

ANTROPOLOGIA, CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mndo. DIEGO LUZ MOURA

Mestrando em educação física (Universidade Gama Filho – UGF).
Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
E-mail: lightdiego@yahoo.com.br

Dr. HUGO R. LOVISOLO

Doutor em antropologia social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de
Comunicação Social (FCS)
Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
E-mail: lovisolo@globocom

RESUMO

O ensaio pretende discutir criticamente a idéia de cultura e as propostas formuladas para a educação física (EF) escolar a partir dela. Analisa a produção de Jocimar Daolio apontando suas inconsistências e lacunas. O objetivo principal, entretanto, não é a obra do autor, mas sua utilização para esclarecer algumas das confusões que vigoram na área dos estudos culturais e pedagógicos da EF escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia; cultura; educação física escolar.

INTRODUÇÃO

No campo disciplinar da educação física (EF), no Brasil, tem surgido duas linhas de propostas que vinculam a intervenção ao termo cultura. A primeira é amplamente reconhecida nas propostas do Coletivo de Autores e a segunda, nosso objeto, está associada à produção de Jocimar Daolio. Escolhemos analisar sua obra pela sua visibilidade na EF. Comentaremos seus textos (1995a, 1995b, 1996, 2001, 2003, 2004 e 2005), no que se refere aos conceitos ou princípios (pluralidade, alteridade, diferença) da antropologia, mediante autores por ele escolhidos. O objetivo é compreender até que ponto a apropriação de Daolio é original para a intervenção na educação física escolar (EFE). Em outras palavras, quais as suas contribuições e limitações. Antecipando os resultados, afirmamos que nossa leitura indica que sua produção aumenta a confusão reinante na EF.

O REFERENCIAL DA ANTROPOLOGIA SOCIAL

Daolio (1995a, 2001, 2003, 2004, 2005) inicia seus textos retratando a evolução da antropologia enquanto ciência, desde Malinowski, que começa a pesquisar mediante a imersão no trabalho de campo abandonando a tradição da antropologia de “gabinete” (KUPPER, 1978). A etnografia passou a ser a ferramenta metodológica para estudar originalmente os sistemas culturais dos “outros”. Alguns antropólogos chegaram a rejeitar qualquer pretensão comparativa com intuito de generalização. Esse é o caso de Clifford Geertz – autor fundamental para Daolio –, que se situaria na posição de rejeição a todo universalismo e em defesa fechada do relativismo*. A atitude de Daolio é pouco sólida. Por um lado, não se propõe a fazer uma reflexão acurada da antropologia, porém, extrai princípios orientadores sem elaborar seus fundamentos. Essa forma de operar não seria uma recorrência na área quando as ciências sociais e humanas são tomadas como referência? Malinowski é sempre apresentado como pai espiritual da antropologia moderna e Marcel Mauss como o pensador que formulou uma agenda de pesquisa sobre os processos de socialização de técnicas corporais. Ambos autores foram e são amplamente citados quando se trata de pesquisa de campo e de compreensão das técnicas corporais. A maioria dos autores das ciências sociais aceitaria o axioma, central para Daolio (1995a, 2001, 2003, 2004, 2005), de que o corpo é marcado e moldado pela sociedade e pela cultura. Estamos, portanto, na afirmação de lugares comuns:

* Ver de Geertz, especialmente “O anti antirelativismo” (2002).

É exatamente neste ponto que o trabalho de Marcel Mauss intitulado “As técnicas corporais” é esclarecedor. Proferido como palestra em 1935, este trabalho é até hoje útil para a compreensão cultural do corpo humano (DAOLIO, 1995a, p. 45).

Observemos que Mauss escreveu que teve uma revelação, quando internado em Nova York, ao perguntar-se onde tinha visto as moças andando como no hospital. De volta à França, observou que as moças caminhavam da mesma maneira. Mauss pensou que os modos de andar americanos, graças ao cinema, se tinham disseminado na França. Estamos, então, diante daquilo que a antropologia tradicional denominava como difusionismo ou apropriação de técnicas entre culturas. Assim, se um problema, reiterado por Daolio, é o da descrição das “diferenças ou diversidade”, o outro, não menos importante, é o das formas de apropriação que, no campo esportivo e educacional, é recorrente. Ele faz o mesmo: apropria-se da tradição antropológica, extraindo conceitos para serem aplicados à EFE.

Duas percepções orientadoras tornam-se importantes a partir do trabalho de Mauss: a técnica do corpo é entendida como um “ato tradicional eficaz” e o corpo como “o primeiro e mais natural instrumento do homem”. Ambos não são novidades para os treinadores, embora Daolio (1995a, p. 45) afirme que “esta compreensão na EF brasileira ainda é nascente”. Em primeiro lugar, os treinadores, desde a implantação do esporte, no século XIX, fizeram da observação e do desenvolvimento do gesto esportivo eficaz, tradicional ou não, objetivo de sua ação, e tornou-se rotina sua exportação e importação entre culturas. Em segundo lugar, os treinadores são especialistas em tornar o corpo um instrumento eficaz. Por essas razões, exportamos jogadores e técnicos de futebol. Ao contrário do que diz Daolio, podemos entender que ambos surgem com as técnicas de treino, orientadas utilitariamente, e não a partir da singularidade cultural. Assim, o dito por Mauss parece ter sido e ainda ser uma crença corrente no treino.

A fascinação pela antropologia levaria Daolio a esquecer da tradição da EF e de sua intervenção, correndo o risco de inventar fantasmas?

O principal inspirador para Daolio pensar o campo da EF é Geertz, utilizado para fundamentar o conceito de cultura como: um processo simbólico e dinâmico, situacional e público, pelo qual o homem dá significado às suas ações e sentido ao mundo. No entusiasmo pela idéia de cultura, Daolio esquece ou não observa o dito por seu admirado autor. Geertz inicia seu famoso ensaio sobre a descrição densa, que leva por subtítulo “Para uma teoria interpretativa da cultura”, lembrando a observação de Susanne Langer sobre como as idéias se tornam uma moda repentina. Quando nos familiarizamos com a nova idéia, diz Geertz, “nossas expectativas são levadas a um maior equilíbrio quanto às suas reais utilizações, e termina sua popularidade

excessiva" (GEERTZ, 1989, p. 13). Daolio deveria ter levado a sério a observação de Geertz para minorar seu entusiasmo pelo conceito de cultura, deveria com ele familiarizar-se para reduzir alguns dos fantasmas presentes em seus textos.

Poder-se-ia pensar que Daolio (2001) também escapa ao marco de Geertz porque não faz uma descrição intensa ou densa de algum caso; não faz etnografia. Assim, o referencial antropológico assemelha-se a pinceladas ou extrações. Sobre-tudo, na teoria, porque se remete a três autores e não constrói um diálogo entre eles, pesquisando as referências e apreciações feitas por Geertz sobre Malinowski e Mauss. A "extração" e "justaposição" de referências, sem maior elaboração, não seria também uma forma recorrente de operar na área?

A extração pode levar a entendimentos distantes dos propostos pelos autores. Vejamos um exemplo. Daolio (2005) toma para si o conceito de eficácia simbólica de Lévi-Strauss, afirmando que a EFE possui uma eficácia simbólica.

Esta eficácia simbólica foi construída ao longo do tempo e pode ser constatada por meio das opiniões dos alunos, para quem as aulas de EF, apesar de tudo, são as mais interessantes e prazerosas da escola. A eficácia simbólica pode, também, ser percebida pelo relato de professores, que tendem a justificar a área a partir de objetivos gerais, como respeito às regras esportivas e sociais, disciplina, socialização, dando importância maior a ela que a outros componentes curriculares (2005, p. 218).

Quando Lévi-Strauss se refere à eficácia simbólica, está tentando pensar o problema da cura mediante a teatralização do bruxo que cospe um punhado de plumas ensanguentadas como se fosse a própria doença. O mais próximo da eficácia simbólica, na ciência, é o placebo quando tem a eficácia da droga testada. Daolio não se refere a um processo semelhante. Está falando talvez de hábitos, gostos, crenças ou de representações. A apropriação da eficácia simbólica perde seu significado na análise da EF. Quando muito, está falando da influência da doutrina da EF. Estamos, portanto, diante de descrições fracas ou magras, aquilo que Geertz precisamente critica.

A ANÁLISE DE DAOLIO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

Primeiramente Daolio (2001) situa a origem, constituição e inclusão da EF na chamada medicina higienista, que tinha como grande preocupação a população e sua saúde (RABINBACH, 1992). Contudo, há uma cota de convencionalismo e pragmatismo, pois há cursos de EF na área das humanidades e próximos da pedagogia. O autor reconhece que existem orientações teóricas que secundarizam ora o biológico ora o cultural (pedagógico) e afirma que a antropologia social nos ajudaria

a evitar tal feito, embora não fique claro como. Nos últimos anos, antropólogos formados e reconhecidos optaram por posições opostas diante do tema das cotas universitárias. O caso apenas indica que o fato de partilharmos teorias não implica que partilhemos valores, nem avaliações sobre os efeitos da ação. Assim, a antropologia, que pode contribuir para refinar o debate, não implica sua dissolução e, ao contrário, pode agravar as tensões.

Podemos observar que a crítica de Daolio à história da EF repete críticas ou denúncias, realizadas às instituições higienistas e militares, que tentaram “acertar as contas com o passado”. Mas esquece de reconhecer o papel das instituições criticadas, pois sem elas não haveria possibilidade para a EF ingressar na escola como uma disciplina; esquece o papel dos higienistas como civilizadores. Reconhecer não significa fazer hoje o que eles recomendavam a um século atrás, pois as “coisas mudaram”. A EF, pelo menos uma parte, continua sendo higienista, no sentido de que pretende melhorar a saúde do povo (GÓIS; LOVISOLO, 2003, 2005).

Daolio (2003, 2004) propõe-se a analisar como alguns dos principais autores da EF brasileira contemporânea têm trabalhado em suas publicações o conceito de cultura. De acordo com ele (2004, p. 3):

A leitura e crítica que farei da utilização da expressão “cultura” pelos principais autores da EF partem do olhar da antropologia social, área que tenho estudado nos últimos anos, destacando-se dois autores, Marcel Mauss e Clifford Geertz. O primeiro antropólogo francês, considerado um dos pais da antropologia moderna; o segundo antropólogo americano contemporâneo.

O primeiro autor que Daolio critica é Go Tani e, conseqüentemente, a abordagem desenvolvimentista. Reconhecendo que Tani não pretende discutir o conceito de cultura, aponta que irá “detectar” como esse conceito aparece em sua proposta. A crítica de Daolio baseia-se em uma suposta valorização do biológico em detrimento da cultura.

O sentido de cultura que se pode depreender da abordagem desenvolvimentista lembra as proposições evolucionistas do século XIX [...] Essa visão de cultura e de homem em Go Tani e co-autores está presa a um cientificismo, na medida em que tenta “mapear” o desenvolvimento motor objetivamente, inclusive considerando suas etapas para a definição dos conteúdos escolares da EF (DAOLIO, 2003, p. 119).

Tani poderia responder que Marx, Piaget, Kolberg são evolucionistas (dos modos de produção, da inteligência e da moral) em vários sentidos e que, portanto, está em muito boa companhia. Falando sério, mapear o desenvolvimento motor “objetivamente” apenas significa dizer que não o está fazendo “subjetivamente”.

Boa parcela dos antropólogos aceitaria que há conhecimento objetivo da cultura, no sentido pelo menos de intersubjetivo, sem que por isso seja idêntico aos modos de operar no conhecimento da natureza. Temos que parar de gerar fantasmas.

João Freire é outro autor que não possui como objetivo discutir o conceito de cultura, então, inferência ou detecção e crítica da obra de Freire por não compreender a o conceito de cultura conforme o referencial de Geertz.

A visão de cultura presente em sua obra parece estar internalizada no indivíduo, como característica intrínseca a ser expressa em sua atuação social, num movimento de dentro para fora do indivíduo. Parece um conceito “psicologizado” [...] não o vê como um ser, além de psíquico, eminentemente social [...] O conceito de cultura que se pode depreender da obra de Freire lembra a clássica proposição iluminista de Rousseau, para a qual o homem nascia com uma natureza potencialmente boa (DAOLIO, 2003, p. 120)¹.

Daolio apresenta pouco conteúdo para elaboração de rótulos. Apenas está afirmando que discorda de Freire. A utilização de rótulos não ajuda a avançar no debate.

Crítica o Coletivo de Autores por apresentarem “deficiências no trato da dimensão simbólica inerente ao homem”, ou seja, de acordo com Daolio, a argumentação do Coletivo de Autores está baseada na conscientização de classes para a transformação da humanidade. Nesde sentido o autor afirma que:

A discussão de cultura empreendida pelos autores do livro em questão parece também refém do evolucionismo típico do século XIX, uma vez que a vê como produção humana, como algo material, externo ao homem (DAOLIO, 2004, p. 34).

Os outros autores analisados são Eleonor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti. De acordo com Daolio, o conceito de homem proposto por Kunz, Bracht e Betti é, primordialmente, o de um homem cultural, e aprova que tenham denominadores comuns com ele.

Embora os caminhos utilizados por esses três autores para discutir o conceito de cultura sejam diferentes, eles chegam a alguns denominadores comuns, como a crítica à *racionalidade científica*, a *importância da dimensão simbólica no comportamento humano*, o *fato de a EF contemplar [...] a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social*, a *consideração da subjetividade*, a *tarefa de mediação simbólica da EF, o sentido/significado do mover-se*, além de outros (DAOLIO, 2003, p. 121, grifo nosso).

As críticas de Daolio caminham em um sentido de “etnocentrismo cultural” em oposição à racionalidade científica. Aquilo que não partilha é posto como evolu-

¹ A interpretação de Daolio sobre Rousseau é altamente discutível. Não faremos sua discussão para não escapar aos aspectos centrais a que nos propomos tratar.

cionismo do século XIX, como cientificismo e apenas cita alguns clássicos da tradição para desvalorizar ou apontar as limitações de determinadas propostas de EFE. Daolio (2003, 2004), ao limitar-se em apontar os mais ou menos próximos ao referencial da "cultura", esqueceu de perceber que os autores que não estão dentro dessa arca possuem uma lógica interna em seus argumentos e que, mesmo não possuindo um referencial cultural, também apontam reflexões interessantes para a intervenção da EF. Além disso, não adotou a lição básica utilizada na antropologia, talvez por ser também um "nativo" no campo, isto é, estranhar-se com o familiar. Acreditamos que Daolio em seu compromisso ético em melhorar a reflexão no campo da EFE esqueceu o eixo fundamental dos controles, reiterado por seu inspirador: estranhar-se com o familiar e familiarizar-se com o estranho (GEERTZ, 1989).

O autor parece, com esse conjunto de críticas, reeditar em termos menos politizados o debate dos anos de 1980 entre reprodutores e transformadores (COSTA, 1987); convencionais e revolucionários (MEDINA, 1983); tecnicistas e humanistas (OLIVEIRA, 1985); tradicionais e progressistas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1989), entre outros. Ou seja, utiliza a antropologia não para entender a cultura do campo, ele também está em disputa por uma concepção mais legítima, justa e verdadeira. Da forma com que o debate é reeditado, pouco deve ao conceito de cultura.

A DICOTOMIA NATUREZA X CULTURA NA FEDUCAÇÃO FÍSICA

Daolio (1995b) buscou discutir o significado do termo EF, que lhe parece embutir em seu significado uma oposição entre natureza e cultura. Parece esquecer que a própria distinção é cultural, que a natureza não é um dado puro, ao contrário, implica as representações científicas e não científicas que dela fazemos. Ambas ordens, sua preeminência, oposição ou complementaridade, resultam de argumentações culturais.

A distinção entre natureza e cultura refere-se ao fato de que há um processo educacional (cultura) sobre o físico do homem (natureza). Essa dicotomia pode ser entendida de outra forma: há um patrimônio inato no homem que precisa de alguns ajustes, a fim de que ele adquira determinadas capacidades que o habilitem a uma vida social. Há uma ordem da natureza e uma ordem de cultura, vindo a segunda se sobrepor sobre a primeira (DAOLIO, 1995b, p. 60).

Na verdade, afirma que é uma falsa oposição e opera com vaivém entre oposição (dicotomia) e complementaridade (vínculo).

É interessante notar que quando se fala do físico, ou do aspecto inato, ou de sua natureza, quase sempre está se referindo ao nível biológico. E quando se fala em educação, ou do aspecto adquirido, refere-se ao nível sociocultural. Nesta linha de pensamento

entendem-se sempre os níveis biológico e cultural como complementares, um vindo em seqüência com base no em que o outro não dá conta de todas as respostas. Isso porque os dois níveis, embora relacionados e complementares, são vistos como separados (idem, *ibidem*).

Ao longo do debate sobre natureza e cultura o tema central foi o da predominância. Os biologicistas defenderam o primado do biológico, os culturalistas o primado da cultura. A separação é necessária tanto para falar de dominância quanto de complementaridade, que, quando definida de forma pouco estrita, não coloca problemas nem auxilia o entendimento do processo de como os humanos se constroem.

[...] afirmamos que a EF hoje tem a tendência à biologização, naturalização e, portanto, universalização do corpo humano, tendência esta que leva à homogeneização do grupo de alunos. As diferenças entre os alunos, quando percebidas, são em função da natureza do corpo: alguns corpos são naturalmente melhores e outros são naturalmente piores (idem, p. 61).

Na citação Daolio reconhece que a tendência biologizante tanto homogeneiza quanto diferencia, no caso, entre os melhores e os piores, então, ele apenas discorda da diferenciação biológica, física ou de talento (os nomes equivalem-se). Gostaria de diferenciar enquanto reconhecimento da diversidade, a partir da cultura, e sem estabelecer hierarquias.

Há uma narrativa um tanto diferente que diria que aquilo que a EFE higienista e cientificista tentou fazer, como de resto toda a educação democrática, é desenvolver competências e habilidades mínimas ou básicas. Assim, o professor de matemática tem por objetivo que o aluno domine um conjunto mínimo ou básico de operações em cada série e não o de formar o matemático de excelência. Da mesma forma operaram e operam os educadores físicos. De modo normal, apenas se exige um mínimo ou básico de habilidades físicas ou matemáticas, para alguns demasiadamente “básicos”. Empiricamente, é discutível que na EFE a tendência biologizante seja dominante, basta conferir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Daolio, contudo, não apresenta evidências.

Temos duas formas básicas de pensar a relação entre o biológico e a cultura no campo da EF. A primeira, diria: há uma base biológica que deve ser trabalhada no treinamento, no desenvolvimento, no aprendizado. A segunda forma expressar-se-ia na confiança total no treinamento, isto é, na ação cultural (científica) sobre os indivíduos e todos poderiam chegar a ser atletas ou matemáticos². Essa idéia, um tanto bizarra, parece ter pouco respaldo na experiência comum e no pensamento

² O behaviorismo representaria essa posição.

dominante no esporte competitivo. Contudo, ela aplica-se àquilo que se denomina como competências ou habilidades básicas ou mínimas no campo educacional: todos podem, na verdade deveriam, alcançá-las! Daolio (1995b) afirma que a tendência biológico/natural privilegiaria alguns, a partir de suas evidências (medidas e testes) que apontam o fato de que alguns corpos são melhores e outros piores do ponto de vista do desempenho físico. Porém, se acreditarmos que o fato de uns serem melhores que outros é cultural, não natural, estamos supondo que os indivíduos são biologicamente iguais (tábula rasa) e as diferenças produto da experiência com a atividade corporal específica e não efeito de uma predisposição. Temos, então, o determinismo cultural. Estabelecer qual determinismo é o superior implica o confronto de teorias, isto é, de argumentos e evidências, ausentes na elaboração de Daolio. A solução intermediária, dando importância ao biológico e ao aprendizado cultural, embora careça ainda de evidências, parece ter o valor da prudência.

A idéia corrente em biologia, uma área de conhecimento da cultura, é a da variação dos indivíduos de uma espécie, pois, sem ela, não haveria evolução. Então, não se entende a idéia de que "os homens possuem corpos muitos *semelhantes*" (todos os membros de uma espécie são semelhantes, não muito semelhantes!), dado que é precisamente por não serem diferentes, embora semelhantes, do ponto de vista biológico, que é possível a individuação e o reconhecimento. A igualdade dos corpos é uma idéia absolutamente contrária à teoria corrente na biologia, como se pode conferir na leitura de Mayr (2005). Assim, estaríamos diante de uma leitura errada da biologia.

AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Conforme Daolio (1995a), a antropologia social ajudaria a EF a contemplar o educando por um viés menos reducionista, que erradamente entende ser o ponto de vista biológico (DAOLIO, 2001). É importante lembrar que esse tipo de denúncia é possível encontrar nas teorias críticas da educação que influenciaram e influenciam a EFE. Sua aproximação é apenas uma variação do já dito e repetido: não queremos o domínio do enfoques biológicos ou reducionistas! Ser anti-reducionista não implica sê-lo a partir da antropologia social nem do conceito de cultura. Há muitas formas de ser anti-reducionista e, não raro, isso significa apenas praticar outro reducionismo. Os biólogos, de modo geral, são contrários ao reducionismo fiscalista! Contudo, Daolio teria de demonstrar mediante análises específicas que sua forma de anti-reducionismo, o seu reducionismo antropológico, é superior a outros. E isso ele não faz.

Ao explicitar a abordagem cultural, Daolio (1995b) defende a mudança do

nome EF para “educação motora”. Segundo o autor, o termo educação motora “desnaturalizaria” a EF. Entendemos que com isso ele pretende dizer que seríamos mais críticos ou que melhor a compreenderíamos se a pensássemos a partir da história, da antropologia, da filosofia ou da religião. É possível pensar a partir de cada um desses pontos de vista, contudo, o que é impossível fazê-lo apenas por usar o qualificativo de “motora” em lugar de “física”. O autor não fundamenta como aconteceria essa “desnaturalização”. Será que ele pretende apenas a integração? O autor afirma que na perspectiva proposta, a EF atua na e sobre a cultura (DAOLIO, 2001, 2003, 2004, 2005).

A EF não lida somente com o corpo ou com o movimento humano, não sendo esses seus objetivos de estudo, conforme foi pensado durante décadas, e ainda hoje é defendido por algumas correntes teóricas. A EF lida com uma cultura relacionada às questões corporais, cultura essa que foi criada e sistematizada pelo homem desde seu surgimento, sendo constantemente atualizada e resignificada (DAOLIO, 2001, p. 32).

Ao analisarmos em detalhe podemos indicar que esse tipo de procedimento é um tanto quanto previsível, no sentido de que toda disciplina atua na e sobre a cultura. Por que, então, a EF seria diferente? Para a antropologia cultural não podemos deixar de atuar, dizer e fazer, a partir de e sobre a cultura na qual estamos imersos como peixe na água. Mais ainda, o domínio do enfoque reducionista, fiscalista ou biologista, é uma forma de ser da cultura ocidental que provoca reações anti-reducionistas que, até agora, não se tornaram dominantes no campo das práticas científicas.

Daolio, como tantos outros colegas, luta contra fantasmas. Vejamos uma citação:

O profissional de EF não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (DAOLIO, 2004, p. 2-3, grifo nosso).

Não conseguimos entender o que significaria “esporte em si” ou “ginástica em si”. Sempre há um ou vários esportistas, que são pessoas, que têm alegrias e tristezas, momentos de confiança e desespero. Um bom treinador preocupa-se pelo estado anímico de seus atletas, relaciona-se com uma pessoa e tenta especificar para ela o treinamento. O treinador durão de *Menina de ouro* é um bom exemplo. Relaciona-se, todavia, com um esporte que tem uma história que está relacionada com outros processos da sociedade e da cultura. Por isso tem uma narrativa, certa ou errada, daquilo que faz. Daolio briga com fantasmas que não têm nome, que não são exemplificados, descritos, enfim, apresentados ao leitor. Podemos entender

que está procurando na antropologia e, principalmente, no conceito de cultura, uma base para reagir ao domínio do reducionismo no campo da EF? Essa hipótese fica mais evidente quando Daolio (1996, p. 41) afirma que a EF “plural” deve:

Abarcar todas as formas da chamada cultura corporal – jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas – e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. *Obviamente que seu objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo (grifo nosso).*

Os fantasmas obrigam-no a ser autocontraditório. Se a EF plural deve “abarcas todas as formas da chamada cultura corporal” não resulta óbvio que seu “objetivo não será a aptidão [...] nem a busca do melhor rendimento esportivo”. Para qualquer cidadão esses objetivos, juntamente com outros (divertir-se ou adquirir flexibilidade, por exemplo), formam parte da cultura corporal e esportiva que, se democrática ou plural, deve oportunizar a participação de todos, embora com objetivos diversificados. Para qualquer jogo ser divertido um mínimo de rendimento partilhado pelos participantes é fundamental. Além disso, para ser plural podemos pensar que o treinamento esportivo também pode ser uma, mas não a única, entre as opções oferecidas pela proposta da escola. Afinal, gostamos culturalmente ou não da prática esportiva que busca a excelência?

Em outra obra, aponta a intenção de ruptura do que denominou ranço cientificista e visão mecanicista:

[...] a discussão de cultura com base na antropologia estaria enterrando de vez na EF qualquer ranço cientificista, desde aquele mais óbvio e tradicional, que defendia uma atuação objetiva sobre um corpo físico, até aquele mais sutil, que propunha uma visão mecanicista da relação entre o homem e a sociedade (DAOLIO, 2003, p. 124).

Se formos contra o reducionismo, quer com o conceito de intencionalidade ou com o conceito de cultura, teremos de realizar descrições densas que evidenciem a superioridade do entendimento e capacidade de intervenção das propostas que realizamos. Não se abandonará o reducionismo apenas insinuando que o anti-reducionismo é superior. Isso terá de ser demonstrado. Se quisermos apresentar um novo protocolo de tratamento de uma doença e que seja aceito, teremos de evidenciar que ele supera o antigo ou tradicional. Não faremos isso citando autores da área da antropologia cultural ou social. A função da antropologia não é a de coveiro. Quanto muito ela pretende um entendimento mais refinado do mundo no qual vivemos. Vejamos.

De acordo com Daolio (2001), tentar compreender a prática escolar a partir de um referencial da antropologia social faz necessário entender três aspectos que

necessitam ser analisados conjuntamente. Como exemplificação, vamos nos ater apenas nos dois primeiros.

No primeiro aspecto (enigmático), aponta que a antropologia social possibilita contemplar “além de uma visão determinista de escola, para a qual cada componente curricular apenas reproduz o que a escola pratica como princípio” (DAOLIO, 2001, p. 33). Traduziríamos assim: a escola orienta-se por princípios, organiza-se em componentes curriculares (matérias ou disciplinas?) que tentam transmitir seus conteúdos e valores segundo princípios orientadores. Agora, não sabemos, muito bem, o que significa o que denomina como “visão determinista”. O único determinismo que conhecemos é o teórico: por exemplo, a afirmação que a escola reproduz o sistema capitalista, que adapta as pessoas à sociedade. Se Daolio quer ir contra esses determinismos, concordamos com ele, ou seja, temos variações, jamais reprodução padronizada. Sem variação não haveria evolução, diriam os biólogos. Em contrapartida, podemos entender que Daolio (2001) considera errada uma educação que age a partir de um conjunto de valores e objetivos comuns? Então, como defender os valores de pluralidade, alteridade e diferenças culturais? Os valores que propõe deveriam ou não atravessar a proposta escolar? Uma boa parte dos antropólogos responderia afirmativamente, porém, também, uma parcela dos cidadãos não antropólogos. Por certo, há uma visão igualitarista e democrática da escola. Contudo, essa idéia não determina que os alunos sejam iguais em conduta, em pensamento e em cultura; apenas se refere a um direito igualitário da escola e ao objetivo de uma formação comum, básica, fundamental, do cidadão ou como se prefira denominar. A única idéia contrária, à da escola burguesa, cidadã e igualitária, é a aristocrática que pretenda um tutor adequado para cada aluno, para cada singularidade. Contudo, uma escola comum pode deixar grande margem de liberdade para a escolha do aluno. Parece que Daolio teria de esclarecer melhor o que, na leitura, entendemos que é enigmático.

O segundo aspecto citado seria a necessidade de “superar a idéia de que os profissionais de EF irão apenas aplicar o que aprenderam em sua formação acadêmica reconhecida e majoritariamente biologicista e tecnicista” (DAOLIO, 2001, p. 33). É pouco provável que em qualquer campo profissional se pense que os formados irão “apenas a aplicar o que aprenderam”. De fato, a formação pode ser aplicada de forma mecânica ou adaptada, repetitiva ou criativa, e a formação pode incidir nos modos da aplicação. Os que defendem o “apenas” pareceriam ser fantasmagóricos. Deveriam os professores de EF ser formados “majoritariamente” em ciências sociais e especialmente em antropologia social? Na realidade, as escolas de EF, tanto na graduação quanto na pós-graduação, apresentam propostas com grandes variações sem, contudo, perder a identidade e, sobretudo, têm uma formação mosaico. Daolio

está homogeneizando as escolas, então, faz aquilo que critica. As generalizações de Daolio tendem a aumentar a confusão reinante na área; nesse sentido, sua “antropologia” não refina e, talvez, preste pouco serviço para entender os problemas do campo e, especificamente, da EFE.

O autor reafirma que uma EF que se pautar nas contribuições da antropologia social poderá compreender a dinâmica do grupo para decifrar seus reais significados. Deixa-nos inquietos essa afirmação por dois motivos: o autor indica que somente com o conhecimento antropológico é que poderíamos realizar um diagnóstico (e o histórico, e o sociológico, e o psicológico, e o da experiência dos atores?); e, em segundo lugar, a declaração de existir reais significados, o que nos leva a uma distinção entre aparência e realidade, entre falso significado e verdadeiro significado. A maioria dos antropólogos não se expressaria dessa forma. Apenas aceitariam o diálogo crítico das interpretações baseadas, se possível, em etnografias ou em descrições densas.

O autor (1995a, 1995b, 1996, 2001, 2003, 2004, 2005) defende uma EF que denomina de “plural”. Sua proposta precisa ainda ser detalhada e as evidências enunciadas; parte do princípio da não-discriminação em função de características físicas (2001, p. 35). Isso, dito quando o axioma dominante é o da inclusão parece ser um ponto comum que pouco avança no debate. A reação (reacionária), hoje, seria a de ser contrário à inclusão.

A EFE tradicional, obrigatória e baseada na obtenção de um mínimo, é o melhor exemplo da afirmação de Daolio: todos devem participar e alcançar os “mínimos” exigidos. Ele parte, sem apresentar evidências, da imagem de uma EFE que exclui para trabalhar com os melhores. Como, onde e quando esse padrão é desenvolvido não é informado. Em oposição, a queixa de uma boa parcela dos professores é sobre a recusa em participar de um número significativo de alunos e as péssimas condições para trabalhar com todos. O que escutamos é que os docentes querem incluir e os estudantes se auto-excluem!

Pareceria que Daolio opta pela defesa da diversidade e das práticas da cultura local que, segundo o próprio Mauss, também possuem exigências de desempenho. Entretanto, não são apresentadas descrições claras sobre a diversidade cultural que deveria guiar-nos. Do ponto de vista da observação de bom senso, o Brasil é um país altamente uniforme em termos de cultura esportiva, sendo o futebol o esporte dominante ao qual se agrega o vôlei e alguns poucos esportes a mais. A diversidade também não parece ser forte quando olhamos os jogos infantis, pois um punhado deles tem alta difusão e penetração. A diversidade cultural e a pluralidade devem ser demonstradas; elas não podem ser supostas como “realidades”.

O referencial antropológico utilizado neste trabalho permite sugerir que a EF reconheça o repertório corporal *que cada aluno possui* quando chega à escola, já que toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão *em virtude de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver consenso entre professor e alunos* (1995a, p. 95, grifo nosso).

A antropologia, social ou cultural, sempre se ocupou das semelhanças e diferenças entre cultura ou sociedade, jamais entre indivíduos, sejam alunos ou qualquer outra coisa. Parece que essa foi uma tarefa à qual a psicologia dedicou maiores esforços. Assim, não existem trabalhos antropológicos que se preocupem “pelo repertório de cada nativo” nem por objetivos que gerem consenso. Entretanto, qualquer educação deve partir do horizonte cultural do estudante. Se assim não fosse, não haveria entendimento. A principal dimensão do horizonte cultural é a linguagem, pois somos seres “linguageiros”. A segunda dimensão é a dos códigos do corpo para as relações (superioridade, formalidade, igualdade, intimidade e, mais concretamente, para coisas como amor e amizade). Em ambos os sentidos a homogeneidade brasileira parece ser alta. Por todo Brasil vemos os meninos brincando com bola. Chega um ponto em que dá vontade de perguntar: de qual realidade Daolio está falando e, que tem a ver a antropologia com as diferenças entre cada aluno?

A educação motora na escola deve, portanto, dar conta não só da pluralidade de formas de cultura corporal humana (jogos, danças, esporte, formas de ginástica e lutas), *como também da expressão diferencial dessa cultura nas aulas*. Assim, *pode-se vislumbrar uma prática escolar despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal dos alunos, oferecendo a todos e a cada um o direito de uma verdadeira educação motora* (DAOLIO, 1995b, p. 67, grifo nosso).

Daolio (1995b) não explica o que é uma “expressão diferencial dessa cultura nas aulas” nem quais são os preconceitos, muito menos aquilo que entende por “uma verdadeira educação motora”. Se educarmos “verdadeiramente” a cada um não destruímos o conceito de cultura? Ir contra os preconceitos é uma atitude de perfil iluminista. Entretanto, colocar no time do futebol um aluno que joga mal é uma atitude esperada do educador. Como é esperado que o professor de matemática dedique mais tempo aos alunos com maior dificuldade de aprendizado. De fato, os educadores físicos podem estar fazendo uma educação que não se corresponde com os interesses, gostos e valores da cultura de um grupo. Isso não a torna falsa, apenas inadequada ou fora de lugar, e isso deveria ser demonstrado.

Se partirmos do pressuposto de que os alunos são diferentes, como faremos para ter aulas que alcancem a todos (a não ser que aceitemos a idéia tradicional dos

objetivos mínimos ou básicos e os reduzamos para serem atingidos pelo menos hábil)? Não haveria certo totalitarismo da participação obrigatória de todos em todas as atividades nas propostas de Daolio? O professor deverá criar conteúdos e metodologias para a diversidade entre os grupos e dentro de cada grupo? Será tal tarefa realizável? Daolio colaboraria em culpar o professor por estar malformado, por não dominar a antropologia social ou cultural por ele proposta?

De fato, Daolio (1996) não define como seria uma intervenção da EF plural na medida em que realiza uma colagem de várias perspectivas. Por outros momentos suas palavras são de difícil entendimento. Vejamos um exemplo:

Chego, assim, à proposta de uma EF da desordem, que considera o outro – quer seja o aluno, alvo de uma intervenção escolar, o atleta em um clube, ou o freqüentador de academia de ginástica – *a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção* (2003, p. 124, grifo nosso).

A EF da desordem aceitaria humildemente os limites da ciência, consciente de que ela pode ser útil para a compreensão e atuação sobre o homem, sem ser onipotente (2003, p. 124, grifo nosso).

Dizer que uma EF da desordem se caracteriza pela “relação intersubjetiva”, porque “aceitaria os limites da ciência” e “por atuar sobre o ser humano [...] respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e por isso mesmo variável”, não revela nenhuma novidade para o campo educacional e, sobretudo, parece muito ordenada. Qual é a desordem? Não podemos viver se não supormos que compartilhamos com os outros um vasto conjunto de códigos nos quais que tivemos uma socialização em comum. Contudo, o tempo histórico que partilhamos pode estar modalizado por valores e crenças diferenciados e, então, o vemos de formas específicas que, por vezes, nos levam ao confronto, como no caso do debate intelectual ou científico ou o dos antropólogos em relação com as cotas. Um cientista que hoje declarasse que a ciência não tem limitações nem comete erros seria visto como um elemento perigoso por seus colegas. O negócio da ciência baseia-se em dizer que embora cometa erros seu processo é autocorretivo.

É interessante perceber que Daolio gosta de iniciar pelas negações. Mas, por vezes, corre o risco de que sua proposta seja em grande parte apenas isto: negações ou lugares-comuns que não merecem desacordos. Contudo, a recorrência à antropologia, baseada em descrições não densas, talvez agregue confusão ao redemoinho sobre o que fazer na EFE.

Anthropology, culture and school physical education

ABSTRACT: The review intends to discuss the idea of culture and the formulated proposals pertaining school Physical Education from culture's concept. It analyzes the workmanship of Jocimar Daolio mainly pointing its inconsistencies and gaps. The main objective is not the workmanship of the author, but its use to clarify some of the confusions that invigorate in the area of the cultural and pedagogical studies of the Physical Education.

KEY WORDS: Anthropology; culture; school physical education.

Antropologia, cultura e educação física escolar

RESUMEN: El ensayo pretende discutir críticamente la idea de cultura y las propuestas formuladas para la Educación Física escolar a partir de ella. Analizase principalmente la obra de Josimar Daolio, apuntando sus inconsistencias y lagunas. El objetivo principal, sin embargo, no es la obra del autor, mas su utilización para esclarecer algunas de las confusiones que dominan en el área de los estudios culturales y pedagógicos de la Educación Física.

PALABRAS CLAVES: Antropología; cultura; educación física escolar.

REFERÊNCIAS

COSTA, V. L. M. *Prática da EF no 1º grau*. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

DAOLIO, J. EF escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de EF*, São Paulo, 1996.

_____. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papius, 1995a.

_____. A ruptura natureza/cultura na EF. In: MARCO, A. de. (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas: Papius, 1995b.

_____. A antropologia social e a EF: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

_____. A ordem e a (des)ordem na EF brasileira. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, São Paulo, 2003.

_____. *A EF e o conceito de cultura*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. A EF escolar como prática cultural: tensões e riscos. *Pensar a prática*. Goiânia: UFG, 2005.

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

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, p. *A educação física progressista*. São Paulo: Loyola, 1989.

GÓIS, E.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades no movimento higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, 2003.

_____. A EF e as concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação história da EF dos anos 30. *Revista Portuguesa de Ciências dos Desportos*, Portugal, v. 5, n. 3, p. 322-329, 2005.

KUPPER, A. *Antropólogos e antropologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

MAYR, E. *Biologia, ciência única: sobre a autonomia de uma disciplina científica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MEDINA, J. p. S. *A educação física cuida do corpo e... "mente"*. Campinas: Papyrus, 1983.

MENINA DE OURO. Produção: Clint Eastwood, Paul Haggis, Tom Rosenberg e Albert S. Ruddy. Direção: Clint Eastwood. Estados Unidos: Malpaso Productions/Lakeshore Entertainment/Albert S. Ruddy Productions, 2004.

RABINBACH, A. *The human motor*. Los Angeles: University Of Califórnia Press, 1992.

OLIVEIRA, V. M. *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

Recebido: 10 set. 2007

Aprovado: 12 fev. 2008

Endereço para correspondência

Diego Luz Moura

Rua Silva Xavier 187, ap. 202 – Bl A – Abolição

Rio de Janeiro-RJ

CEP 20751-010