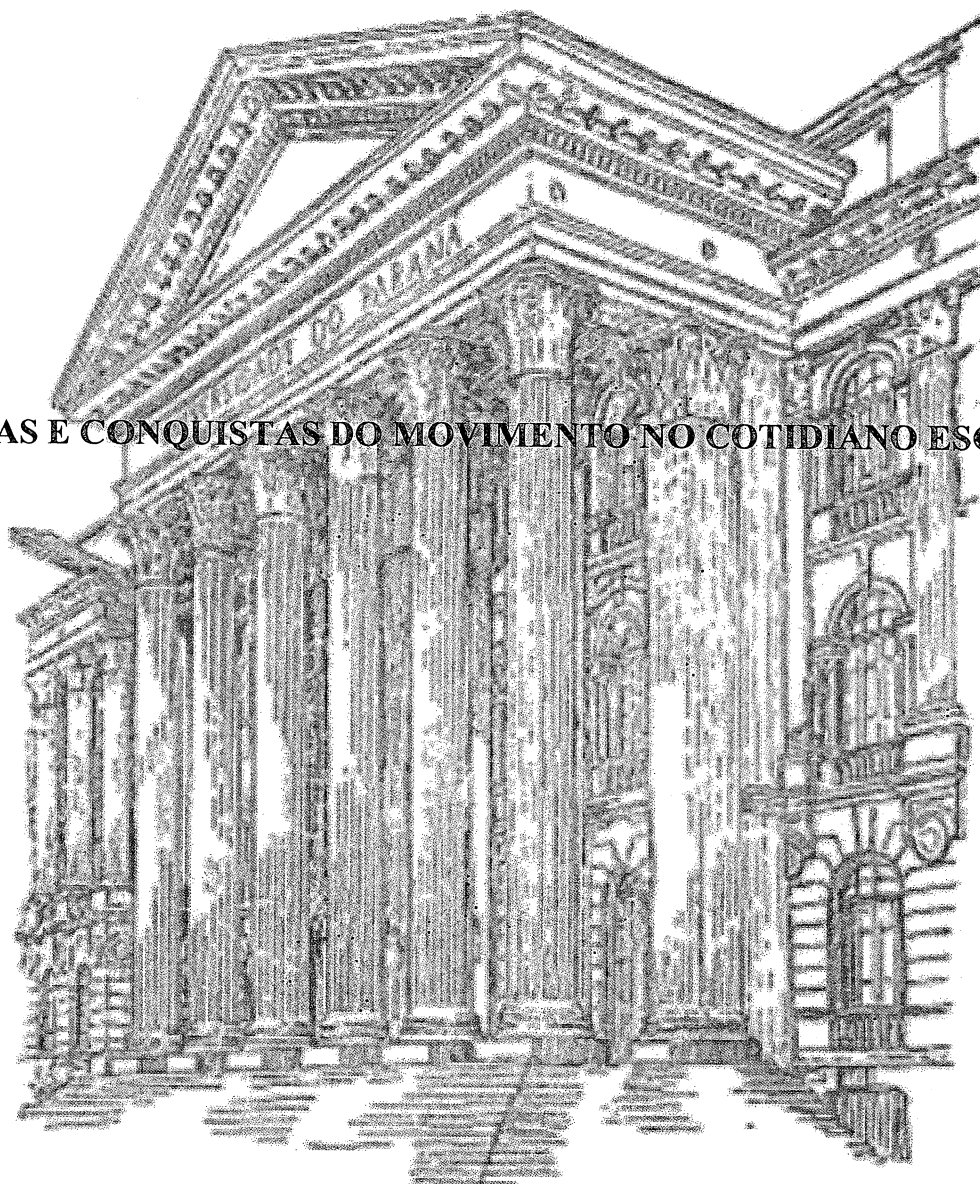


**JOCELIA MARIA CHIARELLO**

**HERANÇAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR**



**CURITIBA**  
2005

**JOCELIA MARIA CHIARELLO**

**HERANÇAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar: Saber, Currículo e Didática, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez.**

CURITIBA  
2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABER,  
CURRÍCULO E DIDÁTICA**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**HERANÇAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Por

**JOCELIA MARIA CHIARELLO**

Monografia apresentada ao Curso de Educação Física em Educação Física Escolar: Saber Escolar, Currículo e Didática, realizado pelo Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

**BANCA EXAMINADORA**

**CONCEITO:** 10

Prof<sup>o</sup>

**Ms. Ricardo Marinelli Martins**

Prof<sup>o</sup>

**Ms. Sérgio Roberto Chaves**

Prof<sup>o</sup>

**Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Fornari Diez**

CURITIBA

2005

iii

*“Quanto tempo  
Duram as obras? Tanto quanto  
Ainda não estão completas.  
Pois enquanto exigem trabalho  
Não entram em decadência.*

*Convidando ao trabalho  
Retribuindo a participação  
Sua existência dura tanto quanto  
Convidam e retribuem.*

*As úteis  
Requerem gente  
As artísticas  
Têm lugar para a arte  
As sábias  
Requerem sabedoria  
As duradouras  
Estão sempre para ruir  
As planejadas com grandeza  
São incompletas.  
Ainda imperfeitas  
Como o muro que espera pela hera  
(Ele foi incompleto  
Há muito, antes de vir a hera, nu!)  
Ainda pouco sólida  
Como a máquina que é utilizada  
Mas não satisfaz  
Mas é promessa de uma melhor  
Assim deve ser construída  
A obra para durar  
Como máquina cheia de defeito”.*

*Bertolt Bhecht*

Dedico este trabalho inteiramente aos dois grandes homens de minha vida que conseguiram manter acesa uma teimosa chama que muitas vezes quis se apagar. A vocês, Giuliano e Giancarlo, que com sua inocência de criança, como em uma brincadeira, assopraram para longe as nuvens escuras que durante certo tempo nos deixaram na escuridão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todos os professores que ministraram este curso, de forma especial, Prof<sup>ª</sup> Carmen Diez, mais que orientadora, incentivadora, batalhadora, amiga, que sempre teve uma palavra de estímulo nos momentos de desespero.

Aos colegas professores e companheiros de luta da Prefeitura Municipal de Curitiba que participaram desta empreitada, trocando idéias e discutindo educação depois de exaustiva jornada de trabalho.

As amigas: Kelly, Elaine e Eliane a quem devo a continuidade no curso de especialização diante de problemas que se apresentaram em minha vida sem agendamento prévio.

Aos meus pais pelo apoio e dedicação em dose dupla na função de pais e avós, atendendo com carinho os netos nos momentos de minha ausência.

Aos meus “irmãos” Jocimara e Marcos Rocha pelo incansável e incondicional apoio na co-orientação da vida.

E principalmente às duas jóias preciosas de minha vida, razão do meu existir e de continuar a minha luta: Giulliano e Giancarlo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. CULTURA.....	4
2. CULTURA CORPORAL.....	9
3. CULTURA CORPORAL NA ESCOLA.....	17
4. CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma análise crítica sobre a Cultura Corporal na Educação Infantil, suas heranças e conquistas ao longo do tempo, repensando a construção de saberes e práticas escolares e a influência da sociedade sobre o movimento humano. A monografia foi sistematizada em quatro capítulos. O primeiro tentou mostrar a dificuldade em estabelecer o limite entre aquilo que é natural e o que é cultural, voltando-se para uma abordagem da cultura enquanto produto das relações sociais. No segundo capítulo fez-se uma leitura crítica da utilização da expressão “Cultura Corporal” por diferentes autores da Educação Física. Preocupado com a cultura corporal na escola, o capítulo três enfocou a maneira como as instituições educacionais percebem e tratam os corpos, algumas vezes utilizando-se de técnicas disciplinares minuciosas, tão antigas e ao mesmo tempo tão atuais e presentes. No último capítulo discutiu-se a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, inesgotável fonte de produção cultural. Pela abrangência deste estudo buscou-se suporte em estudos da antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, além do relato sobre a experiência profissional da autora e as inquietações que a acompanham na caminhada educacional. Estando o corpo e o movimento no centro de toda a ação expressiva, as reflexões em torno das heranças e conquistas do movimento no cotidiano escolar se fazem necessárias na busca incessante da construção do sujeito histórico, tendo a cultura como um elemento fundamental neste processo.



## INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma análise crítica sobre a Cultura Corporal na Educação Infantil, repensando a construção dos saberes e práticas escolares e a influência da sociedade sobre o movimento humano.

Décadas de evolução das teorias e concepções pedagógicas permitiram saltos impressionantes na educação, mas não garantiram a sua sustentabilidade e não eliminaram as armadilhas que fragmentaram o corpo.

A Educação Física, enquanto área de conhecimento, vem travando uma incessante luta na busca pela superação da divisão corpo e mente.

Pela sua abrangência ela busca suporte em estudos como a antropologia, sociologia, filosofia, psicologia entre outras, tentando desvencilhar-se das amarras a que foi submetida durante tanto tempo.

Toda a reflexão sobre o corpo implica em considerações sobre a cultura, afinal o homem é um ser social que ao agir sobre a natureza, estabelecendo novas relações com o meio, torna-se produto e produtor de cultura. Sua história é uma história de cultura.

O corpo e o movimento estão no centro de toda ação expressiva e cultural. Observa-se que existe uma distância muito grande entre o mundo do movimento da criança no cotidiano e o seu mundo de movimento na escola.

A escola tem a responsabilidade de proporcionar diferentes possibilidades de movimentação, revestidas de intencionalidade, capazes de promover mudanças que levem o aluno de encontro à realidade para nela atuar de maneira consciente e responsável, respeitando a cultura infantil.

A educação é, sem dúvida, um dos pontos de partida da caminhada para a transformação, emancipação e autonomia do ser humano. Lançar um olhar mais analítico sobre os processos escolares atuais, diante das novas relações e

identidades que constroem o seu cotidiano, assim como as concepções e práticas que a fundamentam, parece ser a melhor maneira de contribuir para a transformação tão sonhada.

Por mais inovadoras que sejam as propostas educacionais na tentativa de suplantar o quadro que emoldurou a educação representada pela escola tradicional, pouco se avançou com relação à cultura corporal.

Especificamente no ambiente escolar, o corpo seguiu lento sob as amarras da sociedade hegemônica, de acordo com o momento histórico, reproduzindo-a.

Já nos primeiros dias a criança deve enfrentar o culto da estagnação, obrigando aquele corpo que fora até então movimento e livremente brincava, vivenciando, formulando hipóteses e teorias, a dedicar longas horas do seu dia aos limites da carteira.

A estagnação que a surpreende é um dos responsáveis pelo conflito que se instaura: de um lado a cultura infantil, repleta de experiências lúdicas e agradáveis, nem sempre devidamente valorizadas enquanto contribuição cultural; no outro extremo, a cultura apregoada pela escola, reflexo das exigências de uma sociedade capitalista.

Do acima exposto, emerge a problematização que conduziu este estudo: Sendo o corpo e seus movimentos o centro das manifestações e possibilidades expressivas, como o cotidiano escolar contempla uma prática pedagógica capaz de atender as exigências lúdicas da criança a partir da cultura infantil?

Desta forma, a monografia está sistematizada em quatro capítulos. Esta divisão não teve a intenção de fragmentar o assunto, visto que os capítulos se complementam e se inter-relacionam, constituindo um todo indissociável. Tal recurso foi utilizado apenas para facilitar o desenvolvimento do tema e a explanação dos diferentes autores citados neste trabalho.

No primeiro capítulo, 'Cultura', serão clarificados a existência de uma natureza humana universal, as contradições entre natureza e natureza humana e, principalmente, a necessidade de encarar a cultura como produto das relações sociais que se estabelecem.

No capítulo dois, 'Cultura Corporal', far-se-á uma leitura crítica da utilização da expressão cultura corporal por diferentes autores da educação física, sob as lentes da antropologia social.

O capítulo três, 'Cultura Corporal na Escola', abordará o caminho trilhado pelo corpo no ambiente escolar, as técnicas e práticas educativas rígidas que suprimem o movimento em prol de um ambiente harmônico favorável ao aprendizado desde a mais tenra idade.

Por fim, o capítulo quatro, 'Cultura Corporal na Educação Infantil', discutirá a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento, fonte inesgotável para a produção cultural, muitas vezes negligenciada pela escola.

## 1. CULTURA

Para CHAÚÍ (1997) o dia-a-dia é permeado por frases que pressupõe a existência de uma natureza humana universal, isto é: a mesma em todos os tempos e lugares e uma outra natureza diferenciada por espécies.

Durante o processo de elaboração de um trabalho de pesquisa, dentre os diferentes referenciais bibliográficos sugeridos e levantados, não se pode desperdiçar a oportunidade de selecioná-los de acordo com os interesses. Necessário se faz que se privilegiem aqueles que enriqueçam e dêem sustentação para os estudos futuros voltados para elaboração do projeto que se tem em mente. A opção pelo texto de Marilena CHAÚÍ para elaboração deste capítulo inicial abordando a Cultura, vem de encontro às necessidades para ampliação das bases teóricas que darão continuidade ao trabalho. CHAÚÍ (*op. cit*) considera que a única coisa que é natural do ser humano é a cultura justamente por ser o homem um ser social. Desde suas origens o homem produziu cultura. Sua história é uma história de cultura na medida em que entra em contato com a natureza e com outros homens, a transforma e se transforma, produzindo história, fazendo cultura.

Traçar um limite entre o que é natural e o que é cultural é tarefa das mais árduas. GEERTZ (apud DAÓLIO, 1995, p. 33) diz que “traçar uma linha divisória entre o que é natural, universal e constante no homem e o que é convencional, local e variável é tarefa difícil”. Para ele não existe homem sem cultura e não existe natureza humana independente da cultura.

BERGER & LUCKMANN alegam ser possível que o homem tenha uma natureza, mas frisam que o mesmo constrói sua natureza. “Mas a forma específica em que esta humanização se molda é determinada por essas formações sócio-culturais, sendo relativa às suas numerosas variações.” (1985: 72).

DAÓLIO alerta sobre o perigo de se pensar no corpo como puramente biológico, um patrimônio sobre o qual a cultura escreveria sua história. “Existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”. (1995: 37).

Assim sendo, não se poderia pensar a natureza humana como se esta fosse exclusivamente biológica e desvinculada de uma cultura. DAÓLIO (1995, p. 35) acredita que “o próprio conceito de natureza difere de uma sociedade para outra”.

Os exemplos utilizados no texto que destacam a natureza humana como sendo a mesma em todos os tempos e lugares – gênero humano; e outra que diferencia a natureza entre mulheres e homens, ricos e pobres, negros e brancos, índios, judeus, árabes, etc – espécie humana. Na realidade as frases citadas revelam o preconceito que reveste e que se encontra enraizado em nossa sociedade, como os que seguem: “os negros são indolentes por natureza; os pobres são naturalmente violentos; os judeus são altamente avarentos; os árabes são naturalmente comerciantes espertos”.

Se é natural chorar de tristeza por que se diz que “homem não chora”? Afinal ele é humano ou escapa das leis da natureza? Se a autora fala que a Natureza criou a natureza humana como gênero universal e a diversificou por espécies naturais, e que é natural tudo aquilo que existe como efeito de uma causa que não depende da ação e intenção humana, até que ponto essa diversificação por espécies é natural? Concorde-se que são contraditórias, mas, além disso, são culturalmente produzidas pelo homem. A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm os bens e o controle destes sobre aqueles que possuem exclusivamente sua força de trabalho, das injustiças sociais, do racismo, do sexismo entre outros.

CHAUÍ conclui que o que naturaliza os seres humanos são as idéias, valores, formas de viver e agir, e que as condições sociais, econômicas, políticas e históricas são determinantes diretos do ser humano, refletindo da mesma forma na cultura. Os preconceitos citados por CHAUÍ, que florescem no dia a dia de nossa sociedade também são produções humanas que coexistem, se fortalecem e se reproduzem nas injustas relações econômicas, culturais, políticas e sociais. Assim sendo, deve-se

considerar que se o que naturaliza os seres humanos são os determinantes diretos do ser humano, também o inverso é verdadeiro: o processo que FREIRE chama de desumanização também resulta das produções humanas! Afinal, o preconceito não seria uma produção humana agravada pelas questões sociais que aí se apresentam? Até que ponto estes determinantes poderiam ser considerados naturais?

DAÓLIO resgata a natureza cultural do homem a partir do século XIX, quando a Antropologia se firmou enquanto ciência, tendo seu referencial nas bases teóricas do pensamento evolucionista. O homem passou a ser estudado como espécie animal do reino da natureza. “Pode-se dizer que a noção fundante da Antropologia Social é a oposição entre natureza e cultura”. (DAÓLIO, 1995: 31). Buscava-se o homem biologicamente pronto, sem as influências do meio ambiente e do desenvolvimento cultural e social. Durante décadas esse pensamento foi questionado: “...torna-se impossível pensar a natureza humana como exclusivamente biológica e desvinculada da cultura. Pode-se afirmar que a natureza do homem é um ser cultural ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura.” (DAÓLIO, 1995: 35).

Para BRHUNS (1993) o que caracteriza o humano é a separação entre aquilo que é produzido e a atribuição de significado que se dá a essa produção. “Os homens recriam o que criam, e fazem isso como uma extensão da consciência e não meramente do corpo, como os animais, o que lhes permite um conhecer-se através de uma construção social”. (1993: 33).

Segundo BERGER & LUCKMANN: “...o ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica, que é mediatizada para ele pelos outros significativos que têm a seu cargo”. (1985: 71).

Ao buscar nas ciências contemporâneas o sentido da idéia Natureza, CHAUI aponta para um conceito produzido pelo próprio homem, o que torna a própria idéia de Natureza como objeto cultural.

Definindo um dos sentidos da cultura como cultivo ou educação do espírito, considera que o homem seja detentor de duas naturezas: uma inata; e, outra que a

educação e os costumes acrescentam à primeira natureza, seria uma segunda natureza: a adquirida. Neste sentido não há oposição entre natureza e cultura.

Num outro sentido, existe primeiramente uma separação entre ambas e depois a oposição. Natureza é o reino da necessidade causal. A cultura é o reino das finalidades, das escolhas.

As culturas não são únicas, puras e inertes. Elas se confrontam, se contradizem, coexistem, se modificam no tempo e no espaço por seu caráter dinâmico.

Para HALL (2002, p. 9) “um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Não se estaria vivendo o processo que FREIRE chama de desumanização de forma cada vez mais intensa? Como o homem, em plena contemporaneidade, apesar de sua notável racionalidade não conseguiu encontrar o ponto de equilíbrio entre o atendimento de suas necessidades e a relação com os outros homens? Qual o papel da cultura nesse contexto? A que ela se presta? Para entender a cultura faz-se necessário primeiramente analisar o contexto no qual ela se insere. Partindo daí conclui-se que a cultura não pode ser considerada como um fenômeno individual, mas sim algo que expressa a visão de um grupo ou classe social. Nesse aspecto, não se pode negligenciar o poder da cultura para uma sociedade. A cultura pode ser canalizada tanto para a dominação quanto para a transformação. Na sociedade capitalista ela se presta a reprodução social, servindo muitas vezes como instrumento de dominação. GIROUX e SIMON (in: MOREIRA, 2000, p. 97) acreditam que “o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais”. Desta forma, os dominados encontram dificuldades em validar as vozes de suas experiências culturais.

Tratando das diferenças entre comunidade e sociedade, aos olhos da filosofia, história e antropologia, a autora coloca que na primeira, as pessoas partilham os mesmos sentimentos, possuem um destino comum, criando a mesma cultura para todos os seus membros, com raras e lentas transformações,

considerando-a, desta forma não histórica. Já na sociedade, a coletividade se divide em grupos ou classes antagônicas, as transformações são constantes e velozes, com diferentes versões para os fenômenos sociais e culturais, a autora a considera histórica. Utilizando-se o exemplo de uma colméia, comunidade extremamente organizada, justifica-se perfeitamente o fato dela não produzir história, afinal, o que diferencia o homem dos outros animais, é justamente sua capacidade de produzir trabalho, agindo sobre a natureza, transformando-a para sua sobrevivência, num conjunto consciente de relações com outros indivíduos.

Já a sociedade é sempre humana e o conhecimento é produzido no âmbito das relações sociais. Contudo, de acordo com o texto, uma comunidade é um grupo de pessoas que se conhecem e que compartilham sentimentos e idéias, possuindo um destino comum. A autora coloca o exemplo de uma tribo indígena que está na história ou no tempo, cria uma cultura para todos os seus membros, mas não é histórica. Não existiria aí uma contradição? As pessoas que vivem em comunidades não seriam capazes de fazer história por sua ação no mundo? Não são produtores de cultura? FIORI (in: FREIRE, 1987, p. 19) diz "não há homem absolutamente inculto: o homem 'hominiza-se' expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura". Desta forma o homem que vive em comunidade também produz cultura porque é um ser social. A cultura passa a ser a experiência vivida.

Partindo para a sociedade a autora coloca que as diferentes classes sociais produzem diferentes culturas e mesmo antagônicas, conhecem a ideologia, resultado da imposição da cultura dos dominantes à sociedade inteira. Considera a sociedade histórica porque para ela as transformações são constantes e velozes, causadas pelas lutas e divisões internas. Então, ao se vislumbrar a possibilidade de superação da sociedade capitalista, eliminando os antagonismos, resultado da divisão de classes, pondo fim a ideologia dominante, acabando com a relação explorados e exploradores como se produziria então a história? A sociedade passaria da condição histórica para não histórica? Ou a evolução tecnológica que caminha a olhos vistos garantiria o caráter histórico da sociedade?

Assim sendo, não se poderia pensar a natureza humana como se esta fosse exclusivamente biológica e desvinculada de uma cultura. DAÓLIO (1995, p. 35) acredita que "o próprio conceito de natureza difere de uma sociedade para outra".



## **2. CULTURA CORPORAL**

“A educação não é nada fora da cultura e sem ela”. (FORQUIN, 1993, p.14).

Partindo dessa premissa, as discussões suscitadas no âmbito educacional evidenciam a necessidade de repensar a cultura e o saber enquanto práticas construídas no cotidiano escolar através de sua dinâmica curricular.

As manifestações culturais de um povo devem ser resguardadas e referendadas no interior da escola por representarem uma forma de resistência ao forte apelo imposto pela mídia. A burguesia, detentora dos meios de produção intelectual e cultural, submete os indivíduos a uma aceitação passiva da seleção e hierarquização de conteúdos, evidenciando assim, a dominação cultural e sua manutenção em detrimento à cultura popular.

Influenciada pelas Ciências Humanas, há cerca de duas décadas o termo cultura parece fazer parte da educação física. Aos poucos os currículos vão se adaptando e incluindo novas disciplinas, próprias das Ciências Humanas. Assim, o termo cultura tem sido o centro de muitas discussões que contribuem para o enriquecimento desta área de conhecimento. DAÓLIO afirma que “... todas as manifestações corporais são geradas na dinâmica corporal”. (2004: 2).

A reflexão sobre cultura inicia-se na construção do pensar e no fazer em educação escolar, e, principalmente, em como se estabelecem as relações de poder, as condutas autoritárias e cerceantes que modelam as crianças já nos bancos escolares, acentuando ainda mais as desigualdades sociais. A abordagem de FOUCAULT no livro Vigiar e Punir reproduz as relações de poder que se estabelecem no interior da escola.

MIDWINTER (IN: FORQUIN, 1993, p. 132) mostra que “...ao ingressar na escola a criança será bombardeada por novos conceitos estranhos, distanciados,

bizarros, desprovidos de pertinência e de realismo em relação a seu próprio meio de vida. Ela os rejeitará ou os deformará de modo a torná-los mais aceitáveis para si”.

Para SANTIN (1987, p. 51) “o homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente a óticas abrangentes nos campos perceptivos, através da infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal”.

“O homem aprende cultura por meio de seu corpo”. (DAÓLIO, 1995, p: 40). Apesar disso o corpo ainda é considerado um intruso, haja vista a própria disposição das carteiras, a inadequação das mesmas às diferentes faixas etárias, à privação a qual fica sujeito, ao descaso para com a cultura do aluno.

Cada sociedade construiu o seu próprio discurso sobre o corpo. FOUCAULT (1987, p. 124) mostra que no ambiente das fábricas do século XVIII, importava distribuir os indivíduos num espaço para isolá-os e localizá-los, mas principalmente articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias.

Alguns pressupostos metodológicos da Antropologia auxiliaram nesta tarefa. “... pode-se dizer que a noção fundante da Antropologia Social é a oposição entre natureza e cultura”. (DAÓLIO, 1995, p:31). Em tempos mais recentes, ainda sem desvencilhar-se por completo das antigas amarras, a aparente valorização do corpo o submeteu ao trabalho robotizado, ao ideal de corpo disciplinado, enaltecendo-o enquanto instrumento de produção.

A supervalorização do pensamento tende a sobrepujar a cultura corporal. MEDINA (1989, p: 12) acredita que enaltecer uma das manifestações do homem sobre as demais revela a falsa face de uma tragédia.

O corpo fala a linguagem do movimento. Ele é o canal de comunicação para com o mundo. DAÓLIO (1995, p:42) acredita que “atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido.” O corpo é fruto da interação da natureza com a cultura. É nele que se conectam as raízes da capacidade criativa, para se descobrir, para se relacionar com o mundo e com os outros.

Os PCNs (1998: 15) nomeiam de cultura corporal “o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento”.

A forma poética com que FREIRE aborda o corpo manifesta sua indignação no tratamento dispensado ao corpo, enquanto sujeito, durante o processo histórico:

Meu espetáculo particular tem sido esse de corpos desfilando. A princípio, vi-o com os binóculos mágicos que me emprestaram. Vi um ser esfacelado pelas idéias e temores dos grandes pensadores, e pela angústia do medo da morte de todos os que não chegam a ser grandes pensadores. Em tempo, desconfiei das verdades atrás daquelas lentes. Joguei fora os binóculos e olhei com mais atenção para esse tal corpo fragmentado. Foi como ver o *puzzle* de um milhão de peças. Vi o corpo fragmentado como os homens sempre viram o universo fragmentado. Mas a ciência, que tem feito um grande esforço de encaixar as peças do universo, por que não tenta juntar as do homem? Por que ficaria o homem fragmentado, se ele também faz parte do universo? Mas eu percebi que os homens da ciência se preocupam mais com o universo que está para além de suas próprias peles que com o universo dentro deles. (FREIRE, 1991: 15).

Este autor descreve o corpo como conjunto de ações corporais sensíveis e inteligíveis. O corpo que pensa é o mesmo que sente.

Segundo SANTIN: “O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta”. (1987: 77).

Em seu livro *Educação Física e o Conceito de Cultura*, DAÓLIO faz uma leitura crítica da utilização da expressão cultura por diferentes autores da educação física, sob as lentes da antropologia social, embasados em dois autores, Marcel Mauss e Glifford Geertz. O primeiro, antropólogo francês, um dos pais da antropologia moderna; o segundo, antropólogo americano contemporâneo. Mauss fala sobre “fato social total”, propondo a totalidade do ser humano em todos os seus aspectos e de forma indissociável. Geertz defende o conceito semiótico de cultura e sua concepção de natureza humana, a cultura enquanto eminentemente simbólica, uma teia de significados. Para Geertz, “a cultura é a própria condição de vida de

todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas também é processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações”. (apud DAÓLIO, 2004: 7).

Levando em consideração o posicionamento destes dois autores, DAÓLIO acredita que “a educação física possa ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento”, (2004: 9) defendendo três princípios que a sustentariam: a pluralidade, a alteridade e a consideração pelas diferenças culturais. “Qualquer abordagem de Educação Física que negue esta dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o homem como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar”. (DAÓLIO, 2004: 10).

Para FREIRE humanização é a possibilidade de vocação dos homens: “Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. (1987: 30).

A desumanização não acontece apenas naqueles que tiveram sua humanidade roubada, mas também naqueles que roubam, aquilo que FREIRE chama de “vocação do ser mais”. Ninguém pode ser, proibindo que outros sejam. A busca pelo ser mais, caminho egoísta e individualista para se ter mais leva ao processo de desumanização.

SANTIN parte de uma análise antropológica para observar que o sistema de relações humanas está construído na e pela corporeidade. Assim, “o corpo e seus movimentos estão sempre no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva”. (1987: 51).

Os principais autores citados na obra de DAÓLIO começam a considerar em seus trabalhos a dimensão cultural da educação física, representando um grande avanço para a área.

O mesmo autor diz que, cultura, para Go Tani trata de uma abordagem desenvolvimentista de educação física que não se propõe a tratar da cultura. Tem como objeto de estudo o movimento, supondo que a Educação Física Escolar deva atender as necessidades de desenvolvimento da criança nos aspectos de

crescimento, propiciando a aquisição de habilidades motoras. O termo cultura é citado apenas como análise de aspectos biológicos utilizando-se de padrões de movimentos. Para DAÓLIO este autor trata “a cultura como se fosse produção do sistema nervoso humano”. (2004: 62). O ser humano seria um ser motor.

João Batista Freire (apud DAÓLIO) ressalta o desenvolvimento cognitivo e afetivo, sem negar o aspecto motor. Também não se propõe a discutir o termo cultura, mesmo utilizando-se da expressão riqueza da cultura infantil para enfatizar o universo lúdico da criança. O ser humano seria um ser eminentemente psicológico. A cultura estaria internalizada no indivíduo, num movimento de dentro para fora.

A proposta do coletivo de autores, com sua abordagem crítico-superadora, desloca o centro das atenções de fora para dentro do indivíduo. Busca garantir que todos os alunos possam compreender a realidade social, utilizando-se do patrimônio cultural dos jogos, ginástica, esporte e dança. É carente de dimensão simbólica. Enfatiza os aspectos materiais da cultura, como produções externas ao ser humano, mostrando-se externa ao ser humano, produto dele. Aqui o indivíduo é visto como ser social.

Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti tornam a discussão sobre cultura na educação física muito mais relevante. Enaltecem a dimensão simbólica no comportamento humano, além desta área de conhecimento contemplar um saber fazer e um saber sobre esse fazer. Enaltecem a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e identidade social, levando em consideração a subjetividade. O ser humano passa a ser mais dinâmico mesmo em sua individualidade. Trata-se do ser cultural.

BERGER & LUCKMANN expressam um conceito de cultura, construídos a partir da experiência humana objetivada, conservada e acumulada. “Em virtude desta acumulação constitui-se um acervo social de conhecimento que é transmitido de uma geração a outra e utilizável pelo indivíduo na vida cotidiana”. (1985: 62).

Para os autores acima citados, o homem não é simplesmente um corpo. Ele tem um corpo, experimenta-se e tem este corpo ao seu dispor. “... a experiência que o homem tem de si mesmo oscila sempre num equilíbrio entre ser um corpo e ter um corpo, equilíbrio que tem de ser corrigido de vez em quando”. (1985: 74).

A Educação Física tem procurado ao longo deste processo levar o homem a uma auto-descoberta corporal. Tarefa das mais árduas, o corpo procura lentamente se desvencilhar das amarras de preconceitos e de conceitos ultrapassados, para firmar-se enquanto produto e produtor de cultura.

Para FREIRE (1987: 17) “a cultura re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetivando-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano”. Esta realidade não existe por acaso, mas é produto da ação dos homens, que, agindo sobre a sociedade são produtos e produtores da mesma, fazendo história. Para que possa superar a contradição opressor-oprimido FREIRE acredita ser necessário reflexão e ação dos atores do mundo.

Com sua Pedagogia do Oprimido, FREIRE (op. cit) mostra a fragilidade dos oprimidos que aceitam fatalistamente a sua exploração ao mesmo tempo em que aponta a introjeção que os mesmos fazem da visão que os opressores tem deles: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’”. (1987: 50).

FREIRE se refere a invasão cultural como “penetração que os invasores fazem no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. (1987: 149).

Assim, os invasores se servem das várias ciências para estudar os invadidos e moldá-los segundo a sua realidade social, sobre a ótica dos invasores, inculcando nos invadidos uma inferioridade intrínseca.

DAÓLIO lança um olhar sobre a antropologia para analisar a atuação dos professores de educação física para melhor compreender a sua prática e de que forma o corpo humano é construído culturalmente.

... a Antropologia estruturou-se como disciplina a partir da oposição entre natureza e cultura. Ora, essa oposição está presente no corpo humano, que é, ao mesmo tempo, natural e social, possuindo um componente inato e outro adquirido. Aliás, o próprio termo ‘Educação Física’, na forma como foi concebido e utilizado ao longo dos anos, pressupõe uma influência cultural sobre um físico biológico. (1995: 18).

Para KOFES (apud DAÓLIO, 1995: 39) "o corpo é a expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura".

DAÓLIO (1995) considera que o homem aprenda cultura por meio do corpo. Até mesmo as aptidões motoras fazem parte deste processo de transmissão. Ele se utiliza de uma citação feita por MAUSS sobre a Educação Física em 1924, que transcende a história e repete-se em muitas de nossas escolas na atualidade. O discurso de que o corpo que se movimenta não é o mesmo corpo que representa a sociedade, como se ele não fosse biológico e cultural.

Os corpos expressam-se diferentemente, de acordo com a história construída por seu povo, de acordo com a utilização que dele fazem ao longo do processo histórico.

Os corpos, embora com uma base biológica semelhante, foram e continuam a ser construídos diferentemente em cada sociedade, segundo os padrões gerais da sua cultura e respeitando as especificidades de classe social, de religião, de grupo etc. Cada sociedade destaca e valoriza determinadas formas de uso do corpo ou determinados movimentos corporais. E assim os corpos vão se diferenciando uns dos outros, em consequência dos símbolos e valores que neles são colocados pela sociedade, em cada momento histórico específico. (DAÓLIO, 1995: 94).

Um exemplo dessa valorização e uso do corpo conforme o momento histórico vivido pela sociedade nos é mostrado por FOUCAULT (1977) ao tratar dos Corpos Dóceis, no livro Vigiar e Punir, quando se volta à época clássica para a descoberta do corpo enquanto objeto e alvo de poder: "Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (1977: 125).

Segundo SANTIN: "O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta". (1987: 77).

Aquilo que FOUCAULT (1977) chama de “coerção ininterrupta”, um controle metodológico exacerbado sobre o tempo, espaço e movimentos, leva a sujeição e em consequência, à docilidade dos corpos, alvo de dominação do século XVIII.

Segundo FOUCAULT, o nascimento de uma arte do corpo humano se deve ao aumento da disciplina exercida sobre eles, visando à obediência e a utilidade. Para este autor “uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica de poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina”. (1977: 127).

Assim sendo, a disciplina aumentaria as forças do corpo em termos de utilidade e o empobreceria enquanto força política.

Para se compreender os objetivos voltados para vivência do corpo SANTIN busca refleti-lo em toda sua dimensão:

...o movimento humano não pode ser limitado a um conjunto de articulações e de forças. Ele precisa ser compreendido no contexto de todas as dimensões humanas. Antes de ser um fenômeno físico, o movimento é um comportamento, uma postura, uma presença e uma intencionalidade. Assim o movimento não só é uma linguagem, mas torna-se uma fonte inesgotável de simbologia que lhe confere uma grandeza ilimitada. (1987: 63)



### **3. CULTURA CORPORAL NA ESCOLA**

Em 1961, durante uma aula inaugural para a então Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, AZEVEDO afirmava que toda reflexão para compreensão das atividades físicas, recreativas ou de caráter educativo estava estruturalmente ligada à organização social, econômica, religiosa, política e ao tipo de mentalidade e cultura de um povo. No mesmo documento o autor faz uma crítica ao tratamento dispensado à Educação Física, denominando-a de “patente pobre das escolas”. Relata suas carências estruturais e materiais, delata a falta de estímulos à pesquisa, denuncia o despreparo dos profissionais das escolas de Educação Física que insistiam em fragmentar a Educação em intelectual e física.

GONÇALVES (2001) percebe a escola apoiada nos princípios da razão, que criou uma corporeidade racional para estudar o corpo apenas no seu sentido material, um objeto de trabalho. “Nesta perspectiva não haveria uma análise dos níveis sociais, da cultura, das vivências, da história deste corpo”.

BROGÈRE (s/d) “vê no brincar o espaço da criação cultural por excelência”. Oportunizar um espaço lúdico permitiria que a criança criasse e se colocasse numa condição de predisposição positiva para seu enriquecimento cultural. Sem dúvida a escola seria o local mais indicado para criar situações de aprendizagem, aproveitando a bagagem cultural da criança, bem como ampliando seus horizontes culturais por meio das relações que lhes são oportunizadas no contato com os demais.

Mas se o brincar é tão importante para o desenvolvimento da criança, porque esta prática se torna cada dia mais escassa em nossas escolas? Percebe-se uma preocupação com relação à aprendizagem, a qualidade do tempo e sua utilização, mas, qual é o espaço dedicado a ludicidade infantil?

Para SANTIN (1987, p. 84) “o monopólio da racionalidade, num primeiro momento, eliminou a brincadeira das atividades sérias do homem. Depois, com o

passar do tempo, resolveu absorver a brincadeira dando-lhe uma seriedade das organizações do trabalho”.

Na realidade o que se observa na maioria das vezes é a imposição de algumas práticas educativas que suprimem o movimento, traço marcante do desenvolvimento da criança, delimitando espaço, moldando posturas que contradizem o respeito ao desenvolvimento que deveria ser dispensado à mesma.

GONÇALVES (2001) julga necessário que o professor, não somente o de Educação Física, mas de todos que estão em contato direto com o universo infantil e participam do processo ensino-aprendizagem, conheçam as características de desenvolvimento das crianças para que situem e orientem seu trabalho enquanto educador. A escola, espaço privilegiado da construção do saber, cujo papel principal é ensinar, compromissada com a transmissão do conhecimento, não está dando conta de sua função social na medida em que negligencia a cultura infantil impedindo que a produção de práticas expressivas e comunicativas sejam externalizadas pela criança.

Para BROUGÈRE (s/d) “as proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica”.

“O autoconhecimento parte da descoberta do próprio corpo e engloba, naturalmente, a cultura, pois o indivíduo não existe num vácuo; portanto, ele se conhece num determinado contexto”. (LIMA, s/d: 19).

Mas como se fixaram nas instituições, principalmente nas escolares, nosso foco de atenção neste trabalho, as técnicas disciplinares tão antigas, mas ao mesmo tempo atuais e presentes, desconsiderando o corpo como um todo?

Buscou-se em FOUCAULT a resposta. Acredita este autor que algumas técnicas minuciosas definam o investimento político sobre o corpo:

...pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (1977: 128).

DAÓLIO chama de “inCORPOração” o processo pelo qual o homem vai assimilando por meio do corpo, as normas, valores e costumes da sociedade.

LIMA (s/d: 19) ao tratar da função do brincar na vida da criança mostra que os modos de comportamento e reações que a mesma demonstra, varia de acordo com as relações que se estabelecem e de acordo com os papéis que desempenha no grupo.

SANTIN afirma que o trabalho passa a ser a grande atividade do homem, atribuindo outra dimensão para a atividade humana. Necessariamente elas deveriam ser produtivas. A revolução industrial acabou impondo ao homem padrões rígidos que podaram suas iniciativas enquanto ser humano. Então brincar passou a ser o oposto do trabalho, vinculado à inutilidade e não seriedade. “O monopólio da racionalidade, num primeiro momento, eliminou a brincadeira das atividades sérias do homem”. (SANTIN, 1987: 84).

Para SANTIN o brincar é uma maneira de ser do homem que o leva a saber fazer, devido ao potencial criativo que reveste esta prática.

Chega-se então à preocupação imperiosa que tem como cenário nossas escolas. Como a cultura corporal infantil é tratada e oportunizada aos nossos alunos?

Segundo SILVEIRA & PINTO todo o cidadão tem hoje grande envolvimento com elementos da cultura de movimento. “Entretanto, a escola é o único espaço em que esta prática pode ser vivenciada, estudada e discutida ancorada em valores éticos...”. (2001: 140).

No livro *Pedagogia da Animação*, MARCELLINO (1989) aborda o lazer enquanto caminho de produção cultural, destacando a interdependência entre o mesmo, a escola e o processo educativo, chamando esta proposta de pedagogia da animação.

Para fundamentar esta proposta, considerando-a uma alternativa educacional onde o lúdico enquanto componente cultural é produto e apresenta-se nas manifestações sociais de forma intensa, destacando-a como processo social de

elaboração deste produto, não restringe a definição de cultura apenas ao produto da atividade humana, mas enaltece primordialmente o processo social de elaboração deste produto enquanto conteúdo e forma.

MARCELLINO (1989) define sua proposta sobre a égide da esperança e, talvez, até mesmo da utopia para alguns. Seu fundamento está no campo das possibilidades, na não aceitação passiva da realidade tal qual se apresenta, apostando na criatividade que a dimensão lúdica é capaz de propiciar.

A proposta em si enfatiza o respeito à cultura da criança que inicia nos bancos escolares e já é portadora de uma cultura anterior, considerando a escola inserida num contexto social, levando em conta a necessidade de mudanças no processo educacional.

O enfoque principal no trabalho de MARCELLINO é a criança que inicia seu processo de escolarização e o papel de destaque que a atividade lúdica exerce sobre o desenvolvimento infantil, levando em consideração os reflexos da imposição precoce de obrigações vividas no cotidiano escolar.

Os processos de industrialização e urbanização, características marcantes das sociedades que vem evoluindo ao longo da história, contribuíram de forma decisiva para que o lazer fosse aos poucos sobrepujado. "... as pessoas sentem falta de mais tempo para si mesmas." (MARCELLINO, 1989: 34).

O antropólogo José Márcio de Barros dedica-se ao estudo da Cultura e preocupa-se de modo especial com a dimensão política e cultural da cidadania frente a ação mercadológica. RIBEIRO (2002: s/p) considera que a cultura e a cidadania são assuntos de extrema importância para a sociedade "num momento em que todos os valores sociais parecem ter se evaporado". Para BARROS (apud RIBEIRO, 2002: s/p) "passamos por uma reconstrução da cidadania brasileira, sendo a cultura um dos elementos mais importantes nessa reconstrução".

RIBEIRO considera que "a mídia, em especial as redes de televisão, têm contribuído decisivamente para destruir os valores fundamentais da sociedade regional em favor de valores genéricos, de cunho globalizado".

MARCELLINO acredita na necessidade de mudança imediata da escola, resgatando a força do lúdico antes que a sociedade, regida pela lógica do absurdo, molde por completo as crianças para o mundo do trabalho.

Para Rubem Alves (apud MARCELLINO) “a identificação da consciência proletária se dá pela consciência da dominação de um poder que não lhe permite criar a própria história...”. Assim, a consciência do oprimido não é capaz de exercer ação criadora em virtude desta dominação”.

Para FREIRE: “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”. (1987: 60)

MARCELLINO fala sobre a “proletarização” da criança no processo educativo: “...o que estou destacando é o aniquilamento da cultura da criança enquanto produto e principalmente enquanto processo, sua negação, ou a impossibilidade de manifestação. (1989: 59).

O lúdico vem sendo negado de forma cada vez mais precoce em prol da lógica da produtividade da sociedade capitalista que a classifica como atividade não-séria. Segundo o autor, para a criança resta a perspectiva de tornar-se adulta, um produto futuro que figurará no mercado profissional.

Um dos desequilíbrios mais importantes, chegando mesmo à perda da capacidade para brincar, é o impacto da obrigação precoce. É como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse... a espontaneidade, a capacidade de brincar e o impulso criativo despreocupado. (WINNICOTT, apud MARCELLINO, 1989: 65).

Ao tratar da “educação bancária” FREIRE (1987) enfatiza que a mesma exerce um poder inibitório sobre o processo criativo dos educandos. Acredita na educação problematizadora, reflexiva que busca a emersão de consciências para inserção crítica na realidade.

MARCELLINO mostra-se incrédulo diante da escola que busca por todas as vias desconsiderar a cultura da criança, deixando de promover momentos de imersão neste rico e vasto mundo, onde não existe apenas uma única cultura, mas, várias culturas da criança.

O autor não sugere em nenhum momento a não interferência do adulto neste mundo, durante o processo educacional. Também não é favorável que tal processo seja exclusivamente deixado aos propósitos das crianças. Acredita que a relação deva ser de respeito aos direitos da criança, deixando-a sonhar, o que lhe é natural da idade.

Esse respeito incluiria o direito de sonhar sem exigir dela que acredite apenas no que é possível, o que para DALLARI (apud MARCELLINO, 1989: 80) chama de “esterilização da inteligência”.

MARCELLINO vê grandes barreiras para a inserção do novo, uma vez que a ação educativa e a preparação para o mundo do trabalho caminham de mãos dadas no ambiente escolar. Assim, a relação de dependência unilateral do adulto para com a criança no processo educacional se justificaria.

FREIRE (1987) critica a educação enquanto prática de dominação pois esta perpetua a ingenuidade dos alunos. Busca por meio da Pedagogia do Oprimido estabelecer um marco ideológico para que os oprimidos saiam da condição de letargia ao mundo de opressão.

MARCELLINO divide com Rubem Alves sua indignação para com o tratamento dispensado à cultura infantil: “não é para isso que se organizam escolas, para que as crianças se esqueçam dos seus próprios corpos e aprendam o mundo que os adultos lhes impõem?”. (1989: 86).

#### **4. CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao iniciar este capítulo convém ressaltar o distanciamento entre o que é perseguido fervorosamente pelo adulto com relação à educação das crianças da educação infantil e aquilo que realmente contribui para seu desenvolvimento. Trata-se de uma luta desigual, cheia de atropelos, que carrega a marca do desrespeito para com aquilo que é natural da criança: a negligência da cultura infantil.

Segundo MACHADO (in: OLIVEIRA, 2000: 25): “Vem sendo cada vez mais freqüente, entre os profissionais de educação infantil, a tentativa de caracterizar com maior clareza a natureza da instituição voltada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos”.

Para esta autora, deve-se fugir ao modelo assistencialista, negando veemente as propostas espontaneístas apresentadas por muitas destas escolas. Defendendo uma postura sócio-interacionista a autora argumenta: “... pretende-se justificar a necessidade de propiciar às crianças interações das mais diferentes naturezas, pois se acredita serem a diversidade e a heterogeneidade elementos privilegiados no enriquecimento do universo infantil”. (MACHADO in: OLIVEIRA, 2000: 27).

GARANHANI & MORO escrevem em seu artigo - A escolarização do Corpo Infantil – sobre o surgimento da escolarização na infância. Segundo as autoras, somente a partir do século XVII é que a infância começa a ganhar contornos. Duas figuras contribuíram sobremaneira para os novos rumos que a educação tomava: Rosseau e Pestalozzi.

Rosseau, ao abordar em sua obra o corpo infantil, justificou a necessidade de uma educação física para a infância, invocando vários autores que são unânimes em confirmar a importância do exercício corporal na educação das crianças entre eles estava Locke. (CERIZARA, apud GARANHANI & MORO, 2000: 112).

Segundo as autoras, Rosseau acreditava que, desenvolvendo o corpo por meio de exercícios, estimulando-se os órgãos dos sentidos, as crianças seriam capazes de construir seu próprio conhecimento.

Já Pestalozzi defendia a idéia de que a criança inicia sua aprendizagem desde o nascimento. Assim, a infância não seria um período latente, justificando a necessidade de pensar a educação infantil com olhos mais atentos. Com uma Pedagogia voltada para a ação, preocupa-se com as questões morais na formação da criança. Sua proposta de ensino parte do concreto para o abstrato, utilizando-se do material concreto.

Mas o fortalecimento da instituição escolar para crianças ocorre somente no século XIX. (GARANHANI & MORO, 2000: 113). Com a universalização da escola primária, gratuita e obrigatória a todos os países europeus e americanos esta se solidifica. Aliado a este processo, influências de descobertas da psicologia e da pedagogia do desenvolvimento infantil, abrem novos rumos para a educação infantil.

No final do século XIX e início do século XX, ocorreu em várias regiões da Europa, uma expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação da infância e, entre elas, ressalta-se dois sistemas de grande difusão: na Itália, o Método Montessoriano, criado por Maria Montessori e, na Bélgica, as propostas pedagógicas de Decroly. Ambos nasceram da observação de crianças deficientes. (GARANHANI & MORO, 2000: 115).

A escola de Montessori tinha como princípio a liberdade, permitindo o desenvolvimento de manifestações espontâneas e naturais das crianças. Revolucionou a sala de aula desde o mobiliário até os materiais e rotinas empregadas, primando pela exploração sensorial.

Já Decroly defendia o princípio da globalização, onde a criança entende o todo e não as partes.. Propôs o ensino organizado por centros de interesse.

Para GARANHANI & MORO (2000: 116) “foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, portanto, denominado o século da criança”.

Após a Segunda Guerra Mundial houve uma preocupação maior no atendimento às crianças pequenas, preocupação esta de cunho assistencialista ou



devido à ausência do pai ou em virtude da mãe estar trabalhando. Prevaecem então as teorias psicanalíticas e do desenvolvimento infantil.

As autoras consideram ainda que as transformações mais profundas ocorreram a partir dos anos 60, por uma série de fatores sociais, políticos, econômicos e ideológicos e o crescente interesse sobre o papel do meio no desenvolvimento humano. Os anos 70 serviram para fomentar nos currículos e pesquisas sobre “as formas de fazer e de pensar a educação da pequena infância”. (GARANHANI & MORO, 2000: 117).

As autoras encerram o artigo com uma série de indagações dentre elas uma bastante significativa: “Mas como se apresenta a escolarização do corpo infantil na educação da infância do século XX?”

Sugere-se que as indagações avancem para o século XXI e que mobilizem novos estudos para a compreensão do corpo infantil.

Estas indagações permeiam os educadores da educação infantil. Na tentativa de tornar o ambiente escolar o mais atrativo possível, respeitando os interesses da criança, sem recair em práticas descontextualizadas, estes profissionais buscam embasamento em diferentes autores.

MARCELLINO, por exemplo, destaca o caráter educativo dos conteúdos do lazer enquanto campo fértil de possibilidades pedagógicas, chamando a atenção sobre o “furto” do lúdico na medida em que se exerce domínio sobre a cultura infantil.

E a restrição de tempo e espaço para a criança acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brinqueado em ‘mercadoria’ e para o comprometimento da evasão real que possibilita a imaginação de novas realidades. E o desrespeito à cultura da criança, chegando mesmo à inibição da sua manifestação... (MARCELLINO, 1989: 54).

A análise feita por MARCELLINO demonstra uma preocupação pelos rumos que a sociedade atual impõem ao mundo infantil, inibindo-o ou até mesmo negando

as possibilidades de vivência lúdica. Assim há uma desvalorização da cultura na medida em que não se reconhece a criança enquanto produtora de cultura.

“Brincar é uma atividade universal encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento humano. Evidentemente, as várias modalidades lúdicas não existem em todas as épocas e também não permanecem imutáveis através dos tempos”. (LIMA, s/d: 18).

A possibilidade de permanente transformação, esse ir e vir na construção cultural confere à brincadeira um caráter dinâmico marcante que contribui para a identidade cultural da criança, possível somente pela ação humana.

É notória a constatação da ampliação do repertório motor da criança da Educação Infantil frente à experimentação daquilo que é desconhecido, passível de ser explorado, e principalmente, mantendo a tendência e naturalidade lúdica da motricidade.

Uma breve consulta aos PCNs da Educação Infantil mostram a preocupação para com a necessidade de movimento no desenvolvimento da criança. “O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. (PCN, 1998: 15). O documento salienta ainda que o movimento humano é mais que o simples deslocamento do corpo no espaço: “constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo”. (1998: 15).

BROUGÈRE (s/d) propõe a existência de uma cultura lúdica, com regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do jogo: “em vez de ver no jogo o lugar de emergência e enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

BERGER & LUCKMANN preocupam-se com os saberes cotidianos, aqueles que se constroem na vida corrente dentro da teia de relações humanas, partindo da realidade que constrói a partir do próprio corpo:

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente. Este ‘aqui e agora’ é o foco da minha atenção à realidade da vida cotidiana... Experimento a vida cotidiana em diferentes graus de

de aproximação e distância, espacial e temporalmente. A mais próxima de mim é a zona da vida cotidiana diretamente acessível à minha manipulação corporal. Esta zona contém o mundo em que atuo a fim de modificar a realidade dele, ou o mundo em que trabalho. (1985: 38)

Falta tempo e espaço para a vivência infantil. Priva-se a criança de viver o seu presente a fim de moldá-la para um futuro desconhecido mas que já se apresenta repleto de cobranças. “Mesmo nos intervalos, as filas para o lanche, banheiro, o acesso ao pátio, etc, dificultam e restringem a vivência do brincar. Mal ele começa, já soa a campainha que chama para os ‘deveres’”. (MARCELLINO, 1989: 85). Surge então a temerosa indisciplina na “jaula de aula”, termo utilizado por MORAIS apud MARCELLINO (1989: 123). Sobre esta questão, Rubem Alves parece ter decifrado o enigma: “é justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária”. (apud MARCELLINO, 1989: p. 126).

Se indagado sobre a justificativa da necessidade da vivência do componente lúdico pela criança, MARCELLINO embasaria seus argumentos sobre a felicidade e o simples prazer de brincar, que contribuem de forma significativa para sua formação como ser humano, participante de uma sociedade e produtor de cultura. “Por tudo isso, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver”. (MARCELLINO, 1989: 72).

Para este autor, o lúdico é permeado por uma função subversiva e o homem na sua infância não estaria aproveitando-se devidamente desta função, pois deixando de provar o fruto não está saboreando o gosto pela resistência e a possibilidade da esperança de vir a ser. Já para BROUGÈRE (s/d) como qualquer cultura, a cultura lúdica não existe pairando no ar acima de nossas cabeças, ela é produto dos indivíduos: “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas”.

BROUGÈRE (s/d) encara o jogo e a brincadeira dentro de uma dimensão social, como produto cultural: “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas

uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

Para SNYDERS (apud MARCELLINO, 1989: 88) “a escola só pode triunfar junto aos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual àquilo que lhes ensina...”.

Aquilo que MARCELLINO chama de “choque da obrigação escolar” gera uma série de sintomas que se são facilmente observáveis no cotidiano escolar:

...é preciso reconhecer que a ansiedade das crianças diante do cotidiano vivido na escola tem contribuído para que se manifeste uma espécie de ‘fobia à escola’. Corpos obrigados a rotinas estafantes, mesmo que as tarefas ou a carga de obrigações sejam leves, falta sentido, desvinculação com a cultura vivida, potencializam o grau de desgaste, podendo levar, inclusive, à somatização. Os sintomas mais comuns, são dores de estômago, de cabeça e irritação na garganta. (MARCELLINO, 1989: 93).

MARCELLINO, percebendo a negligência para com a cultura infantil, alerta para o processo de ruptura brutal que tem início com a escolarização da criança, onde sua bagagem cultural passa a ser aniquilada de forma aviltante: “ao negar o componente lúdico da cultura infantil, a Escola contribui para a manutenção dessa situação domesticadora”. (1989: 102).

O autor compara ainda o cotidiano das crianças a espetáculos de ventriloquia, recorrendo mais uma vez a Rubem Alves que teme que “a escola esteja contribuindo para a formação de bonecos, incapazes de dizer sua própria palavra”. (1989: 103).

Os PCNs (1998: 19) alertam: “é muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objeto específicos presentes na vida cotidiana”.

BERGER & LUCKMANN (1985: 77) esclarecem que: “toda a atividade humana está sujeita ao hábito”. Assim, toda a ação repetida torna-se moldada e

poderia ser utilizada no futuro da mesma maneira. Da mesma forma isso ocorre no campo social.

Para estes autores, o processo de formação de hábitos precede toda a institucionalização. Estas instituições são históricas e produtos da história, exercendo uma ação controladora sobre o indivíduo que dela faz parte. Elas já existiam anteriormente, exteriores a ele, exercendo um poder coercitivo, resistindo a todas as tentativas de mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se relata a vida profissional invariavelmente recorre-se a uma retrospectiva do caminho já trilhado. Deste salutar embate pessoal nascem as inquietações que acompanham a prática e levam a novas tomadas de decisões enquanto sujeitos que mantêm viva a esperança por uma educação de qualidade.

Visando enriquecer a práxis pedagógica, onde teoria e prática caminham juntas, na certeza que uma não pode ser pensada e vivida sem a outra, utiliza-se a partir daqui o recurso da conjugação na primeira pessoa.

Antes mesmo de falar sobre a vida profissional considero importante salientar a opção pelo curso de Educação Física. As raízes encontram-se já nos bancos escolares ao assistir em pleno regime militar, a implantação do modelo tecnicista de Educação Física. Corpos submetidos a práticas descontextualizadas, estafantes e doutrinantes de comportamento, levando o corpo a ultrapassar os seus limites, mesmo que ainda não estivesse pronto para tal, a vencer os objetivos previamente estabelecidos. Havia a primazia de valores meritocráticos, buscando a valorização por meio da performance física e da competência técnica de acordo com as exigências da sociedade. O "bom aluno" nas aulas de Educação Física era aquele capaz de atender a todas as solicitações demonstrando agilidade e habilidade durante as aulas. Aos que se destacavam, prontamente lhes era atribuído local privilegiado frente ao restante do grupo, cabendo-lhes, em situações de jogo, o poder de escolher os melhores para a formação das equipes.

Esta situação sempre me foi incômoda e me acompanhou durante longos anos, culminando com a opção pelo curso de Educação Física. Ao ingressar na licenciatura, com muito sacrifício, percebi que anos mais tarde a mesma situação vivida num passado não tão distante se repetia, tal qual um filme antigo. A angústia vivida na infância revivida agora no curso foi decisiva para buscar uma Educação Física mais humana e igualitária.

O próprio currículo de licenciatura volta-se para os aspectos biológicos. Bem é verdade que alguns professores contrários a essa postura procuravam despertar nos alunos uma visão mais progressista da Educação Física que apontasse para a possibilidade de transformação. Alguns deles enfrentavam dificuldades não só frente aos colegas da área, dentro do departamento, como também a resistência dos alunos que, ao ingressar no curso não tinham a clareza da opção pela educação. Julgavam e posicionavam-se enquanto técnicos ou preparadores físicos. A dimensão socializadora do currículo era negligenciada por grande parte destes alunos. Entre os alunos percebia-se que a desigualdade social influenciava, e muito, na maneira de encarar a Educação. O comprometimento com que encaravam o curso sempre foi maior por parte daqueles que necessitavam trabalhar em períodos alternativos para se manterem. Sou fruto desta sociedade de classes. Pai operário, sem condições financeiras de arcar com uma faculdade para os filhos, que não achava importante que a mulher estudasse. O importante era ser bem preparada para o casamento. Iniciei minha luta já em casa optando por estudar. Muitas foram as barreiras. Consegui chegar à Universidade e senti na pele as dificuldades para com aqueles que precisam trabalhar e estudar. Toda a situação vivida mostra nitidamente que a relação de dominação que apregoa a sociedade capitalista reflete-se na escola em todas as suas instâncias e graus, de forma a enraizar as diferenças sociais e a perpetuar as injustiças.

Graças aos poucos professores com visão mais abrangente, mestres sem dúvida na arte educacional, me tornei uma profissional voltada para uma Educação Física que respeitasse a igualdade na diversidade, comprometida com a formação de sujeitos sociais. Antes mesmo de concluir o curso já atuava em uma escola particular. As inquietações estavam apenas começando. Participei de um concurso na Rede Municipal de Curitiba e, aprovada, iniciei na realidade da escola pública em 1994, atuando em uma escola em tempo integral, atendendo alunos de pré a 4ª série. Paralelamente, em turno contrário e coincidentemente no mesmo mês, iniciei em uma renomada escola da Rede Particular com alunos do ensino médio. Foram experiências muito ricas, realidades opostas, contraditórias, conflitantes, porém, faces da mesma realidade social imposta pelo capitalismo. Iniciei pela realidade da escola integral com a qual convivi durante oito anos.

Sempre me posicionei enfaticamente contrária à escola em tempo integral tal qual ela se apresenta. Isso a torna bastante instigante para mim e move o desejo da investigação, tornando-se objeto para pensar, refletir e agir sobre a prática.

Acredito que as peculiaridades da escola com jornada letiva ampliada exigem uma proposta pedagógica diferenciada, capaz de atender as necessidades e interesses de seus alunos, visando o processo de construção e apropriação do conhecimento.

A organização do conjunto de saberes rotinizados e didatizados na escola integral demonstra que o rol diversificado de atividades, a rotatividade de professores e a direcionalidade quase que constante, tornam-se práticas estafantes para o aluno, cerceando-lhe aquilo que é natural e próprio da idade: o brincar.

A Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral de Curitiba (1992, p. 16) foi elaborada com o objetivo de oferecer à criança de periferia a possibilidade de permanecer o dia todo na escola, permitindo-lhe um maior aproveitamento dos conteúdos, onde além das atividades curriculares obrigatórias, propunha-se o trabalho com atividades artísticas, recreativas, do cotidiano, oficinas culturais e tarefas orientadas.

A princípio houve uma certa resistência à implantação deste tipo de escola, principalmente por despertar uma certa desconfiança que acompanham as famosas propostas inovadoras no campo educacional que, muitas vezes, servem apenas de pano de fundo para o cenário de contextos políticos partidários que com o tempo se desgastam.

Ao participar do cotidiano desta escola minhas inquietações aumentavam na medida em que os interesses da escola não vinham de encontro às necessidades das crianças. O reflexo mais latente deste confronto repercutia na disciplina. Observando a rotina de oito horas ou mais de atividades conduzidas, eu imaginava meus filhos participando deste “massacre” educacional, sem o tempo necessário para vivenciarem as atividades próprias da infância.

Os posicionamentos contrários em reuniões não foram suficientes para mudar o panorama descrito, porém, resultaram numa grande empatia com os alunos, levando-me a refletir sobre minha prática e as reais necessidades daquele grupo.



Esses anos de indignação pela escola integral serviram de estímulo para que, juntamente com um grupo de professores da escola, concorresse à direção. O objetivo perseguido, pleno de idealismo, baseava-se na possibilidade de mudança. Nossa inexperiência nos levou a cometer um erro, próprio de principiantes no mundo da política: subestimamos o adversário que tinha em suas mãos a máquina administrativa. Nossas propostas e trabalho frente à comunidade não foram suficientes para vencer a barreira do medo quando se fala em mudança.

Em contrapartida, o trabalho na escola particular também tem nuances. Um olhar mais atento para as grandes escolas que ocupam lugar de destaque na mídia, revela que os alunos pouco usufruem de suas faraônicas construções. As grandes áreas verdes, os play-grounds, as mini-cidades, mini-zoológicos entre outros espaços atrativos aos olhares das crianças, e, principalmente, fator determinante na escolha dos pais, evidenciam a face oculta da propaganda enganosa, além de refletirem diretamente nos altos preços das mensalidades. São espaços pouco ou indevidamente explorados pelo professor diante das exigências das instituições que primam pelos conteúdos, calendários e inúmeros registros.

As duas situações refletem igualmente o descaso para com o mundo da cultura infantil.

Trabalhar com o ensino médio trouxe experiências riquíssimas principalmente na relação professor-aluno. As dificuldades em desenvolver um trabalho diferenciado com esta faixa etária, oriunda de classe com alto poder aquisitivo, representou um grande desafio. Primeiramente precisava estabelecer um vínculo com os alunos. Busquei nas palavras de FREIRE (1987, p. 82) o estímulo que necessitava: “a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.”

Assim, expus claramente minhas intenções profissionais e dando liberdade para que os alunos expressassem seus anseios com relação à Educação Física. Revivi em seus discursos as mesmas angústias e decepções pelas quais já tinha passado quando estudante. A história se repetia e a Educação Física também se perpetuava com os mesmos ranços de outrora. A maioria dos alunos, normalmente

Assim, expus claramente minhas intenções profissionais e dando liberdade para que os alunos expressassem seus anseios com relação à Educação Física. Revivi em seus discursos as mesmas angústias e decepções pelas quais já tinha passado quando estudante. A história se repetia e a Educação Física também se perpetuara com os mesmos ranços de outrora. A maioria dos alunos, normalmente os que não tinham habilidade física dela se afastavam de maneira arreada. Na tentativa de não se expor, negavam seus corpos, não aceitando as diferenças individuais pois a sociedade convencionalmente determina e impõe o padrão de beleza ideal. Isso ainda é mais latente no universo feminino, onde adolescentes são rigorosamente excluídas do grupo por não possuírem as formas físicas desejadas.

Nessa relação dialógica o trabalho seguiu. A equipe de professores pensava uma Educação Física mais atrativa e compromissada com a consciência crítica dos alunos. Planejou-se um trabalho voltado para os valores da sociedade, voltado para questões pertinentes: classe, gênero, etnia, etc. procurando resgatar a auto-estima daqueles que se sentiam oprimidos, ao mesmo tempo em que procurava sensibilizar esta classe econômica mais privilegiada para os problemas daqueles que viviam à margem da sociedade.

Muitos foram os obstáculos. O desafio maior foi desvencilhar-se e superar a Educação Tecnocrática e meritocrática que impregnava os “bons alunos”. Estes ofereceram num primeiro momento uma resistência em entender que a competição não era o ápice da Educação Física. O trabalho em equipe, com discussões de temas relevantes para cultura corporal, despertou nos alunos o interesse pela Educação Física. Pensá-la foi uma novidade para estes alunos tão habituados à prática cega e descompromissada. Com certeza a aceitação deste trabalho não foi plena. As resistências individuais foram marcantes. Contudo houve uma conquista e a Educação Física começou a ser aceita e encarada de forma diferente. Os alunos que anteriormente foram discriminados mudaram a postura frente à atividade física e ao grupo, sentindo-se enfim, parte do mesmo.

Iniciando o ano de 2004, novo desafio se apresentava: trabalhar em uma escola recém-municipalizada, exclusivamente com crianças da Educação Infantil. Acreditando que a raiz de toda investigação surja a partir das necessidades e

problemas que se apresentam , instigando o repensar constante de nossa práxis, busquei um embasamento teórico capaz de dar maior sustentação à minha prática.

Servindo-me de diferentes obras e autores referenciados no curso de especialização, analisados à luz do problema proposto, buscaram-se respostas capazes de acalantar as angústias resultantes do embate profissional que somente o enfrentamento com o desconhecido é capaz de suscitar. De um diagnóstico inicial foi possível constatar diferentes situações que comprovaram o descaso para com a cultura infantil, dentre eles a constatação do “furto” do lúdico, da escolarização precoce, da estagnação dos pequenos corpos, das inúmeras exigências do mundo adulto, das rotinas estafantes e de práticas descontextualizadas na medida em que não se utilizava do riquíssimo universo infantil.

A reflexão sobre cultura corporal deveria iniciar-se na educação infantil, no pensar e fazer educação escolar. Esta cultura muitas vezes é negligenciada pela escola, que na ânsia de preparar a criança para a alfabetização centraliza todos os seus esforços para este fim, antecipando e atropelando um processo que deveria ser natural.

Há uma crescente necessidade de valorização e respeito à cultura infantil que esbarra muitas vezes em pré-julgamentos incutidos pela sociedade que contribui para a limitação no trabalho de construção da cultura corporal infantil na escola.

Sendo o corpo fruto da interação entre natureza e cultura, não se pode negligenciar a bagagem cultural trazida pela criança desde o berço materno, bem como a influência da família sobre a cultura corporal de seus filhos, de acordo com a história construída e vivida.

O corpo fala a linguagem do movimento. Ele é o canal de comunicação para com o mundo. Nele se conectam as raízes da capacidade criativa para que o aluno se perceba, se descubra e se relacione com os outros e para com o mundo.

Não estaria este canal sofrendo interferências na medida em que experiências relativas à cultura corporal dos pais, dos professores, da sociedade como um todo, são repassadas para as crianças da Educação Infantil? Seus conceitos e preconceitos com relação à Educação Física, bem como a importância atribuída à mesma não estaria de alguma forma refletindo sobre estas crianças? E

vezes finda-se como verdade inquestionável. As relações de poder que se estabelecem desde a família e acompanham a criança à escola resultam de uma cultura de aceitação pacífica de normas, atitudes desejáveis para o modelo de sociedade que aí está.

A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle sobre os bens materiais, sobre aqueles que possuem única e exclusivamente a força do trabalho. O modo como se organiza a economia nesta sociedade reflete em outras esferas sociais como educação e cultura.

Convive-se com uma situação em que a educação sofre contínua desvalorização na medida em que o conhecimento socialmente produzido é ignorado. APPLE (1989, p. 36) acredita numa sólida relação estrutural entre economia e cultura e que esta se reflete na forma como o currículo é organizado. Páginas e páginas de propostas “interessantes” escritas revelam, na maioria das vezes, o pensamento de quem as escreveu, atendendo aos interesses da classe dominante.

“Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.” (APPLE, IN Moreira, 2000, p. 30). O currículo é ferramenta de poder que serve para inculcação da ideologia dominante, acentuando ainda mais as desigualdades sociais.

Retomando ao relato das inquietações que me acompanham e tomando como referência o texto “Repensando Ideologia e Currículo”, de APPLE, percebo o poder e a responsabilidade que os professores tem no processo de construção da sociedade. A vida de ativista deste professor-pesquisador e autor, possibilitou desvendar o íntimo entrelaçamento da política e educação, chamando a atenção dos professores para o ato político que é a educação. GIROUX e SIMON afirmam que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural.(p. 95).

Mas por que muitos professores se posicionam como técnicos e reprodutores de conhecimentos? PIMENTA (1999) acredita que a sociedade contemporânea

professores para o ato político que é a educação. GIROUX e SIMON afirmam que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural.(p. 95).

Mas por que muitos professores se posicionam como técnicos e reprodutores de conhecimentos? PIMENTA (1999) acredita que a sociedade contemporânea exige uma nova formação profissional. Partindo da análise das práticas docentes apresenta dois focos para discutir tal formação: a inicial e a contínua. As dificuldades que encontrei durante o curso de licenciatura no que diz respeito ao currículo, permeado por uma perspectiva reprodutivista, evidenciando a técnica pela técnica, contribuem para a falta de identidade profissional. Assim, o professor que deveria ser ator e autor de uma prática contínua e reflexiva que o levasse a constante reelaboração da experiência pensando sua ação, fecha-se de forma acrítica. Torna-se um círculo vicioso que inicia na graduação, especificamente na formação de professores e que, refletirá na atuação destes nos diferentes graus de ensino, perpetuando e legitimando as desigualdades sociais.

Para muitos futuros professores que se vêem lecionando para alunos de classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe e cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e eles. (GIROUX, p. 134).

Os oprimidos ou excluídos não tomam consciência da sua situação e aceitam a realidade como se esta fosse natural. “Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como fossem uma quase ‘coisa’ possuída pelo opressor.” (FREIRE, 1987: 52).

Desta forma, a intencionalidade que reveste o currículo de formação do professor cumpre as exigências de uma sociedade capitalista. FREIRE critica a educação como prática de dominação.

O resultado destes dezessete anos tem sido até aqui marcado pelo desafio da busca incessante. A cada nova situação problema surgida no contexto da aula novas inquietações se apresentam. Talvez este seja o segredo deste buscar em

educação e o que verdadeiramente aproxima o desejo daquilo que se é capaz de fazer, pelo que vale a pena lutar.

Deve se ter à clareza que o aluno é um ser histórico, que se constrói através das relações com o mundo natural e social.

Mas como deveria atuar o profissional da Educação Física dentro da dinâmica da sociedade atual que estabelece e acentua essas relações de classe e dominação? Bastaria que ele se posicionasse de maneira crítica frente às injustiças sociais junto aos alunos ou exigiria dele mais que uma tomada de decisão para com a sociedade? Quais os engajamentos para possíveis mudanças? Como suprir a lacuna da formação acadêmica acrítica dos profissionais? Como dissipar o ranço que os alunos carregam da Educação Física? Como não deixar se abater frente às barreiras impostas por aqueles avessos a transformações, ao novo? Como tirar da inércia aqueles que tiveram seus ideais sufocados e desgastados pelo tempo e desânimo? Como exercer políticas públicas capazes de atender a demanda educacional com qualidade e garantia de permanência do aluno na escola?

A educação não flutua num vazio. Quando se fala em cultura e educação necessita-se primeiramente identificar que tipo de sociedade se vive e qual se pretende. Uma pequena minoria da população recebe a esmagadora maioria do rendimento e o faz porque detêm os meios de produção. Apropriando-se do trabalho alheio, exploram os trabalhadores e manipulam o estado e todo o seu aparelho, inclusive a escola.

Para responder as muitas perguntas que surgem durante o processo histórico deve se ter a clareza desta sociedade que se pretende, definindo a serviço de quem se está. As respostas às inquietações virão então como consequência da ação-reflexão-ação.

Essa pequena viagem pelo caminho trilhado na construção da pequena história vivida enquanto educadora fez-se necessária para refletir sobre a importância em aliar-se teoria e prática. Uma não sobrevive sem a outra, se sustentam, se complementam, se enriquecem. Tecer qualquer consideração para com uma delas recairá inevitavelmente em consideração à outra.

Considerando-se especificamente a Educação Física, percebe-se que apesar de todos os movimentos e estudos buscando romper com antigos paradigmas ela ainda está engatinhando. Refletindo sobre as minhas vivências no que se refere à cultura corporal infantil, aliadas as observações sobre a forma como a criança é tratada na Educação Infantil hoje, receio que pouco se avançou diante das heranças de um sistema extremamente bancário e tradicional de Educação. Talvez, a diferença se faça presente apenas na forma velada e mascarada como as relações de poder se fazem presente no ambiente escolar.

As heranças e conquistas do movimento no cotidiano escolar se fazem presentes na simultaneidade de construção de diferentes processos históricos representados por lutas, resistências, relações sociais e de poder, na busca incessante do homem em recuperar sua humanidade, na possibilidade de valorizar o espaço educativo que privilegie e atenda aos anseios e necessidades do aluno, e principalmente, diante de tudo que foi discutido neste trabalho, que se respeite a cultura corporal infantil, tendo-a como marco na construção de sua identidade cultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, Fernando. Da Palestra ao estádio: Reflexões Sociológicas sobre a Educação Física. In: AZEVEDO, Fernando. **A cidade e o campo na civilização industrial**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, (s/d).

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SER, 1998. 3v.: il.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. in: **Boletim Educação Física**. <http://www.boletimef.org>. download em outubro de 2004.

BRUHNS, Heloísa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. Proposta Pedagógica da Escola de Educação Integral, Curitiba, 1996.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Conceito de Cultura**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; trad: Raquel Ramalhte. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, João B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARANHANI, Mirynelma C; MORO, Vera L. Educar em Revista. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 109-119, 2000.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In Moreira A. F. e SILVA T. T. Da. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Vinícius Pauletti. **Jogos Cooperativos: abordando a questão da inclusão nas aulas de Educação Física**. Porto Alegre: Faculdade de Nutrição e



Fonoaudiologia (IMEC), Faculdade de Ciência da Saúde (IPA) – Curso de Educação Física, nov. 2001.

HAAL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LIMA, Elvira C. de A.. Souza. A atividade da criança em idade Pré-escolar. *in*: **Boletim Educação Física**. <http://www.boletimef.org>. download em outubro de 2004.

MACHADO, Maria L. de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. *in*: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Educação Infantil: Muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1989.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo ... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papirus, 1989.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa , SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**, trad. Maria Aparecida Baptista, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (1999). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, pp: 15-34.

RIBEIRO, Onofre. Cultura e cidadania. *in*: <http://www.Onofreribeiro.com.br/modernidade.php?c=1141&s=2>. download em 19 de março de 2005.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas**: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord) La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí ed., 1987.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.