

Capa: Fernando Comacchia
Foto: Renato Testa
Cópidesque: Rosa Dalva do Nascimento
Revisão: Cristiane Rufeisen

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pensando a educação motora / Ademir De Marco (org.)
-- Campinas, SP : Papirus, 1995 -- (Coleção corpo e motricidade)

Bibliografia.

ISBN 85-308-0379-5

1. Aprendizagem motora 2. Aprendizagem perceptiva 3. Educação física 4. Educação física como profissão I. De Marco, Ademir. II. Série.

95-3956

CDD-613.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação motora : Educação física 613.7

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

7

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO MOTORA

11

Jean Le Boulch

PARTE I

DIFERENTES ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO MOTORA

EDUCAÇÃO FÍSICA OU EDUCAÇÃO MOTORA?

27

Ademir De Marco

ANTES DE FALAR DE EDUCAÇÃO MOTORA

37

João Batista Freire

EDUCAÇÃO MOTORA: UMA ABORDAGEM ETOLÓGICA

47

Jorge Sérgio Perez Gallardo

A RUPTURA NATUREZA/CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

59

Jocimar Daolio

PARTE II

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MOTORA NA ESCOLA

NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO MOTORA NA ESCOLA

71

Helder Guerra de Resende

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Comacchia Livraria e Editora Ltda -- Papirus Editora --
Maitiz - F.: (0192) 31-3534 e 31-3500 - C. P. 736 - CEP 13001-970
Campinas -- Filial - F.: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

A RUPTURA NATUREZA/CULTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Jocimar Daolio*

Passamos a vida utilizando certas palavras e, muitas vezes, não nos damos conta dos significados que elas possuem. Na área da educação física isso tem ocorrido: o tradicional termo educação física embute no seu significado uma oposição entre natureza e cultura; ou, em outros termos, entre o inato e o adquirido. Essa oposição, na maioria das vezes, ocorre inconscientemente, pelo próprio fato de fazer parte da tradição de nossa área. Pretendemos neste trabalho discutir o significado do termo educação física e algumas de suas consequências, tanto no nível de sua atuação profissional escolar, como no meio acadêmico. Com base nisso, esperamos contribuir no sentido de propor uma abordagem cultural, com raízes na antropologia social, e que resolveria a falsa oposição entre natureza e cultura que persiste historicamente na educação física.

* Psicólogo e professor da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

A distinção entre a natureza e a cultura na educação física 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 da cultura, vindo a segunda se sobrepor à primeira.

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 de educação, ou do aspecto adquirido, refere-se ao nível sociocultural. Nessa linha de pensamento entende-se sempre os níveis biológico e cultural como complementares, um vindo em sequência com base no ponto em que o outro não dá conta de todas as respostas. Isso porque os dois níveis, embora relacionados e complementares, são vistos como separados.

É interessante observar que essas concepções de natureza e cultura estão ancoradas nas idéias de Jean-Jacques Rousseau, que viveu no século XVIII. Para ele, o homem nasce com uma natureza potencialmente boa, cabendo à sociedade — ao “contrato social”, para utilizar um termo do próprio Rousseau — garantir e preservar a natureza originalmente boa do homem. Na sua obra *Emílio*, publicada em 1762, Rousseau simulava o processo de educação de um garoto, a fim de que ele atingisse a plenitude permitida por seu potencial. Nesse processo educacional de um indivíduo originalmente bom havia espaço para uma educação corporal, em que houvesse um desenvolvimento harmônico também desse aspecto do homem. O interessante dessa educação física de Rousseau era sua compreensão, em primeiro lugar, como uma “educação negativa”, no sentido de impedir uma influência social indesejável, já que a natureza do homem era perfeita. A “educação positiva” viria somente quando a criança adquirisse consciência de suas relações com os semelhantes.

A educação física brasileira de hoje ainda está presa a essa desvinculação entre o aspecto natural e o aspecto cultural do homem, como propunha Rousseau no século XVIII. Podemos ver essa influência nos dias

de hoje, tanto na prática escolar de educação física como na discussão acadêmica da área. Na escola de primeiro e segundo graus, essa separação está presente quando vemos professores classificando alunos em aptos ou inaptos, como se o critério para estar num ou noutro grupo fosse uma condição inata. Alguns alunos nascem bons e merecem atenção maior dos professores no sentido de um aperfeiçoamento técnico para o ingresso nas equipes esportivas representativas da escola. Outros, com menor sorte, nascem com maiores dificuldades e serão, no máximo, medianos.

Em outro trabalho afirmamos que a educação física escolar possui hoje a tendência à biologização, naturalização e, portanto, universalização do corpo humano, tendência essa 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 (Daolio 1993).

O grave desse raciocínio é justamente o de reduzir uma questão que é também pedagógica, social e cultural ao nível natural. Assim, a explicação é mais fácil e podemos nos eximir de qualquer responsabilidade pedagógica ou social. É esse tipo de raciocínio que encontramos, por exemplo, entre alguns professores quando se defrontam com uma classe de adolescentes. Afirmando que os adolescentes são rebeldes por natureza, eles acabam criando uma expectativa negativa em relação ao programa a ser desenvolvido, tendo, inclusive, de antemão, as causas para o provável fracasso.

No meio acadêmico a discussão que ocorre entre os defensores de um ou outro aspecto, se avançou nos últimos anos, ainda não resolveu a separação entre o natural e o cultural. Fala-se hoje em diferentes níveis de análise, e que um pesquisador, pelo próprio desenvolvimento da ciência, não tem como abarcar todos os níveis. Sendo assim, alguns se preocupam com o nível microscópico (celular, muscular etc.) e outros trabalham num nível macroscópico (social, cultural etc.).

Essa discussão acadêmica já foi menos polida do que é hoje. No começo dos anos 80, quando teve início uma proliferação de discursos

na educação física, que passou a confrontar a até então concepção hegemônica de aptidão física, respaldada nas ciências biológicas, os embates acadêmicos (?) chegaram próximos às vias de fato. De um lado, os médicos, os defensores do esporte, os biólogos, os estudiosos da aprendizagem motora e do desenvolvimento motor, alguns representantes da psicologia comportamental, da psicologia cognitiva e da psicanálise. De outro lado, os pedagogos, os sociólogos, os marxistas, e os psicólogos da linha social. Os primeiros acusavam os segundos de falarem sobre sistema social, pobreza, classe social e não apresentarem uma proposta prática de educação física, perdendo, assim, a especificidade da área. Os segundos acusavam os primeiros de reducionistas e que sua prática era alienada, por desconsiderar o contexto em que ocorria.

Tanto no debate acadêmico como na atuação profissional escolar de educação física, a ruptura entre o biológico e o sociocultural ainda está presente. Cabe esclarecer aqui que não estamos jogando a culpa nas costas de ninguém, nem dos professores que atuam nas escolas, nem dos pesquisadores de uma ou outra tendência. Entendemos que a história da educação física brasileira traçou os contornos tradicionais que ainda constatamos hoje. Senão vejamos: o discurso sobre educação física no Brasil teve início em meados do século XIX. Ora, se ainda não havia a formação de profissionais da área, esse discurso foi empreendido por médicos da chamada medicina higienista. Esses médicos foram determinantes na criação de um conceito biológico para a educação física e influenciaram decisivamente, juntamente com os militares, a formação dos primeiros profissionais em educação física, nas primeiras décadas do século XX (Castellani Filho 1988).

É interessante lembrar também que a medicina era detentora de grande poder na segunda metade do século XIX, em função de sua atuação epidemiológica, que proporcionou o controle de algumas graves doenças, com a consequente diminuição de óbitos. A intervenção desses profissionais não se restringia somente à atuação higiênica, mas estendia-se ao nível da intervenção política e social (Schwarcz 1992).

Alie-se a isso o fato de a influência das ciências naturais ser decisiva na época, já que as ciências sociais estavam apenas se estrutu-

rando no final do século passado. A psicologia realizada na época tinha forte influência das ciências naturais: ou tinha uma índole fortemente comportamental ou se restringia a uma extensão da medicina, como a incipiente psicanálise de Freud. A antropologia, como discutiremos adiante, era de cunho evolucionista, influenciada pelos escritos de Charles Darwin.

Ora, não foi à toa que a educação física surgiu como uma ciência biológica, enfoque que reinou no Brasil até os anos 70, quando, com base num referencial sociológico, começou a sofrer uma crítica contundente. Entretanto, essa crítica social, ao negar o nível biológico, excluindo-o, considerava, implicitamente, a dicotomia entre os dois níveis. O discurso, em síntese, era: "A educação física não é biológica, por fazer parte das ciências sociais. E, se faz parte das ciências sociais, não pode ser biológica". Estávamos diante de uma tautologia, que alimentou (ainda alimenta?) durante alguns anos a polêmica na área.

Acreditamos, entretanto, que essa polêmica foi necessária para podermos analisar os níveis biológico e social, ou natural e cultural, como integrados e indissociados. Para isso, vamos lançar mão do referencial da antropologia social e de algumas contribuições recentes da arqueologia.

A antropologia social e o surgimento da cultura

A antropologia configura-se como ciência a partir de meados do século XIX. Inicialmente, ela surge para dar conta da compreensão de homens que viviam em regiões longínquas e apresentavam comportamentos exóticos. Essa antropologia ficou conhecida como evolucionista, influenciada que foi pelos trabalhos de Darwin, que afirmavam, em síntese, que todos os seres vivos passavam por uma evolução e que o homem não foi poupado desse processo. Assim, os povos encontrados no mundo eram considerados num estágio de desenvolvimento anterior ao homem europeu do século XIX. Morgan (1946), um dos principais representantes do pensamento evolucionista, chegou a classificar os homens como fazendo parte de três categorias básicas: selvageria, bar-

bária e civilização. Se o pensamento evolucionista foi fundamental para considerar todos os indivíduos encontrados como humanos, por outro lado, ele foi preconceituoso e etnocêntrico, na medida em que considerava as diferenças entre os homens como desigualdades, justificando ainda a prática da colonização.

A antropologia surge no bojo desse pensamento evolucionista e numa época em que a discussão proeminente era a racial. O que o mundo queria saber na segunda metade do século XIX era a origem do homem, qual a raça mais evoluída, já que os homens eram diferentes e tinham passado por um longo processo de evolução. Podemos perceber nessa discussão racial a separação entre a ordem da natureza e a ordem social, como já afirmava Rousseau um século antes. A busca da origem do homem era uma tentativa de compreender sua natureza biológica comum, com base na qual teria havido a diferenciação cultural.

Portanto, a questão fundante da antropologia do século XIX foi a oposição entre natureza e cultura. Pensava-se que, tendo o homem uma origem única, o desenvolvimento cultural subsequente seria o responsável pelas diferenças. A concepção de homem presente nessa época e até há poucas décadas era a chamada por Geertz (1989) de “concepção estratificada”, que pensava o homem como envolto em várias camadas: a mais interior seria a biológica e, na sequência, a psicológica, a social e, finalmente, a cultural. Se déssemos conta de “descascar” o homem, chegaríamos à sua base comum, à sua origem biológica, enfim, à sua essência.

Somente com o desenvolvimento do pensamento antropológico e com a contribuição das recentes descobertas da arqueologia é que o conceito de homem pôde ser modificado. Em vez de se pensar no desenvolvimento evolutivo humano como uma sequência do biológico para o cultural, passou-se a compreender esses dois processos como simultâneos. Antes, compreendia-se que no processo de evolução que culminou com o *homo sapiens* teria havido um ponto crítico, por volta de três a quatro milhões de anos atrás, responsável pelo surgimento do primeiro homínido. Esse ponto crítico coincidia com uma maturação cerebral mínima, com base na qual seria possível a produção cultural.

Entretanto, o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas das últimas décadas fornece-nos outros dados que questionam a teoria do ponto crítico. Foram encontrados indícios de uma protocultura numa época em que viviam indivíduos dotados de um cérebro três vezes menor que o cérebro do *homo sapiens*. Esses dados, somente possíveis por meio de métodos de datação de fósseis muito mais precisos, jogam por terra a idéia de sequenciação no desenvolvimento do homem. Na verdade, parece ter havido uma simultaneidade entre o desenvolvimento cerebral e o cultural, um influenciando o outro igualmente (Geertz 1989).

A consequência disso é compreender que a cultura não é resultado de um sistema nervoso estruturado, mas se constitui num “ingrediente” — para usar um termo de Geertz — decisivo no processo de maturação cerebral. Se antes pensava-se no cérebro minimamente maduro para produzir cultura, hoje sabe-se que o funcionamento cerebral foi também determinado pela cultura. Assim, podemos falar de um cérebro também cultural, da mesma forma que descartamos a idéia de uma natureza exclusivamente biológica.

Voltando à educação física, podemos compreender melhor agora a dicotomia entre natureza e cultura. Pensada segundo a teoria do ponto crítico, a dicotomia natureza/cultura é evidente, sendo a primeira vista como exclusivamente biológica e a segunda como um processo consequente e subsequente ao desenvolvimento cerebral.

Porém, se passarmos a aceitar a teoria da superposição de fases, podemos compreender a natureza e a cultura como partes de um mesmo processo, que fez o homem chegar até o estágio em que se encontra hoje. É por isso que podemos dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural. Essa natureza cultural não exclui o desenvolvimento biológico, mas o engloba, já que não existe cultura sem um sistema nervoso humano e não existiria sistema nervoso humano sem cultura. Isso porque o homem é o único animal que conseguiu, por meio de seu desenvolvimento, produzir cultura.

Educação física ou educação motora?

Entendemos que a educação física, embora historicamente fruto de uma visão que separou a natureza da cultura, lida diretamente com o homem na sua integração entre estes dois aspectos. O homem age sempre corporalmente e assim se relaciona com o mundo. Ora, o corpo humano é ao mesmo tempo natureza e cultura. Se por um lado existe um patrimônio biológico universal, que faz com que todos os homens sejam membros de uma mesma espécie, por outro lado há construções corporais culturais diferentes.

Quem nos auxilia nesse enfoque é o antropólogo francês Marcel Mauss, que num clássico texto, proferido como palestra na década de 1930, sistematiza as formas como as sociedades, tradicionalmente, fazem uso do seu corpo, chamando-as de "técnicas corporais".

Esse enfoque cultural parece-nos útil para resolver a falsa oposição que existe na área entre natureza e cultura, permitindo vislumbrar uma nova prática que não privilegie um dos aspectos.

Apesar de apresentarem justificativas diferentes, vários docentes da Faculdade de Educação Física da Unicamp têm procurado utilizar o termo educação motora em vez de educação física, a fim de contemplar aspectos esquecidos pela área ao longo de sua história. No meu caso, espero ter esclarecido os motivos que me levam a criticar a tradicional educação física. Entendo a utilização do termo educação motora como um esforço de "desnaturalizar" a educação física, mostrando que a biologia pode contribuir para a análise do homem, mas que não é a única ciência nessa empreitada. Não pretendo criar uma oposição entre a biologia e a antropologia. Apenas entendo que, por possuírem lentes de aumento diferentes, elas dão ênfase a certos aspectos do mesmo fenômeno. Assim, a biologia compreende o homem com base em suas semelhanças e apesar de suas diferenças, enquanto a antropologia compreende o homem com base em suas diferenças e apesar de suas semelhanças.

É óbvio que a mudança de nome de educação física para educação motora não garante a mudança de paradigma. Porém, entendemos que um novo nome pode estimular os professores a pensarem sobre essa

questão, o que não ocorreria se continuássemos utilizando o tradicional e gasto nome educação física. Aliás, em outro trabalho, Daolio (1995) já nos propunha o nome educação física plural, que daria conta, no âmbito escolar, de atender a todos os alunos, considerando e respeitando suas diferenças.

Nesse sentido, entendemos a educação motora como uma atuação pedagógica que parte do movimento humano, mas que não se esgota nele. Porque não existe um corpo somente biológico, conforme defendido historicamente pela educação física. Há um patrimônio biológico universal que é construído e reconstruído culturalmente, em função das diversas sociedades e dos diversos momentos históricos. O corpo é mais do que um conjunto de músculos, ossos e articulações. Nele está a própria cultura de um povo, escrita por meio de signos sociais. Atuar no corpo implica atuar na sociedade que dá referências a esse corpo.

A educação motora na escola deve, portanto, dar conta não só da pluralidade de formas da cultura corporal humana (jogos, danças, esportes, formas de ginástica e lutas), como também da expressão diferencial dessa cultura nas suas 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.

No âmbito acadêmico acreditamos que o enfoque proposto ao longo deste texto possa contemplar tanto aqueles que estão mais próximos das ciências biológicas como os que utilizam as ciências sociais como referencial para suas pesquisas. Em vez de ficarmos explicitando nossas diferenças, por que não aceitarmos que elas contribuam para o desenvolvimento da nossa área?

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1988), analisando as tendências pelas quais passou a antropologia, afirma que várias linhas operaram, e ainda operam, sob uma certa dose de tensão. Segundo ele, é justamente a tensão entre linhas diferentes que permite o desenvolvimento da área, por meio da superação ou modificação de determinados conceitos.

Acreditamos que o enfoque cultural aqui proposto, por englobar o aspecto biológico, permite uma convivência pacífica entre linhas diferentes. As diferenças, se vistas na ótica de Oliveira (1988), poderão se constituir em pontos de tensão necessários para o desenvolvimento científico da área.

Bibliografia

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

DAOLIO, J. "Educação física escolar: Uma abordagem cultural". In: Pícolo, V.L.N. (org.) *Educação física escolar: Ser... ou não ter?* Campinas, Unicamp, 1993.

_____. *Da cultura do corpo*, Campinas, Papirus, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*, São Paulo, EPU/Edusp, 1974, 2 vols.

MORGAN, L.H. *La sociedad primitiva*, La Plata, Lautaro, 1946.

OLIVEIRA, R.C. de. *Sobre o pensamento antropológico*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1988.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio*, Lisboa, Europa-América, 1990, vol.1.

SCHWARCZ, L.K.M. "Homens de ciência e a raça dos homens: Cientistas, instituições e teorias raciais no Brasil de finais do século XIX", tese de doutorado, São Paulo, 1992, 291p. Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.