

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Priscila Guimarães de Azevedo

**CULTURA CORPORAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões
para uma prática
transformadora**

Campinas
2006



1290003220

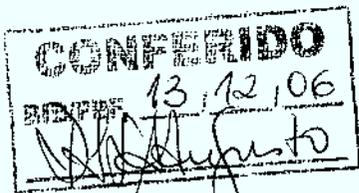
Priscila Guimarães de Azevedo

**CULTURA CORPORAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões
para uma prática
transformadora**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção de
título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.  Silvia Cristina Franco Amaral

Campinas
2006



UNIDADE FEF 1185
N.º LAMADA:
TCC UNICAMP
Az5c
V _____ Ex. _____
TOMBO BC/ 3220
PROC _____
C D
PREÇO 11,00
DATA 13/12/06
N.º 405659
2007 A3342

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP

Az25c Azevedo, Priscila Guimarães de.
Cultura corporal na educação infantil: reflexões para uma prática transformadora / Priscila Guimarães de Azevedo. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador: Sílvia Cristina Franco do Amaral.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação infantil. 2. Cultura corporal. 3. Transformação. I. Amaral, Sílvia Cristina Franco do. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Priscila Guimarães de Azevedo

**CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
reflexões para uma prática transformadora**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Priscila Guimarães de Azevedo e aprovado pela Comissão julgadora em: 23/11/2006.

Prof^a. Dr^a.  Silvia Cristina Franco Amaral
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Eliana Ayoub
Banca Examinadora

Campinas
2006

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Leny e Azevedo, aos meus irmãos, Paula Murilo e Laís e ao meu lindo sobrinho Lucas.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais e irmãos que muito me ajudaram durante a caminhada percorrida até agora.

Agradeço à prof^a. Sílvia, minha orientadora, que realmente me orientou a procurar o caminho certo para realizar o objetivo a que me propus nesse trabalho.

Agradeço a toda minha família que procurou estar ao meu lado, mesmo estando distante geograficamente.

Muitos agradecimentos aos meus grandes e verdadeiros amigos da faculdade e aqueles que conheci em outros cantos desse mundo.

Um agradecimento especial aos meus eternos sogros e ao Zeca, pessoa muito especial e que também sempre me ajudou muito.

Meu muito obrigado a todos os funcionários da FEF que sempre contribuíram e contribuem para que tudo funcione. Um abraço especial para Beeroth e Ricardo que sempre me socorreram na hora dos sufocos com o computador.

Agradeço a todos os professores que me ajudaram de forma significativa para o desenvolvimento desse trabalho. Um abraço especial à professora Eliana Ayoub.

Um abraço mais que especial a Paula, Patrícia e Fernanda, AMIGAS verdadeiras, para todas as horas e que sempre farão parte da minha vida.

Azevedo, Priscila Guimarães. **Cultura Corporal na Educação Infantil: reflexões para uma prática transformadora**. 2006. 36F. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal uma proposta de reflexão sobre escola, educação infantil, e Cultura Corporal. Essa reflexão dirige-se ao encontro de uma proposta de transformação da prática docente, da formação de cidadãos conscientes e capazes de refletir criticamente sobre a realidade. Todos esses importantes assuntos estão pensados, no decorrer do meu trabalho, de forma entrelaçada e de um modo que, como professores, sempre nos questionemos: Quais valores permeiam nossa prática cotidiana? Nesse trabalho de conclusão de curso utilizei como princípio metodológico a pesquisa descritiva. A pergunta que orientou essa reflexão foi: **Qual a importância das práticas corporais na educação infantil pensando em uma educação transformadora?** Para responder a essa questão, desenvolvi uma reflexão sobre a escola, como um lugar possível para transformação, com as contribuições de Antonio Gramsci; os pensamentos de Lev. S. Vygotsky trouxeram importante fonte teórica para que se estabelecesse a relação entre a criança pré – escolar e a cultura corporal; e como fechamento do trabalho, procurei discutir como essas perspectivas estão relacionadas, sob meu olhar, a partir de um diálogo entre as idéias desenvolvidas pelos principais referenciais teóricos anteriormente citados.

Palavras-Chave: Educação infantil; Cultura corporal; Transformação.

Azevedo, Priscila Guimarães. **Cultura Corporal na Educação Infantil: reflexões para uma prática transformadora**. 2006. 36F. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ABSTRACT

This work has as objective main a proposal of reflection on School, Infantile Education, Physical Education and Corporal Culture. This reflection dirige it the meeting of a proposal of transformation of the practical professor, of the formation of citizens conscientious and capable to reflect criticamente on the reality that in them appears to the sights. All these important subjects are thought, in elapsing of my work, of interlaced form and a way that, as professors, always in question them: Which values permeiam daily practical ours? In this work of course conclusion I used as metodológico principle the research descritiva. A question that guided this reflection was: Which the importance of practical the corporal ones in the infantile education thinking about a transforming education? To answer to this question, I developed a reflection on the school, as a possible place for transformation, with the contributions of Antonio Gramsci; the thoughts of Lev. S. Vygotsky had brought important theoretical source so that the relation was established, and its relevance, between the corporal culture and the Infantile Education; e as closing of the work, I looked for to argue as these perspectives are related, under my look, with the ideas proposals for the authors of the workmanship "Methodology of Ensino of the Physical Education", where the critical-superadora boarding is developed.

Keywords: Infantile education; Corporal culture; Transforming education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FEF	Faculdade de Educação Física
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Introdução	09
1 Contribuições de Gramsci para pensar a escola e a transformação social.....	12
2 Relação entre a criança pré-escolar e a cultura corporal.....	19
3 O diálogo entre Gramsci e Vygotsky	29
Referências Bibliográficas	36

INTRODUÇÃO

O principal fundamento norteador desse trabalho acredito referir-se a uma proposta de transformação. A idéia de desenvolver essa reflexão partiu da minha vivência durante todo o processo de escolarização pelo qual passei e pela concepção de profissão que construí ao longo da escolha do curso a fazer antes de prestar o vestibular. Toda a minha vida escolar (ensinos fundamental e médio) foi marcada por uma transmissão de conteúdos e por processos avaliativos chamados conservadores. Tal fato advém de um processo educativo em que a reflexão não era estimulada pelos professores, na maioria do tempo, e as avaliações constituíam-se apenas em provas que testavam a minha capacidade de acumular conteúdos. O despertar de idéias e reflexões sobre minha realidade e sobre a realidade de pessoas que, como eu, não possuíam uma estável condição econômica teve início na adolescência. Nesse período já havia decidido seguir a medicina (sonho que possuía já desde o ensino fundamental). Em conjunto com esse ideal também vieram as dificuldades para passar em uma universidade pública, em um curso muito concorrido como a medicina. Tal fato ocorreu, pois comecei a trabalhar aos quatorze anos e não havia tempo para que me dedicasse a tantas horas de estudo para superar essa tão difícil prova.

Por esses e outros motivos, tive que desistir das ciências médicas e depois de muitas conversas e pesquisas, realizei novo exame e ingressei no curso de educação física. Percebi, assim, que com o exercício dessa profissão, poderia realizar um objetivo maior o qual possuía desde os tempos do sonho com a medicina: a possibilidade de transformação de uma realidade tão injusta.

Ao longo da graduação, através de leituras de textos, de professores que expunham idéias explicando parte de minhas inquietações e, também, trocando experiências com colegas de turma que possuíam histórias de vida muito semelhantes à minha, percebi que meu objetivo maior como educadora seria mostrar aos alunos outros valores, diferentes desses mostrados na atualidade e também saber criticar esses valores aí presentes. Faço essa afirmação, pois, vivemos sob a égide do capitalismo e este revela caminhos por vezes massificantes para atingir seus objetivos finais. Objetivos esses que se mostram ligados ao lucro a todo custo, ao consumismo exacerbado, à valorização do corpo como mercadoria, às condições de salários miseráveis a que muitas pessoas são submetidas (e muitas vezes à ausência dele) e outros mais complexos que demandariam uma enorme discussão.

No momento do caminhar na direção dessa meta, decidi também trabalhar com crianças da pré-escola (quatro a seis anos de idade). Assim, delimito dois principais fatores que me levaram a consolidar tal resolução.

O primeiro relaciona-se a uma reflexão sobre a relevância dessa idade ao analisar a trajetória de vida de um indivíduo. Digo importante, pois se refere a um momento em que as relações sociais começam a tornar-se mais complexas, uma vez que a criança, ao ingressar no mundo escolar, não se relaciona mais somente com a família (de forma predominante). Justifico essa afirmação acreditando que todas as idéias as quais pretendo dividir com os alunos – a principal delas, a construção de uma nova cidadania - deva iniciar-se desde tenra idade. Assim, a criticidade, as reflexões, devem ser abordadas para que haja esse contato com uma maneira diferente de pensar a realidade.

O outro motivo relevante em relação à escolha dessa faixa etária, refere-se à importância da linguagem corporal assumida nas relações sociais, considerando-se jogos, brincadeiras, faz-de-conta.

Nesse momento, dirijo-me novamente à proposta explicitada no primeiro parágrafo dessa introdução e lanço uma questão:

Qual a importância das práticas corporais na educação infantil pensando em uma educação transformadora?

Para responder a essa pergunta, adotei a pesquisa descritiva levantando as características que julguei importante destacar com bases em algumas idéias dos autores que aqui recorri.

O início desse caminho parte de uma reflexão sobre a escola discutida por Antonio Gramsci.

Entrarei, em seguida, no universo da educação infantil, dialogando com as experiências vivenciadas no estágio que realizei durante a graduação, e sua relação com as práticas corporais, à luz dos pensamentos de Lev Semenovitch Vygotsky.

Por último, estabelecerei um diálogo entre estes dois teóricos e a perspectiva crítico-superadora (teoria que me mostrou um primeiro passo para pensar em uma prática transformadora) e a partir dessas relações responderei a questão central desse estudo.

Diante dessas considerações, o objetivo principal desse trabalho é refletir sobre a prática docente, condescendente com um projeto de educação transformadora. No entanto, meu

intuito não parte do pressuposto de que as reflexões esgotem-se nos assuntos abordados em meu trabalho, mas que, invariavelmente ele possa proporcionar novas buscas e pesquisas sobre outros assuntos também pertinentes e relevantes para pensar sobre o fazer pedagógico.

Enfim, acredito ser esse um “possível” projeto realizável em longo prazo – estendendo-se por toda a vida escolar do indivíduo – e que eu pretendo apenas iniciá-lo. Espero poder contribuir para a formação de uma nova cidadania, participando da estruturação de seu alicerce. Faço aqui uma alusão à construção de uma casa; os alicerces nem sempre aparecem aos olhos, mas, precisam ser sólidos, rígidos para que o resultado final seja seguro e firme.

Assim, desejo que no futuro os meus ideais possam estar presentes nas atitudes dos meus alunos frente ao mundo, do modo como imaginei durante toda a reflexão desenvolvida nessa monografia, e ficarei realizada mesmo que isso aconteça apenas com uma só pessoa.

1 CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI PARA PENSAR A ESCOLA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Acredito ser impossível desenvolver esse trabalho a que me propus, sem fazer uma reflexão mais ampla sobre a escola.

Antonio Gramsci, em sua obra “Os intelectuais e a organização da cultura”, fornece-nos discussões interessantes sobre a escola (com o conceito de escola unitária) e também sobre a formação dos intelectuais que farão ou fazem parte das escolas e universidades.

Identifico na obra desse autor pensamentos que têm aproximações com nossa realidade atual no que diz respeito ao que presenciamos e vivenciamos no sistema escolar em que estamos inseridos.

Gramsci (1991) nos diz que a escola passa por uma crise, e que ela está ligada a um processo de diferenciação e particularização. Isso significa que houve um processo de criação de um sistema de escolas que atendesse a atividades práticas diversas e formando, assim, nessas escolas, um grupo de intelectuais especialistas de um nível muito elevado que transmitiria conhecimento a outras pessoas nessas mesmas escolas.

O conhecimento é algo que pode nos fazer enxergar de modo diferente a vida que nos cerca, que é rica e complexa. E, no meu modo de ver, talvez, restringir demais o pensamento, a reflexão, possa nos fazer perder o contato com outras coisas, fatos e descobertas muito importantes e reveladoras.

O autor também critica os objetivos das escolas do tipo profissional. Segundo ele, elas estão preocupadas com interesses práticos imediatos que se contrapõem aos objetivos da escola formativa. Aquele tipo de escola não possui os princípios da democracia, como muitos defendem, e sim tendem a reforçar as diferenças sociais.

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência de formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. (GRAMSCI, 1991, p. 136).

Entendo que houve uma extrema individualização no modo como se configurou os atuais sistemas escolares do nosso país. Por isso, creio que o modo com que as pessoas refletem sobre tudo, seja o “espelho” dessa “individualização do pensamento”, se assim posso nomear esse processo.

O que o autor propõe, é que, em confronto com essa idéia, as escolas tenham um caráter “humanista”:

[...] destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida [...]. (GRAMSCI, 1991, p.117).

Assim, tenho a certeza de que esse referencial poderá balizar meu trabalho, pois saber pensar e saber se orientar na vida leva o indivíduo a posicionar-se em relação ao mundo e a si mesmo, conscientemente, exercendo a cidadania em um sentido mais completo.

Com relação à crise escolar, Gramsci não só identifica e relaciona suas causas, como também propõe uma solução para superá-la. A solução está na proposta da escola unitária. Através desse conceito, o indivíduo chega à fase do trabalho produtivo tendo passado por experiências educacionais diferentes daquelas que estão presentes (em grande parte das instituições) no sistema educacional com idéias tradicionais, onde as diferenças sociais são perpetuadas. Para Gramsci, escola unitária é:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.118).

O autor explica ainda outros pontos importantes a serem considerados sob esse pensamento. Explica como deveria se configurar a carreira escolar do aluno, o papel do Estado, a relação entre escola e universidade, a formação dos intelectuais que dela se originarão e que nela estão.

No primeiro grau elementar, além de aprender a ler, escrever, ciências, geografia, história, deveriam ser desenvolvidas as primeiras noções de direitos e deveres, as noções iniciais de estado e sociedade. Essas noções são fundamentais, segundo o autor, para que uma nova concepção de mundo seja criada, em oposição às concepções defendidas tradicionalmente. Este período duraria três a quatro anos. O restante do curso duraria aproximadamente seis anos, até que, aos quinze ou dezesseis anos o estudante terminaria todos os graus da escola unitária. Nesta fase os valores do humanismo estarão à mostra (autodisciplina intelectual e autonomia moral). Assim, a partir desse momento, o aluno estaria preparado para uma especialização (e para a transformação social), seja ela na direção da vida acadêmica, na universidade, ou na direção do caráter prático – produtivo, na indústria, comércio, etc.

Com relação a esta última fase da escola unitária em que valores como autodisciplina intelectual e autonomia moral devem estar presentes na vida do educando, Gramsci

nos explica que os métodos criativos da ciência devem ser estudados e apreendidos. Nesse sentido a escola deve ser criadora. Segundo o autor, a tarefa de escola criadora em sua primeira fase seria a de:

[...] disciplinar, portanto também a nivelar, a obter uma espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”. (GRAMSCI, 1991, p. 124).

O passo seguinte seria a fase criadora, em que os alunos já teriam como base a “coletivização do tipo social” (GRAMSCI, 1991, p.124), e através dessa base, poderá expandir a personalidade, tornando-a autônoma e responsável, “mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 1991, p.124). Nessa fase de criação, não significa que a escola tenha que assumir o papel de um “berço” de inventores:

[...] indica uma fase e um método de investigação de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo (GRAMSCI, 1991, p. 124).

A aprendizagem acontece em virtude da espontaneidade e autonomia do aluno. A ele proporciona-se a condição de descobrir por si só as verdades (mesmo que estas não sejam inéditas). Descobri-las significa possuir conhecimento do método; esse conhecimento traduz a fase de maturidade intelectual e nesse momento novas verdades podem ser descobertas.

Toda essa carreira escolar teria como propósito à formação humanista, o contato com uma cultura geral, participação nas atividades sociais, desenvolvendo a maturidade, criação intelectual e prática, e autonomia para orientar-se diante da vida.

No entanto, uma dificuldade que freqüentemente nos deparamos, e eu particularmente vivi isso durante a graduação, refere-se às condições econômicas dos jovens e de suas famílias. Se essas condições mostrarem-se difíceis, o indivíduo terá que trabalhar para complementar a renda familiar e estudar será muito complicado. Portanto, nessas situações, o papel do Estado é crucial. Segundo Gramsci, o Estado deve assumir essas despesas para que os alunos possam se manter nas escolas. Isso permitiria o acesso e a inserção completos das mais diversas classes sociais na escola unitária. O orçamento destinado à educação teria que ser revisto e tornar-se-ia mais complexo.

Nessa proposta, a relação estabelecida entre professor e aluno seria mais estreita, para que problemas educacionais, por exemplo, fossem resolvidos, mais rapidamente e com mais eficiência. Essa relação se modifica, na medida em que o docente não “castra” o discente na sua relação com as descobertas. O professor pode e deve ajudá-lo, guiando-o ao encontro delas. Isso significa estimular a autonomia e a maturidade intelectual. Realizar essa

tarefa significa pensar na sua postura diante do aluno. Repensar seus valores, seu modo de se relacionar com ele. É importante que o docente perceba a diferença cultural que existe entre ele e seu aluno. Para que o verdadeiro não se torne verdadeiro somente de palavra, como fala o autor, acredito que o professor precisa agir como pensa, pois se não o fizer, o vazio estará exposto em suas atitudes.

Um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá com escrúpulos e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta e com a ajuda de seu ambiente social – a “bagagem” acumulada (GRAMSCI, 1991, p.132).

O autor enfatiza ainda na sua obra a distância que existe entre a fase escolar e a fase universitária. A fase universitária caracteriza-se por ser criadora, com realizações mais independentes e autônomas; em contrapartida, a fase escolar está caracterizada pela importância da memória; a universidade possui ainda um caráter de trabalho e estudos profissionais nos quais a autodisciplina intelectual e autonomia moral possuem um campo imenso de possibilidades, fato que já não acontece na vida escolar, a qual tem a marca de um estudo imposto e controle autoritário. Através dos princípios da escola unitária já explicados anteriormente, essa transição não seria tão abrupta.

A organização da escola unitária também se mostra diferente. A vida escolar deveria ser “estendida”, com vida não só diurna, mas noturna também, em que as disciplinas não fossem ensinadas de forma mecânica e o conhecimento fosse produzido coletivamente.

O mais interessante de toda essa proposta, no meu modo de entender, é que essas reflexões não estão fadadas somente aos espaços fechados pelos muros das escolas. É um princípio de uma nova relação entre vida e cultura¹, entre trabalho intelectual e trabalho profissional. A partir do momento do ingresso do aluno no mundo produtivo, a “fermentação” intelectual não deve cair no esquecimento e, para que isso não aconteça, as instituições culturais, em uma atitude coletiva, darão subsídios para que a curiosidade, a investigação, o trabalho científico possam ser desenvolvidos quando isso se pretender.

A leitura desse importante autor italiano, como já disse, me fez pensar sobre os muitos problemas pelos quais nosso sistema educacional passa.

1. Cultura aqui entendida em sentido ampliado. Utilizo Ramos (2004, p. 45) para explicar esse conceito ampliado de cultura: [...] como articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social.

O sistema público de ensino deixa muito a desejar, principalmente no que diz respeito ao conceito de escola formativa; que contempla as multiplicidades sócio-culturais e econômicas dos indivíduos que a constituem e garantir que esses indivíduos tenham acesso aos conhecimentos socialmente construídos, e à historicidade desses conhecimentos. Esses problemas a que me refiro, são referentes à minha percepção; baseada nas minhas experiências vivenciadas como aluna e como professora iniciando a profissão.

Obviamente, existem diferenças entre os tipos de falhas da escola que ele descreve e as falhas que possuímos em nosso país. São épocas diferentes e países com tradições culturais diferentes.

No entanto, procurei selecionar aqui reflexões que julguei relevantes para pensarmos em educação, escola, ser humano, pois levar ou não em conta esses pensamentos, é que decidirá qual escolha faremos em relação à prática docente.

Um outro autor que me valho para pensar sobre a questão aqui abordada é Paulo Freire. Em sua obra “Educação e mudança” esse autor discute profundamente um aspecto fundamental a ser pensado, condizente com as considerações desse trabalho: o papel do profissional com a sociedade.

Ao meu ver, Freire (1993) faz uma discussão importante a respeito da relação do profissional com ele mesmo e como isso se reflete nas suas atitudes frente à realidade.

No prefácio da obra, escrito por Moacir Gadotti, são expostas idéias sobre uma educação que Paulo Freire chama de libertadora.

Uma das questões levantadas refere-se ao espaço limitado tradicionalmente do fazer pedagógico. A escola, assim, consistiria no único lugar onde se produz o fazer pedagógico. Reduzir dessa maneira esse espaço seria uma forma pela qual a classe dominante encontrou para restringir as manifestações de pensamento das classes emergentes, impondo sobre elas um controle ideológico e também espacial; como Gramsci mesmo cita, é fundamental que esse fazer pedagógico seja ampliado para além da instituição escolar.

Para que uma mudança desse quadro possa se proceder, o papel do educador se traduz no engajamento social e político e na percepção das “[...] possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista” (GADOTTI, 2003, p.10).

Assim, uma tarefa fundamental do educador refere-se também à organização da sociedade. Para isso, são importantes estratégias voltadas para a “desobediência”, para a organização do conflito, para a suspeita crítica.

Qual seria então o compromisso com a sociedade que esse profissional teria?

Quando Freire nos propõe pensar sobre tal questão, ele explicita uma outra pergunta: qual é o sujeito que poderia comprometer-se?

Assim, para que se assuma um compromisso com a sociedade, a primeira condição é que o profissional seja capaz de refletir e agir.

Esse refletir significa voltar-se para si mesmo, e esse movimento é dirigido para um saber-se no mundo, já que ele está no mundo. Saber que seu estar no mundo condiciona sua consciência desse estar, e ser capaz, de perceber esse estado de condicionamento.

Caso essa reflexão não aconteça, não será possível a esse profissional superar os limites que a realidade lhe impõe e conseqüentemente, este não será capaz de comprometer-se.

O autor explica ainda, que essa ação traduz-se em distanciar-se do mundo para ficar com ele, capaz de:

[...] admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 1993, p.17).

Se o homem é um ser histórico, não poderá haver ação e reflexão, sem que se considere a relação deste com a sua história.

Diante dessas considerações, instala-se um dilema: como o homem pode transformar sua realidade, se essa realidade, criada pelo próprio ser humano, condiciona seu modo de pensar? Parece um “caso” sem solução, no entanto, Freire nos oferece um caminho para desenvolver o raciocínio dessa solução.

Nesse processo de distanciar-se da realidade, de perceber que seu modo de pensar o mundo é condicionado por sua realidade, aparecem obstáculos para essa ação, no decorrer das experiências desse ser humano. Esses obstáculos podem aparecer sem que o homem enxergue-os, mas, no entanto, já em outros casos, esses obstáculos são visualizados, e assim, essa visualização permite o ganho da razão. E assim,

Os homens alcançam com a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração (FREIRE, 1993, p. 18).

Retorna-se, assim, à questão do compromisso. Se o homem comprometido com o mundo, é impedido de agir, aparece, então, um obstáculo para o compromisso de humanização dos homens. Esse compromisso é uma responsabilidade histórica, e não é admissível que se atue fugindo da realidade concreta. Por isso, Freire nos fala que o profissional tem como tarefa a

organização da sociedade que significa engajar-se com ela. Assim, se esse engajamento é possível, o compromisso acontece verdadeiramente.

Discutiu-se aqui o papel do profissional e seu comprometimento com a realidade. Mas, o profissional é, antes de tudo, ser humano, e esse compromisso o qual Freire fala, deve proceder, antes de qualquer coisa, do ser humano com ele mesmo.

O compromisso como profissional deveria juntar-se ao compromisso como ser humano. O verdadeiro compromisso humano é a humanização, a solidariedade. Essa solidariedade, no entanto, não pode ser considerada como gestos de falsa generosidade e não deve ser também unilateral. Esse compromisso verdadeiro acontece nas inter-relações dos seres históricos, inseridos em um contexto histórico-social. É uma ação entre homens e mulheres solidários, e essa ação volta-se para eles.

Fugir desse compromisso é fugir da responsabilidade consigo mesmo e com os seres humanos. Assim:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1993, p. 20).

Essa capacitação, esse aperfeiçoamento, no entanto, não está ligado à especialização, a um saber técnico superior ao dos outros, a um sentir-se “dono da verdade”, e sim, a um conhecimento cada vez mais profundo da realidade, da forma como homens e mulheres estão no mundo, objetivando, assim, a superação de uma visão ingênua.

2 RELAÇÃO ENTRE A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E A CULTURA CORPORAL

Através de diálogos com os professores durante a graduação e o próprio contato com uma instituição de educação infantil durante as disciplinas da graduação de estágio supervisionado, percebe-se que a **presença organizada** da cultura corporal² nas aulas é quase totalmente ausente.

Acredito que esse fato aconteça em virtude da própria formação das pedagogas. Percebe-se que essa formação não fornece elementos importantes para que essas professoras desenvolvam um trabalho corporal interessante com as crianças que se encontram nessa fase escolar. Faço essa afirmação em virtude do contato que tive com professoras da educação infantil durante a disciplina de estágio supervisionado da graduação, e a constatação de suas dificuldades em trabalhar com elementos da cultura corporal na jornada escolar.

Diante desse cenário inicial, comecei a me perguntar como seria possível que as práticas corporais - entendidas e sistematizadas como construções humanas - estivessem tão distantes das propostas pedagógicas na educação infantil. Por que um importante saber pedagógico, tão próximo da realidade dessas crianças, está quase totalmente ausente na prática escolar cotidiana?

Para pensar sobre esses questionamentos iniciei minhas reflexões, as quais são baseadas na leitura inicial de Lev Semyonovitch Vygotsky.

Vygotsky e seus colaboradores tinham o objetivo de desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano. Ele acreditava que o pensamento marxista constituía uma importante fonte científica para seus estudos; foi o primeiro autor a tentar elaborar uma relação dessa proposta com questões psicológicas concretas e o primeiro psicólogo moderno a introduzir o conceito de cultura, como parte da natureza de cada pessoa.

Em sua obra "A formação social da mente", Vygotsky (1994), na parte introdutória escrita por Michael Cole e Sylvia Scribner há uma explicação sobre a estrutura

² Cultura corporal entendida como "acervo de formas de representações do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (SOARES et al., 1992, p. 38).

teórica marxista. Segundo esses autores, o principal ponto desse método³, refere-se ao estudo dos fenômenos como processos em movimento e em mudança.

De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento) (COLE, SCRIBNER 1994, p. 9).

Acredito que as características culturais de uma sociedade e suas transformações são fundamentais na formação social do indivíduo. Por isso digo que proporcionar às crianças uma educação transformadora significa entender conjuntamente com elas essas transformações.

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias de desenvolvimento individual. Assim, para ele, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (COLE, SCRIBNER, 1994, p. 9).

Como fazer parte dessas mudanças a que me refiro? Como fazer parte desse processo levando em conta a cultura corporal? Como relacionar a cultura corporal e a educação infantil sob esse referencial teórico?

Essas são questões que venho pensando e que tentarei desenvolver nesse trabalho.

Início minha reflexão, desenvolvendo a questão da atividade simbólica na criança. Vygotsky nos fala que essa atividade possui uma função organizadora específica e que produz novas formas de comportamento. Vale ainda destacar que o uso de signos leva os seres humanos a se distanciarem do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

O uso de signos possui uma história, ou segundo a teoria desse autor, as operações mais complexas de seu uso estão “guardadas” no indivíduo de forma potencial, mesmo desde os estágios mais precoces do desenvolvimento. No entanto, para se chegar a um nível mais avançado, o caminho não é simples, “existem muitos sistemas psicológicos de transição”. Esses sistemas de transição estão situados entre o que é biologicamente dado e culturalmente adquirido.

Mas, por que então, a atividade simbólica é de extrema importância na vida das

³ O método aqui entendido é o materialismo histórico dialético, desenvolvido pelos estudiosos marxistas. Possui, resumidamente, como premissa que: “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral” (BOTTOMORE, 1988, p. 260), e que a realidade concreta é contraditória: “o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontinuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica”. (BOTTOMORE, 1988, p. 259).

crianças?

Essa explicação inicia-se com o desenvolvimento da teoria desse autor sobre a internalização das funções psicológicas superiores. O ponto de partida dessa argumentação diz sobre a semelhança entre os signos e os instrumentos. Essa semelhança reside no fato de que, inicialmente, os signos foram inventados e usados como meios que ajudariam a solucionar um certo problema psicológico. Esse fato é análogo à invenção e ao uso de instrumento. “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 1994, p.70).

O estudo dessas semelhanças foi importante para mostrar como eles, interligados, fazem parte do desenvolvimento cultural da criança.

A analogia entre os dois repousa no fato de que ambos possuem como característica a função mediadora⁴.

Os dois orientam o comportamento humano, no entanto, o fazem de maneira divergente. O instrumento funciona como transformador dos objetos de uma certa atividade, é um condutor da influência humana sobre o objeto. O signo não modifica o objeto. Ele é um meio para o controle do próprio indivíduo, é uma maneira de orientar-se internamente. Por fim, signo e instrumento possuem uma ligação real:

O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem (VYGOTSKY, 1994, p.73).

Esse termo, internalização constitui-se na “reconstrução interna de uma operação externa”.

E então, qual a ligação entre função psicológica superior e essa explicação que foi dada anteriormente? A ligação consiste no fato de que o termo função psicológica superior faz referência à combinação entre signo e instrumento na atividade psicológica.

O processo de internalização passa por uma série de transformações que julgo importante destacar:

1ª - Uma operação inicialmente externa é reconstruída internamente. A utilização de atividades com signos é muito importante para o

⁴ O termo mediação está explicado nessa citação: [...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade de estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo mediação (COLE, SCRIBNER, 1994, p.18).

desenvolvimento dos processos mentais superiores;

- 2^a - Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro acontece na sociedade, entre as pessoas, posteriormente aparece no interior da criança. Isso significa que todas as funções superiores surgem das relações entre seres humanos;
- 3^a - A transformação de um processo interpessoal para um processo intrapessoal ocorre como resultado de muitos eventos que se sucedem ao longo do desenvolvimento. Antes de concretizar-se a internalização, a forma externa da atividade continua a ocorrer e sofre mudanças até que essa atividade seja internalizada definitivamente.

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos. A internalização das atividades socialmente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana (VYGOTSKY, 1994, p.75).

Elegi esta explicação sobre a estrutura da operação com signos, pois acredito que a linguagem predominante da criança na idade pré-escolar para relacionar-se com o mundo e consigo mesma, seja a linguagem corporal. Obviamente, a fala é uma forma importante de comunicação, no entanto, ela ainda não pode, nessa idade, expressar significativamente e de forma elaborada, abstrações, sentimentos.

No meu modo de ver, a criança nessa faixa etária realiza a atividade simbólica predominantemente através da cultura corporal (brincadeiras, jogos simbólicos, brinquedo, dança, ginástica, etc.).

Se a operação com signos é a base para a internalização de formas culturais de comportamento, como explica Vygotsky, como essas operações são vistas e trabalhadas no ambiente escolar?

Essas questões deixam-me profundamente aflita com relação à importância que os temas da cultura corporal (pensados e organizados sistematicamente) “**não**” assumiram na educação infantil. Obviamente, não quero fazer nenhuma generalização indevida com essa afirmação. Falo isso com base na experiência que tive e tenho com a educação infantil e com base em relatos de professores e colegas.

As práticas corporais são fundamentais para as crianças e deveriam ser analisadas com muito cuidado pelos profissionais envolvidos com a formação desses indivíduos. No entanto, não prego o desenvolvimento de atividades vazias de propósito, desconectadas do

mundo e da cultura. Esse tipo de descompromisso, infelizmente ainda acontece muito e não contribui para uma transformação efetiva.

O processo de internalização tem como característica fundamental, como já foi dito, uma reconstrução interna, de fatos externos; aparece primeiramente no convívio em sociedade, depois internamente. É um processo marcado pelas relações sociais.

Assim, penso em quais valores, significados, sentidos serão construídos no processo de desenvolvimento psicológico das crianças.

Não fiz a paralelo entre cultura corporal e operação com signos; nesse trabalho sem propósito, é exatamente sobre essas práticas da cultura corporal que reflito durante as aulas que planejo para meus alunos durante o estágio. E nesse planejamento, as práticas que proponho têm uma conexão com uma educação transformadora, ou, pelo menos, esforço-me para que seja assim.

Quando percebi que posso fazer parte de processo de formação de um cidadão consciente, crítico, atuante em seu próprio desenvolvimento, transformador de seu tempo, não passa pelos meus pensamentos reproduzir em minhas aulas práticas corporais que contenham valores como exclusão, desigualdade, individualismo, excesso de competitividade, exploração, supervalorização do corpo magro, considerado belo, ou outros valores que estão profundamente difundidos em nossa sociedade e que estão cada vez mais minando e petrificando as relações humanas. São valores impregnados em nossa cultura, mas acredito que as pessoas precisam refletir sobre eles.

É através de práticas corporais transformadoras que creio abordar todos esses valores. O processo de desenvolvimento é lento, “recheado” de mudanças, instável, complexo, dialético, um conjunto de fatores externos e internos; e deve ser analisado pelos profissionais envolvidos e a atuação deve ser colocada à prova, continuamente. Se o processo de desenvolvimento está no início nessa faixa etária, o processo de transformação também está. Como os profissionais estão se colocando frente a este momento que é de extrema relevância para toda a vida do indivíduo? Eu me fiz essa pergunta e refaço sempre que acho ser necessário para que minha prática docente não seja vazia.

Todas essas reflexões não representam apenas simples explicações para a aplicação de aulas, mas sim um modo provocativo de pensarmos a elaboração de um planejamento maior que aspire à transformação; o tipo de relação que estamos estabelecendo com nossos alunos; que significados os valores da nossa cultura produzem nas crianças.

Acredito, ainda, que estar na escola deva fazer sentido para as crianças. Fazer sentido significa realizar aquilo que é muito importante nessa idade, o brincar.

Por que o ato de brincar é tão importante para as crianças nessa idade? Se a escola pode ser um espaço para o brincar, como é esse brincar? Como são pensadas as brincadeiras pelas professoras no cotidiano?

Como Vygotsky nos explica, a criança não brinca pelo simples fato de sentir prazer. Outras atividades provocam sensações de prazer na criança, atividades essas que não incluem, necessariamente, a brincadeira.

A criança **satisfaz necessidades** através da brincadeira. Na idade pré-escolar, a criança possui a necessidade de realização de desejos. Essa necessidade caracteriza-se pela realização imediata. No entanto, alguns desejos não podem ser satisfeitos de forma imediata.

O ato de dirigir, por exemplo. Uma criança não pode fazê-lo em virtude de sua idade, no entanto, deseja dirigir.

Ela satisfaz esse desejo, imediatamente, criando um mundo ilusório, imaginário, e nesse mundo ela pode realizar esses desejos que ainda não estão ao seu alcance real.

A brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da criança. Quando ela age na esfera do imaginário, aprende a dirigir seu comportamento através do significado que aquela ação produz. O significado da ação é que está em evidência no ato de brincar. Se, por exemplo, um objeto é utilizado pela criança para representar algo real, o que importa para ela não é o objeto, e sim aquilo que ele está significando naquele momento.

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência (VYGOTSKY, 1994, p.132).

O brincar é importante, pois é uma grande fonte de desenvolvimento. No brincar estão relacionadas todas as tendências do desenvolvimento. É como se a criança mostrasse, no momento que está brincando, um ser maior do que ela é naquele momento, é como se ela expandisse e mostrasse aquilo que ainda vai aparecer futuramente no seu processo de desenvolvimento.

Por último, brincar contribui para desenvolver o pensamento abstrato.

A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 1994, p.136).

Acredito que a brincadeira seja para a criança a aproximação mais íntima com o

mundo adulto.

Na esfera escolar o brincar pode revelar aspectos interessantes sobre o mundo da criança e pode, por outra via, tornar-se um instrumento para a proposta que desenvolvo nesse trabalho.

Se a brincadeira revela as lembranças da criança, como Vygotsky explica, esse fato pode nos mostrar quais são as relações que ela tem com o mundo adulto ao seu redor. Ainda podem revelar, quais são seus desejos em relação a esse mundo que ela ainda não pode fazer parte inteiramente.

Durante as aulas, acredito ser importante perceber quais os valores permeiam esse brincar. Será que as crianças podem refletir sobre esses valores através das próprias brincadeiras? Acredito que sim. Nesse ponto é que podemos e devemos interferir. Não no sentido de impor ações de modo autoritário ou “invadir” o espaço da brincadeira. Mas, no sentido de dialogar a respeito desses valores.

Decididamente isso não pode ser feito através de conversas ou explicações complexas. No entanto, pode ser feito através das brincadeiras. Nas atividades em que nos envolvemos com as crianças podemos “discutir” valores, comportamentos, escolhas, modos de ver o mundo e propor algo que se distancie de valores negativos como citei anteriormente.

Vygotsky afirma que o brincar configura-se como grande fonte de desenvolvimento para a criança. Assim, aparece o termo desenvolvimento e creio que seja importante entrar mais profundamente nesse aspecto, sob a ótica do autor aqui estudado.

Existem três grandes correntes teóricas que dizem respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizado.

A primeira diz que aprendizado e desenvolvimento da criança são processos independentes. O aprendizado assim é externo e ele somente utiliza-se dos avanços do desenvolvimento e não modifica este de forma efetiva. A maturação, portanto precede o aprendizado.

A segunda posição propõe que aprendizado é desenvolvimento. Os dois processos em questão estão inseparavelmente ligados, coincidem em todas as questões.

A terceira teoria tenta superar as duas outras, afirmando que o desenvolvimento está baseado em dois processos diferentes e relacionados e que se influenciam mutuamente. Um dos processos significa dizer que a maturação depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e o outro é que o aprendizado é também desenvolvimento. Isso implica em afirmar que o

aprendizado estimula o processo de maturação.

Vygotsky e seus colaboradores rejeitam essas três posições e propõem uma solução que se constitui em dois eixos de explicação: o estabelecimento de uma **relação real** entre aprendizado e desenvolvimento e a **análise específica** dessa relação quando a criança começa a freqüentar a escola.

Uma importante afirmação que surge a partir desse estudo é a de que o aprendizado na criança ocorre muito antes que ela vá à escola. Assim, quando ela entra em contato com o aprendizado escolar, ela possui uma história anterior desse mesmo aprendizado ou qualquer que seja ele. O aprendizado está relacionado com desenvolvimento da criança desde que ela nasce.

Outros autores consideram que a diferença entre o aprendizado escolar e aquele não ocorrido na escola reside no fato de que o primeiro é sistematizado e o segundo não é sistematizado.

No entanto, para Vygotsky, esse aspecto não é o principal a ser considerado, e sim, que o aprendizado escolar faz surgir algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

Para explicar essa afirmação, surge um conceito central: **a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**.

A fim de determinar quais são as reais ligações entre aprendizado e desenvolvimento, é necessário se desprender da mera determinação dos níveis de desenvolvimento e o autor sugere que determine dois níveis.

O primeiro deles é o **nível de desenvolvimento real (NDR)**. Implica em dizer que este é indicado por aquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas, ou seja, são ciclos de desenvolvimentos que já se encontram completados.

No entanto, estudos demonstram (e são relatos que já ouvi de colegas e outros professores) que crianças com idades cronológicas semelhantes, sob a orientação de um professor, obtêm capacidades variadas de aprendizagem. Esse fato demonstrou que as suas relações com o aprendizado não poderão se processar de forma homogênea, ou seja, a questão das individualidades deve ser considerada.

A ZDP caracteriza-se como sendo a distância entre o desenvolvimento real e o potencial (caracterizado pela solução de problemas com a ajuda do adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes).

Assim, o que é ZDP hoje, será NDR no futuro, pois a primeira está ligada àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes de forma potencial na criança.

Portanto, essa teoria afirma que aprendizado não é desenvolvimento, embora o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e:

[...] põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1994, p.118).

Não há coincidência, então entre os dois processos. O desenvolvimento acontece de forma mais lenta e está atrás do aprendizado. Dessa “defasagem”, é que resultam as ZDP.

Um outro aspecto a ser considerado é que o aprendizado, como já foi dito, relaciona-se com o desenvolvimento, mas os dois nunca são realizados paralelamente ou de forma igualitária.

O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta (VYGOTSKY, 1994, p. 119).

Qual a relevância desses conceitos para com aquilo que desenvolvo nesse trabalho?

Recorro mais uma vez ao autor aqui em questão, já que este nos diz que o conceito de ZDP pode tornar-se uma poderosa “ferramenta” para que se atue mais eficientemente frente a problemas educacionais, por exemplo.

No meu entender, a afirmação acima é perfeitamente possível de ser pensada quando consideramos a diferença de desenvolvimento citada por Vygotsky a qual, inclusive, já presenciei nas aulas. De forma prática, se assim posso exemplificar, uma criança que tem uma certa dificuldade de entendimento de um jogo, por exemplo, e percebe-se que existe uma defasagem em relação aos demais colegas, pode ser ajudada pelo professor e pelos próprios colegas, a entender e participar mais ativamente do jogo, sem que haja exclusão ou frustração dessa criança.

É exatamente essa questão do compartilhamento de experiências que chamou muito a minha atenção. Vygotsky diz que:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam (VYGOTSKY, 1994, p.115).

É essencial ressaltar que o processo de aprendizagem cria a ZDP, ele desperta aspectos internos de desenvolvimento, que só serão capazes de se operar se a criança interage com as pessoas à sua volta, quando se estabelece cooperação com os companheiros.

E então, quando a criança internaliza esse processo, tudo isso passa a fazer parte das aquisições do desenvolvimento dela que serão independentes. Portanto, mais uma vez, aparece o conceito de internalização dos processos psicológicos superiores, que se dão, primeiramente, nas relações sociais para, posteriormente, serem individualmente internalizados.

É nesse sentido que afirmo, novamente, a necessidade de avaliarmos os valores que permeiam nossas relações com os alunos e quais são aqueles que aparecem nas relações entre esses alunos.

Não creio que esse seja um caminho fácil a ser percorrido. No entanto, é a maneira mais coerente, no meu modo de ver, de pensar sobre as práticas educacionais que serão desenvolvidas no ambiente escolar.

3 Diálogo Entre os Referenciais Teóricos

Este trabalho busca uma reflexão sobre a prática docente, uma prática transformadora que tem como princípio pensar a realidade que se configura a partir do confronto de forças antagônicas de uma classe social dominante e uma outra dominada; que parte do pressuposto de que professores e alunos fazem parte dessa realidade; que o conhecimento apreendido na instituição escolar (situada social e historicamente) possa ser elaborado a fim de que professores e alunos encarem essa realidade agindo de forma ativa, reflexiva e autônoma para a transformação dessas diferenças sociais e que esse conhecimento pode se processar pensando a cultura corporal na educação infantil de forma sistematizada, visando essa transformação.

A resposta à pergunta central desse trabalho, conluo não ser exposta na direção de, simplesmente pensar sobre como dar aulas, mas sim considerar todos esses outros aspectos, que estão ligados de forma dialética e complexa em nossa realidade.

A obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” (SOARES et al., 1992) reflete o meu primeiro contato com idéias que esclareceram um modo de pensar a prática docente condizente com essa referida proposta, já que sua proposta metodológica também se reporta para os estudos dos autores aqui estudados como algumas de suas referências teóricas.

Uma das questões centrais desse estudo, parte do princípio de que nossa sociedade mostra-se organizada com base no conflito de interesses antagônicos de duas classes sociais. Esses interesses são antagônicos, na medida em que a classe trabalhadora luta por direitos fundamentais e contra as desigualdades oriundas desse conflito, enquanto a classe dominante age para a manutenção do *status quo*.

A partir desse conflito constante e de suas conseqüentes crises é que surgem as pedagogias.

A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade onde se dá a educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre a educação que é uma prática social em dado momento histórico (SOARES et al., 1992, p. 24).

A pedagogia considerada como crítico-superadora é emergente, busca uma direção (de acordo com os interesses de classe), remete à constatação dessa realidade conflituosa e dialética (e não só a constatação, mas também a reflexão crítica) e julga seus preceitos a partir de uma determinada classe social.

Uma pedagogia que privilegia a criticidade, em que a classe dominada esteja consciente de como esta desigualdade é perpetuada e munida de força para que outra forma de relacionamento social se configure. Uma das “modalidades” dessa força está em entender como a visão tradicional da pedagogia suprime as vozes dessa classe subordinada; acentua as diferenças e injustiças sociais, em que alunos são agentes passivos, receptáculos de informações; os professores, como adultos, são seres prontos, donos da verdade e dos métodos mais acertados e as escolas funcionam de modo a perpetuar essas distâncias sociais.

Sob essa perspectiva, é importante destacar algumas características da reflexão pedagógica. Essa reflexão, então é: “diagnóstica, judicativa e teleológica” (SOUZA, 1987 citado por SOARES et al., 1992, p. 25-26). Todas essas três características remetem-se à condição de divisão de classes em que a sociedade se encontra. Assim, é diagnóstica porque faz uma leitura da realidade e a interpretação desta mostra um juízo de valores condizentes com a classe social que a interpreta. Conseqüentemente é judicativa, porque emite julgamento dessa realidade a partir dos interesses de determinada classe social. Por fim, é teleológica, pois busca um objetivo, estabelece uma direção; objetivos os quais são reflexos da visão de mundo de uma determinada classe social.

Privilegiar a criticidade significa fazer com que os alunos compreendam suas experiências como potencialmente transformadoras.

A sociedade capitalista em que vivemos é estruturada com base no conflito já relatado, portanto, a escola, que é uma instituição social e historicamente construída, “participa” desse conflito de interesses. No entanto, o que presenciamos muitas vezes são “instituições silenciadoras” de vozes e ações e demonstram o fato de que a escola não se constitui em um lugar, ainda, que privilegia sempre a democracia e que não possui a neutralidade política que muitas vezes prega.

A escola como lugar democrático valoriza as possibilidades. Se ela é fruto da construção social e histórica e nela estão presentes seres sociais e históricos deve proporcionar a reflexão e deve se configurar como lugar possível para uma mudança histórica e social. Assim, os interesses não podem estar ligados a preparar corpos hábeis e dóceis para o trabalho; deve se movimentar para que alunos e professores desvelem essa realidade conflituosa e injusta e ser um local de possibilidade de mudança. É nesse aspecto que o estudo de Gramsci situa a função social da escola, e mais especificamente me predo na questão da educação básica, na qual a educação infantil está situada. Nesse momento, o conceito de escola unitária mostra-se fundamental, uma

vez que proporcionam aos alunos um contato com uma cultura geral, uma cultura humana, os conceitos primeiros de direitos, deveres; estado e sociedade, com uma formação ética e moral sólida.

Nesse ponto, a materialidade corpórea também é compartilhada nas aulas de educação física como uma construção histórica; constitui-se em uma cultura corporal que possui traços de um passado, mas que é passível de contradição.

Assim, aquelas disciplinas que são consideradas “mais importantes”, pois, supostamente preparam o homem para a competitividade do mundo do mercado, do trabalho, não podem ser assim colocadas, pois não tratam homens e mulheres em sua totalidade. Todo conhecimento, proveniente de todas as diferentes ciências é importante para que o aluno possa “constatar, compreender e explicar a realidade social complexa” (SOARES et al., 1992, p.29).

Essa “base coletivizada” do tipo social que Gramsci nos explica, e que deve ser trabalhada na educação básica é o pressuposto para que os alunos possam formar-se como seres reflexivos e ativos, capazes de decidirem autonomamente sobre sua formação futura, sem que haja a noção de divisão entre trabalho intelectual e manual, e sim a consciência de todo o processo, da totalidade.

Entender o ser humano na sua totalidade, sem que haja dicotomização entre corpo e mente, é considerar aquela já referida cultura corporal como área de conhecimento, sendo uma prática pedagógica na qual a expressão corporal está tematizada no jogo, esporte, dança, ginástica, luta, que se configuram como linguagem construída por homens e mulheres sociais e históricos.

Proporcionar ao aluno um contato com uma cultura geral é entender a linguagem corporal com suas possibilidades de transformação. Almejar possibilidades, em contraposição à especialização restritiva de pensar, agir, modificar.

Como Gramsci salienta em seus estudos, a educação básica tradicional tem como marca a ênfase pela memória e pelo ensino autoritário, em contrapartida ao processo de ensino-aprendizagem na universidade que teria como característica a realização de trabalhos e estudos mais profissionais, atitudes mais criadoras e autônomas e teria também a posse do método de estudo (uso o verbo nesse tempo, pois como estudante universitária constatei que muito disso ainda não acontece). A solução proposta por esse autor é - para que não haja essa distância entre o início da carreira escolar e o início da fase produtiva - que na educação básica se inicie esse processo que ele caracteriza como disciplina intelectual e autonomia moral.

Como isso procede na educação infantil?

Com base na minha experiência, autonomia é um valor bastante desprezado. Não podemos desejar a formação de seres autônomos e críticos, se a educação infantil, em sua estrutura metodológica, considera as crianças como adultos em miniatura, e seu objetivo básico é prepará-las para aprender a ler, escrever, contar, e serem dóceis e disciplinados. A criança nessa faixa etária está explorando, complexificando suas relações sociais através, também, da linguagem corporal. O pensar pedagógico tradicional não faz sentido para essas crianças. Qualquer conhecimento levado ao aluno deve ter um significado para sua experiência real, concreta e daquele momento. Se se pretende educar com criticidade, o conhecimento elaborado com e para essas crianças implica em desvendar como as suas subjetividades são construídas a partir das relações sociais historicamente produzidas e como essas experiências possuem possibilidades de mudança.

Por esse fato, as práticas corporais devem ser transformadoras. As crianças brincam, jogam, fantasiam, no ambiente escolar. O modo como as crianças expressam seu entendimento sobre a cultura corporal, é uma forma de comunicação importante para com os outros seres concretamente envolvidos em seu cotidiano. Se um dos princípios da escola unitária é que as crianças relacionem-se socialmente, participem de atividades com toda a escola e comunidade, isso ocorrerá, também, através da linguagem corporal. Como a cultura corporal está sendo construída nesse diálogo? Quais são os valores exteriorizados e interiorizados, produzidos nesse contexto social em que as crianças fazem parte?

A brincadeira é fator fundamental para a vida da criança na escola e fora dela. Brincar para a criança satisfaz necessidades. Na brincadeira ela revela suas experiências concretas. A experiência social que está se ampliando no mundo infantil nesse momento está no brincar.

Esse faz-de-conta, deste mundo imaginário que a criança cria para satisfazer aquelas necessidades relacionadas ao mundo adulto, consiste, na teoria de Vygotsky, na operação com signos. Como esse autor explica, os signos funcionam de modo a orientar o comportamento humano internamente. As operações com signos são a base para a internalização de formas culturais de comportamento. Essa internalização ocorre primeiramente como fruto das relações sociais, para que depois haja a internalização individual.

Ao meu ver, a maneira pela qual as crianças operam com símbolos, segundo essa teoria, tem ligação com o que Gramsci prega, ao dizer que na escola deve-se trabalhar a

autonomia moral. Se a brincadeira traduz-se na forma com que as crianças dirigem seu comportamento, mostram seu desenvolvimento futuro, trabalhar com o conceito de autonomia reside nesse ponto, na brincadeira. O papel do professor, sob esse aspecto, representa aquele indivíduo que pode proporcionar condições para que, através dos temas da cultura corporal; configurados como jogos e brincadeiras, a criança se relacione cooperativamente com esse professor, e através dessa cooperação, e o contato com o conhecimento que esse professor traz, novas formas de elaborar o conhecimento surjam e apareçam as possibilidades de discutir sobre valores presentes nessas brincadeiras, revelando-se assim a construção da autonomia. Seguindo em frente, o brincar é a base para a internalização de formas culturais de comportamento e é um processo interpessoal, para posteriormente tornar-se intrapessoal. Portanto, a cultura corporal, trabalhada na escola (de modo que se pense na mudança), na forma de jogos e brincadeiras, deve ser avaliada em seus valores e propósitos últimos para que investiguemos como as crianças se aproximam desses valores, e ainda como se configuram as relações sociais na escola, que se constituem também como base para esse processo de internalização.

Nesse ponto, chego à questão da figura do professor como participante direto desse processo e como aquele que trabalha **ou não** com esses conceitos na escola.

Os professores agem ativamente nas relações sociais que as crianças vivenciam na escola e mais do que isso são aqueles seres humanos que viveram um processo de escolarização também construída historicamente e são os indivíduos que são responsáveis pela construção da autonomia moral e disciplina intelectual de que Gramsci fala.

Um fato importante a se considerar é que o professor, antes de ser profissional, é ser humano, e isto me leva a pensar que como seres humanos devemos compreender nossa realidade dialética e conflituosa, e a partir das experiências vividas, enxergar nossas experiências pessoais e profissionais como potencialmente transformadoras.

Como profissional isso leva à constatação de que a função social do professor, inserido em uma escola que contribui para a democracia, precisa estar integrado a essa escola e participar ativamente de todo o processo de ensino - aprendizagem. Entender suas condições materiais de trabalho, estar consciente de que o projeto pedagógico da escola é político, e perceber em que direção política ele segue.

Compreender essa realidade, não só com palavras, mas com atitudes. Perceber que sua subjetividade também foi construída e que possui contradições e obstáculos para que haja uma relação com seus alunos que privilegie as possibilidades, a criticidade.

O professor não pode agir, como se sua verdade seja absoluta, silenciando a voz de seus alunos. O conhecimento não pode simplesmente vir “das alturas”, do que está “de fora” do mundo real, e ser transmitido como algo a ser seguido fielmente. Esse conhecimento deve ser vivenciado com os alunos e “infiltrado” nas suas experiências.

Práticas metodológicas e avaliativas que não condizem com a idéia de desenvolvimento da autonomia, da liberdade dos alunos não podem estar presentes em sala de aula, pois não refletem o objetivo de construir um espaço público democrático.

Todo conhecimento cultural produzido pelo ser humano deve ser compartilhado, para o aparecimento das possibilidades. Todo o saber que foi produzido por seres humanos, pode ser transformado por seres humanos.

O professor possui uma autoridade, já que o seu conhecimento se encontra mais ampliado, em virtude de suas experiências também mais complexas. Mas esse conhecimento não é o único a ser considerado, e não se deve confundir autoridade com autoritarismo⁵.

Essa experiência ampliada do professor é importante no processo de internalização cultural da criança, pois ele pode criar condições para que ela penetre nessa experiência e possa se tornar mais ativa e participante frente às dificuldades, incertezas, sem que haja sentimento de exclusão no ambiente escolar. Esse sentido de cooperação, compartilhamento, de valorização daquele conhecimento concreto que a criança traz para a escola é fundamental para que outro modo de ver-se diante da realidade possa ser apreendido pelas crianças.

Como professora, acredito que essas relações com os alunos, as experiências compartilhadas, devem se dar através da apropriação do conhecimento de temas da cultura corporal, através de práticas transformadoras, que não podem ser autoritárias, preconceituosas, excludentes, mecanizadas, mercadorizadas, ou seja, que “concretam” as possibilidades reflexivas.

A obra “Metodologia do ensino da educação física” mostra sob meu olhar um diálogo com as idéias aqui expostas de Gramsci, uma vez que explicita como o conhecimento deve ser organizado no primeiro ciclo (nesse estudo é descrito como sendo da pré-escola até a

⁵ Importante destacar a diferença desses dois termos, já que às vezes, procede-se uma confusão deles na prática cotidiana. Segundo minha perspectiva pessoal, o termo autoridade caracteriza uma posição social baseada na capacidade de reflexão mais elaborada sobre um certo conhecimento, fundada em uma experiência pessoal e profissional mais ampla, e também mais elaborada. Essa autoridade permite uma maior segurança para que novos modos de elaboração do conhecimento possam ser pensados pelo aluno. Autoritarismo indica uma condição de relacionamento unilateral, em que condições são expostas e o conhecimento mais elaborado, que deveria ser fonte de compartilhamento de experiências, passa a ser considerado verdade absoluta e incontestável. As atitudes são impostas, sem que haja possibilidades de diálogo.

terceira série). Nesse momento o professor deve organizar a forma como seus alunos conhecem a realidade, que ainda se mostra confusa, sincrética. Sistematizar esse conhecimento, considerando a complexificação das relações sociais, significa, ao meu ver, o que aquele autor italiano diz com a “base da coletivização social” (GRAMSCI, 1991).

Pensar na organização de ciclos de escolarização faz muito sentido diante de minhas reflexões, no momento em que o conhecimento é tratado como aquilo que se constrói, e que os conhecimentos se ampliam de forma espiralada, para que o olhar do estudante para a realidade também se construa dessa forma, que começa com a constatação dessa realidade, interpretando-a, compreendendo os dados lidos, chegando a uma explicação deles, e ter subsídios para transformá-los.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 291-313.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GHANEM, Elie. Que educação é compatível com gestão democrática? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 279-288.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **As abordagens do processo**. São Paulo: Pedagógica e Universitária 1986.
- RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.