

# CULTURA E HABILIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ANTROPOLOGIA DE TIM INGOLD<sup>1\*</sup>

DR. JOSÉ ALFREDO OLIVEIRA DEBORTOLI

Departamento de Educação Física; Programa de Pós-graduação em Estudos do Lazer,  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de  
Minas Gerais (Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil)  
E-mail: dbortoli@eefito.ufmg.br

DR. CARLOS EMANUEL SAUTCHUK

Departamento de Antropologia; Programa de Pós-graduação em Antropologia  
Social, Universidade de Brasília (Brasília – Distrito Federal – Brasil)  
E-mail: cemanuel@unb.br

## RESUMO

*O texto propõe uma aproximação da abordagem antropológica de Tim Ingold a partir de uma reflexão sobre o campo de conhecimentos que vem constituindo a Educação Física brasileira nas últimas três décadas. Enfatizamos uma ancoragem teórico-metodológica que propõe alternativas a abordagens que objetificam tanto a natureza quanto a cultura, requerendo outras perspectivas de compreensão e conhecimento. Ao longo do texto esperamos elucidar possibilidades de relacionar engajamento prático, aprendizagem e produção de sentido. Os estudos de Tim Ingold proporcionam repensar as formas de apropriação pela Educação Física de modelos teóricos das Ciências Sociais e Humanas; em especial, na Antropologia, a noção de cultura, que vem sendo debatida em seus locais de produção, por seu caráter representacionista.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; antropologia; Tim Ingold; cultura.*

---

1. Texto elaborado no processo da Pesquisa *Antropologia, Infância e Educação: práticas sociais como contexto de aprendizagem: estudos sobre a perspectiva antropológica de Tim Ingold*, desenvolvida como estágio pós-doutoral (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/ UnB). O presente trabalho não contou com apoio financeiro.

## ABERTURA: ENCONTROS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Propondo focar o *campo* de conhecimentos em que vem se constituindo a Educação Física brasileira nas últimas três décadas, buscamos compartilhar responsabilidades em um movimento permanente de olhar para si mesmo, reconhecendo novas possibilidades e desafios. Esperamos, no diálogo com a abordagem antropológica de Tim Ingold<sup>2</sup>, nos aproximar de questões que a Antropologia Contemporânea tem enfrentado.

Com a intenção de ultrapassar fundamentações estritamente *biologicistas* que desde o final do século XIX e ao longo do século XX se enraizaram na Educação Física, temos importado das Ciências Humanas e Sociais ancoragens históricas, filosóficas, sociológicas e antropológicas, esboçando conceitos e objetos de conhecimento. Entretanto, atravessados por dicotomias que se fixaram no pensamento ocidental, limites de percepção e análise vão se evidenciando também nestes conceitos. Ao desdobrar oposições como natureza/cultura, sujeito/objeto, corpo/mente, diversas perspectivas na Educação Física tem se visto obrigadas a tomar um desses polos como privilegiado.

Dispostos a refletir sobre este fenômeno, propomos trazer para o centro do debate fundamentos sociais nos quais nos formamos e temos buscado elaborar nossas práticas. A partir disto, procuramos indagar em que sentido uma disciplina escolar capaz de realizar uma articulação concreta entre pessoas, objetos e ambiente, em uma perspectiva cultural, fazendo emergir práticas e processos de envolvimento social, poderia oferecer no contexto contemporâneo?

Através do pensamento ingoldiano, buscamos nos aproximar de uma noção de Educação e de uma concepção de ciência abertas a indagar as condições e possibilidades da vida humana. Enfatizamos uma atenção às relações sociais, seus processos e aprendizados. Compreendemos que o conhecimento é imanente à prática, nos constituindo como sujeitos de ação e de percepção, abrindo perspectivas para relações criativas e criadoras, atentas e co-responsáveis.

Todavia, ao relacionar produção de sentido, engajamento prático e aprendizagem, buscamos entrelaçar conhecimento e processos de atuação na vida social,

---

2. Tim Ingold, antropólogo inglês, nas últimas décadas, vem se tornando uma importante referência na Antropologia internacional. Suas formulações questionam dicotomias na compreensão do social, em especial, as oposições mente-corpo, natureza-cultura, individual-social. Acentua a importância de focar processos (*corporais*) de engajamento na vida social. Após uma jornada de trabalho na Universidade de Manchester, que culminou, em 2000, na publicação do livro *The Perception of the Environment*, transferiu-se em 1999 para a Universidade de Aberdeen onde consolidou trabalhos com povos do Circumpolar Ártico e estudos sobre *Criatividade, Percepção e Movimento*. Após uma diversidade de estudos, em especial estudos da técnica, publicou em 2011 o livro *Being Alive*, com novas sínteses de sua trajetória intelectual.

focando relações que nos dispõem aos outros seres humanos e não humanos, aos artefatos e às coisas, ampliando noções como cultura e social, ambiente e natureza. Isto nos provoca repensar temas importantes para a Educação Física como as relações inato/adquirido, organismo/pessoa, movimento/cultura, corpo/mente, entre outros.

Esperamos que a aproximação aos estudos de Tim Ingold possibilite refletir sobre alguns conceitos e modelos teóricos das Ciências Sociais, em especial da Antropologia, que vem sendo profundamente debatidos, questionados, em seus locais de produção, por exemplo, por seu caráter representacionista. Conhecimentos e modelos teóricos que tem sido inseridos na Educação Física.

## CONHECIMENTO, CIÊNCIA E VIDA

A Educação Física como *campo* de prática e Área de conhecimento, desde o final do século XIX, identificou-se, de alguma maneira, com concepções que tiveram suas raízes ancoradas em uma perspectiva biológica. Sobressaíram noções orgânicas com estruturas, funções e etapas fixadas geneticamente. Quando atreladas a um modelo *cognitivist* clássico conformou a corporalidade humana a padrões de desenvolvimento e rendimento.

Em outras palavras, a história da Educação Física no ocidente, marcadamente a primeira metade do século XX, traz linhas fortes traçadas através das ciências da natureza. Definindo-se por uma racionalidade estritamente instrumental, ela normatizou ideais de eficiência, saúde e moral gestados nos processos de modernização do social, fazendo emergir preceitos que conformaram práticas como as ginásticas e os esportes em modelos institucionalizados. (SOARES, 2004)

No final da década de 1970, assinalamos a emergência de um intenso percurso de reflexão sobre o campo teórico da Educação Física no Brasil, sobretudo, a partir das contribuições advindas de estudos no âmbito das ciências humanas e sociais, especialmente, no contexto da Pós-Graduação. Com essas novas abordagens buscou-se criticar uma história de vinculação com as ciências da natureza, redirecionando a compreensão do campo da Educação Física em associação com a noção de Cultura. (DAÓLIO, 1998; 2004)

Essa concepção possibilitou uma compreensão da especificidade temática da Educação Física como área de conhecimento, relacionando-a ao que se convencionou chamar Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Neste mesmo contexto de debate, explicitaram-se outras nuances de compreensão, resultando em expressões como Cultura Física (BETTI, 1991), Cultura de Movimento (KUNZ, 1994) e Cultura Corporal de Movimento (BRACHT, 1997). A ênfase aqui recaía sobre o “Movimentar-se Humano” como linguagem, com significativo impacto em grande parte da Educação Física brasileira, sobretudo a escolar.

Seria difícil exagerar a importância dos inúmeros avanços desse novo enraizamento científico associado às Ciências Humanas e Sociais, que possibilitou o redirecionamento de novas relações pedagógicas, que estiveram também associadas à concepção da Educação e da Escola como contexto social de direito e acesso público ao conhecimento e à condição reflexiva. Todavia, é preciso observar também que algumas cisões e fechamentos foram produzidos. Em muitos casos, esse movimento de afirmação de outra perspectiva resultou na diminuição dos campos de diálogo e gerou afastamentos que tornaram pesquisadores de diferentes paradigmas e formas de conceber a Educação Física muitas vezes intolerantes uns com os outros. O desenrolar dessa história vem resultando nos últimos anos em novas dicotomias, mas também em tentativas de uma nova síntese epistemológica.<sup>3</sup>

Se é necessário rediscutir a ênfase estrita nas ciências humanas e sociais como forma de abordagem do movimento humanos, é também necessário não recair em um retorno à natureza, com pré-requisitos de estruturas inatas. Todavia, parece também que não basta afirmar uma noção de *Cultura* objetivada em representações a serem transmitidas de uma mente para outra. Ao buscar uma fundamentação antropológica procuramos não reproduzir a oposição natureza e cultura, tampouco servirmo-nos de uma noção de cultura como instrumento contra a materialidade biológica da vida. O que está em pauta não é a primazia nem da natureza, nem da cultura. Mas a primazia dinâmica e relacional da vida.

## CULTURA E MOVIMENTOPENSAMENTO

Compartilhamos a constatação de Jocimar Daolio (2004, p.9), ao assinalar que o termo “cultura” se tornou, desde o início da década de 1980, o principal conceito para a Educação Física brasileira. Aliás, Daólio (1995; 1998; 2004) é uma das principais referências na Educação Física brasileira (e de certo modo um pioneiro) no que diz respeito ao diálogo com o campo da Antropologia. Fundamentado na abordagem semiótica da noção de cultura em Geertz (1989), um dos antropólogos contemporâneos mais importantes, expoente do interpretativismo norte-americano, que reverbera na produção do conhecimento da Educação Física brasileira.<sup>4</sup>

---

3. Sugerimos a leitura de Lazzarotti Filho et al (2012). *Modus Operandi da Produção Científica da Educação Física*. REF/UEM, V. 23, N. 1.

4. Reafirmamos o valor da produção de Daólio como uma abertura para o diálogo com o pensamento antropológico nas décadas de 1980 e 1990. Não compartilhamos com boa parte da crítica de Moura e Lovisolo no artigo *Antropologia, Cultura e Educação Física Escolar*, RBCE, v.29, n.3, 2008, sobretudo o tom acusatório e a responsabilização de Daólio pelo que sugerem como uma confusão reinante na Educação Física brasileira. Noutra perspectiva, buscamos propor um diálogo entre o campo da Educação Física e as tensões do conhecimento

Tal noção em muitos casos associou-se a um referencial sociológico histórico e dialético, que passou a constituir importantes paradigmas tanto o campo da Educação, de uma forma ampla, quanto a Educação Física de uma forma mais específica. Desde o início da década de 1980, sua importância pedagógica foi enfatizada e justificada no sentido da formação de uma consciência crítica, reflexiva e autônoma. Esse pensamento fundou-se na perspectiva de uma teoria da transformação social, que reverberou em um contexto de redemocratização da sociedade brasileira, que naquele momento consolidava uma ruptura com modelos militares de governança. (CASTELLANI FILHO, 1988)

Diferentes abordagens de uma Pedagogia Crítica emergiram no sentido da denúncia às desigualdades reveladas na organização social brasileira que se aprofundaram na década de 1970. De uma forma tanto epistemológica, no sentido dos fundamentos científicos, quanto ontológica, na direção da busca para compreender a natureza do conhecimento, este importante contexto do pensamento da Educação Física brasileira passou a travar um debate no sentido de uma compreensão da Educação Física e sua especificidade.

Destaca-se uma discussão entre um diálogo disciplinar com as Ciências Humanas e Sociais proposto pelas Pedagogias Críticas e um entendimento da Educação Física como campo científico autônomo. Representando essa última perspectiva, Manuel Sérgio (1989) propôs firmar e nomear a Educação Física como Ciência da Motricidade Humana. Isso motivou, no âmbito da educação escolar, a emergência de uma outra perspectiva, a partir da segunda metade da década de 1980. Especialmente potencializada pelos trabalhos de Go Tani (1989), configurou-se um campo de produção de conhecimento inicialmente chamado Aprendizagem Motora e, posteriormente, em uma perspectiva de adequação internacional e classificação conceitual, renomeado como Comportamento Motor.

Das muitas diferenças, tensões e disputas que podem ser relacionadas, talvez a consequência mais importante tenha sido a produção de uma dicotomia radical na compreensão do que passaria a ser apontado como o objeto de estudo e intervenção pedagógica da Educação Física. De um lado, a Cultura objetivada em termos de conhecimento, de outro uma ideia de Movimento, como sinônimo de Motor/Motricidade, ganham relevo como objetos a serem estudados, ensinados e aprendidos cientificamente.

Voltando a atenção aos diferentes usos da noção de cultura, como foi problematizado por Daólio (2004), entendemos importante reafirmar que desenvolvimento, movimento (ou mesmo motricidade) e, sobretudo, aprendizagem

---

antropológico contemporâneo, reconhecendo uma história de produção de conhecimentos que nos desafia buscar outras leituras. Não se trata, parece-nos, de demonizar um passado, mas simplesmente de atualizar este campo de discussões frente aos debates contemporâneos.

são noções mais amplas e significativas do que aquisição de capacidades motoras básicas para a realização posterior de outras formas consideradas mais complexas. Outro problema é que muitas vezes trabalhou-se com a segmentação entre uma etapa geneticamente determinada e outra culturalmente aprendida.

Alternativas foram buscadas para compreender conhecimentos que possibilitariam à Educação Física assumir autonomia e legitimidade nos processos educativos. Aqui sobressai a importância do livro *Metodologia de Ensino da Educação Física* (1982), do Coletivo de Autores, com grande impacto no pensamento pedagógico da Educação Física brasileira. Destacam-se também as perspectivas propostas por Valter Bracht (1992; 1997) e por Elenor Kunz (1991; 1994), que vão recolocar a temática do movimento (movimentar-se) humano pela ótica das Ciências Humanas e Sociais, como crítica às noções mecanicistas e tecnicistas.

Os estudos de Kunz (1994) são uma importante referência na busca de superação de dicotomias, propondo uma crítica a concepções restritas de movimento físico. Embasado em autores da Escola de Frankfurt, em especial Jürgen Habermas, traz uma relevante contribuição quando nos desafia a compreender que a racionalidade humana não se reduz à sua condição instrumental, mas se revela em sentidos éticos, comunicativos e estéticos. Já Valter Bracht (1997) amplia o entendimento de um *Movimentar-se Humano como Linguagem* propondo a noção de *MovimentoPensamento* e retomando a centralidade do *Saber Fazer* na integralidade do conhecimento.

Ainda que tais perspectivas sejam sofisticadas e bem estruturadas, parece sobressair uma compreensão dos significados mentais como pressupostos da ação humana. Desdobra-se ou reafirma-se assim uma noção de saber como uma operação “dentro da cabeça” e um entendimento de fazer como uma exteriorização ulterior. Reiteram-se concepções de mundo que superpõem, de forma transcendente, as representações mentais à vida e à experiência cotidiana. Enquanto modelo de compreensão, isto não constitui problema em si, mas poderia depreender-se disto que a reflexividade é algo que se dá separado da prática cotidiana da vida.

Buscando problematizar essa percepção, propomos trazer a seguir alguns aspectos do debate sobre a noção de cultura, em especial, enfocando sua elaboração a partir da dicotomia natureza-cultura<sup>5</sup>. Tudo isto a partir da perspectiva de uma antropologia da vida, tal como proposta por Ingold.

---

5. Há outras vertentes de reelaboração da noção de cultura, como a ideia de *cultura com aspas*, de Manuela Carneiro da Cunha (2009), que indica como diferentes populações estão se apropriando da noção de cultura como forma de afirmação identitária num cenário de direitos de diversas ordens, sobretudo territoriais; a noção de Marshall Sahlins (1997), em o “Pessimismo sentimental”; e o debate teórico acerca da invenção da cultura, promovido por Roy Wagner (2010). Este outro cenário de rediscussão da noção de cultura, que não será tratado aqui, seria especialmente importante de ser explorado para as iniciativas de aproximação da Educação Física ao que se tem chamado ultimamente de “populações tradicionais”.

Nesse ponto, refazendo um caminho proposto por Ingold (1994, p.329) para abordar a noção de Cultura, enfatizamos que essa resiste a uma definição final. Se, no evolucionismo do final do século XIX, assumiu-se que as sociedades se diferenciavam de acordo com seu grau de evolução em uma escala do progresso universal, no sentido das adaptações técnicas aos diferentes sistemas; paulatinamente, ultrapassando perspectivas evolucionistas e difusionistas, essa ideia foi cedendo lugar a uma perspectiva, em que, de acordo com suas próprias crenças e práticas, nenhuma cultura poderia ser julgada pelos valores que prevaleciam na sociedade do antropólogo. Daí a ideia de cultura no plural e de ter cada contexto reconhecido em seus modos, comportamentos e instituições. A ênfase foi se deslocando alternadamente entre modelos de manifestação de pensamento e comportamento, estruturas subjacentes de significação e processos de organização da vida social.

Se, por um lado, Ingold (1996) reafirma um entendimento de que vivemos culturalmente, por outro, nos adverte do risco de reificarmos a noção de Cultura. Assinala que não encontramos limites puros nem corpos mutuamente exclusivos de pensamento ou costumes perfeitamente divididos por todos, que os subscrevem em suas vidas. Não corrobora, dessa maneira, com uma ideia relativista de que a humanidade como um todo possa ser fracionada em capsulas culturais transmitidas, como representação, de geração a geração.

A partir de uma trajetória de pesquisa influenciada pela tendência de articulação entre biologia e sociedade e também por um certo materialismo (inclusive marxista), Ingold (2000; 2010) chega em sua fase mais recente a propor de forma mais sistemática a crítica da noção de cultura como um conjunto de representações mentais. Afirma que esse ponto de vista se desdobra da premissa criticável de que o sujeito observador apreende o mundo de uma posição exterior e que o conhecimento precisa primeiro ser configurado na mente. Esta noção é que nos levaria a tomar a experiência sensível como recepção de categorias conceituais.

Dessa perspectiva, o entendimento de cultura foi sendo definido em oposição à ideia de natureza e tomado como um sistema compartilhado de signos mentais, estabelecidos por convenção e reproduzidos pela transmissão. Problematicando essa compreensão, Ingold (1996, p. 330) destaca que muito do conhecimento que nós usamos na vida cotidiana resiste a tais articulações. Qualquer tentativa de traduzir em palavras, ou estatizar para compreender, transformaria sua condição engajada, seus processos e relações: como na música, na dança, nos esportes e em muitas outras práticas corporais/sociais.

Recusando uma concepção objetivada e estática de cultura, Ingold (2000) propõe a noção de *habilidade (skill)*, relacionando-a às práticas sociais, abrindo

possibilidades para compreender uma história de produção e transformação do mundo e de nós mesmos. Com esse sentido, habilidade é compreendida com um sentido que relaciona a noção de técnica às práticas sociais; onde corpo, mente e ambiente são indissociáveis na constituição de pessoas entrelaçadas socialmente em suas práticas.

Na abordagem de Ingold (2000, p. 5),

By skills I do not mean techniques of the body, but the capabilities of action and perception of the whole organic being (indissolubly mind and body) situated in a richly structured environment. As properties of human organisms, skills are thus as much biological as cultural. Secondly, and stemming from the above, becoming skilled in the practice of a certain form of life is not a matter of furnishing a set of generalised capacities, given from the start as compartments of a universal human nature, with specific cultural content. Skills are not transmitted from generation to generation but are regrown in each, incorporated into the modus operandi of the developing human organism through training and experience in the performance of particular tasks.<sup>6</sup>

A noção de *habilidade*, com esse sentido, enfatiza a vida social como processo e relação, incluindo os aspectos biológicos e materiais. Isto nos possibilita indagar de que forma o aprendizado, no sentido da contribuição que cada geração dá para a próxima, pode se revelar para além da noção de transmissão. As repostas de Ingold sugerem uma noção de que a vida cultural não se constitui na acumulação de representações, mas na realização de modos de ação/interação/orientação nas práticas em que os sujeitos se engajam.

Para Ingold (2000, p. 416), compreende-se na prática, em movimento. Um processo de habilitação, onde a aprendizagem é inseparável do fazer; e ambos estão embebidos em um contexto de engajamentos práticos em um mundo que habitamos (social e culturalmente). Indagamo-nos, assim, sobre a centralidade e a importância das experiências humanas como arte/técnica, que se expressam nas mais diferentes práticas sociais/corporais habilitadas. Não meramente como expressão de uma dada ordem simbólica estrutural, mas reconhecidas como intrínsecas aos processos em que é constituída.

---

6. Por habilidades, não quero dizer técnicas do corpo, mas a capacidade de ação e percepção como uma totalidade orgânica (indissolivelmente mente e corpo), situada em um ambiente ricamente estruturado. Como propriedade de organismos humanos, as *habilidades* são tão biológicas quanto culturais. Em segundo lugar, e decorrente dessa noção, tornar-se habilitado em uma prática, em uma determinada maneira de viver, não é uma questão de fornecer um conjunto de capacidades generalizadas, dadas desde o início como compartimentos de uma natureza humana universal, com específico conteúdo cultural. *Habilidades* não são transmitidas de geração em geração, mas se refazem em cada uma, incorporadas no modus operandi do organismo humano em desenvolvimento, através da formação e da experiência na execução de tarefas situadas. (tradução dos autores)

## CULTURA E A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

Ao assinalar concepções que nos possibilitam enfatizar que a vida, o conhecimento, o desenvolvimento não são desdobramentos previsíveis de uma natureza dada *a priori*, propomos expressar uma outra percepção do social. Ingold (2001, p. 114) sugere que é mediante um processo de habilitação (*enskilment*) que cada geração se desenvolve dentro e além dos conhecimentos de seus predecessores. Isso o leva a concluir que a contribuição que cada geração dá para a próxima está na constituição de um processo de *educação da atenção*.

Aprender, neste sentido, é equivalente a uma educação da atenção. Eu tomo esta frase de James Gibson (1979, p. 254), cuja tentativa de desenvolver uma psicologia ecológica, que trata a percepção como uma atividade de todo o organismo num ambiente, em vez de uma mente dentro de um corpo, foi uma grande fonte de inspiração para a abordagem que adotei aqui. O que Gibson disse foi que não é absorvendo representações mentais ou esquemas para organizar dados brutos de sensações corporais que nós aprendemos, mas através de uma sintonia fina ou sensibilização de todo o sistema perceptivo, incluindo o cérebro e os órgãos receptores periféricos junto com suas conexões neurais e musculares, com aspectos específicos do ambiente (INGOLD, 2010, p.21)

Ao relacionar a noção de *habilidade à educação da atenção*, enfatiza um campo total de relações envolvidas em sensações, emoções, significados e conhecimentos associados aos objetos e às ações situadas. Não se restringe ao entendimento de mudanças de estágios; nem modelos que pressupõem oposições simples-complexo. Remete-nos a buscar nexos de movimentos nas histórias das atividades de pessoas em contextos de prática, constituindo suas identidades entrelaçadas às formas de participação. (LAVE, 1988)

Dispõe-se uma outra compreensão de história: uma história de práticas como uma jornada de transformações corporais, onde, por exemplo, o conhecimento de um escultor ou de um carpinteiro vem de sua experiência de trabalho com materiais, gerando conhecimentos que emergem no engajamento prático. Sua proposta é relacionar cultura, percepção e educação da atenção. Para Ingold (2000, p.3),

*Perception, Gibson argued, is not the achievement of a mind in a body, but of the organism as a whole in its environment, and is tantamount to the organism's own exploratory movement through the world. If mind is anywhere, then, it is not 'inside the head' rather than 'out there' in the world. To the contrary, it is immanent in the network of sensory pathways that are set up by virtue of the perceiver's immersion in his or her environment. Reading Gibson, I was reminded of the teaching of that notorious maverick of anthropology, Gregory Bateson. The mind, Bateson had always insisted, is not limited by the skin?*

---

7. Percepção, Gibson argumentou, não é a realização de uma mente em um corpo, mas do organismo como um todo, em seu ambiente, e é equivalente ao próprio movimento exploratório do organismo no mundo. Se

Essa abordagem afirma que a consciência se constitui em um campo de relações. Consciência como presença humana, como processo de *habitar* o mundo. Retoma, assim, uma importante noção de Marx e Engels 2007 [1846] sobre o trabalho humano: um saber-fazer como condição de transformar-se junto com a natureza, onde as técnicas, as ferramentas e os artefatos revelam histórias de um processo de engajamento em um mundo que também transforma os seres humanos.

## CULTURA E APRENDIZAGEM COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Propomos, nesse ponto, retomar uma importante compreensão sobre a noção de técnica. Na Educação Física, essas noções foram muitas vezes reduzidas no âmbito da crítica aos processos de mecanização da vida, do corpo e do movimento, ainda que saibamos a pertinência de tais reflexões. Ingold (2000), todavia, propõe um sentido relacional para uma concepção de técnica como processo de envolvimento: uma produção material da vida em que os aprendizados fundam-se na experiência situada e cotidiana. Essa noção se diferencia de uma perspectiva cartesiana em que a experiência foi transformada em experimento e a percepção do corpo substituída pela aferição de instrumentos externos, que livres da subjetividade corpórea, ligariam o mundo à mente. Ademais, para Ingold (2000, p. 297) a noção de técnica é mais que mera aplicação de destreza. Trata-se da habilidade de encontrar soluções práticas efetivas em um movimento produtivo e inventivo da vida, em contextos de atividade situada.

Ao remontarmos o tema da técnica, sabemos que o debate não é novo para a Educação Física brasileira. Por exemplo, retomemos a postura de Bracht (2000) diante de um contexto de “acusações” dirigidas às Pedagogias Críticas no sentido de uma suposta radicalização da crítica ao esporte e uma consequente evitação da técnica e da aprendizagem de destrezas esportivas. Naquele momento, ao contrário, Bracht já ressaltava a importância de focar as destrezas motoras em novos sentidos.

De fato, quando se pensa em *técnica* e *performance* logo associamos a modelos de rendimento e eficiência. Entretanto, entendemos fundamental refazer um debate sobre a noção de técnica indagando compreender processos de engajamento, reconhecendo possibilidades de relação e prática social que envolve pessoas, identidades e propósitos em contextos específicos. Vemo-nos desafiados a

---

a mente esta em todo lugar, então, não está nem “dentro da cabeça” e nem “fora” no mundo. Ao contrário, ela é imanente aos caminhos sensoriais em que emergem em virtude de imersão daquele que percebe em seu ambiente. Na leitura de Gibson, eu retomei o ensinamento de um dos mais notáveis expoentes da antropologia, Gregory Bateson. A mente, Bateson insistia, não está limitado pela pele.

compreender que pessoas e técnicas são indissociáveis e podem ampliar significativamente nosso olhar para a condição humana em suas muitas e ricas práticas sociais.

Ingold (2000), recorrendo a Gregory Bateson (1973), afirma que a redução da técnica à mecânica é uma consequência do isolamento do corpo humano como um objeto natural ou físico. Inspirado em Nikolai Bernestein (1967), chama atenção para o fato de que nenhum movimento é idêntico ao outro e que, portanto, a destreza é uma capacidade de novas adequações, e não de reprodução de um padrão. Sempre é necessário ajustes na postura e nas formas de seguir as irregularidades das superfícies materiais com as quais nos relacionamos. Identifica um sentido de unidade técnica-percepção. Esse sentido dinâmico da técnica se expressa como processos de produção e de criação.

Relaciona, ainda, técnica e envolvimento mútuo, enfatizando processos relacionais de *habitar* o mundo. Associa atividade prática e cotidiano, focando uma rica materialidade que se revela em um *ambiente social*. Dessa perspectiva, pensar a técnica nos remete a desvelar um contexto comum, constituído por um conjunto de práticas de pessoas engajadas, que se reconhecem em identidades, compartilhando propósitos e aprendizados.

Ingold (2000, p. 171) reforça o cuidado para não cairmos nas armadilhas de uma noção orgânica restrita, com sentido de oposição individual-social. Enfatizar a unidade *técnica-percepção* implica reconhecer processos de interação de pessoas em seus *ambientes*. Implica processos de participação e aprendizados. No sentido de Lave e Wenger (1991), constitui aprendizados que revelam conhecimentos e entrelaçam pessoas e contextos. Saber não é uma grande acumulação de conteúdo mental, mas processos de participação social. Como assinala Ruth Paradise (2012, p. 12),

Esse tipo de aprendizagem não pode ser adequadamente compreendido como apenas um processo de transferência de conhecimento. Enquanto a criança aprende, ela começa a pertencer a um grupo e à sua tradição sociocultural e a se identificar como membro desse grupo. Talvez seja essa motivação social para participar em e pertencer a um mundo sociocultural específico junto aos outros, o que melhor define e caracteriza esse tipo de aprendizagem.

Carlos Sautchuk (2007), em seu estudo com pescadores na vida da *Vila Sucuriju, no Amapá*, descreve um sistema de práticas habilitadas, possibilitando-nos compreender que *saber alguma coisa* ganha sentido no engajamento, como processo de habilitação, constituindo a própria condição de inserção, participação, produção da vida e de si mesmo. Aprender a pescar, nesse contexto, é tornar-se pessoa, como forma de ação e participação em um ambiente, indissociavelmente, social e natural.

Com esse sentido, a noção de técnica repousa na possibilidade de improvisar, de desmontar uma história de usos e significados e criativamente reincorporá-la

dentro de um caminho próprio de vida. Reclama experiência, temporalidade e envolvimentos. Não está ligada estritamente ao rendimento, mas à coexistência. Descrever uma técnica é invocar uma história de relações. Em suma, para Ingold a técnica não está encapsulada no rendimento, ainda que esteja ligada à habilidade e à eficiência, mas num sentido muito mais amplo.

## POSSÍVEIS ABERTURAS

Temos nos confrontado com cotidianos, situações e práticas que nos provocam a repensar conceitos, vocabulários e conteúdos dos quais temos nos valido. No âmbito da Antropologia Contemporânea, as concepções representacionistas ou simbólicas de cultura e da vida social vem sendo alvo de duras críticas e intensos debates<sup>8</sup>.

Acolhendo tal desafio, o diálogo com Tim Ingold, nos interpela entender que a experiência cultural se revela em um nexos de relações humanas e ambientais, que envolve tudo e todos ao nosso redor, reclamando atenção, cuidado e responsabilidade. Isto nos provoca indagar as possibilidades que a experiência da Educação Física, como prática social, nos abre para uma compreensão de nossas relações com a vida<sup>9</sup>.

Cientes das ambiguidades, contradições e relações de poder que constituem a vida social, ao estabelecer uma relação entre a Antropologia e a Educação, assinalamos que a abordagem de Ingold (2011, p. 257) nos provoca a ir além de uma noção de *conhecimento sobre o mundo*, em direção a uma ênfase aos *processos de habitar o mundo*. Isto nos desafia a elucidar um sentido tão político quanto ético de nos reconhecermos *co-responsáveis* pela vida, pelo outro e pelas coisas do mundo, gerando conhecimentos vivos e dinâmicos.

Aproximamo-nos, nessa perspectiva, de alguns dos desafios propostos por Ana Rabelo Gomes (2007), quando nos apresenta questões que tocam diretamente os temas centrais que têm orientado a compreensão da especificidade dos conhecimentos no âmbito da Educação Física: a noção de *cultura* e a natureza da *prática pedagógica* que se dá no contexto da Escola.

Assinala a importância da Educação Física buscar novos diálogos, em especial, provocando-nos um deslocamento de uma discussão centrada no *ensinar*, nas

---

8. Ao lado de Ingold, enfatizamos o debate atual fundamentado nas concepções propostas pelos antropólogos Roy Wagner, Marilyn Strathern e Bruno Latour.

9. Não cabe na proposta deste texto discutir as implicações e desdobramentos da ideia de vida na obra de Ingold, restando-nos apenas indicar a centralidade desta noção em sua obra.

metodologias de ensino e na escolarização do conhecimento. Provoca a Educação Física a focar sua atenção na natureza de sua própria prática social e, nesse sentido, desafia-nos estranhar a noção de *transmissão de representações* como a única e legítima forma de reconhecer processos de aprendizagem social e sua identidade e propósitos no contexto escolar.

Sentimo-nos instigados a focar atenção em outras maneiras de compreender a educação e as pessoas em seus contextos. A abordagem de Ingold (2000; 2011) nos leva a buscar uma outra forma de interrogar a organização do social e as relações culturais de aprendizagem. Provoca-nos a buscar alternativas para uma noção de *enculturação* reduzida a processos de internalização de realidades externas as quais, posteriormente, supondo uma reflexividade separada da vida, poderia ser compreendida e transformada.

Compreendendo que toda aprendizagem é situada, tais reflexões não propõem se contrapor à importância da escola e do direito à escolarização. Todavia, cabe-nos refletir sobre os processos históricos de educação que se pautam em uma separação entre conhecimento e vida; onde as formas de ensinar se sobrepõem às formas de aprender; um ensino demasiadamente pautado na *transmissão* de conhecimentos, na maioria das vezes, desencarnados da vida e das relações. Estamos atentos, sobretudo, para não alimentarmos dicotomias formal/informal, escolar/não-escolar compreendendo de forma indissociável conhecimento, pensamento, prática e vida.

### Culture, Skills, Education of Attention and Social Participation of Attention: a Dialogue between Physical Education and Anthropology of Tim Ingold

*ABSTRACT: The paper proposes a dialogue to the anthropological approach of Tim Ingold provoking reflections on the field of knowledge that comes from being the Brazilian Physical Education for three decades. We emphasize a docking theoretical and methodological approaches that propose alternatives that objectify both nature and culture, requiring other perspectives of understanding and knowledge. Throughout the text we hope to elucidate possibilities relate practical engagement, learning and meaning production. Studies of Tim Ingold defy reflect on ways of appropriation of theoretical models of Human and Social Sciences; especially in anthropology, the notion of culture that has been debated in their production sites for its representational character.*

*KEYWORDS: Physical Education; Anthropology; Tim Ingold; Culture.*

## Cultura, habilidade, educação de la atención y participación social de atención: un diálogo entre la Educación Física y antropología de Tim Ingold

RESUMEN: El documento propone un enfoque a la antropología de Tim Ingold provocar reflexiones en el campo del conocimiento que viene de ser la educación física brasileña durante tres décadas. Hacemos hincapié en un enfoque de acoplamiento teóricas y metodológicas que proponen alternativas que objetivan la naturaleza y la cultura, que requiere otras perspectivas de comprensión y conocimiento. A lo largo del texto, esperamos dilucidar las posibilidades de relacionar compromiso práctico, el aprendizaje y la producción de significado. Los estudios de Tim Ingold desafiar reflexionar sobre las formas de apropiación de los modelos teóricos de las Ciencias Humanas y Sociales, especialmente en la antropología, la noción de cultura que se ha debatido en sus centros de producción de su carácter representativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Física; Antropología; Tim Ingold; cultura.

### REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, N. *The co-ordination and regulation of movements*. Oxford: Pergamon Press, 1967.

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. In: *Movimento*. Ano VI, nº 12, Porto Alegre - RS: ESEF/UFRGS, 2000.

BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E...; VAGO, T. (Org.) *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, p. 13-24, 1997.

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, M. C. *Cultura com Aspas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

DAÓLIO, J. *Educação Física e o Conceito de Cultura*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DAÓLIO, J. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

DAÓLIO, J. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIBSON, J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

- GOMES, A. R. Escolarização, Estranhamento e Cultura. *Anais do XV Conbrace*. Recife, 2007.
- INGOLD, T. *Being Alive*. London: Routledge, 2011.
- INGOLD, T. Da Transmissão de Representações à Educação da Atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 6 – 25, jan/abr, 2010.
- INGOLD, T. Beyond the art and technology: the Anthropology of skill (chapter two). In: SCHIFFER, M. B. *Anthropological perspectives on technology*. Albuquerque: Amerind Foundation New World studies series/University of New Mexico Press. First Edition, n. 5, 2001.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.
- INGOLD, T. *Companion Encyclopedia of Anthropology*, London: Routledge, 1994.
- INGOLD, T. *Key debates in anthropology, 1988 - 1993*. London: Routledge, 1996.
- KUNZ, E. *Educação Física: Ensino & Mudança*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LAVE, J. WENGER, E. *Situated Learning*. Cambridge:Cambridge University Press, 1991.
- LAVE, J. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007 [1846].
- PARADISE, R. Estilo interacional e o significado não verbal: crianças Masahua aprende a viver no modo separado-mas-junto. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. V.7. N. Especial, p. 11 – 30, 2012.
- SAHLINS, M. O "Pessimismo Sentimental". *Mana*, 3 (1), p. 41- 73, 1997.
- SAUTCHUK, C. E. *O Arpão e o Anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)*. 2007. 402 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social, Departamento de Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2007.
- SÉRGIO, Manuel. *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?* Campinas: Papyrus, 1989.
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- TANI, G. et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EDUSP, 1988.
- WAGNER, R. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

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