, salvo no domínio do esporte, que é uma parte importante, mas uma parte apenas das condutas consideradas por Mauss, aliás variável segundo os grupos”. Esse antropólogo indica que seria desejável que a Unesco, enquanto uma organização internacional, realizasse um programa como o traçado por Mauss:

Arquivos internacionais das técnicas corporais, que fizessem o inventário de todas as possibilidades do corpo humano e dos métodos de aprendizagem e de exercício empregados para a montagem de cada técnica, representariam uma obra verdadeiramente internacional: pois não há, no mundo, um único grupo humano que não possa dar ao empreendimento uma contribuição original. Ademais, trata-se de um patrimônio comum e imediatamente acessível à humanidade inteira, cuja origem mergulha no fundo dos milênios, cujo valor prático permanece e permanecerá sempre atual, e cuja disposição geral permitiria, melhor que outros meios, porque em forma de experiências vividas, tornar cada homem sensível à solidariedade, ao mesmo tempo intelectual e física, que o une à humanidade inteira (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 24).

Esse programa de técnicas corporais sensibilizaria os homens para a solidariedade; seria uma forma de se opor aos preconceitos de raça e um instrumento para a construção desse ideal de paz e solidariedade. Como explicita em sua “Introdução”, seria também apto a se opor aos preconceitos de raça, uma vez que, “face às concepções racistas que querem ver no homem um produto de seu corpo, mostrar-se-ia, ao contrário, que é o homem que, sempre e em toda parte, soube fazer de seu corpo um produto de suas técnicas e de suas representações” (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 24).

Retomando a antropologia estruturalista, Mauss estabeleceu em seus escritos a relação entre a antropologia e as outras ciências humanas, entre a etnografia e a psicanálise, as quais se caracterizam como um objeto comum de análise: “o campo só simbólico, que integra igualmente os sistemas econômicos, de parentesco ou de religião” (DOSSE, 1993, p. 48). Lévi-Strauss apoia-se em Marcel Mauss, que desde 1924 definia a vida social como o mundo “simbólico”, e

[...] prosseguiu na mesma filiação ao citar os seus próprios trabalhos de comparação de xamã em transe com o neurótico. Lévi-Strauss retoma, evidentemente, a ambição, expressa por Mauss no *Essai sur le don* (Ensaio sobre o Dom), de estudar o fato social total. Entretanto, só existe totalidade a partir do momento em que se supera o atomismo social e se é capaz de integrar todos os fatos numa antropologia percebida como sistema global de interpretação que “explica simultaneamente os aspectos físico, fisiológico, psíquico e sociológico de todas as condutas”. No centro dessa totalidade: o corpo humano, signo aparente da natureza mas, de fato, inteiramente cultural. Ora, Mauss introduz “uma arqueologia das atitudes corporais”, programa que será retomado em maior detalhe e com pleno êxito por Michel Foucault<sup>11</sup> (DOSSE, 1993, p. 48-49).

No cerne corporal, o inconsciente é o fornecedor do caráter comum e específico dos fatos sociais. O acesso ao inconsciente, como explica Dosse (1993), passa pela mediação da linguagem, e é nesse domínio que Lévi-Strauss mobiliza a linguística moderna de Saussure, segundo cujo entendimento os fatos da língua situam-se no estágio do pensamento inconsciente. É na psicanálise que Lévi-Strauss vai se apoiar, por ela nos permitir reconquistar para nós mesmos o nosso *eu* mais estranho e ter acesso ao mais estranho dos outros como a um “outro nós”. Afirma Dosse (1993) que outra característica desse período é a retomada do signo saussuriano de esvaziamento do significado em proveito do significante. Lévi-Strauss, conforme mostra Dosse (1993), explicita essa concepção na “Introdução à obra de Marcel Mauss”, quando ele afirma:

Tal como a linguagem, o social é uma totalidade autônoma (a mesma, aliás); os símbolos são mais reais do que eles simbolizam, o significante precede e determina o significado. É aí que se consolida o projeto globalizante para o conjunto das ciências do homem, convocadas com vistas à realização de um vasto programa semiológico que seria animado pela antropologia, a única em condições de realizar a síntese de seus trabalhos. Para além do horizonte interdisciplinar que aí é definido por Lévi-Strauss, este enuncia uma tese canônica do estruturalismo ao afirmar que o código precede a mensagem, que é independente dela, e que o sujeito está submetido à lei do significante. É nesse nível que se encontra o núcleo estrutural da abordagem: “A definição de um código é ser traduzível num outro código: a essa propriedade que o define dá-se o nome de estrutura (DOSSE, 1993, p. 49).

Como explica Lévi-Strauss (2003), o fato social está carregado de passado e é fruto das circunstâncias mais remotas no tempo e das conexões mais múltiplas na história e na geografia, por isso ele jamais deve ser separado completamente. Lévi-Strauss (2003) interpreta da seguinte forma o que é social para Mauss (2003):

<sup>11</sup> Retomo esta questão na unidade em que trato do pós-estruturalismo, já que o pensamento desse sociólogo francês teve significativa influência na educação física dos anos de 1990 no Brasil.

O social não é real senão integrado em sistema, e esse é um primeiro aspecto da noção de fato total: “Depois de terem inevitavelmente dividido e abstraído um pouco em excesso, os sociólogos devem buscar recompor o todo”. Mas o fato total não consegue sê-lo por simples reintegração dos aspectos descontínuos – familiar, técnico, econômico, jurídico, religioso – sob qualquer um dos quais poderíamos ser tentados a apreendê-lo exclusivamente. É preciso também que ele se encarne numa experiência individual, e isto sob dois pontos de vista diferentes: primeiro, numa história individual que permita “observar o comportamento de seres totais, e não divididos em faculdades”; a seguir, naquilo que gostaríamos de chamar (reencontrando o sentido arcaico de um termo cuja aplicação ao caso presente é evidente) uma antropologia, isto é, um sistema de interpretação que explique simultaneamente os aspectos físico, fisiológico, psíquico e sociológico de todas as condutas: “O simples estudo desse fragmento de nossa vida que é nossa vida em sociedade não basta” (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 24).

Neste entendimento, sintetiza Lévi-Strauss (2003, p. 24): “O fato social total apresenta-se, portanto, com um caráter tridimensional. Ele deve fazer coincidir a dimensão propriamente sociológica, com seus múltiplos aspectos sincrônicos; a dimensão histórica ou diacrônica; e, enfim, a dimensão fisiopsicológica.”; portanto, “[...] é somente em indivíduos que essa tríplice aproximação pode ocorrer. Se nos dedicamos a esse ‘estudo do concreto, e do completo’, devemos necessariamente perceber que ‘o que é verdadeiro não é a prece ou o direito, mas o melanésio dessa ou daquela ilha, Roma, Atenas’. Lévi-Strauss (2003, p. 24) ao interpretar Mauss (2003), explicita a preocupação em “ligar o social e o individual” e o “físico (o fisiológico) e o psíquico”. Nas palavras de Lévi-Strauss, “a noção de fato total está em relação direta com a dupla preocupação, que nos parecera nossa única agora, de ligar o social e o individual, de um lado, o físico (ou fisiológico) e o psíquico, de outro”. Como explica o autor,

[...] de um lado, é somente ao cabo de toda uma série de reduções que estaremos de posse do fato total, o qual compreende: 1) diferentes modalidades do social (jurídica, econômica, estética, religiosa etc.); 2) diferentes momentos de uma história individual (nascimento, infância, educação, adolescência, casamento etc.); 3) diferentes formas de expressão, desde fenômenos fisiológicos como reflexos, secreções, desacelerações e acelerações, até categorias inconscientes e representações conscientes, individuais ou coletivas. Tudo isso é claramente social, num certo sentido, uma vez que é somente na forma de fato social que esses elementos de natureza tão diversa podem adquirir uma significação global e tornarem-se uma totalidade (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 24).

Aqui está a explicação de como elementos de naturezas tão diversas podem tornar-se uma “totalidade”, uma totalidade que consiste na ligação entre o social e o individual, que pertencem, respectivamente, ao lado físico (ou fisiológico) e ao psíquico. Para Mauss (2003), segundo a compreensão de Lévi-Strauss (2003), existe uma separação entre o social e o



individual e entre o físico e o psíquico. Para ter o fato total, para estar de posse do fato total, é preciso fazer uma série de reduções que levem em conta as diferentes modalidades do social, os diferentes momentos de uma história individual e, ainda, diferentes formas de expressão, desde os fenômenos fisiológicos até categorias inconscientes e representações conscientes, individuais ou coletivas.

Lévi-Strauss (2003) parte do entendimento precípua de que os elementos da natureza são diversos. Indica que os antropólogos que o antecederam, entre eles o próprio Durkheim, dividiram e abstraíram em excesso esse “todo”, daí a necessidade de recompô-lo. Lévi-Strauss, que apresenta essa noção de fato social total em Mauss, indica que uma das orientações do pensamento de Mauss, é a complementaridade entre o psíquico e o social<sup>12</sup>; entretanto, Lévi-Strauss (2003, p. 25) afirma:

Essa complementaridade não é estática, como o seria a das duas metades de um quebra-cabeça, ela é dinâmica e provém de que o psíquico é ao mesmo tempo simples elemento de significação para um simbolismo que o ultrapassa, e único meio de verificação de uma realidade cujos aspectos múltiplos não podem ser apreendidos em forma de síntese fora dele. [...] Que o fato social seja total não significa apenas que tudo o que é observado faz parte da observação; mas também e sobretudo que, numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, o observador é ele próprio uma parte de sua observação.

A partir desses elementos Lévi-Strauss (2003, p. 25) ressalta o lugar da etnografia<sup>13</sup> nas ciências do homem, já desempenhado em alguns países “sob o nome de antropologia

<sup>12</sup> Conforme esclarece Lévi-Strauss (2003, p. 24-25) pois a única garantia que podemos ter de que um fato total corresponde à realidade, em vez de ser o acúmulo arbitrário de detalhes mais ou menos verídicos, é que ele seja apreensível numa experiência concreta: primeiro, de uma sociedade localizada no espaço ou no tempo, “Roma, Atenas”; mas também de um indivíduo qualquer de alguma dessas sociedades, “o melanésio dessa ou daquela ilha”. Portanto, é realmente verdade que, num certo sentido, todo fenômeno psicológico é um fenômeno sociológico, que o mental identifica-se com o social. Mas, num outro sentido, tudo se inverte: a prova do social, esta, só pode ser mental; dito de outro modo, jamais podemos estar certos de ter atingido o sentido e a função de uma instituição, se não somos capazes de reviver sua incidência numa consciência individual. Como essa incidência é uma parte integrante da instituição, toda interpretação deve fazer coincidir a objetividade na análise histórica ou comparativa com a subjetividade da experiência vivida.

<sup>13</sup> Lévi-Strauss (1978) no seu livro “Antropologia estrutural”, define a etnografia e a etnologia. Para esse autor, etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (frequentemente escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles; ao passo que a etnologia utiliza de modo comparativo (e com finalidades que será preciso determinar em seguida) os documentos apresentados pelo etnógrafo. Com estas definições, a etnografia toma o mesmo sentido em todos os países; a etnologia corresponde aproximadamente ao que se entende, nos países anglo-saxões (onde o termo etnologia está em desuso), por antropologia social e cultural) a antropologia social consagrando-se sobretudo ao estudo das instituições consideradas como sistemas de representações, e a antropologia cultural ao estudo das técnicas, e, eventualmente, também das instituições consideradas como técnica ao serviço da vida social.

social e cultural, como inspiradora de um novo humanismo, deve-se ao fato de ela apresentar sob uma forma experimental e concreta esse processo ilimitado de objetivação do sujeito que, para o indivíduo, é tão dificilmente realizável” (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 25). Declara ele que:

As milhares de sociedades que existem ou existiram na superfície da terra são humanas e, por essa razão, delas participamos de forma subjetiva: poderíamos ter nascido nelas, e podemos portanto buscar compreendê-las como se nelas tivéssemos nascido. Mas, ao mesmo tempo, seu conjunto, em relação a uma qualquer dentre elas, atesta a capacidade do sujeito de objetivar-se em proporções praticamente ilimitadas, pois essa sociedade de referência, que constitui apenas uma ínfima fração do dado, está sempre exposta, ela própria, a subdividir-se em duas sociedades diferentes, uma das quais iria juntar-se à massa enorme daquilo que, para a outra, é e será sempre objeto, e assim por diante indefinidamente. Toda sociedade diferente da nossa é objeto, todo grupo de nossa própria sociedade, diferente daquele ao qual pertencemos, é objeto, todo costume desse mesmo grupo, ao qual não aderimos, é objeto. Mas essa série ilimitada de objetos, que constitui o objeto da etnografia, e que o sujeito deveria arrancar de si dolorosamente se a diversidade das práticas e dos costumes não o pusesse diante de um fracionamento operado de antemão, jamais a cicatrização histórica ou geográfica poderia fazê-lo esquecer (sob pena de aniquilar o resultado de seus esforços) que tais objetos procedem dele, e que a análise desses, conduzida da forma mais objetiva, não poderia deixar de reintegrá-los na subjetividade (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 27).

Dosse (1993) afirma que este movimento, por assim dizer, terá sido o estandarte dos modernos em sua luta contra os antigos e, ainda, o instrumento de uma desideologização para numerosos intelectuais comprometidos, ao ritmo das desilusões da segunda metade do século XX. A conjunção política particular, marcada pelo desencanto e a configuração do campo do saber que ansiava por uma revolução, levou o estruturalismo a ser um polo de convergência de uma geração inteira que descobriu o mundo por trás da grade estrutural. Em busca de uma saída para o desconcerto existencial, constituiu-se uma tendência para “ontologizar a estrutura” que se apresentou, em nome da ciência e da teoria, “como a alternativa para a velha metafísica ocidental. Ambição desmedida de um período que deslocava as linhas fronteiriças, os limites das figuras impostas, para aventurar-se nos caminhos mais recentes, abertos pelo eclosão das ciências sociais” (DOSSÊ, 1993, p. 14).

O estruturalismo francês se edifica sobre as linguísticas de Ferdinand Saussure (1857-1913) e Roman Jakobson (1896-1982), recebendo a seguir impulso especial da antropologia de Lévi-Strauss. Os estudos de Saussure estão ligados a própria história da semiologia, que na vertente europeia é o termo adotado para a ciência dos signos. A

postulação feita por Saussure em “Curso de Linguística Geral”, obra publicada em 1916, é de que poderia existir uma ciência dos signos que tomaria emprestado da linguística seus conceitos principais, mas que a linguística seria apenas parte dela. Em seus primórdios franceses – como diz Barthes (2006, p. 7) –, que se situa por volta de 1956, “[...] a tarefa da semiologia era dupla: de um lado esboçar uma teoria geral da pesquisa semiológica, de outra elaborar semióticas particulares, aplicadas a objetos, a domínios circunscritos (o vestuário, a alimentação, a cidade, a narrativa, etc.)”.

Na vertente europeia o signo assumia, a princípio, um caráter duplo, composto de dois planos complementares, a saber: a “forma” (ou “significante”, aquilo que representa ou simboliza algo) e o “conteúdo” (ou “significado” do que é indicado pelo significante); logo a semiologia seria uma ciência dupla que busca relacionar a sintaxe (relativa à “forma”) com a semântica (relativa ao “conteúdo”); portanto, ambos os planos são relacionados ao processo que designa significação.

Saussure e Jakobson tiveram grande influência no estruturalismo francês, que ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, sob a predominância da linguística e da semiologia (ciência geral dos signos) e, no âmbito da etnologia e da antropologia, tem seu mais célebre representante em Lévi-Strauss, que se tornou referência obrigatória na filosofia, na psicologia, na antropologia e na sociologia, e tem uma significativa contribuição nos estudos dos mitos. Como relatou o próprio Lévi-Strauss, quando era estudante, no início de carreira, insurgiu-se contra a escola de Durkheim, porque na mesma época descobriu a etnologia anglo-americana (PERRONE-MOISÉS, 1999).

Ao se colocar contra o funcionalismo<sup>14</sup> e o empirismo, Lévi-Strauss encontra seus mestres em antropologia nos herdeiros das escolas britânica e alemã, os quais “[...] se desviaram da história, defensores que são do relativismo cultural: Lowie, Kroeber e Boas” (DOSSE, 1993, p. 36). Segundo Dosse (1993, p. 37) “a mais importante contribuição de Boas e sua influência sobre Lévi-Strauss terão sido a ênfase que deu à natureza inconsciente dos fenômenos culturais e a colocação das leis da linguagem no centro da inteligibilidade dessa estrutura inconsciente”<sup>15</sup>. Isto fica claramente explicitado por Lévi-Strauss (1978) quando afirma:

<sup>14</sup> O teor da crítica ao funcionalismo é explicitado em Lévi-Strauss (1978, p. 25).

<sup>15</sup> Dosse (1993) salienta que o impulso linguístico estava dado, oriundo do campo da antropologia a partir de 1911 e favoreceu o encontro entre Lévi-Strauss e Jakobson. Entre as páginas 36-37, Dosse (1993) aborda em maiores detalhes a relação entre Lévi-Strauss e Boas na década de 1940.

É a Boas que cabe o mérito de ter, com uma lucidez admirável, definido a natureza inconsciente dos fenômenos culturais, em páginas onde, assimilando-os deste ponto de vista à linguagem, ele antecipava acerca do desenvolvimento ulterior do pensamento linguístico, e sobre um porvir etnológico, cujas promessas começamos apenas a entrever (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 35).

Mais tarde, porém, compreendeu melhor e retornou, em grande parte, à tradição durkheimiana. Nas palavras de Lévi-Strauss, segundo PERRONE-MPISÉS (1999), ocorreu “uma passagem inconstante e, posteriormente, um retorno muito profundo ao pensamento durkheimiano e ao de Mauss”<sup>16</sup>. Sobre isso afirma Dosse (1993, p. 33-34):

O estruturalismo em antropologia não nasceu, contudo, por geração espontânea do cérebro de um cientista. É a resultante de uma situação particular da antropologia nascente e, de um modo mais amplo, do avanço do conceito de ciência no domínio do estudo das sociedades. Neste plano, e mesmo que Lévi-Strauss se distancie e inove, o estruturalismo inscreve-se na filiação positivista de Auguste Comte, do seu cientificismo [...] a ideia de que um conhecimento só se reveste de interesse se se inspira no modelo de ciência, ou se lograr transformar-se em ciência, em teoria.

Perrone-Moisés (2004) reafirma tal entendimento ao ponderar sobre essa corrente de pensamento no âmbito das ciências sociais e da antropologia em sua síntese:

O estruturalismo não foi uma proposta filosófica, mas apenas um método aplicável às ciências humanas. O estruturalismo se firmou e se disseminou a partir da França, nos anos de 1960, baseado nas teorias de Saussure, do formalismo russo e do Círculo Linguístico de Praga. Os estruturalistas franceses promoveram a linguística à posição de ciência-piloto das humanidades, e propuseram-se a fundar a semiologia, que seria a ciência geral dos signos. Os estudos concentraram-se na busca de modelos universais que teriam como base a linguagem verbal, e desenvolveram-se sobretudo na análise estrutural da narrativa (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 213-214).

<sup>16</sup> Essa afirmação é extraída da entrevista de Lévi-Strauss concedida a Perrone-Moisés (1999, p. 15) na qual a entrevistadora indaga: “O senhor já disse, em várias entrevistas, que optou pela etnologia como reação contra a escola sociológica francesa, contra Durkheim, especificamente. Gostaria de pedir-lhe que falasse, mais uma vez, dessa relação...”. Lévi-Strauss então responde: “Quando eu era estudante, no início de minha carreira, insurgi-me contra a escola... enfim, contra Durkheim, porque na mesma época descobria a etnologia anglo-americana e, é claro, eu era especialmente sensível à diferença entre o teórico e pessoas que falavam de coisas que tinham ido ver em campo. Como eu mesmo tinha um grande gosto pela aventura, sentia-me mais próximo deles. Mas creio que, posteriormente, compreendi bem melhor e retornei, em grande parte, à tradição durkheimiana. Eu nunca fui aluno de Mauss, já que nunca tinha feito etnologia antes de partir para o Brasil, mas de qualquer modo, antes de partir, fui ver Mauss e também fui ver Lévy-Bruhl. Eles me deram conselhos, quando eu retornava à França, ia vê-los. Não houve, portanto, uma ruptura... Foi mais, digamos, uma passagem inconstante e, posteriormente, um retorno muito profundo ao pensamento durkheimiano e ao de Mauss”.

A utilização do termo “estrutural” como especificação do método é reivindicada pelo linguista dinamarquês Hjelmslev, que fundou a “Revista Acta Linguística” em 1939, publicando um artigo intitulado “Linguística estrutural”, conforme informa Dosse (1993). Como parte da história intelectual, o movimento estruturalista inaugurou um período particularmente fecundo da investigação no domínio das ciências humanas, cuja reconstituição, no entendimento do autor, é complexa, pois “os contornos de referência estruturalista são sobremaneira vagos e difusos” (DOSSE, 1993, p. 16). Para ter acesso às principais orientações do período, “cumpre reconstituir a pluralidade das abordagens, das personalidades, sem reducionismo, sem deixar de procurar alguns núcleos coerentes que revelam a matriz de uma abordagem, para além da multiplicidade de seus objetos e das disciplinas em questão” (DOSSE, 1993, p. 16). As diversas formas de aplicação do estruturalismo nas ciências sociais se configuraram, na análise de Dosse (1993, p. 16), como,

[...] de um lado, um estruturalismo científico, representado principalmente por Claude Lévi-Strauss, Algirdas-Julien Greimas ou Jacques Lacan e envolvendo ao mesmo tempo, portanto, a antropologia, a semiótica e a psicanálise; e, do outro, contíguo a essa busca da Lei, com Roland Barthes, Gérard Genette, Tzvetan Todorov ou Michel Serres, e que se poderia qualificar de estruturalismo semiológico. Enfim, também existe um estruturalismo historicizado ou epistêmico, no qual se encontram inseridos Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-Pierre Vernant e, mais amplamente, a terceira geração dos Annales.

Perrone-Moisés (2004, p. 213-214) destaca, ainda, Tzvetan Todorov “como competente divulgador do formalismo russo, e Julia Kristeva talentosa continuadora da semiótica eslava, em especial de Bakhtin”. Contudo, salienta Dosse (1993) que, além das diferenças, é possível identificar uma comunidade e um linguagem de objetivos que, apesar das diferenças de estilo, mantêm a mesma base estruturalista. Se por um lado é complexa a distinção das diversas concepções no interior do estruturalismo, sua periodização, no entendimento de Dosse (1993, p. 17), é muito simples. Essa periodização evidencia

[...] uma clara e irresistível progressão nos anos 50 da referência aos fenômenos de estrutura para transformar-se nos anos 60 em verdadeiro modo estruturalista que se assenhorie do essencial do campo intelectual. O ponto central de referência a partir do qual a atividade estruturalista irradia mais fortemente em todo o campo intelectual é o ano de 1966. É o momento-farol desse período pela intensidade, o brilho irradiante, a fusão do universo dos signos que ele realiza para além de todas as fronteiras disciplinares estabelecidas. Até 1966, é o progresso que parece irresistível, a fase ascendente da atividade estruturalista. A partir de 1967, é o início do refluxo,

das críticas, das tomadas de posição de distanciamento em relação ao fenômeno estruturalista incensado em prosa e em verso por toda a imprensa. O refluxo precede, portanto, o evento de 1968: já é latente em 1967, quando os quatro mosqueteiros não descansaram enquanto não tomaram suas distâncias em relação ao fenômeno estruturalista (DOSSE, 1993, p. 17).

O estruturalismo ortodoxo teve vida breve na França, como afirma Perrone-Moisés (2004), pois determinados filósofos se encarregaram logo de contestar seu idealismo, seu racionalismo e a sua pretensão à universalidade. Explica a autora que, em pleno triunfo do estruturalismo,

Michel Foucault contestou a Razão como forma de poder (“História da Loucura na Era Clássica”, 1961) e propôs que se substituísse a ontologia pela “arqueologia” ou “genealogia” do saber (“As Palavras e as Coisas”, 1966). Gilles Deleuze efetuou sua releitura de Nietzsche, celebrando “o jogo da diferença” contra “o trabalho da dialética” (“Nietzsche e a Filosofia”, 1962), e fez a crítica do platonismo (“Lógica do Sentido”, 1969). Concomitantemente, Jacques Derrida minou as bases do estruturalismo, ao criticar o idealismo do signo segundo Saussure (seu dualismo significante/significado, que pressupõe a representação), os modelos racionalizantes usados na linguística, na antropologia e na crítica literária daquele momento (“A Escrita e a Diferença”, 1967), e introduziu os conceitos de logocentrismo e diferença [différance] (Da Gramatologia, 1967) (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 215).

Como afirma a autora, a linguística deixou rapidamente de ser – como era considerada – a “ciência-piloto” e transformou-se em linguística do discurso, abrindo-se em várias direções. Relata, ainda a mesma autora:

Em 1973, Barthes abandonou o projeto “científico” da semiologia (com “O prazer do texto”), e em 1977 fez o balanço dessa fase em sua Aula Inaugural no Collège de France. O fim do estruturalismo foi, assim, decretado no interior do próprio movimento, em certos casos pelos mesmos teóricos que o haviam teorizado. O estruturalismo não foi, portanto, como até hoje dizem os seus críticos, uma moda nociva finalmente superada pelos bons métodos tradicionais, mas um movimento que morreu de morte natural, pelas mãos de seus praticantes. Morreu para prosseguir, transformando-se em outra coisa, muito menos tradicional do que ele (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 216-217).

Em face deste contexto e das transformações ocorridas no interior do próprio movimento estruturalista, a tarefa de busca de modelos universais que teriam como base a linguagem verbal e a análise estrutural da narrativa, segundo Perrone-Moisés (2004), teve o seu término, isto é, findou o seu momento de auge. Essa corrente de pensamento chegou ao Brasil no momento em que “vivíamos os anos de chumbo da ditadura militar”, entretanto

“houve uma oposição ao estruturalismo, por parte dos professores e críticos literários tradicionalistas e de alguns sociólogos marxistas, avessos ao “formalismo” e ao historicismo do método” (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 214). Apesar das críticas à sociologia e à antropologia francesa no Brasil, especialmente à de cunho positivista, como o estruturalismo, estas tiveram sua influência no país e na educação brasileira em particular. Perrone-Moisés (2004) explica que suas implicações poderiam ser justificadas por suas virtudes didáticas ou, no pior dos casos, pelo fato de que qualquer um poderia aplicá-las, dando-lhes ares “científicos”.

Não obstante, embora esse embate teórico tenha existido de início no Brasil, o pensamento de Lévi-Strauss foi retomado no contexto de redemocratização do país, mais especificamente no atendimento às condicionalidades impostas pelos organismos e organizações internacionais na década de 1990, cuja agenda envolvia a reestruturação neoliberal como política de enfrentamento da crise estrutural do capital.

Conquanto não seja possível fazer uma relação direta com a sugestão feita em 1950 por Lévi-Strauss à UNESCO, quanto ao desenvolvimento de um programa de técnica corporal fundamentado na teoria antropológica de Mauss como “ferramenta” para a solidariedade, com a política para o esporte atualmente proposta por esta organização, parece haver uma convergência entre estes pensamentos sobre o papel da educação física. No momento de crise, em que a luta de classes se manifestava de forma mais explícita e os conflitos se asseveravam, a ONU produziu o documento “Esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio. Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz”<sup>17</sup>. Neste documento a ONU (2003) afirma:

O esporte pode atravessar as barreiras que dividem as sociedades, tornando-o assim uma poderosa ferramenta para apoiar esforços de prevenção de conflitos e de construção da paz, tanto simbolicamente no nível global, quanto de maneira bastante prática dentro das comunidades. Quando aplicados eficazmente, os programas de esportes promovem a integração social e fomentam a tolerância, ajudando reduzir a tensão e gerar o diálogo. O poder de organização e reunião do esporte o torna uma ferramenta ainda mais eficaz para a comunicação e a conscientização (advocacy).

<sup>17</sup> Como expõe a ONU (2003) este relatório “analisa em detalhe a contribuição potencial que o esporte pode oferecer para a realização das Metas de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (MDMs). Fornece uma visão geral do crescente papel das atividades esportivas em muitos programas das Nações Unidas e consolida as lições aprendidas. Inclui também recomendações que visam a maximização do uso do esporte e sua utilização de maneira sistemática”.

A principal descoberta da Força Tarefa<sup>18</sup> entre Agências das Nações Unidas para o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz é que

[...] as iniciativas bem elaboradas, baseadas no esporte são ferramentas práticas e custo-efetivas para se atingir as metas de desenvolvimento e de paz. O esporte é um veículo poderoso que deve cada vez mais ser considerado pelas Nações Unidas como complementar às atividades existentes (ONU, 2003).

Se por um lado a concepção da educação física na perspectiva cultural/plural, representada por Daolio e por outros autores brasileiros, por vezes fundamentou-se em Lévi-Strauss, interpretando os conceitos fundamentais de Mauss nas questões conceituais e metodológicas, cujas bases de sustentam no estruturalismo, por outro lado também se fundamenta no pensamento de Geertz, influenciado pelo pós-estruturalismo. Não obstante, cumpre considerar os aspectos políticos, econômicos e sociais que determinaram a configuração do pós-estruturalismo nas décadas de 1960 e 1970, os quais tiveram influência no Brasil, particularmente na educação física dos anos de 1990. Em face da complexidade desse momento histórico, tomo alguns elementos centrais na tentativa de contextualizar estes aspectos e situar a antropologia de Geertz no âmbito dos estudos antropológicos. Para tanto, é preciso entender que a constituição da antropologia interpretativa sofreu influência da filosofia e da sociologia alemã, como apresento no próximo tópico.

#### **4.1.2 A filosofia e a sociologia alemã: as bases da concepção de cultura da teoria antropológica de Geertz**

Na França a filosofia e a sociologia se constituíram em um contexto revolucionário que posteriormente se alicerçou em convergência com o pensamento burguês e a decadente

<sup>18</sup> “Com esses objetivos em mente, a Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas para o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz foi formada, unindo agências com experiência significativa na utilização do esporte em seu trabalho, incluindo a OIT, UNESCO, OMS, UNDP, UNV, PNUMA, UNHCR, UNICEF, UNODC e a UNAIDS. A Força Tarefa foi co-presidida pelo Sr. Adolf Ogi, Assessor Especial do Secretário Geral do Esporte para o Desenvolvimento e a Paz, e Sra. Carol Bellamy, Diretora Executiva da UNICEF. O apoio do Secretariado foi fornecido através da organização não governamental (ONG) *Right to Play* (antiga Olympic Aid). Os membros da Força Tarefa foram designados pelos chefes das organizações das Nações Unidas participantes”.



burguesia, mas a situação da Alemanha foi muito diferente da dos outros países ocidentais<sup>19</sup>. Adverte Lukács (1981c, p. 135) de antemão que não existia na Alemanha “uma ciência econômica original”. Acrescenta o autor:

[...] o socialismo científico foi criado precisamente por pensadores alemães e teve necessariamente sua primeira ampla influência e divulgação literária em terreno alemão. Finalmente, a situação na qual nasce a sociologia alemã ganha um novo grau de complexidade pelo fato de que, na Alemanha, a burguesia não assume o poder como classe política mediante uma revolução, como ocorrera na França, mas efetua um compromisso com o absolutismo feudal e com o estamento dos Junker sob a direção de Bismark. O nascimento da sociologia alemã, portanto, tem lugar no quadro da apologética desse compromisso; esta apologética determina a tarefa da economia e da ciência social na Alemanha. Essa situação impede o surgimento de uma sociologia no sentido anglo-francês (LUKÁCS, 1981c, p. 135).

Esse quadro histórico define a filosofia e a sociologia alemã e o pensamento de seus teóricos de forma diferente da sociologia francesa. Os principais representantes dessa filosofia e sociologia; foram Wilhelm Dilthey (1833-1911)<sup>20</sup>, Max Weber (1864-1920), Simmel (1858-1918)<sup>21</sup>, Edmund Husserl (1839-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e muitos outros filósofos de destaque<sup>22</sup>. Na análise de Lukács (1981c, p. 137) o que melhor define a posição da filosofia alemã diante da nascente sociologia é

[...] a crítica que encontramos em um escrito de Dilthey de 1883, intitulado [...] Introdução às ciências do espírito. Decerto, Dilthey combate em primeiro lugar a sociologia inglesa e francesa de Comte, Spencer e outros

<sup>19</sup> Lukács está tratando dos países ocidentais mais desenvolvidos do ponto de vista capitalista e que apresentam uma longa tradição de progresso burguês-democrático – no caso, a França e Inglaterra.

<sup>20</sup> Wilhelm Dilthey nasceu em Biebrich, na Alemanha, viveu de 1833 a 1911, filho de um pastor calvinista, extremamente modesto, Dilthey sempre assinala, em seus escritos, seu caráter provisório quando os anunciava como planos, projetos, materiais ou contribuições (ARAÚJO, 2007). Dilthey (2012) considerou “a histórica relatividade de todas as ideias e as instituições é o fato mais característico e desafiador na vida intelectual do mundo moderno. Ele era hostil à construção de sistemas fechados, racionais e preferiu deixar questões não resolvidas. Esta preferência por deixar perguntas abertas, foi, talvez, o principal fator que contribuiu para o seu fracasso em ser reconhecido no seu próprio tempo. Somente após a Segunda Guerra a importância da metodologia de sua filosofia histórica de vida veio a ser apreciada. As principais obras do autor são: “Tratado da Realidade” (1890) e a “A Construção de Mundo Histórico nas Ciências do Espírito” (1910). O pensamento de Dilthey, especialmente sobre a concepção de história e a hermenêutica, teve grande influência na sociologia alemã e no pensamento dos sociólogos que o sucederam, entre eles: Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Rudolf Steiner, entre outros.

<sup>21</sup> Simmel (1858-1918) é visto como um dos fundadores da sociologia alemã ao lado de Max Weber. Seus ensaios tiveram influência não só no mundo intelectual alemão como, de maneira distinta, na Escola de Chicago (2003).

<sup>22</sup> A respeito do pensamento fenomenológico destes últimos, já tratamos na seção 2 deste trabalho., Neste momento nos dedicaremos ao pensamento filosófico e sociológico de Dilthey e Weber, por sua influência na teoria interpretativa de Geertz.

pensadores dessa tendência. Ele recusa, em linha de princípio, a pretensão dessa corrente em entender, a partir de um ponto de vista unitário, os processos históricos com o auxílio de categorias sociológicas. Seu ponto de vista é radicalmente empirista e relativista no sentido das ciências singulares. Na nova sociologia, Dilthey enxerga, não sem razão, um prosseguimento da antiga filosofia da história; e combate ambas como uma espécie de alquimia pseudocientífica. A realidade só pode ser compreendida através de ciências singulares rigorosamente especializadas. Em compensação, a filosofia da história e a sociologia operam com princípios metafísicos (LUKÁCS, 1981c, p. 137).

Destarte, a crítica de Dilthey não é mais que um fenômeno concomitante à decadência da sociologia em geral – determinado, sob o aspecto metodológico, pelas particulares condições alemãs. Afirma Lukács (1981c) que, assim como esta renuncia cada vez mais claramente a uma fundamentação burguesa do progresso, uma teoria unitária do progresso também é cientificamente impossível do ponto de vista de Dilthey.

Dilthey foi um dos principais nomes da filosofia e da sociologia alemã do século XIX e início do século XX. Filósofo hermenêutico, psicólogo e historiador, envolvido com as questões teóricas de sua época, dialogou intensivamente com grandes teóricos de Berlim, principalmente com Savigny, Grimm, Ritter e Ranke, da Escola Histórica de Humboldt, os quais, como ele, “não aceitavam o idealismo hegeliano”, como afirma Araújo (2007, p. 236). Apesar de ter sido um crítico determinado do pensamento metafísico, para o qual dedicou muito de seus escritos críticos, “esteve visivelmente ‘afinado’ com as tendências teóricas de sua época, mas, mesmo assim, não poupou críticas ao positivismo” (ARAÚJO, 2007, p. 236).

Em sintonia com o seu tempo, Dilthey dedicou sua vida ao estudo da religião, da poesia, da literatura e da filosofia para entender o homem e o mundo, pois, para ele,

[...] os conteúdos religiosos, poéticos e filosóficos são necessários para a compreensão da relação entre ambos – homem e mundo – em seu movimento. Visualizou, nestes conteúdos, uma relatividade histórica que se contrapunha ao absolutismo enxergado por Hegel, para quem estes conteúdos eram verdadeiras manifestações do espírito absoluto. Levadas às últimas consequências, as interpretações de Dilthey concluem que estes espíritos não são absolutos, mas objetivos, porque não têm, assegura, ao alcance da consciência humana, nenhum espírito absoluto: todo espírito é relativo. Obstinado em comprovar a veracidade de sua ideia anti-hegeliana, Dilthey realiza inúmeros ensaios que demonstram variedades incontestes em sucessivos sistemas que assinalam sua relatividade ao estarem afeitos às condições históricas (ARAÚJO, 2007, p. 251).

Como expõe Araújo (2007, p. 236), a história que defendia se contrapunha à de Hegel e se alinhava às de Windelband e Rickert, as quais se articulavam com a filosofia da vida.

Assim, “seus estudos, históricos por princípio e natureza, advertiam para as circunstâncias hermenêutico-psicológicas que envolvem o homem e se afastam de qualquer apriorismo e empirismo historiográfico”. Para essa autora, em Dilthey “as coisas e a própria vida deveriam sobrepor-se ao espírito, e a História deveria fundar-se na sistematização da cultura para alcançar a vida mesma. Neste sentido, concebe a História como condições de possibilidade de organização do mundo – o mundo da cultura” (ARAÚJO, 2007, p. 236).

Seu método próprio para as ciências do espírito adentrou na questão da teoria do conhecimento das ciências do espírito, cujos fins eram “captar o singular, o individual da realidade histórico-social, conhecer as uniformidades que operam em sua formação, estabelecer os fins e regras para sua futura criação – podem ser alcançados unicamente por meio dos recursos do pensamento, por meio de análises e da abstração” (ARAÚJO, 2007, p. 237).

Araújo (2007, p. 237) explicita que, para Heidegger, filósofo da fenomenologia alemã, Dilthey tinha como meta ““eivar a vida’ a uma compreensão filosófica e assegurar um fundamento hermenêutico a esta compreensão da ‘vida mesma’”, entretanto, para que esta compreensão fosse alçada, “investe esforços na Psicologia, em uma psicologia que ele chama de descritiva e analítica em oposição a uma psicologia explicativa”. A História é, para Dilthey,

[...] um esforço sistemático que deve proporcionar um fundamento gnoseológico a todo saber histórico, seja ele: religioso, poético, literário ou científico. A História é, então, por assim dizer, o pensamento sobre o pensamento, a reflexão da reflexão. Todo este esforço, pensa Dilthey, ofereceria ao historiador condições de compreender a vida do espírito em sua mais extensa evolução histórica. A realidade empírica é, então, por meio da cultura, recolocada pela História e Dilthey, à sua maneira, leva às últimas consequências a concepção de história dos pensadores da Escola Histórica, principalmente a de Ranke: a de dizer tão só como efetivamente tem ocorrido as coisas (ARAÚJO, 2007, p. 239).

Na interpretação de Araújo (2007, p. 252), Dilthey procura, por meio da Psicologia e da Antropologia, penetrar na alma humana e entender seus conflitos mais imediatos. O homem, na concepção de Dilthey,

[...] é um sujeito de atitude contemplativa, volitiva e afetiva. São estas atitudes o material pelo qual é possível conhecê-lo e que devem ser descritas e analisadas pela Psicologia. Elas estão sempre vivas na história humana, portanto, na cultura. O homem, diz ele, conhece a realidade pela inteligência, a valoriza em sentimentos e a ajusta pela vontade. Isso conforma a sua unidade psíquica em articulação com a concepção de mundo por ele

elaborado nas expressões da inteligência. Assim é sua vida. Então, se quisermos conhecer este homem, temos necessariamente de recorrer às suas elaborações filosófica, religiosa e artística (ARAÚJO, 2007, p. 252).

Desta forma, Dilthey pensa elevar a história à consciência, pois entende que “só ela (a consciência) nos adverte para a nossa relação com o mundo e fundamenta todo o conhecer”, e, ao colocar a cultura como instrumento privilegiado de compreensão da vida humana, tentando resgatá-la a partir de interconexões, concebe “a razão como resultante das relações do homem no tempo” (ARAÚJO, 2007, p. 239). Diante dessa ideia Dilthey afirma que as próprias ciências naturais são um produto histórico submetido à evolução, mas, no caso das ciências do espírito, “sua construção coloca-se como necessariamente vinculada ao repertório cultural dos homens e para reconhecê-lo, ou melhor, revivê-lo, na sua plenitude, é preciso reconstituir a sua natureza por intermédio da Psicologia”, explica Araújo (2007, p. 239-240).

Afirma Araújo (2007, p. 240) que as vivências, onde são alcançadas as representações e funções da vida, estão rerepresentadas e entranhadas na cultura e no pensar discursivo que ela institui, por isso o filósofo alemão acreditava.

[...] ser possível, por meio do pensar discursivo (objeto então da Psicologia), adentrar no círculo empírico da consciência e (re)conhecer a realidade. A realidade da qual trata Dilthey, não é a realidade do mundo exterior, mas a realidade volitiva, a manifestação da vontade (desejo e escolha).

Adverte Araújo (2007, p. 242) que não se trata de uma psicologia naturalista, pautada pelo modelo metodológico das ciências da natureza e carregada de positivismo, mas de uma “psicologia descritiva ou analítica, capaz de retratar o homem na sua relação com o mundo, com a sua vida mesma”. Além da psicologia, Dilthey identifica como fundadora das ciências do espírito a hermenêutica, por meio da qual o estudioso do espírito “deve partir das manifestações sensíveis da vida, de suas objetivações e viver o processo de criação do mundo espiritual em seu processo histórico”, e assim se está viabilizando “o compreender (*verstehen*) – processo mediante o qual conhecemos o psíquico através de signos sensíveis” (ARAÚJO, 2007, p. 242). Desse modo, essa compreensão permitiria interpretar as expressões, e a hermenêutica, no entendimento de Dilthey, asseguraria a validade geral dos resultados, já que sua função consiste em

[...] compreender a vivência por meio da classificação das expressões manifestas em conceitos, juízos e racionalização, objetivações da própria vivência na Religião, Arte, Literatura, Poesia, enfim, em todas as expressões

do espírito objetivo. Por meio da hermenêutica, o cientista do espírito descobre, para cada grupo de expressões, a correspondente espécie de compreensão, analisa suas formas elementares e determina suas categorias fundamentais. A Psicologia está para as vivências, assim como a hermenêutica está para as categorias objetivadas das vivências (ARAÚJO, 2007, p. 242).

Por fim, a consciência histórica, possibilitada pela sistematização da cultura e mediada pela Psicologia e pela hermenêutica, mostraria “a relatividade de toda construção, a relatividade do pensar humano e a relação incondicional entre o espírito e o tempo”, como explicita Araújo (2007, p. 242). O mérito desse modelo, que ele mesmo traçou, seria “o desvelamento da concepção de universo, subjacente a todo e qualquer sistema, pois acreditava que, nesta concepção, se encontram as ideias, os valores e os princípios supremos que conduzem a vida. E a vida, diz ele, é o último posto de referência da Filosofia” (ARAÚJO, 2007, p. 242). Desse modo, na concepção de Dilthey,

[...] conceber algo, atribuir valor e estabelecer fins para algo são atitudes vitais interdependentes que configuram as vivências e, assim sendo, nos ajudam a construir a própria realidade em que vivemos. Vivência e realidade são como que tecidas conjuntamente graças ao apoio da “categoria do significado” (AMARAL, 2004, p. 54).

Assim o nexa da vivência, em sua realidade concreta, repousa na categoria do significado. Na análise de Amaral (2004, p. 55), para Dilthey, esta é a unidade que toma “o decurso do vivido e do revivido em conjunto na lembrança, embora o significado do mesmo não consista em um ponto de unidade que repouse para além da vivência, senão que esse significado está constitutivamente contido nessas vivências, como em seu respectivo nexa”. Para Amaral (2004), a categoria do significado não se apoia em algo que transcenda à própria vivência, pois já contém em si todas as categorias da realidade objetiva. A realidade objetiva está composta em sua totalidade pelo conteúdo vivo das vivências.

Araújo (2007) explica que Dilthey pensava elevar o espírito humano por meio da arte, da poesia e da literatura. A cultura, para esse filósofo hermenêutico, é fonte privilegiada de tradução das reais condições psíquicas e históricas do homem no tempo; ela é um tecido de nexos finais que possui uma estrutura. Esta estrutura conforma a construção imaginativa humana, e por meio dela é possível entender o homem na sua mais profunda concretude. Assim, para Dilthey, a cultura é um campo privilegiado para a compreensão do espírito.

Segundo Amaral (2004) e Araújo (2007), Dilthey – considerado um dos principais filósofos alemães –, teve grande influência no pensamento filosófico e sociológico do século

XIX e início do século XX, embora não tenha alcançado reconhecimento em seu tempo, pois sua obra ficou conhecida e teve repercussão após a Segunda Grande Guerra. Nas décadas anteriores à Primeira Guerra Mundial a sociologia teve que combater incansavelmente por seu reconhecimento científico, mas as circunstâncias e as características dessa luta se modificaram, como afirma Lukács (1981c, p. 145), e a sociologia do período imperialista

[...] renunciou cada vez mais – e em escala internacional – a assumir, como ciência universal, a herança da história ou da filosofia em geral. Em relação com a vitória generalizada do agnosticismo filosófico, a sociologia se converte – com consciência cada vez maior – numa disciplina singular e limitada, que assume seu posto ao lado das demais disciplinas do mesmo tipo (LUKÁCS, 1981c, p. 145).

Na Alemanha esse desenvolvimento apresenta o matiz particular de que a sociologia vem amplamente ao encontro das concepções históricas do tipo romântico-irracionalista (LUKÁCS, 1981c). O anticapitalismo, denominado “romântico” por Lukács (1981c), tem uma matriz particular, representada por Ferdinand Tönnies (1855-1936), um liberal da transição do século XIX para o século XX, cujo pensamento viria a influenciar a sociologia alemã. Tönnies formula uma crítica à civilização que “põe em evidência os aspectos problemáticos e negativos da civilização capitalista, embora sublinhado ao mesmo tempo a inevitabilidade e a fatalidade do capitalismo” (LUKÁCS, 1981c, p. 140).

O processo de surgimento da sociologia na Alemanha e o desenvolvimento capitalista (este, influenciado por esse pensamento) criaram uma contraposição que se tornou decisiva para a sociologia alemã: a contraposição entre “civilização” e “cultura”. Lukács (1981c, p. 141) explica que “esta contraposição nasce espontaneamente do sentimento de mal-estar da intelectualidade burguesa diante do desenvolvimento da civilização capitalista e, em particular, imperialista”<sup>23</sup>. O autor afirma:

<sup>23</sup> O estágio imperialista iniciou-se nos últimos anos do século XIX, em que o capital financeiro desempenhava papel decisivo. Neste estágio, chamado de imperialismo “a fase empresarial típica será a monopolista (e, por isso, alguns autores denominam-na *capitalismo monopolista*), sem que ela elimine as pequenas e médias empresas; de fato, estas subsistirão e até mesmo poderão se multiplicar, *mas agora inteiramente subordinadas às pressões monopolistas*” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 180, grifo dos autores). Lênin faz uma interpretação clássica do imperialismo em 1916, entendendo-o como fase monopolista do capitalismo, com os seguintes traços principais: 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada neste *capital financeiro*, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente das exportações de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si; e, 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (NETTO; BRAZ, 2010, p. 180 grifo dos autores).

O problema teórico que se oculta por trás desse sentimento é formado pela conhecida constatação de Marx, segundo o qual o capitalismo, em geral, exerce uma influência desfavorável sobre o desenvolvimento da arte (e de toda a cultura). A verdadeira compreensão deste problema – caso fosse realmente entendido e meditado até o fundo – deveria fazer de todo intelectual honesto e respeitoso da cultura um adversário do capitalismo. Todavia, a maior parte dos intelectuais está unida através de muitas ligações de caráter material com a base capitalista da sua existência (ou, pelo menos, acreditam que quebrar tais ligações colocaria em perigo mortal a própria existência). Por outro lado, eles se encontram sob a influência da ideologia burguesa da sua época, o que significa que não têm nenhuma percepção das bases econômico-sociais da sua existência pessoal (LUKÁCS, 1981c, p. 141).

Sobre esse terreno – afirma o filósofo húngaro – pode surgir espontaneamente uma falsa oposição entre *Kultur* e *Zivilisation*. Afirma Lukács (1981c, p. 142) que, se formulada conceptualmente, a antítese assume a seguinte forma, objetivamente falsa e enganosa: “a *Zivilisation*, ou seja, a evolução técnico-econômica, é favorecida pelo capitalismo e progride continuamente; mas seu processo de afirmação é, em medida crescente, prejudicial à *Kultur* (arte, filosofia, vida interior do homem); a oposição entre ambas se acentua cada vez mais, até determinar uma tensão trágica e insustentável”. Esse filósofo chama a atenção para o seguinte:

Pode-se ver aqui como o dado real do desenvolvimento capitalista, já registrado por Marx, é deformado em sentido subjetivista e irracionalista, de modo a conduzir a um anticapitalismo romântico. Que se trate da deformação romântica de um dado real histórico-social, é algo que se pode comprovar mediante a simples consideração de que *Zivilisation* e *Kultur*, corretamente entendidas, não podem ser de nenhum modo conceitos antitéticos (LUKÁCS, 1981c, p. 142).

Ao analisar criticamente essa antítese formulada pela sociologia alemã, Lukács (1981c, p. 142) elucida os conceitos de cultura e civilização ao afirmar:

O conceito de *Kultur* abarca todas as atividades do homem através das quais, na natureza, na sociedade e em si mesmo, ele supera até os pressupostos naturais originários. (Fala-se corretamente, por exemplo, de uma cultura do trabalho, do comportamento humano, etc.) *Zivilisation*, em troca, é a expressão global e indicativa de periodicidade, com a qual se designa a história após a etapa da barbárie; ela abarca também a *Kultur*, mas – juntamente com ela – abarca também a totalidade da vida social do homem. Estabelecer uma oposição conceptual como a acima citada, criar o mito dessas entidades e forças em contraste recíproco, não é, portanto, mais nada do que uma deformação – ao mesmo tempo abstrata e irracionalista – da concreta contrariedade da cultura no capitalismo.

Destarte, a civilização indica o período da história social que se seguiu à barbárie, o qual abarca a cultura e, juntamente com a barbárie, a totalidade da vida social. A antítese criada pela sociologia alemã é uma deformação irracionalista da cultura na sociedade capitalista, pois cria mitos dessas entidades e forças contrastantes e modifica o que há de concreto na cultura do capitalismo: sua contrariedade. Essa contrariedade real, como explica Lukács (1981c, p. 142), refere-se também “[...] às forças de produção materiais; que se recorde sua destruição nos momentos de crise, as contradições da máquina no capitalismo em sua relação com o trabalho humano, tal como Marx as expôs”.

Esse irracionalismo e a cientificidade na sociologia alemã encontram expressão no pensamento de Max Weber (1864-1920)<sup>24</sup>, que é um dos seus mais eminentes representantes. Weber é considerado um dos mais importantes e influentes pensadores das ciências sociais. Foi contemporâneo de Dilthey, e sua postura teórica está associada à formulação de um conceito básico para a análise histórico-social: o “tipo ideal” – que segundo Cohn (1997, p. 8) é “um recurso metodológico para ensejar a orientação do cientista no interior da inesgotável variedade de fenômenos observáveis na vida social. Consiste em enfatizar determinados traços da realidade”.

Cohn (1997, p. 11) explica que Weber, em “As causas sociais do declínio da cultura antiga”, defendia a tese de que essas causas “não são externas ao Império Romano, que lhe sustentava, e que lhe sobreviveu como organização política por mais alguns séculos, mas devem ser procuradas no seu interior, são causas sociais”. Aqui, na interpretação desse autor, já estava dado o tom de sua análise de que “[...] não há vínculo entre o processo examinado e o mundo contemporâneo: trata-se de universos radicalmente heterogêneos. Inútil procurar nele um caráter exemplar ou, a resposta para questões atuais”, pois para Weber, é inútil “proceder como Marx o fizera ao tratar da formação histórica do capitalismo: ‘*de te fabula narratur*’, é de ti que se fala”, afirma Cohn (1997, p. 11).

Weber marca as suas diferenças tanto em face das interpretações que buscam causas externas para o processo examinado quanto de qualquer concepção que envolva as ideias de

<sup>24</sup> Maximilian Carl Emil Weber nasceu na cidade de Erfurt (Alemanha) em 1864 e morreu na cidade de Munique (Alemanha) em 1920. É considerado um importante sociólogo, jurista, historiador e economista alemão e um dos fundadores do estudo sociológico moderno. A sociologia o reconhece como um dos seus mestres máximos e ele tem presença forte do pensamento sociológico latino-americano, inclusive no Brasil. Seus estudos mais importantes estão nas áreas da sociologia da religião, sociologia política, administração pública (governo) e economia. Weber prestou consultoria aos negociadores da Alemanha no Tratado de Versalhes e à comissão que redigiu a Constituição de Weimar. Suas principais obras são: “A Ética Protestante e o espírito do capitalismo” (1904); “Estudos sobre a Sociologia e a Religião” (1921); “Estudos de Metodologia” (1922); e “A ciência como vocação” (1917) “Política como vocação” (1919); e a sua obra póstuma “Economia e Sociedade” (1920) (COHN, 1997).



“progresso” ou evolução objetiva do decurso histórico, entre os quais o materialismo histórico; portanto, “não havendo uma linha unívoca nem um curso objetivamente progressivo no interior da História, cabe à pesquisa histórica tratar do que é particular, daquilo que permite identificar na sua peculiaridade uma configuração cultural e buscar exemplificações causais para essa particularidade” (COHN, 1997, p. 12).

No entendimento de Cohn (1997, p. 12), Weber não se limita a uma postura contemplativa diante do processo que examina, já que para ele a característica básica do estilo weberiano é eminentemente crítica, no sentido de que “ele sempre escreve contra alguém ou alguma coisa de seu tempo”, tanto das questões substantivas do dia quanto no domínio teórico. Quanto a este último ponto, nos textos de Weber encontram-se:

Termos tomados do marxismo, como “infraestrutura” e “superestrutura”, o que pode dar a impressão de que ele estaria de algum modo aderindo à teoria da qual esses termos fazem parte. Mas não é bem assim. Trata-se mais de um recurso polêmico. Ele usa estes termos para enfatizar a importância dos fatores econômicos, “materiais” para a explicação do processo em exame, contra as interpretações “idealistas” correntes na época; mas ao mesmo tempo afasta-se do materialismo histórico ao negar a possibilidade de encontrar-se um curso objetivo e determinado dos processos históricos. No tocante às referências a questões substantivas não é difícil discernir na exposição weberiana dos dilemas políticos e econômicos de um império antigo em declínio a marca de suas preocupações com os problemas da Alemanha pós-bismarckiana às voltas com difíceis problemas de liderança política (COHN, 1997, p. 12-13).

Para Cohn (1997, p. 14-15), a concepção de história e de historiografia de Weber é coerente com a ênfase em sua ideia básica de que “não é possível encarar um período histórico como se nele estivesse já configurada a época seguinte, seja em termos de ‘progresso’ ou de qualquer noção similar, que proponha a presença das mesmas causas operando ao longo do tempo em diferentes configurações históricas”. Isto, porém, não impede um exame comparativo entre traços de um período e de outros, pois a análise comparativa não opera na busca do que é comum a várias ou a todas as configurações históricas, mas, ao contrário, permite trazer à tona o que é peculiar a cada uma delas, como afirma o autor. Cohn (1997) ressalta que, na realidade, a atenção de Weber sempre se concentrou na configuração histórica em que vivia e que ele subordinou o seu extraordinário conhecimento empírico e teórico a esse fim, mas seu ponto de referência concreto e particular era o Estado Nacional e, mais especificamente, a Alemanha de sua época. Weber dedicou um texto “ao papel que as diferenças raciais entre nacionalidades desempenham na luta econômica pela existência”,

que, como explica Cohn (1997, p. 16), é apenas o ponto de partida para as discussões prioritárias de Weber na época, qual seja

[...] a integridade cultural da nação alemã e a definição de seus segmentos aptos a dirigi-la num período de crise de poder. A noção de “diferenças raciais” é trabalhada criticamente e diferenciada da de “cultura”, sobretudo através da demonstração de que uma alta capacidade adaptativa às condições exteriores de vida não é sinônimo de nível social elevado.

Cohn (1997) afirma que, para Weber, mais importante que a ideia de “adaptação” é a de “seleção”, e encara com reservas o seu uso em termos de um “darwinismo social”, mas “não o abandona de todo” – ao contrário, “Uma vez despojadas das analogias biológicas, ela seria incorporada ao seu esquema analítico e associada à ideia de *luta*, que desempenha papel fundamental no esquema weberiano, como um componente significativo nuclear de toda a relação social”; e Weber persiste nessa ideia quando publica, já na maturidade – em 1917 – um trabalho de 1914, em que trata do “sentido da neutralidade valorativa nas ciências sociais.” (COHN, 1997, p. 16, grifo do autor).

Do texto sobre o Estado Nacional e a política econômica advém o bom exemplo, no entendimento de Cohn (1997, p. 18), da diferença radical entre a perspectiva analítica de Weber e Durkheim, que “nunca recuou diante do recurso às analogias biológicas. Essa diferença refere-se à relação entre o processo de diferenciação interna e integração da sociedade e a luta pela existência em seu interior”. É Weber mesmo “o analista por excelência do conflito, do confronto de interesses e valores inconciliáveis, da dominação e do poder”. Sobre a relação entre juízo de valor e conhecimento científico, é explícita sua posição de que

[...] a adesão a determinados valores (éticos, estéticos ou de qualquer natureza) sempre está envolvida na seleção de um tema para análise, ainda que esta envolvida na seleção de um tema para a análise, ainda que esta necessariamente seja despojada de valorações no seu desenvolvimento interno. Aponta-se especialmente que noções sobre “cultura” e “nação” são conceitos de valor, que orientam a pesquisa e não podem ser neutralizadas ou eliminadas como simples prejuízos (COHN, 1997, p. 19).

A economia, para Weber, entendida como ciência da política econômica nacional, deveria estar subordinada aos interesses de poder nacional. Ao posicionar-se desse modo Weber está defendendo

[...] a autonomia da dimensão política, em parte para exorcizar a ideia de que ela seja determinada pela Economia, sobretudo no sentido mais extremo que Weber atribui a essa ideia, de que o exame das condições da atividade econômica permitiria “deduzir” de alguma forma as condições correspondentes da atividade política. [...] Enquanto economista no sentido estrito do termo, o cientista deve abster-se de qualquer juízo de valor na sua análise, precisamente porque enquanto cientista, não lhe cabe reivindicar um caráter imperativo para as suas conclusões (COHN, 1997, p. 19).

Nesse pensamento Weber se propõe a combater a concepção da ciência econômica de que “a Economia Política pode e *deve* produzir juízos de valor a partir de uma ‘visão do mundo’ de caráter econômico” (COHN, 1997, p. 20). Contra isso argumenta que, como ciência empírica, a economia “nunca poderá ter como tarefa a descoberta de normas e ideais de caráter imperativo das quais se pudessem deduzir algumas receitas para a prática”<sup>25</sup>. Como afirma Cohn (1997), Weber combate resolutamente a ideia de que a ciência pode engendrar concepções de mundo de validade universal, fundadas no sentido objetivo do decurso histórico. Para esse sociólogo alemão, a tarefa do conhecimento científico consiste na “ordenação racional da realidade empírica”, ou seja:

[...] não se trata de reproduzir em ideias uma ordem objetiva já dada, mas de atribuir uma ordem a aspectos selecionados daquilo que se apresenta à experiência como uma multiplicidade infinita de fenômenos. É claro que isso envolve uma postura ativa do pesquisador, que não é concebido como um metódico registrador de “dados”, mas tampouco é um mero veículo para a introdução de tais ou quais “visões do mundo” nos resultados da pesquisa (COHN, 1997, p. 23).

A sociologia é “uma ciência voltada para a compreensão interpretativa da ação social e, por essa via, para a explicação causal dela no seu transcurso e nos seus efeitos”, na concepção de Weber (COHN, 1997, p. 26). A “ação social” mencionada nessa definição é uma modalidade específica de ação, ou seja, uma conduta à qual o próprio agente associa um sentido, aquela ação que é orientada significativamente pelo agente conforme a conduta de outros e que transcorre em consonância com isso.

Cohn (1997) entende que para isso tornar-se inteligível é preciso ver o que Weber entende por *sentido*; porém Weber, nas formulações iniciais sobre o tema, não deixa claro esse conceito. Esclarece Cohn (1997, p. 26, grifo do autor) que ele está mais preocupado em enfatizar que “o sentido a que ele se refere é aquele *subjetivamente visado* pelo agente, e não

<sup>25</sup> Trata-se de citações reproduzidas por Cohn (1997, p. 20) de um texto de Weber publicado em 1904 como definição programática da revista “Arquivos para a Ciência Social e a Política Social”.

qualquer sentido objetivamente “correto” da ação ou algum sentido metafisicamente definido como ‘verdade’ do que com definir o conceito”, enquanto o que interessa a Weber é aquele sentido que se manifesta em ações concretas e que envolve um *motivo* sustentado pelo agente como fundamento de sua ação. Por sua vez, adverte Cohn (1997, p. 26-27, grifo do autor) que em nenhum ponto se encontrará uma definição de “compreensão”, o que permite conjecturar que nesse ponto o raciocínio de Weber parece circular: “sentido é o que se compreende e compreensão é captação do sentido”; por isso, quando Weber fala de sentido na acepção mais importante da palavra, “não está cogitando a gênese da ação mas sim daquilo para o que ela aponta, para o objetivo visado nela; para o seu fim, em suma”.

A ação é dotada de sentido como um meio para alcançar um fim, justamente aquele subjetivamente visado pelo agente. Não é um ato isolado, mas um processo “no qual se percorre uma sequência de elos significativos”. Desse modo, para Weber,

[...] o sentido é responsável pela unidade dos processos de ação e é através dessa que os torna compreensíveis. Ou seja: entre os diversos elos significativos de um processo particular de ação e reconstruir esse processo como uma unidade que não se desfaz numa poeira de atos isolados. Realizar isso é precisamente compreender o sentido da ação (COHN, 1997, p. 27-28, grifos do autor).

Na concepção de Weber, o agente individual “é a única entidade em que os sentidos específicos dessas diferentes esferas da ação estão simultaneamente presentes e podem entrar em contato”; portanto, “não existem vínculos ‘objetivos’ entre esferas de ação, só vínculos ‘subjetivos’, isto é, que passam pelos agentes sujeitos” (COHN, 1997, p. 29). Os sociólogos, particularmente Weber, declararam “não ter a pretensão de descobrir o sentido unitário do desenvolvimento histórico”; afirmam, ao contrário, que a sociologia é apenas uma espécie da ciência auxiliar da história, no sentido *de* Dilthey.

Esse posicionamento diverge da concepção marxiana, que parte da história para compreender a realidade social; entretanto, a refutação do marxismo passa a acontecer de forma mais sutil e são recolhidos, de modo deformado, os elementos que parecem compatíveis com a ideologia burguesa (COHN, 1997). A tentativa de liquidação teórica e prática de luta de classes, em defesa da colaboração entre a burguesia e o proletariado, exerce um grande influxo sobre os sociólogos burgueses, como explica Lukács (1981c). O marxismo que se tentara refutar em bloco, a partir do revisionismo, passa a ser algo que pode ser dividido em fragmentos, de modo a inserir na sociologia aquilo que possa ser utilizado pela

burguesia. Continua-se a lutar contra a prioridade do ser social e contra o papel decisivo desempenhado pelo desenvolvimento das forças produtivas, mas surge aí a metodologia relativista, que permite acolher na sociologia burguesa algumas formas abstratas de interação entre a base e a superestrutura.

Lukács (1981c, p. 148) reitera que essa mesma lógica sucede também em Max Weber, que “[...] estuda a relação de dependência recíproca entre as formas econômicas e as religiões, recusando nitidamente a prioridade da economia” e assume como ponto de partida inicial “[...] a relação de vinculação recíproca entre motivos materiais e ideologia; e combate o materialismo histórico porque este, de um modo que Weber supõe ser cientificamente inadmissível, afirma a prioridade do elemento econômico. Entretanto, as considerações de Max Weber “[...] levam sempre a atribuir aos fenômenos ideológicos (religiosos) um desenvolvimento ‘imane’ que teria sua origem neles mesmos; esta tendência, em seguida, converte-se no ponto de vista segundo o qual eles têm prioridade enquanto causas do processo global” (LUKÁCS, 1981c, p. 148). A sociologia, para Weber,

[...] se coloca na trilha da ciência geral do espírito, da interpretação idealista e espiritualista da história. Nem sequer está ausente a matiz irracionalista, embora Weber – no plano intencional – seja um adversário do irracionalismo. A tarefa dessa sociologia é precisamente a de mostrar a necessidade de que surja, sobre o terreno do racionalismo capitalista, um irracionalismo; ou, melhor dizendo, a de mostrar que esse irracionalismo se encontra na base do movimento de conjunto. Se tivermos presente a interpretação dada por Max Weber [...] acerca da gênese do capitalismo, do espírito capitalista, adquire particular importância que Weber ligue o racionalismo moderno ao fato de que, com ele, a religião tenha sido “lançada no irracional” (LUKÁCS, 1981c, p. 148-149).

Desse modo, Weber parte da relação de “dependência recíproca entre a ética econômica das religiões e as formações econômicas, afirmando a prioridade do fator econômico” (LUKÁCS, 1981c, p. 150). Isto fica claramente explicitado por Weber, que, ao tratar de “A ética protestante e o espírito capitalista” (WEBER, 1988, p. 4), afirma:

O “impulso’ para o ganho”, a “ânsia do lucro”, de lucro monetário, de lucro monetário o mais alto possível, não tem nada a ver em si com o capitalismo. Esse impulso existiu e existe entre garçons, médicos, cocheiros, artistas, prostitutas, funcionários corruptos, soldados, ladrões, cruzados, jogadores e mendigos – ou seja, em toda espécie e condições de pessoas, em todas as épocas de todos os países da Terra, onde quer que, de alguma forma, se apresentou, ou se apresenta, uma possibilidade objetiva para isto.

Para Weber (1988, p. 4), “a superação dessa noção ingênua de capitalismo pertence ao ensino do jardim de infância da História da Cultura”. Para esse filósofo, então, pensar no impulso para o ganho e para o lucro cada vez mais alto possível é próprio do capitalismo, é um pensamento ingênuo sobre a realidade que deve ser superada pelo ensino que trata da história da cultura, desde seu início. Reafirma tal posição e dá prioridade ao fator econômico, quando afirma:

O desejo do ganho ilimitado não se identifica nem um pouco com o capitalismo, e muito menos com o ‘espírito’ do capitalismo. O capitalismo pode até identificar-se com uma restrição, ou, pelo menos, com uma moderação racional desse impulso irracional. De qualquer forma, porém, o capitalismo na organização capitalista permanente e racional, equivale à procura do lucro, de um lucro cada vez mais renovado, da ‘rentabilidade’. Só pode ser assim. Dentro de uma ordem econômica totalmente capitalística, uma empresa individual que não se orientasse por esse princípio, estaria condenada a desaparecer. Definamos agora os nossos termos de uma maneira mais precisa do que geralmente ocorre. Chamaremos de ação econômica ‘capitalista’ aquela que se basear na expectativa de lucro através da utilização das oportunidades de troca, isto é, nas possibilidades (formalmente) pacíficas de lucro (WEBER, 1988, p. 4).

Desse modo, ao contrário do marxismo, Weber esforça-se para entender a natureza específica do capitalismo moderno e relacionar o seu nascimento na Europa com a diferença da evolução ético-religiosa no Oriente e no Ocidente. Esse sociólogo alemão tenta refutar o materialismo histórico a partir do argumento histórico de que a ética econômica do protestantismo que apressou o desenvolvimento do capitalismo já existia antes dele.

É por este e outros exemplos que Lukács (1981c) analisa que a metodologia dos sociólogos alemães apreende aparentemente a essência do capitalismo sem a obrigação de enfrentar os reais problemas econômicos. Ao adotar tal metodologia, nasce a possibilidade de uma crítica da cultura que jamais entra nas questões fundamentais do capitalismo, que dá até livre espaço à insatisfação com a cultura capitalista, mas “que concebe a racionalização capitalista como uma ‘fatalidade’ [...] e, portanto, apesar de todas as críticas, faz com que o capitalismo apareça como algo necessário e inevitável” (LUKÁCS, 1981c, p. 151). Esses raciocínios de Weber sempre demonstram a impossibilidade do socialismo, como ressalta Lukács (1981c).

Em síntese, Lukács (1981c) afirma que Max Weber, em sua luta contra o irracionalismo, acaba por conduzir a um estágio superior deste, pois a exclusão dos juízos de valor da sociologia já não faz elevar a um grau ainda mais alto a irracionalização do devir

histórico-social. Weber expressou fielmente, no entendimento de Lukács (1981c, p. 162), a tendência geral da intelectualidade alemã mais culta (e orientada politicamente para a esquerda) do período imperialista e “sua rigorosa cientificidade representou apenas um meio para estabelecer definitivamente o irracionalismo no terreno da visão do mundo”, e, em consequência disso, “a melhor intelectualidade alemã permaneceu sem defesa diante do ataque do irracionalismo”.

Fernandes (1981, p. 122), ao analisar o pensamento filosófico de Max Weber, afirma que ele aspirava a atingir um conhecimento universal da história e, “mesmo sendo um cientista escrupuloso, dispunha de vasto e multiforme saber e, não obstante, jamais superou uma especialização estreita”. O argumento em favor da “especialização cada vez mais estreita” da sociologia indicou que a extensão da ciência moderna atingiu uma “amplitude tal que não mais permite à capacidade de trabalho de um só homem dominar enciclopedicamente todo o campo do saber humano – ou, pelo menos, seus largos setores – sem abandonar o nível científico e cair no diletantismo” (FERNANDES, 1981, p. 122). Não obstante, esse argumento, por mais atraente que seja, é inteiramente equivocado, na análise do autor, pois

O fato de que as ciências sociais burguesas não consigam superar uma mesquinha especialização é uma verdade, mas as razões não são as apontadas. Não residem na vastidão da amplitude do ser humano, mas no modo e na direção de desenvolvimento das ciências sociais modernas. A decadência da ideologia burguesa operou nelas uma tão intensa modificação, que não se podem mais relacionar entre si, e o estudo de uma não serve mais para promover a compreensão de outra. A especialização mesquinha tornou-se o método das ciências sociais (FERNANDES, 1981, p. 122).

Weber era economista, sociólogo, historiador, filósofo e político, e tinha, nestes campos, profundos conhecimentos, muito superiores à média, como afirma Fernandes (1981, p. 123); além disso, sentia-se à vontade em todos os campos da arte e da sua história. Apesar disto “não existe nele qualquer sombra de um verdadeiro universalismo”. Desse modo,

Parecerá talvez surpreendente que um homem de tão vasta cultura, como o era Max Weber, tenha assumido atitude tão pouco crítica em face das ciências e as tenha aceito tal como lhe eram fornecidas pela decadência. Mas esta tendência à ausência de crítica é particularmente reforçada, em Weber, por ser ele, também, um filósofo. Como filósofo e seguidor do neokantismo, aprendeu a sancionar pela filosofia precisamente esta separação e este isolamento metodológico; a filosofia “aprofundava” nele a convicção de que, neste caso, se destaca em face de uma “estrutura eterna” do intelecto humano (FERNANDES, 1981, p. 124).

Nesse sentido Netto (2011, p. 10) afirma que “não se pode debater a ‘sociologia compreensiva’ de Weber sem levar em conta o neokantismo que constitui um de seus suportes”. Nessa esteira, Fernandes (1981, p. 124) explica que a filosofia neokantiana ensinou ainda outra coisa a Weber: “a fundamental ausência de relações entre pensamento e ação, entre teoria e práxis”. Por outro lado, “a teoria propõe um completo relativismo: a igualdade formal de todos os fenômenos sociais, a íntima equivalência de todas as formas históricas. A doutrina weberiana da ciência exige, coerentemente com o espírito do neokantismo, uma absoluta suspensão do julgamento teórico em face dos fenômenos da sociedade e da história” (FERNANDES, 1981, p. 124). A decisão ética decorre de uma mística do livre arbítrio, não tendo nada a ver com o processo cognoscitivo; por isso Weber não podia realizar um verdadeiro universalismo e romper com a estreiteza da divisão do trabalho científico, própria do capitalismo em declínio, mas, no máximo, a união pessoal de um grupo de especialistas estreitos em um só homem. Fica claro, então, no entendimento de Fernandes (1981, p. 125), como a divisão capitalista do trabalho,

[...] se insinua na alma do indivíduo singular, deformando-a; como transforma num filisteu limitado um homem que, tanto intelectual quanto moralmente, está muito acima da média. Este império exercido sobre a consciência humana pela divisão capitalista do trabalho, esta fixação do isolamento aparente dos momentos superficiais da vida capitalista, esta separação ideal de teoria e práxis, produzem – nos homens que capitulam sem resistência diante da vida capitalista – também uma cisão entre o intelecto e a vida dos sentimentos.

Essa cisão se reflete no indivíduo pelo “fato de que na sociedade capitalista as atividades profissionais especializadas dos homens tornam-se aparentemente autônomas do processo de conjunto” (FERNANDES, 1981, p. 125). O marxismo interpreta esta viva contradição como um efeito da “produção social e apropriação privada”, e desse modo, “[...] o aparente contraste superficial é fixado, pela ciência da decadência, como ‘destino eterno’ dos homens” (FERNANDES, 1981, p. 125).

Afirma Fernandes (1981, p. 125), que a sociedade, nessa concepção, aparece como “um místico e obscuro poder, cuja objetividade fatalista e desumanizada se contrapõe, ameaçadora e incompreendida ao indivíduo” e isto se dá porque a subordinação do homem à divisão do trabalho, na análise de Marx, sublinha precisamente o caráter estreito e animalesco desta subordinação. Este caráter, como explica Fernandes (1981, p. 126),

[...] se reproduz em todo homem que não se rebela, de modo real e concreto, contra estas formas sociais. No campo ideológico, esta estreiteza encontra expressão no contraste em moda nas concepções do mundo das últimas décadas: o contraste entre racionalismo e irracionalismo. A incapacidade do



pensamento burguês de superar este contraste deriva, justamente, de que ele tem raízes muito profundas na vida do homem submetido à divisão capitalista do trabalho. O irracionalismo como concepção do mundo fixa esta vacuidade da alma humana de qualquer conteúdo social, contrapondo-a rígida e exclusivamente ao esvaziamento, igualmente mistificado, do mundo do intelecto. Assim, o irracionalismo não se limita a ser a expressão filosófica da cada vez mais barbarização da vida sentimental do homem, mas a promove diretamente. Paralelamente à decadência do capitalismo e à agudização das lutas de classe em decorrência da sua crise, o irracionalismo apela – sempre mais intensamente – aos piores instintos humanos, às reservas de animalidade e de bestialidade que necessariamente se acumulam no homem em regime capitalista (FERNANDES, 1981, p. 126).

Mészáros (2004, p. 211) considera que Max Weber tornou-se o “homem para todas as estações” do capitalismo do século XX, “[...] porque traçou linhas de demarcação engenhosas, que se harmonizavam com as necessidades intelectuais da época, à medida que elas surgiam de acordo com as novas circunstâncias”. Kant teve que encontrar lugar para a fé antes que pudesse se tornar um filósofo universal e o modelo não superado do pensamento burguês dicotômico. Dentro do mesmo espírito, como explica esse filósofo húngaro, atualizando de modo mais ou menos consciente a abordagem kantiana, “Weber tentou produzir um novo modelo de *reconciliação*, em uma situação de antagonismos sociais incomparavelmente mais agudos e contradições inegáveis” (MÉSZÁROS, 2004, p. 211, grifo do autor).

A tarefa de Weber foi definida como a “*conciliação do inconciliável*”, por ter que encontrar um lugar para a fé, para aceitação de uma perspectiva isenta de perspectiva, e, como mostra Mészáros (2004, p. 211-212, grifo nosso), tentou alcançar isso por meio de duas estratégias intelectuais complementares, a saber:

A primeira consistia em uma extrema relativização dos valores, acompanhada da glorificação da subjetividade arbitrária e de suas acomodações dúbias à “exigência da época” tal como definida pela ordem estabelecida. Nesse sentido, depois de escarnecer – com um ceticismo que tendia para o cinismo – das “muitas pessoas que hoje em dia esperam novos profetas e salvadores”, Weber explicou seu credo em termos inequivocamente relativistas e subjetivistas: “Vamos agir de modo diferente, vamos ao nosso trabalho e satisfaçamos à “exigência da época” – tanto no plano humano como no profissional. Essa exigência, no entanto, é clara e simples de cada um de nós encontrar a obedecer ao demônio que segura os fios da sua vida (MÉSZÁROS, 2004, p. 211-212).

Quanto aos fundamentos com os quais o indivíduo poderia tomar a decisão, a questão era, *a priori*, fora de propósito; entretanto a resposta teria que ser buscada e, na opinião de Weber, ainda que

[...] as escolhas orientadas por valores não pudessem ser objetivamente justificadas, visto que ‘as várias esferas de valor do mundo permanecem em irreconciliável conflito umas com as outras, era preciso encontrar um modo de justificar a própria atividade científica. Esta tinha que ser resgatada das desastrosas implicações do relativismo e subjetivismo extremos, estabelecidos como princípios orientadores para a constituição das ‘visões de mundo’ sob as circunstâncias ‘desencantadas’ da época moderna. Por essa razão, o ‘lugar da fé’ weberiano teve que ser ampliado para incluir também a totalidade da ciência (MÉSZÁROS, 2004, p. 212).

Segundo a vertente kantiana, era preciso mostrar que aqueles que escolhessem a ciência como “vocação” poderiam, “[...] embora sendo incorrigivelmente subjetivos em relação a sua posição fundamental – ser rigorosamente objetivos em sua busca científica, e, ao mesmo tempo, que as condições objetivas da atividade científica como tal os capacitavam para agir desse modo” (MÉSZÁROS, 2004, p. 212); porém era inadmissível aplicar à ciência os mesmos critérios de orientação que produziam, em relação às “várias esferas de valor”, o relativismo e o subjetivismo. Daí emerge a segunda estratégia ideológico-intelectual de Weber, uma metodologia para opor radicalmente a constituição de “visões de mundo” ao reino do “conhecimento factual”. Era preciso conceituar os acontecimentos do mundo em termos de “visões de mundo” baseadas em escolhas subjetivas, em atitudes inconciliáveis e em juízos de valor sobre os quais nada pode ser dito na sala de aula. A dicotomia weberiano-kantiana entre esfera de valor e conhecimento factual poderia resgatar do ceticismo e do relativismo o mundo da ciência. Uma vez declarada a exclusão radical dos juízos de valor,

[...] o princípio orientador necessário e suficiente da objetividade científica, até a história e o mundo social poderiam se tornar acessíveis à investigação rigorosa, sob a condição de que tal empreendimento fosse dirigido para a construção de “tipos ideais”, conforme as exigências da ‘neutralidade axiológica’ (MÉSZÁROS, 2004, p. 213)

O pensamento de Max Weber, como explicitaram Lukács (1981c), Fernandes (1981) e Mézáros (2004), caracterizou-se, no âmbito filosófico e sociológico, pelo relativismo e pelo subjetivismo e pelo irracionalismo científico, e por isso, como analisou Mézáros (2004), Max Weber tornou-se o “homem para todas as estações” do capitalismo do século XX. A filosofia e a sociologia alemã de Dilthey, Riekert, Tönnies e Weber, ao se oporem ao pensamento marxiano sobre a história e a base objetiva, constituem-se a partir da sociologia burguesa, portanto, da sociologia como ciência moderna, que se posiciona em oposição à história, centrando-se na subjetividade. Particularmente o pensamento weberiano se estendeu

a todas as áreas das ciências sociais e se harmonizou com as mais distintas necessidades intelectuais nos períodos de conflitos, como ocorreu nas grandes guerras do século XX.

Como tento demonstrar no tópico seguinte, o pensamento de Weber ganha força no período do pós-Segunda Guerra Mundial e fundamenta os estudos culturais nos Estados Unidos. A antropologia de Franz Boas, Talcott Parsons, em sua teoria voluntarista da ação, e na corrente pós-estruturalista dos anos de 1970, como a teoria interpretativa simbólica de Clifford Geertz sofreu influência da filosofia e da sociologia weberiana. Analiso a seguir concepção da teoria antropológica de Geertz e o contexto histórico em que foram produzidos os seus pressupostos teóricos e metodológicos, especialmente a influência do pensamento de Weber na sua constituição.

#### 4.2 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA TEORIA INTERPRETATIVA DE GEERTZ E SUA BASE TEÓRICA

A elaboração e o desenvolvimento da teoria interpretativa de Geertz, que, por sua vez, tem influenciado estudos nas mais diversas áreas nas últimas décadas, emergiram de um contexto histórico específico, com finalidades e objetivos determinados. Clifford James Geertz (1926-2006), antropólogo cultural americano, líder retórico e defensor da antropologia simbólica e interpretativa é, depois de Claude Lévi-Strauss, provavelmente,

[...] o antropólogo cujas ideias causaram maior impacto após a segunda metade do século 20, não apenas para a própria teoria e prática antropológicas, mas também fora de sua área, em disciplinas como a psicologia, a história e a teoria literária. Ele é considerado o fundador de uma das vertentes da antropologia contemporânea – a chamada antropologia hermenêutica ou interpretativa (TSU, 2001).

Para Frehse (1998), “Afirmar que Clifford Geertz é um nome conhecido na antropologia brasileira hoje é reiterar o óbvio”; e explica:

Já na graduação os alunos de Ciências Sociais entram em contato com os textos deste antropólogo americano, pioneiro no desenvolvimento da antropologia “interpretativa” que, em diálogo com a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, marcou indelevelmente os rumos da disciplina a partir dos anos 70, desencadeando direta ou indiretamente o fortalecimento da chamada “antropologia pós-moderna” (FREHSE, 1998).

A antropologia de Geertz foi mais conhecida e utilizada no Brasil a partir dos anos 1990 e tem fundamentado estudos e pesquisas em diversas áreas, como a própria antropologia, a educação, a saúde, a psicologia, a administração e outras. Na área das ciências humanas e sociais, nas últimas décadas, a teoria interpretativa de Geertz tem alcançado grande repercussão, especialmente nos estudos culturais, fundamentando os estudos e pesquisas na educação e na educação física. “A interpretação das culturas” (GEERTZ, 2011) é o livro mais referenciado nas produções científicas, vindo a seguir “O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa” (GEERTZ, 1997) e “Nova luz a antropologia” (GEERTZ, 2001).

O desenvolvimento desta teoria está relacionado a um contexto mais amplo do imperialismo cultural estadunidense nos tempos da Guerra Fria e da universalização do capitalismo, e com as próprias exigências de recuperação na economia capitalista. Por sua vez, teorias no campo da filosofia, da sociologia – enfim, das mais diversas ciências – foram produzidas em diferentes momentos históricos e forneceram os subsídios necessários ao desenvolvimento de pesquisas científicas e ações para suprir estas exigências e necessidades do capitalismo. É o caso da filosofia de Weber – que fundamenta a concepção de cultura na teoria de Geertz – e o seu modelo de reconciliação em tempos de antagonismos sociais, entre outros pensamentos que concordam com esta lógica capitalista em tempos de reestruturação produtiva.

Em um primeiro momento deste tópico analiso o contexto histórico da elaboração e do desenvolvimento da antropologia interpretativa de Geertz e, a partir dele, num segundo momento, analiso a influência da filosofia alemã e da fenomenologia nos pressupostos teóricos e metodológicos que caracterizam essa teoria antropológica, e também mostro a teoria interpretativa de Geertz como expressão das mudanças do pensamento estruturalista para o pós-estruturalista e do pensamento pós-moderno.

#### **4.2.1 A Teoria Interpretativa de Geertz: contexto histórico**

A elaboração da antropologia interpretativa e o processo de desenvolvimento de suas bases teóricas e metodológicas têm sua gênese na segunda metade dos anos 1950 e ao longo dos anos 1960, em face da adoção da política cultural norte-americana. Nos anos de 1970, com a instauração da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009a), que exigiu um

reordenamento produtivo e o expansionismo capitalista (HARVEY, 2004), a teoria interpretativa se disseminou e ganhou força como fundamento para os estudos ditos “culturais”.

Ahmad (2002, p. 8) afirma que a política da teoria cultural surge com grande força nas décadas de 1960, nos complexos acadêmicos ocidentais, particularmente no anglo-americano, “[...] tal como esses complexos vieram a compreender e interpretar as culturas e literaturas do assim chamado ‘Terceiro Mundo’”. A teoria cultural, segundo esse autor indiano, situa-se no âmbito da definição do termo “Terceiro Mundo”, termo que, do entendimento de ser inteiramente político na maneira de falar da natureza insurgente do nacionalismo anticolonial, do movimento a favor do não alinhamento e na aspiração a um desenvolvimento independente dos países colonizados, passou a ter outra conotação.

Na análise de Ahmad (2002, p. 8), “a teoria cultural que virou moda e se tornou dominante nos complexos acadêmicos anglo-americanos a partir do decênio de 1960 tratou o próprio termo como uma categoria cultural, como se o que unisse as zonas desse ‘Terceiro Mundo’ fosse alguma esfera autônoma de ‘cultura’”. Desse modo:

A mudança de uma concepção primordialmente política para uma concepção culturalista tornou-se, então, ainda mais a-histórica porque surgiu num contexto acadêmico norte-americano que também testemunhou, depois que os radicalismos políticos dos anos de 1960 foram domesticados, o surgimento de uma ideologia específica que poderíamos chamar, no sentido estrito da palavra, de culturalismo – uma ideologia, em outras palavras, que trata a “cultura” não apenas como um forte aspecto de organização e comunicação social, mas como uma instância determinante (AHMAD, 2002, p. 8-9, grifo autor).

Por considerarem a cultura como “instância determinante”, que desenvolve projetos para interpretar e compreender as culturas desses países denominados de “Terceiro Mundo”, os complexos acadêmicos anglo-americanos, entre eles o Centro de Estudos Internacionais de Tecnologia de Massachusetts (MIT), desenvolveram pesquisas no Sudeste da Ásia, especialmente na Indonésia, na ilha de Bali.

A Indonésia é um país insular do Sudeste da Ásia que agrupa a maioria das ilhas da Insulida, situadas entre os oceanos Pacífico e Índico. Compreende um arquipélago de grande extensão territorial e de uma população de origens étnicas variadas, cujos fatores de união são a língua comum e a religião islâmica – praticada por quase 90% da população. É o quarto país mais populoso do mundo e apresenta fortes contrastes, concentrando-se 60% de sua população em Java, que ocupa 7% da superfície total do país. A maior parte das ilhas é montanhosa e as planícies são pouco extensas (INDONÉSIA, 1998).

A importância regional da Indonésia não se deve ao seu grande contingente populacional, mas à sua localização estratégica – entre os oceanos Índico e o Pacífico – que a torna passagem obrigatória para os navios que fazem esse trajeto. O perigoso e longo caminho alternativo, pelo sul da Austrália, reforça a importância da rota da Indonésia, onde, tradicionalmente, o uso da força não é a medida adotada para o controle da região, já que a orientação do país é agir de maneira mais sutil na defesa de seus interesses. A riqueza da região são seus recursos naturais, constituídos especialmente de petróleo, gás, estanho e madeira.

A inserção de grupos de pesquisadores americanos na Indonésia iniciou-se na década de 1950, alguns anos depois do término da Segunda Guerra Mundial. O momento em que esse país conquistou a sua independência foi marcado por grandes conflitos sociais e políticos internos e externos, os quais persistiram em razão da difícil luta que engendrou esse processo.

As vitórias militares do Japão (1904-1905) e a Revolução Russa de 1917 encorajaram o nacionalismo e vários partidos, de caráter religioso, comunista e nacional, este último fundado por Ahmed Sukarno. Greves e manifestações foram duramente reprimidas; durante a II Guerra Mundial, o Japão conquistou as Índias Holandesas (dezembro de 1941 – abril de 1942) e passou a explorá-las. Após a capitulação do Japão, a independência e a república foram proclamadas (17-18/08/1945). Isto se deu com o fim da guerra, quando Sukarno, que tinha cooperado com os japoneses, declarou a independência da Indonésia, mas os aliados apoiaram o exército neerlandês a tentar recuperar a sua colônia.

A guerra pela independência, denominada Revolução Nacional Indonésia, durou quatro anos e, sob pressão internacional, os Países Baixos foram forçados a reconhecer o novo país. A República da Indonésia, presidida por Sukarno, foi reconhecida pela Holanda em 1949, e a Conferência de Bandung (abril de 1955) consagrou o papel que a Indonésia assumiu entre os países do Terceiro Mundo. Sukarno instaurou, a partir de então, uma “democracia dirigida” e reforçou a intervenção do exército na política. Propôs um “socialismo indonésio” e nacionalizou os bens holandeses (INDONÉSIA, 1998).

É nesse país (particularmente em Bali) e neste contexto que se situa o início dos trabalhos de Geertz e a elaboração das bases de sua teoria. Geertz, por influência de Margareth Mead, ingressou no curso de Relações Sociais em um projeto para desenvolver pesquisas sobre religião e parentesco naquela ilha, onde Mead já desenvolvia este trabalho. Kuper (2002, p. 108) destaca que este projeto fazia parte de um projeto mais amplo de pesquisa de campo multidisciplinar “para ser desenvolvido em longo prazo e com recursos financeiros generosos voltados para o estudo não de uma cultura tribal isolada, mas de uma civilização de dois mil anos que estava passando por uma mudança revolucionária”. O próprio Geertz (2001)

descreveu o início de seus trabalhos de campo com a equipe norte-americana liderada por Margareth Mead e as fontes dos recursos financeiros para as pesquisas. Segundo ele:

Uma equipe de pesquisa interdisciplinar, generosamente financiada pela Fundação Ford – com a mão aberta que essa fundação exibiu ao financiar empreendimentos ambiciosos e excêntricos em seus tempos históricos, antes que o homônimo do título descobrisse o que se passava –, estava sendo organizada sob o auspício conjunto mais incerto do Departamento de Relações Sociais, do ainda mais recente Centro de Estudos Internacionais de Tecnologia de Massachusetts (MIT) – de financiamento ainda mais obscuro e propósito ainda mais misteriosos – e da Gadjah Mada, universidade revolucionária que se instalara no palácio de um sultão na Indonésia recém-independente; em suma, um grande consórcio de visionários, pressagiadores e novatos (GEERTZ, 2001, p. 20).

O financiamento desses empreendimentos ambiciosos e esses consórcios de visionários tinham uma razão. Os países asiáticos, em particular a Indonésia, estavam realizando uma transição turbulenta do sistema colonial para a independência política e

[...] exortavam economistas e cientistas sociais a ajudarem na análise e no planejamento. Esses especialistas, por sua vez, exigiam, impacientes, explicações para os obstáculos culturais que aparentemente impediam o progresso. Novas questões estavam sendo levantadas de forma premente. Havia uma plataforma nativa para racionalização e modernização? Iria o campesinato se desintegrar à medida que as mudanças econômicas corroessem velhas lealdades? Poderiam tradições étnicas e religiosas distintas encontrar uma acomodação política, ou teria de haver uma divisão, nos moldes da que ocorreria entre a Índia e o Paquistão? (KUPER, 2002, p. 115).

A finalidade real da realização das pesquisas de equipes de antropólogos culturais americanos na Indonésia, pelo que indica Kuper (2002), era, em última análise, de fundo econômico. Existiam obstáculos culturais que impediam o progresso e a modernização, o que pressupõe a existência de obstáculos às mudanças econômicas e a própria inserção da lógica capitalista naquele país. Uma luta ideológica e política entre capitalismo e comunismo eram premente, especialmente com o fortalecimento do Leste Europeu. Em face dessa conjuntura, Kuper (2002, p. 36) afirma:

Jamais, nem antes e nem depois, as ciências sociais ou “comportamentais” receberam tantos incentivos financeiros, foram mais bem organizadas e, de modo geral, estiveram com o moral tão alto como nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos, e seus líderes estavam convencidos de que o futuro – que só podia ser ainda melhor (KUPER, 2002, p. 36).

Estes incentivos financiaram os projetos de pesquisas internacionais americanas na área da cultura na Indonésia nas décadas de 1950 e 1960. As transformações decorrentes das próprias mudanças políticas e econômicas e do potencial mercado da Indonésia – país de grande dimensão territorial e detentor de uma posição estratégica na Ásia – se mostravam fecundas no pós-colonialismo para as ambições do processo de exploração do trabalho e da extração de mais-valia para a reprodução do capital; entretanto, era preciso vencer os obstáculos culturais, daí a necessidade de estudar sua religião, sua cultura, sua ideologia e sua política na perspectiva interpretativa, buscando entender o significado dos costumes e valores das pessoas daquele país.

A equipe de pesquisadores era composta de dois psicólogos, um historiador, um sociólogo e cinco antropólogos, todos doutorandos da Universidade de Harvard. Como afirma Geertz (2001, p. 20): “Eles deveriam ir a uma região central de Java para desenvolver, em cooperação com um grupo correspondente de Gadjah Mada, uma pesquisa intensiva e de longo prazo sobre uma cidadezinha do interior”. Como indica, sua esposa fora designada para estudar a vida familiar, e Geertz, a religião. Geertz desenvolveu seus estudos na Indonésia em várias frentes ao mesmo tempo e retornou nesse processo de pesquisas aos Estados Unidos para apresentar os resultados de seus estudos, que se constituíram na sua tese de doutorado (GEERTZ, 2001).

Geertz (2001, p. 20) morou dois anos em Java e, segundo seu próprio relato, isto acontecia “[...] enquanto o país disparava, via eleições livres, para as convulsões da guerra fria e seus insensíveis morticínios”. Kuper (2002) informa que Geertz era um dos principais expoentes de uma geração de etnógrafos que estava migrando dos clássicos estudos tribais ou de ilhas isoladas para a análise de grandes e complexas sociedades asiáticas que estavam passando por rápidas transformações, com sua história ricamente documentada. Como informa Geertz (2011, p. 19), “O trabalho de campo na Indonésia foi levado a efeito em 1952-1954, 1957-1958 e 1971”.

Com a independência, movimentos separatistas se desenvolveram e levantes muçulmanos ocorreram em 1957. A Guerra Fria, por sua vez, introduziu novas prioridades e “[...] a América ficou numa situação complicada com o sudeste asiático, não mais como um agente libertador, mas sim como um poder quase imperial” (KUPER, 2002, p. 111). Nesse período de grandes confrontos na Indonésia e de milhares de mortos em Java e Bali, onde Geertz realizara os seus trabalhos, sua pesquisa foi interrompida em 1957 (KUPER, 2002). Geertz retornou aos Estados Unidos e aderiu a um programa da Universidade de Chicago – Comitê para Estudo Comparativo de Novas Nações, de perspectiva parsoniana (GEERTZ, 2001).



Em 1960 e 1963 a Indonésia entrou em conflito com a Holanda, que lhe cedeu o Iriã (ou Nova Guiné Ocidental). Novo país se opôs à formação da Malásia e retirou-se da ONU em 1965. Governava com uma frente nacional formada pela coalizão de militares, muçulmanos, nacionalistas e comunistas, mas o papel crescente do Partido Comunista Indonésio (PKI), dirigido por Dipa Nusuntara Aidit, provocou o golpe de Estado militar de 30 de setembro de 1965 (INDONÉSIA, 1998).

O golpe de Estado do general Suharto, apoiado pelos Estados Unidos e seus aliados, derrubou o governo do líder populista Sukarno em 1965, sob o pretexto de deter o avanço comunista. Deflagrou uma sangrenta repressão anticomunista e provocou um banho de sangue que vitimou centenas de milhares de indonésios. Há dados que apontam 500 mil mortos, 250 mil presos, proibição do PKI e a execução de Aidit. Sukarno, incapaz de controlar o governo, foi deposto em fevereiro de 1967 (INDONÉSIA, 1998).

Presidente da república a partir de 1968, Suharto afastou toda referência ao socialismo e adotou um programa nacionalista baseado no islamismo. Para desenvolver a economia, apelou para a ajuda estrangeira e instaurou um plano quinquenal<sup>26</sup> (INDONÉSIA, 1998, p. 3149). De caráter agressivo, militarista e essencialmente corrupto, a ditadura de Suharto promoveu a repressão e a opressão da população. Reforçou, também, a centralização política e o expansionismo. Em meio à formação de grupos opositores, Suharto manteve sua rigidez e foi sucessivamente reeleito, e no campo da política externa a Indonésia se reaproximou do Ocidente e voltou à ONU (1966), e participou da fundação da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN, 1967). Seu governo foi marcado pela abertura para atrair mais investimentos<sup>27</sup>.

Nesse período sangrento na Indonésia Geertz estava desenvolvendo suas pesquisas de campo no Marrocos, o que “foi feito em 1964, 1965-1966, 1968-1969 e 1972”; em seguida retornou à Indonésia, onde desenvolveu pesquisas em 1971, já no governo Suharto (GEERTZ, 2011, p. 19). Após este período, no início dos anos de 1970, Geertz foi convidado a fundar a

<sup>26</sup> Com a crise asiática em julho de 1997 e o seu agravamento em outubro daquele ano o regime de Suharto foi abalado e ele renunciou em maio de 1998. Após 32 anos no poder, Suharto acumulou uma fortuna pessoal em 60 bilhões de dólares. Assumiu o governo o seu vice Jusuf Habibie, em meio a manifestações populares contrárias ao regime e um saldo de centenas de mortos, sobretudo em Jacarta. A agricultura é o setor dominante, empregando 45% da população. A pesca é relativamente desenvolvida e a indústria teve um grande desenvolvimento, favorecida pelas minas de estanho, cobre, níquel e bauxita (INDONÉSIA, 1998).

<sup>27</sup> “A política de liberalização da economia, implantada desde o final dos anos 80, atraiu muitos investimentos estrangeiros, que fizeram o país ser incluído no grupo dos ‘novos tigres asiáticos’. A industrialização atingiu sobretudo a região de Jacarta e as ilhas de Bali e de Batan (próxima a Cingapura). A produção é bem variada, incluindo produtos de base (aço, cimento), equipamentos e bens de consumo (têxteis). O país tem como principais parceiros o Japão e os EUA. As expectativas de rápido crescimento econômico que foram criadas nos anos 1990 desfizeram-se de modo abrupto com a eclosão da crise das bolsas de valores dos países asiáticos, no segundo semestre de 1997” (INDONÉSIA, 1998).

Faculdade em Ciências Sociais no Instituto de Princeton e criou a sua própria escola, dedicada a “uma abordagem interpretativa que rejeitava a ciência social positivista” (KUPER, 2002, p. 110). Lá publicou as duas coletâneas de ensaios, “A Interpretação das Culturas” (1973), e “O Saber Local” (1983); um estudo clássico sobre o estado balinês, “Negara” (1980); e duas meditações sobre antropologia, “*Works and Lives*” (1988), que fala de outros antropólogos e “*After the Fact*” (1995), que retrata seu próprio trabalho” (KUPER, 2002).

Como explica Kuper (2002), Geertz aproveitou todas as suas oportunidades, mas, segundo ele, existe um padrão nesse capítulo de acasos. Duas fases dividem a sua carreira, sendo a primeira delas a sua entrada na antropologia

[...] no momento em que os Estados Unidos, entusiasmado com a vitória na Segunda Guerra Mundial, financiava a reconstrução da Europa e promovia a independência de colônias europeias na Ásia e na África. Havia grandes esperanças de que a ciência social norte-americana ajudaria a criar um mundo melhor e impediria que países pobres passassem para as mãos dos comunistas. Nessa fase de sua carreira Geertz era parsoniano – e, conseqüentemente, weberiano, pelo menos de acordo com a visão parsoniana de Weber. Sua principal preocupação era a mesma que Parsons atribuía a Weber: as ligações entre ideias e processos sociais, mais especificamente o feedback entre crença religiosa e desenvolvimento político e econômico (KUPER, 2002, p. 110-111).

A segunda fase inicia-se a partir da metade da década de 1960, momento em que Geertz começou a mudar o curso de seus estudos e pesquisas em decorrência de que:

O período inicial confuso porém promissor da independência da Indonésia chegara a um desfecho cruento. Além disso, em outros lugares, os movimentos nacionalistas contra o colonialismo perdiam seu brilho à medida que se enquistavam no poder. Dos novos governos, poucos demonstravam entusiasmo pelas instituições democráticas ocidentais, e poucos pareciam estar marchando rumo a um desenvolvimento econômico sustentado. E o papel dos Estados Unidos passou a ser menos quixotesco (KUPER, 2002, p. 111).

No auge da crise dos meios acadêmicos, em 1970, Geertz “[...] trocou o *campus* pela mais alta Torre de Marfim da elite das universidades do leste dos Estados Unidos, O Instituto de Estudos Avançados” (KUPER, 2002, p. 112), em um momento em que o projeto parsoniano<sup>28</sup> estava perdendo impulso e sendo alvo de críticas pela “Nova esquerda” da

<sup>28</sup> Geertz estava se afastando da sociologia e, como explica Kuper (2002, p. 112): “Ele percebeu e acolheu com bom grado que a ciência social americana estava distanciando-se do positivismo e do behaviorismo e aproximando-se da interpretação”. Geertz em 1973 escreve que houve um grande interesse pela antropologia e pelas ciências sociais em geral no papel das formas simbólicas na vida do ser humano e um retorno ao coração da disciplina.

sociedade americana, que o acusava de tentar “agradar a falsa consciência da burguesia, ignorando divergências e criando uma ilusão de consenso social, enfatizando o equilíbrio social e se recusando a reconhecer as forças que contribuíram para a mudança” (KUPER, 2002, p. 112).

Em linhas gerais, é neste contexto do imperialismo cultural americano, que a teoria interpretativa de Geertz se desenvolveu e posteriormente se disseminou, inclusive no Brasil. Ao criar esta teoria interpretativa ele tinha como objetivo compreender a cultura e entender o significado das condutas, das práticas religiosas e dos símbolos – especialmente os sagrados – e o comportamento das pessoas. As análises de Kuper (2002) sobre a política cultural americana nos permite afirmar que o objetivo último do desenvolvimento das pesquisas na Ásia, particularmente os estudos de Geertz, era a interpretação desta cultura para subsidiar a expansão do mercado capitalista. Ahmad (1999), também contribuiu por esse viés crítico com a análise dessa perspectiva culturalista norte-americana em relação aos países do “Terceiro Mundo” e a busca do imperialismo cultural. A Indonésia tinha potencial econômico para se somar ao conjunto dos chamados “Tigres Asiáticos”, o que efetivamente ocorreu nos anos de 1970, com a crise do capital. A transferência de grandes multinacionais para os países que já compunham este bloco nos anos de 1960, a qual se estendeu à Indonésia, buscava baixos custos com a produção, em vista dos baixos custos da força de trabalho e da ausência de leis e organizações trabalhistas.

Desses objetivos e do contexto econômico e político em que se situam as pesquisas antropológicas e os estudos desenvolvidos pelos Estados Unidos emergiram os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria interpretativa de Geertz, que apresentou características próprias. Para tanto, Geertz recuperou a concepção de cultura weberiana e, a partir desta, elaborou sua concepção de cultura e de homem.

#### **4.2.2 Fundamentos da concepção de homem e de cultura de Geertz**

Nesta unidade dedico-me a analisar a influência da filosofia e da sociologia alemã na constituição da teoria antropológica de Clifford Geertz, do pensamento de Max Weber e da hermenêutica – ciência cujas bases se encontram no pensamento de Dilthey e que, posteriormente, sofreu também a influência da fenomenologia de Paul Ricouer (1913-2005) e da filosofia de Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Parto do pressuposto de que o

entendimento da antropologia cultural anglo-americana supõe a compreensão do contexto acadêmico mais específico em que Geertz teve as suas bases teóricas e metodológicas alicerçadas inicialmente na filosofia e na sociologia alemã e, posteriormente, na fenomenologia francesa.

A concepção irracionalista, relativista e subjetivista de Weber influenciou tanto a vertente culturalista de Franz Boas (precursor da antropologia cultural americana) quanto seus desdobramentos na antropologia pós-boasiana, particularmente a vertente hermenêutica interpretativa simbólica de Clifford Geertz, em tempos de pós-estruturalismo e pós-modernidade.

Kuper (2002), tendo avaliando o projeto central da antropologia cultural norte-americana, afirma que a gênese da teoria cultural se situa nos finais do século XIX e início do século XX. O evolucionismo florescia na antropologia inglesa em meados do século XIX, quando os Estados Unidos também tinham fortes expoentes da área, como John Ferguson McLennan e Lewis Henry Morgan. Uma alternativa a esta antropologia anglo-americana “evolucionista” estabeleceu-se nos países de língua alemã. Suas raízes científicas “foram a geografia e filologia, e que estava preocupado com o estudo de tradições culturais e com adaptações das restrições ecológicas do local e não com a história universal dos humanos” (ANTHROPOLOGY, 2012). Esta abordagem

mais particularista e histórica se espalhou para os Estados Unidos no final do século XIX pelo alemão treinado estudioso Franz Boas. Cético em relação a generalizações evolucionistas, Boas defendeu em vez de uma abordagem “difusionista”. Em vez de se formar através de uma série fixa de estágios intelectuais, morais e tecnológicos, sociedades ou culturas mudaram de forma imprevisível, como consequência da migração e empréstimos (ANTHROPOLOGY, 2012).

Na América começava a se formar a escola de antropologia conhecida como “culturalismo” (SIQUEIRA; BONET, 2007) ou perspectiva particularista da história da humanidade, ou ainda, história cultural. A figura fundamental desse momento foi o geógrafo e físico alemão Franz Boas (1858-1942). Boas nasceu em 1858 na Prússia, Alemanha, e trinta anos depois, em 1886, radicou-se nos Estados Unidos, após fazer pesquisas com o povo esquimó da Bahia de Baffin, no Canadá.

A preocupação de Boas referia-se a questões relacionadas ao determinismo geográfico, mas foi nessa pesquisa de campo, em que ele se transformou em antropólogo, que passou a reconhecer a importância da cultura no processo de adaptação dos grupos sociais ao

meio ambiente. A antropologia defendida por Boas caracterizou-se por uma férrea oposição aos grandes esquemas evolucionistas (SIQUEIRA; BONET, 2007).

Boas não se opôs à explicação histórica, mas, em oposição aos evolucionistas, defendia um novo método histórico, cuja novidade consistia em estudar pequenas áreas, e não em fornecer grandes sínteses explicativas. Nessa oposição ao evolucionismo é que Boas pontuou, no texto clássico “As limitações do método comparativo da antropologia”, de 1896, “a importância fundamental das diferenças e não das semelhanças” (SIQUEIRA; BONET, 2007, p. 2). Herdeiro da escola berlinense de antropologia de Rudolf Virchow (1821-1902)<sup>29</sup> e Adolf Bastian<sup>30</sup>, Boas “insistia em afirmar que a cultura funciona de uma forma bastante distinta das forças biológicas – e pode até mesmo sobrepujá-las” (KUPER, 2002, p. 35). Fundamentados nesse pensamento,

Os boasianos eram céticos em relação às leis universais da evolução. Além disso, eles repudiavam explicações raciais de diferença, um assunto de grande importância política nos Estados Unidos. A tese fundamental boasiana era de que a cultura é que nos faz, e não a biologia (KUPER, 2002, p. 35).

Esse peso dado à cultura na constituição do homem é, assim, o fundamento do pensamento boasiano e da sua perspectiva “culturalista”. Outra concepção atribuída a esse antropólogo é a existência de “culturas” particulares, e não de *uma* cultura. Para Boas,

[...] cada cultura é única, específica. Sua atenção era espontaneamente voltada para o que fazia a originalidade de uma cultura. Quase nunca, antes dele, as culturas particulares tenham sido objeto de tal tratamento autônomo por parte dos pesquisadores. Para ele, cada cultura representava uma totalidade singular e todo esforço consistia em pesquisar o que fazia a sua unidade. Daí a sua preocupação e não somente descrever os fatos culturais, mas de compreendê-los juntando-os a um conjunto ao qual eles estavam ligados. Um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural (CUCHE, 1999, p. 44-45).

Kuper (2002, p. 14) fez o seguinte resumo do discurso clássico boasiano sobre cultura: “Raça e cultura são independentes entre si, que era a cultura que tornava as pessoas o que elas são e que o respeito às diferenças culturais deveria constituir a base de uma sociedade justa”.

Em síntese, a perspectiva particularista da história da humanidade (ou o culturalismo) teve forte influência da filosofia alemã desde sua constituição, desenvolveu-se no pensamento

<sup>29</sup> Médico, antropólogo e político liberal alemão, considerado o pai da medicina social.

<sup>30</sup> Etnólogo alemão que deu importantes contribuições para o desenvolvimento da Etnografia e o desenvolvimento da Antropologia como uma disciplina.

científico americano e se manteve sem grandes mudanças conceituais até o pós-Segunda Guerra Mundial. A partir desse momento as discussões culturais tomaram novos rumos, com a influência da sociologia europeia de Talcott Parsons<sup>31</sup>, aluno de Max Weber e tradutor de diversos de seus textos para o inglês.

Parsons concebia a cultura como “um discurso simbólico coletivo sobre conhecimentos, crenças e valores” (KUPER, 2002, p. 38). Segundo esse sociólogo,

[...] as pessoas concebem um mundo simbólico a partir de ideias recebidas, e essas ideias chocam-se com as escolhas que elas fazem no mundo real. No entanto, ele tinha certeza de que ideias sozinhas dificilmente determinam ação. De forma semelhante, os símbolos coletivos entram na consciência individual, mas não a tomam completamente. [...] As pessoas não apenas constroem um mundo de símbolos; na verdade, elas vivem neste mundo (KUPER, 2002, p. 38).

Parsons exerceu influência ímpar no pensamento antropológico americano nas décadas de 1950 e 1960, especialmente na produção teórica de Geertz, Schneider e Sahlins, os principais antropólogos da nova geração americana do período. Esses antropólogos,

[...] criaram uma galeria de personagens nativos de espiritualidade sem paralelo. Esses personagens pareciam viver somente para as ideias, fossem sacerdotes havaianos, cortesãos balineses ou cidadãos da classe média de Chicago. No livro de Geertz, “Negara”, o negócio é a representação teatral – ou melhor, o que ele chama de óperas da corte são a síntese do próprio modo de vida. A política e a economia são meros ruídos de bastidores. Para Schneider, parentesco advém da ideia que as pessoas têm sobre procriação. A biologia está na mente, ou não é nada. Para Sahlins, a história representa a encenação incessante de um velho roteiro, a representação teatral de uma saga. Terremotos invasões brutais de conquistadores e até mesmo o capitalismo precisam ser traduzidos em termos culturais e transformados em mitos para que tenham influência na vida das pessoas (KUPER, 2002, p. 38).

---

<sup>31</sup> Parsons foi um defensor da “Grande Teoria”, uma tentativa de integrar todas as ciências sociais em um amplo trabalho teórico. Sua obra inicial “A Estrutura da Ação Social” reviu a produção de seus grandes predecessores, especialmente Max Weber, Vilfredo Pareto e Émile Durkheim, buscando a partir deles uma simplificada “teoria da ação baseada na suposição de que a ação humana é voluntária, intencional e simbólica. Depois, envolveu-se com várias áreas: da Sociologia Médica até Antropologia, pequenas dinâmicas de grupo (trabalhando extensivamente com Robert Freed Bales, relações de competição e depois economia e educação. Foi em Heidelberg que ele se familiarizou com as ideias de Max Weber, então relativamente desconhecido entre os sociólogos americanos. Parsons traduziu diversos textos de Weber para o Inglês. Depois de um ano lecionando em Amherst (1923-1924), conseguiu um cargo em Harvard, primeiro em Economia e depois em Sociologia. Obteve seu primeiro reconhecimento significativo com a publicação de “A Estrutura da Ação Social” em 1937, sua primeira grande síntese, combinando as ideias de Durkheim, Weber, Pareto e outros.

Kuper (2002) refere que o problema seguinte da antropologia americana era como proceder à investigação sobre cultura. Como informa o autor, o próprio Parsons não forneceu muitas orientações, mas em meados daquele século surgiram dois modelos nos Estados Unidos, um velho e um novo:

O primeiro recomendava explorar com simpatia a visão de mundo de um nativo, traduzi-la e interpretá-la. O nome de Weber foi invocado e a palavra *Verstehen*<sup>32</sup> pronunciada com reverência, mesmo que nem sempre de forma acurada. Geertz escolheu esse curso, que identificou inicialmente como parsoniano, depois como weberiano, e, mais tarde, como uma forma de hermenêutica (KUPER, 2002, p. 39).

Influenciado por essa concepção parsoniana de cultura – de que as pessoas constroem um mundo de símbolos e vivem nele – a qual, por sua vez, tem seu fundamento em Weber e que o próprio Geertz pôde estudar, este antropólogo elaborou a sua própria concepção de homem e de cultura. Os princípios fundamentais da teoria interpretativa de Geertz são explicitados no livro “A interpretação das culturas”. Neste livro são compilados os ensaios de Geertz produzidos em forma de monografias nos anos de 1960, os quais foram publicados em conjunto em 1973 (GEERTZ, 2011). Neste livro o autor apresenta os pressupostos de “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”, em que o conceito de cultura fundamenta-se em Max Weber. Com base na noção de descrição de Gilbert Ryle, estabelece a diferença entre descrição superficial e descrição densa. Recorre a Husserl e Wittgensten para abordar a questão do significado e do símbolo, e a Ricoeur para tratar do enunciado e da fixação do discurso social sob a forma de textos, e a partir dessas concepções analisa o impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem e explicita o seu próprio conceito de homem a partir deste “impacto”.

#### 4.2.2.1 A concepção de cultura e de homem na teoria interpretativa de Geertz

Geertz (2011) defende o conceito “essencialmente semiótico de cultura”, e acredita, como Max Weber, que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e a sua análise; portanto, não como

<sup>32</sup> Em antropologia *Verstehen* passou a significar um sistemático processo interpretativo em que um observador de fora de uma cultura tenta relacionar com ela e compreender os outros.

uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2011, p. 4). É nesse conceito de cultura que ele monta a sua teoria interpretativa e, a partir desta, a sua concepção de homem.

Geertz (2011) aponta que existem algumas evidências que se apoiam na posição oriunda de avanços recentes sobre a descendência do homem em relação à emergência do *Homo sapiens* do seu ambiente geral de primata, e elenca três avanços que considera relevantes:

(1) o descartar de uma perspectiva sequencial das relações entre a evolução física e o desenvolvimento cultural do homem em favor de uma superposição ou uma perspectiva interativa; (2) a descoberta de que a maior parte das mudanças biológicas que produziram o homem moderno, a partir de seus progenitores mais imediatos, ocorreu no sistema nervoso central, e especialmente no cérebro; (3) a compreensão de que o homem é, em termos físicos, um animal incompleto, inacabado; o que distingue mais graficamente dos não homens é menos sua simples habilidade de aprender (não importa quão grande seja ele) do que quanto e que espécie particular de coisas ele tem que aprender antes de poder funcionar (GEERTZ, 2011, p. 33-34).

Para esse antropólogo, houve uma superposição ou uma perspectiva interativa entre a evolução física e o desenvolvimento cultural do homem, em vez de uma sequência, evidenciando aqui a sua oposição à concepção evolucionista e sequencial do homem defendida pela antropologia cultural americana. Explica Geertz (2011, p. 34) que a perspectiva tradicional das relações entre o avanço biológico e cultural do homem era que “o primeiro, o biológico, foi completado, para todos os intentos e propósitos, antes que o último, o cultural, começasse”. Essa era, no entendimento desse antropólogo, uma concepção estratigráfica de homem, segundo a qual

O ser físico do homem evoluiu, através dos mecanismos usuais de variação genética e seleção natural, até o ponto em que sua estrutura anatômica chegou a mais ou menos à situação em que hoje o encontramos: começou então o desenvolvimento cultural. Em algum estágio particular da sua história filogenética, uma mudança genética marginal de alguma espécie tornou-o capaz de produzir e transmitir cultura e, daí em diante, sua forma de resposta adaptativa às pressões ambientais foi muito mais exclusivamente cultural do que genética (GEERTZ, 2011, p. 34).

Com essa posição Geertz (2011) formaliza sua crítica à concepção evolucionista de desenvolvimento do homem, que defende ter sido necessário o homem completar seu desenvolvimento biológico para tornar-se capaz de produzir e transmitir cultura. Nessa análise



também descreve como, nesta visão “estratigráfica”, o homem ocupou os espaços geográficos e se desenvolveu remetendo-se à definição de cultura de Tylor para exemplificar que, segunda essa visão:

À medida que se espalhava pelo globo, ele vestia peles nos climas frios e tangas (ou nada) nos climas quentes; não alterou seu modo inato de responder à temperatura ambiental. Fabricou armas para aumentar seus poderes predatórios herdados e cozinhou os alimentos para tornar alguns deles mais digestivos. O homem se tornou homem, continua a história, quando, tendo cruzado algum Rubicon mental, ele foi capaz de transmitir “conhecimento, crença, lei, moral, costume” (para citar os itens da definição clássica de cultura de Sir Edward Tylor) a seus descendentes e seus vizinhos através do aprendizado. Após esse momento mágico, o avanço dos hominídeos dependeu quase que inteiramente da acumulação cultural, do lento crescimento das práticas convencionais, e não da mudança orgânica física, como havia ocorrido em áreas passadas (GEERTZ, 2011, p. 34).

Esse “momento mágico” parece não ter existido, segundo a interpretação de Geertz, que recorre a pesquisas recentes para afirmar que a transição para um tipo cultural demorou alguns milhões de anos até ser conseguida pelo gênero *Homo*. Geertz considera que a cultura teve início antes de o homem ser o homem que conhecemos hoje. O antropólogo afirma:

Na perspectiva atual, a evolução do *Homo sapiens* – o homem moderno – a partir de seu ambiente pré-sapiens imediato, surgiu definitivamente há cerca de quatro milhões de anos, com o aparecimento do agora famoso Australopithecíneo – os assim chamados homens-macacos da África do Sul e Ocidental – e culminou com a emergência do próprio sapiens, há apenas duzentos ou trezentos mil anos. Assim, como formas elementares de atividade cultural ou, se desejam, protocultural (a feitura de ferramentas simples, a caça e assim por diante) parecem ter estado presentes entre alguns dos Australopithecíneos, há então uma superposição de mais de um milhão de anos entre o início da cultura e o aparecimento do homem como hoje o conhecemos (GEERTZ, 2011, p. 34).

Geertz (2011) reitera a importância dessa superposição entre o início da cultura e o aparecimento do homem ao afirmar:

As datas precisas, que são apenas tentativas e que pesquisas futuras podem alterar para mais ou para menos – não são importantes; o que é importante é ter havido uma superposição, e ela ter sido muito extensa. As fases finais (finais até hoje, pelo menos) da história filogenética do homem tiveram lugar na mesma era geológica – a chamada Era Glacial – das fases iniciais da sua história cultural. Os homens comemoraram aniversários, mas o homem não (GEERTZ, 2011, p. 34).

Para Geertz (2011), o início da produção da cultura antecedeu ao homem, isto é, ao *Homo sapiens*, e a cultura precedeu ao homem tal como ele é hoje. Deste, a cultura foi produzida antes de sermos homens. Isto significa, para esse antropólogo americano, que “a cultura, em vez de ser acrescentada, por assim dizer, a um animal acabado ou virtualmente acabado, foi um ingrediente, e um ingrediente essencial, na produção desse mesmo animal” (GEERTZ, 2011, p. 34). Para esse antropólogo, o crescimento lento, constante, quase glacial da cultura na Era Glacial alterou o equilíbrio das pressões seletivas para o *Homo* em evolução, de maneira a desempenhar o principal papel na orientação de sua evolução. No entendimento de Geertz (2011, p. 35),

O aperfeiçoamento de ferramentas, a adoção da caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, a descoberta do fogo e, o mais importante, embora seja ainda muito difícil identificá-la em detalhes, o apoio cada vez maior sobre os sistemas de símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso criou para o homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se.

Nessa concepção, à medida que a cultura se acumulou e se desenvolveu, foi concedida “uma vantagem seletiva àqueles indivíduos da população mais capazes de levar vantagem”, como, por exemplo, o caçador mais capaz, o colhedor mais persistente, o melhor ferramenteiro, o líder de mais recursos – até que o que havia sido o Australopiteco proto-humano, de cérebro pequeno, veio a tornar-se o *Homo sapiens*, de cérebro grande, totalmente humano (GEERTZ, 2011, p. 35). Geertz mostra o sistema que levou a esse progresso entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro. No entendimento do autor,

[...] foi criado um sistema de realimentação (feedback) positiva, no qual cada um modelava o progresso do outro, um sistema no qual a interação entre o uso crescente das ferramentas, a mudança da anatomia da mão e a representação expandida do polegar no córtex é apenas um dos exemplos mais gráficos. Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para a produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. Literalmente, embora inadvertidamente, ele próprio se criou (GEERTZ, 2011, p. 35).

Não obstante, Geertz (2011) adverte que, apesar de terem ocorrido mudanças anatômicas importantes do gênero *Homo*, as mais “importantes e dramáticas”, segundo ele, ocorreram no sistema nervoso central, momento em que o cérebro humano alcançou as pesadas proporções, tais quais as atuais. Afirma o antropólogo: “O que separa, aparentemente,

os verdadeiros homens dos proto-homens não é, aparentemente, a forma corpórea total, mas a complexidade da organização nervosa” (GEERTZ, 2011, p. 35). Nessa visão,

O período superposto de mudança cultural e biológica parece ter consistido numa intensa concentração do desenvolvimento neural e talvez, associados a ela, o refinamento de comportamentos diversos – das mãos, da locomoção bípede, etc. – para as quais os fundamentos anatômicos básicos – ombros e pulsos móveis, um ílio alargado, etc. – já haviam sido antecipados (GEERTZ, 2011, p. 35).

Geertz (2011, p. 35) reforça novamente a sua concepção de que houve uma superposição de um sobre o outro, e isso sugere, como assevera o próprio autor, algumas conclusões sobre “a espécie de animal que o homem é” que, em sua opinião, estão muito afastadas das que surgiram no século XVIII, mas também das da antropologia que ele havia conhecido dez ou quinze anos atrás. Chega a afirmar “não existir o que chamamos de “natureza humana” independente de cultura”. Nessa perspectiva, os homens sem cultura não seriam os selvagens inteligentes de “*Lord of the Flies*”, nem seriam eles os bons selvagens do primitivismo iluminista, ou macacos intrinsecamente talentosos; seriam, sim, “[...] monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto: verdadeiros psiquiátricos”.

Como nosso sistema central, o neocórtex, “cresceu, em sua maior parte, em interação com a cultura, ele é incapaz de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida por sistemas de símbolos significantes” (GEERTZ, 2011, p. 35). Na interpretação desse antropólogo, para obter a informação adicional necessária no sentido de agir, ficamos a depender cada vez mais de fontes culturais, “o fundo acumulado de símbolos significantes” (GEERTZ, 2011, p. 35). Esses símbolos não são apenas simples expressões, instrumentalidade ou correlatos de nossa existência biológica, psicológica ou social, mas são seus pré-requisitos; portanto, para Geertz (2011), o símbolo é pré-requisito da existência humana.

Para Geertz (2011, p. 36), a plasticidade é a capacidade de aprendizagem do homem que tem sido mais observada, mas o que é ainda mais crítico é a extrema dependência de uma espécie de aprendizado: “atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico”. É a partir dessa concepção que Geertz (2011) estabelece a seguinte analogia:

Os castores constroem diques, os pássaros constroem ninhos, as abelhas localizam seu alimento, os babuíños organizam grupos que repousam predominantemente em instruções codificadas em seus genes e evocadas por padrões apropriados de estímulos – chaves físicas inseridas nas fechaduras orgânicas. Mas os homens constroem diques ou refúgios, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais ou descobrem seus companheiros sexuais sob a direção de instruções codificadas em diagramas e plantas, na tradição da caça, nos sistemas morais e nos julgamentos estéticos: estruturas conceptuais que moldam talentos amorfos (GEERTZ, 2011, p. 36).

Nesta afirmação é possível constatar o destaque dado por Geertz ao símbolo como pré-requisito da existência humana. A questão do símbolo e do “discurso simbólico”, que é a base da concepção de cultura de Parsons (KUPER, 2002), é reiterada e explicada por Geertz, indicando a influência parsoniana/weberiana em seu pensamento. Para Geertz (2011, p. 36), a cultura e os sistemas de símbolos significantes precedem a existência humana. Daí a afirmação do autor: “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”.

Na visão deste antropólogo, entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar vivemos numa lacuna que nós mesmos devemos preencher, e nós a preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura. Assim sendo, para Geertz (2011, p. 36), “A fronteira entre o que é controlado culturalmente no comportamento humano é extremamente mal definida e vacilante”. Segundo esse antropólogo americano, quase todo o nosso comportamento humano complexo é o resultado interativo, e não aditivo dos dois. Afirma Geertz (2011, p. 36):

Nossa capacidade de falar é inata, certamente, nossa capacidade de falar inglês, porém, é sem dúvida cultural. Sorrir ante um estímulo agradável e franzir o cenho ante estímulos desagradáveis são, até certo ponto determinações genéticas (até os macacos contorcem a face ante odores mefíticos), mas o sorriso sarcônico e o franzir caricato são com certeza predominantemente culturais, o que talvez seja demonstrado muito bem pela definição balinesa de louco como alguém, como um americano, que sorri quando nada existe para rir. Entre os planos básicos para a nossa vida os nossos genes estabelecem a capacidade de falar ou sorrir – e o comportamento preciso que de fato executamos – falar inglês num certo tom de voz, sorrir enigmaticamente – existe um complexo de símbolos significantes, sob cuja direção nós transformamos os primeiros no segundo, os planos básicos em atividades.

Justifica-se, neste sentido, a importância atribuída por Geertz (2011) aos sistemas de símbolos significantes como elemento que propicia ao sistema nervoso central a capacidade

de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência. Geertz (2011, p. 32-33) parte de duas ideias para se fazer uma imagem mais exata do homem:

A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamentos – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos –, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de “programas”) – para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, estragéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.

O homem precisa dos símbolos significantes, “as palavras, gestos, desenhos, sons musicais, artificios mecânicos como relógios ou objetos naturais como joias”, isto é, de “fontes simbólicas de iluminação” para encontrar apoio no mundo, porque, “não simbólica constitucionalmente gravada em seu corpo lança uma luz muito difusa” (GEERTZ, 2011, p. 33). Esse antropólogo estabelece uma relação entre o comportamento dos animais inferiores e o do homem. Os padrões de comportamento dos animais inferiores, em grande extensão, segundo o autor, lhes são dados com a sua estrutura física: “fontes genéticas de informação ordenam suas ações com margens muito mais estreitas de variação, tanto mais estreitas e mais completas quanto mais inferior o animal” (GEERTZ, 2011, p. 33). Quanto ao homem,

[...] o que lhe é dado de forma inata são capacidades de resposta extremamente gerais, as quais, embora tornem possível uma maior plasticidade, complexidade e, nas poucas ocasiões em que tudo trabalha como deve, uma efetividade de comportamento, deixam-no muito menos regulado em precisão (GEERTZ, 2011, p. 33).

Geertz (2011, p. 33) afirma que, se não fosse dirigido por “padrões culturais”, que são “os sistemas organizados de símbolos significantes”, o comportamento do homem seria ingovernável, um “caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma”. Assim sendo “A cultura, a totalidade acumulada de padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade” (GEERTZ, 2011, p. 33). Para o autor, o conceito de cultura, “essencialmente semiótico”, como ele mesmo afirma, tem seu impacto no conceito do homem, quando visto como

[...] um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informação extrassomáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar-se e

o que eles realmente se tornam, um por um. 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 formas, ordem, objetivo e direções em nossas vidas (GEERTZ, 2011, p. 37).

É a cultura que estabelece este vínculo entre o que os homens são e o que se tornarão, portanto,

Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos – não apenas o “casamento”, mas um conjunto particular de noções sobre como são os homens e as mulheres, como os esposos devem tratar uns aos outros, ou quem devem casar-se quem; não apenas ‘religião’, mas crença na roda do karma, observância de um mês de jejum ou a prática do sacrifício do gado (GEERTZ, 2011, p. 37).

Para Geertz (2011, p. 37-38), o homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como o fazia o Iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim, “pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas”. No entendimento do autor, o que promove esta transformação é, fundamentalmente, a cultura, pois,

É na carreira do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza, e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é o menos importante. Assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido (GEERTZ, 2011, p. 38).

É sobre estas bases que se constituem as concepções de cultura e de homem em Geertz. Na próxima unidade trato da “Descrição Densa” como concepção metodológica da Teoria Interpretativa de Geertz.

#### 4.2.2.2 O método da “descrição densa” da Teoria Interpretativa de Geertz

Geertz (2001), ao desenvolver seus estudos e pesquisas, utiliza a chamada “Descrição densa”. Ao explicitar os pressupostos da “Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa”,

Geertz (2011, p. 3) apresenta a sua visão de ciência e o seu posicionamento científico. Afirma o antropólogo que muitas ideias surgem no panorama intelectual e que todos se agarram a elas como um “‘abre-te sésamo’ de alguma nova ciência, o ponto central em termos conceituais em torno do qual pode ser construído um sistema de análise abrangente”; entretanto, adverte o antropólogo que, ao nos familiarizarmos com essa nova ideia, ponderamos sobre ela, e logo termina essa popularidade excessiva (GEERTZ, 2011, p. 3). Para Geertz (2011, p. 3),

Alguns fanáticos persistem em sua opinião anterior sobre ela, a ‘chave para o universo’, mas pensadores menos bitolados, depois de algum tempo, fixam-se nos problemas que a ideia gerou efetivamente. Tentam aplicá-la e ampliá-la onde ela realmente se aplica e onde é possível expandi-la, desistindo quando ela não pode ser aplicada ou ampliada. Se foi verdade uma ideia seminal, ela se torna, em primeiro lugar, parte permanente e duradoura do nosso arsenal intelectual. Mas não tem mais o escopo grandioso, promissor, a versatilidade infinita de aplicação aparente que um dia teve. A segunda lei da termodinâmica ou princípio da seleção natural, a noção de motivação inconsciente ou a organização os meios de produção não explicam tudo, nem mesmo tudo o que é humano, mas ainda assim explicam alguma coisa. Nossa atenção procura isolar justamente esse algo, para nos desvencilhar de uma quantidade de pseudociência à qual ele também deu origem, no primeiro fluxo de sua celebridade.

Para se desvencilhar destas pseudociências Geertz (2011) busca na hermenêutica e na semiótica elementos para interpretar as culturas. O antropólogo admite não saber se é desse modo que os importantes conceitos científicos se desenvolvem, todavia afirma: “esse padrão se confirma no caso do conceito de cultura, em torno do qual surgiu todo o estudo da antropologia e cujo âmbito essa matéria tem se preocupado cada vez mais em limitar, especificar, focar e conter” (GEERTZ, 2011, p. 3). É essa redução do conceito de cultura a uma dimensão justa, que “realmente assegure a sua importância continuada em vez de debilitá-lo”, que Geertz vai se dedicar a defender, abarcando as suas diferentes formas e direções. assim, isolar a antropologia, especificá-la e focalizar o seu âmbito é a sua preocupação. Para Geertz (2011), antropologia não é uma matéria que explicará tudo, mas reduzirá o conceito de cultura a uma dimensão justa para dedicar-se ao estudo dela<sup>33</sup>. Segundo

<sup>33</sup> Geertz (2011, p. 3) reafirma esse posicionamento ao se referir ao conceito do antropólogo britânico Edward B. Tylor. Esse conceito de cultura mais limitado, mais especializado e, teoricamente, mais poderoso, vem, na concepção desse antropólogo para “substituir o famoso ‘o todo mais complexo’ de E.B. Tylor, o qual, embora eu não conteste sua força criadora, parece-me ter chegado ao ponto em que confunde muito mais do que esclarece”. A crítica parece ser dirigida à antropologia que busca compreender esse todo mais complexo que envolve a cultura e os estudos antropológicos. O conceito de cultura do antropólogo britânico Tylor foi criticado e questionado pelos antropólogos que lhe sucederam por abarcar uma ampla gama de valores e comportamentos (fundamental), e Geertz parece caminhar na mesma vertente, em prol dessa especificação e de limitação de seu campo de explicação.

ele, existe uma espécie de difusão teórica de que ela precisa, pelo menos, ser coerente internamente e ter um argumento definido a propor. Afirma Geertz (2011, p. 4): “O ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher”. É em face destes argumentos que o antropólogo estadunidense defende o conceito de cultura como essencialmente semiótico, fundamentado em Max Weber,

que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2011, p. 4).

Com base nesta afirmação de que a cultura é uma ciência experimental à procura de significado, Geertz (2011, p. 4) tece críticas ao positivismo ao afirmar: “O operacionismo como dogma metodológico nunca fez muito sentido no que concerne às ciências sociais”. Referindo-se ao behaviorismo skinneriano, considera que está praticamente morto, todavia, teve e ainda tem certa força. O autor afirma: “Se você quer compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes de ciência fazem” (GEERTZ, 2011, p. 4). Então, para esse antropólogo, em antropologia social o que os praticantes fazem é “etnografia”, e nessa perspectiva, ao se compreender a prática da etnografia “[...] é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento” (GEERTZ, 2011, p. 4). O autor chama a atenção para a necessidade de frisar que

[...] essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um riso elaborado para uma “descrição densa”[...] (GEERTZ, 2011, p. 4).

Geertz (2011) se fundamentou em Wittgenstein e Ryle para elaborar a sua teoria descritiva, e a noção de “descrição densa” é tomada de Gilbert Ryle, que a ela se reporta em sua obra “O pensar dos pensamentos”. Para explicar esta noção, Geertz reproduz o exemplo



da piscadela burlesca de garotos piscando rapidamente o olho inteiro: para um é um tique involuntário, para outro, uma piscadela involuntária, para um amigo é um terceiro garoto que está imitando alguém que tenta piscar, portanto, está ensaiando. Explica o antropólogo que em uma câmara, um behaviorista radical ou um crente em sentenças populares, o que ficaria registrado é que ele está contraindo rapidamente sua pálpebra direita, como os dois outros. Ainda que os movimentos sejam idênticos, há diferenças entre eles, e tanto os códigos socialmente estabelecidos como as mensagens, são diferentes. O caso é que entre o que Ryle chama de “descrição superficial” do que o ensaiador e a “descrição densa” do que ele está fazendo está o objeto da etnografia:

[...] uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero e de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tão não piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra (GEERTZ, 2011, p. 5).

Mesmo que utilizado para propósitos didáticos, afirma Geertz (2011, p. 6) que “o exemplo apresenta uma imagem extremamente correta do tipo de estruturas superpostas das inferências e implicações através das quais o etnógrafo tem que procurar o seu caminho continuamente” (GEERTZ, 2011, p. 6). Nos escritos etnográficos inacabados, de que o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem, está obscurecido, afirma Geertz (2011, p. 6), pois “[...] a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente”. Considera o autor que não há nada de errado nisto e que é inevitável; todavia, ressalta que isso leva a pesquisa antropológica a tornar-se uma “atividade mais observadora e menos interpretativa do que ela realmente é” e, por sua vez, a análise, no entendimento de Geertz (2011, p. 7), consiste em

[...] escolher as estruturas de significação – o que Ryle chamou de códigos estabelecidos, uma expressão um tanto mistificadora, pois ela faz com que o empreendimento soe muito parecido com a tarefa de um decifrador de códigos, quando na verdade ele é muito mais parecido a do crítico literário – e determinar sua base social e sua importância.

Afirma Geertz (2011) que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é,

[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2011, p. 7).

A cultura é entendida por Geertz (2011, p. 8) como um documento de atuação, portanto é pública; e: “É pública porque o significado o é”, como uma piscadela burlesca, por exemplo. Pondera o autor: “Embora uma ideiação, não existe na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta” (GEERTZ, 2011, p. 8). O antropólogo avalia que,

[...] se a cultura é “subjetiva” ou “objetiva”, ao lado da troca mútua de insultos intelectuais (“idealista!” – “materialista!”; “mentalista!” – “behaviorista!”; “impressionista!” – “positivista!”) que o acompanha, é concebido de forma totalmente errônea. Uma vez que o comportamento humano é visto como ação simbólica (na maioria das vezes; há duas contrações) – uma ação que significa, como a fonação na fala, o pigmento na pintura, a linha na escrita ou a ressonância na música, – o problema se a cultura é uma conduta padronizada ou um estado da mente ou mesmo as duas coisas juntas, de alguma forma perde o sentido (GEERTZ, 2011, p. 8).

Para o antropólogo, o que se deve perguntar a respeito de uma piscadela burlesca “não é qual o seu *status* ontológico, pois, representa o mesmo que pedras de um lado e sonhos do outro, o que para ele, são coisas deste mundo” (GEERTZ, 2011, p. 8). O que se deve indagar é “qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho” (GEERTZ, 2011, p. 8). Fica reafirmada aqui a preocupação com o domínio da linguagem, da linguística e da semiótica como ciências do significado.

Geertz (2011, p. 10) afirma que o objetivo da antropologia é “o alargamento do discurso humano”, e que o conceito semiótico de cultura semiótico se adapta perfeitamente bem a sistemas entrelaçados de signos interpretáveis e que e que o “etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota” e a escrita, conforme teoriza Paul Ricouer, fixa o discurso:

Não o acontecimento de falar, mas o que foi “dito”, onde compreendemos, pelo que foi “dito” no falar, essa exteriorização intencional constitutiva do objetivo do discurso graças ao qual o sagen – o dito – torna-se Aus-sage – a enunciação, o enunciado. Resumindo, o que escrevemos é o noema (“pensamento”, “conteúdo”, “substância”) do falar. É o significado do acontecimento do falar, não o acontecimento como acontecimento (RICOEUR, 1967 *apud* GEERTZ, 2011, p. 14).

Geertz (2011) recorre à fenomenologia de Ricoeur<sup>34</sup> para fundamentar o papel da sua etnografia. Neste sentido, afirma que a ciência interpretativa tem uma dupla tarefa: “descobrir as estruturais conceptuais que informa os atos dos nossos sujeitos, o ‘dito’ no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano” (GEERTZ, 2011, p. 19). Desse modo, em etnografia, “o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana” (GEERTZ, 2011, p. 19). Em síntese,

[...] os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo”, faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura). Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos de pensamento (GEERTZ, 2011, p. 11).

Adverte Geertz (2011, p. 11-12) que nem sempre os antropólogos têm plena consciência de que,

[...] embora a cultura exista no posto comercial, no forte da colina ou no pastoreio de carneiros, a antropologia existe no livro, no artigo, na

<sup>34</sup> Sodré (2008, p. 90-91) dedicou-se ao estudo do pensamento fenomenológico de Paul Ricoeur e explica: “A partir dos anos sessenta, Paul Ricoeur realiza um estudo sobre o processo de integração da prática da interpretação de textos com o método fenomenológico, introduzindo novas perspectivas para o estudo da consciência, do ser e da linguagem, que se delineiam desde seus livros iniciais sobre a questão da interpretação”. Aprofundando o estudo do ser, ele desenvolve a dialética do mesmo e do outro, chega a uma concepção dinâmica da consciência que o conduz a uma nova visão do processo de reconhecimento mútuo. Refletindo sobre a análise e interpretação dos textos, ele esboça uma concepção histórico-cultural do ser e da consciência, pondo em relevo o papel de fundação comunitária que a leitura e interpretação dos textos cimenta, assim como a necessidade de participação ao menos em imaginação e simpatia com essas comunidades para se poder interpretar e entender o sentido desses textos. Assim sendo, o caminho da fenomenologia hermenêutica, proposto por Paul Ricoeur, leva a uma visão histórico-cultural da dinâmica da consciência e das significações intencionais”. Através desse caminho apresentou uma teorização sobre a “integração da teoria da narração, da teoria da ação e da teoria dos valores e ideais [...] a partir da ação de seus agentes, levando em consideração a narração dos testemunhos e a perspectiva ética das comunidades religiosas”.

conferência, na exposição do museu ou, como ocorre hoje, nos filmes. Convencer-se disso é compreender que a linha entre o modo de representação e o conteúdo substantivo é tão intracável na análise cultural como é na pintura. E este fato, por sua vez, parece ameaçar o status objetivo do conhecimento antropológico, sugerindo que sua fonte não é a realidade social, mas um artifício erudito (GEERTZ, 2011, p. 11-12).

Por essa importância dada ao símbolo e à linguagem, Geertz (2011, p. 12) postula que a pesquisa etnográfica deve atentar para “o comportamento, e com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação”. Segundo o autor, essas formas encontram-se em várias espécies de artefatos e vários estados de consciência, entretanto, nestes casos “o significado emerge do papel que desempenham (Wittgenstein diria seu “uso”) no padrão de vida decorrente, não de quaisquer relações intrínsecas que mantenham umas com as outras”. Afirma o autor: “Quaisquer que sejam, ou onde quer que estejam esses sistemas de símbolos ‘em seus próprios termos’, ganhamos acesso empírico a eles inspecionando os acontecimentos, e não arrumando entidades abstratas em padrões unificados” (GEERTZ, 2011, p. 12-13).

A descrição etnográfica proposta por Geertz (2011, p. 15) apresenta três características: “[...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de distinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. Indica o autor que há, ainda, uma quarta característica dessa descrição: “ela é microscópica”. Esclarece o autor:

Isso não significa que não haja interpretações antropológicas em grande escala, de sociedades inteiras, civilizações, acontecimentos mundiais e assim por diante”. [...] É para dizer, simplesmente, que o antropólogo aborda características tais interpretações mais amplas e análises mais abstratas a partir de um acontecimento mais extensivo de assuntos extremamente pequenos (GEERTZ, 2011, p. 15).

Geertz (2011, p. 21) declara que quando se buscam tartarugas demasiadamente profundas corre-se o perigo de que “a análise cultural perca contato com as superfícies duras da vida – com as realidades estratificadoras político-conômicas, dentro das quais os homens são reprimidos em todos os lugares – e com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam essas superfícies”. Segundo ele,

A única defesa contra isso e, portanto, contra transformar a análise cultural numa espécie de esteticismo sociológico é primeiro treinar tais análises em relação a tais realidades e tais necessidades. É por isso que escrevi sobre nacionalismo, violência, identidade, a natureza humana, a legitimidade,

revolução, etnicismo, urbanização, status, a morte, o tempo e, principalmente, sobre as tentativas particulares de pessoas particulares de colocar essas coisas em alguma espécie de estrutura compreensiva e significativa (GEERTZ, 2011, p. 21).

Afirma Geertz (2011) que a antropologia, pelo menos a antropologia interpretativa, é uma ciência cujo progresso é marcado menos pela perfeição do consenso do que pelo aprimoramento do debate. Salienta o autor:

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum, não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar-se no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder ‘as nossas questões mais profundas, mas colocar ‘a nossa disposição as respostas que outros deram – apascentando outros carneiros em outros vales – e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou (GEERTZ, 2011, p. 21).

Em linhas gerais, é a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da “descrição densa” que Geertz (2011) realiza seus estudos e pesquisas, com o objetivo de interpretar as culturas; mas cumpre considerar que a Teoria Interpretativa de Geertz (2011) foi sendo produzida a partir de seus estudos de campo na Indonésia e no Marrocos, na segunda metade dos anos 1950 e durante a década de 1960, momento em que estava sendo gestada uma nova forma de pensamento, como um “divisor de águas em algum momento dos finais dos anos de 1960 e princípios da de 1970” (WOOD, 1999, p. 10).

Embora os estudos e pesquisas de Geertz (2011) tenham sido realizados em um momento denominado por Hobsbawm de “época de ouro do capitalismo”, que foram os anos 1950, nas décadas de 1960 e 1970 a realidade já apresentava sinais de mudanças, as quais, ao que me parece, influenciaram a elaboração teórica de Geertz, mas principalmente os geertzeanos (KUPER, 2002). Isso pressupõe a necessidade de estabelecer uma relação entre a teoria interpretativa de Geertz e as bases do pensamento pós-estruturalista e pós-moderno, estes atrelados ao momento do presságio de uma crise estrutural do capital que forçou um processo de reestruturação produtiva.

A seguir, busco analisar o contexto e os princípios norteadores destas formas de pensamento.

#### 4.2.2.3 A teoria antropológica interpretativa de Geertz no contexto do pós-estruturalismo e da pós-modernidade

A linguística estruturalista de Lévi-Strauss foi aplicada em modelos de pesquisa de universidades americanas, entretanto os programas estruturalistas tiveram um tempo determinado, produzindo relatos notáveis de corpos específicos de pensamento nativo. Não obstante, “no final da década de 1960 (mais precisamente em maio de 1968, como afirmou Lévi-Strauss) o estruturalismo francês perdeu seu encanto, dando lugar a uma variedade de “pós-estruturalismos” de uma casta decididamente relativista” (KUPER, 2002, p. 40). O pós-estruturalismo teve influência na teoria de Geertz e também nos geertzeanos.

Com o recuo do estruturalismo no cenário científico, iniciou-se um novo movimento em seu interior, cuja fase seguinte foi batizada pelos norte-americanos do pós-estruturalismo<sup>35</sup>. Enquanto o estruturalismo foi divulgado a partir da França, o pós-estruturalismo encontrou sua acolhida nos Estados Unidos da América, que foram a fonte em que iriam beber alguns dos próprios filósofos franceses, como Jacques Derrida e Jean François Lyotard (PERRONE-MOISÉS, 2004).

O pós-estruturalismo, que tem suas concepções próprias, significou a ruptura com a linguística estruturalista, mas se apoiou em outras formas de linguagem. Perrone-Moisés (2004) nos ajuda a entender o fundamento desse movimento pós-estruturalista, que, segundo a autora, de certa forma tem uma relação com o que se denomina pós-modernismo, hoje tão em evidência. Sobre a relação entre o pós-estruturalismo e o pós-modernismo Perrone-Moisés (2004, p. 218) esclarece que, “embora tenham pontos de coincidência ou de superposição, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo são coisas diversas e nenhum dos dois é uniforme”. Para a autora, o pós-estruturalismo “é uma postura filosófica, um conjunto de novas maneiras de pensar o sujeito, sua constituição e suas práticas” (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 219).

O campo da antropologia foi marcado pela mudança de predomínio (não o completo abandono) da concepção antropológica estruturalista, que primava pela linguística, para outra, que passou a ser chamada de pós-estruturalismo, pois passou a predominar a análise da linguagem do discurso e do texto.

Para a autora, o pós-estruturalismo “é uma postura filosófica, um conjunto de novas maneiras de pensar o sujeito, sua constituição e suas práticas” (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 219)

<sup>35</sup> Perrone-Moisés (2004, p. 218) ressalta que “os prefixos “pós” foram todos introduzidos pelos americanos”.

que, na sua perspectiva, pressupõe a própria compreensão do estruturalismo. A autora relata que em outubro de 1966, ocorreu o Colóquio Internacional sobre Linguagens Críticas e Ciências do Homem na Universidade Johns Hopkins, com a presença das principais estrelas do estruturalismo francês. A comunicação apresentada por Derrida “teve enorme repercussão, porque ela representava uma autocrítica do estruturalismo francês” (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 217-218). Derrida “minou as bases do estruturalismo ao criticar o idealismo do signo (dualismo significante/significado, que pressupõe a representação) e os modelos racionalizantes usados na linguística, na antropologia e na crítica literária (a escritura e a diferença, 1967)” (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 218). Outros filósofos também participaram da crítica ao estruturalismo:

Michel Foucault contestou a razão como forma de poder e propôs que se substituísse a ontologia pela “arqueologia” ou “genealogia” do saber (História da Loucura, 1961; As palavras e as coisas, 1966); Gilles Deleuze celebrou “o jogo da diferença” contra “o trabalho da dialética” (Nietzsche e a filosofia, 1962; Lógica do sentido, 1969); Introduziu os conceitos de logocentrismo e diferença (différance) (Da Gramatologia, 1967) (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 218).

O pós-estruturalismo, como afirma Peters (2000), questiona o cientificismo das ciências humanas, especialmente a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral e rejeita a ideia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica que tenha coerência interna, por exemplo. Para os pós-estruturalistas, não existe nenhuma fundação, de qualquer tipo, que possa garantir a validade ou a estabilidade de qualquer sistema de pensamento.

Nos finais dos anos de 1970 os principais teóricos franceses *como* Jaques Derrida (1930-2004) e Jean-François Lyotard (1924-1998) e Julia Kristeva (1941-) e Tzvetan Todorov (1939-) que desenvolveram seus estudos na França – passaram a dividir seu tempo e seu ensino entre a França e os Estados Unidos da América e, entre outros filósofos, fundamentaram as bases do pós-estruturalismo, cujas principais características são:

[...] a atomização dos objetos e dos pontos de vista, em oposição ao projeto totalizador do estruturalismo; rejeição da razão como universal ou fundacional; o descentramento do sujeito; o interesse pelas diferenças, exclusões e margens; o interesse pela história e pela cultura como constructos discursivos; a dissolução das fronteiras entre as disciplinas. Nos estudos literários desenvolveu-se a teoria do texto ou da escritura; discutiu-

se a questão da subjetividade autoral; introduziram-se os conceitos de significância e intertextualidade. Algumas palavras-chave foram entronizadas e depois sacralizadas: diferença, desejo, outro, margem, deriva. O que o pós-estruturalismo mantinha do estruturalismo era a atenção à linguagem, agora encarnada no discurso; a desconfiança nas “asserções e verdade”, a concepção da “significação” como um jogo de relações e diferenças (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 217).

Perrone-Moisés (2004), referindo-se à teoria do texto ou da escritura, afirma que o pós-estruturalismo levou às últimas consequências a centralidade da linguagem, radicalizando suas pretensões como soberana universal do mundo moderno, como o decreto verdadeiramente imperial de que “não há nada fora do texto”, “nada além do texto, nenhum pretexto que não seja texto” (ANDERSON, 1987, p. 48). Perrone-Moisés (2004) destaca que o pós-estruturalismo deu enfoque também à subjetividade autoral, aos conceitos de significância/significação e intertextualidade (jogos de relações e diferenças). As palavras-chave desse movimento são: diferença, desejo, outro, margem, deriva. Manteve a atenção à linguagem no discurso, porém com desconfiança nas “asserções de verdade”.

Kuper (2002, p. 41) explica que a teoria cultural americana abandonou os adeptos do estruturalismo clássico e em seu lugar colocou outra facção, que se apoderou dos “novos desenvolvimentos da linguística e se determinou a adaptar a pragmática, ou a teoria do discurso, ao estudo da cultura”. A partir dessas explicações pode-se considerar que nas décadas de 1960 e 1970 Geertz foi um dos antropólogos americanos que, apesar dos elementos particulares apresentados em sua teoria, representam a concepção pós-estruturalista, especialmente pela adoção do texto, da análise do discurso e da literatura na sua base teórico-metodológica. Como analisa Kuper (2002, p. 41),

Os geertzianos rejeitavam sistematicamente qualquer afirmação de que podia haver uma ciência da cultura. A cultura, na verdade, era bastante semelhante à linguagem, mas o modelo de cultura que eles preferiam era o de texto. Consequentemente, eles recorriam à teoria literária, e não à linguística. Foi essa abordagem que se desenvolveu, e o interpretativismo se transformou na ortodoxia da principal corrente da antropologia cultural americana.

Geertz expressa sua rejeição aos padrões científicos universais, particularmente à concepção de ciência antropológica de Lévi-Strauss, o principal teórico do estruturalismo (KUPER, 2002). Em seu livro “Nova luz sobre a antropologia” Geertz (2001) faz uma crítica ao pensamento de Lévi-Strauss expresso na segunda conferência dele na Unesco.



O pensamento de Lévi-Strauss teve grande influência nas determinações políticas da Unesco, criada no pós-Segunda Guerra Mundial. Isto pode ser atribuído ao êxito do estruturalismo no campo do signo e da linguística nesse período. Esse antropólogo francês proferiu dois discursos nessa Organização<sup>36</sup>, como referimos na seção 3. O primeiro foi proferido quando da criação da Unesco, e alertou para a superação do entendimento de “raça” no contexto das terríveis consequências acarretadas pelo fascismo e pelo nazismo, ideologias em relação às quais seu posicionamento resultou na produção do livro “Raça e História”, publicado pela UNESCO em 1952. O segundo discurso foi proferido na abertura do Ano Internacional de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, promovido pela mesma organização internacional, em 1971.

A crítica de Geertz (2001, p. 74) a Lévi-Strauss é de que os “valores e estilos de conduta são vistos como crenças que adotaríamos, valores que defenderíamos e estilos de conduta que seguiríamos, se houéssemos nascido no lugar ou época diferentes daquele em que estamos”. O autor se posiciona criticamente ao que ele chama de “etnocentrismo”<sup>37</sup>, e considera que a visão de Lévi-Strauss “parece ao mesmo tempo superestimar e subestimar bem mais do que deveria a realidade da diversidade cultural” (GEERTZ, 2001, p. 74).

No entendimento de Geertz (2001, p. 74), os antropólogos que cultivam estes tipos de ideia como a de que “xiitas, digamos, por serem outros, constituem um problema, mas os torcedores de futebol, por exemplo, por serem parte de nós, não o constituem, ou, pelo menos, não são um problema do mesmo tipo”, estão equivocados. Considera Geertz (2001, p. 85) que “Se quisermos ser capazes de julgar com largueza, como é óbvio que devemos fazer, precisamos ser capazes de enxergar com largueza”; e explica que, em suas articulações, o mundo social não se divide entre a nossa perspicácia com a qual podemos ter empatia, por mais que sejamos diferentes entre nós e a eles enigmática, com o qual não podemos ser empáticos. Por mais que defendamos até a morte o seu direito de serem diferentes de nós.

Esse posicionamento de crítica à naturalização do etnocentrismo presente no pensamento de Lévi-Strauss quando do seu discurso na UNESCO, ao meu ver, é uma das manifestações que demarcaram as bases que configuraram, no final da década de 1970 e início da de 1980, a concepção pós-estruturalista no campo da antropologia.

<sup>36</sup> Lévi-Strauss realizou duas conferências na UNESCO, uma delas quando de sua criação em 1946, conforme já apresentado na seção 3, e a outra em 1952, com a produção de seu livro “Raça e História” (VIEIRA, 2007).

<sup>37</sup> Rocha (1988, p. 5) define etnocentrismo como “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.”.

Geertz, em entrevista concedida a Victor Aiello Tsu, originalmente publicada na Folha de S. Paulo de 18 de fevereiro de 2001, reforça essa concepção de ruptura com as ciências naturais de cunho positivista, e também com o estruturalismo, quando se posiciona em relação à pergunta que lhe foi dirigida: “O sr. acredita que a antropologia cultural, a chamada antropologia hermenêutica, pode ser considerada uma ciência? Claude Lévi-Strauss diria que o tipo de antropologia praticada pelo sr. não é antropologia, e sim etnografia”. Geertz assim responde:

Devo dizer que não sou da mesma categoria que Claude, mas não acho essa questão particularmente importante. Não me importa se ele a chama de ciência ou não, eu mesmo acredito que seja, mas isso depende do que significa “ciência”. Lévi-Strauss certamente está certo ao dizer que a antropologia cultural não segue o mesmo modelo que as ciências naturais, mas eu acredito que seja empírica, sistemática, tente desenvolver argumentos que possam ser ao menos confrontados com provas. Ela vai atrás de um objetivo mais ou menos específico... Por isso não vejo motivo para não chamá-la de ciência, mas concordo que não como a física ou a química etc. Porém não vejo por que compará-la à física. Eu mesmo não acho que a questão de como chamá-la seja tão importante. Então, para ela ser vista como ciência, não é necessário que a chamemos de ciência. Suponho que não. É, não precisa. Eu costumo fazê-lo, bem, por questões políticas (TSU, 2001, p. 128).

Esta divergência entre a perspectiva de ciência de Geertz e a de Lévi-Strauss é outro elemento que representa a própria crítica do pós-estruturalismo em relação ao estruturalismo no campo da antropologia.

Gusmão (2008, p. 84), tida como um dos mais influentes estudiosos da antropologia e dos estudos culturais no Brasil, marca este momento das ciências humanas da segunda metade do século XX afirmando que nesse período, e “em particular [n]a antropologia, emergem outras perspectivas teóricas, dentre as quais se destacam os chamados estudos culturais, cuja definição se dá no interior das correntes ditas pós-modernas”.

Quanto a isto, vale destacar que Geertz (TSU, 2001), que não se considerava um pós-moderno no sentido estrito – o que permite subentender que sua ciência também não é pós-moderna – posicionou-se com relação a esse movimento na antropologia quando respondeu à seguinte pergunta que lhe foi dirigida: “E o que o sr. pensa a respeito do atual movimento chamado ‘pós-moderno’ na antropologia?” Geertz, então, assim se expressou:

Frequentemente não se sabe bem de que se trata quando se fala em pós-moderno. Não me considero um pós-moderno no sentido estrito, mas

acredito que os pós-modernos estão apresentando questões interessantes que precisam ser confrontadas até por aqueles de nós que possivelmente não estão muito enamorados das respostas dadas por eles quanto poderiam estar. Mas as questões que eles trazem e as preocupações que eles têm são todas bem reais, e essas questões e preocupações exigem algum tipo de resposta. Se a resposta que é usualmente associada ao pós-modernismo, que é uma visão descentrada e altamente relativa das coisas, é a resposta ideal, eu não tenho certeza, mas acho que os pós-modernos devem ser tomados como positivos para a construção da teoria antropológica (TSU, 2001, p. 128).

Por sua vez, Oliveira (1988) entende que na antropologia moderna coexistem quatro correntes antropológicas: a racionalista, a estrutural funcionalista, a culturalista e a interpretativa. A antropologia interpretativa ou pós-moderna inspira-se na tradição filosófica denominada hermenêutica, tendo em Geertz seu principal representante. Frehse (1998) e Gusmão (2008), estudiosos de referência da antropologia brasileira, também situam a teoria interpretativa de Geertz no âmbito do pensamento pós-moderno. Isto se deve, possivelmente, à vinculação histórica entre o pós-estruturalismo e o estruturalismo, que se constituíram a partir dos anos finais da década de 1960 e início de 1970, segundo os autores que os estudam.

Autores como Harvey (2004), Eagleton (2005), Wood (1999), Foster (1999) e muitos outros, dedicaram-se a fornecer subsídios para entender o contexto e a perspectiva desse pensamento denominado “pós-moderno”, apesar de o próprio Harvey (2004) enfatizar a complexidade de entendimento deste pensamento e concepção de mundo. Segundo os autores supracitados, não se trata de uma expressão, mas de um movimento iniciado nos anos 1970 no interior da sociedade que indica uma forma de conceber o mundo e a ciência. A crise dos anos 1970 torna pensadores da esquerda “pós-moderna” como, por exemplo, François Lyotard, novamente descrentes do progresso e da razão. A maneira de ver, própria do pensamento pós-moderno, no entendimento de Eagleton (1998), baseia-se em circunstâncias concretas:

[...] ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma do capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”. Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, autorreflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana. O quão dominante ou disseminada se mostra essa cultura – se tem acolhimento geral ou constitui apenas um campo restrito da vida contemporânea – é objeto de controvérsia (EAGLETON, 1998, p. 7).

Em face dos muitos sentidos atribuídos ao termo, Harvey (2004, p. 19) entende que há concordância em afirmar que “o ‘pós-modernismo’ representa alguma espécie de reação ao ‘modernismo’ ou de afastamento dele”. Harvey (2004) recorre a Eagleton em seu texto “*Awakening from modernity*” de 1987, no qual busca uma definição do termo, entendendo ele que talvez haja consenso quanto a dizer que o artefato pós-moderno é autoironizador e esquisoide e que o pós-modernismo reage à rigorosa autonomia do alto modernismo ao adotar de forma imprudente a linguagem do comércio e da mercadoria. Escreve Harvey (2004) que, no entendimento de Eagleton, a relação do pós-modernismo com a tradição cultural é de “pastiche irreverente”, e sua falta de profundidade intencional sabota todas as solenidades metafísicas, por vezes por meio de uma brutal estética da sordidez e do choque.

Desse modo, como constata Harvey (2004), o único ponto de partida consensual para a compreensão do pós-moderno reside em sua possível relação com o moderno. O que existe em comum no entendimento do termo pós-moderno para este autor é que há “uma rejeição das interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal” (HARVEY, 2004, p. 19). É nesse sentido que

O pós-modernismo assinala a morte dessas “metanarrativas”, cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana “universal”. Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche de totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagens que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo. A ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, como apenas outro conjunto de narrativas (EAGLETON, 1987 *apud* HARVEY, 2004, p. 19).

Wood (1999) esboça os temas mais importantes da esquerda “pós-modernista”, incluindo o “pós-marxismo” e o “pós-estruturalismo”, e explicita que este pensamento tem algumas características principais que o definem. Wood (1999, p. 11) expõe que “Os pós-modernistas interessam-se por linguagem, cultura e ‘discurso’”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que

[...] os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem, e nada mais, ou no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo e que não temos acesso a qualquer outra realidade. Em sua versão “desconstrucionista” extrema, o pós-modernismo fez mais que adotar as formas da teoria da linguística e modelados pela estrutura subjacente da língua que falamos. O pós-modernismo tampouco significa apenas que sociedade e cultura são estruturadas de maneiras análogas à língua, com

regras e padrões básicos que pautam as relações sociais – de modo muito parecido ao como as regras de gramática, ou sua “estrutura profunda”, governam a linguagem. A sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é língua; e, uma vez que todos nós somos delas cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos (WOOD, 1999, p. 11, grifo do autor).

Esse interesse pela linguagem fica claramente explicitado na teoria interpretativa de Geertz, a começar pela concepção de homem; e parece, como afirma Wood (1999), que os seres humanos em suas relações sociais são constituídos de linguagem, e se limitam ao seu conhecimento. Geertz (2011), nos pontos fundamentais de sua teoria interpretativa, centraliza-a na linguagem, pois entende a cultura como teias de significado. Os significados se expressam nos códigos simbólicos, ou seja, na linguagem. O importante nesta teoria é interpretar o significado do símbolo, porque, para Geertz (2011, p. 68), “os padrões culturais”, ou seja, “os sistemas ou complexos de símbolos [...] representam fontes extrínsecas de informações”. Para o antropólogo, “[...] os significados só podem ser ‘armazenados’ através dos símbolos” (GEERTZ, 2011, p. 94).

Essa concepção de que a antropologia estuda os símbolos como elemento central da análise da cultura está presente em outros autores da antropologia americana, como o próprio Marschall Sahlins e Leslie White em seus estudos sobre cultura. White e Dillingham (2009) iniciam seu livro: “O conceito de cultura” com a discussão sobre “a base da cultura: o símbolo”, afirmando:

O homem é um animal. Porém, não é “apenas mais um animal, Ele é único. Só o homem, entre todas as espécies, tem uma capacidade a que, por falta de um termo melhor, chamaremos de capacidade de simbolizar. Ela é a capacidade de originar, definir, atribuir significados de forma livre e arbitrária, a coisas e acontecimentos externos, bem como de compreender estes significados (WHITE; DILLINGHAM, 2009, p. 9).

Essa compreensão se aproxima daquela dos estudos de antropólogos culturais contemporâneos que afirmam que o homem é um animal, entre eles White e Dillingham (2009), Titiev (2000) e até o próprio Geertz (2011, p. 30), quando, referindo-se ao homem, afirma que “ele é um animal muito variado” ou que “o homem é um animal inacabado que se completa com a cultura” (GEERTZ, 2011, p. 36). Esses autores reafirmam a concepção de Geertz de que “não há cultura sem homem e nem homem sem cultura” (WHITE; DILLINGHAM, 2009, p. 9) e de que “homem e cultura são inseparáveis. [...] a cultura é

realizada pela simbolização. [...] cultura: crenças, ideologias, organização social e tecnologia (uso de ferramentas). Esta concepção da cultura, ainda que com suas particularidades, também é expressa em Sahlins (1997), que foi aluno de White, quando afirma que a cultura nomeia e distingue a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos.

Geertz (2011, p. 10), ao afirmar que o objetivo da antropologia é “o alargamento do discurso humano” e que “o conceito de cultura semiótico se adapta perfeitamente bem” a esse propósito, e como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis e que o “etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota”, deixa claro o seu foco no “discurso social”. Esta concepção interpretativa simbólica da antropologia, por esse interesse na linguagem, no discurso e na cultura, expressa e se afina com o pensamento pós-moderno, conforme Wood (1999).

Wood (1999) expõe ainda que “Os pós-modernistas negam frequentemente que sejam relativistas epistêmicos; insistem que sabem que há um mundo ‘real’ lá fora”. A ironia, porém, como diz a autora, é que

[...] sua própria defesa corrobora para provar o argumento contra eles e para demonstrar a fusão (ou confusão) [...] de proceder, por exemplo, como se não apenas a ciência da física, mas a realidade física representada por, digamos, as leis da termodinâmica fossem em si um constructo social historicamente variável. Eles certamente não acreditam que isso seja verdade, mas é algo desse teor a consequência prática da suposição epistemológica de que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum. Se o padrão de “verdade” científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento (WOOD, 1999, p. 12).

Supõe-se, então, que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e neste sentido a ciência não deve aspirar a apreender ou aproximar-se da realidade externa comum. A “verdade” é o que os sujeitos dizem que são. É nesse sentido que Geertz entende que eles são o que dizem que são (GEERTZ, 2011).

O relativismo, como explica Lukács (1981a), é abstenção de juízo de valor e de um critério de verdade diante da realidade social. Geertz (2011, p. 47) se posiciona no campo daqueles que querem “destruir o medo do relativismo cultural”. Considera que o pavor do relativismo é infundado, pois

[...] as consequências morais e intelectuais que comumente se supõe decorrem do relativismo – subjetivismo, niilismo, incoerência, maquiavelismo, estupidez ética, cegueira estática e assim por diante – na verdade não decorrem dele, e porque as recompensas prometidas a quem escapa de suas garras, relacionadas sobretudo com um conhecimento pasteurizado, são ilusórias (GEERTZ, 2011, p. 47).

Ao afirmar que as recompensas prometidas são ilusórias, Geertz se coloca – segundo ele mesmo, não em defesa do relativismo, mas do “Anti anti-relativismo” (GEERTZ, 2001, p. 49). A adoção de uma postura relativista no contexto da antropologia refere-se a não pré-julgar o outro e sua cultura (RAPCHAN, 2002). Segundo esse antropólogo americano,

A inclinação relativista ou, mais exatamente, a inclinação relativista a que a antropologia comumente induz os que lidam muito com os seus materiais, está, portanto, em certo sentido, implícita no campo antropológico como tal, talvez particularmente na antropologia cultural, mas também em boa parte da arqueologia, da linguística antropológica e da antropologia física (GEERTZ, 2001, p. 49).

O relativismo, especificamente o “relativismo cultural”, é por Geertz (2001; 2011) defendido na teoria interpretativa. Desse modo, o padrão de verdade de Geertz é o que uma dada comunidade diz ser, como ela se vê e como ela é. Geertz (2011) se posiciona no sentido de afirmar que o relativismo está implícito na antropologia, portanto, é próprio dessa concepção interpretativa de repercussão na atualidade. Esse relativismo, especialmente na teoria de Geertz, possivelmente é herança do “[...] extremo relativismo que caracterizou a escola de cultura e personalidade” (LEACOCK, 2010, p. 243), na qual Ruth Benedict e Margaret Mead fizeram parte, sendo esta última uma de suas principais representantes e líder das pesquisas sobre a política cultural americana, das quais Geertz fez parte na Indonésia<sup>38</sup>. Leacock (2010) afirma que este relativismo está exemplificado no livro “*Cooperation and competition primitive*” – uma coletânea de ensaios sobre diversos povos, editada por Margaret Mead em 1937 –, ao escrever:

Pelo título, poder-se ia esperar uma pesquisa sobre as formas em que temas cooperativos e competitivos possam estar entrelaçados em sociedades de caçadores-coletores e horticultores, no qual a estrutura subjacente necessita uma cooperação fundamental, e como estes começam a mudar quando estes aperfeiçoamentos nas técnicas agrícolas estabeleceram a base para as desigualdades econômicas. Em vez disso, Mead, como organizadora do livro, adotou uma distribuição aleatória de cooperação ou competição por

<sup>38</sup> Sobre esta questão, trato no tópico a seguir.

toda a sociedade primeva, que é precisamente o que a maior parte (não todos) dos autores encontram, trabalhando, como eles o fizeram, com materiais limitados, orientações teóricas limitadas, e sociedades há tempos adaptadas aos efeitos da expansão europeia (LEACOCK, 2010, p. 243).

O relativismo é característico do pensamento pós-moderno e está expresso na teoria antropológica de Geertz, quando ele próprio se posiciona em defesa do “anti anti-relativismo” e as suas pesquisas são orientadas por este prisma.

Rapchan (2002), no seu texto intitulado “Relativismo epistêmico, relativismo antropológico: reflexões sobre a produção do pensamento no âmbito das contribuições da antropologia”, afirma que a perspectiva relativista alcançou relevância no interior da antropologia quando passou a ser adotada simultaneamente à realização do trabalho de campo, a partir do final do século XIX. A autora faz um percurso pelos antropólogos – entre eles Durkheim, Radcliffe-Brown e Lévi-Strauss – para mostrar que o relativismo é intrínseco aos estudos antropológicos; entretanto chama a atenção para o fato de que esta questão suscita debates no campo da antropologia e traz o posicionamento de Kuper, entre outros antropólogos.

Ora, se o projeto intelectual de Geertz, como ele próprio afirmou, é o da produção de uma antropologia semiótica (Geertz, 1978), a meio caminho entre a ciência e a arte, vale lembrar das reflexões de Umberto Eco sobre as necessidades de se reconhecer um equilíbrio entre as possibilidades interpretativas e os limites da interpretação (Eco, 1995). Ou seja, se são as interpretações que permitem ampliar a compreensão dos fenômenos, há neles uma realidade que não se pode negar, e essa “realidade” é que dá os próprios parâmetros e limites para as interpretações, informando até onde ele é possível, viável ou tem algum sentido (RAPCHAN, 2002, p. 267-268).

Explica Rapchan (2002) que a extensão do exercício antropológico às formas ocidentais de produção de conhecimento

[...] recoloca uma série de questões como, por exemplo, as decorrentes de perspectivas localistas e/ou universalistas, para se pensar o conhecimento enquanto um produto cultural. Adam Kuper tem apontado novos ângulos para questões éticas colocadas acerca da produção do conhecimento, dada a singularidade do conhecimento produzido pela antropologia, no qual devem pesar todas as responsabilidades sociais, políticas e intelectuais, decorrentes de se estar tratando de uma alteridade e influenciando decisões sobre ela (RAPCHAN, 2002, p. 269).



Adam Kuper e Umberto Eco (citados por Rapchan, 2002), referindo-se à crítica ao relativismo na antropologia e à necessidade de análise da realidade concreta, argumentam que este debate se põe na antropologia e nos estudos etnográficos. O debate que se põe é a busca da “transposição do relativismo aplicado ao estudo das culturas para o relativismo aplicado à produção de conhecimento e ciência” (RAPCHAN, 2002, p. 261). De qualquer modo, busca-se não romper com o relativismo, mas em contrapartida, busca-se uma maneira de dar ao relativismo antropológico o caráter de ciência e de produtor do conhecimento.

Esta concepção relativista nos estudos e pesquisas no campo da antropologia, especialmente da vertente antropológica herdeira da ciência moderna e presente na teoria de Geertz, converge também com outra forma de expressão do pensamento pós-moderno de rejeição do conhecimento “totalizante” e de valores universais.

A rejeição ao conhecimento “totalizante” e a valores “universalistas”, incluindo concepções ocidentais de “racionalidade”, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral, é outra característica do pensamento pós-moderno, como afirma Wood (1999, p. 12); em vez disso, “os pós-modernistas enfatizam a ‘diferença’: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e ‘conhecimentos’ particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos”.

A primeira questão, que é mais geral, mas tem íntima relação com a segunda, é claramente explicitada na teoria interpretativa de Geertz quando se posiciona no campo da crítica ao universalismo e da defesa do particularismo. O antropólogo considera que até o momento os postulados científicos, por meio de uniformidades empíricas, focalizaram as questões universais na cultura, e não as suas particularidades. Neste sentido, Geertz (2011) se opõe às teorias que defendem que a natureza humana é essencialmente biológica e define o homem nas suas particularidades culturais, e não em princípios universais. O antropólogo se coloca no campo da crítica às perspectivas universalizantes da análise do homem e busca na sua teoria analisar as particularidades. Referindo-se aos universalismos, o autor afirma:

Ao nível da pesquisa concreta e da análise específica, essa estratégia grandiosa desceu, primeiro, a uma caçada aos universais na cultura, por uniformidades empíricas que, em face da diversidade de costumes no mundo e no tempo podiam ser encontradas em todo lugar em praticamente a mesma forma e, segundo, um esforço para relacionar tais universais, uma vez encontrados, com as constantes estabelecidas de biologia, psicologia e organização social humanas (GEERTZ, 2011, p. 28).

Na concepção de Geertz (2011, p. 28-29), a noção de um *consensus gentium*, isto é, um consenso de toda a humanidade ou “a noção de que há algumas coisas sobre as quais todos os homens concordam como corretas, reais, justas ou atrativas, e que de fato essas coisas são, portanto, corretas, reais, justas ou atrativas – estava presente no iluminismo”; todavia, explica o autor que no princípio dos anos 1940 e desde e durante a II Guerra Mundial, acrescentou-se algo novo: o entendimento de que “alguns aspectos da cultura assumem suas forças específicas como resultado de acidentes históricos; outros são modelados por forças que podem ser designadas corretamente como universais” (GEERTZ, 2011, p. 29). O antropólogo explica:

A tentativa de localizar o homem no conjunto dos seus costumes assumiram diversas direções, adotaram táticas diversas; mas todas elas, ou virtualmente todas, agiram em termos de uma única estratégia intelectual ampla: a que eu chamarei, de forma a ter uma arma a brandir contra ela, de concepção “estratigráfica” das relações entre os fatores biológico, psicológico, social e cultural na vida humana. De acordo com essa concepção, o homem é um composto de “níveis”, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os que estão acima deles. À medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irredutível em si mesma, e revelando uma outra espécie de camada muito diferente embaixo dela. Retiram-se as variadas formas de cultura e se encontram as regularidades estruturais e funcionais da organização social. Descascam-se estas, por sua vez, e se encontram debaixo os fatores psicológicos – “as necessidades básicas” ou o-que-tem-você – que as suportam e as tornam possíveis. Retiram-se os fatores psicológicos e surgem então os fundamentos biológicos – anatômicos, fisiológicos, neurológicos – de todo o edifício da vida humana (GEERTZ, 2011, p. 28).

Geertz (2011, p. 31) se posiciona criticamente em relação ao universalismo quando assim se expressa:

A abordagem *consensus gentium* não pode produzir nem universais substantivos nem ligações específicas entre o fenômeno cultural e não cultural para explicá-los, permanece a questão de se tais universais devem ser tomados como elementos centrais na definição do homem, se a perspectiva do mais baixo denominador comum da humanidade é exatamente o que queremos. Naturalmente, essa é agora uma questão filosófica e não, como tal, uma questão científica. A noção de que a essência do que significa ser humano é revelada mais claramente nesses aspectos da cultura humana que são universais do que daqueles que são típicos deste ou daquele povo, é um preconceito que não somos obrigados a compartilhar.

Geertz (2011) explica por que os antropólogos fogem das particularidades culturais quando chegam à questão de definir o homem, procurando refúgio nos universais. Entende o

autor que, “conformados como o são pela enorme diversidade do comportamento humano, eles são persuadidos pelo medo do historicismo, de se perderem num torvelinho de relativismo cultural tão convulsivo que poderá privá-los de qualquer apoio fixo” (GEERTZ, 2011, p. 32); por isso afirma que “precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares” (GEERTZ, 2011, p. 32). Segundo esse antropólogo, para conseguir isto com bom resultado é preciso “substituir a concepção ‘estratigráfica’ das relações entre os vários aspectos da existência humana por uma sintética, isto é, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise” (GEERTZ, 2011, p. 32).

O estabelecimento de uma linguagem comum nas ciências sociais não é assunto de mera coordenação de terminologias ou de cunhar artificialmente novos termos, nem é o caso de impor um único conjunto de categorias sobre a área como um todo (GEERTZ, 2011). Para ele “É uma questão de integrar diferentes tipos de teorias e conceitos de tal forma que se possa formular proposições significativas incorporando descobertas que hoje estão separadas em áreas estanques de estudo” (GEERTZ, 2011, p. 32). Referindo-se aos universalismos, o autor afirma:

Ao nível da pesquisa concreta e da análise específica, essa estratégia grandiosa desceu, primeiro, a uma caçada aos universais na cultura, por uniformidades empíricas que, em face da diversidade de costumes no mundo e no tempo podiam ser encontradas em todo lugar em praticamente a mesma forma e, segundo, um esforço para relacionar tais universais, uma vez encontrados, com as constantes estabelecidas de biologia, psicologia e organização social humanas (GEERTZ, 2011, p. 28).

Na concepção de Geertz (2011, p. 28-29)

A noção de um *consensus gentium* (um consenso de toda a humanidade) – a noção de que há algumas coisas sobre as quais todos os homens concordam serem corretas, reais, justas ou atrativas, e de que de fato essas coisas são corretas, reais, justas ou atrativas – estava presente no iluminismo e esteve presente também, em uma ou outra forma, em todas as eras e climas. É ela uma dessas ideias que ocorrem a quase todos, mais cedo ou mais tarde.

Geertz (2011) considera que a noção de que a essência do que significa ser homem é revelada nos aspectos universais da cultura humana é “um preconceito”, pois entende que, apreendendo-se apenas os fatos gerais, não se apreende sua particularidade, por isso as pesquisas que seguem suas orientações metodológicas limitam-se à interpretação de um

fenômeno particular e buscam seu significado, e não o seu “*status* ontológico”. Desse modo, ao pesquisar as particularidades o pesquisador limita-se a elas e as interpreta, buscando os seus significados nestas particularidades. Isto expressa o próprio interesse dos pós-modernistas, que focalizam a “diferença” e suas identidades particulares, opressões e lutas distintas, “conhecimentos” particulares e ciências específicas de alguns grupos étnicos (WOOD, 1999).

Geertz, por sua vez, coloca-se no campo da crítica aos postulados científicos universais como o iluminismo e o marxismo e outras formas universalizantes do conhecimento da realidade. Estas críticas estão presentes em Geertz (2011), mas também em outros antropólogos desta vertente, como Marshall Sahlins<sup>39</sup>, no seu livro: “Cultura e razão prática”, publicado em 1976<sup>40</sup> pela Universidade de Chicago. Sahlins (2003) dedica parte do seu livro à crítica ao marxismo e, particularmente, aos estudos antropológicos marxistas.

É possível intuir desta consideração que as críticas advindas de Daolio (2007a) ao marxismo e a concepção crítico-superadora de cunho marxista à educação física são próprias da teoria interpretativa de Geertz. A sociologia alemã no pensamento de Weber, que teve influência na teoria interpretativa e no conceito de cultura, desde suas origens históricas se colocou no campo da crítica ao postulado científico do marxismo, que busca na economia política a análise da realidade para a sua transformação.

A antropologia cultural americana contemporânea, como vimos, reforça esta rejeição, pois, como explica Wood (1999), o pensamento pós-moderno sobre o qual esses antropólogos culturais expressam vindo em defesa implica que temos que

Rejeitar as preocupações e formas “economísticas” tradicionais de conhecimento da esquerda, tal como a economia política. Temos, na verdade, de repudiar todas as “histórias grandiosas”, tais como as ideias ocidentais de progresso, incluindo as teorias marxistas de história. Todos esses temas são tipicamente amontoados nas denúncias do “reducionismo”, do “fundacionismo” ou do “essencialismo” – dos quais se crê que o marxismo seja uma estirpe particularmente virulenta, tendo por base que ele supostamente reduz a variada complexidade da experiência humana a uma visão monolítica do mundo, “privilegiando” o modo de produção como um determinante histórico; a identidade de classe, e não outras “identidades” e os determinantes “econômicos” ou “materiais” em lugar da “construção discursiva” da realidade. Essa denúncia do “essencialismo” tende a abranger não só explicações monolíticas e simplistas do mundo (tais como as variedades stalinistas do marxismo), mas qualquer tipo de explicação causal (WOOD, 1999, p. 12).

<sup>39</sup> Marshall Sahlins (1930-) é uma das principais referências da produção antropológica norte-americana na contemporaneidade.

<sup>40</sup> Este livro foi publicado originalmente em inglês pela University of Chicago Press e no Brasil, em 1979, pela Zahar Editores.

Wood (1999, p. 13) destaca que o fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos “é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano”. Isto é expresso quando Geertz (2011) tece críticas às perspectivas universais e à cultura como universal em detrimento das particularidades. Na análise dessa autora, as implicações políticas desse pensamento são claras:

[...] o *self* humano é tão fluído e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma “identidade” social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns (WOOD, 1999, p. 13).

O pós-modernismo insiste na impossibilidade de qualquer política libertadora baseada em alguma visão “totalizante”. Alerta o autor que “[...] até mesmo uma política anticapitalista é por demais ‘totalizante’ ou ‘universalista’. Não se pode sequer dizer que o capitalismo, como sistema totalizante, exista no discurso pós-moderno – o que impossibilita até a crítica do capitalismo” (WOOD, 1999, p. 13). Os princípios fundamentais do pós-modernismo, segundo Wood (1999, p. 13), são de “um ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundos”. Nessa perspectiva, não há um sistema social, como o sistema capitalista, por exemplo, como unidade sistêmica com “leis dinâmicas” próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e “discurso”. Assim, ao se preocuparem com as “culturas” e com as “particularidades”, os teóricos pós-modernos não estabelecem a crítica ao capitalismo enquanto sistema universal, enquanto totalidade, pois seu foco de análise são as particularidades. Geertz (2001; 2011), ao focalizar as particularidades culturais, ainda que por vezes se remeta à sociedade capitalista, não a coloca no âmbito de sua crítica.

Nesta seção analisei a teoria interpretativa no contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, momento da Guerra Fria, da luta do capitalismo pela hegemonia sobre o comunismo e por sua universalização. Em meio a conflitos sociais e políticos, os norte-americanos desenvolveram uma política que visava ao imperialismo cultural com fins econômico, e é neste contexto que a teoria antropológica interpretativa de Geertz foi produzida.

O pensamento de Geertz (2011), expresso em sua concepção de ciência de etnografia, de homem e de cultura, fundamenta as características deste pensamento pós-estruturalista e pós-moderno. Geertz (2011), ao apresentar sua etnografia da “Descrição densa” da sua teoria interpretativa, centraliza a interpretação cultural nos significados contidos nos símbolos, isto é,

na linguagem e no discurso social; critica o universalismo e defende o particularismo e a crítica o antirrelativismo em favor do relativismo cultural, que expressa tais pensamentos.

Nesse momento de crise econômica, conflitos sociais, políticos e ideológicos, Weber, “o homem de todas as estações” (MÉSZÁROS, 2004, p. 2010), é novamente recuperado. A teoria antropológica de Geertz se apropria do conceito de cultura weberiano e da hermenêutica, cujo principal representante é Dilthey, e marca a influência da filosofia e da sociologia alemã no campo da antropologia interpretativa. Num segundo momento esse antropólogo se apropria da fenomenologia de Ricoeur e Wittgenstein para fundamentar sua teoria.

Embora a antropologia interpretativa de Geertz tenha se colocado no campo da crítica ao evolucionismo e ao positivismo antropológicos, não rompeu com o princípio fundamental da antropologia social e cultural – próprio da ciência moderna – de fornecer as bases teóricas para reprodução da sociedade de classes. Representantes de várias correntes teóricas tecem críticas à teoria antropológica de Geertz, que vem influenciando o pensamento científico, cultural e educacional brasileiro, e a própria educação física, como vimos na seção 1 deste trabalho.

Kuper (2002)<sup>41</sup> e Ahmad (1999; 2002), entre outros teóricos marxistas, expressam as preocupações de muitos estudiosos e pesquisadores que se colocam no campo da crítica às perspectivas culturais. A crítica a estas perspectivas, em última análise, é dirigida ao subjetivismo, ao relativismo e ao particularismo, os quais estão na raiz do pensamento pós-estruturalista e pós-moderno, que se expressa, em grande medida, na teoria de Geertz.

Na seção seguinte dedico-me a apresentar as bases fundamentais da ontologia do ser social, como possibilidade real de análise crítica das concepções. Início apresentando a constituição histórica das bases teóricas da ontologia do ser social de Marx e Engels, sistematizada posteriormente por Lukács, e sua oposição à antropologia moderna. Busco demonstrar que essas bases fundamentais da compreensão do homem e da cultura foram constituídas no conjunto de um projeto revolucionário.

---

<sup>41</sup> Kuper (2002, p. 13) se posiciona desta maneira, já se colocando como membro integrante da facção europeia de antropologia que sempre teve muita cautela em reivindicar cultura como seu tema exclusivo, e mais ainda, de lhe conferir poder de explicação.. Afirma o autor: “Sem dúvida alguma, meu ceticismo inicial foi acentuado por minhas posições políticas: sou liberal, no sentido europeu, não americano, um homem moderado, um humanista sem extremos; mas apesar de ser bastante sensato, não posso dizer que sou livre de preconceitos. Um materialista moderado e com convicções brandas sobre direitos humanos universais, sou refratário ao idealismo e ao relativismo da teoria cultural moderna e não tenho muita simpatia pelos movimentos sociais fundamentados em nacionalismo, identidade étnica ou religião, exatamente os movimentos que exibem maior tendência de invocar a cultura para motivar ação política”.

A partir desta contextualização, busco recuperar a ontologia marxiana/lukacsiana do ser social fundamentada no materialismo histórico, e estabeleço uma contraposição à teoria antropológica interpretativa de Geertz quanto ao conceito de homem, de cultura e de cultura corporal. Parto do pressuposto de que é fundamental, para estabelecer tal contraposição, apreender a real concepção de homem, de cultura e de cultura corporal, o que só é possível, a meu ver, por meio da ontologia marxiana/lukacsiana.

## 5 CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DE CULTURA: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DE CULTURA CORPORAL

Karl Marx (1818-1883) e seu companheiro e colaborador Friedrich Engels (1820-1895), embora não tenham utilizado esse termo, que foi posteriormente cunhado por Lucács, foram os primeiros a demonstrar o processo ontológico de formação do ser social e da produção da cultura. Fundamentados em sua teoria e em concordância com ela, importantes teóricos marxistas, como o próprio Engels, György Lukács (1885-1971) e Mikhail Lifschitz (1905-1983), Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Lúria (1902-1977), Antônio Gramsci (1891-1937) e, na contemporaneidade, István Mészáros (1930-), entre outros, buscaram compreender e contribuir com a produção teórica de Marx nas mais complexas questões ontológicas, como a ética, a estética e a cultura.

A crítica feita no século XIX por Marx e Engels (2007) ao idealismo nunca parecera tão atual. A questão que movia Marx, de crítica ao modo de produção capitalista e seus mecanismos de alienação, é a mesma que nos move hoje. Neste sentido, a obra de Marx continua a nos pedir e dar explicações que nos incitam a pensar, de tal modo – como explicita Claude Lefort, citado por Jean Kessler (2008, p. 11) – que “as questões que ele tirava da experiência de seu tempo alimentassem aquelas das quais nos encarrega a experiência do nosso tempo”.

O capital enquanto relação social é, essencialmente, um modo de controle global da sociedade (MÉSZÁROS, 2004), e utiliza-se das organizações e organismos internacionais como o BIRD e a Unesco para “propor” políticas de ações culturais e pedagógicas para a cultura e educação, que se refletem na educação física. Esse mecanismo é parte de uma conjuntura ideológica global que em tempos de crise estrutural (MÉSZÁROS, 2009a e 2009b) promove a sustentação do capitalismo por meio de um discurso ideológico de defesa da diversidade cultural e da educação intercultural como mecanismo de conformação e de coesão social (FAUSTINO, 2006; 2010). A concepção fenomenológica idealista representa esse pensamento e se constitui no corpo teórico que procura interpretar a realidade nesta lógica.

Como apresentei nas seções anteriores, na década de 1980 os estudos e pesquisas da área da educação física brasileira sofreram grande influência da fenomenologia e da concepção existencialista de homem e de cultura, e na década de 1990 essa realidade se



consolidou em termos de perspectivas pedagógicas nos estudos de Bracht, Betti e outros teóricos. No Brasil, Daolio foi uma das principais referências nos estudos culturais da década de 1990, e sua abordagem sofreu influência da antropologia positivista, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. O autor fundamenta sua abordagem/concepção na antropologia social, especialmente na teoria antropológica interpretativa de Clifford Geertz. Esta teoria se caracteriza por seu interesse pela linguagem simbólica e pela interpretação de seus significados, e está em conformidade com a concepção weberiana de cultura. Outra característica é sua crítica ao universalismo e às explicações históricas em favor do particularismo nos estudos antropológicos e a defesa do relativismo cultural e da diversidade das culturas. Alicerça, ainda, seus estudos e proposições nos princípios da diversidade cultural, da alteridade, e da educação intercultural, que converge com as disposições políticas para a cultura e educação das organizações e dos organismos internacionais reproduzidas pelo governo brasileiro.

Nesta investigação me propus, fundamentalmente, a estabelecer uma contraposição entre a antropologia interpretativa simbólica e a ontologia marxiana/lukasciana, porque são nestas teorias em que os autores apresentam as suas concepções de homem e de cultura. Nesta seção me dedico a retomar a obra clássica de Marx e Engels e de seus continuadores Leontiev e Lukács, estabelecendo esse contraponto à teoria interpretativa de Geertz. Nesse movimento, faço também uma análise crítica da política cultural e educacional neoliberal e de sua influência na educação física escolar brasileira em tempos de crise do capital e de reordenamento produtivo.

Mello (2009) expressou com propriedade a necessidade de recuperar esta ontologia de Marx e Lukács no contexto da educação e da educação física. Para a autora, isto

[...] não significa um confronto de discursos ou de ideias, e sim a necessidade de analisar objetivamente a prática social para compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, seus nexos, suas leis históricas e a educação/educação física nesse conjunto. Compreendê-las não como representações/discursos dos seus professores/teóricos, mas como complexos parciais que só possuem significado na relação com a totalidade social. E é a partir desse pressuposto que se torna possível compreender os problemas enfrentados pela área e como parte do gênero humano/sociedade compreender/atuar dentro das poucas possibilidades pela transformação radical da sociedade capitalista (MELLO, 2009, p. 53).

Nesse sentido, recuperar o processo de formação do ser social e a produção da cultura e, concebida nela, da cultura corporal na relação com a totalidade social, é condição *sine qua*

*non* para atuar, como afirma Mello (2009), dentro das possibilidades pela transformação social. Desse modo, parto do ponto de vista de que a cultura somente pode ser compreendida no processo de formação do ser social e no conjunto das relações sociais. Assim, é no processo histórico do homem em sua ação sobre a natureza que a cultura e a cultura corporal são criadas, o que difere da concepção antropológica social/cultural e, especialmente, da perspectiva interpretativa de Geertz, ambas explicitadas nas seções 1 e 4 deste trabalho.

Nesta seção retomo a perspectiva antropológica interpretativa de Geertz (2011), pautada pelo subjetivismo, relativismo e particularismo, e pela dicotomia corpo e espírito. Tal perspectiva está na base da concepção de homem e de cultura desse antropólogo e fundamenta a abordagem/concepção da educação física plural/cultural. Nesse movimento tento mostrar que a ontologia marxiana/lukasciana se coloca em um campo radicalmente oposto à concepção de Geertz, por centrar-se na objetividade como pressuposto fundamental para a compreensão de homem, de cultura e de cultura corporal, e também por ter como pressuposto a indissociabilidade entre linguagem e consciência e entre corpo e consciência na formação do ser social.

Para tanto, retomo alguns aspectos fundamentais da produção teórica de Geertz (2001 e 2011) e recupero as obras clássicas de Marx e Engels (2007), Marx (2011), Engels (2004; 2010c; 2010a, b, c) e de seus continuadores: Leontiev (s/d; 2004), Lukács (1981a,b,c; 2010b; s/d), Childe (1986); Leacock (2010); Lifschitz (2010); e Vigotski (2000), Mészáros (1996; 2009b; 2008), e também Netto (2011); Tonet (2005; 2007; 2009a); Lessa (2007; 2012); Mello (2009) e Soares *et al.* (1992), entre outros teóricos do materialismo histórico para as argumentações e contraposições propostas. Desenvolvo a análise a partir de três categorias centrais: concepção de homem, concepção de cultura e concepção de cultura corporal.

Nesta seção, no primeiro momento dedico-me a explicitar a constituição histórica da ontologia marxiana/lukasciana; em um segundo momento, a concepção de homem e de cultura; em seguida, a concepção de cultura corporal; por fim, trato da educação como elemento fundamental para a apropriação, pelo sujeito, das aquisições das experiências sócio-históricas da humanidade e para o seu desenvolvimento, e ainda, dos limites impostos aos homens quanto à aquisição da cultura e da cultura corporal na sociedade capitalista, como fundamento da desigualdade, em oposição à concepção pós-moderna da “diferença”.

## 5.1 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ONTOLOGIA MARXIANA/LUKASCIANA

A antropologia, especificamente a antropologia social e cultural, constituiu-se a partir dos princípios da ciência moderna e da sociedade burguesa, de cunho positivista e, posteriormente, pós-moderno, na qual se situa a teoria interpretativa de Geertz. Os estudos sobre o ser humano e sobre a cultura fundamentados no materialismo histórico se constituíram em sua oposição, ou seja, no campo da revolução socialista.

A obra clássica marxiana, que possibilitou a Lukács desenvolver a “Ontologia do ser social”, só pode ser compreendida se situada no contexto da análise crítica ao modo de produção capitalista e à sociedade burguesa – portanto, também ao idealismo alemão, à filosofia francesa e à economia política. Com este propósito maior, os estudos sobre o ser humano e sobre o seu desenvolvimento histórico foram desenvolvidos por Marx e Engels (2004; 2007) e Marx, (2011) no século XIX, sobre as bases de uma concepção materialista histórica, e buscou elucidar o problema central da pesquisa marxiana: “a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (NETTO, 2011, p. 17).

Marx iniciou a sua trajetória teórica em 1841, aos 23 anos de idade, ao receber o título de doutor em Filosofia pela Universidade de Jena. Foi confrontando-se com a filosofia de Hegel, sob a influência materialista de Feurbach, que ele começou a revelar o seu perfil original e, sobretudo,

[...] com o estímulo provocado pelas formulações do jovem Engels acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa (NETTO, 2011, p. 17).

Entre novembro de 1845 e agosto de 1846 Marx e Engles (2007) escreveram as “Teses sobre Feuerbach”, mas eles ainda precisavam avançar nos fundamentos históricos de suas ideias. O pressuposto fundamental já estava esboçado de forma breve e aforística nas “Teses” que condensam o conteúdo abrangente do materialismo dialético (BACKES, 2007). Em “A Ideologia Alemã” elaboraram pela primeira vez, em todos os aspectos, a concepção materialista da história como base filosófica, e apresentaram também nesta obra as bases ontológicas para a compreensão do homem como ser social.

Os estudos de Charles Darwin, autor de vasta obra ao longo do século XIX, são considerados o marco do moderno discurso antropológico (DARWIN, 2012). “A origem das espécies”, apresentada à comunidade científica em 1859<sup>1</sup>, teve um grande impacto científico e influenciou sobremaneira as pesquisas e estudos antropológicos. Esse marco se cristalizou nos anos 1860, quando, impulsionado pelos avanços na biologia, na filologia e na arqueologia pré-histórica, Darwin, em “A origem das espécies”, afirmou que

[...] todas as formas de vida compartilham um ancestral comum. Fósseis começaram a ser confiável associado com determinados estratos geológicos, e fósseis de ancestrais humanos mais recentes foram descobertas, a mais famosa o primeiro espécime de Neandertal, descobertos em 1856. Em 1871, Darwin publicou A Origem do Homem, que afirmou que os seres humanos compartilhavam um ancestral comum recente com os grandes macacos africanos. Ele identificou a característica definidora da espécie humana como seu tamanho do cérebro relativamente grande e deduziu que a vantagem evolutiva da espécie humana era a inteligência, que rendeu linguagem e tecnologia (DARWIN, 2012).

A grande repercussão da teoria da evolução de Darwin influenciou todo o pensamento filosófico de seu tempo e fundamentou teorias sobre a sociedade como, por exemplo, a do cientista social inglês Herbert Spencer (1820-1903). Este cientista, fundamentado na teoria de Malthus<sup>2</sup> em seus estudos sobre a evolução social, popularizou a ideia de que os grupos e a sociedade evoluem por meio do conflito e da competição.

Acompanhando a produção científica de seu tempo, num exaustivo esforço, Marx empreendeu em 1860, um ano depois de Engels, uma série de estudos, entre eles o da “A Origem das Espécies” de Darwin (LEACOCK, 2010). Marx e Engels acompanham por meio de estudos rigorosos os primeiros caminhos dos estudos e pesquisas sobre a história humana ao longo do século XIX, em que prevalecia uma perspectiva evolucionista biologicista do homem e da sociedade. Produções como a teoria da evolução de Darwin e as dos antropólogos de seu tempo foram objeto de estudo e análise de Marx e Engels, porém estes se opuseram radicalmente a elas, particularmente aos estudos evolucionistas de Darwin e o decorrente destes, o Darwinismo Social. Invertendo esses estudos de “cabeça para baixo”, produziram uma teoria revolucionária em relação às concepções filosóficas e, nelas, às

<sup>1</sup> “A origem das espécies” foi publicada em 24 e novembro de 1859 em 1.250 exemplares na primeira edição, vendida a 15 xelins cada um, esgotando-se rapidamente; e em 7 de janeiro de 1860 a obra apareceu em segunda edição. Darwin publicou em 1871 outra importante produção, intitulada “O descendente do homem”, também de grande repercussão (DARWIN, 2012).

<sup>2</sup> Marx (2011), no Grundrisse, trata da teoria de Malthus e da questão da superpopulação entre as páginas 504 e 505.

concepções de homem e de sociedade a partir de uma concepção ontológica do ser social. Lukács (1981b, p. 93) explica essa oposição quando afirma que a ontologia marxiana do ser social exclui “a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, transposição que esteve em moda, por exemplo, na época do ‘darwinismo social’”.

Os darwinistas sociais defendiam a tese de que existiriam raças superiores e inferiores, a qual foi amplamente utilizada pelos governos europeus para justificar seus domínios na Ásia e na África no período do imperialismo (século XIX e parte do século XX), criando as condições para o aumento do preconceito contra os povos desses continentes, vistos como inferiores (LUKÁCS, 1981b). Assim, o próprio capital enquanto relação social produziu concepções racistas e preconceituosas<sup>3</sup>, com base em teorias sociológicas que vinham ao encontro de seus interesses.

A teoria de Darwin, que fundamentou a concepção sobre a superioridade de alguns grupos sociais, foi utilizada nos Estados Unidos da América. O darwinista social William Graham Sumner afirmava que “[...] os milionários são um produto da seleção natural” (FOSTER, 2005, p. 262). Desse modo, essa teoria acabou por ser convertida em um pensamento que reforçava os ideais da classe burguesa da época, vindo a justificar, ao final das contas, a lei do mais forte e a superioridade da elite (FOSTER, 2005).

Leontiev (2004, p. 279), no contexto da Revolução Russa, ao desenvolver seus estudos sobre a origem do homem e da sociedade explica que as discussões científicas evolucionistas que buscavam compreender o homem e suas diferenças com os animais incidiam antes “sobre o papel dos caracteres e das dificuldades biológicas inatas do homem. Um grosseiro exagero do seu papel serviu de fundamento teórico às teses pseudobiológicas mais reacionárias e mais racistas”<sup>4</sup>.

Leontiev (2004) descreve as suas pesquisas em seus textos da década de 1920, compilados no livro “O desenvolvimento do psiquismo”<sup>5</sup>, em um de cujos capítulos trata especificamente sobre “O homem e a cultura”; e ao estudar as teorias de seu tempo – como as

<sup>3</sup> No Brasil o darwinismo social teve influência nas últimas décadas do século XIX, quando muitos intelectuais e pensadores, como Nina Rodrigues e Sílvio Romero, acabaram por adotar a tese da existência de uma raça superior. Defendiam o branqueamento da população como uma forma de superar a mistura de “cores” que caracteriza o povo brasileiro. A aplicação prática dessa concepção se traduziu no incentivo à imigração maciça de trabalhadores europeus (italianos, alemães, espanhóis, poloneses, ucranianos), que, ao longo do tempo, branqueariam a sociedade do país.

<sup>4</sup> Essas teses justificaram as grandes guerras mundiais da primeira metade do século XX, especialmente a Segunda Guerra (1939-1945), em que os regimes nazistas e fascista foram responsáveis por uma das maiores atrocidades da humanidade. Eric Hobsbawm, no seu livro “A era dos extremos: o breve século XX”, trata de suas determinações históricas, as quais se situavam, fundamentalmente, nos planos econômico e ideológico, em meio a duas crises do capital, especialmente a grande depressão de 1929, que teve magnitude catastrófica.

<sup>5</sup> Publicado no Brasil em primeira edição em 1978.

de W. Wundt, Pavlov, Oukhtonski, Klineberg, Spencer, entre outras –, refuta muitos de seus postulados. Com base em estudos psicofisiológicos, antropológicos e paleoantropológicos, esse filósofo desenvolveu pesquisas de campo em tribos primitivas e em cérebros de brancos e negros, para comprovar a inexistência de diferenças entre estes. Também se reportou às artes plásticas do antropólogo francês Henri Pierón e a outros estudos antropológicos, para tratar da relação entre o homem e a cultura a partir do materialismo histórico de Marx e Engels. Com isso ele visava mostrar que não existem raças, e sim, uma humanidade que se diferencia pela exploração econômica<sup>6</sup>.

Nesse período outros estudos foram desenvolvidos, dos quais os mais destacados foram os que culminaram na obra original “*Ancient Society*”, de 1877, escrita pelo antropólogo norte-americano Lewis Morgan (1818-1881). Engels, em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, escrita em 1884, esboçou “as sucessivas formas sociais e econômicas subjacentes à ampla extensão da história humana primitiva, conforme a humanidade obtinha domínio crescente sobre os recursos de subsistência” (LEACOCK, 2010, p. 225). Os estudos de Morgan confirmavam o que Marx e Engels já desenvolviam e já haviam explicitado as suas bases fundamentais alguns anos antes em suas “Teses” e na própria “A Ideologia Alemã”, escrita em 1846.

A teoria revolucionária de Marx e Engels (2004), na conjuntura da crítica à sociedade burguesa, possibilitou a análise crítica do ensino, da arte, da cultura e da literatura dessa forma de sociabilidade, na busca da sua transformação (MARX; ENGELS, 2010a). No contexto da Revolução Russa, Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Lev Semenovitch Vigotski (1886-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) formaram, com outros pesquisadores, a Escola de Vigotski. Estes pensadores foram os mais expressivos pesquisadores desta escola e aprofundaram seus estudos, cujas bases já estavam contidas na obra clássica de Marx e Engels (2004; 2007) e Marx (2011). Elaboraram conjuntamente a Teoria Histórico-Cultural, que é uma teoria psicológica marxista. Como explicitam Eyng, Mascagna e Sforzi (2007, p. 1),

Leontiev, Vigotski e Luria, podem ser considerados os principais articuladores da psicologia marxista que se desenvolveu na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas a partir da Revolução de 1917. Com embasamento teórico no método materialista histórico, produzem um conjunto de conhecimentos que, assentados numa compreensão dialética dos processos históricos do desenvolvimento humano, salientam a

---

<sup>6</sup> Aprofundo esta questão mais adiante.

preponderância dos aspectos culturais sobre os biológicos na constituição da *psiquê* humana. Dessa forma, os conceitos de objetivação e apropriação, comumente utilizados por Marx em seus textos econômicos e filosóficos, recebem um revigorado enfoque nas produções bibliográficas que Leontiev desenvolve no campo da psicologia teórica e aplicada (MASCAGNA; SFORNI, 2007, p. 1).

Assim, a compreensão da ontogênese a partir do materialismo histórico possibilitou a Leontiev, a Vigotski, a Lúria e aos demais pesquisadores da escola de Vigotski empenhados no processo de construção socialista estudar e compreender, por meio de rigorosas pesquisas científicas, os processos psíquicos dos homens em relação aos animais. Estes estudos lhes possibilitaram afirmar que os homens são qualitativamente superiores aos animais mais desenvolvidos, como os símios (LEONTIEV, 2004) e avançar na compreensão de questões como a relação entre a linguagem e a consciência (VIGOTSKI, 2001; 2007; 2010; LEONTIEV, s/d), a teleologia e a causalidade dos processos de objetivação e subjetividade humana, os signos e os símbolos (VIGOTSKI; LURIA, 2007), as funções psicológicas superiores, a atividade reprodutora e criadora (VIGOTSKI, 2006), a produção da cultura e da arte (ENGELS, 2011; LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 1998, 2006) e outros aspectos do ser social.

Especificamente, as bases da ontologia marxiana possibilitaram o desenvolvimento de estudos relativos ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, explicitados na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2001) e de seus colaboradores. Também possibilitaram a Vigotski (1998; 2006) desenvolver estudos sobre a psicologia da arte que lhe permitiram compreender a capacidade criativa e artística dos homens. Sobre as mesmas bases, Leontiev (2004) pôde elaborar a Teoria da Atividade, partindo da atividade dominante de cada período de vida; Piotr Lakovlevich Galperin (1902-1988) pôde formular a teoria do desenvolvimento psíquico por meio do ensino; Daniil B. Elkonin (1904-1984) pôde investigar a periodização do desenvolvimento humano e a aprendizagem escolar, mostrando que a aprendizagem é uma forma essencial de desenvolvimento psíquico; e Vasili V. Davidov (1930-1988) elaborou a teoria “*El desarrollo de la enseñanza*” (DAVIDOV, 1988). Enfim, sobre essas bases pôde ser construída uma vasta produção científica, possibilitando sistematizar e desenvolver processos de ensino que promovam o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Nadiezhdha Konstantínovna Krúpskaya (1869-1939) foi uma destacada pedagoga marxista, organizadora da educação socialista e uma das fundadoras da pedagogia soviética. Krupskaya dedicou-se ao estudo da educação e do ensino, seguindo as linhas gerais discutidas

por Lênin, apoiada nos escritos clássicos de Marx e Engels. Foi a partir do ano de 1917 que Krupskaya passou a se dedicar à instrução pública. Entre suas produções bibliográficas merecem destaque: “*La educación comunista: Lenin y la juventud*” (1978); “*Acerca de la Educacion Comunista*” (KRÚPSKAYA, 1978.). De grande importância foi também Anton Makarenko (1888-1939), com sua vasta produção sobre a educação comunista. Os conhecimentos sobre esse tema lhe possibilitaram desenvolver um amplo saber sobre processos de ensino e aprendizagem basilares para os estudos pedagógicos e para a educação conforme a concepção do materialismo histórico, os quais são retomados na contemporaneidade por Mészáros (2008), entre outros teóricos<sup>7</sup>.

Em síntese, foi sob o influxo do ideal revolucionário que os teóricos russos puderam desenvolver seus estudos, e para isto tiveram como fundamento as bases ontológicas do ser social elaboradas originariamente por Marx e Engels (2007). Esse movimento revolucionário influenciou Lukács a empreender importantes estudos para sistematizar pesquisas no campo da estética e da ética e instituir uma “Ontologia do ser social”.

Lukács, no final de 1918, em meio à conjuntura da Revolução Húngara, influenciado por Béla Kun (1886-1938) – revolucionário húngaro que liderou a República Soviética da Hungria em 1919 – aderiu ao Partido Comunista, e no ano seguinte foi designado Vice-Comissário do Povo para a Cultura e Educação (LUKÁCS, 2012a). Em 1930 Lukács mudou-se para Moscou e tomou definitivamente a posição ontológica marxiana, desenvolvendo intensa atividade intelectual no Instituto Marx-Engels-Lenin, onde fez um sistemático estudo nos “Manuscritos” de 1844. Desse mergulho nos estudos Lukács apreendeu o caráter totalizador unitário da dialética materialista e sua possibilidade de definir a essência genérica do ser, que não se pode restringir à forma fenomênica de classe. Essa é a essência histórica da sociabilidade burguesa, na qual o trabalho alienado subtrai do ser justamente sua vida genérica e o reduz ao mero jogo de egoísmos (LUKÁCS, 2012a).

O ano de 1945 foi marcado pelo retorno de Lukács à Hungria, quando assumiu a cátedra de Estética e Filosofia da Cultura na Universidade de Budapeste. Foi nesse período que esse filósofo húngaro deixou-se mover pela necessidade de desenvolver uma sistematização categorial das reflexões sobre a arte e a literatura, trabalho que realizou nos anos de 1950. Para isso ele se retirou da política e dedicou-se à elaboração dos volumes que compõe a “Estética” (LUKÁCS, 2012a), publicada em 1963 pela editora Luchterhand.

---

<sup>7</sup> Retomaremos em outros momentos dessa seção as contribuições teóricas desses autores para a compreensão do ser social, da cultura e do desenvolvimento humano.



Os estudos sobre a noção de ontologia de Marx iniciaram-se em 1960 (LUKÁCS, 2010a) e foram inseridos no processo de finalização dos volumes da “Estética”. Lukács foi impelido a realizar tal projeto “pela urgência de contribuir para o renascimento do marxismo, que a era stalinista convertera em doutrina dogmática” (LUKÁCS, 2010a). A formulação de uma “Ética – histórica e sistemática, radicalmente humanista, capaz de ultrapassar o pragmatismo manipulador dos neopositivismos dominantes (inclusive as ideologias stalinistas) e a problemática equívoca das contestações existencialistas” (NETTO, 2012, p. 16) configurou-se como alternativa para resgatar as dimensões essenciais da teoria marxiana. Antes, porém, era preciso definir o sujeito capaz de assumir um comportamento verdadeiramente ético, e essa foi a motivação que levou Lukács a trabalhar arduamente, ao longo da década de 1960, nos manuscritos de “Para uma ontologia do ser social”, que significou o salto da ontologia intuída para uma ontologia filosoficamente fundamentada nas categorias mais essenciais que regem a vida do ser social e nas estruturas da vida cotidiana dos homens (LUKÁCS, 2012a).

Vere Gordon Childe (1892-1957), catedrático de Arqueologia Europeia e diretor de Instituto de Arqueologia da Universidade de Londres, estudou a história e a evolução social e cultural dos homens fundamentado no materialismo histórico. Em seu estudo “Evolução cultural do Homem” (CHILDE, 1986) ele trata da história humana e da história natural, da evolução orgânica e do progresso cultural, das escalas de tempo e de tantas outras questões importantes a partir de estudos diretos dos assuntos originais e de relatórios de pesquisa. Atualmente, a antropóloga cultural norte-americana Eleanor Burke Leacock (1922-1987) também se coloca no campo da crítica ao racismo e à discriminação. Essa antropóloga

[...] é reconhecida principalmente por seus estudos etno-históricos acerca da mudança social e das relações de gêneros do Innu subártico, suas contribuições para a antropologia feminista, seu exame sobre o racismo no sistema escolar americano e sua reconsideração acerca do trabalho de Lewis Henry Morgan e Fredrick Engels. Sua carreira prolífica, a qual se estendeu por quatro décadas, foi marcada não somente por uma longa lista de realizações acadêmicas, mas também por seu intenso ativismo na luta racial, sexual e na discriminação de classes (ALTEN, 1998).

Destarte, a perspectiva ontológica marxiana/lukasciana se constitui historicamente em um campo oposto à perspectiva antropológica social. Se, por um lado, as vertentes da antropologia social e cultural se constituíram na esteira da ciência moderna e, posteriormente, desdobraram-se na antropologia interpretativa de Geertz, a qual é a expressão do pensamento

pós-moderno, por outro lado os estudos sobre o homem e a cultura a partir do materialismo histórico, em uma perspectiva ontológica, situam-se no campo da revolução socialista.

Esta oposição tem sua raiz no campo filosófico, no qual se expressa a oposição radical dos postulados da filosofia de Weber e Dilthey, a qual se orientou pelo irracionalismo, relativismo e subjetivismo em relação à ontologia marxiana, que se centra na objetividade e totalidade para analisar a realidade social, colocando-se no campo da crítica à sociedade capitalista, em divergência com a filosofia weberiana. Os continuadores da obra de Marx, especialmente Lukács e Leontiev, que tomo neste estudo como referências, colocaram-se no campo da crítica radical às teorias idealistas, positivistas e fenomenológicas de homem e de cultura que, historicamente, reforçam os princípios fundamentais da sociedade burguesa. Por isso a afirmação de Leacock (2010) de que estes temas estão vivos e se fazem presentes nos debates antropológicos é bastante pertinente e se aplica à realidade atual, no interior tanto da antropologia quanto das áreas que se apoiam em seus estudos e explicações. Como afirma Netto (2011, p. 11),

O estudo da concepção teórico-metodológica de Marx apresenta inúmeras dificuldades – desde as derivadas da sua própria complexidade até as que se devem a tratamentos equivocados a obra marxiana foi submetida. [...] alguns equívocos que decorrem das interpretações que deformam, adulteram e/ou falsificam a concepção teórico-metodológica de Marx.

Cumprido, então, conhecer o conjunto dessa produção e suas especificidades, bem como as que estão em processo de desenvolvimento. Marx não pôde aprofundar certas discussões na sua produção por causa dos objetivos maiores que se punham no seu tempo de crítica à economia política, à filosofia idealista e à sociedade capitalista burguesa para transformá-las – ou seja, para promover a revolução socialista –, mas formulou as principais bases do materialismo histórico, o que possibilitou a Lukács (2010b, s/d; 2012a) elaborar a ontologia do ser social. Por sua vez, Lukács possibilitou aos seus continuadores avançar nessa compreensão ontológica do homem e da cultura, deixando-nos vasta obra, muitas delas traduzidas para vários idiomas, inclusive para o espanhol e o português.

Diante do exposto, a necessidade que se coloca é a de empreender estudos sobre a ontologia do ser social de Lukács e de seus continuadores para aprofundar a compreensão de cultura e cultura corporal e fundamentar as análises e proposições a partir dessa perspectiva. Isto me parece um pressuposto fundamental para avançar na concepção de cultura corporal

em uma compreensão ontológica marxiana/lukasciana e no ensino da educação física a partir dos pressupostos do materialismo histórico, postulados na Teoria Histórico-Cultural.

Muitas das críticas dirigidas a Marx e Engels e à sua teoria podem ser decorrentes de rejeição a essa concepção e/ou a equívocos de interpretação. Netto (2011) mostra a existência de um diversificado e heterogêneo campo de “adversários” e mesmo de “retratadores” de Marx, porém a crítica se concentra em dois eixos temáticos:

O primeiro diz respeito a uma suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx com todas as consequências daí derivadas para a sua perspectiva metodológica. Apesar de amplamente difundida em meios acadêmicos, trata-se de uma crítica absolutamente despropositada, facilmente refutáveis com o recurso à textualidade marxiana. [...] recorde, tão somente como contraprovas, o peso que Marx atribuiu às “tradições” quando tangencia a propriedade comunal entre os eslavos (Marx, 1982, p. 18) e as suas permanentes preocupações com a especificidade de esferas ideais como a arte (NETTO, 2011, p. 15).

Prossegue o autor:

O segundo eixo temático relaciona-se a um pretenso “determinismo” no pensamento Marxiano: a teoria social de Marx estaria comprometida por uma teleologia evolucionista – ou seja, para Marx, uma dinâmica qualquer (econômica, tecnológica etc.) dirigiria necessária e compulsoriamente a história para um fim de antemão previsto (o socialismo). Vários estudiosos já mostraram sobejamente a inconsistência dessa crítica (NETTO, 2011, p. 15).

O conteúdo dessas críticas exposto por Netto (2011) nesses dois eixos temáticos também está presente nos autores que tratam da educação física, particularmente em Daolio (2007a), que tomei como objeto de análise. Ao analisar o conceito de cultura na concepção crítico-superadora de educação física, de cunho marxista, afirma “a dificuldade em considerar a dimensão simbólica dos seres humanos” nesta perspectiva pedagógica, e a considera como originária da proposição do próprio Marx. Embora sua crítica se dirija às dimensões simbólicas e culturais, das quais trato mais adiante, o cerne da questão se situa na gênese do pensamento ontológico marxiano, apesar de Daolio (2007a, p. 32) afirmar que “não se trata de criticar Marx por algo que ele não poderia realizar no século XIX”, pois “Todo o pensamento dessa época esteve refém dos estudos evolucionistas, que não contemplam a reflexão sobre os seres humanos e a cultura a partir de processos simbólicos”.

Entendo que essas críticas à produção metodológica crítico-superadora da educação física (SOARES *et al.*, 1992) se situam, na realidade, na crítica ao marxismo, à apropriação de Marx das teorias de seu tempo, especialmente das chamadas “evolucionistas”. Netto (2011) afirma que estas críticas são facilmente refutáveis e que resultam de uma compreensão equivocada da teoria de Marx e Engels.

Na antropologia, até onde conseguimos estudar, o evolucionismo está ligado aos estudos de Charles Darwin, mas nas classificações antropológicas são considerados os principais representantes dessa primeira escola do pensamento antropológico os ingleses Tylor e Frazer. Estes antropólogos são considerados evolucionistas, em linhas mais gerais, por entenderem o homem e a sociedade como constituídos a partir de um processo evolutivo e biológico. Sua geração foi fortemente influenciada pela ciência dita positiva das leis da natureza nas ciências sociais ou do homem. Por esta orientação científica eles acreditavam que todas as sociedades estavam submetidas às leis naturais do desenvolvimento humano, assim como a natureza também obedecia a determinadas leis desse desenvolvimento (SIQUEIRA; BONET, 2007).

Marx e Engels conheceram com profundidade as produções científicas de seu tempo no campo dos estudos sobre o homem e a sociedade, como é possível constatar na vasta produção teórica destes filósofos e como reitera Leacock (2010) em recente estudo. Como expus anteriormente, eles acompanharam os primeiros passos da constituição da ciência antropológica moderna e se posicionaram criticamente em relação às teorias evolucionistas de cunho biologicista e elaboraram uma teoria oposta a elas. Marx e Engels (2007) não ficaram “reféns” delas – pelo contrário, elaboraram as bases da ontologia do ser social, portanto, da compreensão do homem e da sociedade a partir de leis sócio-históricas, e ao mesmo tempo criticaram as teorias evolucionistas do século XIX.

O estudo sobre a história desenvolvido por Marx e Engels (2004; 2007; 2011) no século XIX partia da base objetiva, isto é, do modo de produção da existência, e isto lhes possibilitou elaborar sua crítica ao modo de produção capitalista e buscar, por um processo revolucionário, uma sociedade de homens emancipados. O socialismo seria uma possibilidade, e não um fim certo. Os homens seriam os responsáveis por mover esta história para conquistarem sua emancipação, e isso se daria por um processo revolucionário, e não por meio de uma evolução natural; portanto, não “bastaria a conscientização a respeito das formas

de dominação a que os humanos são submetidos para a superação do estado de alienação”, como entende Daolio (2007a, p. 32) em sua análise crítica da teoria de Marx<sup>8</sup>.

Em linhas gerais, os estudos e pesquisas sobre o ser humano e a cultura que se fundamentam no materialismo histórico se constituíram no campo da crítica à sociedade burguesa e ao idealismo filosófico e, nesse bojo, à própria ciência moderna burguesa na qual a antropologia se situa. A base teórica fundamental da ontologia do ser social elaborada por Marx e Engels (2004; 2007) e Marx (2011) se situa no contexto da revolução socialista, e com este propósito e não podem, portanto, ser compreendidos fora dela.

## 5.2 PARA A CENTRALIDADE DO TRABALHO

Neste tópico me dedico a tratar de três aspectos teóricos fundamentais da teoria interpretativa de Geertz, a saber, o subjetivismo, o relativismo e o particularismo, aos quais a concepção ontológica de Marx e Lukács se contrapõe radicalmente, pois estes alicerçam seus pressupostos teóricos na objetividade e, a partir dela, na totalidade e na universalidade.

### 5.2.1 Da centralidade da subjetividade para a centralidade da objetividade nos estudos sobre o homem e a cultura

Tonet (2005, p. 46), fazendo uma análise do contexto das últimas décadas do século XX, afirma: “[...] assistimos a uma intensificação cada vez maior da fetichização da realidade e da consciência”. A intensificação do estranhamento provocado pelo fetichismo da mercadoria faz com que:

A fragmentação, a diferença, a empiricidade, então, deixam de ser determinações histórico-sociais para se tornarem características naturais da realidade. Esta, sem essência, sem unidade, sem hierarquia, sem gênese. Aos turbilhões, aos trancos e barrancos. Impenetrável à razão completamente avessa a qualquer interferência substantiva do sujeito (TONET, 2005, p. 46).

<sup>8</sup> Mais adiante trato da formação do ser social, do desenvolvimento da linguagem e da consciência e da produção da cultura que podem ajudar a compreender melhor a teoria de Marx e Engels.

É por isso, como entende Tonet (2005, p. 46), que vigora hoje não apenas a centralidade, mas também a hipercentralidade da subjetividade, as quais se manifestam nas mais diversas formas e áreas, principalmente “na esfera do conhecimento, desde a sua forma mais extremada, que é o irracionalismo<sup>9</sup>, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como o neoiluminismo, o pragmatismo e outras”.

Essa análise de Tonet (2005) nos remete às teorias das últimas décadas referentes à compreensão de homem e de cultura. Segundo os estudos culturais das chamadas concepções pós-modernas, “A centralidade da linguagem impõe a análise do discurso como a única tarefa ‘coerente’ da ciência” (SOBRINHO, 2011, p. 11). A Teoria Interpretativa de Geertz, que caminha na perspectiva do estudo do discurso social e da linguagem, tem se disseminado e fundamentado os estudos culturais no Brasil nas áreas das ciências sociais, da saúde, da educação, da educação física, da administração e outras. Essa teoria, como explicitarei na seção 5, centra-se na subjetividade, no relativismo e na particularidade, características que foram herdadas da filosofia neokantiana de Max Weber, da hermenêutica de Dilthey, da fenomenologia de Husserl e Paul Ricoeur e do neopositivismo de Wittgenstein<sup>10</sup>.

Tonet (2005, p. 46) afirma que “todas” essas concepções irracionistas pós-modernas “têm em comum a ênfase na subjetividade ante uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão”. Esse autor ressalta que o resultado é que esse subjetivismo nos dias de hoje nos coloca em uma situação “extremamente difícil”:

De um lado, produziu-se um “espírito de superficialidade” que se manifesta no elevado consumo de modas teóricas; na ausência de seriedade com que são abordados, citados ou até descartados autores – especialmente certos autores –, na despreocupação com uma fundamentação rigorosa; na utilização de conceitos – como modernidade, razão, crítica, democracia, pluralismo, socialismo e outros – de forma pouco criteriosa, como se fossem dotados de sentidos óbvio. De outro lado, mesmo quando há seriedade e rigor, mesmo quando há empenho na defesa da razão e da atividade humana, a rejeição da perspectiva histórico-ontológica, que compreende tanto a realidade objetiva quanto o conhecimento como resultados da práxis

<sup>9</sup> O irracionalismo, como expressão do pensamento decadente da burguesia, afirma “a impossibilidade de apreensão do real e nega à ciência humana o seu propósito histórico de entender a coisa em sua essência” (SOBRINHO, 2011, p. 11).

<sup>10</sup> O pensamento de Wittgenstein esteve “de acordo com os neopositivistas em todas as suas questões gnosiológicas fundamentais do neopositivismo”, como afirma Lukács (2012a, p. 76). As concepções de seu “Tractatus”, a mais famosa e influente de suas obras, demonstram essa aproximação com a concepção da escola neopositivista ao repudiar “toda a problemática ontológica como metafísica, como absurda” (LUKÁCS, 2012a, p. 76). Afirma Lukács (2012a, p. 77) que “Wittgenstein refuta também o nexos causal como supertição. Por essa razão, considera coerentemente um mito, no sentido dos velhos mitos, uma moderna visão de mundo fundada sobre as ciências naturais, na medida em que pretendia ser visão do mundo”.

humana, resulta, de um lado, na intensificação do rigor formal e, de outro, no entesamento da vontade, sem abalar, de modo algum, o pressuposto fundamental da centralidade do sujeito. [...] Daí resulta, em resumo, uma sempre maior afirmação da incapacidade do homem de compreender a realidade como totalidade e, por consequência, de intervir para transformá-la radicalmente (TONET, 2005, p. 47)

Com afirma Tonet (2005, p. 49), essa perspectiva impregna de tal modo o pensamento, que faz com que “a abordagem de qualquer fenômeno social de uma perspectiva radicalmente oposta (histórico-ontológica) seja considerada como uma pretensão totalmente infundada”. Tonet (2005, p. 49) adverte que as consequências desse ponto de vista da subjetividade para a reflexão acerca de qualquer fenômeno social “são extremamente danosas”. Explica esse autor:

Se a realidade social não é uma totalidade articulada, mas uma coleção de fragmentos; se a fragmentação não é um produto histórico-social, mas uma determinação natural da realidade; se a nenhuma das partes da realidade pertence o caráter de matriz de todas as outras; se inexistente um fio condutor que perpassa e dê unidade ao conjunto da realidade social, mas apenas histórias; se não existe gênero humano, mas apenas grupos sociais diferentes e, no limite, indivíduos singulares; se o conceito de realidade nada mais é do que um construto mental; se perdido, rejeitado ou nunca efetivamente compreendido o fio condutor que articula todo o processo social – a autoconstrução do homem pelo trabalho –, só resta ao sujeito interpretar e “transformar” o mundo segundo critérios por ele mesmo estabelecidos. Que, embora isso seja ignorado, não são critérios que brotam de interioridade pura, mas já são expressão de uma determinada realidade social objetiva (TONET, 2005, p. 50).

Já no século XIX Marx e Engels (2007) se colocaram no campo da crítica às perspectivas subjetivistas de análise da realidade. Esses filósofos e seus continuadores, para alicerçar sua teoria de análise da realidade social, tiveram como elemento superador a centralidade da objetividade<sup>11</sup>, isto é, do trabalho. A perspectiva marxiana, como esclarece Tonet (2005), resgata a centralidade da objetividade, mas instaura um patamar qualitativamente diferente, e essa diferença deve ser buscada na categoria da objetividade. É na medida em que se captura a natureza própria deste objeto, o ser social, que Marx supera tanto a concepção greco-medieval quanto a concepção moderna, entendendo que estas concepções não são de ideias, especulações ou fantasias apenas produzidas pelo automovimento da imaginação ou da razão que se deve partir, mas de fatos reais “empiricamente verificáveis” (TONET, 2005).

<sup>11</sup> Romper com a tradição da centralidade da objetividade greco-medieval como também com a perspectiva da centralidade da subjetividade. Tonet (2005, p. 53-54) explica “a diferença da centralidade da objetividade greco-medieval e da centralidade da objetividade na perspectiva marxiana”.

Pelo que pude apreender do percurso de estudo e análise que empreendi, as os princípios básicos da teoria de Geertz se sustentam em perspectivas filosóficas marcadas pelo subjetivismo, pois desconsideram a base material da produção da vida, isto é, o trabalho, e ao desconsiderarem estes princípios, concebem o fenômeno a partir de como o observador/pesquisador interpreta um dado fenômeno, seja este uma prática, uma conduta ou um símbolo que ele tenha descrito; portanto Geertz (2011) parte da análise/interpretação do discurso social, da linguagem presente nos símbolos para interpretar as condutas e as práticas humanas e as culturas. Ao pesquisar e estudar a cultura a partir destes pressupostos metodológicos, o autor se assenta no subjetivismo, embora ele próprio afirme o contrário.

Na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana não é possível conceber a subjetividade dissociada dos processos de objetivação, por isso o ponto de partida é sempre a realidade objetiva. A objetivação é a transformação do mundo objetivo, e é nessa relação que a subjetividade se coloca (LESSA, 2007). Explica Tonet (2005) que Marx não descarta nem a objetividade nem a subjetividade, apenas constata que a ênfase em uma ou em outra tem um caráter redutor, porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade.

A importância da síntese superadora revela-se mais decisiva em relação à perspectiva da subjetividade, pois esta é a que tem predominado da modernidade aos nossos dias, alcançando hoje amplas dimensões no pensamento pós-moderno, como afirma Tonet (2005). As teorias antropológicas (entre elas a de Geertz) que expressam os princípios do pensamento pós-estruturalista e pós-moderno têm sido disseminadas e, ao darem ênfase à subjetividade nas interpretações e análises, não mostram a realidade tal como ela de fato é e fetichizam a realidade na consciência dos homens.

Diante desta realidade e da predominância do subjetivismo nos estudos sobre o homem e a cultura, é necessário recuperar a ontologia marxiana/lukasciana na análise da realidade, especialmente neste tempo de crise estrutural e de grandes conflitos sociais e políticos, para se apreender a totalidade do ser social e da sociedade a partir da centralidade da objetividade, tendo-se o trabalho como atividade fundamental na busca pela transformação desta mesma realidade, a sociedade capitalista. Desse modo, é “o trabalho como ato humano que por primeiro deve ser examinado” (TONET, 2005, p. 56). Afirma Lessa (2012) que na investigação ontológica de Lukács o conceito de trabalho se apresenta em uma acepção muito precisa:



[...] é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho (LESSA, 2012, p. 5).

A ontologia crítica de Marx, como esclarece Lukács (2010b, p. 71), “parte, e desde o começo já partia, dos princípios mais profundos do ser social, da prioridade ontológica da práxis em contraposição à simples contemplação da realidade efetiva, por mais energicamente que esta se oriente para o ser”. No entendimento de Lukács (2010b, p. 71),

Marx já apresentou completamente os princípios de tal crítica ontológica em suas antigas *Teses ad Feuerbach*. Por isso ele critica no materialismo de Feuerbach – e, assim, em toda a ontologia materialista antiga – seu caráter que ignora a práxis, orientado para a mera contemplação (o que se relaciona estreitamente com uma orientação unilateral para o ser-natural). Este tem como resultado, em Feuerbach e em seus predecessores, que a crítica se concentra exclusivamente no território teórico, e a práxis é considerada apenas “forma fenomênica” subordinada, empírica, das concepções de mundo religiosas criticadas, em geral idealistas.

A crítica de Marx “[...] é uma crítica ontológica. Parte do fato de que o ser social, como adaptação ativa do homem ao seu ambiente, repousa primária e irrevogavelmente na práxis” (LUKÁCS, 2010b, p. 71). Nessa perspectiva, todas as características reais relevantes desse ser só podem ser compreendidas “a partir do exame ontológico das premissas, da essência, das consequências, etc. dessa práxis em sua constituição verdadeira, ontológica” (LUKÁCS, 2010b, p. 71).

Lukács (2010b, p. 37) explica que uma consideração ontológica do ser social deve ser procurada a partir de dois pontos: “[...] é preciso partir da imediatidade da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como ser autêntico em-si”, ou seja, procurar seu primeiro ponto de partida nos fatos mais simples da vida cotidiana dos homens; mas, como adverte o filósofo, simultaneamente também “[...] é preciso que os mais indispensáveis meios de domínio intelectual do ser sejam submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples”, isto é, uma conquista científica da realidade, pois: “As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é” (LUKÁCS, 2010b, p. 37).

Com o propósito de determinar a essência e a especificidade do ser social, Lukács (2010b, p. 35) preconiza que, para formular de modo acertado essas questões, não se devem ignorar os problemas gerais do ser, ou seja, “a conexão e a diferenciação dos três grandes tipos de ser (as naturezas inorgânica e orgânica e a sociedade)”. É preciso compreender essa conexão e sua dinâmica, caso contrário “não se pode formular corretamente nenhuma das questões autenticamente ontológicas do ser social, muito menos conduzi-las a uma solução que corresponda à constituição desse ser” (LUKÁCS, 2010b, p. 35-36). Desse modo,

O legítimo retorno ao próprio ser só pode acontecer quando suas qualidades essenciais são compreendidas como momentos de um processo de desenvolvimento essencialmente histórico e são colocadas no centro da consideração crítica – conforme o caráter específico da historicidade e precisamente em conformidade com o seu respectivo modo de ser (LUKÁCS, 2010b, p. 69).

Os pressupostos com que se começa a análise da história humana “são pressupostos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as encontradas quanto as produzidas através de sua própria ação. Esses pressupostos são contáveis, portanto, através de um caminho puramente empírico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41). Para estes filósofos,

Os homens são os produtores de suas representações, ideias e assim por diante, mas apenas os homens reais e ativos, conforme são condicionados através de um desenvolvimento determinado de suas forças de produção e pela circulação correspondente às mesmas, até chegar as suas formações mais distantes. A consciência (*Bewusstsein*) não pode ser jamais algo diferente do que o ser consciente (*bewusstes Sein*), e o ser dos homens é um processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Os homens, portanto, não são atores e autores de uma trama teatral em que estão representando um papel social; não são personagens que parecem viver para as ideias, como assevera Geertz. Para conceber os homens como “personagens”, antes Geertz teve que conceber “o capitalismo como um mito que tem influência na vida das pessoas” (KUPER, 2002, p. 38), e é essa concepção que é apropriada por aqueles que fundamentam seus estudos e pesquisas nesta concepção antropológica. Entre eles se situam pesquisadores da área da educação e da educação física (por exemplo, Daolio, 1994a e 1998) que concebem os professores, alunos e pesquisadores como atores e autores e a escola um cenário. O indivíduo “assume uma a máscara de um personagem”, porque as pessoas constituem-se em “personagens de uma trama, [e] ao mesmo tempo autores e atores dela” (DAOLIO, 1998, p. 92). Desse

modo, esta concepção parte de homens irreais, que vivem em um mundo irreal, porque interpretam “papéis sociais”.

Geertz, mitificando o capitalismo e os homens, desconsidera o fundamento material da existência e a relação social real que no capitalismo se estabelece entre os homens. Contrapondo-se a esse filósofo, Marx e Engels (2007, p. 48) afirmam:

Assim como os indivíduos expressam sua vida, assim eles também são. O que eles são coincide com sua produção, tanto com o *que* eles produzem, quanto com o *como* eles o produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (grifo do autor).

Marx e Engels (2007, p. 9) defendem que a história não se desenvolve como realização da Ideia Absoluta, nem da Consciência Crítica ou de outros conceitos superestruturais, estes “é que apenas derivam do fundamento material da história”. Assim, o ponto de partida, como afirmam estes filósofos, não é qualquer destes conceitos, nem mesmo o de homem natural;

A “essência” do homem é que está, ela mesma, no conjunto das suas relações sociais; e a própria humanização do ser biológico [...] acontece dentro da sociedade e pela sociedade, assim como a premissa de toda a história humana é a existência de indivíduos humanos viventes. O que os indivíduos são, como seres, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 9).

Nesta perspectiva, é necessário resgatar a categoria da objetividade como elemento superador das perspectivas subjetivistas nos estudos sobre o homem e sobre a cultura. Isto não retira a subjetividade, pelo contrário, só o homem é capaz de agir conscientemente sobre a realidade. A subjetividade na compreensão ontológica marxiana é indissociável da objetividade. Os estudos antropológicos contemporâneos, particularmente os desenvolvidos segundo os pressupostos teórico-metodológicos da antropologia interpretativa de Geertz, recaem sobre a ênfase na subjetividade, dissociada da realidade objetiva, o que impossibilita qualquer compreensão real do homem e da cultura na sociedade capitalista, concepção que é fundamental para alavancar um processo de transformação que conduza a uma “educação” e a uma sociedade “para além do capital”, como propõe Mészáros (2008; 2009b).

### 5.2.2 Da particularidade para a totalidade e universalidade

Na abordagem cultural/plural o princípio orientador das pesquisas sobre educação física é o princípio da totalidade segundo o conceito de “Fato social total” apresentado por Lévi-Strauss (2003) em “Introdução de Sociologia e Antropologia de Marcel Mauss”, e também o princípio de totalidade apresentado por Laplantine (2007) no seu manual “Aprender Antropologia”. Não se pode desprender da concepção de totalidade do positivismo a concepção de “totalidade” advinda da escola francesa de antropologia, particularmente as de Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss, já que estes autores representam o pensamento positivista.

Ao contrário da concepção de totalidade no positivismo, o materialismo histórico tem como ponto de partida que o ser humano é indivisível e que não existem partes, mas uma totalidade de complexos indissociáveis assentada na práxis. Como Explica Netto (2011), na conexão indissociável entre elaboração teórica e formulação metodológica se encontram plenamente articuladas as três categorias teórico-metodológicas – nucleares na concepção marxiana – teorizadas por Lukács: a totalidade, a contradição e a mediação. Para Marx

[...] a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade e, nesta concepção: “Nenhuma dessas totalidades é ‘simples’ e o que as distingue é o seu grau de complexidade” (NETTO, 2011, p. 56).

Recuperando Lukács, Netto (2011, p. 56) afirma que “é a partir dessa verificação [...] que a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos”. Elucida esse autor que, se há totalidades mais determinantes que outras, elas se distinguem pela legalidade que as rege. Isto significa que as tendências operantes numa totalidade lhe são próprias e “não podem ser trasladadas diretamente a outras totalidades” (NETTO, 2011, p. 56). Se assim fosse – como pondera o autor,

[...] a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade amorfa – e o seu estudo nos revela que se trata de uma totalidade estruturada e articulada. Cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas (NETTO, 2011, p. 56-57).

No tocante ao exposto acima, Netto (2011) aponta um aspecto fundamental para a compreensão da categoria totalidade na concepção marxiana/lukasciana, quando afirma:

[...] a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe a pesquisa descobri-las (NETTO, 2011, p. 57).

Assim, uma pesquisa que se fundamente no materialismo histórico deve buscar descobrir a natureza das contradições presentes na estrutura de cada totalidade, porque estas são resultantes da totalidade dinâmica, que é a sociedade burguesa. A questão crucial é descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre estas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa, e suas relações nunca são diretas. Como explica Netto (2011, p. 57-58),

[...] elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada – e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso”.

Afirma Netto (2011) que Marx, articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico e desenvolveu o exaustivo estudo da “produção burguesa”; legando-nos a base indispensável para a teoria social. É com base nisto que Lukács (2010a; LUKÁCS, 2010b; 2011; 2012a) e Leontiev (2004) buscaram analisar a cultura em uma perspectiva ontológica, que se distingue visceralmente das perspectivas positivistas, como afirma Lévi-Strauss (2003) no conceito de “fato social total”. Estes antropólogos entendem que em qualquer realização do homem podem ser encontradas as dimensões “sociológica, psicológica e fisiológica” (LÉVI-STRAUSS, 2003), e que ao analisar estas partes integradas se tem uma visão da totalidade (DAOLIO, 1994a). Essa perspectiva positivista propõe-se a compreender a totalidade da realização do homem, desconsiderando a totalidade dinâmica, que é a sociedade burguesa e suas contradições e mediações.

A análise a partir do pressuposto da totalidade na perspectiva marxiana distingue-se também das concepções pós-modernas de interpretação/análise da cultura, as quais, ao se limitarem à análise das partes, não estabelecem nenhuma relação com a totalidade, como fica expresso na teoria antropológica de Geertz (2001; 2011) e ele próprio defende e realiza em suas pesquisas. Kuper (2002, p. 14), ao analisar a obra de Geertz, afirma:

Numa série de estudos de casos, ele tentou analisar as implicações que decorrem do fato de se isolar a cultura (de modo geral, essa ainda era a cultura definida por Parsons, um sistema simbólico, um universo de significados) da organização social. A princípio, esse foi apenas um primeiro estágio, no final as partes iriam se encaixar-se, mas esse final, o momento final do último exemplo de Parsons, tendia a se afastar da vista. Nos trabalhos de Geertz, o que surge é uma noção sofisticada, mas hermética, de cultura que envolve uma variedade de discursos das ciências humanas e é moldada por experiências de campo na Indonésia e no Norte da África.

O que se conclui é que Geertz (2011) isolou a cultura da organização social e centrou-se nos casos, nas particularidades. Desse modo, este antropólogo norte-americano estuda a “piscadela burlesca”, “a briga de galos balinesa”, “a religião em Java”, “Pessoa, tempo Condita em Bali”, etc., mas, como afirmou Kuper (2002), estas partes aparecem desarticuladas umas das outras, se afastaram.

Numa linha de análise antagônica a esta, Lukács (2010a; 2011) e Leontiev (2004) buscaram compreender a cultura submetendo-a à análise da história real, premissa da ontologia de Marx e Engels (2004; 2007) e Marx (2011) para a análise de qualquer aspecto da realidade. Marx e Engels (2010a; 2010b) observaram a base real para a análise da cultura antiga e medieval, daí a afirmação de Lifschitz (2010, p. 54) de que “o marxismo analisa os enigmas universais da velha cultura à luz da história real”.

A cultura, na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana, é o conjunto de atividades e de produtos dotados de valor que foram produzidos pelos homens ao longo de seu desenvolvimento histórico e são transmitidos de geração a geração (LUKÁCS, 2011; LEONTIEV, 2004). Afirma Lukács (1981c, p. 142): “O conceito de *Kultur* abarca todas as atividades do homem através das quais, na natureza, na sociedade e em si mesmo, ele supera até os pressupostos naturais originários”. Essa concepção não é reducionista como a concebe Weber, que entende a cultura “como teias de significados que o homem mesmo teceu”<sup>12</sup>; ou

<sup>12</sup> Dedico maior atenção a esta questão da dimensão simbólica da linguagem mais adiante.

como o “sistema simbólico” concebido por Parsons – concepções de cultura em que se edifica a teoria de Geertz (2011, p. 4).

A cultura, na concepção ontológica marxiana/lukasciana, é uma produção humana, resulta da ação dos homens sobre a natureza, ou seja, do trabalho. A gênese da cultura se situa, portanto, na própria história humana, que só pode ser corretamente compreendida na totalidade social (LUKÁCS, 2011), e não no isolamento da dimensão simbólica e do seu significado. Por ser produto do desenvolvimento histórico real, a cultura não pode ser compreendida sem se considerar a totalidade dinâmica e contraditória da sociedade burguesa, como se constata nos estudos sobre cultura hegemônicos da contemporaneidade, inclusive no de Geertz. Lukács (2011), a partir do pensamento originariamente elaborado por Marx e Engels (2007 e 2011), afirma que o

[...] desenvolvimento da sociedade é um processo unitário, isto significa que não se pode determinar certa fase do desenvolvimento num aspecto da vida social sem que seus efeitos repercutam sobre todos os outros. É devido a essa unitariedade que é possível apreender o próprio processo do ponto de vista de uma como de outra manifestação social, e chegar, entretanto, a sua compreensão (GEERTZ, 2011, p. 1).

Por esse motivo,

[...] pode-se falar da cultura [Kultur], em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. Efetivamente, se nós compreendemos corretamente a cultura de uma época, compreendemos em suas raízes o desenvolvimento do conjunto dessa época, como se tivéssemos partido da análise de suas relações econômicas (LUKÁCS, 2011, p. 1).

Ahmad (1999; 2002) e Borón (2006), autores que estudam na perspectiva do materialismo histórico na sociedade capitalista atual, reafirmam o pensamento de Lukács e de Leontiev acerca da necessidade de estudar os aspectos da realidade social, entre eles a cultura neste âmbito da totalidade. Nesta perspectiva, Ahmad (1999) afirma que a cultura não é redutível àqueles processos que a economia política marxista estuda para seus próprios fins, mas está enraizada neles. A denominada moderna cultura de massa não pode, de maneira alguma, ser separada dos processos de produção em massa, *marketing* e especulação com vistas a lucros extraordinários, sistemas de comunicação de massa, etc. (AHMAD, 1999). Borón (2006), corrobora essa ideia, afirma que:

[...] para o marxismo, nenhum aspecto da realidade social pode ser entendido à margem – ou com independência – da totalidade na qual aquele se constitui. Carece por completo de sentido, por exemplo, falar de “a economia”, porque esta não existe como um objeto separado da sociedade, da política e da cultura: não existem atividades econômicas que possam se desenvolver independentemente da sociedade e sem complexas mediações políticas, simbólicas e culturais (BARON, 2006, p. 316).

Borón (2006) pondera que também não se pode falar de “política” “como se esta existisse num limbo que a isola das prosaicas realidades da vida econômica, das determinações da estrutura social e das mediações da cultura, da linguagem e da ideologia”. O autor expõe que

A “sociedade”, por sua vez, é uma enganosa abstração se não se levar em conta o fundamento material sobre o qual ela se apóia, a forma em que se organiza a dominação social e os elementos simbólicos que fazem com que os homens e mulheres possam se comunicar e, eventualmente, tomar consciência de suas reais, não ilusórias, condições de existência (BORÓN, 2006, p. 316).

Portanto,

[...] a ‘cultura’ – a ideologia, o discurso, a linguagem, as tradições e mentalidades, os valores e o “senso comum” – somente podem se sustentar graças à sua complexa articulação com a sociedade, a economia e a política. Separada de seus fundamentos estruturais, como nos extravios intelectuais de um neo-idealismo que converteu o “discurso” no novo Deus ex Machina da história, o denso universo da cultura torna-se um reino caprichoso e arbitrário, um labirinto indecifrável e incompreensível de idéias, sentidos e linguagens. Um “texto”, em suma, interpretável segundo a vontade do observador (BORÓN, 2006, p. 316).

A antropologia interpretativa de Geertz, que vem tendo influência nas ciências sociais, na educação e na educação física brasileira, expressa esta concepção de cultura desarticulada da sociedade, da economia e da política. À luz do materialismo histórico, tem-se aqui uma enganosa abstração da sociedade, pois o citado antropólogo utiliza a linguagem e seus códigos simbólicos presentes do “discurso social” para analisar/interpretar o significado das ações dos indivíduos, sem levar em conta a produção material da existência, isto é, sem levar em conta os fundamentos estruturais da organização social (BORÓN, 2006).

Geertz (2011, p. 25), ao estudar “O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”, critica as pesquisas e análises conduzidas nas perspectivas que empreendiam “uma caça aos universais da cultura, por uniformidades empíricas”, dos evolucionistas, e a “noção



de um *consensus gentium*”, própria do iluminismo, portanto, às próprias teorias universalizantes. Essas concepções, para Geertz (2011, p. 28), são “estratigráficas” das relações entre os fatores biológico, psicológico, social e cultural na vida do homem, pois nelas o homem é entendido como “um conjunto de ‘níveis’, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando o que estão acima dele”. Em sua substituição, propõe uma “concepção sintética” da existência humana, na qual estes fatores possam ser tratados como “variáveis dentro dos sistemas unitários de análise” (Geertz (2011) e, ao invés de constituírem um único conjunto de categorias sobre a área como um todo, integram diferentes tipos de teorias e conceitos. A partir dessa crítica e desta proposição, o autor se posiciona em defesa do estudo das “particularidades culturais” e também do “relativismo cultural” (GEERTZ, 2011, p. 32), como indiquei na seção anterior.

Em linha oposta a esta perspectiva de Geertz em sua teoria antropológica interpretativa, a concepção ontológica marxiana/lukasciana submete os objetos de que se ocupa a um tratamento crítico no âmbito da totalidade e, ao mesmo tempo, da universalidade. Netto (1981, p. 45) afirma que essa universalidade “Não é atingida com a dissolução abstrata das peculiaridades do objeto investigado”; ao contrário, o pensamento lukasciano

[...] esforça-se sempre para apreender concretamente o seu objeto, rompendo com as determinações inessenciais e episódicas que envolvem o seu cerne. O processo analítico característico de Lukács da maturidade consiste em investigar de que modo um determinado fenômeno se originou, desenvolveu-se e tornou-se significativo enquanto complexo fenomênico próprio de um momento histórico preciso (NETTO, 1981, p. 45).

Essa afirmação de Netto (1981) permite entender, então, que a análise do objeto a partir na particularidade e das peculiaridades, como defende e investiga Geertz, não possibilita apreender as origens do fenômeno, o seu desenvolvimento e importância em um determinado momento histórico, permanecendo no âmbito da análise superficial do objeto, enquanto no processo analítico da universalidade fundamentado no materialismo histórico

O enlace entre a gênese de um fenômeno e sua estruturação específica é pesquisado em profundidade, recuperando-se a dimensão da história tomada na evolução imanente do fenômeno mesmo; ou seja: instaura-se uma perspectiva historicista que não resvala para o relativismo (precisamente porque a peculiaridade de que cada fenômeno se investe é posta a salvo de qualquer ameaça reducionista) e que se integra numa síntese sistemática, centrada sobre o movimento interno do próprio fenômeno (NETTO, 1981, p. 45).

Destarte, a análise marxiana não é relativista, pois recupera a dimensão histórica do fenômeno e se posiciona criticamente em relação a ele, ao contrário da análise interpretativa de Geertz (2011), que propõe o relativismo e defende o “anti anti-relativismo (sic)” (GEERTZ, 2001, p. 47) no âmbito dos estudos culturais. Weber foi influenciado pela filosofia neokantiana, que propõe um completo relativismo, isto é, a igualdade de todos os fenômenos sociais, a íntima “equivalência das formas históricas” e “a suspensão do julgamento teórico em face dos fenômenos da sociedade e da história” (FERNANDES, 1981, p. 124). É nessa perspectiva relativista da sociedade e dos fenômenos sociais, inclusive da cultura, que Geertz fundamenta a sua teoria interpretativa da cultura.

Netto (1981, p. 45) explica, ainda que, na perspectiva do materialismo histórico, “A universalidade em tela deve ser entendida como consequência de um discurso científico-filosófico articulado sobre a exploração intensiva das mediações num complexo dominado pela totalidade como princípio retor da realidade”. Logo, a análise do objeto deve ser submetida ao tratamento no âmbito da universalidade articulada com a totalidade. Desse modo,

Recusando-se a tomar a aparência imediata dos fenômenos como sua verdadeira objetividade, antes atravessando-a para captar seus nexos internos e dissimulados, a operação lukasciana apreende a legalidade fenomênica rompendo a estrutura objetiva imediata (a pseudo-objetividade, a pseudoconcreticidade) que apresentam, alcançando o imbricamento que os liga numa unicidade dinâmica. (E a referencialidade desta operação aponta sempre para o homem enquanto gênero) (NETTO, 1981, p. 45).

A universalidade do encaminhamento lukasciano, como explica Netto (1981, p. 45), refere-se, ainda, “a instâncias metalógicas: antropológicas”. Isto quer dizer que: “O homem enquanto gênero, enquanto humanidade, é o parâmetro com relação a que Lukács confronta a problemática que enfoca” (NETTO, 1981, p. 45). No entanto este dimensionamento antropológico, na perspectiva ontológica lukasciana, não reduz a realidade objetiva a uma função da prática humana. Assim sendo, “[...] a realidade não esgota o seu modo de ser e produzir-se na mediação daquela prática; eis por que a universalidade lukasciana repõe sempre questões de ordem ontológica” (NETTO, 1981, p. 45). Nestas condições, a análise ontológica a que Lukács submete os fenômenos de que cuida “é um tratamento histórico-sistemático, garantia da concreção da universalidade alcançada – e garantia contra a abstração da generalidade” (NETTO, 1981, p. 45).

Em síntese, a forma como a teoria interpretativa de Geertz submete o objeto a análise parte de parâmetros opostos à ontologia de Lukács. Enquanto a teoria interpretativa de Geertz defende o estudo do particular, do episódico, e nele se centra para explicar a realidade, caracterizada pelo relativismo e pela superficialidade das análises, para a ontologia marxiana/lukasciana qualquer análise de qualquer objeto pressupõe submetê-lo ao âmbito da totalidade, tomando a totalidade dinâmica, que é a sociedade burguesa e suas contradições e mediações. Do mesmo modo, pressupõe também submetê-lo à esfera da universalidade, por meio de um tratamento histórico-sistemático.

### 5.3 A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA MATERIALISTA HISTÓRICA DE HOMEM

Os estudos na área da educação física das últimas décadas estiveram fundamentados em distintas concepções teóricas e estas, por sua vez, tiveram suas raízes alicerçadas em distintas concepções filosóficas. Tanto na década de 1980 quanto na de 1990 a fenomenologia e o existencialismo tiveram grande influência na educação física. Nos anos 1980 essa filosofia fundamentou especialmente os estudos de Medina (1983; 1987a; 1987b,), de Oliveira (1983; 1985), dos autores alemães que desenvolveram trabalhos e produziram na área da educação física no Brasil e do autor português Manoel Sérgio Vieira e Cunha.

Posteriormente, na década de 1990 esta corrente de pensamento também teve influência no pensamento de Bracht, Betti, Daolio e de outros autores. A teoria interpretativa de Geertz é o principal fundamento da concepção de educação física cultural/plural, adotada na produção científica de Daolio (1994; 1998; 2007; 2010) e de outros autores brasileiros. Em um primeiro momento do pensamento teórico de Geertz essa teoria sofreu influência da sociologia alemã de Weber, e em um segundo momento essa influência foi mais marcante da fenomenologia de Husserl, Heidegger, Wittgenstein e também de Ricouer (KUPER, 2002), como tentei mostrar na seção 4 deste trabalho.

A concepção de “ser” na perspectiva ontológica fenomenológica difere radicalmente da compreensão ontológica marxiana/lukasciana. Lukács (2010a) fez severas críticas aos seus postulados, afirmando:

O moderno neopositivismo, em seu período de florescimento, qualificou toda indagação sobre o ser, até mesmo qualquer tomada de posição em relação ao problema de saber se algo é ou não é, como um absurdo anacrônico e anticientífico. Naturalmente, a questão do ser está tão intimamente ligada com a vida e com a práxis que, apesar dessa severa proibição, puderam, e tiveram de, surgir, de modo continuado, filosofias com pretensões ontológicas que, pelo menos por algum tempo, encontraram divulgação e eco (LUKÁCS, 2010a, p. 34).

Entre estas filosofias pretensamente ontológicas se situam o pensamento de Husserl, Scheler e Heidegger, que foram divulgados e ecoaram no existencialismo francês. Em vários momentos do desenvolvimento de sua obra Lukács (2010b) dirigiu crítica a esses autores, os quais, embora distintos entre si, têm como denominador comum “a postura fenomenológica em filosofia, criada por Husserl”. Em nota<sup>13</sup>, Lukács (2010b, p. 34) explica que Husserl, em sua obra “Investigações lógicas”, desenvolve, entre outras, a teoria da intencionalidade da consciência e o método da redução fenomenológica, que se apresentam como uma psicologia descritiva, denominada por Husserl de fenomenologia. É no livro “Existencialismo ou marxismo”, que escreveu logo após a Segunda Guerra Mundial, que Lukács (2010b, p. 34)

[...] coloca o existencialismo francês no centro da controvérsia que acaba por resultar numa oposição irreconciliável entre existencialismo e marxismo. É impossível, portanto, segundo o filósofo húngaro, uma conciliação entre ambos, como foi proposta por Sartre em “Crítica da razão dialética”.

No livro “A destruição da razão”, concluído em 1952 e publicado em 1959, Scheler e Heidegger fazem parte do grande rol de autores que são criticamente analisados por Lukács, “na medida em que pertencem, com maior ou menor intensidade, à trajetória da filosofia irracionalista na Alemanha, expressão teórica considerada pelo autor como ‘fenômeno internacional do período imperialista’” (LUKÁCS, 2010b, p. 34). Já em “Para uma ontologia do ser social”, esse filósofo húngaro desenvolve uma longa argumentação contra Heidegger e denuncia o fato de o filósofo alemão transformar a assim chamada “inautenticidade”, que se opera na vida cotidiana, em um dado insuprimível; por isso Lukács (2010b, p. 34) revela a inconciliável relação entre o existencialismo e o marxismo. Afirma Lukács (2010b) que:

<sup>13</sup> As notas da edição brasileira dos Prolegômenos para uma ontologia do ser social (LUKÁCS, 2010a) foram mantidas pelos editores tal qual na edição alemã. Por isso uso Lukács (2010a) ao me referir a estas notas.

Essas tendências fundadas em pontos de partida bem diferentes e associando métodos e resultados bastante diversos – partem essencialmente do indivíduo isolado, entregue a si mesmo, cuja “derrelição” no mundo habitual (natureza e sociedade) deve formar seu verdadeiro ser, como a questão fundamental da filosofia (LUKÁCS, 2010b, p. 34-35).

Para Marx e Engels (2007), a essência dos homens está nas relações sociais que estabelecem no trabalho, enquanto o existencialismo, ao tomar como ponto de partida o indivíduo isolado, opõe-se ao fundamento marxiano. Assim, a concepção ontológica lukasciana de “ser” e de “homem”, fundamentada na ontologia marxiana/lukasciana coloca-se em oposição à concepção ontológica da filosofia fenomenológica da existência. Suas bases fundamentais de compreensão de homem também se contrapõem à teoria de Geertz, que também tem esta influência fenomenológica.

Em face disto, é necessário buscar as premissas da existência humana na perspectiva marxiana, a qual, ao se contrapor à filosofia fenomenológica e ao irracionalismo presentes nas perspectivas pós-modernas, mostra uma perspectiva radicalmente oposta de conceber o homem, abrindo a possibilidade de concebê-lo de uma nova forma.

A seguir apresento as premissas da existência humana e da história na teoria marxiana e a compreensão do homem como ser social, em contraposição à concepção de homem apresentada na teoria antropológica de Geertz.

### **5.3.1 O trabalho na formação do ser social**

Marx e Engels (2007), em “A Ideologia Alemã”, apresentam, de forma original, as premissas da existência humana e também de toda a história, as quais Lukács (2010b; 2012a) se apropriou para sistematizar a “Ontologia do ser social”. A primeira premissa é que os homens para fazer história tem que se achar em condições de viver; a segunda é que satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e aquisição dos instrumentos conduzem a novas necessidades; a terceira premissa é que os homens renovam diariamente a sua própria vida, começam a se reproduzir, criam novas relações sociais; e, a quarta é que a produção da vida mostra-se como uma relação natural e social e que o modo de produção está unido a um determinado modo de cooperação ou a um determinado estágio social. Essas premissas são o

fundamento para a compreensão do homem como ser social, por isso a importância de retomá-las.

Para Marx e Engels (2007, p. 50) a primeira premissa de toda existência humana, e também de toda a história, que “os homens, para ‘fazer história’, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, faz falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. Ressaltam os autores que a condição fundamental de toda a história é a geração dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, que, ao longo da história, teve que ser cumprida para assegurar a vida dos homens. Portanto, é essa capacidade essencialmente humana de estabelecer um intercâmbio com a natureza e de produzir seus víveres que possibilitou aos homens se distinguirem dos animais e fazer história.

Na concepção de Marx e Engels (2007, p. 41-42, grifos dos autores), o primeiro pressuposto de toda história humana, é: “a existência de indivíduos humanos vivos. [...] O primeiro ato *histórico* desses indivíduos, através do qual eles se diferenciam dos animais, não é o fato de eles pensarem, mas sim o de eles começarem a *produzir seus próprios víveres*”. Portanto, o homem, no processo de sua existência como indivíduo humano vivo, se diferenciou dos animais, essencialmente por começar a produzir os seus meios de vida, os seus meios de subsistência. Nesse processo de produção da vida material, o homem supriu as suas necessidades elementares de comer, beber, vestir, morar, entre outras e, satisfeita a primeira necessidade, novas necessidades foram sendo criadas.

O primeiro fato situacional a ser constatado é “a organização corporal desses indivíduos e sua relação com o restante da natureza, resultante dessa mesma organização” (MARX; ENGELS, 2007, p. 42). Os homens começam a se diferenciar dos animais quando começam a produzir seus víveres, passo esse que é condicionado pela sua organização corporal. Ao passo que os homens produzem seus meios de vida, os homens também produzem indiretamente sua vida material. Desse modo, a organização corporal é que deu as condições para que esse passo pudesse ser dado pelos homens no processo de produção de sua vida material, isto é, de formação do seu “ser”. Esse passo, que nada mais é do que a produção, o trabalho, se constituiu no começo da sua diferenciação dos animais, demarcando o início da história humana e da produção da cultura.

O modo por meio do qual os homens produzem seus víveres depende, em primeira mão, da própria constituição dos víveres encontrados na natureza e daqueles a serem produzidos. Observam Marx e Engels (2007) que esse modo de produção não é apenas a reprodução da existência física dos indivíduos, é, muito antes, uma forma determinada de

expressar a vida, uma determinada forma de vida. Daí a afirmação de Marx e Engels (2007, p. 42) de que o que os indivíduos são depende de suas condições materiais de produção. Disso deriva a importância fundamental da produção – ou seja, do trabalho – na constituição do humano. Essa produção passa a ocorrer com o aumento da população e pressupõe um intercâmbio entre os homens cuja forma é condicionada pela produção. Os homens, ao renovarem diariamente a sua própria vida, começam a fazer outros homens, a reproduzir-se, surgindo daí a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, enfim, a família. Esta, que a princípio foi a única relação social, mais tarde, com o aumento da população e o surgimento de novas necessidades, deu origem a novas relações sociais e passou a ser uma relação secundária (MARX; ENGELS, 2007).

Os aspectos da atividade social que foram se desenvolvendo nas novas relações sociais entre os homens, no entendimento de Marx e Engels (2007), não devem ser considerados como estágios distintos, mas apenas como momentos que coexistiram desde o princípio da história e desde o primeiro homem, e que até hoje são válidos na história. Essa relação mostra-se, de um lado, como uma relação natural, e de outro, como uma relação social. A relação social é entendida, nessa perspectiva, como a cooperação de diversos indivíduos, quaisquer que sejam as suas condições, de qualquer modo e para qualquer fim. Disso se deduz-se que:

Um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre unidos há um determinado modo de cooperação ou a um determinado estágio social – modo de cooperação que é, por sua vez, uma ‘força produtiva’ – que a soma das forças de produção acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada sempre em conexão com a história da indústria e do intercâmbio (MARX; ENGELS, 2007, p. 52).

Por isso, na concepção ontológica do ser social de Marx e Lukács, a história da humanidade e os aspectos da atividade social só podem ser analisados em relação dialética com o trabalho, porque é ele que condiciona o estado social.

### 5.3.2 O gênero humano no pôr teleológico do trabalho

Geertz (2011, p. 36), como mostrei na seção anterior, tem uma concepção própria de cultura e nela centra sua concepção de homem ao afirmar que sem homens certamente não

haveria cultura, mas, sem cultura também não poderia haver homens. Considera que “somos animais incompletos e inacabados e que nos completamos e acabamos através da cultura” e de suas formas altamente particulares. Para Geertz (2011, p. 4), “o homem é um animal amarrado a teias de significados”, e “[...] seria um animal fisicamente inviável se independente de cultura. Menos observado é o fato de que ele seria também mentalmente inviável” (GEERTZ, 2011, p. 58).

Na concepção ontológica marxiana/lukasciana “o homem é considerado como um ser à parte, qualitativamente diferente dos animais” e “superior” a eles, e parte da ideia de que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que há de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifo do autor), portanto, é um “ser social” e pertencente ao “gênero humano” (LUKÁCS, 2010b). Nesta perspectiva o trabalho é a categoria fundante desse ser social e é nessa atividade que “o homem se tornou homem” (LEONTIEV, 2004, p. 281). O salto ontológico fez recuarem as barreiras biológicas, e esse afastamento, por meio do trabalho, permitiu aos homens tornarem-se animais qualitativamente diferentes e nascerem com a potencialidade de se desenvolver-se como seres humanos ao entrarem em contato com as produções históricas, como tentarei mostrar ao longo da argumentação deste tópico.

Em toda a sua obra Marx, com a colaboração de Engels, especialmente nas suas obras clássicas “Manuscritos econômicos filosóficos”, “A Ideologia Alemã” e “O Capital”, faz referência ao trabalho como categoria fundante do ser social e determinante da sua pertença ao gênero humano. O trabalho, para Marx (2004, p. 84), é a primeira atividade, “a atividade vital”, é “a vida produtiva mesma”. O trabalho, como criador de valor de uso, como trabalho útil, “é indispensável à existência do homem”. Em qualquer sociedade há uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1994, p. 50).

O trabalho primeiramente “aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”; é a vida produtiva, é a vida genérica: “É a vida engendradora de vida”. No modo da atividade vital “encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem”, explica Marx (2004, p. 84, grifo do autor). A atividade consciente é, portanto, característica do gênero humano, e só se constitui no trabalho, no qual se encontra o caráter genérico do homem como espécie humana. Marx (1994) afirma que antes de tudo o trabalho é



[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo braços e pernas cabeça e mãos a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 1994, p. 202).

Lukács (1981b), baseado em Marx, explica que nessa atividade vital subsiste uma dupla transformação: por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado por seu trabalho, e submete as forças dela “ao seu próprio poder”; por outro, “os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, objetos de trabalho, em matérias-primas, etc.” (LUKÁCS, 1981b, p. 92). O homem, portanto, tem a capacidade de potencializar os recursos que estão na natureza, desde que os mantenha sob o seu domínio no trabalho. Nessa perspectiva, Engels (2011)<sup>14</sup> reitera que o trabalho: “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana”, e que

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2011).

Isto se dá conscientemente, é um processo teleológico. Por meio do trabalho os objetos e as forças da natureza são transformados em instrumentos de trabalho, em matérias-primas e tantas outras coisas necessárias ao desenvolvimento do homem, ao mesmo tempo em que este se desenvolve internamente. Leontiev (2004) nos ajuda a compreender como se dá esse processo dialético de dupla transformação/modificação e, ao mesmo tempo, de produção, exemplificada aqui pelo instrumento. O instrumento é produto da cultura material, que leva em si traços característicos da criação humana. Leontiev explica: “Não é apenas um objeto e forma determinada, possuindo propriedades determinadas. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente

<sup>14</sup> Engels dedicou especial atenção à explicitação do trabalho como elemento fundamental nesse processo de formação do homem. Pouco após o aparecimento do livro de Charles Darwin “A Origem das espécies”, publicado em primeira edição em 1859, Engels escreveu, em 1876, a obra “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, publicada pela primeira vez em 1896, em *Neue Zeit*. A segunda edição foi a edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito em alemão traduzido do espanhol. Foi disponibilizado em português no site: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>.

elaboradas” (LEONTIEV, 2004, p. 287, grifo do autor). Assim, no homem, ao contrário dos animais,

É a sua mão [...] que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação de instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação das faculdades motoras superiores (LEONTIEV, 2004, p. 287).

Os conteúdos sociais e ideais estão cristalizados nos instrumentos humanos e a aquisição do instrumento consiste em o homem, “se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, que ‘hominizam’ a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 2004, p. 288). Os órgãos fisiológicos do cérebro constituem, assim, o substrato das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação, pelo homem, do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, ou seja, da cultura. Assim, e por mover esse processo que o trabalho é a categoria fundante do ser social. Ao mesmo tempo em que, na sua ação modifica a natureza, criando os produtos da cultural material, o homem se modifica internamente, formando, ao mesmo tempo, as suas faculdades intelectuais e motoras superiores.

Geertz (2011) se equivoca ao atribuir à cultura a formação do homem, pois, segundo o seu ponto de vista, antes de ser homem tal como somos hoje, já teve início a cultura. Este antropólogo afirma que o “aperfeiçoamento de ferramentas, a adoção da caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, [...] o apoio cada vez maior sobre os sistemas de símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso criou para o homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se” (GEERTZ, 2011, p. 34). Nessa concepção, a cultura é algo idealizado, que não se sabe de onde veio e por quem foi produzido (KUPER, 2002).

Na trilha de Marx e Engels (2007), Lukács (2010b, p. 76) afirma que com o surgimento do trabalho surgem também “as bases ontológicas objetivas e subjetivas do gênero humano”. O trabalho, portanto, é a atividade que deu origem a um novo tipo de ser, o “ser social”; e para que fossem criadas as condições necessárias ao homem para o desenvolvimento das suas capacidades superiores e a produção de cultura, foi necessário um árduo e longo processo, denominado por Leontiev (2004) de *hominização*.

Geertz (2011, p. 34) afirma que a cultura teve o seu início há cerca de quatro milhões de anos, com os australopitecos, e que “culminou com a emergência do próprio *homo sapiens*, há apenas duzentos ou trezentos mil anos”; por isso esse antropólogo considera que houve então “uma superposição de mais de um milhão de anos entre o início da cultura e o aparecimento do homem como hoje o conhecemos”. A partir desse entendimento, Geertz (2011, p. 34-25) descarta “uma perspectiva sequencial das relações entre a evolução física e o desenvolvimento cultural do homem em favor de uma superposição ou uma perspectiva interativa”.

A ontologia materialista histórica concebe de forma antagônica esta questão em relação à apresentada por Geertz (1980; 2011). Leontiev (2004, p. 280-281) explicitou em seus estudos o longo processo que compreende toda uma série de estádios para a formação do homem, o qual mostra que não se tratou de uma “superposição” do desenvolvimento cultural à evolução física do homem, tal como concebe Geertz (2011).

Leontiev (2004, p. 280, grifo do autor) explica: “O primeiro estágio é o da *preparação* biológica do homem”, o qual começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os seus representantes, chamados australopitecos, segundo esse autor, “[...] eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuíssem meios extremamente primitivos para se comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia” (LEONTIEV, 2004, p. 280).

Leontiev (2004, p. 280, grifo do autor) explica que o segundo estágio constitui-se de uma série de grandes etapas, podendo designar-se de “o da *passagem* ao homem” e, segundo ele, vai desde o aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal, inclusive. Este estágio é marcado

[...] pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade*. A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 280, grifo do autor).

Sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava começavam a produzir-se

[...] modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a ‘inscrever’ na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana’ (LEONTIEV, 2004, p. 280-281).

Portanto a biologia, na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana, teve um papel fundamental para produzir as condições anatômicas necessárias ao nascimento da sociedade humana. Leontiev (2004, p. 281) mostra que o homem passou ainda por um terceiro estágio, momento em que “[...] o papel respectivo do biológico e do social da natureza do homem sofreu uma nova mudança. É o estágio do aparecimento do homem atual, o *homo sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem”. É nesse momento que a evolução do homem “[...] se liberta totalmente de sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem”.

A partir do momento em que se iniciou a história humana “[...] os próprios homens e as condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração” (LEONTIEV, 2004, p. 283). É o momento em que o homem iniciou a produção da cultura e em que lhe foi possível alcançar um desenvolvimento cada vez mais elevado, graças à fixação e transmissão às gerações seguintes das aquisições historicamente produzidas. Isto só é possível aos homens, nunca aos animais, pois só eles têm uma atividade criadora e produtiva, a atividade humana fundamental, que é o trabalho (LEONTIEV, 2004).

Os utensílios rudimentares do gregário, os instrumentos primitivos, os meios de se comunicar extremamente primitivos e as formas ainda embrionárias de trabalho e sociedade, próprias, respectivamente, do australopiteco e do homem de Neanderthal, traduziam-se, como afirma Leontiev (2004, p. 280), em um estágio em que a formação do homem ainda estava submetida às leis biológicas, isto é, continuava “[...] a traduzir-se por alterações anatômicas transmitidas às gerações pela hereditariedade”, e se punham a serviço da biologia de “inscrever” a estrutura anatômica do homem. A utilização desses utensílios e as atividades com eles realizadas tiveram um papel fundamental nas transformações da estrutura anatômica para o animal tornar-se homem, mas isso não significou a produção da cultura.

Lukács (s/d., p. 13) elucida esta questão ao afirmar que: “Na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço prestado à existência biológica e à reprodução e

por isso, de um ponto de vista ontológico, é um epifenômeno do ser orgânico”. Nesta perspectiva,

Somente no trabalho, quando põe os fins e os meios de sua realização, com um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno (LUKÁCS, s/d., p. 13).

Assim, a cultura só pôde ser produzida na sociedade humana quando o homem teve desenvolvidas as funções superiores, que lhe possibilitaram fixar e transmitir às gerações futuras as aquisições intelectuais e materiais da humanidade (LEONTIEV, 2004), o que foi possível quando do afastamento das barreiras naturais no salto ontológico<sup>15</sup>. Só quando o homem pôde planejar em sua mente e pôr em ação o que planejou, produzir atividades e produtos, fixar e transmitir aos outros homens esse resultado de sua ação, é que se pode considerar que o homem produziu cultura. Foi a partir do salto ontológico que o homem alcançou as condições necessárias para fazer história e produzir cultura. Pelo que pude apreender dos estudos a partir do materialismo histórico, especialmente dos estudos de Leontiev (2004), os utensílios e instrumentos não eram fabricados e as atividades gregárias e primitivas não eram realizadas por meio de um processo teleológico, porque os homens não tinham ainda todas as condições necessárias para a prévia ideação e objetivação (LESSA, 2007), que só foram alcançadas no salto ontológico engendrado no trabalho. Daí a afirmação

<sup>15</sup> Lukács (s/d., p. 11) se apropria da análise de Gordon Childe quando mostra o afastamento das barreiras naturais da sociedade e a possibilidade de entender a diferença entre o processo teleológico alcançado no trabalho e o que acontecia antes disso. Childe “fala da fabricação dos vasos no período por ele chamado de revolução neolítica [...] e antes de mais nada acentua o ponto central, a diferença de princípio que há entre o processo de trabalho ligado à fabricação dos vasos e aquele utilizado na feitura de instrumentos de pedra ou de osso. O homem, escreve ele, quando fazia um instrumento de pedra ou de osso,” era limitado pela forma e pela proporção do material originário: só podia tirar fragmentos. Nenhuma destas limitações freava a atividade do oleiro, que podia modelar a argila a seu gosto e trabalhar na sua obra sem nenhum medo quanto à solidez das junções”. Deste modo, partindo de um ponto importante, torna-se clara a diferença entre as duas épocas, ou seja, é iluminada a direção do desenvolvimento humano, que se livra da limitação do material originário da natureza e confere aos objetos de uso exatamente aquele caráter que corresponde às suas necessidades sociais. Childe também percebe o caráter gradual deste processo de afastamento das barreiras naturais; no entanto, embora a nova forma não seja limitada pelo material utilizado, mesmo assim tem uma origem bastante semelhante: “Deste modo, os vasos mais antigos eram imitações óbvias de recipientes familiares produzidos com outros materiais: cabaça, membrana, bexiga, pele ou vime, ou que eram tirados de crânios humanos. Portanto, a cultura foi produzida e os homens puderam se desenvolver de forma ampliada quando houve este “afastamento” ou “recoo das barreiras naturais”.

de Leontiev (2004, p. 280) de que: “O longo processo de hominização determinou que o homem se distinguísse profundamente dos seus antepassados animais e resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho”. A “viragem” à qual se referiu Leontiev (2004) nada mais é do que o “salto ontológico” do ser natural para o ser social que se deu com e no trabalho.

A maneira ativa de adaptação ao ambiente é o ponto decisivo do salto ontológico. Como afirma Lukács (2010b, p. 80), “De sua mera faticidade segue-se uma série de determinações que produzem o ser humano real, seu pertencimento a um gênero de outro tipo bem diferente”. O momento predominante desse salto é o trabalho, que contém o caráter genérico do homem, como explicitou Marx (2004). Mello (2009, p. 55) reafirma:

Essa categoria, juntamente com outras como a linguagem, a sociabilidade e a divisão do trabalho, formam um complexo que é o ser social, trabalho, ele é a base inclusive para as dicotomias criadas, pois neste estão gravadas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência de tudo que é novo no ser social.

Cada uma dessas categorias só pode ser compreendida na sua relação com a totalidade social, mas a protoforma é sempre o trabalho, ele é a base inclusive para as dicotomias criadas. Lukács (2010b, p. 79) explica que o salto ontológico

[...] contém uma transformação radical em todas as relações do organismo com seu meio ambiente, que em todos os seus momentos pressupõe o desenvolvimento que conduz a essa transformação [...]. Nesse salto, pois, o ser conserva tanto uma continuidade, que em estágios superiores também se mostra como preservação de determinadas estruturas fundamentais, quanto uma ruptura da continuidade, que se pode observar com o surgimento de categorias inteiramente novas.

Enquanto as estruturas fundamentais são preservadas, caracterizando-se, como uma continuidade, rompe-se com outras, que dão lugar a categorias inteiramente novas, contendo, então, uma transformação radical em todas as relações do organismo com o meio ambiente. A base ontológica do salto foi “a transformação da adaptação passiva do organismo ao ambiente em uma adaptação ativa, com o que a sociabilidade surge como nova maneira de generidade e aos poucos supera, processualmente, seu caráter imediato puramente biológico” (LUKÁCS, 2010b, p. 79). O salto ontológico fez recuarem as barreiras biológicas, e esse “recuo”, por meio do trabalho, permitiu aos homens tornarem-se qualitativamente diferentes dos animais e nascerem com a potencialidade de se desenvolver como seres humanos ao entrarem em

contato com as produções históricas. Foi, assim, com o pôr teleológico do trabalho que se deu o salto ontológico que diferenciou o homem dos animais. Por isso, ao contrário do que afirma Geertz (2011, p. 34), o que houve não foi uma “superposição” do desenvolvimento cultural ao biológico, pois

O homem não está subtraído das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (LEONTIEV 2004, p. 282).

Mediado pelo trabalho o homem tornou-se qualitativamente superior ao animal, porém não se tornou independente do ser da natureza. O ser social, em seu conjunto e em cada um de seus processos singulares, pressupõe o ser de natureza inorgânica e orgânica. Por isto reitera Lukács (1981b, p. 93): “Não se pode considerar o ser social independentemente do ser da natureza, como antítese que o exclui, como ocorre em grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados ‘domínios do espírito’”. A ontologia marxiana do ser social, de igual modo, “exclui a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, transposição que esteve em moda, por exemplo, na época do ‘darwinismo social’” (LUKÁCS, 1981b, p. 93). Explica esse filósofo húngaro:

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, para depois se tornarem cada vez mais declaradamente sociais. Esse desenvolvimento, porém, é um processo dialético, que começa com um salto, com a posição teleológica do trabalho, algo que não pode ter analogias na natureza [...] (LUKÁCS, 1981b, p. 93).

Nesse processo há a coexistência ontológica de duas esferas:

[...] na medida em que o ser humano, o qual em sua sociabilidade supera sua mera existência biológica, jamais pode deixar de ter uma base do ser biológica e se reproduz biologicamente, também jamais pode romper sua ligação com a esfera inorgânica. Nesse duplo sentido, o ser humano jamais cessa de ser *também* ente natural. Mas de tal modo que o natural nele e em seu ambiente (socialmente) remodelado é cada vez mais fortemente dominado por determinações do ser social, enquanto as determinações biológicas podem ser apenas qualitativamente modificadas, mas nunca suprimidas de modo completo (LUKÁCS, 2010b, p. 79-80, grifos do autor),

Como explicitaram Marx e Engels (2007), há um recuo, e não um desaparecimento das barreiras naturais. Lukács (2010a, p. 36) chama a atenção para o fato de que não precisamos de conhecimentos eruditos para ter a certeza de que o ser humano “pertence direta e – em última análise – irrevogavelmente também à esfera do ser biológico, que sua existência – sua gênese, transcurso e fim dessa existência – se funda ampla e decididamente nesse tipo de ser”. Isso implica também considerar como imediatamente evidente que

[...] não apenas os modos de ser determinados pela biologia, em todas as suas manifestações da vida, tanto interna como externamente, pressupõem, em última análise, de forma incessante, uma coexistência com a natureza inorgânica, mas também que, sem uma interação ininterrupta com essa esfera, seria ontologicamente impossível, não poderia de modo algum desenvolver-se interna e externamente como ser social (LUKÁCS, 2010b, p. 36).

Nessa afirmação destacam-se dois elementos centrais que encontram fundamento na teoria marxiana sobre a existência humana: 1) nossa gênese, transcurso e fim de existência se fundam no tipo de ser biológico; e 2) os modos de ser determinados pela biologia pressupõem uma coexistência com a natureza inorgânica e uma interação ininterrupta com essa esfera.

Como expõe Lukács (2010a, p. 36), a coexistência dos três tipos de ser – as naturezas inorgânica e orgânica, e ainda a sociedade, suas interações e as diferenças essenciais aí incluídas – é assim, “um fundamento tão invariável do ser social que nenhum conhecimento do mundo que se desenvolva em seu terreno, nenhum autoconhecimento do homem, poderia ser possível sem o reconhecimento de uma base tão múltipla como fato fundamental”. Essa, portanto, é a condição do ser, e fundamenta toda a práxis humana, por isso tem que ser um ponto de partida ineliminável para todo o pensamento humano que provém e surgiu para conduzir, modificar e consolidar essa práxis.

Lukács (2010b, p. 41) explica que: “Os três tipos de ser [inorgânico, orgânico e a sociedade] existem simultaneamente, entrelaçados um no outro, e exercem também efeitos muitas vezes simultâneos sobre o ser do homem, sobre sua práxis”. Por isso, o filósofo recomenda:

É preciso ter sempre em mente que uma fundamentação ontológica correta de nossa imagem do mundo pressupõe duas coisas, tanto o conhecimento da propriedade específica de cada modo de ser como o de suas interações, inter-relações com os outros. Nas duas direções, o desconhecimento da verdadeira relação (unidade na diversidade, por meio dela a separação e a oposição nas interações homogêneas etc.) pode conduzir às maiores distorções do conhecimento daquilo que é o ser (LUKÁCS, 2010b, p. 41).



Como bem interpretou Lukács (2010b, p. 41-42), “O ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar, mesmo no pensamento) à natureza e a sociedade”. O processo do devir humano traz consigo um recuo das barreiras naturais. Em face disso, o filósofo enfatiza:

De outro lado, porém, jamais se trata de uma constituição dualista do ser humano. O homem nunca é, de um lado, essência humana, social, e, de outro, pertencente à natureza; sua humanização, sua sociabilização, não significa uma clivagem de seu ser em espírito (alma) e corpo. De outro lado, vê-se que, também aquelas funções do seu ser que permanecem sempre naturalmente fundadas, no curso do desenvolvimento da humanidade se sociabilizam cada vez mais (LUKÁCS, 2010b, p. 42).

Assim, de fato, não houve uma “superposição” do desenvolvimento biológico ao desenvolvimento cultural, e também não há uma simples transposição das leis naturais para a sociedade, como defende Geertz (2011, p. 34) em sua teoria. Na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana, as formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que surge e se explicita a práxis social a partir do ser natural, tornando-se tais formas cada vez mais claramente sociais. Não se trata de uma “superposição”, pois o homem não foi subtraído ao campo de ação das leis biológicas; mas “O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade”, já que a partir do salto ontológico o homem foi movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (LEONTIEV, 2004, p. 282). Esse autor russo reitera: “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem termina com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 282)<sup>16</sup>.

O recuo das barreiras naturais a que se referem Marx e Engels (2007), como característica da realização da sociabilidade, já aponta para o entendimento do “desenvolvimento da generidade como critério ontológico decisivo para o processo de desenvolvimento humano”, afirma Lukács (2010b, p. 74), pois: “A generidade é uma qualidade objetiva elementar de cada ente”. A práxis, como base do ser do homem e de todos os momentos de seu ser, produz necessariamente, já na fase mais primordial, “a superação do mutismo do gênero, como base do seu autodevir”. Neste sentido, a superação de seu mutismo elementar tornou-se “a base ontológica e o critério dos esforços humanos para adquirir

<sup>16</sup> Leontiev (2004, p. 283) menciona que participou de um colóquio científico denominado “*Les processus de l’hominisation*” em Paris no ano de 1958 e que “esta concepção foi partilhada pela maioria dos participantes”.

consciência em sua universalidade e realidade efetiva” (LUKÁCS, 2010, p. 74). O que distingue a generidade humana acima da generidade natural simples é

[...] a qualidade do homem como um ser genérico consciente, universal e livre, que converte a si a natureza e o próprio gênero. Produzindo, transforma a natureza externa e sua própria natureza humana interna. A *potencialidade* de confirmar-se socialmente como ser consciente, universal e livre corresponde, assim, ao que o distingue essencialmente da vida natural pura, isto é, ao que o caracteriza na sua *essência humana* (FRAGA, 2009, p. 1, grifo do autor).

Marx e Engels (2007, p. 538) asseveram que “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Mello (2009, p. 53), explicando a acepção desta tese, afirma que “Os seres humanos se constituem em seres sociais, ou seja, são os resultados de sua construção enquanto indivíduos e enquanto gênero humano” e que “a constituição do indivíduo humano em hipótese alguma acontece de forma isolada do conjunto das relações sociais”.

Na esteira de Marx e Engels (2007), Leontiev (2004, p. 292 grifo do autor) afirma que a única fonte e a origem verdadeira do desenvolvimento do homem, das forças e das aptidões que são o produto da evolução sócio-histórica são “os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto *ser genérico*”. Esta concepção marxiana da constituição da generidade humana, formada ao longo da história social e por isso não transmissível pela genética (DUARTE, 1996), foi determinante para reafirmar que esta teoria explica de forma radicalmente nova a origem do homem e as raízes da atividade consciente.

### 5.3.3 Consciência e linguagem

A atividade social da humanidade (as relações originárias históricas que foram se constituindo em estágios distintos e coexistentes), que foi a base para o homem produzir cultura, só surgiu e se complexificou graças ao desenvolvimento da consciência (MARX; ENGELS, 2007; LUKÁCS, 2010a; e LEONTIEV, 2004). Leontiev (2004) nos chama atenção para o fato de que, para descobrir as características da consciência, devemos

[...] rejeitar as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida. Devemos, pelo contrário, estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua atividade (LEONTIEV, 2004, p. 98).

A atividade de trabalho tem como fim satisfazer uma necessidade, e nesse processo o objeto da atividade separa-se do seu motivo. A ação do homem sobre a natureza só é possível no seio de um processo coletivo. Essa atividade é realizada com a ajuda de instrumentos, que são uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele mesmo e o objeto do seu trabalho na condução de sua ação (MARX, 2004). Tanto o fabrico como o uso dos instrumentos só são possíveis com a ligação do fim da ação de trabalho, pois “é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (LEONTIEV, 2004, p. 88).

Ao começarem a produzir seus próprios víveres, na sua ação sobre a natureza (primeiro ato histórico), os indivíduos se modificaram externa e internamente. O trabalho possibilitou o desenvolvimento da linguagem e da consciência, o que só se deu a partir do momento em que houve um distanciamento entre o sujeito e o objeto. Esse distanciamento se constituiu em uma das potências da história e possibilitou ao homem imaginar, criar, falar, desenvolver a linguagem e a consciência na relação social entre os homens (MARX; ENGELS, 2007) e a produzir cultura. A consciência, como explicam os filósofos, é, em princípio, naturalmente,

[...] consciência do mundo *imediato* e sensível que nos rodeia, e consciência dos nexos limitados com outras pessoas e coisas, fora do indivíduo consciente de si mesmo; e é, ao mesmo tempo, consciência da natureza, que no princípio se confronta com o homem como um poder absolutamente estranho, onipotente e inexpugnável, diante do qual a atitude dos homens é puramente animal e ao qual se submetem como o gado; é, portanto, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) (MARX; ENGELS, 2007, p. 53, grifo dos autores).

A forma societária é que condiciona um determinado comportamento em relação à natureza. A identidade entre a natureza e o homem se manifesta de tal modo que

[...] a atitude limitada dos homens para com a natureza condiciona a atitude limitada de uns homens para com os outros, e esta, por sua vez, determina

sua atitude limitada para com a natureza, precisamente porque a natureza ainda mal chegou a sofrer alguma modificação histórica e, por outro lado, a consciência da necessidade de estabelecer relações com os indivíduos circundantes é o começo da consciência de que o homem vive, em geral, dentro de uma sociedade (MARX; ENGELS, 2007, p. 53).

No começo é uma consciência gregária, “tão animal quanto a própria vida social” (MARX; ENGELS, 2007, p. 53-54), e só foi possível desenvolver esse nível de consciência porque os gregários viviam em bandos, em grupos (LESSA, 2012). Somente mais tarde, com a multiplicação da população e o conseqüente aumento da produtividade, e com o incremento das necessidades é que a consciência se desenvolveu e se aperfeiçoou.

No animal a relação com os outros inexistente na condição de relação, enquanto no ser humano a consciência é, já de antemão, um produto social, e o seguirá sendo enquanto existirem seres humanos (MARX; ENGELS, 2007, p. 53). O que determinou a formação da consciência foram a vida e as condições externas dadas nas relações sociais; neste sentido, a consciência só se desenvolveu a partir do estabelecimento das relações com os outros homens e da cooperação de diversos indivíduos, e isto se deu ao longo do processo histórico – portanto o homem já surge como ser social. Nessa concepção ontológica,

Os homens são os produtores de suas representações, ideias e assim por diante, mas apenas os homens reais e ativos, conforme são condicionados através de um desenvolvimento determinado de suas forças de produção e pela circulação correspondente às mesmas, até chegar as suas formações mais distantes. A consciência (*Bewusstsein*) não pode ser jamais algo diferente do que o ser consciente (*bewusstes Sein*), e o ser dos homens é um processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

No entendimento de Marx e Engels (2007, p. 49),

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia e as formas de consciência que a elas possam corresponder não continuam mantendo, assim, por mais tempo, a aparência de sua própria autonomia. Elas não têm história, elas não têm um desenvolvimento próprio delas, mas: os homens que desenvolvem sua produção material e sua circulação material trocam também, ao trocar esta realidade, seu pensamento, e os produtos de seu pensamento.

É neste sentido que esta explicação da formação da atividade consciente é radicalmente nova. Por meio da ação sobre a natureza desenvolvida pelos indivíduos e das relações/intercâmbios que se estabelecem entre os homens, desenvolve-se a produção

material, transforma-se a natureza e transforma-se também o seu pensamento. Neste sentido, os aspectos das relações originárias históricas denotam que o homem tem consciência e que essa característica humana se desenvolveu na produção de sua vida material. A consciência dos homens, como afirmam Marx e Engels (2007), é intermediada dialeticamente pela organização do trabalho e da atividade individual. Nessa perspectiva: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 49).

A filosofia idealista parte da consciência como se fosse um indivíduo vivo, enquanto do ponto de vista da filosofia marxiana, “parte-se do mesmo indivíduo real e vivo e se considera a consciência como sendo somente *sua* consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 53, grifo dos autores). Afirmam esses filósofos que a consciência “[...] não é, desde o princípio, uma consciência ‘pura’. O ‘espírito’ já carrega de antemão consigo a maldição de estar ‘acometido’ pela matéria, que se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em uma palavra, sob a forma de linguagem”. Marx e Engels (2007, p. 53) afirmam que a linguagem é tão velha quanto a consciência,

[...] a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens. [...] Onde existe uma relação, ali ela existe para mim.

Essa afirmação reitera as relações que se processam entre consciência e linguagem, as que se dão entre espírito e matéria como elementos que desde o princípio se desenvolveram simultaneamente e são indissociáveis; e, passaram a existir na relação social, no intercâmbio entre os homens no processo de produção. Como afirma Leontiev (2004, p. 76), “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos”.

Com base na explicação de Engels em “Dialética da natureza”, Leontiev (2004, p. 76) afirma: “Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e perfeição”. Assim, “[...] a produção da linguagem como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 2004, p. 93). Explica o autor que a linguagem

[...] não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 2004, p. 93).

Assim sendo, na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana, não houve um desenvolvimento dissociado ou sucessivo do desenvolvimento neural em relação à anatomia, como concebe Geertz (2011) em sua teoria. Geertz (2011, p. 35) afirma que o que houve foi um período de “superposição”, isto é, de mudança cultural e biológica, que

[...] parece ter consistido numa intensa concentração do desenvolvimento neural e talvez, associados a ela, o refinamento de comportamentos diversos – das mãos, da locomoção bípede, etc. – para as quais os fundamentos anatômicos básicos – ombros e pulsos móveis, um ílio alargado, etc. – já haviam sido antecipados.

Conforme a análise ontológica de Marx e Engels (2007) e Lukács (2010b), os processos ocorreram simultaneamente na ação do homem sobre a natureza: foi se modificando sua organização corporal e ao mesmo tempo se desenvolveram suas redes neurais e capacidades psicológicas superiores. Do mesmo modo, “[...] a sociabilidade, a primeira divisão do trabalho, a linguagem, etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto à sua essência, simultaneamente” (LUKÁCS, s/d., p. 3).

Com a multiplicação da população e o aumento da produção e das necessidades surge a divisão social do trabalho. Essa divisão, que em sua origem ocorre no ato sexual e, depois na divisão espontânea por dotes físicos (por exemplo, a força corporal), converte-se em verdadeira divisão a partir do momento em que se separam os trabalhos material e espiritual. A partir desse momento,

[...] a consciência já pode imaginar realmente que é algo mais e algo distinto da práxis vigente, pode realmente representar alguma coisa sem representar algo real – a partir deste momento a consciência se acha em condições de se emancipar do mundo e de se entregar à criação da teoria “pura”, da teologia “pura”, da filosofia “pura”, da moral “pura” etc. (MARX; ENGELS, 2007, p. 54).

Destarte, “a divisão gerada pelo trabalho na sociedade humana cria [...] as suas próprias condições de reprodução, no interior da qual, a simples reprodução do existente é só um caso-limite face à reprodução ampliada que, ao invés, é típica”, afirma Lukács (s/d., p. 4). O processo que esse autor denominou de “desantropomorfização”, de modo geral significou que a partir do desenvolvimento dessa capacidade já não seríamos como éramos até então. Lukács (2010b, p. 61) explica que:

Tudo o que aparece inseparavelmente ligado à relação imediata do objeto de conhecimento com o ser humano real que percebe, e que não apenas suas qualidades legítimas, objetivas, mas também os órgãos de percepção humanos (incluindo o pensamento imediato), precisa passar para o plano de fundo, como fenômeno (ou eventualmente mera aparência) nesse processo de desantropomorfização. Deixa, desse modo, seu lugar para os momentos realmente existentes em si, independente dele. Tal domínio da realidade pela práxis humana, tendo como ponto de partida o trabalho, jamais teria existido realmente sem essa abstração do ser humano em relação a sua própria imediatidade.

Prossegue esclarecendo:

Esse processo, em grande parte inconsciente, iniciou-se já nos mais rudimentares estágios do trabalho, e paulatinamente tornou-se um meio universal de domínio do homem sobre seu ambiente, instrumento adequado daquilo que distingue o trabalho, como adaptação ativa do homem ao seu ambiente, de qualquer adaptação pré-humana. Naturalmente o pôr teleológico consciente constitui aqui verdadeira linha de separação primária. Uma vez que o desenvolvimento ilimitado dessa adaptação ativa se distingue, ontologicamente, das formas de adaptação passivas, antigas, fundadas apenas biologicamente e, por isso, em sua essência, relativamente estáticas, precisamente a desantropomorfização é um momento de decisiva importância para a humanização do ser humano, para o recuo das barreiras naturais em seu processo social reprodutor como indivíduo e como gênero (LUKÁCS, 2010b, p. 61).

A capacidade de abstração em relação à sua própria imediatidade surgiu, portanto, a partir do distanciamento entre sujeito e objeto. O pôr teleológico consciente, como explicitou Lukács (2010b), constituiu-se na verdadeira linha de separação primária, marcando o momento de decisiva importância para a humanização do ser humano e para o seu desenvolvimento ilimitado. Para Leontiev (s/d.), isto significou que o homem passou a desenvolver um comportamento intelectual e consciente ante a realidade e que, ainda que em determinadas situações se faça presente um comportamento reflexo próprio dos animais, significou a sua superação, na medida em que o homem alcançou um desenvolvimento

intelectual que lhe possibilitou escolher a solução acertada para um determinado problema. Por isso, “Não nos limitamos a satisfazer automaticamente a necessidade, sem fazermos o seu estudo prévio, mas, pelo contrário, escolhemos conscientemente, comparando distintas formas de alcançar o objetivo. A atividade intelectual é a atividade predominante do homem” (LEONTIEV, s/d., p. 18).

Lukács (1981b), retomando os pressupostos de Marx (2011), explica que o homem que trabalha utiliza as propriedades das coisas (mecânicas, físicas, químicas) para operarem como meios de ele exercer o seu poder sobre as outras coisas, de acordo com sua finalidade. Ressalta esse filósofo húngaro que os objetos naturais

[...] continuam a ser em si aquilo que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos, etc., existem objetivamente, independente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, mediante o trabalho, podem ser postas em movimento, podem tornar-se úteis. Essa transformação em coisas úteis, porém, é um processo teleológico (LUKÁCS, 1981b, p. 92).

Marx (1994, p. 202) ajuda a entender esse processo teleológico quando distingue o pior construtor da melhor abelha:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente a sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constituiu a lei do determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Para Leontiev (s/d., p. 18), qualquer ato intelectual se compõe de três fases: “A primeira consiste em saber em que condições têm de realizar a tarefa e em elaborar o plano de ação. A segunda é a da execução do plano estabelecido. E, finalmente, a terceira consiste em comparar o resultado obtido com o fim em vista” (LEONTIEV, s/d., p. 18). Essas fases de prévia ideação, execução e resultados nada mais são do que o processo teleológico, descrito por Marx e Engels (2007) e recuperado por Lukács (1981b; 2010b) e Leontiev (s/d.).



Leontiev (s/d., p. 22, grifo do autor)<sup>17</sup> corrobora e aprofunda esse entendimento ao afirmar: “Além de saber planejar com antecipação as suas próprias ações, o homem estuda os seus atos *na mente*; o seu intelecto, ainda que ligado à atividade prática, não se ‘entrelaça’ nela, não coincide com ela”. O pensamento prático liga-se a outra forma de pensar, a qual se pode denominar pensamento teórico. Neste caso, “o indivíduo pensa como realizar a ação sem que a execute simultaneamente, ou então inclui a ação prática no ato intelectual para experimentar uma das variantes possíveis” (LEONTIEV, s/d., p. 26-27).

Neste sentido, “[...] é precisamente o uso da linguagem que determina o pensamento teórico do homem”, afirma Leontiev (s/d., p. 36), e tem a importante capacidade de servir como instrumento do pensar. Na realidade, “[...] o nosso pensamento utiliza a linguagem com a função indicada, literalmente a cada passo, sobretudo nos casos em que recorremos à *linguagem interior*” (LEONTIEV, s/d., p. 38)<sup>18</sup>. À particularidade do intelecto humano, expressa por Marx e Engels (2007), que distingue o arquiteto da abelha – o primeiro dos quais, antes de executar a ação planeja no cérebro –, soma-se outra importante, que consiste, em princípio, na possibilidade alcançada pelo homem de exprimir na forma verbal o decurso e os resultados do pensar. Esta possibilidade, no entendimento de Leontiev (s/d., p. 56-57), “[...] deve-se ao fato de o pensamento não formulado em palavras provir do pensamento verbal, sendo produto dele em grande medida ou, até, de forma exclusiva”.

Desse modo, “[...] a linguagem constitui o material básico de que dispõe o homem para planejar a sua atividade, e que nisso se manifesta a capacidade ou função da linguagem como instrumento do pensar” (LEONTIEV, s/d., p. 57) e como instrumento de que o homem se serve para regular os seus próprios atos; e “[...] é devido a essa função que em nós, seres humanos, existe a autoconsciência que temos de nós mesmos enquanto pessoas, e que

<sup>17</sup> Não obstante, como explica o psicólogo, existem elementos de intelecto prático na actividade do homem adulto, como um bom condutor reagirá imediatamente e da melhor forma possível diante de uma situação repentina; ou um pugilista, ao escolher um ponto em que há de golpear o seu adversário. Este exemplo de bom condutor ou de um pugilista são aqueles que possuem um intelecto prático altamente desenvolvido, o qual se forma à base de um sistema de hábitos. “E o hábito é uma acção mecânica, resultado do simples treino, ou seja, é uma acção de mecanismos fisiológicos de adaptação que consistem inteiramente em reflexos não condicionados e condicionados. Quanto mais elaborados forem os hábitos mais automáticos eles serão e, portanto, mais elevado será o nível geral de organização do comportamento mecânico do indivíduo, mais elementos de intelecto prático existirão na sua actividade” (LEONTIEV, s/d., p. 26).

<sup>18</sup> Para Leontiev (s/d., p. 38), a linguagem interior é uma linguagem que está unicamente “ao serviço” do pensamento, não se empregando, como outros tipos de linguagem, com fins de comunicação”. Em tais casos, “a linguagem deixa de o ser; em vez de operar com elementos da fala – sons, palavras, frases – fazemo-lo com imagens visuais, com esquemas generalizados, etc.” (LEONTIEV, s/d., p. 39). “[...] a linguagem interior não se desenvolve no tempo, como a linguagem exterior. Por outras palavras, é como se a linguagem se diluísse no pensamento do homem, ainda que produzindo nele algo que antes não existia: imagens e esquemas” (LEONTIEV, s/d., p. 40).

podemos organizar conscientemente a nossa conduta” (LEONTIEV, s/d., p. 58). Assim, a linguagem enquanto base da cultura não é um instrumento de “controle” das condutas, mas serve para que os homens tenham autoconsciência e possam se organizar a partir dela. Leontiev (2004, p. 94) sublinha que “[...] a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”.

O instrumento mais usado para transmitir uma notícia é o verbal, mas não é o único, como adverte Leontiev (s/d). Um notícia pode ser “codificada em alfabeto Morse e transmitida por telégrafo ou mediante simples pancadas, pode ser ‘agitada’ segundo o código de bandeiras na ponte de um navio, ou ‘composta’ no mastro com bandeiras de sinalização, etc.” Explica esse neuropsicólogo russo: “Em cada um destes casos operamos com um sistema de sinais convencionais, codificados, quer dizer, com um sistema de signos que apresentam a nossa notícia numa nova forma (LEONTIEV, s/d., p. 99).

Assim, a forma verbal é um dos sistemas empregados para transmitir uma notícia, mas há outros sistemas de sinais, como as regras de conduta, e o que eles têm em comum é que são “sistemas de *signos*”, e isto quer dizer que: “significam mais para o homem do que aquilo que se encontra no seu aspecto material, externo” (LEONTIEV, s/d., p. 100). O autor cita o exemplo: “[...] quando tiro o chapéu, a pessoa com quem me cruzo compreende perfeitamente que é a minha intenção saudá-la e não expor a minha cabeça ao vento”. Todas estas formas são sistemas de signos que “significam alguma coisa para o homem” [...] regulam a conduta do homem, a sua atividade”, afirma Leontiev (s/d., p. 101). É bastante evidente que “a linguagem também pode representar como um sistema de signos, como o sistema de sinais que regulam as ruas, tendo em comum com a linguagem ‘a sua função reguladora, e não outra”’.

Leontiev (s/d., p. 105) afirma que “a linguagem não é o único meio de transmitir e assimilar a experiência histórico-cultural da humanidade. É evidente que os resultados da cultura espiritual só podem assimilar através da linguagem”; mas observa o autor que “não é possível, por exemplo, dominar o ofício do torneiro somente a partir da leitura do manual, sendo também necessário que alguém mostre, na prática, como se trabalha com o torno, após o aprendiz tentará imitar o seu mestre”. Na verdade, como afirma o autor, “[...] por muito importante que seja a atividade teórica, não é esta, mas sim a prática, que faz do homem aquilo que ele é. A linguagem tem, deste modo, um ilustre ‘parente’ como meio para dominar

a experiência da humanidade: o trabalho” (LEONTIEV, s/d., p. 105). Conclui-se disso que as significações e os conceitos linguísticos são elaborações sociais que permitem à consciência conhecer a realidade, são como que um reflexo desta. Reitera Leontiev (2004, p. 94):

Estes traços característicos da consciência são todavia apenas mais gerais e os mais abstratos. A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas.

Destarte, a consciência e, intrínsecos a ela, os significados e a linguística, são transformados na sequência do desenvolvimento das relações econômicas. Para esse neuropsicólogo, a significação é

[...] aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Desse modo, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação. Prossegue o autor explicando que a significação

[...] é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra e a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Como o significado pertence ao mundo dos fenômenos históricos não é possível, em uma perspectiva ontológica do ser social, analisar o significado das coisas se não tomarmos estes fenômenos como ponto de partida. Na perspectiva de Marx e de seus continuadores, não é possível entender o significado sem considerar que a consciência e a linguagem se desenvolvem a partir da produção material da existência. Este processo do desenvolvimento é a gênese da formação do ser social, e assim sendo, os homens desenvolvem a consciência no

interior do desenvolvimento histórico real e o significado ganha sentido no conjunto deste desenvolvimento.

A linguagem, na concepção ontológica do ser social, é um complexo que, mediatizado pelos outros complexos, forma o ser social; portanto, qualquer análise da linguagem só pode ser feita nessa totalidade, e não isoladamente, como estabelece a teoria interpretativa de Geertz (2011). Ela busca interpretar o significado e o sentido das coisas a partir da formulação de um conceito básico para a análise histórico-social: o conceito de “tipo ideal”. Os conceitos “são construídos no pensamento do pesquisador, existem no plano das ideias sobre os fenômenos e não dos próprios fenômenos” (COHN, 1997, p. 8) – portanto constituem-se como um “[...] recurso metodológico para ensejar a orientação do cientista no interior dos inesgotáveis fenômenos observáveis na vida social” (COHN, 1997, p. 8) – daí o termo *verstehen* refere-se a compreender o significado da ação do ponto de vista do ator, conforme propõe Weber.

É no pensamento deste autor que Geertz busca o significado das coisas. Para encontrar este significado, esse antropólogo norte-americano toma como objeto de análise os símbolos, sejam eles sagrados, de uma piscadela, de expressões, de práticas, etc. Kuper (2002, p. 41) afirma que nesta teoria

[...] há a pressuposição de que as pessoas vivem num mundo de símbolos. Os atores são dirigidos e a história é moldada (talvez inconscientemente) pelas ideias. A corrente predominante da antropologia cultural americana, em suma, ainda está nas garras de um idealismo difuso.

As concepções filosóficas de Marx (2004; 2011), Marx e Engels (2007) e de Weber (1988) se colocaram historicamente em campos opostos, e esta oposição é bem representada na concepção de cultura. A concepção de cultura na perspectiva do materialismo histórico se contrapõe radicalmente à concepção weberiana e, por conseguinte, à concepção de Geertz de cultura.

#### 5.3.3.1 A formação de conceitos

Na perspectiva marxiana do ser social e da cultura, a formação de conceitos reveste-se de grande importância. A capacidade de pensar a realidade distanciada do mundo possibilitou

ao homem a formação de conceitos. O conceito é a representação do mundo objetivo na consciência. O conceito é, precisamente,

[...] um conjunto de conhecimentos sobre o objeto ou fenômeno dado. Não de todo tipo de conhecimentos mas sim dos que são socialmente valiosos, que se transmitem de pais para filhos, de avós para netos, do professor para o aluno. Em todo o objeto existem aspectos ou caracteres essenciais cujo conhecimento tem importância, e outros não essenciais cujo conhecimento depende de cada indivíduo (LEONTIEV, s/d., p. 72).

Leontiev (s/d.) explica que o conteúdo do conceito desse dado objeto ou fenômeno é formado, precisamente, por todos esses juízos essenciais e verdadeiros que é possível enunciar acerca dele; porém alerta que a maioria dos objetos e fenômenos possui vários aspectos essenciais, e não somente um, por isso, um mesmo objeto pode estar incluído em conceitos diferentes.

Quanto à palavra e ao conceito, pondera o psicólogo russo, constituiria grave erro identificar o conceito com o significado da palavra, já que o conceito pode exprimir-se não só por uma palavra, ou por uma combinação da palavra, mas também por uma oração ou por um grupo de orações. Para exemplificar tal afirmação, Leontiev (s/d.) remete-se a Marx, segundo o qual, para definir completamente o conceito de relações de produção burguesas foi necessário escrever os três livros de “O Capital”. Por outro lado, são numerosas as palavras para as quais não se encontrou um conceito correspondente, ainda que possuam significado.

Leontiev (s/d., p. 75) afirma: “Com o decorrer dos séculos, alguns conceitos desapareceram, novos conceitos surgem, e os velhos mudam de conteúdo”, o que é explicado pelo autor com o exemplo dos conceitos de luz e de átomo. Não obstante, estas múltiplas modificações não se refletem obrigatoriamente no significado da palavra, já que o pensamento nunca é igual ao significado imediato das palavras, embora não possa existir sem estas.

Vigotski (2001) e Leontiev (s/d.) dedicaram-se arduamente ao estudo dos tipos de conceitos e concluíram que existem dois tipos de conceitos: os que utilizamos na vida cotidiana (conceitos cotidianos) e os conceitos científicos, rigorosamente definidos e logicamente consistentes. Leontiev (s/d.) explica a relação existente entre linguagem e conceito e esclarece que determinado conceito pode ser ao mesmo tempo conceito habitual ou próprio da vida cotidiana e conceito científico. Segundo ele, os conceitos científicos, assim como todos os outros,

[...] não existem sem um envoltório verbal, sem que se fixem na linguagem, ainda que nesta se não reproduzam todas as características do conceito. Por outro lado, e no sentido directo da palavra, *fixamos* na linguagem os resultados no nosso conhecimento. Por outro lado, podemos conhecer o que há de novo nos objectos, nos fenómenos e nos processos da realidade, *graças* à linguagem, servindo-nos dela (LEONTIEV, s/d., p. 76, grifo do autor).

Assim, de um modo ou de outro, a linguagem pode servir como instrumento do conhecimento, pois com a sua ajuda e a utilização de raciocínios lógicos é possível obter novos conhecimentos a partir daqueles que já possuímos. O “conceito é, essencialmente, um juízo condensado” (LEONTIEV, s/d., p. 77), por meios especiais de que a linguagem dispõe. Com a lógica, por exemplo, que estuda as formas dos juízos e a sua correspondência com a realidade, é possível fazer com que a linguagem possa servir de instrumento do conhecimento. Apoiado na lógica, Leontiev (s/d., p. 77) concluiu que “O pensamento humano pode operar com imagens e conceitos sem se preocupar com a aplicação prática e imediata dos resultados do pensar”. A capacidade humana de formar conceitos possibilitou ao homem se apropriar do conjunto de conhecimentos sobre os objetos ou fenómenos dados, os quais foram valiosos para o desenvolvimento humano.

#### 5.4 A CONCEPÇÃO DE CULTURA A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANA/LUKASCIANA

A concepção de cultura de Geertz, a qual tem influenciado a educação física no Brasil, especialmente na concepção cultural/plural de Daolio (1994a e 1998), parte do conceito de cultura “essencialmente semiótico” de Max Weber, o qual acredita que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, e assume “a cultura como sendo estas teias” (GEERTZ, 2011, p. 4).

O ponto nevrálgico da oposição entre a antropologia interpretativa de Geertz e a ontologia do ser social lukacsiana é que na primeira a categoria central para a concepção do ser humano é a cultura expressa na linguagem, enquanto Lukács (2010b), com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico de Marx e Engels (2007), entende que a categoria fundante do ser humano é o trabalho. Para Marx e Engels (2007), a cultura é externa ao homem, e se cristaliza e se encarna nos produtos e nas atividades humanas pela ação do homem sobre a natureza, isto é, pelo trabalho. A cultura no materialismo histórico é o

conjunto das atividades e produtos dotados de valor (LUKÁCS, 2011, p. 5) que foram produzidos pelo homem ao longo de seu desenvolvimento histórico e são transmitidos de geração a geração (LEONTIEV, 2004), não se reduzindo a “teias de significados que ele mesmo teceu”, como entende Weber e, baseado neste, Geertz (2011, p. 4).

Reitero, a partir dos estudos realizados até aqui, que a cultura na concepção ontológica marxiana/lukasciana é uma produção humana, resultado do trabalho. À medida que modificou a natureza, o homem também se modificou, interna e externamente. No desenvolvimento de suas aptidões humanas e de suas capacidades superiores e em sua atividade vital, o trabalho, o homem produziu seus meios de subsistência e se constituiu como ser social, como gênero humano e produtor de cultura; portanto a gênese da cultura se situa na própria história humana, que só pode ser corretamente compreendida na totalidade social (LUKÁCS, 2011) e não no isolamento, na particularidade da dimensão simbólica e do seu significado. Assim, por ser produto do desenvolvimento histórico real, a cultura, na concepção ontológica marxiana/lukasciana, não pode ser compreendida isoladamente no modo como entendem os estudos pós-modernos, inclusive o de Geertz.

A princípio os homens produziram atividades e produtos para satisfazer as suas necessidades elementares e, ao passo em que foram sendo criadas novas relações sociais e novas necessidades, produziram-se também tantas outras atividades e produtos de valor artístico, técnico, estético, científico, lúdico e literário que fizeram parte da construção do homem como ser social e do seu desenvolvimento histórico. A cultura foi produzida e transmitida pelos homens às gerações que se sucederam e novas atividades e produtos puderam ser criados, graças à capacidade produtora e criadora essencialmente humana e ao desenvolvimento de técnicas cada vez mais aperfeiçoadas, como mostro em seguida.

#### **5.4.1 Atividade produtora e a energia criadora**

A atividade produtora e a energia criadora do homem, movida por essa atividade engendradora de vida, que é o trabalho, é que deram as condições para que, ao longo das gerações, as experiências dos homens se tornassem cada vez mais ricas. Vejamos em que consiste esta atividade criadora e, por meio dela, como o homem produziu arte, técnica e ciência e transmitiu as experiências historicamente acumuladas (VIGOTSKI, 2006).

No processo de desenvolvimento histórico do homem e da produção da cultura, a energia criadora e a atividade produtiva do sujeito tiveram um papel de importância extraordinária (LUKÁCS, 2010a; LEONTIEV, 2004; VIGOTSKI, 2006). Como bem sintetizou Lukács,

A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio de seu trabalho, cujas características, possibilidades, grau de desenvolvimento etc., são, certamente, determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais (VIGOTSKI, 2006, p. 14).

Essa energia criadora só foi possível graças à atividade primeira de reproduzir as experiências socialmente acumuladas pelos homens. A atividade reprodutora ou reprodutiva do sujeito, como explica Vigotski (2006), está estreitamente ligada à memória e, em sua essência, possibilita ao homem reproduzir ou repetir normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscitar rastros de antigas impressões. Esta atividade tem enorme importância ao longo da vida do homem para “a sobrevivência de sua experiência anterior, na medida em que o ajuda a conhecer o mundo que o rodeia, criando e fomentando hábitos permanentes que se repetem em circunstâncias idênticas” (VIGOTSKI, 2006, p. 8). É esta capacidade reprodutora que garantiu ao homem fixar as experiências acumuladas pela humanidade, reproduzi-las e, a partir delas, criar algo novo.

Afirma Vigotski (2006) que toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas crie novas imagens, novas ações, pertence à segunda função, que é a criadora ou combinadora; no entanto o autor observa:

Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem e incapaz de adaptar-se ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que fez dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica o seu presente (VIGOTSKI, 2006, p. 9).

A imaginação, como base de toda a atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, que “move” o homem a modificar o presente e projetar o futuro,

[...] se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e tem sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação (VIGOTSKI, 2006, p. 10).



Desse modo “Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser assim como fantasia cristalizada” (VIGOTSKI, 2006, p. 10). Em todos os produtos humanos estão cristalizadas a imaginação e a capacidade criativa do homem. Vale destacar que “todo” o mundo da cultura é criado pela mão humana, ou seja, é produto humano.

Desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar, nem as aquisições da evolução deixaram de ser transmitidas de geração a geração, o que foi a condição necessária para a continuidade do progresso histórico (LEONTIEV, 2004). Por outro lado, era preciso que estas aquisições se fixassem; mas, como elas não podiam fixar-se sob o efeito da herança biológica, fixaram-se “[...] sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual” (LEONTIEV, 2004, p. 283). Reafirma o autor que “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 279, grifos do autor).

No decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos, sejam eles materiais, intelectuais ou ideais. Por essa razão,

[...] todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc. (LEONTIEV, 2004, p. 283-284).

Na produção da vida – que se dá pelo trabalho, numa relação eternizada entre o homem e a natureza –, os homens criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, desde os instrumentos até as máquinas mais complexas. Nesse processo eles

Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Engels (2010a, p. 136) explica: “Uma vez que a marcha ereta, entre nossos peludos antepassados, devia tornar-se, primeiro um hábito e, depois, uma necessidade, é natural supor-se que, ao mesmo tempo, as mãos deviam dedicar-se, cada vez mais a novas tarefas”; entretanto, como relata o autor, até que o primeiro fragmento de sílica fosse transformado

num instrumento pela mão humana transcorreram-se intervalos de tempo em comparação aos quais o tempo histórico é algo insignificante. O mais importante passo tinha sido dado pelo homem: “[...] a mão humana tinha sido libertada e poderia, incessantemente, ir adquirindo novas habilidades, sendo que a maior delas, assim alcançada, podia ser herdada e aperfeiçoada de geração em geração” (ENGELS, 2010a, p. 137).

Assim, doravante o homem pode desenvolver todo o seu potencial artístico, técnico e científico e aperfeiçoá-lo ao longo do desenvolvimento histórico e alcançar altos níveis de perfeição artística e técnica, materializados nas obras de arte, na literatura, na tecnologia de produção, entre tantas outras produções humanas.

#### 5.4.2 A arte e a percepção estética na concepção ontológica do ser social

Na produção teórica de Marx e Engels (2010a), muitas delas com ampla publicação e divulgação no Brasil, esses teóricos, embora não fizessem parte de trabalhos dedicados exclusivamente a este tema, dedicaram exaustivo estudo ao campo da cultura, da arte e da literatura. Também fizeram e fazem parte dos estudos e pesquisas de seus continuadores, entre os quais Vigotski (1998; 2006) – que tem uma ampla e rica produção sobre a psicologia da arte –, o próprio Lukács (2010a; 2010b; 2012a) e Lifschitz (2010) no campo da estética. Vale destacar que o estudo das questões da arte e da estética fundamentado no materialismo histórico não se desprende da ontologia do ser social – portanto, nem das origens do ser social fundado no trabalho.

O progresso que se iniciou com a liberação das mãos possibilitou ao homem desenvolver novas habilidades e produzir arte. Desse modo,

[...] a mão não é somente o órgão do trabalho: *é, igualmente um produto dele*. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do peculiar aperfeiçoamento assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos) e pela aplicação sempre renovada desse refinamento herdado a novas e mais complexas manipulações – somente assim a mão humana esse alto grau de perfeição mediante o qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das esculturas de Thorvaldsen e da música de Paganini (ENGELS, 2010a, p. 137, grifos do autor).

Marx (2010c, p. 137), no que se refere à criação artística e à percepção estética, afirma: “A produção [...] não se limita apenas a oferecer um objeto material à necessidade – também oferece uma necessidade ao objeto material”. Explica este filósofo que,

Quando o consumo se libera da sua grosseria primitiva e perde seu caráter imediato (e o fato mesmo de permanecer preso a ele seria ainda o resultado de uma produção prisioneira de um estágio de grosseiro primitivismo), o próprio consumo, como impulso, tem o objeto como mediador. A necessidade que experimenta desse objeto é criada pela percepção dele. O objeto da arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de compreender a arte e de fruir a sua beleza. Portanto, a produção não produz somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto (MARX, 2010c, p. 137).

Nessa explicação, Marx (2010c) esclarece quão dialética é a relação entre criação e percepção na produção da arte. À medida que se produz um objeto material para suprir uma necessidade, oferece-se uma necessidade ao objeto material. Desse modo, o objeto/produto da arte que é criado para o sujeito cria também nesse sujeito a capacidade de compreendê-lo e desfrutar dele, de se deleitar com a sua beleza.

Desse modo, o trabalho teve um papel fundamental e preponderante na criação e na percepção artística, e as condições objetivas e a experiência historicamente acumulada contribuíram para o desenvolvimento da capacidade criativa e perceptiva do homem. Asseguram Marx e Engels (2010b, p. 167), que Rafael, nem mais nem menos que qualquer outro artista,

[...] estava sob a influência dos progressos técnicos da arte alcançados previamente, da organização da sociedade e da divisão do trabalho em sua localidade e, enfim, da divisão do trabalho em sua localidade e, enfim, da divisão do trabalho em todos os países com os quais a sua localidade mantinha relações. A possibilidade de um indivíduo como Rafael desenvolver o seu talento depende inteiramente da demanda, a qual, por sua vez, depende da divisão do trabalho e das condições culturais – daí derivadas – dos homens.

Assim, é graças ao prévio desenvolvimento técnico da arte e das condições culturais nas quais Rafael estava inserido que lhe foi possível desenvolver toda a sua potencialidade artística, isto é, todo o seu talento. Ainda que um sujeito traga dentro de si um Rafael, sem os progressos técnicos alcançados pelas gerações anteriores e sem a organização da sociedade e a divisão do trabalho no lugar onde esse sujeito se situa, não lhe seria possível desenvolver o seu potencial/capacidade latente. Essa forma de conceber a evolução histórica está presente em toda a visão marxista de sociedade e também na estética. Lukács (2010a), tomando uma

citação de Marx<sup>19</sup> que aborda a riqueza da essência humana na inter-relação de sua objetividade e de sua subjetividade, afirma:

Somente pela riqueza objetivamente explicitada da essência humana pode ser em parte aperfeiçoada e em parte criada a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana*. Isto é: um ouvido musical, um olho capaz de colher a beleza da forma; em suma, *sentidos* pela primeira vez capacitados para um desfrute humano, sentidos que se afirmam como faculdades essenciais do *homem* (MARX; ENGELS, 1948 *apud* LUKÁCS, 2010a, p. 14).

Nessa perspectiva, assume grande importância o papel histórico e socialmente ativo do sujeito, cuja subjetividade humana é aperfeiçoada e criada somente pela objetividade explicitada; logo,

A educação dos cinco sentidos é trabalho de toda a história universal até os nossos dias. O *sentido* subordinado a exigências práticas animais é um sentido *limitado*. Para o homem faminto, não existe a forma humana do alimento: o alimento pode se apresentar indiferentemente em qualquer forma, ainda que seja a mais grosseira, e não se conseguirá dizer em que ponto a sua atividade nutritiva se diferenciará da do animal. O homem angustiado por uma necessidade não tem senso algum, mesmo para o espetáculo mais belo: o mercador de pedras preciosas só vê o valor comercial delas, não vê a beleza e a natureza peculiar de cada pedra; ele não possui qualquer senso estético para o mineral em si. Portanto, a objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é necessária tanto para tornar *humanos* os *sentidos* do homem como para criar um *sentido humano adequado* à inteira riqueza da essência humana e natural (MARX; ENGELS, 1948 *apud* LUKÁCS, 2010a, p. 15).

A atividade espiritual do homem dispõe, em todos os campos de atuação, de uma determinada autonomia relativa, por não comportar a negação da base econômica, sobretudo na arte e na literatura, já que “Cada campo, cada esfera da atividade se desenvolve espontaneamente – por obra do sujeito criador – vinculando-se de modo imediato às suas criações precedentes e desenvolvendo-as ulteriormente, ainda que por meio de críticas e polêmicas” (LUKÁCS, 2010a, p. 15).

Nesse entendimento, “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, e sim nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2010, p. 124)<sup>20</sup>. Cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados

<sup>19</sup> Trata-se da edição húngara dos escritos estéticos de Marx e Engels, para a qual Lukács escreveu a “Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels” (LUKÁCS, 2010a) que tomamos como texto de estudo.

<sup>20</sup> Citação original em 'O 18 de brumário de Luís Bonaparte.

pelas gerações precedentes, portanto o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade (LEONTIEV, 2004); e o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada diretamente da eternidade, nem é constantemente igual a si mesmo, mas sim,

[...] o produto da indústria e do Estado social, no sentido em que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais pisa sobre os ombros da anterior, segue desenvolvendo sua indústria e o seu intercâmbio, e modifica sua organização social segundo as novas necessidades (MARX; ENGELS, 2007, p. 67).

Assim, os homens não iniciam sua vida destituídos de objetos e fenômenos – ao contrário, são inseridos em um contexto cultural que foi produzido pelas gerações precedentes, as quais percorreram um longo caminho histórico para produzir o que produziram. Por sua vez, as gerações subsequentes se apoiam no que encontram produzido, ou seja, já têm toda uma riqueza de experiências acumuladas em “seus ombros”, que lhes possibilita, num contínuo processo, alcançar patamares mais altos no desenvolvimento histórico.

A partir desta incursão sobre a concepção estética de Marx e Engels (2010a; 2010b) é possível constatar a importância dada por esses teóricos e por seus continuadores à arte e às outras dimensões que expressam a subjetividade humana, fundada na objetividade. Desse modo é refutada qualquer crítica a Marx no sentido de “[...] uma suposta irrelevância das dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx, com todas as consequências daí derivadas para a sua perspectiva metodológica” (NETTO, 2011, p. 14), em face da relevância atribuída por ele e seus continuadores à arte, à literatura e à cultura. Não tem fundamento a afirmação de Daolio (2007a) sobre a irrelevância – no sentido de uma “ausência” ou “deficiência” de Marx quanto às questões da estética, da beleza, da subjetividade, da expressividade e da arte – atribuída a Marx e à concepção metodológica crítico-superadora da educação física (DAOLIO, 2007a) a partir dos aspectos estudados.

#### 5.4.3 A técnica no desenvolvimento humano

A técnica teve um papel preponderando no desenvolvimento do humano, tanto no campo da arte – como mostramos na arte de Rafael – quanto nas mais diversas atividades,

instrumentos e produtos produzidos na história da humanidade. Pinto (2005) busca compreender a técnica no próprio conhecimento da origem do homem e de seu desenvolvimento histórico. Na busca de resolver uma contradição do mundo físico, o homem o fez pela via da produção. Ao adquirir, no salto qualitativo (ontológico) que o distinguiu dos animais, a capacidade de projetar, isto é, de planejar previamente as suas ações, o homem tornou-se um ser social e produtivo.

A produção, enquanto a concretização do processo de hominização, supõe que esse processo tenha por fundamento ideias nas quais se refletem atributos autênticos dos seres do mundo objetivo, caso contrário não teria eficácia e não serviria às circunstâncias que o engendram. O caráter “técnico” está, portanto, implícito no projeto, pois, a não ser assim, o ato de projetar não teria sentido. Somente quando ideias representativas de dados reais se articulam num projeto exequível, isto é, propõe combinar qualidades dos corpos ou regularidades dos fenômenos, devidamente percebidas e generalizadas em ideias, numa produção passível de ser objetivada, efetua-se a solução da contradição que o homem tinha em vista resolver pelo ato produtivo (PINTO, 2005, p. 62).

Precisamente, a técnica consiste em “[...] obedecer às qualidades das coisas e agir de acordo com as leis dos fenômenos objetivos, seguindo os processos mais hábeis possíveis em cada fase do conhecimento da realidade”, portanto, “[...] é coetânea com o surgimento do homem (PINTO, 2005, p. 62). E isto tem duplo sentido: (a) porque resultam ambos da mesma função que os órgãos cerebrais são capazes já então de efetuar; (b) ainda mais, porque se explicam pela mesma necessidade, a produção da existência”, explica o autor. Desse modo, o homem, tornando-se o ser que se produz a si mesmo, constituiu-se simultaneamente em animal técnico, pois, como afirma Pinto (2005, p. 62-63), a técnica está presente por definição “em todo ato humano”<sup>21</sup> e, necessariamente, em “toda a criação humana” [...] “seja no campo da produção material, seja no da produção ideal, artística, filosófica, mitopoética”.

No entendimento de Pinto (2005), essa perspectiva de análise permite compreender o significado de era tecnológica e desmistificá-lo. A expressão de “era tecnológica”, como

<sup>21</sup> Vieira Pinto (2005, p. 62) explica que esta sua verificação, resultante de um raciocínio límpido, fundado no único ponto de partida legítimo que o pensamento investigador tem à sua disposição – o conhecimento de sua própria origem –, fica relegada ao limbo metafísico, quando não à condição de laminados da usinagem literária, as teorias ou doutrinas que se esforçam por decifrar o “mistério” da técnica. Esclarece o autor que, especialmente em nosso tempo, alguns filósofos encontram neste tema matéria para intermináveis e abstrusas especulações ociosas. Para o autor, parece “inútil” intentar fabricar complicadíssimas chaves, quando nem sequer se descobriu onde está a fechadura: “Sem o apoio na história natural do processo do conhecimento, torna-se impossível adquirir qualquer noção fecunda e esclarecedora sobre algum aspecto da realidade do homem”.

afirma o autor, refere-se “a toda e qualquer época da história, desde que o homem foi capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam. Sempre agiu no sentido uniforme de solucionar a contradição existencial com a natureza” (p. 63). Analisa o autor que toda a fase da história humana, em qualquer cultura, caracteriza-se pelas produções técnicas que o homem é capaz de elaborar. Especifica Pinto (2005, p. 63):

O salto representativo pela habilidade de polir a pedra, em contraste com a simples fragmentação, tem tão alta importância que pode ser utilizado como manifestação divisória de dois períodos multimilenares da evolução humana. A passagem, posterior, à agricultura, à domesticação de animais e à produção de utensílios de barro são fatos de transcendência comparável à da chamada Revolução Industrial dos tempos modernos e, na atualidade, à introdução das novas fontes de energia obtidas das reações nucleares.

A partir desses elementos, é possível entender quanto o desenvolvimento da técnica foi importante para tornar cada vez mais elaboradas as mais variadas atividades humanas, sejam elas atividades da agricultura ou da indústria ou atividades artísticas, corporais ou tantas formas de atividades humanas pertencentes à cultura. Em seu desenvolvimento histórico real o homem foi enriquecendo seu conhecimento técnico, o que lhe permitiu alcançar um alto desenvolvimento tecnológico.

Destarte, a cultura acumulada é uma produção humana, e o homem, ao produzir cultura, aperfeiçoou a técnica e alcançou cada vez mais êxito nas experiências sócio-históricas que, por sua vez, se encarnou nas atividades e nos produtos por meio de um processo sempre ativo em relação ao homem.

## 5.5 A CONCEPÇÃO DE CULTURA CORPORAL A PARTIR DA ONTOLOGIA MARXIANA/LUKASCIANA: A UNIDADE INDISSOCIÁVEL ENTRE CORPO E CONSCIÊNCIA

A educação física, ao longo de seu processo histórico na sociedade burguesa, fundamentou-se em uma concepção dualista de corpo e consciência/espírito. Nas últimas décadas do século passado, contraditoriamente, no movimento de crítica dos anos 1980 a esse dualismo, a educação física, tendo como base a fenomenologia, reforçou essa concepção ao fundamentar suas teorizações pedagógicas, especialmente a de Medina (1983; 1987a) e a de

Oliveira (1983; 1985) a partir da concepção de “corporeidade” de Merleau-Ponty e da defesa da “Ciência da Motricidade Humana” do português Manuel Sérgio Vieira da Cunha<sup>22</sup>.

Estes teóricos, especialmente Daolio (1994a), buscam fundamento em Marcel Mauss, especialmente no que diz respeito ao corpo e à técnica corporal, entendendo que o corpo é sede de significados. Busca também na fenomenologia da teorização de Manoel Sérgio Vieira e Cunha a compreensão da corporeidade, que foi grande referência nas teorizações sobre a educação física da década de 1990. Daolio (1994a) recorre a Cunha (1989a; 1989b) quando este último concebe a corporeidade como “locus” em que o homem “transcende” os determinismos biológicos e torna-se efetivamente humano. O corte em Cunha (1989a) é epistemológico, como observam Taffarel e Escobar (2009, p. 1) é paradigmática da passagem de uma ciência lógico-positivista para uma ciência humana, e “como desdobramento desta, a perspectiva de ruptura com uma educação física tecnicista para a motricidade humana”. Cunha (1989a, p. 25) buscando elementos em Merleau-Ponty, afirma

[...] o organismo não pode pensar-se à imagem e semelhança das estruturas físicas, como uma unidade de correlação, mas que a sua especificidade era ser uma unidade de significado; que o mesmo é dizer que a relação entre as percepções e os movimentos do organismo não é de natureza física, mas uma coordenação de funções significativas. Aliás, para mim, a grande inovação da fenomenologia, no que respeita aos temas de que nos ocupamos, foi defender que se torna impensável a motricidade se dela afastamos a intencionalidade e a intersubjetividade. Até por este ângulo de visão a motricidade humana não poderá nunca fundamentar-se sobre os postulados das ciências da natureza.

Os estudos de Cunha (1989a) também fundamentaram os documentos oficiais da educação física do período, como, por exemplo, o da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Coordenação de Educação Física, a qual em 1984 iniciou debates que resultaram em um documento que apresenta a concepção de educação física para a educação escolar do Estado cuja explicitação se inicia com o seguinte questionamento: “Mas o que é a Educação Física que pretendemos hoje?”. A resposta é a seguinte:

Educação Física segundo a expressão do filósofo português, Manoel Sérgio – é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, ciência esta da compreensão e explicação da conduta motora humana, ou seja, do homem em movimento em duas diferentes formas de manifestação. O instrumento pedagógico e o saber a ser transmitido pela escola, dizem respeito ao

<sup>22</sup> Por vezes este autor é referenciado e reconhecido pelos autores da educação física brasileira como Manuel Sérgio.



movimento humano. Este movimento humano é o que entendemos como expressão objetivada da consciência corporal, formada pela síntese de sua história e do conjunto dos saberes acumulados sobre ela. A consciência corporal é conceituada pelo professor Lino Castellani Filho como: ‘a compreensão a respeito dos “signos tatuados” em nosso corpo pelos aspectos socioculturais e momentos históricos determinados’. Isto significa que sendo o corpo a imagem externa do próprio sujeito ele traz as marcas socioculturais que aconteceram em determinados momentos históricos da vida deste sujeito (PARANÁ, s/d., p. 5).

Taffarel e Escobar (2009), explicando a influência da concepção fenomenológica na educação física brasileira a partir da década de 1980, afirmam que a influência desta concepção se deu no contexto do enfrentamento de uma profunda crise estrutural do capital, que vai tomando volume e eclodindo no início da década de 1980, com a queda do Leste Europeu e o anúncio da “nova ordem mundial”, unipolar. Nesse contexto deflagrou-se em diversas áreas o movimento de crítica que defendia a “realidade e sua articulação com a prática social global” como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino e exigia a superação da prática pedagógica calcada em procedimentos técnico-metodológicos (TAFFAREL, 2009). Também no Brasil os profissionais da área da educação física intensificaram o processo de revisão dos fundamentos que até então legitimavam a disciplina na escola brasileira, questionando o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais.

À época, precederam às preocupações desses professores os estudos de Le Boulch (1983) e de Cunha (1989a). Ambos colocavam elementos para a construção de uma nova ciência: a do movimento humano. Embora aparentassem diferenças nos seus discursos, ambos assentavam suas teses em vertentes interpretativas fenomenológicas (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009). As autoras referem que sua abordagem do movimento humano emerge de um ponto de vista mais global que o destaca como uma das dimensões da conduta, entendida esta pelo próprio autor como “um pouco como a linguística contemporânea aborda o estudo da linguagem” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 1).

Cunha (1989a; 1989b) advoga a construção de uma ciência que denomina “Ciência da Motricidade Humana”, enquadrando nela a “Educação Motora”; entretanto, segundo as autoras, desconsidera “o caráter ideológico, político e econômico da ciência, ressalta que a Ciência da Motricidade Humana é um problema de cultura, negando, desse modo, a cientificidade e historicidade do processo cognitivo” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009). Na análise de Taffarel e Escobar (2009),

[...] as décadas de 1980 e 1990 foram profícuas em produções teóricas na área também de caráter interpretativo fenomenológico e muito se produziu sobre “o corpo” dando a este a conotação de algo abstrato, abstraído do real, pairando sobre as relações concretas da vida historicamente situadas, como se o “ser humano” tivesse um corpo. Seguiram-se críticas desde a obra de Medina (1984) até as recentes contribuições de Soares (2001). Desenvolvem-se teorias idealistas de corporeidade, presentes na escola pública e, em especial, na área de Educação Física e Esportes. O velho dualismo, determinado historicamente e que passou séculos alienado as consciências, mantêm-se enraizado nas bases teóricas dos cursos de Graduação em Educação Física, em forma especial, e de outras Disciplinas envolvidas com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 1).

Enquanto nos anos 1980 se vê uma predominância mais significativa dessa concepção dualista e dicotomizada, na década de 1990 a teoria pós-estruturalista reforça esta concepção, tendo influência na educação física brasileira. Michel Foucault (1926-1984), filósofo e professor de História dos Sistemas de Pensamento, pós-estruturalista e pós-moderno, desenvolveu uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Dosse (1993) destaca que se Mauss, que fundamenta os estudos de Daolio (1994a) sobre a “cultura do corpo”, introduz “uma arqueologia das atitudes corporais”, esse programa é retomado, nas palavras desse autor, “em maior detalhe e com pleno êxito por Michel Foucault”<sup>23</sup>.

Sua arqueologia influenciou os estudos educacionais no Brasil dos anos 1990, particularmente na área da educação física. Uma das principais referências do pensamento desse filósofo francês é Carmen Lúcia Soares em seus estudos apresentados nos livros “Educação Física: Raízes Europeias e Brasil”, (SOARES, 1994), e especialmente em “Imagens da educação no corpo” (SOARES, 1998), em que analisa a educação do corpo na Europa do século XIX.

Na década de 1990 a concepção dualista do corpo se expressa na concepção cultural/plural da educação física, que se centra em uma concepção da “cultura do corpo”, no “corpo como sede de significados”, no “corpo cultural” (DAOLIO, 1994a), enfim, no isolamento do corpo da totalidade social, atribuindo a ele uma categoria analítica à parte. Essa concepção é explicitada na afirmação de Daolio (1994a, p. 40), no qual entende que: “No corpo estão inscritos 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”.

<sup>23</sup> Os seus livros: As palavras e as coisas (1966); Arqueologia do saber (1969); Vigiar e punir (1975); Microfísica do Poder (1979); A ordem do discurso (1970), entre tantas produções, foram amplamente publicados no Brasil.

Desse modo, “O homem, por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de “inCORPOração”.

Mello (2009) afirma que a predominância de concepções que se assentam na compreensão da existência de uma dicotomia entre pensamento e corpo é histórica na educação física, indicando uma visão de que o corpo está subordinado ou sob o domínio da consciência. A ontologia marxiana/lukasciana nos permite compreender esta relação como uma unidade insuprimível, opondo-se às concepções de “cultura do corpo” de “cultura corporal de movimento” e das “dimensões motora, cognitiva e afetiva” que predominaram nas teorizações da área da educação física nas décadas de 1980 e 1990 e se mantêm até os dias de hoje.

Em uma análise ontológica marxiana/lukasciana, a característica da linguagem e, entrelaçada a ela, a da consciência de estarem dialeticamente relacionadas, levanta a atenção sobre a relação entre estes elementos e o corpo. Mello (2009), fundamentada na perspectiva ontológica, ajuda a entender essa complexa relação. Explica a autora:

No processo de inter-relação, ao surgir o distanciamento entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e seu conceito, se constrói a consciência. Ela é um desdobramento do distanciamento entre o sujeito e o objeto ocorrido no salto ontológico a partir do trabalho. Em seu desenvolvimento, a consciência cada vez mais pode ter um domínio sobre o corpo e, os homens, ao criarem as representações sobre si mesmos, acabam por estabelecer uma cisão entre a consciência e o corpo (MELLO, 2009, p. 64).

Como tentei demonstrar até aqui, a linguagem e a consciência e a consciência e o corpo formam uma unidade insuprimível, indissociável, inseparável, tendo como categoria fundante o trabalho. As categorias linguagem, consciência, sociabilidade, divisão do trabalho, entre outras, formam o complexo ser social, cuja ação sobre a natureza tem como resultado as atividades e os produtos da cultura, e ao mesmo tempo, da cultura corporal. As atividades físicas e corporais fizeram parte da construção do ser social, e a história da cultura corporal só pode ser bem compreendida se buscada na própria história..

O homem, no processo de produção da sua existência, produziu a cultura corporal, a qual foi transmitida às gerações futuras. Desse modo, o sistema marxista não se desliga jamais do processo unitário da história, como se aplicou a explicar Lukács (2010a e 2010b). Na história, atividades físicas ou corporais como correr, saltar, equilibrar, lançar, arremessar, assim como a mímica, a ginástica, a dança, o esporte e a luta, fizeram parte da construção do ser humano e se constituíram em atividades e produtos do desenvolvimento complexo e

contraditório do ser social. Esse desenvolvimento, como assegura Mello (2009, p. 81), foi “provocado pelo próprio ser social, diretamente relacionado com a totalidade construída”; portanto as atividades físicas e corporais, coexistindo com outros complexos sociais, fizeram parte da construção e do desenvolvimento do ser social.

No primeiro estágio o homem levava uma vida gregária, tinha uma consciência gregária tão animal quanto o era a vida social, e servia-se ainda de instrumentos rudimentares e meios extremamente primitivos para se comunicar (LEONTIEV, 2004). Para suprir as suas necessidades elementares o homem primitivo, regido fundamentalmente por leis biológicas, desenvolveu movimentos muito primitivos para a obtenção do alimento e de vestimenta e para abrigar-se. Isto exigiu dele primeiramente a liberação das mãos e, por conseguinte, o desenvolvimento de novas aptidões motoras como andar, correr, saltar, nadar, lançar, etc., e qualidades físicas como força, velocidade, resistência e equilíbrio, bem como o uso de utensílios rudimentares não trabalhados.

Para exemplificar, a atividade/prática de lançar uma lança, na sociedade primitiva, poderia ser tanto para matar o inimigo em uma guerra como para abater um animal para matar a fome do grupo. Essa atividade exigiu do homem um prévio planejamento, em sua imaginação, do trabalho a ser desenvolvido; por isso os movimentos humanos de correr, saltar, etc., possuem uma finalidade, ou seja,

[...] são movimentos teleologicamente postos. Não são como os movimentos instintivos dos animais, cujas ações são determinadas biologicamente para assegurar sua sobrevivência e adaptação às condições naturais. Daí que o correr, o saltar, o nadar etc. dos seres humanos modifica-se, já que são atividades histórico-sociais que atendem a determinadas necessidades produzidas e não mais puramente biológicas (MELLO, 2009, p. 83).

Aos poucos foi sendo superada e ampliada a ação limitada dos homens sobre a natureza, a qual condicionou uma atitude igualmente limitada dos homens com os outros homens no desenvolvimento histórico-social. Ao passo em que a população foi se multiplicando, novas relações sociais e necessidades foram sendo criadas, aperfeiçoaram-se os instrumentos usados e os movimentos se desenvolveram tecnicamente.

Os meios extremamente elementares de se comunicar, que a princípio se constituíam de atos, gestos e entonações expressivas, num estágio social e produtivo mais avançado e de necessário aprimoramento da comunicação, a fala se torna mais precisa e os gestos tornam-se mais desenvolvidos. Como nos explica Mello (2009),

Os gestos também eram utilizados para a comunicação; mas com a crescente necessidade de aprimorar a comunicação com o desenvolvimento da fala esta se torna mais precisa do que apenas os gestos. Todavia os gestos continuam fazendo parte do desenvolvimento social, e também, como forma de comunicação relacionada a rituais religiosos, estéticos, à sexualidade, etc. Enfim, como uma das formas de transmissão de comportamentos humanos. A mímica, a dança e outros se desenvolvem e, dessa forma, os gestos que antes eram necessários como comunicação se tornam também arte e são desenvolvidos como tal (MELLO, 2009, p. 83).

Assim, além de exercer sua função imediata, o gesto desenvolveu-se como arte. Desse modo, o correr, o saltar, o nadar e outros atos dos seres humanos se modificaram, por serem atividades histórico-sociais que atendem a determinadas necessidades produzidas. A atividade criadora e produtiva do homem possibilitou à humanidade a fixação e a transmissão às gerações seguintes das aquisições do desenvolvimento histórico e ao mesmo tempo a criação e produção da arte. Como produto desse desenvolvimento estético, o gesto se tornou arte, e da mesma forma que a liberação das mãos, em estágios superiores do desenvolvimento histórico das capacidades humanas do homem, possibilitou a Rafael pintar os seus quadros, a Thorvaldsen esculpir suas esculturas e a Paganini produzir suas músicas (ENGELS, 2004), possibilitou também ao homem compor coreografias de dança para as valsas, polcas, mazurcas e formas gímnicas a partir das técnicas de saltar, rolar e equilibrar-se, como a ginástica artística e rítmica, jogos e tantas outras formas de manifestação corporal, em diferentes momentos da história social.

Mello (2009) destaca que atividades físicas e corporais como a de caça, a guerreira e a artística fazem parte de outra dimensão desenvolvida no ser social: o lúdico. Afirma a autora: “A dimensão lúdica do homem também é marcada pela teleologia, portanto, ela não está mais circunscrita aos limites biofísicos espontâneos dos outros animais” (MELLO, 2009, p. 83). Assim essa dimensão tem, para o homem que a realiza, uma finalidade que extrapola os limites biológicos. A autora chama a atenção para a relação dessas atividades com a organização da produção. Para ela, “no desenvolvimento social essas atividades se relacionam de forma diferente com a organização da produção, sendo inclusive muitas delas sendo consideradas profanas como na sociedade feudal, ou como forma de alcançar a plenitude espiritual nos povos orientais” (MELLO, 2009, p. 83).

Na Grécia, nas cerimônias rituais intervinham o verso cantado, o instrumento vinculado à divindade e a dança. A dança, como relata Ellmerich (1987, p. 16), era o centro da atração, “em virtude de seus executantes encarnarem ou representarem a divindade ou algum de seus atributos, tendo assim, um valor simbólico”. Nas poesias e produções literárias

de Simonide, Sófocles e Ésquilo, Platão e Homero, as formas de danças produzidas pelos homens da sociedade grega eram referenciadas e relatadas. As danças religiosas para os deuses gregos, como as dedicadas ao deus Zeus, à deusa Minerva e a Apolo, faziam parte da vida do povo grego. Além destas, os gregos cultivavam também as danças dramáticas – como o *ascoliasmos*, a *balimaquia*, a *cariates*, a *parthênies* e tantas outras –, e as danças guerreiras, como a *pyrrhique*, obrigatória na educação física dos jovens, originária de Esparta e Creta; a *Berekyntiake* e a *epicredias*, em que os bailarinos “vestidos de túnicas encarnadas e armados de espadas e escudos de madeira, imitavam lutas com poses de ataque e defesa” (ELLMERICH, 1987, p. 17); e ainda a *Embacterion*, dança ou marcha militar. Havia, também, as danças funerárias, executadas pelas carpideiras.

Engels (2010b, p. 177), em análise dos escritores da Antiguidade, cita que em Atenas “[...] o homem tinha a sua ginástica e as discussões públicas, e de ambas a mulher estava excluída”. A ginástica, na Antiguidade, englobava atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas (SOARES *et al.*, 1992). A origem etimológica da palavra ginástica vem do Grego *gymnazein*, e se refere a ação/atividade de “treinar, exercitar-se”, no sentido literal “exercitar-se nu”, de *gymnos*, “nu”, e expressava a forma como os homens e os atletas gregos competiam. As escolas gregas – que eram centros de cultura física e intelectual para adultos e depois se estenderam aos adolescentes –, exemplificam a importância que as atividades físicas e corporais alcançaram na antiguidade grega (MANACORDA, 2006).

Como relata Manacorda (2006), nas olimpíadas gregas, que eram para adultos e depois se estenderam aos jovens, visavam a uma preparação sistemática e institucionalizada da juventude e a especializações olímpicas. Como explica o autor, “a educação física e o treinamento guerreiro, reservados aos nobres, tornaram-se prática também dos livres e, finalmente, dos *penétes* e dos *escravos*” (MANACORDA, 2006, p. 69, grifos do autor).

Os *gymnasia* e toda a atividade física praticada como livre treinamento para o “fazer” guerreiro eram, então, reservados aos capazes (*ikanoí*). Mas a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, consequência da mudança ocorrida e instrumento de mudança futura. Foi assim que a nobre arte – *noble art*, como se diz hoje no mundo das atividades agonistas – da ginástica se democratizou e, deixando de ser privilégio dos aristocratas, tornou-se campo aberto a todos e se profissionalizou (MANACORDA, 2006, p. 69).

Os ginásios, inicialmente destinados a exercícios físicos a serem “[...] praticados nus”, tornaram-se depois, sobretudo, locais de exercitações culturais. Apesar de um período de euforia da ginástica entre os séculos II e III d. C., “as exercitações intelectuais terão a

prevalência e a antiga unidade entre físico e intelectual estará definitivamente perdida” (MANACORDA, 2006, p. 69).

Em Roma, para se ser um homem culto, capaz de falar bem e entender os autores, era necessário ter conhecimento de muitas coisas, que se resumem em algumas disciplinas fundamentais, como a música, a astronomia, a filosofia natural (as ciências) e a eloquência, cujos estudos se completavam na escola de nível mais elevado, a escola de retórica (MANACORDA, 2006). Essas disciplinas formavam a “*enkyklios paidéia*”. O autor traz uma citação de Quintiliano, que, quando trata especialmente da música, ajuda-nos a entender como a música, o corpo e a dança eram concebidos na cultura romana: “A música tem ritmos duplos na voz e no corpo: requer, portanto, uma certa medida na primeira e no segundo” (MANACORDA, 2006, p. 87).

Prossegue o autor relatando que Quintiliano, depois de ter falado da voz sobre o ritmo e a melodia, fala sobre o corpo, afirmando que “É necessário também um movimento harmônico do corpo, que se chama ‘eurritmia’ e que tem sua origem na música” (MANACORDA, 2006, p. 88). Na interpretação de Manacorda (2006, p. 88), “Esta ‘música’ compreende, portanto, canto e dança, para os quais (especialmente para a dança) parece que os romanos não tiveram muita inclinação: até, achavam, diversamente dos gregos, que não era conveniente que os homens a praticassem”. Ellmerich (1987) explica que esse desprezo pela dança relaciona-se ao fato de que os romanos a consideravam incompatível com o espírito de um povo conquistador. A grande massa, como explica o autor, afluía às enormes ‘arenas’ (por exemplo, o Coliseu e o Circus Maximus) para ver os gladiadores e as lutas com animais ferozes. A arte da pantomima chega ao apogeu por volta dos anos 140 a. C., período em que foi construído um grande teatro público no qual se apresentavam os melhores artistas da Grécia.

No Egito e na Mesopotâmia, na antiguidade grega ou romana, em todo o período da Idade Média e renascentista, foram produzidas as mais diversas formas de atividades físicas e corporais ligadas à arte, à religião, à ciência e às guerras, e como atividades histórico-sociais, foram sendo modificadas até os dias de hoje. Nesse processo novas práticas foram produzidas nos últimos séculos como o *ballet* clássico, no século XIX a ginástica sistematizada, e mais precisamente no século XX como as formas de ginástica rítmica e artística, as danças como as danças tradicionais, de salão, modernas, os esportes como futebol, basquete e voleibol, os radicais e de inverno, as lutas como o judô, o karatê e a capoeira, com uma riqueza técnica e artística acumulada na cultura corporal que deve ser apropriada e transmitida às gerações futuras.

Nesse processo de produção e transmissão da cultura corporal, a arte e a percepção estética, a técnica, a ciência criada e aperfeiçoada pelos homens nas gerações que foram sucedendo tiveram um grande papel no desenvolvimento da humanidade. A técnica, implícita no projeto previamente planejado na mente, possibilitou aos homens alcançar um resultado cada vez mais aprimorado das suas atividades corporais – como nos passos e saltos da dança e da ginástica, nos golpes das lutas, nas braçadas do nado, nas passadas da corrida, nos chutes e arremessos dos jogos e esportes – e ao mesmo tempo criar novas ações e potencializar as capacidades humanas. A percepção estética possibilitou ao homem criar e se deleitar da beleza das atividades que produziu. Portanto, as experiências sócio-históricas relativas à cultura corporal foram aprimoradas e enriquecidas como resultado da produção humana a partir da relação indissociável entre corpo e consciência.

## 5.6 EDUCAÇÃO: A APROPRIAÇÃO DAS AQUISIÇÕES CULTURAIS

Como tentei mostrar até aqui, só apropriando-se da cultura humana no curso de sua vida e que o homem adquire propriedades e faculdades essencialmente humanas. O homem apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizam e encarnam nesse mundo. Com efeito, como explica Leontiev (2004), mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo acontece com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição da cultura. O autor é veemente ao afirmar:

Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Nesta perspectiva de análise, Leontiev (2004, p. 85) afirma que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura



criada pelas gerações precedentes”. Por essas razões, como explica Leontiev (2004, p. 285), todos os homens atuais, ao menos no que diz respeito aos casos normais, “qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas as condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais”. Neste sentido, todos os homens têm as disposições necessárias para se apropriar da cultura, mas é necessário ter as condições para essa aquisição.

Leontiev (2004, p. 285, grifo do autor) diz que cada indivíduo “*aprende a ser um homem*”. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade, é preciso ainda,

[...] adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285, grifo do autor).

Nesse sentido, a apropriação pelos indivíduos das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade e das faculdades especificamente humanas é um processo

[...] sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 2004, p. 286-287).

Para esclarecer tal processo, Leontiev (2004) toma o exemplo da aquisição do instrumento. O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento “é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 2004, p. 287). Ao contrário do que acontece com os animais, aos quais o objeto é indiferente, não podendo preencher esta função de acumulação que é própria da cultura, no homem,

[...] é a sua mão que se integra no sistema sócio-historicamente elaborado das operações incorporadas no instrumento e é a mão que a ele se subordina. A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades superiores (LEONTIEV, 2004, p. 287).

O conteúdo, simultaneamente social e ideal, está cristalizado nos instrumentos humanos, portanto, para o homem, a aquisição do instrumento consiste em “se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 2004, p. 287-288). Isto se aplica igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua, que se efetua no decurso destes processos em que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra. O mesmo se aplica à linguagem escrita, que “pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 144).

Nessa afirmação de Leontiev (2004) fica claramente explicitado que a linguagem – seja ela a fala, a escrita ou qualquer outra forma de operação simbólica – não é inata, ou seja, não é transmitida pela hereditariedade, como concebem as teorias biologicistas. Geertz (2011, p. 36), em sua perspectiva culturalista, em muitos momentos de sua explicação de homem e de cultura resvala no inatismo, e um deles é quando considera que “Nossa capacidade de falar é inata certamente, nossa capacidade de falar inglês, porém, é sem dúvida cultural”.

A Teoria Histórico-Cultural de Leontiev, Vigotski e Lúria (2007) entende de outra maneira esta questão. A capacidade de falar a língua materna ou qualquer outro idioma é histórico-social, isto é, desenvolve-se a partir da apropriação das experiências sócio-históricas da humanidade. Ao longo do processo de hominização, o desenvolvimento do aparelho fonador e, simultaneamente a ele, o desenvolvimento das capacidades cognitivas deram as condições para que o homem se tornasse capaz de falar, mas para isto foi preciso que os homens se apropriassem da produção histórica e das aquisições relativas à fala no curso do desenvolvimento da humanidade. A fala foi desenvolvida no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e transmitida de geração a geração. A criança não nasce falando, embora tenha potencial para falar; são necessárias as mediações para que ela aprenda a falar.

Vigotski e Lúria (2007, p. 26) elucidam esta questão ao afirmarem: “*La formación de la compleja unidad del habla y de las operaciones prácticas es el producto de un proceso de*

*desarrollo arraigado en lejanas profundidades en que la historia individual del sujeto va estrechamente unida a su historia social*” (VIGOTSKI; LÚRIA, 2007, p. 26). Assim, aprende-se a falar mediante a apropriação das aquisições sócio-históricas da humanidade. É necessária a mediação para que o sujeito venha a falar, e a fala é uma atividade sempre ativa do ponto de vista do sujeito. Assim, como explica Leontiev (2004, p. 288),

[...] a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações das palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso da apropriação das operações que se realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo.

Assim, a principal característica do processo de apropriação ou de aquisição descrita até aqui é a de criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisto que se diferenciam o processo de aprendizagem dos homens e o dos animais. Enquanto neste último a aprendizagem resulta de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, no homem a assimilação é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana – portanto, um processo teleológico.

O antropólogo britânico Childe (1986), ao tratar da evolução orgânica e do progresso cultural contribui trazendo ainda outras distinções entre o processo de aprendizagem do homem e dos animais que enriquecem a compreensão dessa teleologia:

O carneiro selvagem está apto à sobrevivência num frio clima montanhês, devido à sua pesada proteção de lã e penugem. Os homens podem adaptar-se à vida no mesmo ambiente fazendo capotes com as peles ou a lã das ovelhas. Com as patas e o focinho, os coelhos cavam buracos para se abrigarem contra o frio e os inimigos. Com pás e enxadas, o homem pode escavar refúgios semelhantes, e mesmo construir outros melhores, de tijolo, pedra e madeira. Os leões têm garras e dentes com os quais conseguem a carne de que necessitam. Os homens fazem flechas e lanças para abater sua caça. Um instinto inato, uma adaptação hereditária de seu sistema nervoso rudimentar permite até à água-viva agarrar as presas que estão realmente ao seu alcance. O homem aprende métodos mais eficientes e discriminativos de obter alimento, através do preceito e exemplo de seus mais velhos (CHILDE, 1986, p. 32).

Destarte, o trabalho pôs em movimento capacidades psicológicas superiores que possibilitaram ao homem uma prévia ideação, um projeto mental de algo a ser alcançado

segundo a sua vontade, e a transmissão às gerações daquilo que alcançou, porque o homem tem esse potencial de aprendizagem, que é histórico-social.

Esse processo de reprodução se dá na relação com os fenômenos do mundo circundante e nas relações com outros homens, num processo de “comunicação”, no qual os homens aprendem a atividade adequada. A linguagem exerce uma função importante nesse processo de transmissão da cultura, e como esta função é comunicativa, o homem tem “a possibilidade de transmitir a outra pessoa certos dados, certa informação verbal de importância essencial para o seu comportamento e a sua atividade, dados que essa informação organiza. É esse o único sentido da comunicação” (LEONTIEV, s/d., p. 58). Pela sua função, este processo é um processo de educação.

Assim, a educação é uma forma de reprodução pela qual é transmitida a cultura historicamente produzida. Este processo deve sempre ocorrer, caso contrário “[...] a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente a continuidade do progresso histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 291). Para ilustrar esta ideia, volta a imagem de Piéron:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Vale destacar a afirmação de que a “A história da humanidade teria de recomeçar”, e recomeçaria, pois os homens teriam um potencial humano para se desenvolver, embora não seja possível prever como seriam os meios para alcançar esse desenvolvimento. Essa perspectiva diverge da concepção de Geertz de que existe uma natureza humana. Diverge também da afirmação de Geertz (2011, p. 35) de que, sem cultura, os homens “[...] seriam monstruosidades incontroláveis, com muito poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto: verdadeiros casos psiquiátricos”. Como para Geertz (2011, p. 35) nosso sistema central “[...] cresceu, em sua maior parte, em interação com a cultura, ele é incapaz de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida pelos sistemas simbólicos significantes”.

Na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana o homem não possui uma natureza, ou seja, uma essência *a priori*, mas sim, uma base ontológica historicamente produzida (TONET,

2002). Desse modo, sem o trabalho, na perspectiva ontológica do ser social, o animal não se tornaria homem, porque foi no trabalho que o homem pôde se tornar homem. Se nesta etapa da história a humanidade sofresse alguma catástrofe e a história fosse interrompida e ficassem só as crianças, como conjecturou Leontiev (2004), a humanidade teria que recomeçar e produzir a história, e teria potencial para tal.

Afirma Leontiev (2004) que educação pode ter – e tem efetivamente – formas muito diversas. Nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças menores, é uma simples imitação dos atos do meio, imitação que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois se complica e se especializa, tomando formas de formação superior e até de formação autodidata. Assim, o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação. Nesse entendimento, afirma Leontiev (2004, p. 291):

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

A educação é o que possibilita o desenvolvimento histórico da sociedade e é por meio dela que se transmitem às gerações futuras os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, com base neles, criam-se novos conhecimentos técnicos, artísticos, literários, arquitetônicos – enfim, produz-se e cria-se cultura. A educação escolar, por meio de processos deliberados de ensino, tem um papel fundamental no desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2001; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010), o qual se exerce mediante a apropriação sistemática e intencionalmente organizada dos conhecimentos nas mais diversas áreas do conhecimento, como a história, as letras, a arte e a literatura, a educação física, a matemática, a física, a química, a biologia e outras.

A humanidade, ao longo de milênios, produziu cultura com um valor intrínseco em si. O desenvolvimento de conhecimentos como, por exemplo, os matemáticos, permitiu ao

homem produzir grandes obras de engenharia e arquitetura, como as pirâmides egípcias, os coliseus romanos, os grandes palácios monárquicos e as catedrais e mosteiros. A ciência desvendou grandes mistérios da astronomia, da biologia, da física e da química, o que permitiu ao homem avançar no conhecimento do mundo e da natureza e produzir instrumentos de trabalho cada vez mais aperfeiçoados, desenvolver métodos de cultivo de produtos agrícolas e descobrir soluções para a cura de doenças até então impossíveis.

A produção artística alcançou tamanha complexidade técnica que possibilitou ao homem expressar toda a sua capacidade criativa, como ocorreu na obra artística de Michelangelo, com suas pinturas e esculturas, como a “*Pietà*”, na de Leonardo Da Vinci, com “*Monalisa*” e “*A Última Ceia*”, e na de Mozart, com suas magníficas composições musicais. Está dado o legado de toda a riqueza produzida pela humanidade como resultado histórico de sua atividade, cabendo ao homem, num processo mediado, apropriar-se dessas aquisições históricas e dar novos saltos no desenvolvimento cultural e humano.

Como afirma Vigotski (2001, p. 241)<sup>24</sup>, “O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos”. Assim, os conceitos são instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo, e a palavra se constitui no signo para o processo de construção conceitual. O processo deliberado de ensino revela-se, destarte, como uma das principais fontes e forças orientadoras no desenvolvimento dos conceitos da criança na aprendizagem escolar e como um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A apropriação do conceito científico origina-se nos processos de ensino, por meio das suas atividades estruturadas com a participação dos professores da atribuição ao estudante de abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente, como resultado de acordos culturais (VIGOTSKI, 2000). Quanto a ensinar conceitos científicos com base no procedimento metodológico de sua aprendizagem,

[...] cabe supor que o surgimento de conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados mas estão em processo de uma interação constante [...] (VIGOTSKI, 2000, p. 241).

<sup>24</sup> Tomo II – Obras Escolhidas.

Vigostki (2000) e outros psicólogos russos, como Leontiev (2004), Lúria (1979), Davídov (1988), dedicaram-se ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a formação dos conceitos, o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores e psicomotrices superiores, a teoria da atividade e o desenvolvimento do ensino e dos ciclos de aprendizagem que muito podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, pois possibilitam a apropriação da riqueza dos conhecimentos científicos, técnicos e artísticos nas mais diversas áreas do conhecimento que a humanidade produziu ao longo do seu desenvolvimento histórico.

A cultura corporal historicamente acumulada ao longo das gerações tem uma riqueza artística, técnica e científica que precisa ser apropriada por esta e pelas futuras gerações. Para que os alunos se apropriem dos conceitos científicos, como propõe Vigostki (2000; 2001), relativos a jogos e brincadeiras, ginástica, dança, luta, esporte, é necessário um processo de ensino organizado e intencionalmente deliberado e de conhecimentos da cultura corporal sistematizados, tal como propuseram originalmente Soares *et al.* (1992); porém a educação escolar da sociedade burguesa, a educação institucionalizada desde os sistemas nacionais de ensino do século XIX e, de forma ainda mais evidente, nos dias atuais, tem limitado o desenvolvimento das capacidades humanas e submetido as gerações a um processo de reprodução dos valores e conhecimentos que interessam à máquina produtiva (MÉSZÁROS, 2008).

Acompanhando esta lógica, o ensino da educação física – que, segundo a legislação atual, é um componente curricular da Educação Básica (BRASIL, 1996) – tem se fundamentado, historicamente, em modelos de ensino que reproduzem os conhecimentos necessários aos interesses da classe dominante, ao promover um desenvolvimento unilateral, limitando-se ao desenvolvimento das aptidões físicas dos alunos, tal como ocorreu no século XIX e boa parte do século XX, por meio de métodos ginásticos (SOARES, 1994; SOARES *et al.*, 1992), de uma “pedagogia do exército” (FERREIRA NETTO, 1999) e, posteriormente, de uma “pedagogia tecnicista”. Esse processo se intensificou com a crise de 1970, com a Teoria do Capital Humano, o amplo processo de privatização na área da educação, da cultura e da arte a partir da concepção de educação e dos bens culturais e artísticos como mercadoria, e com as proposições da UNESCO para a educação centradas no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2004), características da educação neoliberal e pós-moderna.

No Brasil o modelo de educação norteado por esses pressupostos se disseminou nos anos 1990 e norteou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as demais

disposições legais na área da educação, como as diretrizes curriculares dos estados da federação brasileira. Estas últimas se orientam pela política da diversidade cultural e do respeito às diferenças culturais e pelos princípios da alteridade e de apoio a movimentos de grupos particularizados, mas instituíram uma educação que pouco contribuiu para as potencialidades humanas, limitando-se às necessidades do processo produtivo.

Essa realidade se expressou também no ensino da educação física, em que nos anos 1980 o movimento de crítica se fez presente; porém a busca de superação da “crise” na educação física (MEDINA, 1983; 1987a) e (OLIVEIRA, 1983 e 1985) se situou na filosofia fenomenológica, na concepção de homem a partir do existencialismo – portanto, focada no indivíduo –, com o objetivo de promover uma educação física de cunho humanístico e o desenvolvimento da corporeidade. Na década de 1990, embora algumas perspectivas pedagógicas tenham sido elaboradas, as que tiveram maior repercussão foram também aquelas que se fundamentaram nas pedagogias construtivistas e positivistas (FREIRE, 1989; TANI *et al.*, 1988) e na fenomenologia, especialmente as representadas por Bracht (1992), Kunz (1994), Betti (1991, 1993, 2007) e, ainda, por Daolio (1994a; 1998).

No contexto das políticas neoliberais Geertz é requisitado no Brasil para fundamentar a interpretação da cultura escolar, a prática dos professores e alunos e as discussões sobre a educação indígena e a educação física, entre outras áreas específicas da educação. A abordagem cultura/plural da educação física se fundamenta na antropologia interpretativa de Geertz. Daolio (1994a; 1998), ao estabelecer a crítica às concepções biologicistas e tecnicistas da educação física, propôs e disseminou uma concepção pedagógica da “desordem”, que ganhou repercussão. Representa um modelo de educação não diretiva, que propõe o respeito às “diferenças” culturais dos professores, dos alunos e também dos pesquisadores da educação física, como autores e atores dela e da educação intercultural, tal qual estabelecem as disposições legais das organizações e organismos internacionais e nacionais para a educação e para a cultura.

Nesta abordagem Oliveira e Daolio (2010, p. 162), entre outros autores, entendem que a educação, na perspectiva da educação intercultural, “deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores e atitudes, baseando-se numa relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes”, para ser um “processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos” nos quais os “diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades”. Esse é o caminho para uma educação contra o



preconceito, a desigualdade, as desigualdades de acesso às práticas, o sexismo, entre outras coisas.

Geertz (2011, p. 25) fundamenta essa concepção cultural/plural e tem uma concepção própria de homem e de cultura que implica um conceito de ensino/aprendizagem que, embora não seja claramente explicitado por Geertz (2011, p. 36), pode ser apreendido quando o autor trata sobre “O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”. É a partir da sua concepção de que “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” (GEERTZ, 2011, p. 36) que esse antropólogo traz a sua concepção de essência humana, de aprendizado e de conceito. Ao contrário de Geertz (2011), a concepção ontológica marxiana/lukasciana de ser social atribui a diferença entre os homens e animais à capacidade de produzir seus víveres. Foi essa capacidade que possibilitou ao homem desenvolver a consciência e a linguagem, produzir cultura, fixá-la e transmiti-la às gerações futuras, desenvolvendo, assim, toda a sua potencialidade. Geertz (2011, p. 34) concebe que “o que distingue mais graficamente dos não homens é menos sua simples habilidade de aprender (não importa quão grande seja ele) do que quanto e que espécie particular de coisas ele tem que aprender antes de poder funcionar” (GEERTZ, 2011, p. 33-34). Isto se explica porque para esse antropólogo, a cultura foi produzida antes do homem, conforme já discuti em tópicos anteriores. Esses “animais incompletos” primeiro aprendem para depois “funcionarem”, e é essa capacidade de aprender que distingue os homens dos animais.

Geertz (2011, p. 36) afirma que esse “homem” tem uma necessidade de aprendizado, isto é, de “atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico”. O conceito, ele, é a apreensão e aplicação de sistemas de significado simbólico, daí sua afirmação de que “Os castores constroem diques, os pássaros constroem ninhos [...] Mas os homens constroem diques ou refúgios, localizam o alimento [...] sob a direção de instruções codificadas em diagramas e plantas [...] estruturas conceituais que moldam talentos amorfos” (GEERTZ, 2011, p. 36). Assim, para este antropólogo norte-americano, a aprendizagem consiste em “atingir conceitos” que estão nos sistemas específicos de significado simbólico.

Geertz (2011) tem uma concepção reducionista de aprendizagem e de conceito que em nada se aproxima da concepção de Marx e de seus continuadores. Como já referi

anteriormente<sup>25</sup>, o conceito na perspectiva marxiana é a representação do mundo objetivo na consciência. O mundo objetivo é formado por objetos, fenômenos, atividades e tantas outras coisas. Assim sendo, na perspectiva ontológica marxiana/lukasciana a apreensão e o conceito não se reduzem à apreensão e aplicação do símbolo, como acredita Geertz (2011), mas abrangem a apropriação do conceito como representação do mundo objetivo, isto é, dos conhecimentos que foram produzidos historicamente pelos homens e que estão incorporados neste conceito.

Talvez seja em função das concepções de cultura, de conceito e de aprendizagem presentes na teoria interpretativa de Geertz (2011) que a educação tem se reduzido ao ensino de códigos simbólicos, expressos na linguagem escrita, na fala, no desenho, que não promovem o desenvolvimento dos alunos da educação escolar, limitando-se à codificação de símbolos e à interpretação de seus significados no seu isolamento, sem relação com a totalidade.

Teorias como a de Geertz, que tem fundamentado a educação e a educação física na atualidade no Brasil recuperaram concepções teórico-filosóficas que ao longo da história fundamentaram o pensamento pedagógico na sociedade capitalista e que, por sua vez, corroboraram, em última instância, para promover um desenvolvimento unilateral do homem.

As bases da educação capitalista foram objeto da análise crítica de Marx (2004) ao desenvolvimento unilateral<sup>26</sup> e da defesa de uma educação para o socialismo que promova o desenvolvimento omnilateral, isto é, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas dos alunos. A concepção de desenvolvimento unilateral foi sendo elaborada e apresentada, em muitas das obras clássicas de Marx e Engels, a partir da análise da relação homem-trabalho, a qual conclui que, de forma nunca antes vista, o trabalho na sociedade capitalista “embruteceu” o homem (MARX; ENGELS, 2004) e limitou o desenvolvimento de suas capacidades humanas, ou seja, o homem se constituiu como ser unilateral (MANACORDA, 2006). As concepções pedagógicas fundamentados na filosofia positivista historicamente reproduziram esta lógica do capital e contribuíram para limitar o desenvolvimento humano.

---

<sup>25</sup> No tópico 5.3.3 deste trabalho.

<sup>26</sup> A concepção de desenvolvimento unilateral foi sendo elaborada e apresentada em muitas das obras clássicas de Marx e Engels a partir da análise da relação homem-trabalho. Em “O Capital”, escrito e, 1867, Marx (2011), faz uma análise histórica desde as formas mais primitivas da divisão do trabalho, como a cooperação, passando pela manufatura e pela grande indústria e, na sua forma mais moderna, apresentando historicamente a constituição do homem unilateral. Esse processo “embruteceu” o homem e limitou o desenvolvimento de suas capacidades humanas, ou seja, se constituiu como ser unilateral.

As concepções pedagógicas de educação e de educação física, que sofreram influência destas concepções teóricas – na contemporaneidade em sua “versão” neopositivista e fenomenológicas cunhada pelo pensamento pós-moderno – continuam sendo hegemônicas, prosseguem limitando o desenvolvimento humano e empobrecendo a cultura dos homens e alcançou nos tempos atuais forma extremada à grande maioria da população, em detrimento da aquisição pelos homens da riqueza da cultura historicamente acumulada.

A defesa de uma educação que promova o desenvolvimento omnilateral, isto é, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, esteve presente na obra de Marx e Engels (2004a; 2011) como elemento fundamental para a transformação social. Recuperar os princípios fundamentais do pensamento sobre o ensino de Marx e a importância atribuída por ele à educação, e nesta, à educação corporal e ao desenvolvimento humano, é uma necessidade que continua premente ante as concepções pedagógicas de cunho pós-moderno atualmente predominantes.

As teses pedagógicas de Marx e Engels, formuladas na conjuntura da história do movimento operário e de um novo projeto de homem e de sociedade, eram a base na qual se alicerçava o ensino socialista com vistas ao desenvolvimento do homem com plena posse de capacidades teóricas e práticas e com plena capacidade de prazeres humanos<sup>27</sup>. Manacorda (1991, p. 26) afirma que o discurso de Marx em “Instruções” (1866-1867) atinge “pela primeira vez, uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista”. Para Marx (2004, p. 68),

[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) ensino intelectual; 2): educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3): educação tecnológica, que recolha os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.. Com a divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica.

<sup>27</sup> Estas formulações pedagógicas, segundo Manacorda (1991), foram explicitadas desde que Marx e Engels iniciaram seus estudos de economia política especialmente, nos “Princípios do Comunismo” e, por seguinte, no “Manifesto do Partido Comunista” (1847-1848); nos textos “Trabalho Assalariado e Capital” (1847); nos “Manuscritos Econômicos Filosóficos” (1844); Prefácio de 1859 à “Crítica da Economia Política”; nas “Instruções aos Delegados” e no “O Capital” (1866-1867); e na “Crítica ao Programa de Gotha” (1875).

No século XIX Marx e Engels elaboraram as bases de uma educação que visava promover o pleno desenvolvimento humano, e isto nos remete à necessidade de recuperar estes princípios e os conteúdos da educação socialista, dos quais a educação física é parte integrante. Taffarel e Escobar (2009), no contexto atual, concordam com este pensamento e se posicionam no sentido de que é necessário um projeto que supere as relações sociais capitalistas, o que é enunciado clara e inequivocamente como a única fonte geradora de uma nova teoria educacional, que objetive o desenvolvimento omnilateral dos alunos na educação e na educação física escolar.

### **5.6.1 O limite na apropriação da cultura como determinante da desigualdade: crítica a concepção de “diferença”**

O homem, pela sua capacidade produtiva e criativa, tem um potencial inestimável de produzir riqueza cultural, artística, científica e técnica, porém na sociedade capitalista a humanidade sofreu um processo brutal de exploração e de expropriação. Muitos países e continentes inteiros foram submetidos a esse processo durante séculos de colonização, especialmente os povos da América e da África.

Há mais de um século Leontiev (2004) já afirmava que realidade hoje imperante – de desigualdade entre os homens, de pobreza de continentes inteiros, de deficiências humanas de ordem física e intelectual e de baixo desenvolvimento humano das populações mais pobres, especialmente das de negros e indígenas, em detrimento da riqueza de outros, do desenvolvimento humano, especialmente das populações dos países ricos, “não provém das suas diferenças naturais”. Esta realidade, que permanece muito atual, na verdade é “[...] produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (p. 293-294). A separação entre as aquisições do desenvolvimento histórico daqueles que criam este desenvolvimento, no entendimento de Leontiev (2004, p. 294),

[...] toma uma forma prática, a alienação *econômica* dos meios e produtos do trabalho em face dos produtores diretos. Ela aparece com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes. Ela é

portanto, engendrada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade dos homens (LEONTIEV, 2004, p. 293-294).

Destarte, a divisão social do trabalho “[...] transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, toma um caráter totalmente impessoal e começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de *mercadoria*” (LEONTIEV, 2004, p. 294, grifo do autor). Com a divisão do trabalho “[...] está dada a possibilidade, e inclusive a realidade de que as atividades espirituais e materiais – o desfrute e o trabalho, produção e consumo – caibam a diferentes indivíduos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 54-55).

Explica Leontiev (2004, p. 294, grifo do autor) que, “[...] enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos”. Afirmo o autor:

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só um ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Desse modo, produz-se “[...] uma estratificação desta mesma cultura” e “[...] o choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama a *luta ideológica*” (LEONTIEV, 2004, p. 294-295, grifo do autor). Explica Leontiev (2004, p. 294) que essa concentração e a estratificação da cultura não se produzem apenas no interior das nações ou dos países, mas “a desigualdade de desenvolvimento cultural dos homens manifesta-se ainda mais cruamente à escala do mundo, da humanidade inteira”.

É esta desigualdade que serve, na maioria das vezes, para justificar uma distinção entre os representantes das raças superiores e inferiores, como afirma Leontiev (2004). Os países onde se fazem os maiores esforços neste sentido são aqueles em que “as classes dirigentes estão particularmente interessadas em dar uma justificação ideológica ao seu direito

a submeter povos menos avançados no seu desenvolvimento econômico e cultural”<sup>28</sup> (LEONTIEV (2004, p. 296).

Leontiev (2004) faz uma reflexão muito importante e oportuna para a atualidade. Segundo esse autor, é possível admitir que as diferenças raciais provenham do fato de que a humanidade, espalhando-se cada vez mais sobre a Terra, tenha se fracionado em grupos separados e venha se desenvolvendo sob a influência de condições naturais desiguais e, em decorrência disso, tenha adquirido certas particularidades. Analisa Leontiev (2004, p. 298):

É certo que este relativo isolamento e desigualdade das condições e das circunstâncias do progresso econômico e social pode criar, em povos humanos estabelecidos em regiões diferentes do mundo, uma certa desigualdade de desenvolvimento. Todavia, as diferenças enormes que se criaram entre os níveis de cultura material e intelectual dos países e povos diferentes não podem explicar-se unicamente pelo efeito destes fatores. De fato, no decurso do desenvolvimento da humanidade, dos meios de comunicação, dos laços econômicos e culturais entre os países, apareceram e desenvolveram-se rapidamente. Eles deveriam ter o efeito inverso, isto é, provocar uma igualização do nível de desenvolvimento dos diferentes países e elevar os países retardatários ao nível dos países mais avançados.

Ao contrário, como afirma Leontiev (2004, p. 2004), a concentração da cultura mundial não cessou de se acentuar, e alguns países se tornaram seus portadores principais, enquanto em outros a cultura está “abafada”, “[...] porque as relações entre os países não assentam nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entre ajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco” (LEONTIEV, 2004, p. 298). Partindo da história real, o autor afirma:

A usurpação de territórios dos países menos avançados, a pilhagem de populações indígenas e a sua redução à escravidão, a colonização destes países, tudo isto é que interrompeu o seu desenvolvimento e provocou uma regressão da sua cultura. Regressão devida não apenas ao fato de os povos sujeitos, na sua grande maioria, se verem privados dos meios materiais mais

<sup>28</sup> Esclarece o autor que: “Não foi, portanto, um acaso se as primeiras tentativas feitas para impor a ideia de que estes povos se situam noutra nível biológico e pertencem a uma variedade (subespécie) humana particular, viram a luz do dia em Inglaterra (Lawrence, G. Smith e na segunda metade do século XIX, G. Kent e os seus discípulos). Nada houve de fortuito no formidável esforço da propaganda racista nos Estados Unidos, nos primeiros anos do movimento de libertação dos Negros. O democrata revolucionário russo Tchernychevski (1828-1889) escrevia sobre este assunto: Quando os plantadores dos Estados do Sul viram o escravagismo ameaçado, as considerações sábias em favor da escravidão atingiram rapidamente o grau de elaboração necessário na sua luta contra as ideias do partido que se tornava perigoso para os escravagistas. e encontrou-se neles forças tão consideráveis para a luta oratória, jornalística ou científica, como devia encontrar-se mais tarde para a luta armada. Para dar uma aparência científica à pretensa deficiência natural das raças inferiores, apelou-se, como todos sabem, para dois tipos de argumentos: morfológicos (morfologia comparada) e genéticos” (LEONTIEV, 2004, p. 296).

indispensáveis ao seu progresso cultural, mas também ao fato de terem sido levantadas barreiras artificiais entre eles e a cultura mundial. Se bem que os colonizadores tenham sempre dissimulado os seus objetivos interesseiros sob frases exaltando a sua missão cultural e civilizadora, de fato reduziram países inteiros à miséria cultural. Quando importavam riquezas culturais destinadas às massas, tratava-se o mais das vezes de riquezas fictícias, levando-lhes menos cultura verdadeira do que a espuma que sobrenada à superfície das águas (LEONTIEV, 2004, p. 298-299).

É nesse sentido que, com base na chamada "Teoria Cultural", Ahmad (2002) critica as pesquisas sobre os países do dito "Terceiro Mundo" desenvolvidas pelos complexos acadêmicos anglo-americanos a partir dos anos de 1960. Essa teoria, segundo o autor, tomou o termo "Terceiro Mundo" como categoria cultural, como se o que une as zonas fosse a cultura, e tenta unir e atribuir semelhanças, desconsiderando o que historicamente os une, isto é, a história real. Afirma esse autor indiano: "Meu ponto de vista é que a teoria cultural que procura interpretar a política da cultura numa extensão global tão vasta necessita de uma melhor compreensão da história real" (AHMAD, 2002, p. 9).

Trilhando a mesma base teórica de análise de Leontiev (2004), quando se refere ao Brasil e à Índia, Ahmad (2002, p. 10) afirma que certamente há algo que une essas variadas zonas tricontinentais, mas esse "algo" é a relação que todos temos, em graus variáveis, "com a dominação imperialista, e o que quer que seja comum às nossas culturas pode, em última instância, ser atribuído a esse fato de nossa história moderna".

Explica Ahmad (2002) que, ao invés de uma divisão nítida e polarizada entre o "Primeiro" e o "Terceiro Mundo", o que é possível ver é o sistema mundial em termos de uma universalidade capitalista estruturada pela lógica do imperialismo, segundo a qual a países diferentes eram destinados lugares diferentes; nesse sistema dinâmico, alguns países da "periferia" podiam se movimentar marcadamente para cima, como ocorreu com os chamados "Tigres Asiáticos", enquanto outros só podiam se mover para baixo, como ocorreu com grande parte da África Subsaariana<sup>29</sup>. Nessas zonas diversificadas, as questões de cultura se enredaram no desenvolvimento altamente desigual dessa universalidade capitalista (AHMAD, 2002). Ahmad (2002) prefere pensar como Samir Amim no tocante ao que este chama de "eurocentrismo", uma ideologia que, segundo ele,

---

<sup>29</sup> Corresponde à região do continente africano a sul do Deserto do Saara, ou seja, aos países que não fazem parte do Norte da África.

[...] começa com o início da expansão colonial – ou, mais estritamente, imperialismo cultural, que eu creio ser um fenômeno muito mais moderno e mais enraizado em relações transnacionais de trocas materiais e culturais na Universalidade capitalista como estratégia de ação expansionista (AHMAD, 2002, p. 11).

Portanto, foram a estratificação da cultura e o limite à aquisição da cultura historicamente produzida pela forma como muitos países foram usurpados e explorados o que gerou as desigualdades sociais e, em decorrência destas, o racismo, o preconceito, entre tantas outras formas de expressão. Silva (2012, p. 12) afirma que o “racismo e, apoiado nele, o preconceito existente na realidade social, é decorrente de uma base objetiva”; e com relação aos indivíduos negros, essa base objetiva é “a exploração do trabalho escravo, que impõe limites ao desenvolvimento dos indivíduos negros enquanto integrantes do gênero humano”.

Essa imposição de limites ao desenvolvimento humano pela relação social do capital também se estende à população indígena – embora com suas particularidades –, pela exploração do seu trabalho e pela ocupação e exploração de seus espaços territoriais pelos capitalistas; e ainda se expressou na perseguição ao povo judeu pelos nazistas, cuja base objetiva era a exterminação de uma suposta raça tida como “inferior”, em favor de uma raça considerada “superior”, na dominação econômica e política de uns sobre os outros. Hoje ela se expressa nos judeus em relação aos palestinos, na subjugação das mulheres aos homens – que impõem a elas limitações ao seu desenvolvimento emocional e intelectual que se refletem na formação escolar, profissional e em tantos outros aspectos da prática social – e nos deficientes físicos, intelectuais, auditivos, cuja deficiência é decorrente de problemas sociais. Poder-se-iam citar tantas outras expressões desse racismo e preconceito que foram criados ou levados a patamares nunca antes vistos nesta forma de sociabilidade, para mostrar que as “diferenças” não são étnico-raciais, de gênero, religiosas, sexuais ou qualquer outra coisa, mas são desigualdades sociais, que ganharam uma dimensão nunca antes vista e das quais advêm conflitos sem precedentes.

Os indivíduos das populações negras, indígenas, femininas e tantos outros, e, agora, os mais diversos grupos de etnias e religiões que sofrem algum tipo de repressão no mundo são os que se tornaram foco de direcionamento e disseminação do pensamento e da política da diversidade cultural. Esta “política” se configura, em última análise, como forma de promover a coesão social em tempos de crise econômica e social, e de fragmentar e enfraquecer a luta de classes.



O que está na raiz das diferenças e nos seus contrastes não é a diferença cultural, como afirmam os antropólogos e os estudiosos da cultura na atualidade, e sim, a condição de classe e a diferença entre quem detém os meios de produção e as riquezas produzidas e quem é explorado e impossibilitado de se apropriar das aquisições da cultura humana.

A luta, cada vez mais particularizada, é uma estratégia ideológica de “humanizar” o capital, alterando os processos de produção (marcadamente após os anos de 1970), da automação rígida para a automação flexível, criando políticas de distribuição de renda, de combate à miséria, de empoderamento da mulher, de saneamento básico e saúde para as populações pobres, dentre outras ações<sup>30</sup>. Não obstante, embora essas políticas se apresentem como medidas positivas para o trabalhador, seu objetivo último é aumentar a produtividade e extrair mais-valia. Não são poucos os estudos e pesquisas que têm analisado o comportamento dos trabalhadores, a cultura organizacional, a cultura administrativa e suas relações com a gestão e a produtividade.

Não por acaso, a teoria interpretativa de Clifford Geertz tem sido referência de estudos<sup>31</sup> da área de administração como o de Mascarenhas (2002), que procurou mostrar como o método etnográfico pode ser útil para uma interpretação mais detalhada da dinâmica sociocultural em uma organização ou em parte dela – proporcionando, assim, um conhecimento mais aprofundado da atuação humana nesse contexto e mostrando um quadro mais realista dos desafios com que os administradores se defrontam todos os dias –, e o de Silva (2002), que, apoiado no conceito de cultura de Geertz, considera que as realidades organizacionais são criadas intersubjetivamente e elaboradas no curso de um processo de interações simbólicas. Esses estudos acabam subsidiando processos de análise das organizações e das culturas organizacionais, do comportamento das pessoas, entre outros aspectos que, por sua vez, têm como propósito manter-se em um mercado competitivo que exige um nível cada vez mais alto de produtividade e de controle das empresas, para a maximização do lucro e a competitividade.

O que parece ser uma forma de humanizar o capital, de dar as condições mínimas à população e tornar os processos de trabalho mais “humanizados”, constitui-se, na realidade, como uma estratégia do capital para produzir a coesão social, isto é, a harmonização, fato que

---

<sup>30</sup> Estas medidas incluem: implementação no espaço físico, de políticas empresariais de respeito ao trabalhador, de segurança no trabalho, de ambientes de descanso e ginástica laboral.

<sup>31</sup> Pesquisas em bancos de dados, em redes como a Rede Scielo de periódicos científicos da América Latina e Caribe, em anais de eventos científicos, apresentam artigos nos quais é possível identificar referências à obra de Geertz, sendo que alguns fundamentam o desenvolvimento de pesquisas em sua teoria (BARBOSA, 1996; PROCHNOW; LEITE; ERDMANN, 2005; MASCARENHAS, 2002; SILVA, 2002).

se torna mais evidente nos momentos de crise. Isso é decorrente, em última análise, da crise estrutural dos anos 1970, que – como afirma Mészáros (2009) – se dá num *continuum*, ameaça a ordem capitalista e cria, nela mesma, conflitos e movimentos de resistência que precisam ser desintegrados e desmobilizados para instaurar um processo de conformação, convergência e harmonização.

A promoção de lutas cada vez mais particulares é estratégica e vem se tornando bandeira de muitos movimentos sociais. O capital busca, com isso, integrar grupos sociais como negros, índios, mulheres e outros grupos a processos democráticos e econômicos desse modelo de sociedade. Essa integração, por mais que as políticas propostas possam representar algum avanço concreto para essas populações, nada mais é que ideológica, e impossibilita qualquer transformação estrutural rumo a uma sociabilidade para além do capital, como aquela que Marx e Engels propuseram e seus continuadores se dedicam arduamente a alcançar.

Neste contexto, a luta maior a ser travada pelos homens – a luta pela transformação dessa sociedade em uma outra mais desenvolvida e de homens emancipados, na qual as potencialidades humanas possam ser desenvolvidas em todos os homens –, é subsumida e se expressa em lutas isoladas, fomentadas e disseminadas pelas mais diversas políticas implementadas e financiadas pelos organismos e organizações internacionais, sejam elas de inclusão, de ações afirmativas e tantas outras, as quais servem, na verdade, para fragmentar e desmobilizar o pensamento crítico em relação ao modo de produção capitalista.

Os estudos antropológicos afinados com essa perspectiva tentam incansavelmente, por meio de métodos de pesquisas que focalizam as particularidades em detrimento da universalidade, comprovar que existem “diferenças”, e não desigualdades; “culturas” diferentes, e não a cultura dos homens; “homens diferentes”, e não homens que pertencem ao gênero humano. Nessa concepção, o respeito às diversidades é a base para a construção do consenso (FAUSTINO, 2006), de onde advém o tão invocado princípio da alteridade e da diversidade, a educação intercultural disseminada pelas organizações e organismos internacionais e pelos teóricos que a defendem, entre eles os da educação física, como mostrei na seção 1 deste trabalho.

Para Leontiev (2004, p. 301), “na sociedade de classes [...] para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis”. Isto é consequência do processo de alienação, que intervém tanto na esfera econômica como na esfera intelectual da vida. Afirma o autor que somente a destruição das relações sociais

assentadas na exploração do homem pelo homem que engendram este processo pode pôr fim a esse processo e restituir a todos os homens a humanidade em toda a sua simplicidade e diversidade. O verdadeiro problema, para esse autor,

não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso (LEONTIEV, 2004, p. 302).

Este fim pode ser atingido, mas só o será em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico e criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento omnilateral que dê a cada um a possibilidade de participar como criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 2004).

Compartilho do posicionamento de Silva (2012) de que é necessário recuperar a concepção de gênero humano como ela foi concebida originariamente por Marx e Engels (2007) e aprofundada por Lukács (1982; 2010b; 2012a), como resultado da gênese do ser social no salto ontológico realizado a partir do trabalho. É necessário nos entendermos como pertencentes ao gênero humano e, como tal, lutarmos pela emancipação humana, pela igualdade e contra as desigualdades.

Netto (2010, p. 2) afirma: “Hoje, mais do que nunca, estou convencido de que é possível construir uma sociedade igualitária e, porquanto igualitária, que possa garantir as diferenças, porque o contrário da igualdade é a desigualdade e não a diferença”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parto do pressuposto de que o homem e a cultura devem ser compreendidos dentro da construção teórica na qual se inserem. Essa construção teórica não é neutra, ela expressa um posicionamento diante da história dos homens e nesse posicionamento fundamenta sua prática social e pedagógica na educação e na educação física. Desse entendimento adveio a necessidade de analisar, no contexto da crise estrutural do capital de 1970 e da reestruturação produtiva, o processo de tomada da cultura como categoria central de análise da realidade social e suas implicações nas políticas e teorizações culturais e educacionais – neste estudo, especificamente na educação física.

Tomei como objeto de análise a concepção de educação física cultural/plural por se fundamentar em uma perspectiva antropológica e focar a questão da cultura na antropologia social a partir da escola francesa de sociologia e de antropologia de Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss e, atualmente, de Laplantine, e também na antropologia interpretativa do antropólogo norte-americano Clifford Geertz. Fundamentalmente, propus-me a estabelecer a contraposição entre a teoria de Geertz (2011) e a teoria de Lukács (2010) e Leontiev (2004) a partir de três categorias centrais: as concepções de homem e de cultura e, subjacente a elas, a concepção de cultura corporal.

Os estudos confirmam a tese de que a crise estrutural do capital dos anos 1970 e a reestruturação produtiva implicaram na recuperação e reafirmação da concepção positivista e fenomenológica de cultura como eixo de análise, e, por consequência, na concepção de homem e de desenvolvimento humano que ela engendra, influenciando as políticas culturais e educacionais de todo o mundo e as orientações pedagógicas para a educação e para a educação física. A antropologia interpretativa de Geertz fundamenta os estudos, pesquisas e proposições para a educação e a educação física desenvolvidos a partir da década de 1990, e tem uma concepção própria de homem e de cultura que, por sua vez, implicou em uma concepção de educação física cultural/plural.

A concepção ontológica marxiana diverge radicalmente da concepção antropológica de Geertz pelo caráter crítico/revolucionário. Essas concepções são antagônicas e irreconciliáveis, pois se fundamentam em bases teórico-filosóficas radicalmente opostas desde suas raízes filosóficas. A teorização fundamentada na Antropologia Social, que, no âmbito da educação física, aparentemente se punha no campo da crítica, em essência, é expressão das

orientações do novo ordenamento político e econômico do capitalismo em geral para a restauração/reestruturação do capital em tempos de crise. Essas orientações, que se iniciaram no âmbito das políticas culturais da UNESCO, estenderam-se para as políticas educacionais, inclusive para a educação física, tanto no âmbito político quanto nas discussões pedagógicas. Este alinhamento teórico e político tem como propósito a reestruturação do capital e a sua restauração/recomposição, como explícito a seguir, a título de conclusão.

Ao estudar e analisar a produção teórica na perspectiva da educação física cultural/plural de Jocimar Daolio, seu principal representante, foi possível apreender que se trata, como o mesmo autor entende, de uma abordagem da educação física que se fundamenta nos clássicos da antropologia e da sociologia moderna francesa de Durkheim, Mauss e Levi-Strauss e nas orientações de Laplantine (2007), dos quais extrai, entre outros, os conceitos de “Fato Social Total”, de corpo e de técnica corporal. A concepção de educação física cultural/plural se alicerça na antropologia de Geertz e dela extrai seus fundamentos teórico-metodológicos, entre os quais a concepção de cultura e a concepção de homem que é interpretada/analisa por meio da “Descrição Densa”. Essa concepção cultural/plural teve repercussão nos anos 1990 e também na década de 2000, sendo principal referência nas discussões sobre a cultura na educação física. Também influenciou as políticas educacionais para a área da educação física brasileira, por convergir com a política das organizações e organismos internacionais de proposições para a cultura e educação fundada na educação intercultural, a qual é norteadada pelos princípios da diversidade cultural e da alteridade.

Essa perspectiva antropológica influenciou as políticas educacionais para a área da educação física – no caso do Paraná, o Currículo Básico para as Escolas Públicas, de 1990. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 essa concepção antropológica é mais explícita, particularmente na especificidade da educação física, quando afirma que a cultura é um sistema de códigos simbólicos.

A filosofia fenomenológica teve grande influência no pensamento pedagógico da área nos anos 1990, especialmente nos estudos de Valter Bracht, um dos principais teóricos do período e, até hoje, na educação física, os estudos de Mauro Betti e Elenor Kunz. Esses teóricos exerceram grande influência no debate e nas discussões científicas e pedagógicas da área. Essa realidade, presente na especificidade da educação física dos anos 1990, decorreu do contexto econômico, social e político da década de 1980 e da redemocratização do Brasil após mais de vinte anos de ditadura militar e de grande repressão. A partir do final da década de 1970 e início da de 1980 o professores, pesquisadores e estudantes de educação física

brasileira iniciaram um processo de debates e discussões no âmbito do pensamento científico, impelidos por um movimento maior, marcado por grandes acontecimentos no mundo, na América Latina e no Brasil, que deram início a um processo de redemocratização no Brasil, com a queda dos regimes ditatoriais no Brasil e em outros países da América Latina. Nesse processo buscaram referências de análise e explicação da realidade da educação e da educação física escolar e, também, fundamentos para um processo de “renovação” e “mudança”. Além disso, uma parte dos pesquisadores colocou-se no campo da crítica aos pressupostos tecnicistas de cunho positivista que fundamentavam a educação na educação física escolar.

A crítica ao tecnicismo esteve presente nas principais produções teóricas dos anos 1980, especialmente nos estudos de Medina (1983 e 1987a) e Oliveira (1983; 1985), e teve grande repercussão no pensamento pedagógico da educação física do que se denominou “movimento renovador”. Na perspectiva de romper com o tecnicismo e sua influência na formação de professores e na prática pedagógica da educação física, Medina e Oliveira buscaram na filosofia fenomenológica (que no campo filosófico se posicionou criticamente em relação ao positivismo) fundamento para analisar a educação física, fazer a crítica ao tecnicismo e apontar caminhos para uma perspectiva humanista para o ensino da educação física escolar.

Os estudos sobre a corporeidade a partir dos pressupostos de Merleau-Ponty e de Manoel Sérgio Vieira e Cunha fundamentaram as concepções de corpo destes autores, em uma perspectiva dualista de corpo e espírito. Esse fundamento na fenomenologia esteve presente na concepção pedagógica das aulas abertas dos alemães Hildebrandt e Laging, os quais, num processo de cooperação entre professores brasileiros e alemães, sistematizaram uma concepção de ensino fundamentada no interacionismo simbólico. Essa concepção fenomenológica ainda esteve na base teórica das produções organizadas por Dieckert na “Coleção Educação Física”, iniciada em 1984, a qual teve grande circulação no Brasil ao tratar da educação física no âmbito da motricidade humana.

A raiz destes delineamentos teóricos na educação e na educação física brasileira se situa, em última instância, na crise estrutural do capital do início dos anos 1970, a qual forçou um processo de reestruturação produtiva da automação rígida para a automação flexível, como forma de valorização do valor em razão das exigências do capital. Essa reestruturação foi representada especialmente por um novo modelo produtivo, o toyotismo, e pela implantação do neoliberalismo e das políticas neoliberais na economia, nas ciências, na cultura, na educação – enfim, em todas as áreas, em razão da crise econômica e dos graves

conflitos sociais e políticos decorrentes dela. Em face disso, intensificou-se o processo de mercadorização da cultura e da arte, isto é, da concepção da educação, da cultura e da arte como mercadorias. A cultura foi tomada como eixo de análise e de ações políticas, especialmente nos anos 1990, quando as organizações e organismos internacionais elaboraram documentos como o Relatório Cuellar, a Declaração da Diversidade Cultural e outros, cujas determinações políticas foram implementadas fielmente no Brasil.

Esse processo tem suas raízes no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, a qual foi deflagrada por problemas econômicos e em decorrência destes, também por problemas ideológicos e raciais. À época, as principais forças econômicas e políticas mundiais criaram organismos e organizações internacionais de financiamento, de direitos humanos, do trabalho, do comércio, da ciência, da educação, da cultura e outros, com o propósito de restaurar a ordem social capitalista e buscar a hegemonia do capitalismo em meio à luta ideológica entre capitalismo e comunismo.

Nesse contexto, após a Segunda Guerra Mundial, países como, por exemplo, a Indonésia, tornaram-se independentes, em meio a um contexto de lutas internas e de intervenções externas nas quais os Estados Unidos e o Japão tiveram efetiva participação. Enquanto os Estados Unidos viviam um momento de grandes conflitos raciais, que causaram impacto na economia, na política e na sociedade, o país financiava pesquisas na área de ciências sociais para estudar os países em processo de independência colonial. Para conter os movimentos sociais internos e ao mesmo tempo levar a cabo o expansionismo capitalista, os Estados Unidos contaram com fontes de financiamento da Fundação Ford, que subsidiou política e financeiramente o discurso ideológico do multiculturalismo e de ações afirmativas e o disseminou pelo mundo, como forma de promover a coesão social. Concomitantemente aquele país desenvolvia pesquisas em países com potencial para o desenvolvimento capitalista, como a Indonésia. É nesse contexto que foram elaboradas as bases conceituais e metodológicas da teoria antropológica interpretativa de Clifford Geertz, como forma de “interpretação das culturas”, tendo como finalidade última a imposição do imperialismo cultural e econômico aos países que estavam em processo de descolonização após a Segunda Guerra e tinham potencial para exploração econômica e de mercado.

As sociologias francesa, britânica e alemã fundamentam concepções antropológicas distintas. Essas bases filosóficas – distintas mas ideologicamente burguesas – iriam determinar novos desdobramentos após a Segunda Guerra Mundial, contexto no qual a sociologia alemã e o filósofo e sociólogo Max Weber também influenciariam fortemente o

pensamento antropológico culturalista dos norte-americanos Franz Boas e Parsons e, posteriormente, a teoria antropológica interpretativa de Clifford Geertz e sua concepção de cultura.

A antropologia de Clifford Geertz é uma teoria produzida nesse contexto histórico com o objetivo determinado de conhecer e interpretar “as culturas” em uma realidade particular. Geertz defende o conceito semiótico de cultura de Max Weber, entendendo-a como uma teia de significados que o indivíduo mesmo teceu e como ciência interpretativa em busca de significado. A sociologia de Weber e de Dilthey se constituiu a partir da negação da base material da existência na explicação da realidade, e Geertz, influenciado por esse pensamento, busca o significado nos símbolos e nas condutas humanas baseadas no subjetivismo e no relativismo, e se reduz a isso. Geertz formula uma crítica às concepções universalistas de homem e de sociedade e estuda o homem e a cultura a partir de suas particularidades e peculiaridades. Ao contrário das afirmações dos teóricos que se fundamentam na teoria de Geertz, entre os quais Daolio de que a análise da cultura a partir de seus pressupostos amplia a compreensão de homem e de cultura, na verdade reduz sua compreensão.

A teoria de Geertz tem como objeto de estudo a cultura, e toma como categoria de análise a linguagem presente nos discursos sociais. A cultura é um texto interpretável. A ênfase na cultura, na linguagem e no discurso, a crítica às perspectivas totalizantes e o relativismo são característicos do pensamento pós-moderno, e são colocados, na teoria de Geertz, no campo da antropologia. Por sua vez, a compreensão da realidade como texto e a análise do discurso são próprias do pós-estruturalismo, também presente na teoria de Geertz.

A ontologia do ser social, cujas bases principais foram originalmente elaboradas por Marx e Engels (2007) na crítica à sociedade burguesa, ao idealismo filosófico e à economia política, edificou-se no materialismo histórico – portanto, ao contrário da antropologia de Geertz, que se fundamenta na antropologia e na sociologia moderna, mais especificamente na alemã de Weber. Por sua vez, a ontologia marxiana/lukaxiana tem suas origens históricas na filosofia e na sociologia revolucionária, e não pode ser dissociada do projeto revolucionário.

Os estudos sobre o ser social e a cultura nesta concepção fundamentaram os estudos posteriores de Engels, Leontiev, Lukács, Childe e, atualmente de Leacock. Esses estudos buscam compreender o homem e as relações econômicas e sociais do capitalismo com vistas à superação da relação social do capital. A ontologia marxiana/lukasciana se centra na objetividade e parte de homens reais, cuja essência está nas relações sociais.



Geertz entende que o homem, como o conhecemos hoje, constituiu-se a partir da cultura, e que houve uma superposição do desenvolvimento cultural em relação à evolução biológica. A concepção ontológica materialista histórica de homem se contrapõe radicalmente a esta, pois parte do trabalho como categoria fundante do ser social e entende que a humanização se deu no salto ontológico, no pôr teleológico do trabalho, e que nesse salto houve um recuo das barreiras naturais, e não a sua supressão. Para Geertz, existe uma natureza humana, enquanto Marx, Lukács e Leontiev entendem, em uma perspectiva ontológica, que não existe uma essência humana *a priori*, mas uma essência historicamente produzida a partir das relações sociais que se estabelecem no trabalho.

A cultura, na perspectiva interpretativa de Geertz, é compreendida a partir do particular e do episódico, enquanto para Marx e Lukács a cultura só pode ser bem compreendida no desenvolvimento unitário da sociedade, isto é, no contexto da totalidade social, tendo como categoria central o trabalho, a base real da produção da vida. A cultura não se reduz a símbolos e significados subjetivos, mas compreende também os produtos e atividades produzidos pelos homens ao longo do processo histórico. A cultura é externa ao homem, e se cristaliza e se encarna nos produtos e nas atividades humanas pela ação do homem sobre a natureza, isto é, pelo trabalho. É idealmente pensada na consciência do homem, portanto parte de um processo teleológico. A cultura acumulada pelos homens ao longo de seu desenvolvimento histórico está encarnada nestes produtos e atividades, e as aquisições culturais da humanidade devem ser transmitidas para que sobre elas novas aquisições sejam acumuladas para promover o desenvolvimento das potencialidades humanas.

A cultura corporal, à luz dos pressupostos da ontologia de Marx, Lukács e Leontiev, constitui-se das atividades e produtos historicamente produzidos pelos homens, como expressão de suas necessidades lúdicas, expressivas, artísticas e técnicas, representadas nas formas de jogo, ginástica, dança, esporte e luta, e essas atividades devem ser apropriadas pelos homens das gerações futuras como elemento fundamental para a continuidade do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. A técnica, a arte e a ciência produzidas e aperfeiçoadas pelos homens foram determinantes na produção de toda a riqueza histórica das atividades corporais alcançadas hoje, por isso o ensino da técnica, assim como o das demais dimensões dessa totalidade não pode ser secundarizado e subsumido do ensino da educação física. Não será um ensino que, ao se opor às concepções biologicistas, positivistas e tecnicistas, proponha o ensino da “desordem”. Não será com um ensino não diretivo, que subjuguem o ensino da técnica implícita nas atividades corporais, que avançaremos no ensino

da educação física com vistas ao desenvolvimento humano, ao contrário, teremos um ensino que limita sobremaneira o desenvolvimento do potencial humano e a formação da consciência crítica diante a realidade da sociedade capitalista.

Entendo que é somente por meio de um ensino sistematizado, intencionalmente organizado, que transmita a riqueza cultural acumulada ao longo da experiência sócio-histórica, e com ela, a riqueza das atividades e produtos da cultura corporal nas mais variadas formas de jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes, que poderemos desenvolver nos sujeitos da educação escolar suas potencialidades técnicas, artísticas e científicas, ao mesmo tempo em que formaremos nesses sujeitos uma consciência crítica da realidade social, com vistas à transformação dessa realidade.

Os estudos sobre ensino na perspectiva de Marx e de seus continuadores, especialmente os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, têm-nos fornecido os subsídios pedagógicos e metodológicos necessários para o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, os quais precisam ser apropriados pelos professores de educação física, como condição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica na perspectiva do materialismo histórico. A educação física, enquanto disciplina da educação escolar, tem acumulado um amplo conhecimento científico, técnico e artístico que necessita de condições objetivas para ser transmitido, condições que só poderão ser obtidas se promovermos uma transformação profunda da educação, o que pressupõe um processo radical de transformação social.

Nosso maior desafio enquanto pesquisadores e professores que atuamos no campo da crítica à sociedade capitalista e às suas concepções pedagógicas na educação, principalmente na educação física, é nos apropriarmos dos fundamentos da ontologia marxiana/lukasciana como pressuposto para a análise crítica da realidade social e sua compreensão. Somente uma prática transformadora, baseada em um ensino que seja intencionalmente organizado e sistematizado e promova o desenvolvimento das potencialidades humanas, é que poderemos preparar os homens para um profundo processo de transformação, com vista a uma sociedade de homens emancipados.

## REFERÊNCIAS

- AHMAD, A. Problemas de classe e cultura. In: WOOD, E. M; FOSTER, J. B. (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 107-122.
- \_\_\_\_\_. **Linhagens do presente: ensaios**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2002.
- ALBUQUERQUE, J. O. *et al.* A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.
- ALENCAR, J. C. P. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007.
- ALMEIDA, A. J. M. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009.
- \_\_\_\_\_. O esporte entre os indígenas no Brasil: constituição de identidades e alterações de comportamento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011.
- ALTEN, K. **Biographies: Eleanor Burke Leacock**, 1998. Disponível em: <[http://www.indiana.edu/~wanthro/theory\\_pages/Leacock.htm](http://www.indiana.edu/~wanthro/theory_pages/Leacock.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2012.
- ALVAREZ, M. L. O. **A questão da diversidade cultural no processo de integração latino-americana: o grande desafio do século XXI**. 2000. p. 1-13. Disponível em: <<http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/218/177.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2011.
- ALVES, E. P. M. Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a UNESCO e a construção de um universalismo global. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 25, n. 3, p. 539-560, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2011.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL, M. N. C. P. Dilthey: conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 51-73, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v27n2/v27n2a04.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

ANDRADE, R. V. F. Interculturalidade e interdisciplinaridade nas aulas de educação física: por uma escola viva e plural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003.

ANDERSON, P. Estrutura e Sujeito. In: \_\_\_\_\_. **A crise da crise do marxismo**: introdução a um debate contemporâneo. São Paulo: Editora brasiliense, 1987. p. 37-64

ANTHROPOLOGY. Encyclopædia Britannica. Retrieved, 2012. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/27505/anthropology>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Campinas: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. Introdução: a substância da crise. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 9-16.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

ARAÚJO, S. M. S. Dilthey e a hermenêutica da vida. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, v. 28, p. 235-254, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo10.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

AZEVEDO, F. **Da Educação Física, o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1928.

AZEVEDO, M. L. N. A Educação Superior como um bem público: desafios presentes – teoria do capital humano, individualismo e organismos multilaterais. In: SEMINÁRIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: UFMG, v. 1, p. 1-28, 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20M%C3%A1rio%20Luz%20Neves%20de%20Azevedo.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20M%C3%A1rio%20Luz%20Neves%20de%20Azevedo.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2011.

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Políticas públicas para a educação superior no Brasil: de FHC a LULA. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org.). **Política educacional brasileira**. Maringá: Eduem, 2010. p. 67-105.

BACKES, M. Nota à tradução. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 19-26.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: o Estado em um mundo em transformação. Washington, DC: World Bank, 1997.

BARBOSA, L. Cultura administrativa: uma nova perspectiva das relações entre antropologia e administração. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 6-19, out./nov./dez., 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901996000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901996000400002&script=sci_arttext)> Acesso em: 15 jun. 2010.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

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

\_\_\_\_\_. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 239-244.

\_\_\_\_\_. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física**, Maringá: EDUEM, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. Sem. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277>>. Acesso em: 10 set. 2010.

BICUDO, M. A. V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: \_\_\_\_\_. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. p. 57-105.

BLUMER, H. Symbolic Interaccionismo: perspective and method. **Prentice-Hall, Inc.:** USA, 1969. Disponível em: <<http://msvp2010.wordpress.com/2010/07/25/7-interaccionismo-simbolico-abordagem-teoria-h-blumer/>>. Acesso em: 10 maio 2012.

BORÓN, A. A. **Filosofia política e crítica da sociedade burguesa: o legado teórico de Karl Marx**. 2006. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/se/20100603082630/13\\_boron.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/se/20100603082630/13_boron.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2012.

BORTOLETO, M. A. C. **O caráter objetivo e o subjetivo da ginástica artística**. 2000. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **La nouvelle vulgate planétaire**, 2000. Disponível em: <<http://www.monde-diplomatique.fr/2000/05/BOURDIEU/13727.html>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Secretaria Executiva do Conanda, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 2 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.696/98**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF: 1998a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: CNE/CES, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2011.

BRASIL. Ministério dos Esportes. **O Ministério**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2003. Disponível em: <[www.esporte.gov.br/institucional/ministerio.jsp](http://www.esporte.gov.br/institucional/ministerio.jsp)>. Acesso em: 18 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Parecer nº. CNE/CES nº. 058/04. Brasília, DF: CNE/CES, 2004a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Resolução nº. 07/04. Brasília, DF: CNE/CES, 2004b. Disponível em: <[http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/83/resolucao\\_2004\\_7\\_cne\\_ces.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/resolucao_2004_7_cne_ces.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Prouni**. Programa Universidade para Todos. Brasília, DF: MEC, 2004c. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Brasília, DF: Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004d.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. **Segundo Tempo**. Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2006. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>>. Acesso em: 27 de jul. de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. **Histórico**. Brasília, DF: Ministério da Cultura utiliza WordPress, 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/aceso-a-informacao/institucional/historico/>>. Acesso em: 12 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. **Fundo Internacional para a Diversidade Cultural**. 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2011/04/12/fundo-internacional-para-a-diversidade-cultural-2/>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

CABRAÍ, A. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-15, jan./jul. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512004000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512004000200002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 4 nov. 2012.

CARMO, A. A. **Educação Física, crítica a uma formação acrítica**: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física. 1982. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARVALHO, J. M. de. O movimento fenomenológico em Portugal e no Brasil. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei: MG, DFIME – UFSJ, n. 6, p. 240-245, 2011. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Ijuí, v. 14, n. 3, p. 119-125, maio 1993.

\_\_\_\_\_. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá: EDUEM, v. 8, n. 1, p. 11-19, 1997.

CBCE. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Porto Alegre. 2012. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/cbce/>>. Acesso em: 19 jul. 2009.

CEDES. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, 2008a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/sobrecedes.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Seminário CEDES**. Campinas, 2008b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/seminario/memorias.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

CHAUÍ, M. Husserl: vida e obra. In: HUSSERL, E. **Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 7-15 (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. Merleau-Ponty: vida e obra. In: MERLEAU-PONTY, M. **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989 (Coleção Os Pensadores). p. 7-15.

CHILDE, V. G. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

COHN, G. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Weber**. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 7-34.

CONFED. **Conselho Federal de Educação Física**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/>>. Acesso em: 3 maio 2010.

CORRÊA-PATY, M. A. Mathesis universalis e inteligibilidade em Descartes. Tradução de Maria Aparecida Corrêa-Paty. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, Série 3, v. 8, n. 1, p. 9-57, jan./jun. 1998. Disponível em: <[http://www.scientiaestudia.org.br/associac/paty/pdf/Paty,M\\_1998c-MathIntelDesc.pdf](http://www.scientiaestudia.org.br/associac/paty/pdf/Paty,M_1998c-MathIntelDesc.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

COSTA, V. L. **Prática da Educação Física no 1º Grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.



COSTILLA, M. L. **Biografia de Marcel Mauss: 1872-1950**. 2011. Disponível em: <<http://teoriasantropologicas.com/2011/01/24/marcel-mauss-1872-1950/>>. Acesso em: 25 maio 2011.

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

CUNHA, M. S. V. **Educação física ou, Ciência da Motricidade Humana?** Campinas: Papyrus, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1989b.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In: Piccolo, V. L. N. (Org.). **Educação Física escolar: ser... ou não ter?**. Campinas: Unicamp, 1993. p. 49-57.

\_\_\_\_\_. **Da cultura do corpo**. São Paulo: Papyrus, 1994a.

\_\_\_\_\_. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 181-186, jan, 1994b.

\_\_\_\_\_. Significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 24-28, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2184/902>>. Acesso em: 20 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo7.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Cultura: Educação Física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Física brasileira: autores e autores da década de 1980**. São Paulo: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. A cultura da Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 33-37, jan./abr. 2003a. Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/supl9\\_1.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n1/supl9_1.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127. 2003b. Disponível em: <<http://www.rbc.eonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/179>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Antropologia In: GONZALEZ, Fernando Jaime; FERSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico da educação física**. Juí: Unijuí, 2005a. p. 421-435.

DAOLIO, J. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215-226, jul./dez. 2005b.

\_\_\_\_\_. **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2005c.

\_\_\_\_\_. Corpo e identidade. In: Moreira, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006. p. 49-62.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 49-60, set. 2007b. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/RBCE\\_2007\\_O-ser-e-o-tempo-da-pesquisa-sociocultural-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica.pdf](http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/RBCE_2007_O-ser-e-o-tempo-da-pesquisa-sociocultural-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Antropologia, cultura e educação física escolar: considerações a respeito do artigo de Moura e Lovisolo. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 179-192, set. 2009.

\_\_\_\_\_. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 5-18.

DAOLIO, J.; OLIVEIRA, R. C. Pesquisa etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. **R. Bras. Ci. e Mov.**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/740/743Pesquisa%20Etnogr%C3%A1fica%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 9-16, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/1794/3614>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

DARWIN, C. **Encyclopedia Britannica**. 2012. Disponível em: <<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/151902/Charles-Darwin>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

DAVIDOV, V.V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: \_\_\_\_\_. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscóu: Editorial Progreso, 1988.

DEL ROIO, M. Prefácio. In: TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005. p. 3-7.

DIECKERT, J. Apresentação. In: HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas do ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996. p. 4-6.

DILTHEY, W. (1833-1911). **MIA**: Enciclopédia do marxismo: Glossário de Pessoas. 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/glossary/people/d/i.htm#dilthey-wilhelm>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

DOSSE, F. **História do estruturalismo I: o campo do signo, 1945/1966**. São Paulo: Ensaio, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELLMERICH, L. **História da dança**. Prefácio de Francisco Mignone. 4. ed. rev. e ampl., São Paulo: Editora Nacional, 1987.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 4 out. 2011.

\_\_\_\_\_. O papel do trabalho no surgimento da arte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010a. p. 136-137.

\_\_\_\_\_. A situação da mulher na Grécia, segundo os escritores da Antiguidade. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010b. p. 175-178.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010c.

ERVING GOFFMAN. **Encyclopedia Britannica**. 2012. Disponível em: <<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/1377872/Erving-Goffman>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Antropologia Social** (1972). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14853920/E-E-EvansPritchard-Antropologia-Social>>. Acesso em: 24 maio 2012.

EYNG, C. R.; MASCAGNA, G. C.; SFORNI, M. S. F. Leontiev, o homem e a cultura: uma análise explicativa sobre as inter-relações entre autor, obra e sociedade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 3.; SEMANA DE PSICOLOGIA, 9., 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: EDUEM, 2007. p. 1-13.

FABRI, M. **Fenomenologia e cultura: Husserl, Levinas e a motivação ética do pensar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural e educação escolar indígena: contingências de uma política internacional. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 81-85.

FERNANDES, F. Para uma crítica marxista da sociologia. In: NETTO, J.; FERNANDES, F. (Org.). **Lukács**. São Paulo: Ática, 1981. p. 109-172 (Coleção Grandes Pensadores).

FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1996.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. São Paulo: FACHA, 1999.

FIGUEIREDO, Z. C. Campos experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, jan./abr. 2008.

FILLOUX, J. **Jean-Claude Filloux**. Tradução de Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FORGUIERI, Y. C. (Org.). **Fenomenologia e psicologia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FOSTER, J. B. Em defesa da história. In: WOOD, E. M; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 196-205.

\_\_\_\_\_. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRAGA, P. D. **Necessidades humanas e relação dos homens entre si nos escritos de Marx em Paris**. 2009. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2009/trabalhos/necessidades-humanas-e-relacao-dos-homens-entre-si-nos-escri.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/necessidades-humanas-e-relacao-dos-homens-entre-si-nos-escri.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2011.

FREHSE, F. Clifford Geertz. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0034-77011998000200011 &script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0034-77011998000200011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 abr. 2011.

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Transição para a humanidade. In: \_\_\_\_\_. **O papel da cultura nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/687940/mod\\_resource/content/1/GEERTZ\\_A\\_transicao\\_para\\_a\\_humanidade.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/687940/mod_resource/content/1/GEERTZ_A_transicao_para_a_humanidade.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2011.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GOELLNER, S. V. **O método francês e a Educação Física no Brasil**: da caserna à escola. 1992. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. **Obra de Inezil Penna Marinho e suas repercussões para a estruturação da educação física no Brasil**. 2002. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congressos>>. Acesso em: 21 set. 2009.

GOFFMAN, E. Encyclopedia Britannica Online Academic Edition. **Encyclopedia Britannica Inc.**, 2012. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1377872/Erving-Goffman>>. Acesso em: 21 set. 2012.

GOSSA, K. P. As correntes interacionistas e a sua repercussão nas teorias de Anthony Giddens e Bruno Latour. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 42, n.3, p. 153-162, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/938/93842301.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

GRANGER, G. G. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Editorada UNESP, 1994.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GURVITCH, G. Prefácio à primeira edição (1950). In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 9-10.

GUSMÃO, N. M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-106.

\_\_\_\_\_. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Maringá, v. 19, n. 3, ano 57, p. 47-82, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

HALL, S. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábalo, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Ediçõesloyola, 2005b.

HEIDEGGER, Martin. Filósofo alemão. Biografia de Martin Heidegger. **E-Biografias**. 2011. Disponível em: <[http://www.e-biografias.net/martin\\_heidegger/](http://www.e-biografias.net/martin_heidegger/)>. Acesso em: 3 abr. 2011.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOLANDA, A. Fenomenologia e Psicologia: diálogos e interlocuções. **Rev. Abordagem Gestalt**, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 87-92. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672009000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000200002)>. Acesso em: 8 maio 2012.

HUNTINGTON, S. Choque do futuro. **Revista Veja**: 25 anos. Reflexões para o futuro. São Paulo: Editora Abril, 1993. p. 134-147.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

INDONÉSIA. **Enciclopédia Larousse Cultural**. São Paulo: Nova Cultura. 1998.

JAVIER, P. de C. **Nossa diversidade criadora**: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento. Campinas, UNESCO, Brasília, DF: Papyrus, 1997.

KESSLER, J. Prefácio. In: MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008. p. 11-41.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1991.

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

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.

\_\_\_\_\_. Histórias Alternativas da antropologia social britânica. **Etnográfica**, Lisboa, v. 9, n. 2, p. 209-230, 2005. Disponível em: <[http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol\\_09/N2/Vol\\_ix\\_N2\\_AKuper.pdf](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_09/N2/Vol_ix_N2_AKuper.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2010.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista**. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoria general de la gymnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.

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

\_\_\_\_\_. **Aprender antropologia**. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

LEACOCK, E. Pós-fácio: introdução à edição estadunidense. In: ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 225-302.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEONTIEV, A. O Homem e a cultura. In: ADAM, Y. **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 47-74.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. (1904-1979). **MIA: Enciclopédia do marxismo: Glossário de Pessoas**. 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/glossary/people/l/e.htm#leontev-alexei>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e razão humana**. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

\_\_\_\_\_. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 11-46.

LIFSCHITZ, M. A. Prólogo. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 39-62.

LUKÁCS, G. A velha e a nova cultura. **Revolución y Antiparlamentarismo**, Ediciones Pasado y Presente, México, 1978. Publicado originalmente em 1920 na revista *Kommunismus*, n. 43. Transcrição de Biblioteca Virtual Revolucionária. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/mes/cultura.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Marxismo e questões de método nas ciências sociais. In: NETTO, J.; FERNANDES, F. (Org.). **Lukács**. São Paulo: Ática, 1981a. p. 60-86 (Coleção Grandes Pensadores).

\_\_\_\_\_. A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares. In: NETTO, J.; FERNANDES, F. (Org.). **Lukács**. São Paulo: Ática, 1981b. p. 87-108 (Coleção Grandes Pensadores).

\_\_\_\_\_. Determinações para a crítica particular do desenvolvimento da sociologia. In: NETTO, J.; FERNANDES, F. (Org.). **Lukács**. São Paulo: Ática, 1981c. p. 132-172 (Coleção Grandes Pensadores).

\_\_\_\_\_. (1885-1971). **MIA**: Enciclopédia do marxismo: Glossário de Pessoas. 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/glossary/people/l/u.htm#lukacs-georg>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010a. p. 11-38.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

\_\_\_\_\_. **O homem e a cultura**. 2011. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/mes/cultura.htm>>. Acesso em: 15 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo. Boitempo, 2012a.

\_\_\_\_\_. (Hungria, 1885-1971). **El Poder de la Palabra**. 2012b. Disponível em: <<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=1961>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. IL Lavoro. In: \_\_\_\_\_. **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Tradução de Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, s/d. p. 1-64. Disponível em: <<http://sergiolessa.com/bibliotecaLukacs.html>>. Acesso em: 20/02/2010.

LÚRIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LYOTARD, J. **A fenomenologia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.



MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARINHO, I. P. M. **Curso de Educação Física**. São Paulo: Brasil, 1944.

MARTINS, C. A contemporaneidade de Erving Goffman no contexto das ciências sociais. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 26, n. 77, Oct. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092011000300019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092011000300019&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 set. 2012.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, Livro I, 1994.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. A continuidade histórica e suas contradições. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 123-126.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

\_\_\_\_\_. A arte na sociedade comunista. In: \_\_\_\_\_. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010b. p. 166-168.

\_\_\_\_\_. A criação artística e a percepção estética. In: \_\_\_\_\_. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010c. p. 137.

MASCARENHAS, A. O. Etnografia e cultura organizacional: uma contribuição da antropologia à administração de empresas. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 42, n. 2, abr./jun. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902002000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902002000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 jun. 2010.

MATTELART, A. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

\_\_\_\_\_. Encyclopedia Britannica Online Academic Edition. **Encyclopedia Britannica Inc.**, 2012. Disponível em: <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/370263/Marcel-Mauss>>. Acesso em: 21 set. 2012.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1983.

\_\_\_\_\_. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1987a.

\_\_\_\_\_. Reflexões para uma política brasileira do corpo. In: OLIVEIRA, V. (Org.) **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1987b. p. 55-61.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MERLEAU-PONTY, M. Encyclopedia Britannica Online Academic Edition. **Encyclopedia Britannica Inc.**, 2012. Disponível em: <<http://www.britannica.com/>>. Acesso em: 21 set. 2012.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e estado capitalista**: para além do capital. São Paulo: Ensaio, 1996.

\_\_\_\_\_. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009b.

MINTO, L. W. **Teoria do Capital Humano**. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_%20do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2009.

MOLINA NETO, V. Crenças do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre-RS/Brasil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2003.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem pra onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOURA, D. L.; LOVISOLO, H. R. Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 137-153, maio 2008.

NAVES, G. S. Liberdade e autenticidade em Martin Heidegger: uma análise fenomenológica do homem. **Poros**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 63-77, 2009. Disponível em: <<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/poros/article/viewFile/89/79>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

NETTO, J. Lukács: tempo e modo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Georg Lukács: sociologia**. São Paulo: Ática: 1981. p. 25-58.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Apresentação. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 9-21.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica: de Platão a Pierce**. São Paulo: Annablume, 2008.

NOZAKI, H. T. O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá: EDUEM, v. 10, n. 1, p. 3-12, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

OLIVEIRA, R. C. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

\_\_\_\_\_. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, escola e cultura: o enredo das diferenças**. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 149-167, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, V. Ginástica para a Alma, Música para o corpo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 62-73.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. 1966a. Disponível em: <[http://www.rolim.com.br/2002/\\_pdfs/067.pdf](http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/067.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional**. 1966b. Disponível em: <<http://www.eticus.com/documentacao.php?tema=4&doc=160>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Esporte para o Desenvolvimento e a Paz**: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio. Relatório da Força Tarefa entre Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz. 2003. Disponível em: <[http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esportepara\\_desenvolvimentopaz.pdf](http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esportepara_desenvolvimentopaz.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Direitos Humanos**. 2010. Disponível em: <<http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

PAIM, A. **O movimento fenomenológico brasileiro**. 2012. Disponível em: <[http://www.cdpb.org.br/html/movimento\\_fenomologico\\_brasileiro.pdf](http://www.cdpb.org.br/html/movimento_fenomologico_brasileiro.pdf)>. Acesso em: 8 maio 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED, 2008.

PERRONE-MOISÉS, L. Entrevista: Claude Lévi-Strauss, aos 90. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 42, n. 1-2, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0034-77011999000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0034-77011999000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 5 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Pós-estruturalismo e desconstrução nas Américas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Do positivismo á desconstrução**: ideias francesas na América. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. p. 213-236.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PROCHNOW, A. G.; LEITE, J. L.; ERDMANN, A. L. Teoria interpretativa de Geertz e a gerência do cuidado: visualizando a prática social do enfermeiro. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 4, jul./ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010411692005000400018&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692005000400018&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jun. 2010.

QUEIROZ, M. I. P. A antropologia: uma chave para a compreensão do homem. In: LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. p. 9-11.

RAPCHAN, E. S. Relativismo epistêmico, relativismo antropológico: reflexões sobre a produção do pensamento no âmbito das contribuições da antropologia. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 261-270, 2002. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2448/1712>>. Acesso em: 22 out. 2012.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast Editora, 1991.

ROBLE, J. O.; DAOLIO, J. Do corpo identitário ao corpo virtual: algumas implicações para a Educação Física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 217-226, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto50.html#docorpo-identitario-aocorpo-virtual.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C.; SILVA, C. L. da. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes “subúrbios” de conhecimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000100017&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

ROSEMBERG, F. Uma Introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SAHLINS, M. D. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extensão (Parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-43, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SANTOS, S. R. Interacionismo simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 103-108, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n1/a14v39n1.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1987.

SEYBOLD, A. **Educação Física: princípios pedagógicos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

SIQUEIRA, E; BONET, O. Do evolucionismo cultural ao culturalismo. In: \_\_\_\_\_. **Antropologia: uma introdução**. Brasília, DF: Universidade Aberta; MEC, 2007. p. 1-4.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, U. B. **Racismo e alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOBRINHO, J. P. de S. A crise do capital: o irracionalismo pós-moderno enquanto reestruturação cultural capitalista. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. p. 1-17.

SODRÉ, O. A abordagem histórico cultural da subjetividade. **Memorandum**, 15, p. 88-104, 2008. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a15/sodre01.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 9, ano 1, p. 13-23, 1998.

TAFFAREL, C.N.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. 2009. p. 1. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=730>>. Acesso em: 2 maio 2011.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EDUSP, 1988.

TAVARES, M. **Carl Ramson Roger: uma trajetória de vida inspiradora.** 2008. Disponível em: <<http://www.carlrogers.org.br/rogers.htm>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

TEIXEIRA, D. R. **A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária – MST/Bahia.** 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TITIEV, M. **Introdução à antropologia cultural.** 9. ed. Lisboa: Gulbenkian, 2000. Disponível em: <<http://www.ipiageteditora.com/catalogo/autor.php?id=1297&livro=1011>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva: Sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 5-15, jan./fev./mar./abr. 1999. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde10/rbde10\\_03\\_helgio\\_trindade.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde10/rbde10_03_helgio_trindade.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2011.

TONET, I. **Educação e concepções de sociedade.** 1998. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educao\\_e\\_concepcoes\\_de\\_sociedade.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Para além dos direitos humanos. **Novos Rumos**, Marília, ano 17, n. 37, p. 1-10, 2002. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/2195/1815>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. A educação numa encruzilhada. **Revista de Estudos da Educação**, Maceió, v. 11, n. 19, p. 33-53, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital.** Maceió: Edufal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Expressões sócio-culturais da crise capitalista na atualidade.** 2009a. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EXPRESSOES\\_SOCIO-CULTURAIS\\_DA\\_CRISE\\_CAPITALISTA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EXPRESSOES_SOCIO-CULTURAIS_DA_CRISE_CAPITALISTA.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lukács: trabalho e emancipação humana.** Maceió, 2009b. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/LUKACS\\_trabalho\\_e\\_emancipacao\\_humana.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2011.

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilema da cidadania em um mundo globalizado.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, C. A. Arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 87-96, 1996.

TROJAN, Rose Meril. Arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? Curitiba. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 12, p. 87-96, 1996.

TSU, V. A. A Mitologia de um antropólogo: entrevista de Victor Aiello Tsu com Clifford Geertz. **Revista de Estudos da Religião - REVER**, São Paulo, n. 3, ano 1, 2001. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2001/p\\_geertz.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv3_2001/p_geertz.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

UNESCO. **Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional**, 1966. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/cultura/coop96.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Carta Internacional da Educação Física**. 1978. Disponível em: <<http://www.acm.pt/pdf/documentos/CartaIntEduFisicaDesportoUnesco.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Nossa diversidade criadora**: relatório da comissão mundial de cultura e desenvolvimento. Campinas: Editora Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Esporte para o desenvolvimento e a paz**: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio. Relatório da força tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o esporte para o desenvolvimento e a paz. 2003, p. 1-55. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/publicacoes/esporteparadesenvolvementopaz.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

VIEIRA, M. P. Narrativas tecidas, novas metafísicas: o papel das agências multilaterais na produção de sentido para a esfera cultural. In: ENECULT - ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., Salvador. **Anais...** Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2007. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/MariellaPitombo.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.



VIGOTSKI, L. S. **A psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2001.

\_\_\_\_\_. **A transformação socialista do homem**. 2004. Disponível em:  
<<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

VYGOSTKI, L. S.; LURIA, A. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Rogar, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-190.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11 ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.

WHITE, L.; DILLINGHAM, B. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contratempo, 2009.

WOOD, E. M. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, E. M; FOSTER, J. B. **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.