

# EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E DIVERSIDADE CULTURAL

DR. PAULO EVALDO FENSTERSEIFER

Departamento de Humanidades e Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (Ijuí – Rio Grande do Sul – Brasil)  
E-mail: fenster@unijui.edu.br

DR. SANTIAGO PICH

Departamento de Estudos Especializados em Educação, Centro de Ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)  
E-mail: santiago.pich@yahoo.com.br

## RESUMO

*O trabalho problematiza o conceito de diversidade cultural no campo dos estudos pedagógicos e filosóficos da educação e da Educação Física. Aborda esse problema a partir de um olhar que visa considerar as diferenças culturais, sem, contudo, cair em uma postura essencialista, que impeça situá-las em perspectiva universal, e no contexto de uma sociedade e uma escola republicana e democrática. Finaliza, sinalizando para a necessidade de trabalhar a partir de um horizonte que assuma o sempre frágil equilíbrio entre a polifonia das vozes da diferença e o solo comum do humano, entendido como uma construção situada no plano da historicidade.*

*PALAVRAS-CHAVE: Relativismo cultural; escola republicana; corpo; Educação Física escolar.*

## INTRODUÇÃO

A abordagem que nos propomos resulta não apenas de um acolhimento do tema da diversidade cultural, potencializado na Educação Física (EF) pela “virada culturalista” (BRACHT, 2006) mas por um certo olhar de estranhamento lançado por uma perspectiva moderna, herdeira das luzes, e que por não abrir mão de uma perspectiva universalista, embora sem as mesmas ilusões oitocentistas, sempre toma com reservas o discurso da “diversidade cultural” e suas relações com o chamado “relativismo cultural”.

Em se tratando de Educação Escolar, e nela a EF, entendemos que a preocupação central deve estar vinculada a aprendizagem (especificidade da escola). Esta, porém (a aprendizagem) não acontece como um “formalismo asséptico”, mas é atravessada por tudo que é humano (e inclusive pelo que resiste à humanização). O que significa afirmar, atravessada pela cultura, dado que não há humano (corpo/movimento) propriamente fora da cultura. Como entende Marques (1995), no entanto, “Não pode a cultura reificada numa materialidade mesmo que histórica ocultar a presença viva dos sujeitos que criativamente a movem”. Segue ele, afirmando que,

A aprendizagem se exerce à medida que o sujeito singular entra em relação ativa com seu mundo pela mediação dos procedimentos e formas de atuar, dos objetos e da linguagem, socialmente elaborados e reconhecidos por um sujeito coletivo, organizado, específico e diferenciado em cada situação histórica. Sem o completo sistema de significados em que se engendra, a aprendizagem não subsiste; nem os conhecimentos se clarificam e se comunicam senão através de códigos socialmente elaborados e referidos à situação social em que vivem os sujeitos e à dinâmica cultural de que participam (MARQUES, 1995, p.24).

Levar isto em conta, porém, não deveria em hipótese alguma, ser um entrave para os propósitos da Educação/EF escolar, fundamentalmente da aprendizagem. Se algum dia acreditamos em uma pedagogia de “anjos epistêmicos”, de seres sem mundo, creio que temos que rever nossos conceitos. Tal como afirma Aristóteles acerca dos entes de Platão: necessitam beber sangue humano (SAVATER, 1991)

Entendemos que a aprendizagem, na sua forma escolar, é uma demanda das sociedades democráticas e republicanas<sup>1</sup>, as quais tem nas novas gerações a promessa de sua renovação. Esta aprendizagem, porém, não deve limitar-se a reproduzir/reforçar as perspectivas culturais particulares, dado que os sujeitos com mandatos de poder nesta forma de viver a sociabilidade precisam lidar com a diversidade

---

1. Educação, em sentido amplo, é um “direito antropológico”, afirma Charlot (2011). Algo que está para além de um bem público segundo o autor.

cultural de um lugar que as agrega, sem dissolvê-las e sem se dissolver nelas. Enfim um modo dialético de relação do particular e do universal, do “eu” e do “nós”.

O “dilema da sociabilidade humana”, ou da política, em sua forma democrática e republicana, em sociedades que optaram por este modo de resolver este dilema, encontram na educação escolar um lugar privilegiado para potencializar sujeitos com discernimento, capazes de produzir soluções razoáveis para a sociedade em que vivem e para o mundo comum (cosmopolita).

Do contrário, se é para deixar intocadas as diferenças culturais, deveríamos nos rebelar contra a obrigatoriedade da educação escolar (não mandando nossos filhos para a escola), pois é bom lembrar que, além de direito, a educação escolar é uma cobrança da nossa constituição. Só formamos porque temos uma “fôrma”<sup>2</sup>, esta “fôrma” é o que nos une no mundo comum, ou ao menos produz pontos de “co-incidência”, é o que produz os acordos do mundo comum.

## A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA

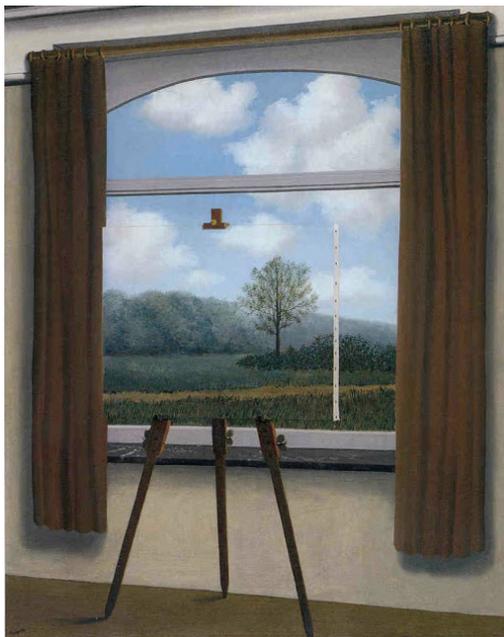
A “virada culturalista” que, partindo da antropologia chegou a Educação/EF, desnaturalizou essas “fôrmas”<sup>3</sup>, invocando o conceito (dimensão) da cultura, serviu para “dessubstancializar” os processos de aprendizagem (falsamente universalizados na ideia de “sujeito epistêmico” por exemplo), o que certamente trouxe importantes contribuições didático-pedagógicas. Para Charlot esse já é um pseudodebate dado que, segundo o autor, “cada um de nós é um ser humano, cada um de nós é singular e cada um de nós pertence a um grupo social, a uma cultura”, logo, com direito a diversidade, à diferença, que nos é constitutiva (2011, p.18).

Diferença que podemos metaforicamente visualizar na obra de René Magritte a “Condição Humana”

---

2. É em função desta “fôrma” que realizamos as “podas”, ou seja, estabelecemos os limites considerados adequados para vida social em cada cultura ou civilização, e na especificidade das instituições que a compõe (família, igreja, escola...).

3. Este processo de desnaturalização vai significar que agora temos que justificar a poda, não sendo mais suficiente apelarmos para a tradição ou para algum princípio metafísico, pelo menos no que tange a sociabilidade humana para fora dos âmbitos privados.



Na tela acima, vemos a perspicácia de Magritte para nos chamar a atenção de que não existe uma visão que apreenda a coisa em si, portanto não há relação com o mundo que não passe por uma mediação linguística<sup>4</sup>. A visão que temos da paisagem (e do mundo) é constitutivamente linguística<sup>5</sup>.

A frase de Vattimo que reproduzimos a seguir explicita bem essa ideia:

Não existe verdade objetiva em parte nenhuma; não há ninguém que veja a verdade sem ser com os olhos, e os olhos são sempre de alguém. Se quero arrancar os olhos para ver as coisas como realmente são, não vejo mais nada. (VATTIMO, 2002. p. 3)

Agora, porém, corremos o risco de “substancializar” o conceito (dimensão) da cultura (“janela”), privando os processos de aprendizagem de uma perspectiva universalizante, como confluência de sentido da disciplina/EF, sustentada na comunidade científica da área, da educação escolar articulada com os propósitos

---

4. Aqui nos valemos de um conceito amplo de linguagem, não nos limitando à oralidade. O quadro ao qual fazemos referência, é um portador de sentido, porém se vale da linguagem pictórica.

5. O próprio René Magritte tinha um entendimento semelhante sobre a sua tela: “Que é como nós vemos o mundo: nós vê-mo-lo como existindo fora de nós próprios, mesmo que seja apenas uma representação mental do que nós sentimos dentro de nós”. (MAGRITTE apud Amarante, 2009)

consensuados pela sociedade que a estipulou. Dito de outro modo, se determinado discurso moderno dogmatizou o universal (“falso universal” dado que não agrega a concretude do diverso – era de uma “janela só”) e ignorou a cultura (só reconhecida enquanto entrave a realização deste universal), corremos o risco agora de dogmatizar a cultura em prejuízo de qualquer valor universal, mesmo os tidos como razoáveis do ponto de vista de um mundo comum. Tomar isto em conta nos exige rever o significado embutido na noção de “respeitar a diversidade cultural” (que não é o mesmo que “levá-la em conta”)<sup>6</sup>. Devemos salientar, ainda, que aqui nos referimos aos posicionamentos culturalistas que defendem um conceito de relativismo cultural forte. Essa postura pressupõe que a singularidade das culturas é irreduzível, o que, no limite, impede a possibilidade de pensar em uma dimensão universalisante do humano, impossibilitando, portanto, pensar em princípios que sejam transculturais, e, portanto, inerentes à condição humana, como, por exemplo, que as culturas também sejam (ou melhor devam ser) objeto de crítica. Assim, o humano é reduzido a um conjunto de ilhas, desconexas e isoladas, sem qualquer comunicação entre si. Destacamos, ainda, que essa postura pode levar também a cristalizar a cultura, e, portanto, a uma perspectiva próxima da naturalização da cultura.

Entendemos que os processos de aprendizagem devem levar em conta a cultura, mas relativizá-la de um ponto de vista com pretensões de universalidade, por exemplo, da perspectiva republicana que institui uma ideia de sociedade, e, entre outras coisas, uma ideia de escola. O projeto republicano surge de um “para além das culturas”, o desafio é atingir este propósito sem desconsiderar o caráter identitário destas culturas, sem ignorar que aprendemos sempre em perspectiva própria, ou, como aprendemos com a filosofia, cada um tem o Sócrates que pode. Desafio esboçado por Bauman nesta passagem de uma entrevista em que o interlocutor lhe questiona acerca do caráter otimista de sua obra “Múltiplas culturas, uma sola humanidade”. Afirma ele:

Ahora todos estamos interconectados y somos interdependientes. Lo que pasa en un lugar del globo tiene impacto en todos los demás, pero esa condición que compartimos se traduce y se reprocessa en miles de lenguas, de estilos culturales, de depósitos de memoria. No es probable que nuestra interdependencia redunde en una uniformidad cultural. Es por eso que el desafío que enfrentamos es que estamos todos, por así decirlo, en el mismo barco; tenemos un destino común y nuestra supervivencia depende de si cooperamos o luchamos entre nosotros. De todos modos, a veces diferimos mucho en algunos aspectos

---

6. Michael Young (2007) refere-se a um “conhecimento poderoso”, “teórico”, livre do contexto, por isso muitas vezes contrário a cultura da comunidade de onde procedem os alunos, como sendo aquele que pode fazer a diferença na promoção da igualdade social no que se refere ao conhecimento.

vitales. *Tenemos que desarrollar, aprender y practicar el arte de vivir con diferencias*, el arte de cooperar sin que los cooperadores pierdan su identidad, a beneficiarnos unos de otros no a pesar de, sino gracias a nuestras diferencias. (grifos nossos)

Estas ideias largamente difundidas, não são de fácil compreensão e, quem sabe, de ainda mais difícil operacionalização. Afinal como viver, como cooperar entre diferentes sem uma disposição de abstrair-se, mesmo que sempre parcialmente, de suas verdades culturais? Como compatibilizar a ideia republicana de igualdade com a diversidade cultural? Como compatibilizar as conquistas relativas aos direitos do indivíduo com o mundo comum?

A revolução francesa com seu ideário iluminista baseia-se na afirmação da condição humana universal antes dos particularismos culturais (homem antes de brasileiro). A humanidade é, por exemplo, o horizonte ético da cidadania condorcetiana, amplificação humanista que, na compreensão de Coutel, tem consequências para a instituição do cidadão nas seguintes questões:

(...) primero, en la Instrucción pública, cada niño no será considerado como un "futuro ciudadano" y *a fortiori* como un "pequeño soldado" sino como un "retoño de hombre", candidato a la humanidad. Inmediatamente, los derechos del hombre y el ejercicio de los derechos políticos tendrán la humanidad como horizonte y no solamente la patria (la identificación completa entre nacionalidad y la ciudadanía es extraña a Condorcet). (COUTEL, 2005, P. 30)

Já o romantismo alemão, anti-iluminista, pensa o contrário<sup>7</sup>. O iluminismo universalista, destaca Brayner (2008), encontrava na escola republicana universal e universalista, pública, laica e obrigatória, uma aliada a efetivação de seu projeto de alçar o indivíduo da sua cultura local e limitada para um ideal abstrato de Humanidade, o qual foi acusado, certamente não sem razões empíricas, de "autoritário e homogeneizante"<sup>8</sup>. É no bojo desta crítica que emergem as "pedagogias da diferença". Voltamos à questão, como lidar com as diferenças em um mundo comum? Como conciliar a "concretude sensível" da diferença com a "abstrata igualdade"?

Entendemos que devemos problematizar esta afirmação de Bauman: "coo-

---

7. É conhecida a afirmação, debitada a Goethe, de que este não via nenhum ser humano, apenas alemães, franceses, ingleses... Expressão assumida também por Joseph de Maistre, como veremos mais adiante.

8. O universal abstrato carrega não só os "Direitos Universais do Homem", mas também, não podemos ignorar, Auchwitz como possibilidade. A questão é se devemos abandonar em razão disso qualquer perspectiva de universalidade? E se esse abandono só traz ganhos? Sem esta perspectiva é possível criticar a barbárie cultural? Ainda, quem disse que as culturas são homogêneas em seu interior? Por outro lado, não devemos esquecer que a lógica da formação do projeto da escola moderna está calcada no conceito de identidade (fortemente atrelada à ideia de nação), que é um dos pilares da política moderna, e que foi condição de possibilidade para fundar o conceito de humano em princípios (eurocêntricos), que adquiriram caráter de substancialidade.

perar sin que los cooperadores pierdan su identidad”. Um modo de fazer isso é levando em conta a proposição de Edward Said, segundo o qual a educação deve propiciar que os sujeitos percam sua identidade, para recuperá-la como opção e não como destino. Neste movimento ele consegue um estranhamento não só em relação as diversidades culturais “dos outros”, algo relativamente fácil, mas também em relação a sua cultura, algo nada fácil, mas fundamental para a “*arte de vivir con diferencias*”, como quer Bauman.

Para enfrentar esta questão recorreremos à obra deste sociólogo que a pouco nos deixou, Antônio Flávio Pierucci, o qual em seu livro, de sugestivo título, nos põe de frente com as “*Ciladas da diferença*”.

Pierucci estudou o voto conservador em São Paulo e identificou alguns elementos que permitem caracterizar o que pode ser denominado “conservadorismo popular”. Partimos do pressuposto de que a realidade na qual nos movimentamos não é muito diferente, por isso trazemos algumas passagens desta obra, e dos autores por ele referidos, acreditando que tem muito a nos ensinar, no sentido de provocar nosso pensamento acerca do nosso tema. Vejamos o resultado de uma entrevista emblemática realizada por Pierucci (1999, p. 33):

*Iguais?! Quê que há, está me estranhando? Fazer o quê?, a vida é assim, azar! Tratar como nosso irmão?! Eu trabalhei quarenta anos, não posso ser irmão de vagabundo. O que é isso, está me confundindo por quê, agora? Porque negro é isso... Todo mundo sabe que há racismo, sempre houve e vai haver até o fim da morte, amém. Negro é negro, branco é branco, azul é azul, vermelho é vermelho. E preto é preto. Não vem que não tem. Essas demagogias é bom em época de eleição. Isso é demagogia, isso é falsidade, isso é falta de religião católica apostólica romana. (Dona Mariauta, 58 anos, escriturária aposentada residente na Penha, São Paulo, SP)*

A primeira característica do grupo de eleitores pesquisados identificada pelo autor é “a absoluta rejeição a qualquer raciocínio que não seja concreto”<sup>9</sup>(1999, p. 95). Coerente com as observações de Karl Mannheim acerca do pensamento conservador, para o qual “aborrece a abstração”, e com esta passagem de Joseph de Maistre, considerado representante do pensamento conservador, polemizando com o pensamento das Luzes. Escreve ele:

Falam-me do homem em geral, mas eu nunca vi nenhum homem em geral; sempre que saio pelas ruas eu encontro franceses, encontro italianos, encontro ingleses, e sei até, através de Montesquieu, que eu poderia ser persa, ser qualquer coisa, mas nunca

---

9. Concreto aqui não na perspectiva hegeliana, mas de acordo com sentido usual do percebido diretamente (que para Hegel pode não ser nada concreto).

o homem em geral. A este eu desconheço, este, eu nunca encontrei" (MAISTRE apud PIERUCCI, 1995, p. 95).

É isso que o pesquisador encontra, com outras palavras, na boca dos entrevistados, os quais não se reconhecem, na condição de paulistanos, como iguais aos nordestinos. São, segundo eles, visivelmente diferentes, assim como os negros são visivelmente diferentes dos brancos, os homens das mulheres. Quem fala o contrário está mentindo, "é só olhar". Estas reações não levam em conta nem a brasilidade e muito menos uma abstrata noção de "direitos universais do homem"<sup>10</sup>.

O que Pierucci conclui é "que essa coisa de diferença é de fato algo muito forte quando se trata de inferiorizar o outro. Porque a diferença que define o Outro e o distancia de mim é da ordem dos sentidos, e ela é grupal" (Ibid., p. 96). Para ultrapassar esta imediatez dos sentidos faz-se necessário dar um passo a mais, "para chegar até a igualdade por trás, ou apesar, das diferenças, há que fazer um ato de abstração que a primeira vista não é nada complicado", ao menos para mentalidades abertas, porém para a mentalidade conservadora parece uma distorção de má-fé, afinal contradiz as evidências imediatas que "saltam aos olhos"<sup>11</sup>. (p. 96). Sem esse passo a mais, a diferença pode levar facilmente a indiferença ("não é dos meus se dane").

Outro aspecto capturado por Pierucci e que revela o conservadorismo popular é o tema do corpo, revelada no apelo dos entrevistados a sua relação de pertença aos grupos "naturais", como "sexo, etnia, raça, região, família..." caracteres sensíveis que remetem, para alguns paradoxalmente, aos discursos pós-modernos. Pierucci encontra aí uma pista para compreender os conflitos contemporâneos de origem étnica e raciais, os quais apelam para a afirmação de identidades "naturais".<sup>12</sup> O autor vê neles "momentos fortes de irrupção do corpo na cena política" (p. 97-8).

Movimento negro, movimento feminista, movimento indigenista, enfim uma série de movimentos identitários, estão, segundo Pierucci, empenhados em "valorizar as diferenças culturais" (o que nos diferencia do outro e no outro o que o diferencia de nós). Pauta que sabemos também compõe o ideário da "direita identitária", a qual é porta-voz do discurso machista, racista, chauvinista.... o discurso do

---

10. Para ver um conservador furioso é só invocar isso.

11. Devemos lembrar que os gregos, por exemplo, não pensavam com a categoria de humano, mas de gregos e bárbaros, assim como os romanos, a ideia de humano como traço de igualdade é introduzida pelo cristianismo com a noção de "filhos de Deus", abstração que gerou grandes controvérsias para a igreja na relação com os povos "selvagens" e mais ainda com a justificação da escravidão.

12. O apelo ao natural, sempre problemático quando se refere ao humano, está muito presente no discurso neoliberal em expressões do tipo: "a competitividade é natural a todos os seres". Faltando reconhecer, em primeiro lugar, que o humano não é "natural"; e, em segundo lugar, que, em se tratando de competitividade entre humanos, a competitividade dá-se no interior de regras traçadas por humanos, não arrancadas da "natureza".

“fundamentalismo cultural”<sup>13</sup> (cf. STOLCKE, 1993, apud PIERUCCI, 1999, p. 99). Discurso que cresce no vácuo do projeto socialista de igualdade e das promessas não realizadas das democracias republicanas.

Entendemos que esse “saltar aos olhos” das evidências a favor da diferença, e seu forte vínculo com a problemática do corpo, tem sido um dos argumentos mais fortes dos quais se valeram os autores da guinada culturalista na Educação Física para defender que, pelo fato dessas diferenças terem sido negadas historicamente em favor de uma identidade nacional que apagava as singularidades, as diferenças culturais marcadas no corpo deveriam ser tematizadas e exaltadas nas suas diferenças, sem, necessariamente, pensá-las a partir de um horizonte (conceito) que permita situá-las no plano do comum ao humano. Por outro lado, essa postura levou, não raro, a que fossem criados mitos fundadores das práticas corporais tematizadas (a capoeira é um interessante exemplo neste sentido), o que implicou defender aquilo que se criticava; uma vez que se caiu na essencialização da prática, via política da identidade (só se pode praticar capoeira se for nos moldes de um estilo).

As “Ciladas da Diferença” podem nos levar, segundo Pierucci, ao discurso da direita, deixando para trás a bandeira da igualdade. Este autor confessa ter aprendido em sua pesquisa que “é muito difícil separar a desigualdade da diferença” (p. 101), constituindo-se em coisas difíceis de separar, porém, de nossa parte acreditamos que colocar a questão em termos de opção, mesmo reconhecendo que a defesa do igualitarismo identifica a esquerda, seria não ter aprendido nada com as lutas políticas do século XX, as quais nos ensinaram que nem revoluções, nem legislações garantem por si que as pessoas não sofram discriminações por serem diferentes, nem que a defesa pura e simples da diferença nos garanta igualdade. No enfrentamento desta questão tornou-se clássica a formulação de Souza Santos (1997, p. 122):

(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Pierucci (1999, p. 117), citando Rouanet, acredita que

uma política que hoje queira agir sobre as condições de vida reais dos “diferentes” devesse preocupar-se também em reconstruir “o geral” e não se deixar cair presa da essencialização das diferenças com vistas à sua institucionalização e canonização (Rouanet, 1994), que não prometem outra coisa senão pavimentar a avenida e balizar o percurso rumo a um beco sem saída minado de explosivos.

---

13. As diferenças culturais, tal como as naturais, quando tomadas como irredutíveis, se assemelham muito (ver Pierucci, 1999, capítulo 4).

Inspirados em uma perspectiva republicana e democrática<sup>14</sup>, pensamos que devemos “negar as diferenças”, para afirmar a igualdade (como um ato de abstração), para retomá-las no seu caráter adjetivo. Primeiro na ordem das razões (universalista) somos humanos, depois brasileiros, mulheres, negros... Em uma perspectiva cosmopolita, fixar-se nas diferenças é retirar-se da disputa por algo do qual depende nossa sobrevivência (“outra globalização”, “outro mundo neste mundo”, “desenvolvimento sustentável”...). Dito de outro modo, precisamos ver o humano por detrás das diferenças, do contrário a própria noção de direitos humanos, de democracia, não faz sentido. Devemos lembrar que na condição de professores respondemos pelas leis da república, logo não podemos ser coniventes com atitudes que ferem essas leis.

Reconhecer as diferenças culturais deve ser um ganho em relação aos objetivos da escola, e em particular da EF, apropriação de um saber de valor universal, e não uma alternativa que serve para justificar o fracasso em relação a este saber<sup>15</sup>. Diferença cultural é o ponto de partida e de chegada, mas oxigenada pela perspectiva universal mesmo que de ordem simbólica. O lugar da escola vem de uma ordem simbólica que o aluno precisa encarar, abstraindo-se do seu contexto imediato (Cultura Corporal de Movimento, por exemplo), do contrário não será eficiente seu discurso (que as vezes vai de encontro com a cultura do aluno).

Acreditamos que nesses tempos em que a maioria tem como objetivo “se dar bem no mundo”, o desafio é preocupar-se com o “mundo comum” em que as pessoas querem “se dar bem”. E esse mundo comum, em sociedades democráticas e republicanas, sustenta-se na pluralidade, na qual emergem os diferentes, mas que não fazem mundo comum sem a disposição do diálogo, do acordo, algo que não anula a diferença. No acordo, afirma Gadamer,

a diferença nunca se dissolve na identidade. Quando se diz que há acordo sobre algo, isto não significa que um se identifique em sua opinião com o outro. Há co-incidência, [...] Co-incidir é incidir no mesmo lugar. Mas neste 'lugar' sempre há espaço para mais um diferente, no qual algo se põe em comum... (apud BERTICELLI, 2004, p. 310-11).

---

14. Temos que reconhecer que esta forma de sociabilidade (republicana e democrática) é uma invenção, uma abstração, mas que permitiu que em seu interior pudéssemos conviver com a diferença que tolera a diferença, o que sabemos não é uma característica de outros modos de sociabilidade. Neste modelo de sociabilidade nossas escolhas são, em última instância, uma concessão da república (daí a autonomia relativa de todas as instituições republicanas).

15. Sabemos das dificuldades em atingir o conhecimento a que a escola se propõe, principalmente daqueles para os quais ele faria uma grande diferença, abandonar porém este propósito é se comportar como a raposa que declara verde as uvas que não alcança.

Para os gregos, afirma Garcia (2007) baseado em Hannah Arendt, “a essência da amizade consistia no discurso e apenas o intercâmbio constante de conversas unia os cidadãos numa *polis*”, e acrescenta na sequência:

A filantropia manifesta a decisão em partilhar o mundo com outros; a misantropia indica que o misantropo não encontra ou não considera ninguém digno para tal. Lessing insistia que a verdade só pode existir quando é humanizada pelo discurso, e quando cada um diz o que “acha que é a verdade”. Toda a verdade fora de uma esfera na qual aparecem muitas vezes é inumana, não porque possa opor ou separar os homens, mas porque teria o efeito de unir todos em uma única opinião, como se habitassem o mundo não homens em sua infinita pluralidade, mas o homem no singular. (GARCIA, 2007, p. 155)

A pluralidade, como destaca Garcia, “contém a dupla dimensão da igualdade e da diferença”, a primeira (igualdade), permite aos homens compreenderem-se entre si, bem como com seus ancestrais; traçarem planos para o futuro prevenindo as necessidades das gerações vindouras. A segunda, a diferença, demanda o discurso e a ação para produzir entendimento; permite que se revelem as identidades pelo discurso e inaugurem-se possibilidades de iniciar nova ação sobre o já existente. (2007, p. 156)

Ao nos valermos dessa perspectiva, assumimos que a cultura (corporal de movimento) não pode nunca ser considerada como um dado, mas que deveria ser vista como uma tradição (pensando aqui certamente na seletividade de manifestações que esse conceito implica, e não desvinculado das relações de poder – portanto da dimensão política – que essa seletividade implica) que seja ao mesmo tempo entendida como o espaço em que somos forjados, e que contém os elementos que nos situam em relação com o outro, e que permitem a nossa comunicação com ele, (em ambos os casos nos permitem “ter algo em comum com o outro”). Ainda, entendemos que justamente esse “algo em comum” é o espaço no qual o processo de entendimento (não necessariamente do acordo, mas também do dissenso) entre os homens e a pluralidade das suas vozes deve acontecer.

Sabemos, por outro lado, que a constituição social-histórico da subjetividade (CASTORIADIS, 1992, p. 264) se depara com valores nem sempre favoráveis a uma humanização solidária, capaz de reconhecer o outro sem coisificá-lo. Exemplos deste comportamento, infelizmente, abundam entre nós. Como lembra Da Matta (2011, p. 18) ao ser entrevistado acerca do atropelamento de ciclistas em Porto Alegre (25/02/11), nas sociedades modernas existe (deveria existir) uma dialética entre “familismo e universalismo, entre regras particulares e regras universais”, que estão na base da democracia liberal (nome feio no Brasil). A não consideração desta dialética é que permite um golpe de Estado até o atropelamento de ciclistas<sup>16</sup>.

---

16. Pensamos que a possibilidade de negar-se a realizar o exame do bafômetro está entre as questões mal resolvidas desta dialética.

Visualizamos segundo o antropólogo a manifestação problemática desta relação no trânsito brasileiro. Afirmar Da Matta: “Ele [o trânsito] permite que a gente enxergue com clareza que os brasileiros sentem mal-estar diante da igualdade. Não é diante da desigualdade que temos mal-estar”. Mal-estar que teria suas raízes em uma matriz aristocrática, ibérica e patrimonialista, a qual não é objeto de tematização<sup>17</sup>. Ainda segundo Da Matta,

Achamos que o Estado vai mudar isso, mas os caras que dirigem o Estado, que se transformam em governadores, em deputados, em juízes, são nossos irmãos, os nossos primos, os nossos tios. A mudança a partir do Estado é uma falácia. Obviamente, esse sujeito tem um incômodo com a igualdade, a igualdade no sentido de que o trânsito obriga você a esperar a sua vez. Não somos educados para isso. Não temos uma pedagogia da igualdade no Brasil. (2011, p. 18)

Ao hierarquizar, projetamos valores que estão em desacordo com este espaço que deveria ser igualitário. Temos, segundo Da Matta, “um desconforto muito grande com componentes da modernidade democrática, liberal e igualitária, um desconforto com o anonimato, a meritocracia, a paciência de esperar sua vez, de não reclamar”. E o carro parece incorporar este diferencial, nos aristocratiza<sup>18</sup>. Porém também o ciclista sofre deste mal ao não se submeter as regras que formalmente o igualaria.

Nestas posturas aristocráticas “o outro não existe” e aí fica a pergunta de Da Matta (2011, p. 18): “Como é que você pode viver em uma sociedade igualitária em que o outro não existe?” A saída apontada por ele é, para além de discutir e redesenhar nossos comportamentos e valores, dá sua referência a pedagogia (que ultrapassa a escola), apostar em um “sistema educacional, uma consciência de que os outros também existem. Nós estamos com os outros, e não contra os outros”. (DA MATTA, 2011, p. 18).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar podemos afirmar que somos diversos, diferentes, e isto não devemos lamentar, também somos desiguais, e isso temos que enfrentar. A aprendizagem deve levar em conta a primeira constatação (somos diferentes) e enfrentar a segunda (somos desiguais). Obviamente se a nossa aposta é no republicanismo democrático, no qual nenhum “princípio superior” substitui a intersubjetividade

---

17. Quem sabe o modo como lidamos com os passaportes corporativos sejam um bom exemplo disto (para além dos benefícios corporativos financiados pelo público).

18. Entendemos que esta busca de “diferencial” esta na base do apelo as salas vip, que só fazem sentido porque alguém fica de fora.

plural. Viver em uma sociedade democrática e republicana é viver, não sem dor, a orfandade radical, não em família, mas em uma sociedade em que das normas relativas às diferenças e daquilo que nos iguala, resulta da cidadania.

Nesse sentido, talvez seja a Educação Física um dos campos mais promissores, uma vez que é o componente curricular no qual as diferenças (que no mundo que vivemos assumem sempre um caráter valorativo, e, portanto, implicam sempre também desigualdades) “saltam aos olhos”, porque marcadas nos corpos. Assim, o trabalho docente nessa área do conhecimento implica um equilíbrio, sempre instável, entre o não apagar das diferenças, mas também não deixar de pensá-las a partir de um horizonte comum, que seja reconhecido como construção humana e, portanto, situado no plano da historicidade em permanente de-vir, e não a partir de uma visão metafísica e coisificante do humano.

### Education, Physical Education And Cultural Diversity

*ABSTRACT: This article problematize the concept of cultural diversity in the field of the pedagogical and philosophical studies in education and physical education. This approach starts from a point of view which considers cultural differences without assuming an essentialist position, that doesn't enable to consider them from an universalist perspective and in the context of a republican and democratic society. The paper ends showing the necessity of working from a horizon that assumes the fragile balance between the diversity of the voices of difference and the common ground of humanity, understanding it as a construction placed in the historicity.*

*KEYWORDS: Cultural Relativis; Republican School; Body; Physical Education.*

### Educación, Educación Física y diversidad cultural

*RESUMEN: El trabajo problematiza el concepto de diversidad cultural en el campo de los estudios pedagógicos y filosóficos de la educación y de la educación física. Aborda ese problema a partir de una mirada que busca considerar las diferencias culturales, sin caer en una postura esencialista, que impida situarlas en una perspectiva universal, y en el contexto de una sociedad y de una escuela democrática. Finaliza, señalando la necesidad de trabajar a partir de un horizonte que asuma el siempre frágil equilibrio entre la polifonía de las voces de la diferencia y el suelo común de lo humano, entendido como una construcción situada en el plano de la historicidad.*

*PALABRAS CLAVE: Relativismo cultura; Escuela republicana; Cuerpo; Educación Física escolar.*

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, J. J. Magritte – A condição humana. Disponível em: <http://imagenscontexto.blogspot.com.br/2009/08/magritte-condicao-humana.html> Postado: 03/08/2009. Acesso em: 26/03/2013.

- BAUMAN, Z. Entrevista, "Um mundo nuevo y cruel". In [http://www.revistaenie.com/notas/2009/07/18/\\_-01960446.htm](http://www.revistaenie.com/notas/2009/07/18/_-01960446.htm) Acesso em 15/08/2012.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. *A Origem Normativa da Prática Educacional na Linguagem*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.
- BRACHT, Valter. Corporeidade, cultura corporal ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, T. P. *Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física*. p. 97-105. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.
- BRAYNER, F. H. A. Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.
- CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CHARLOT, B. Professores, Alunos, Escola, Saber– relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza (entrevistadora). In *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [39]: 15 - 35, maio/agosto 2011*.
- DA MATTA, R. "O trânsito no Brasil é uma multidão de surtados". Entrevista à Zero Hora, 06 de março de 2011.
- GARCIA, C. B. Acontecimento e compreensão. In POMMER, A.; FRAGA, P. D.; SCHNEIDER, P. R. (Orgs). *Filosofia e crítica: Festschrift dos 50 anos do curso de Filosofia da Unijuí*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007. p. 151-164.
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *Lua Nova Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos – CEDEC, n° 39, 1997*.
- MARQUES, M.O. Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1995.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SAVATER, F. *La escuela de Platón*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1991.
- VATTIMO, Gianni. O niilismo como resistência. Entrevista a Folha de São Paulo, Caderno Mais! 02/06/2002.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Recebido em: 7 abr. 2013  
Aprovado em: 7 ago. 2013