

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E INVERSÃO: ESTRUTURA E ANTI-ESTRUTURA. A *ILLUSIO* E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Fernando Gonçalves Bitencourt
Carmen Silvia Rial (orientadora)
Maria José Reis (co-orientadora)

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante de minha dissertação de mestrado cujo objetivo foi investigar as representações sobre esportes dos alunos de uma escola profissionalizante. Apoiado nas concepções teórico-metodológicas da Antropologia Interpretativa proposta por Geertz (1989), mergulhei no universo escolar, entendido como espaço geográfico e social (Bourdieu, 1997), na tentativa de caracterizar os alunos que buscavam, dentro de suas condições de possibilidades, realizar seus projetos (Velho, 1987; 1994).

Tratando da Educação Física e dos esportes, através do método etnográfico caracterizei como os alunos reproduziam o esporte hegemônico (Bracht, 1997; Kunz, 1994) nas aulas daquela disciplina e em seus momentos de tempo livre e, mais importante, como a estrutura escolar concorria para reforçar o mesmo. Deste modo, o espaço físico, as características das aulas, o incentivo no jornal interno aos professores e atletas vencedores em eventos esportivos, entre outras manifestações não menos importantes reforçavam a reprodução, no âmbito escolar, do esporte acima mencionado.

Entretanto, a vida escolar é muito rica e complexa, sendo o seu cotidiano repleto de transgressões, rupturas, atitudes burlescas, transformações e/ou inversões. Nesta breve comunicação pretendo discutir



as inversões (DaMatta, 1997) como elemento constituinte da realidade escolar e refletir sobre suas possibilidades pedagógicas.

Etnografando Inversões

Durante a observação de uma das aulas de Educação Física, mais precisamente de uma turma feminina de primeira fase, logo no início de meu trabalho de campo, tive a primeira oportunidade de observar o que passei a chamar de “inversão”. A aula era de futsal. É senso comum no Brasil, mas também em outros lugares, que o futebol é “coisa para homem”. Sendo assim, o futebol feminino ainda é considerado algo estranho, folclórico ou até mesmo bizarro. Esta forma de encarar o futebol não é uma visão exclusivamente masculina, haja vista que uma parcela significativa das mulheres não se interessa por este esporte, mesmo que o número de aficionadas esteja aumentando. O fato é que as próprias mulheres ainda acham estranho mulheres jogando futebol.

A turma, composta por 14 meninas, era animada e participativa. O material (bolas) e o espaço físico (ginásio) eram suficientes e adequados. Tudo organizado para que a aula ocorresse como todas as demais: exercícios repetitivos do gesto técnico e, ao final, um jogo, no qual a disputa pela vitória seria acirrada. Entretanto, a despeito da estrutura da aula seguir tal lógica, o andamento foi diferente.

Durante os exercícios, que basicamente se resumiram a dois tipos – trocas de passes e chutes a gol –, o erro parecia algo mais “saboroso” do que o acerto. Professora e alunas divertiam-se com os equívocos e dificuldades na execução dos gestos propostos. Gestos “grosseiros” para os padrões do esporte de rendimento como errar ou pisar na bola, quedas, chutes tortos e passes equivocados eram encarados com alegria. O rendimento e a perfeição não eram importantes. A diversão se dava na construção de uma vivência corporal pouco ou nunca vivenciada pelas alunas, o que transformava o futsal em “apenas” um jogo, lúdico e divertido.



A partida que veio a seguir reforçou a lógica diferente que o jogo tomou neste primeiro momento. As equipes contavam com sete jogadoras cada, informalmente distribuídas pela quadra. Sem conhecimento tático e técnica ínfima, as jogadoras se agrupavam em torno da bola formando um “bolo” onde tudo podia acontecer. Os erros continuaram sendo mais divertidos do que os acertos. Os gols, que foram saindo aos poucos, eram festejados por praticamente todas as alunas – ou pelo menos não eram importantes, ao ponto de provocar qualquer alteração na equipe que o sofreu. O fim da aula ocorreu com uma sessão de alongamentos e pequenas observações. O esporte ali praticado não foi o mesmo que estamos acostumados a ver.

Um segundo exemplo: Os alunos reuniram-se na quadra de esportes para jogar futebol. Naquele momento, entretanto, normalmente estariam em sala de aula assistindo a uma das diferentes disciplinas do currículo escolar. O professor faltara, sendo os alunos, então, liberados para o pátio. Nestas horas é muito comum que optem pela prática de esportes para preencher o tempo e esperar a próxima aula. Todos vestiam o uniforme escolar – calça *jeans* e camiseta. Não estavam, deste modo, adequadamente trajados para a prática desportiva, visto que muitos deles usavam sapatos ou botas. Foi assim que chegaram à quadra.

Uma observação preliminar é importante. Quem vive o cotidiano escolar conhece a alegria com que a grande maioria dos alunos recebe a notícia da falta de um professor. Esta quebra de rotina e a conseqüente transformação do tempo destinado ao trabalho em tempo livre gera uma satisfação muito grande. No caso em questão não foi diferente. Entre sorrisos e brincadeiras os alunos adentraram a quadra que estava sendo ocupada por três outros da mesma turma praticando basquete-bol e foram aos poucos e sem a resistência dos demais ocupando todo o espaço. Ao todo, depois de devidamente retirados os ‘intrusos’, permaneceram 12 jogadores para a prática do futsal. Assim se deu o jogo.

Sem excluir os interessados em jogar, dividiram-se em duas equipes com 6 componentes. O jogo foi o que, em linguagem popular,

chamar-se-ia de “avacalhado”. A roupa inadequada, principalmente por causa dos sapatos, gerava movimentos um pouco grotescos. O número de jogadores em quadra era excessivo. Some-se ainda a ausência de uma das traves – improvisada com uma pasta e o suporte da tabela de basquete (o que alterou a estrutura da quadra pois o suporte da tabela fica fora dos limites da quadra). Tudo isso era significativo. O mais importante, porém, estava na ação.

Como característica inicial, os jogadores tentavam driblar o máximo possível. Diferentemente do que se constata quando da reprodução do esporte hegemônico¹, o drible não servia para a identificação dos

-
1. O esporte cria um tipo de identificação cuja relação está baseada no rendimento e no sucesso, seja individual ou do grupo, estando apoiada também na idéia de igualdade de chances que as comparações objetivas exigem do espaço, do tempo e das normas esportivas, conforme nota de campo a seguir:
Os alunos chegavam, aleatoriamente, para jogar futsal. Os dois primeiros times foram formados e logo já havia equipes esperando. Normalmente os jogos são organizados da seguinte forma: Duram até dois gols; o perdedor sai para dar lugar à outra equipe; o vencedor permanece, não importando quantas equipes estejam esperando. Quando um grupo que está fora não é suficiente para formar um time completo, esse escolhe um ou mais jogadores da equipe derrotada. No início da partida, os jogadores, ao receberem a bola, tentavam driblar os adversários – se possível a todos. Fazer o gol seria apenas a conseqüência de uma jogada “brilhante”, construída, toda ela, individualmente. Quando todos – ou quase todos – já tinham feito suas tentativas, a partida passou a ter um caráter mais coletivo. Vencer se tornou importante. Significativo, também, foi o fato de um aluno ter chegado após algumas partidas já terem acontecido. Quando chegou sua vez de jogar, teve a mesma atitude dos demais no início dos jogos, driblar os adversários, prática que os outros já haviam abandonado por um futsal mais coletivo e objetivo do ponto de vista do resultado. O que quero demonstrar com o relato deste evento é o fato de que o drible, longe de ser apenas um gesto técnico do futsal, caracterizava-se como tentativa de os alunos serem reconhecidos por suas habilidades, e assim criarem uma estrutura, mais ou menos hierárquica de rendimentos, na qual suas identidades fossem reconhecidas. Em primeiro plano, ao demonstrar habilidade e competência, cada um deles mostrava aos demais companheiros da equipe que era confiável e poderia receber passes, pois sabia o que fazer com a bola. Em relação aos adversários, adquiria respeito. Já com referência aos jogadores da espera, era a forma de demonstrar-lhes que, caso seu time perdesse e tivesse que abandonar a quadra e a equipe de espera estivesse incompleta, poderia ser convidado para dela participar num novo confronto. O jogo descrito anteriormente caracterizou-se pelo fato de os alunos serem oriundos de diferentes fases e cursos, como pude comprovar pela conversa com alguns deles. Assim sendo, muitos não se conheciam. Neste caso, a lógica estabelecida para processar a identificação foi a esportiva. Mais precisamente, a do rendimento.



praticantes num sistema mais ou menos hierárquico em torno do rendimento, mas era a forma de prazer encontrada num jogo cujas regras eram flexíveis e cujo objetivo era a diversão. Driblar era “tirar um sarro” do colega, divertir-se na possibilidade lúdica do drible, com a certeza de que não haveria problemas, pois as relações pessoais de amizade, os lugares de cada um diante do grupo eram demarcados fora do esporte. Era uma turma que já estava havia mais de um ano junta. O objetivo comum do esporte, a vitória, parecia ser, assim, periférico em relação àquele anteriormente mencionado.

Como decorrência desta forma diferente de lidar com o jogo, as diversas características do esporte eram, então, representadas de forma caricatural, um brincar contínuo com todo o jogo, com as regras formais e com os padrões de comportamentos comuns, no caso, próprios do futebol. Desta maneira, as faltas ganhavam contornos jocosamente dramáticos quando, por exemplo, o jogador faltoso exagerava a ação de cometer a falta, como se fosse ser extremamente violento, enquanto o “agredido” simulava uma contusão gravíssima. Tudo isso entre muito riso, num jogo que continuava de forma frenética.

Outro aspecto caricatural era o de apelidar os colegas com nomes de jogadores famosos, sempre em tom jocoso e nas situações de erro grosseiro ou na tentativa de uma bela jogada. Nos dois casos, brincava-se com o imperfeito. Não se tratava de idolatrar as estrelas esportivas, mas, de maneira ímpar, ao brincar com os colegas, brincar com a imagem destas estrelas, com o esporte hegemônico e seus ídolos – mesmo que isso ocorresse de forma inconsciente.

O fim do jogo aconteceu quando do término do tempo livre. A volta à sala foi a retomada do cotidiano.

Registrei um outro momento que narro a seguir: Era uma manhã movimentada nas quadras de esporte. Todas estavam ocupadas. Muitos alunos estavam dispersos pelo pátio. Ao sair da observação de uma aula no ginásio, descendo em direção às quadras, vi algo realmente diferente. Improvisado na grama, entre as quadras e o campo de futebol, num espaço de aproximadamente 30 metros quadrados, acontecia um jogo de futebol.

O espaço não era, do ponto de vista convencional, o mais adequado: na grama, espremido entre o alambrado da quadra, de um lado, e



a elevação do campo de outro (o campo se eleva à aproximadamente 1,70 das quadras formando uma descida com algo em torno de 45°). Ao fundo, de um lado, um pedaço da escada de acesso ao campo. Uma pequena árvore e uma pedra faziam, praticamente, parte do campo. No outro extremo, o fim da grama. As traves improvisadas com as pastas dos jogadores formavam o popular “gol fechado”³.

Sete alunos participavam da partida, três dos quais eram meninas. Uniformizados para as aulas de sala, trajavam calça *jeans*, camiseta e tênis. A bola era de volei. O jogo transcorria com muita alegria, companheirismo e respeito. As limitações técnicas e as condições espaciais, longe de serem um empecilho ao jogo, faziam parte da diversão. Foi uma partida curta, cujo resultado os jogadores mal sabiam e que terminou pela intensidade da brincadeira e o conseqüente cansaço das meninas. Este, seguramente, não tinha sido um jogo comum.

Refletindo Sobre Inversões

A inversão, segundo Da Matta (1997a: 79-80), é um processo que provoca “*um deslocamento completo de elementos de um domínio para o outro do qual esses elementos estão normalmente excluídos*”. É assim no carnaval, quando as fantasias põem lado a lado ladrão e policial, dona-de-casa e prostituta, freiras e diabos. Quando pobres se tornam reis e burgueses; homens se vestem de mulheres e mulheres de homem. Neste caso, o ritual atualiza e põem em foco os valores sociais, produzindo a conjunção do que normalmente está afastado no tecido social. Entretanto, segundo o autor, estas inversões, longe de serem ações críticas e conscientes, com vistas à transformação das relações, reforçam estas relações. Pela jocosidade e pelo grotesco, o que é marginal vem à baila, deixando de lado o que é sistemático e rotineiro. Por isso, as relações sociais podem ser vistas invertidas no carnaval. A ênfase, já que o cotidiano é trabalho e hierarquia, é dada na alegria, na música e na dança, e por fim, na “humanidade” de cada homem.

3. Jogo de futebol cuja trave é pequena, não existindo, assim, goleiros.



Os três casos apresentados acima, longe de serem raridade, ou caracterizarem momento ritual, fazem parte do dia-a-dia das pessoas. Quem nunca viu futebol, voleibol ou qualquer outro esporte improvisado com bola de meia ou meia furada, chinelos fazendo as traves, números diferentes de jogadores nas equipes, crianças grandes e pequenas na mesma partida, jogo misto, regras flexíveis, campo irregular, corda como rede de voleibol? No esporte de rendimento, os rituais tendem a reforçar seus valores hegemônicos: rendimento, sobrepujança, hierarquia, etc.. É no cotidiano que as situações de inversão podem ser ricamente observadas.

No caso do futsal feminino descrito acima a inversão ocorreu, ao que parece, pelo “carnavalesco”. Assim como homens desfilam grotescamente vestidos como mulheres no carnaval, o futsal praticado toma o ar de uma inversão de gêneros. O universo eminentemente masculino do futebol é invadido de forma lúdica. Os movimentos são quase caricatos. O rendimento é o ridículo. A conjunção do “jogo para macho” com a “delicadeza feminina” suspende a rigidez da performance. Talvez por incompetência geral, o rendimento é eliminado, não porque mulheres não sejam competitivas, mas porque, nesse instante, o que importa menos é o jogo e muito mais a farra de adentrar a um mundo que não lhes diz respeito. Talvez como crianças frente ao novo.

Mas este contexto não é crítico de modo consciente. Ao contrário, por exemplo, de ridicularizar o machismo no futebol, o próprio espaço feminino nesse esporte é questionado. Seria um: “como ele não nos pertence, vamos apenas nos divertir”.

Infelizmente, como isso foi apenas um momento, aos poucos o futsal feminino da referida turma foi aproximando-se do modelo hegemônico. Ao observar novas aulas, constatei que, com o aprendizado, pequenas cobranças de rendimento começaram a surgir. Aos poucos, as piores jogadoras, que a princípio não eram bem identificadas, foram passando para as posições defensivas, já que não tinham habilidades para fazer o gol, até ocupar um lugar neutro na quadra⁴. Os gols, ou-

4. Esse espaço neutro do campo de jogo, que também identifico em minhas aulas de Educação Física, é a lateral da quadra, próximo ao centro. Aos poucos o aluno abandona o jogo. Isso não se dá só no futsal, mas é possível observar também no basquetebol.



trora simples aspectos do jogo, se tornaram importantes. As melhores jogadoras começavam a se impor e dominar as partidas, passando a comandar praticamente todas as ações, principalmente de ataque. A exclusão, o rendimento e as ações individuais se tornaram, não lentamente, parte integrante do jogo. A alegria já não era mesma. O encanto foi desfeito. O que era um brinquedo virou esporte.

O segundo exemplo parece ter operado uma inversão interessante. O jogo foi um reflexo da situação criada na falta do professor. Talvez possamos chamar isso de uma inversão de tempo. Os alunos deveriam estar trabalhando: estudando. Não tiveram também tempo de planejar seu tempo livre. Saindo para as quadras, extravasaram as pressões do tempo esquadrinhado da escola. Cair num outro esquadrinhamento seria um equívoco. Fizeram do jogo de bola uma festa. Brincaram com a violência das faltas, teatralizando-as. Os “Ronaldos” e “Roberto Carlos”⁵ colocavam no terreno do conhecido e próximo o distante. Punham no lugar, também, os alunos que se destacavam, ou com habilidade e provocações, ou com jogadas desastrosas. Dava-se a conjunção do ídolo⁶ com as pessoas comuns, de forma pejorativa. Além do mais, os sapatos e botas não permitiam, para alguns, um desempenho atlético razoável. Em vista disso, sobrava a atitude cômica.

Todas as falseações, brincavam, de modo irônico, com os valores do esporte hegemônico e seus mitos. Ao mesmo tempo, era uma resposta ao universo regrado da escola. Naquele momento, na quadra, estava dado um espaço de liberdade no qual, duvidando das regras e valores, no caso os do esporte, brincou-se com algumas estruturas opressoras. Mais do que uma ruptura consciente das regras esportivas, parece ter havido uma predisposição à “avacalhação”, gerada pelo fato de, naquele momento, haver uma quebra da rotina do trabalho e a conseqüente utilização do tempo de forma a mais folgada possível.

Todavia, da mesma maneira que o futsal feminino, o jogo foi aos poucos ganhando contornos de normalidade: reclamações por erros,

5. Jogadores da seleção brasileira de futebol mais mencionados nos jogos de futsal da escola etnografada.

6. Neste caso, vale lembrar que a mídia esportiva insistentemente aponta atletas como “heróis”, “ídolos” ou “mitos”.



seriedade nas jogadas, além de alguns lances mais violentos, só que agora sem dramatização. José perguntado em entrevista sobre o jogo realizado, assim o definiu:

“Aquilo foi só avacalhão”.

Do mesmo modo, o futebol na grama revela a riqueza de possibilidades de movimento no ambiente escolar. Totalmente fora dos padrões em termos de tempo, espaço, organização e estrutura, este exemplo de inversão poderia ser considerado uma ruptura completa com o sistema desportivo e seus princípios de sobrepujança e comparação objetiva apontados por Kunz (1991). A sutileza e despreensão com que os gols eram contados; o número ímpar de atletas e a comunhão dos gêneros (além, como vimos anteriormente, do próprio futebol feminino, de modo geral, ser uma inversão); o espaço do campo e as traves; o tempo livre gerado pela falta de um professor – a ruptura do ciclo cotidiano; tudo parecia concorrer para que apenas se jogasse. Jogo no sentido de uma entrega lúdica dos participantes. Algo muito próximo da fantasia.

Por fim, Paulo (2ª fase), um dos participantes deste jogo, põe os pés na realidade e assume seu desconforto. Perguntado sobre esse acontecimento, revela:

“Ah (rindo)! É que a gente ia jogar numa quadra, né? Aí não tinha quadra, aí a gente ia jogar só volei, aí podia arranjar qualquer lugar só prá jogar. Aí acabamos jogando futebol ali na grama, pagando mico, mas jogamos, não tinha quadra. Aí acabamos... tinha pouco tempo pra jogar... não tinha aula, aí jogamos”.

Inversões e Illusio: Estrutura e Anti-Estrutura

Após as reflexões expostas anteriormente, principalmente quando tratei do esporte, seja no plano da reprodução, seja no das inversões, se faz necessário postular uma nova chave interpretativa com o objetivo de escapar de uma aporia, qual seja, a de que ao se realizar o esporte no âmbito escolar, em qualquer um dos espaços-tempos tratados, não é possível escapar-se das imposições incorporadas do esporte de



rendimento, impossibilitando um ponto de fuga de qualquer ordem: prática ou simbólica (ou mesmo dia-bólica).

Para pensar os conjuntos de práticas e representações aqui etnografados, pretendo rediscutir os problemas colocados sobre dois enfoques. Primeiramente retomarei as questões que denominei de inversões para mostrar que, como propõe uma análise relacional, não era apenas o esporte que estava em questão, mas outros aspectos da vida cultural e escolar. Em seguida, procurando novos pontos de análise que se faça pensar a partir do próprio esporte, tomar a vivência dos alunos na ludicidade praticada como contexto interpretativo para os fenômenos relatados.

Quando tratei das inversões no capítulo anterior, afirmei com DaMatta (1997a) que estas provocariam um deslocamento de práticas e representações para contextos diferentes dos habituais, mas que isto poderia se dar em diversos contextos da vida cotidiana, em momentos liminares ou de passagem, mas, neste ponto, ao contrário do autor, não exclusivamente em processos rituais. Tentei pensar as inversões, no contexto desta pesquisa, como se estas falassem do esporte, e que os alunos, através do jocosidade, do brinquedo e da ludicidade deslocassem componentes fundamentais da estrutura do esporte para fazer algo diferente.

Nos termos anteriormente analisados, o espaço e o tempo de duração de jogo, o uniforme, a composição dos times com números desiguais de participantes e de ambos os sexos, além do descompromisso com o resultado e o rendimento, das infrações consentidas e da teatralidade resultariam de uma ação, não necessariamente consciente por parte dos alunos, para romper com uma lógica de movimento que, extremamente tecnicizada e reificante, funcionaria como um sistema de classificação e exclusão dos agentes. Esta análise permanece válida, mesmo com limites.

Pretendo agora alarga-la, e argumentar que uma ação num determinado plano, como sugere Levi-Strauss (1975), pode estar falando de outra coisa, em outro plano. Sustento, deste modo, que para além de um discurso sobre o esporte, estava em jogo também, nas inversões estudadas, questões postas contra a estrutura escolar em seus diferentes planos: culturais, espaciais e temporais. Destaquei o sistema esquadrihado que o modelo panóptico de controle das pessoas no interior da



escola se configura, tanto para alunos quanto para servidores (administrativos e professores)⁷. Inverter através da prática esportiva, então, sugere um nível a mais de análise, que ultrapassa o próprio esporte e remete a um novo contexto relacional.

Um outro caminho para pensar as práticas descritas, ainda em conexão com a perspectiva damattiana, pode ser tomada em Turner (1974), do qual parte significativa da teoria até aqui explicitada o primeiro é devedor. Este aluno de Gluckman, formado na tradição britânica de antropologia, cujas preocupações políticas constituíam um dos focos centrais das análises, principalmente das sociedades africanas, trata da perspectiva apontada ao transportar as premissas formuladas no estudo dos ritos para processos sociais mais gerais, nos quais uma crise estaria instalada.

O que descrevi como inversões, cujas características insistentemente remetem ao prazer e ao *ludus*, sugerem um momento de *communitas* – de anti-estrutura –, em contraponto ao universo escolar estruturado em suas diversas dimensões. Claro está que esta apropriação que ora faço de Turner, assim como fiz de DaMatta, promovem um deslocamento de suas teorias do ritual para o da vida cotidiana. É evidente, também, que há riscos nesta transposição. Acredito, porém, no caráter heurístico destas perspectivas para interpretar o esporte escolar em uma de suas configurações. Tratemos de ver em que consiste a idéia de *communitas* e sua relação com as inversões apontadas.

Turner sugere que as sociedades, que não são nem coisas nem estados, mas processos, apresentam em suas configurações momentos estruturados e de anti-estrutura – ou *communitas* –, sendo a segunda um momento de suspensão da ordem no qual um drama social se desenrolaria. Os momentos críticos são tratados pelo que se concretizou como teoria da liminaridade e os ritos, conforme Rivière (1996), estariam associados ao teatro, ao drama e ao jogo. Seriam, no sentido dado por Geertz (1989), uma história que um grupo se narra a si mesmo. Tomadas estas perspectivas, parece interessante pensar que as inversões descritas neste trabalho são momentos liminares nos quais através do jogo, do drama ou do teatro – em última instância, do *ludus* – a estrutura é posta em cheque. Como momento de anti-estrutura, estas práticas reorganizam

7. Para saber mais sobre o sistema panóptico ver Foucault (1998).



as relações dos grupos, suspendendo por um determinado período as imposições hierárquicas e esquadrinhadas da cultura, do espaço e do tempo da escola, mas também do esporte.

Refletindo sobre os exemplos tomados para descrever os modos diferentes de se praticar o esporte no espaço-tempo escolar, é possível perceber que eles nascem de momentos em que a estrutura da escola perde o controle dos grupos de alunos. A ausência de um professor, que cria um lapso de tempo fora da ordem; o jogo de futebol em um espaço não convencional e em condições configuracionais incomuns; bem como a prática do futebol por meninas pouco acostumadas a este esporte sugerem momentos liminares nos quais as práticas observadas surgiram como possibilidades simbólicas de organizar o desestruturado.

Não se trata, todavia, de uma ação funcional, no sentido de reinar a ordem estrutural da escola e do esporte. Ao contrário, configura-se, enquanto *communitas*, em práticas simbólicas através das quais “elementos improvisados e variáveis que exprimem a criatividade do social e, por vezes, um lado anárquico e conflitante” (Rivière, 1996) tomam forma. A partir destas assertivas, considero importante recuperar este aspecto fundamental do social, qual seja, o fato de haver no mundo vivido práticas criativas que rompem com as pressões reprodutoras das estruturas sociais e inventam modos de fazer vivos, que podem produzir espaços-tempos sociais críticos.

Os argumentos apresentados acima acabam por nos encaminhar a uma discussão necessária, que nos coloca em contato com o corpo e, finalmente, com o movimento. Se, sob um determinado enfoque, especificamente o foucaultiano, o corpo é o local de inscrição do poder – em um determinado tempo através dos suplícios, depois, no encarceramento, seja na prisão, seja na escola – e para Bourdieu é o espaço de aprendizagem do *habitus*, uma incorporação de disposições, quero refletir agora sobre o corpo como possibilidade do ser-no-mundo e o movimento sendo aquilo que promove o diálogo entre os seres humanos entre si e com o próprio mundo.

Para Merleau-Ponty (1994: 122), o corpo é o veículo do ser-no-mundo. É nossa possibilidade de juntarmo-nos com o meio em que vivemos, de nos confundirmos com o mundo e com as pessoas, de fundarmos nosso mundo e nele realizarmos projetos. Em outras palavras, “meu corpo é o pivô do mundo”. Sou, em minha corporeidade, o sujeito da percepção, não objeto percebido, pois o corpo enquanto afetividade é o espaço de sensa-



ções cinestésicas: movimento que dialoga. Deste modo, o espaço corporal relaciona-se com o espaço exterior através de sua motricidade. No espaço exterior encontro também um outro, que encarna em sua experiência do mundo as singularidades constitutivas da minha própria experiência, que se sustenta no fato de o mundo estar aí, antes mesmo de eu poder falar dele. Desde esta perspectiva, Merleau-Ponty (1994: p.8) sugere:

Se o outro é verdadeiramente para si para além do seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus; é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo –, uma perspectiva do Para o Outro – minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim.(...) É preciso que eu seja meu próprio exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo.

Isto significa também que ao reconhecer o outro como participante do mesmo mundo e partilhando a mesma “fé perceptiva”, a de que estamos no mesmo mundo, não o reduzimos a nossa própria lógica – e vice e versa – mas, sim, constituamos diálogo para o mútuo entendimento. Estas questões que ora coloco, e que podem se traduzir por abstrata demais, parecem ganhar concretude na experiência de movimento gerada nos momentos de inversão, e que, se antes traduzi como limitada do ponto de vista transformador do esporte, aparece agora como uma dimensão fundamental da apreensão do mundo – através do diálogo pelo movimento –, da invenção criadora da corporeidade que funda o mundo e comporta, para além daquelas imposições culturais – e estruturais – um modo de reinventar o mundo, de refundar a experiência não apenas através do incorporado bourdiano, mas também do corpo próprio, que se faz movimento transgressor, inventivo, criador. Segundo Buytendijk (1977: 66),

“Todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões, capacidades e disposições, condições e estados de ânimo, e também com o inexplicável elemento criador de cada atividade.”

O jogo inscreve-se em nosso ser desde a mais tenra infância. Quando estamos envolvidos neste “fora do mundo”, o jogo nos joga enquanto nós o

jogamos. Vivemos um movimento pendular entre o jogo e a realidade. É por isso que, seguindo Gadamer, Buytendijk (1977) reconhece que o ser humano sabe que joga, o que é o jogo e que aquilo que realiza é apenas jogo, entretanto, envolvido com o jogo, acaba por não saber o que é isto que sabe, não refletindo sobre o ‘como’, o ‘quê’ e o ‘porquê’ de seus procedimentos.

Mas o jogo encerra em si uma linguagem, assim como todo objeto lúdico. Nesta linguagem, encontra-se descolado de qualquer situação que se configure como séria, necessária, penosa ou obrigatória. Divertir-se é perder-se, desviar-se num sentido de extroversão ou expansão. Ora, os momentos de inversão descritos são marcados por esta característica essencial do jogo. Os modos irônicos de viver as práticas descritas demonstram a zombaria para com o mundo, uma inteligência encerrada no conhecimento de quem joga.

Nesta mesma perspectiva, para Merleau-Ponty (1994), “pensar é tentar”, do mesmo modo que para Gadamer, segundo Buytendijk (1977: p. 85), “um jogo é a *compreensão*” (grifo do autor). Estes dois aforismos aludem à linguagem como jogo que nos envolve – como todos os jogos – e, portanto, ao pensamento em sua unidade como imaginação, projeção e conhecimento, levando o lúdico à esfera do humano. A espontaneidade do jogo é manifestação do cogito. Assim, sugere Trebels (Buytendijk, 1977: p. 85) que a ilusão é como nível de realidade do jogo, mas, como atividade do pensamento, temos que “no jogo, sucumbimos à aparência e à ilusão e, porém, ao mesmo tempo, conhecemos a realidade”.

Como tratamos até aqui, a dimensão lúdica do jogo não é, tão somente, o puro resultado do processo liminar que instaurou a crise para a qual as inversões foram respostas. A ludicidade se configura como um modo específico de se viver a corporeidade – muito próprio da infância e da juventude, mas também do ser em sua continuidade histórica – e de instaurar no mundo vivido espaços prazerosos de vivência. Esta fenomenologia do vivido que recuperei até aqui carece, apesar de suas positivities, de uma reflexão complementar exposta por Benjamin (1987), pois recoloca a questão do mundo vivido na necessidade de seu entendimento.

Nos termos em que descrevemos as aulas de Educação Física e a lógica de rendimento que atravessa o esporte em quase seu todo, temos que os princípios estruturais da razão instrumental que operam sobre o movimento – ou sobre as técnicas corporais no sentido maussiano – decompondo os gestos em “micro” eventos apreensíveis e incorpo-



rados posteriormente em uma totalidade, esta fragmentação, encontrada também no processo de trabalho industrial, é para Benjamin (1989, 1994), a impossibilidade da experiência na modernidade.

Para este pensador frankfurtiano, a experiência é termo fundamental para a existência humana. A vida, termo para nossa existência biológica, e a vivência, modo de estar no mundo sem que haja necessariamente a compreensão deste são dimensões do humano em sua condição existencial. Entretanto, estas esferas do ser são limitadas. Para Benjamin, a fragmentação da sociedade sob o regime capitalista, resultou na perda da experiência. Por experiência o autor entende a capacidade de compreensão do mundo vivido, das relações sociais e dos bens culturais produzidos por uma sociedade. Nestes termos, as perdas de conexão entre as várias partes que compõem o trabalho, a cisão da relação geracional, além de outros aspectos que caracterizam o modo de vida contemporâneo implicam na perda desta experiência.

A experiência seria fruto da capacidade de narrar o vivido, apreende-lo e transmiti-lo em nossas relações sociais. Esta experiência estaria vinculada ao mundo comum partilhado pelos agentes sociais, apoiada na comunidade entre vida e palavra. Narrar uma experiência é compartilhar um saber inscrito na história – que não distingue o macro do micro evento em termos de importância, e procura fazer ver no presente aquilo que a narrativa busca no passado (seria uma história estrutural a de Benjamin?). A atrofia da experiência, hoje, decorre do fato de o narrado não estar mais integrado à vida do narrador devido as condições fragmentárias das relações sociais.

Por outro lado, Benjamin (1987) vê no lúdico uma possibilidade concreta de viver e narrar uma experiência. A criança – quiçá todos nós – quando joga (entra *in lusio*), quando toma o brinquedo e se transforma em um outro, numa *mimicry*, vive esta experiência em sua totalidade. Em Rua de Mão Única, o autor nos apresenta sua infância em Berlim, carregada de surpresas e emoções que o conectavam as pessoas e as coisas e que se transformam em experiência através da narração incorporada. O que são os momentos de inversão senão a possibilidade mesma da experiência?

Sujeitos, tanto nas aulas da Educação Física quanto nos momentos de tempo livre, às imposições do esporte de rendimento, os momentos de inversão aparecem como *ludus*, como prática não fragmentada e possível de converter-se em experiência, em compreensão do mundo.



Vivida com intensidade, estas práticas exprimem com alegria a totalidade do movimento, tornando-se forma de narrar e apreender o corpo, o gesto o jogo e o esporte numa dimensão diferente das exigências mudas do gesto puramente instrumental.

Afirmo, por fim, que a ludicidade imanente às inversões por mim etnografadas, sugerem que há nestas práticas muito mais do que o desconforto de ‘pagar um mico’. Se elas ainda comportam esta característica e são mais ou menos rapidamente substituídas pelas práticas tradicionais do esporte performance, e não se consolidaram como experiência, é porque tramam contra o hegemônico, propõem um espanto, convidam, através do jogo, ao entendimento do mundo, ao esclarecimento que o diálogo proposto entre movimento e mundo comporta e do qual as inversões – traduzidas em *communitas* e ludicidade – são plenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece claro que as inversões se dão numa relação burlesca com o ordinário: o tempo, o espaço, as normas, os padrões, o modelo... Como, então, tomá-las para o âmbito de nossa prática pedagógica, espaço de ordem do universo escolar? Os eventos observados, que não se resumem aos aqui apresentados, carregados de ludicidade, apontam uma forma diferente de fazer o cotidiano e o esporte. Revelam o inventivo na arte de lher dar com as imposições e normas do universo escolar e social. Entretanto, vimos sua insuficiência.

Um projeto que vislumbre a emancipação dos sujeitos deve valorizar o lúdico, mas, na mesma medida, deve pedagogizá-lo, transformando em conhecimento e esclarecimento. Como vimos, os eventos de inversão burlam, evocam, confirmam e reproduzem, inconscientes de suas possibilidades transformadoras e da riqueza de suas práticas.

Não se trata, por fim, de ordenar e controlar as inversões, pois elas deixariam de ser inversões. Mas embeber-lhes de práxis, soprar-lhes consciência e imprimir-lhes o sentido da transformação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras Escolhidas)



_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.- (Obras Escolhidas; v II)

_____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.- (Obras Escolhidas; v.III)

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas (SP): Papirus, 1997.

BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre (RS): Magister, 1997.

BUYTENDIJK, F. J. J. "O Jogo Humano". In. GADAMER, H-G. *Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural* - v 4. São Paulo: EPU, 1977.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: Para Uma Sociologia do Dilema Brasileiro*. Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1997a.

_____. *A casa e a rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil*. Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1997b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1989.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí (RS): Unijuí, 1994.



LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1975.

MAUSS, Marcel. *Antropologia e sociologia*. São Paulo: EPU, 1974.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. "De Mauss a Lévi-Stauss". In: *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Signos*. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TURNER, Victor W. *O processo ritual; estrutura e antiestrutura*. Petropolis: Vozes, 1974.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: Notas para uma Sociologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar Ed.1987.

_____. *Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1994.