

PONTO DE VISTA

EDUCAÇÃO MOTORA: PERSPECTIVA DE MUDANÇA QUALITATIVA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Inácio Brandl Neto¹

Resumo: *Na atualidade visualiza-se a Educação Motora como um caminho extremamente significativo de mudança qualitativa para a área. O texto procura mostrar, de maneira não muito extensa, os pressupostos inerentes a esta alternativa de ação educacional. Encontra-se explicitada, também, uma forma de prática dessa pedagogia relacionada às crianças.*

Unitermos: *Educação Física; Mudança; Educação Motora.*

1. Introdução: A Educação Motora

A Educação Motora ainda não está estruturada e é definida por MOREIRA (1995b) e SÉRGIO (1995) como ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. Leva em conta o atual paradigma da corporeidade baseado na teoria sistêmica e da complexidade. Pretende ser um salto qualitativo para a Educação Física.

Na corporeidade, a aprendizagem deixa de ter conotação mentalista e passa a ser vista como um processo corporal. Isto é, a idéia cartesiana da separação corpo/mente dá lugar ao conceito do ser humano como totalidade indivisível, como ser uno, imbricado e interrelacionado com o meio. Todavia, é difícil definir corporeidade, pois, este termo tem muitos significados (sentidos). MOREIRA (1995a:18), baseado em Merleau Ponty, por exemplo, refere que “mergulhar na corporeidade e tomar o corpo como fundamento primeiro, é combater o positivismo existente, é enfim, sentir o que se sente, ver o que se vê, não o pensamento de ver ou de sentir, mas visão, sentir, experiência muda de um sentido

¹ Professor Assistente do Curso de Educação Física - Unioeste.

mudo”. FREIRE (1991) entende que a corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, etc. Para este autor “a corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros” (p.63).

Para tentar encontrar mais alguns sentidos (significados) de corporeidade, transcrevi de MOREIRA (1993:21-2) alguns itens (valores ético-políticos) que Manuel Sérgio estruturou, referindo-se a tese de que o homem não pode conhecer e nem se conhecer afrontando ou desprezando o corpo:

“- pelo corpo é que podemos atingir uma concepção global do homem;

- pela linguagem corporal é que o homem ganha um meio extraordinário de comunicação e linguagem;

- o corpo constitui, tanto interior como exteriormente, o primeiro e mais importante ponto de referência e de relação;

- o corpo revela uma personalidade, uma cultura e, por decorrência, uma sociedade;

- o corpo não pode ser concebido como simples máquina a serviço do espírito, porque sem ele o espírito é impensável;

- é através do corpo que a cultura capta seus limites, tanto os de ordem biológica como psicológica;

- é pelo corpo que a cultura deixa de ser platônica e tenta realizar a unidade humana com o nascimento da idéia onde está presente o homem integral;

- as atividades corporais podem e devem estimular o senso estético e, dessa forma, contribuir para a valorização da educação e do lazer;

- as atividades corporais podem e devem, através do jogo e do desporto, exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar”.

Para ASSMANN (1997), é pressuposto básico, para entendermos Corporeidade, que entendamos processos cognitivos e processos vitais acoplados (vida/aprendizagem), e que superemos (ou pelo menos tentemos, pois se trata de uma tarefa bastante difícil) qualquer dicotomia ainda presente em nossa concepção de mundo, como: sujeito/objeto; indivíduo/sociedade; corpo/mente, etc. Nas palavras de ASSMANN (1996:125): “onde não se propiciam processos vitais, tampouco se favoreçam processos de conhecimento”. Este autor ultrapassa a idéia do corpo-corporeidade somente ligada à Educação Motora. Para ele o assunto “corporeidade” é deveras relevante para a Educação de modo geral, para

a vida e para o futuro da humanidade neste planeta ameaçado. ASSMANN (1995:76) ainda diz que, “qualidade de vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa qualidade da corporeidade vivenciada”. Ele ainda explica que “a corporeidade não é a fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa” (p.77).

Entendo, então, que a aprendizagem, nesta perspectiva, significa aceitar a idéia de que não existe um sujeito que ensina e outro que simplesmente aprende (principalmente nos modelos positivistas: - estímulo - aferência - tomada de decisão - eferência), sistema este utilizado pela Escola até hoje. Ambos estão interferindo e interagindo uns aos outros, que é uma das idéias apresentadas por CAPRA (1996), sobre a concepção sistêmica. Para ele a concepção sistêmica é uma nova visão da realidade e baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos (físicos, biológicos, sociais e culturais). Segundo CAPRA (1996:260):

“a concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações, e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou nas substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização. Os exemplos dos sistemas são abundantes na natureza. Todo e qualquer organismo - desde a menor bactéria, até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas e animais - é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. As células são sistemas vivos, assim como os vários tecidos e órgãos do corpo, sendo o cérebro humano o exemplo mais complexo. Mas os sistemas não estão limitados a organismos individuais e suas partes. Os mesmo aspectos de totalidade são exibidos por sistemas sociais - como o formigueiro, a colméia ou uma família humana - e por ecossistemas que consistem numa variedade de organismos e matéria inanimada em interação mútua. O que se preserva numa região selvagem não são as árvores ou organismos individuais, mas a teia complexa de relações entre eles”.

Este autor descarta a idéia de hierarquias (como acontece nas escolas: diretor, professor, aluno, etc.) e nos mostra que a inter-relação e a interdependência entre os vários níveis (dos organismos) é mútua. Exemplifica isso através da “árvore sistêmica”: “Assim como uma árvore

real extrai alimento tanto das raízes como das folhas, também a energia numa árvore sistêmica flui de ambas as direções, sem que uma extremidade domine a outra, sendo que todos os níveis interagem em harmonia, interdependentes, para sustentar o funcionamento do todo” (p.276). Relacionando isto à Educação, pode-se dizer que conteúdos, metodologias, profissionais envolvidos, discentes, sociedade, escola, meio ambiente (contando todos os seres), etc., nesta perspectiva, não podem ser vistos como um sistema hierárquico (não existindo supremacia de um sobre o outro), como acontece normalmente hoje em dia (**sociedade** → **escola** → **professor** → **aluno**, por exemplo).

MOREIRA (1992), perspectivando a Educação para o século XXI, sugere que ela estará calcada na esperança da hegemonia da concepção sistêmica. Segundo este autor, “a ciência e a educação não poderão mais trabalhar na idéia de transmitir um produto acabado em suas aulas ou experiências, pois o pensamento sistêmico é pensar o processo; a forma torna-se associada ao processo; a inter-relação, a interação e os opostos são unificados através da oscilação” (p.205).

Para MORIN (1991:39), “a ordem do ser vivo não é simples, não revela da lógica que aplicamos a todas as coisas mecânicas, mas postula uma lógica da complexidade”. Este autor explica que as mutações que ocorrem no ser vivo (consideradas desorganizações), reorganizam-se, e é nessa ordem/desordem que ocorre a auto-organização. Imaginemos o sistema vivo “homem”, sua complexidade dinâmica inserida num ambiente vivo (natureza, sociedade) que também é complexo e dinâmico. Isso significa vários sistemas interagindo entre si, o que conseqüentemente leva a mudanças, desequilíbrios, sugerindo uma organização, que seria a auto-organização. Esta auto-organização dos seres vivos, conforme MORIN (1991), possui individualidade e autonomia, porém, está em constante inter-relacionamento com o ambiente (pois trata-se de um sistema aberto), portanto, o sistema auto-organizador é também auto-eco-organizador, ou melhor, embora um sistema tenha sua individualidade e autonomia (destacando-se assim do meio que o envolve), liga-se cada vez mais a ele (meio) pelo crescimento de sua necessária abertura e troca (com este meio) que acompanham qualquer progresso de complexidade. Penso que, para o leitor entender melhor o que MORIN quer dizer, é só pensar em você mesmo (como sistema) e na necessidade de trocas que você tem com o meio (e outros organismos), apesar de você achar que tem sua individualidade e autonomia. É isso, a seguir, que MORIN explica quando diz que uma das complexidades

humanas é a autonomia, é ser sujeito. Às vezes pensamos que somos livres, mas não somos.

Os processos de ensino-aprendizagem, para estes autores, devem seguir estas postulações sistêmicas e de complexidade. Assim, ASSMANN (1996) recomenda que não se trabalhe com certezas, mas sim com uma pedagogia que jogue com certezas (operacionais imprescindíveis) e incertezas (sobre rumos, para que sejam buscados e não pré-definidos). Para ele, o processo é basicamente caótico (um refazer constante que implica num desfazer, para possibilitar um fazer personalizado), isto é, caos (desordem) e ordem sempre coexistem e se interpenetram, com exceção dos extremos (automatismo pleno e caos total). Percebe-se que muitas destas idéias aqui colocadas podem ser encontradas no modelo pedagógico relacional (que é construtivista) proposto por BECKER (1994).

Para SÉRGIO apud MOREIRA (1992:207), motricidade “significa um processo adaptativo, evolutivo e criativo de um ser prático, carente dos outros, do mundo e da transcendência. Na motricidade o físico, o biológico e o antropológico estão presentes”. Escreve ele ainda, que o homem é um ser carente que caminha intencionalmente na direção de sua transcendência. É dotado de motricidade, que não significa movimento, pois este é a expressão da motricidade. Para MOREIRA (1992), este conceito de motricidade, transportado para Educação Motora, procurará o desenvolvimento das faculdades motoras imanes na pessoa, através da experiência, da auto descoberta e da auto direção do educando. Este autor refere que a Educação Motora deverá possibilitar ao aluno um dinamismo intencional, criativo e prospectivo e, assim, proporá mais do que um saber fazer, um saber ser. Enquanto motora, permitirá ao homem viver como homem, tanto solitária como solidariamente.

Os meios que a Educação Motora utilizará, conforme MOREIRA (1992), poderão ser o esporte, o jogo, a ginástica, etc, como também outros processos como reeducação, readaptação e expressão corporal, todavia, “desde que se construam espaços onde o homem se torne humano, sendo reconhecido como consciência e liberdade” (p.207).

MOREIRA (1995a) explica que a troca do nome de Educação Física para Educação Motora seria mais para marcar a mudança de um novo paradigma para esta área, afim de que esqueçamos a prática tradicional (dualista, com visão de corpo-objeto, centrada no rendimento, com visão positivista e ideológica, etc.). O objetivo é romper com a idéia anterior.

Para DEMARCO (1995), não se trata de uma simples mudança conceitual. A discussão da mudança do termo deve gerar mudanças no nível da consciência profissional e da prática cotidiana. Educação Motora, então, teria o significado da dimensão do homem e a preocupação centrada na corporeidade do corpo-sujeito. Educar a corporeidade seria educar o próprio homem.

MOREIRA (1995a) ainda explica que a Educação Motora não nega as derrotas e as vitórias da Educação Física, nem seus avanços e retrocessos. O objeto dela é transcender o já conquistado.

Conforme DAOLIO (1995), a Educação Motora na escola deve não só dar conta do seu conteúdo histórico produzido (jogos, danças, esportes, lutas e formas de ginástica), como também da expressão diferencial dessa cultura nas suas aulas. Dessa forma, pode-se vislumbrar uma prática sem preconceitos em relação ao comportamento corporal dos alunos, “oferecendo a cada um o direito de uma verdadeira Educação Motora” (p.67).

MOREIRA (1995b:101) apresenta uma revisão de valores necessários à aplicação da Educação Motora:

- “- O corpo-objeto da Educação Física deve ceder lugar para o corpo-sujeito da Educação Motora;
- O ato mecânico no trabalho corporal da Educação Física deve ceder lugar para o ato da corporeidade consciente da Educação Motora;
- A busca frenética do rendimento da Educação Física deve ceder lugar para a prática prazerosa e lúdica da Educação Motora;
- A participação elitista que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas da Educação Física deve ceder lugar a um esporte participativo com grande número de seres humano festejando e se comunicando na Educação Motora;
- O ritmo padronizado e uníssono da prática de atividades físicas na Educação Física deve ceder lugar ao respeito, ao ritmo próprio executado pelos participantes da Educação Motora”.

SÉRGIO (1995) mostra alguns sentidos que delineiam a Educação Motora: a) estabelece uma harmonia entre o organismo e o meio; b) indica-nos o lugar de natureza do homem e do homem na natureza; c) sublinha o homem como ser de cultura; d) ensina que a formação do homem não é causal e, assim desconhece a singularidade - o homem é

caracterizado pela sua plasticidade e pela sua capacidade independente de renovação; e) ensina que no homem o físico está integral e superado (corpo é uma realidade biopsíquica e social); f) refere que é no movimento da superação que o homem faz história e se sabe história; g) acentua que o homem vive, convive e desenvolve-se corporalmente; h) concorre a criação e fruição de uma cultura nova, de onde emergem a pulsão, o instinto, o desejo, muito além do discurso médico-biológico que é racional e sujeito ao poder; i) finalmente, concorre a uma educação integral.

MOREIRA (1995a) propõe que a verdadeira Educação Motora faça parte do currículo escolar como disciplina formal e não como atividade (como era; mudada agora para o status de disciplina pela nova LDB). Para isso, baseado em Régis de Moraes, este autor especifica que, em primeiro lugar, os profissionais devem abandonar a idéia antiga da Educação Física e, posteriormente, observar, por meio de um olhar-conhecer atento, que somos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente, onde, desde o início existe a necessidade de um diálogo de aprendizagem com o corpo próprio e o alheio.

PICCOLO (1995) demonstra na prática como atende esses pressupostos da Educação Motora em relação a aulas para crianças. Esta proposta de trabalho que será apresentada resumidamente, é aplicada nas atividades de extensão em que a autora participa na UNICAMP. Inicialmente as crianças tomam contato com o tema da aula, sem receber nenhuma proposta dirigida (tempo de exploração de movimentos e material, com única participação criativa e possibilidades de execução das próprias crianças). As idéias geralmente nascem dessas próprias brincadeiras que elas criam com o tema ou com os materiais. O professor não interfere, apenas estimula através de perguntas, argumentando se não existe outras formas de fazer. Num segundo momento, as propostas são transmitidas por meio de pistas, para que as crianças criem alternativas de trabalho e solucionem os problemas apresentados, individualmente ou em grupos. No terceiro momento, são propiciadas as atividades que não foram exploradas no primeiro e no segundo momentos, logicamente de forma adequada às características da faixa etária. A autora procura não perder de vista a perspectiva lúdica nessas atividades. As atividades de grande importância que visem a alcançar os objetivos planejados para a aula, são realizados nesta fase. Ela finaliza a aula fazendo comentários e “trocando” idéias sobre o conteúdo abordado.

PICCOLO (1995) já expressa neste parágrafo anterior o que eu

gostaria de considerar sobre a forma de ensinar crianças, dentro desta visão da Educação Motora. Por isso não farei maiores comentários. Muitos problemas, que persistem em relação às aulas para crianças, estão relacionados a espaços físicos, número de crianças por turma e quantidade de material disponível. Contudo, penso que existem dois pontos principais que não são só específicos da Educação Física, mas problemas que abrangem toda a área educacional: um é a afetividade e, o outro, é como atender, numa aula, aspectos sociais (democráticos) e individuais, numa turma onde convivam crianças diferentes (sexo, idade, interesses, etc.). Pelo que pude notar como docente e supervisor de estágio, estes são os maiores dilemas de professores e acadêmicos. Como os alunos foram acostumados a imposições, quando alguém tenta atuar de modo diferenciado (respeitá-los), a tarefa se torna árdua, mas não impossível. Necessita-se de algum tempo e persistência, para que se possa atender e entender os aspectos afetivos e democráticos. A criança se torna mais confusa ainda, quando numa mesma escola ela encontra pessoas (professores e funcionários) que atuam de modo diferente.

Considero esta perspectiva da Educação Motora uma real opção qualitativa para a área. Coloquei no início deste escrito algumas idéias em que ela está baseada. Na verdade, para melhor entendimento, seriam necessárias exposições mais prolongadas sobre as teorias apresentadas (corporeidade, sistêmica, complexidade). Todavia, penso que se assim o fizesse, afastar-me-ia do fulcro principal deste trabalho. O que posso recomendar no momento, é a leitura da obra desses autores (ver referência bibliográfica).

Procurei colocar no final deste artigo, um exemplo de como se poderia atender os pressupostos da Educação Motora na prática. Nele está expresso muito do que tento explicar, inclusive a forma de como atuar com crianças. Gostaria, então, de deixar como sugestão para os colegas, esta maneira de ministrar aulas (baseadas na Educação Motora).

Referências bibliográficas

ASSMANN, H. **Alguns toques na questão: que significa “aprender”?** Texto elaborado para o programa do 25º aniversário do PPGEDU/UFRGS, 1997.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação.** Piracicaba: UNIMEP, 1996.

- ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, v.19, n.1, p.89-96, 1994.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- DAOLIO, J. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In: DE MARCO, A. (Org). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- DE MARCO, A. Educação Física ou Educação Motora. In: DE MARCO, A. (Org). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, J.B. **De corpo e alma**. São Paulo: Summus, 1991.
- MOREIRA, W.W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W.W. (Org). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995a.
- MOREIRA, W.W. Perspectivas da Educação Motora na escola. In: MOREIRA, W.W. (Org). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995b.
- MOREIRA, W.W. Por uma concepção sistêmica da pedagogia do movimento. In: MOREIRA, W.W. (Org). **Educação Física & Esportes - Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.
- MOREIRA, W.W. Educação Física Escolar: A busca da relevância. In: PICCOLO, V.L.N. (Org). **Educação Física Escolar: Ser... ou não ter?**. Campinas: Unicamp, 1993.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- PICCOLO, V.L.N. Educação Motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida. In: DE MARCO, A. (Org). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.
- SÉRGIO, M. Educação Motora: o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. In: DE MARCO, A. (Org). **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.
-