

ANA LUIZA FONTANA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : " O DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO."

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de "Especialista em Educação Física Escolar", a Faculdade de Educação Física da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino.

CAMPINAS -1989

Biblioteca - F. E. F.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Biblioteca - F. E. F.

TCC/UNICAMP
 F734e



1290002290

SUMÁRIO

Introdução..... 01

I. Educação ou Domesticação ? - Elementos para uma
 Educação Física Escolar 03

1. O papel e a importância da Escola..... 03

1.1. Desescolarização ?..... 05

2. O atual quadro da Educação Física Escolar..... 09

2.1. Adestramento ou Educação 09

2.2. Concepções Diferenciadas..... 11

2.3. Ação Pedagógica..... 15

2.3.1. A Secundarização..... 15

2.3.2. Competência, Autoritarismo ou Simples
 Deixar Fazer 18

2.3.3. Condições Adversas ; Educando o Educador.22

2.4.A Situação na Pré-escola.....	23
2.4.1. Visão Compensatória X Ação Engajada..	23
2.4.2. O papel da Educação Física.....	27
2.4.3. A Questão da Participação.....	29
II. Educação para a Liberdade, Criatividade, Mobilidade:	
* O Direito da Criança ao Respeito.*.....	33
1. Janusz KORCZAK e Dalmo DALLARI: vida e obra.....	33
2. Declaração dos Direitos da Criança- o distanciamen- to entre o ideal e o real.....	36
3. O Direito de Ser, de Pensar, de Sentir, de Querer de Viver, de Sonhar; ou os direitos da criança..	42
4. "O Direito da Criança Ser o que é" ; ou os Direitos da Criança ao Respeito.....	54
5. Conclusão.....	60
6. Bibliografia.....	64

INTRODUÇÃO

Verificar em que medida e de que maneira vêm sendo desenvolvidos os conteúdos significativos, no âmbito da Educação Física Escolar, principalmente com as "crianças menores", e até que ponto vêm sendo respeitados os seus direitos como seres humanos inteligentes, criadores e sensíveis, é o objeto central deste trabalho.

A partir de uma leitura apressada desta introdução, poder-se-ia acreditar que este é mais um trabalho, onde se tem a intenção de discutir os problemas relacionados à Educação em Geral e à Educação Física, de modo específico, para depois sugerir "receitas". Longe disso, pretendo num primeiro momento discutir algumas questões educacionais e "problemas" enfrentados pela Educação Física, apontando aspectos a serem observados no trato com as crianças, em todos os nossos momentos como educadores, tendo em vista sobretudo "o direito da criança ao respeito" e uma Educação menos castradora.

A referência fundamental do trabalho é a obra "O Direito da Criança ao Respeito" de Dalmo DALLARI e Janusz KORCZAK.

Procuro vinculá-la mais diretamente à Educação Escolar (relacionamento professor X aluno) e à Educação Física Escolar.

Para facilitar a abordagem da questão, o texto foi dividido em dois capítulos interligados, sendo que no primeiro, procuro discorrer sobre o atual quadro da Educação, da Escola e da Educação Física Escolar, baseada em algumas leituras, bem como em minhas observações como educadora que sou, e como educanda que um dia fui, ou melhor que ainda sou.

No segundo capítulo procuro efetuar uma análise da referida obra, destacando alguns pontos para reflexão, a respeito da necessidade da formação de indivíduos vivos, inquietos e participantes, caso tenhamos em mente, a Escola e a Educação Física Escolar como espaços possíveis de contribuição para uma ação transformadora, e não para a continuidade da situação que hoje vivemos.

I. EDUCAÇÃO OU DOMESTICAÇÃO ? - ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR.

1. O papel e a importância da Escola :

Há alguns anos atrás, quando ainda cursava Magistério em uma escola pública, fui levada a pensar no papel da Escola nas sociedades capitalistas modernas, e mais especificamente, em seu papel na sociedade brasileira.

Tínhamos, na época, que elaborar um cartaz onde evidenciássemos nossa visão de Escola.

Meu cartaz ficou mais ou menos assim:

CUIDADO , ESCOLA .

"Escola: Aparelho que reproduz a ideologia da classe dominante ; pressupõe iggaldade de chances, estimula a luta de classes e mascara as desigualdades sociais."

(Bárbara FREITAG)

Até então não tinha clareza da profundidade desta frase que eu havia retirado de um livro.¹ Alguns anos se passaram ,

tornei-me um dos poucos privilegiados a cursar uma universidade pública, e hoje me vejo impulsionada a novamente falar a respeito do papel e da importância da Escola.

Talvez esteja menos "pessimista", porém não menos "realista", isto porque, embora ainda hoje concorde com aquela frase escrita há alguns anos, já consigo encarar a Escola como um espaço para possíveis mudanças, muito embora também tenha consciência de que "nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, ou seja que a educação não é a alavanca da transformação social, embora essa transformação não se efetivará sem ela." ²

É preciso que acreditemos na importância da escola, não como um local de legitimação da marginalidade, mas de sua superação. Para isso ela não poderá ser apossada por grupos que tenham em vista apenas a defesa de seus interesses; não poderá se deixar dominar por determinada classe social. Deverá ser pública na sua constituição e na escolha de seus fins. Deverá cumprir sua função social e política portanto, através da preparação de seus membros para a vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de habilidades individuais.

A postura acima explicitada pode parecer aquela em que a Escola é encarada como a salvadora dos problemas sociais, políticos e econômicos. Minha visão não é essa, como pretendo demonstrar.

1. Bárbara FREITAG, Escola, Estado e Sociedade, passim.

2. Moacir GADOTTI, Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira, Educação e Sociedade, 1(9) :15

1.1 Desescolarização ?

Existem sem dúvida os aspectos "nocivos" no papel desempenhado pela escola, como os já apresentados por Illich, e que citaremos aqui:

" A escola é politicamente nociva. Longe de igualar as oportunidades, cria, ou reforça, as hierarquias sociais.

O pobre na sociedade moderna, é menos aquele a quem falta dinheiro, que aquele que não tem diplomas conferidos pela escola. O mais grave é que, se a escola malogra maciçamente na instrução dos pobres, tem êxito, entretanto no doutriná-los, inculcando-lhes sentimento irremediável de inferioridade e de culpabilidade. Assim os desencoraja de instruir-se por si mesmos, assim lhes rouba o respeito de si mesmos, persuadindo-os de que fora da escola não há salvação." ³

Não concordo porém com a extinção da escola, com a "desescolarização" defendida por ILLICH ao dizer que: "As consequências da 'desescolarização' seriam, com efeito. Suprimir os fossos que a escola obrigatória abriu, ou agravou: o fosso entre o ensinante e o ensinado, o trabalho e o lazer, o adulto e a criança, a competência e a ignorância; o fosso entre uma educação fora do mundo e um mundo desprovido de todo valor educacional" ⁴

Acredito que a escola desempenha uma função importante que pretendo explicitar, e que abolí-la, também não seria a

3. ILLICH, apud REBOUL, p. 88

4. Ibid, p. 89

"salvação", uma vez que os fossos continuariam existindo em outras instâncias como por exemplo, entre patrões e empregados, entre pais e filhos, etc. Aqui concordo com REBOUL quando diz que "nada prova que entregar os jovens ao mundo do trabalho os livrasse da manipulação e da doutrinação; tudo sugere o contrário!"⁵

Para REBOUL, há a necessidade da escola, porém não há a necessidade do monopólio do ensino pela escola:

"Sem a escola, sem seus programas, sua progressão, seus métodos, nessa cultura, em todos os domínios não passaria de um sabir: massa incoerente de habilidades sem regra, e de conhecimentos sem princípios, aquisição de cada qual segundo o arbítrio do acaso e do gosto."

E continua afirmando: "A necessidade de transmitir conhecimentos não justifica por certo, a existência da escola. Pois o conhecimento é, precisamente, o intransmissível: é a experiência que cada qual deve fazer para si mesmo, o conceito que cada qual deve reinventar. O ensino verdadeiro não pode ser senão auto-ensino. Ora, a escola, pela proteção que assegura, por seus programas a longo termo, seus métodos, sua progressão, até sua coerção, é a instituição que pode, e só ela pode, por cada qual, ao menos de maneira durável, em condições de instruir-se"⁶

Quando coloco que a escola deveria ter por função, preparar o indivíduo para o nível de ampla participação - cultural, intelectual, profissional e política - devo fazer algumas consi

5. REBOUL, op. cit. , p. 91

6. Ibid , p. 91

derações a respeito:

Por cultura, leia-se, não no sentido renascentista, tomada como o saber das letras e das artes, mas entendida como a compreensão e absorção pelo indivíduo, dos valores que compõem as expectativas das classes da sociedade burguesa.

Preparar os indivíduos para a vida cultural, significa instrumentalizá-los para que possam agir - aceitando, transformando, participando da mudança dessa sociedade.

E é na inserção do indivíduo na visão de mundo que localizo a participação na vida política. Esta preparação não deve ser apenas para o compromisso partidário, mas para que o indivíduo possa participar realmente do processo decisório da direção da sociedade.

O que escreví no parágrafo anterior, não significa que eu defenda que a prioridade da escola, da educação e do ensino em particular, seja a formação de indivíduos comprometidos com uma determinada classe ou partido político. O que defendo é que o propósito da escola e do ensino deveria ser " não o de formar um técnico, um cidadão, um crente, mas um homem. Se inicia o aluno, não para integrá-lo nesta ou naquela comunidade nacional, profissional ou religiosa, mas para fazê-lo entrar na comunidade humana. " ⁷

É preciso, como educadores, que deixemos de acreditar simplesmente no aspecto profissionalizante da escola, como foi

7. REBOUL, op. cit., p.18

ênfatisado, pelo menos ao nível de legislação, à partir de 1968- a função fundamental e única da educação. Essa função profissional existe, e deve existir, desde que não seja única, e que ocorra como decorrência do desenvolvimento cultural e político.

Considero importante, porém, relevar mais uma vez a necessidade do questionamento do papel "salvador" da educação e da escola, para que não se defenda o seu monopólio como transmissora do saber e da cultura. A escola é um local privilegiado, porém se a enfatizarmos como único e exclusivo agente educativo, estaremos ignorando as relações pedagógicas que são estabelecidas fora da escola, como bem nos coloca MARCELLINO :

" Ignorar as relações pedagógicas que são estabelecidas fora da escola, não seria também uma 'desconversa' sobre educação ? Não estariam, dessa forma, sendo deixadas de lado as possibilidades de mudança relacionadas aos serviços públicos intelectuais que, além da escola, devem ser assegurados à população?

(...)

Nos dias atuais, com a difusão dos meios de comunicação de massa e sua utilização, como elemento de controle das amplas camadas populares, centra-se na análise das relações pedagógicas estabelecidas na Escola, observando sua utilização como elemento de hegemonia e procurando 'saídas' para uma escola realmente popular, através da 'contra-educação', ou da 'antieducação', sem considerar também as possibilidades de 'contra-informação', de construção de uma cultura realmente popular dentro das relações pedagógicas mais amplas, não caracterizaria uma visão

míope do processo educativo ? " 8

2. O atual quadro da Educação Física Escolar:

Ao analisarmos o atual quadro da Educação Física Escolar, teremos uma visão triste e até caótica a respeito do que vem sendo realizado nesta área. Cabe-nos então, apresentar e discutir os porquês de tal situação.

2.1 Adestramento ou Educação :

A cultura do corpo, da qual faz parte a Educação Física está impregnada por uma ideologia, que na prática, reforça muito mais um adestramento e domesticação, do que um ato de educar autenticamente.

Antes de entrarmos nas justificativas, ou melhor, na importância do adestramento para o sistema sócio-econômico vigente, torna-se necessária uma definição de adestramento e de educação, estabelecendo-se suas diferenças.

O adestramento, segundo REBOUL, é uma " técnica aplicada a domesticação dos animais, e estendida às crianças, quiçá aos adultos (cf. o exército) , desde que sejam acostumados , mediante ameaça ou mediante recompensa, a fazer dócil e mecanicamente o que deles se espera. " 9

8. Nelson Carvalho MARCELLINO, Lazer e Educação, p. 48-49

9. REBOUL, op. cit. , p. 15

Isto significa que quando adestramos um cão, um cavalo ou... uma criança, não estamos promovendo em nada o seu desenvolvimento; não estamos lhes dando instrução, mas única e exclusivamente, esperando que desenvolvam condutas úteis a nós mesmos ou à sociedade em geral.

Educação, por sua vez, já traz incorporado os termos 'compreender e querer, e não simplesmente o adquirir, reproduzir, imitar, verificados no adestramento. Na aprendizagem verifica-se a iniciativa, a motivação interna do indivíduo para aprender. Poderemos então, segundo REBOUL, promover o adestramento, a repetição mecânica de movimentos; ou então educar, no sentido de possibilitar ao educando a percepção do que está em jogo, dividindo as dificuldades, possibilitando-lhes o encadeamento dos movimentos aprendidos. Só assim estaremos, ao meu ver, educando e não simplesmente adestrando; só assim estaremos fazendo a correta distinção entre saber e saber-fazer, entre compreensão e hábito.

REBOUL nos mostra a importância do ato de compreender o que se sabe : "Saber é compreender, e compreender , como tão 'bem mostrou Piaget, tem por caráter essencial a reversibilidade (...) o hábito é irreversível, assim como o saber de cor. Em 'compensação , compreender o que se sabe é escapar a toda ordem temporal (...)"¹⁰

10. Ibid, p.18

2.2. Concepções diferenciadas:

Se fizéssemos um histórico a respeito da implantação da Educação Física nas escolas, localizaríamos, num primeiro momento, seu aspecto militarizante, moralizador, salutar; cujo objetivo real era o do "adestramento físico, necessário à defesa da Pátria e à manutenção da força de trabalho." ¹¹

O corpo deveria então ser disciplinado para ser produtivo, não protestando contra as injustiças sociais. A Educação Física passa a cumprir esse papel, através de seus educadores, que na maior parte são profissionais desqualificados, formados em "faculdades inexistentes", ou quando chegam a cursar realmente uma faculdade, vêm para a escola com uma visão tradicional de Educação Física, que é passada nessas escolas.

Por visão tradicional de Educação Física, entendo visão apoiada no senso comum - "visão mais corriqueira, mecânica e simplista que se faz do ser humano e do mundo." ¹²

Denomino-a Educação Física Tradicional, porque é baseada nos moldes da Pedagogia Tradicional, onde se localiza uma visão dualista do homem, sendo o essencial a formação do intelecto e em segundo plano do corpo, dos sentimentos, da expressão, através de métodos arcaicos de repetição, reprodução e imitação.

MEDINA denomina esta Educação Física, por mim denominada Tradicional, como Educação Física Convencional; e ao tratar

11. Lino CASTELLANI Filho, A (Des) Caracterização Profissional Filosófica da Educação Física, CBCE/RBCE 4(3), 1983, p.95-101.

12. João Paulo Subirá MEDINA, A Educação Física cuida do corpo e ... "mente", p.77.

especificamente da questão dos professores com esta concepção, diz que "muitas vezes eles se sentem constrangidos ao assumirem o papel de educadores, desvalorizando-se a si próprios e sendo desvalorizados pela comunidade na qual trabalham. O seu conceito básico é que a Educação Física se constitui numa 'educação do físico' (...) Sua preocupação fundamental é com o biológico, com os aspectos anátomo-fisiológicos. Preocupam-se com os aspectos físicos da saúde ou do rendimento motor do homem(...) Os aspectos psicológicos e sociais aqui ocupam papel periférico (...)"¹³

Professores com esta concepção se constituem, portanto, numa "massa acrítica", que nem sequer tem claros os objetivos e justificativas convincentes da validade pedagógica da Educação Física. Muitos ainda não saíram da visão do senso comum de que "o papel da Educação Física na escola se define, se afirma ou se anula pelo número de medalhas ou troféus que conquista" (não importando o número de participantes) ou pela disponibilidade do profissional desta área do conhecimento humano em organizar 'festas e auxiliar em tarefas extra-curriculares'.¹⁴

O que verificamos hoje, na prática dos profissionais de Educação Física, são atitudes baseadas em três tendências (embora a maioria se localize entre a primeira e segunda tendências) :

13. Ibid, p. 78

14. Carmem Lúcia SOARES, A Educação Física de 1º Grau: Do acessório ao essencial, RBCE 7(3) , 1986, p. 89.

Reduccionismo Biológico : Onde há a ênfase as questões ligadas a performance esportiva, as questões da ordem e da produtividade, da eficiência e eficácia, inerente aos modelos de sociedade ; através de um trabalho fragmentado e dentro dos limites biológicos da Educação Física. É o que se percebe em expressões comumente verificadas em planejamentos da área , tendo como objetivos: manter o corpo saudável, etc,etc,etc ; - desconsiderando - se o conceito difundido pela Organização Mundial de Saúde que trabalha também com a idéia de saúde social.

MEDINA define bem os adeptos desta concepção: " os adeptos desta concepção definem a Educação Física simplesmente como um conjunto de conhecimentos e atividades específicas que visam o aprimoramento físico das pessoas. " 15

Dá-se pouca ou nenhuma atenção aos aspectos psicológicos ou sociais, enfim é simplesmente a educação do físico.

Reduccionismo Psico-Pedagógico: Onde há a busca da capacitação técnico-profissionalizante. Considera a educação através do físico. Seus adeptos na maioria têm uma concepção pedagógica de cunho tecnicista, com uma formação acrítica; uma vez que no social, acreditam que os indivíduos devam moldar-se as funções e exigências que a sociedade lhes impõe.

Essas duas tendências são fortemente influenciadas , tanto na prática, como na teoria, pelo tecnicismo em todas as suas expressões. Seu discurso é mais ou menos esse :

15. João Paulo Subirá MEDINA, op. cit., p. 78

"A Educação Física deveria contribuir para melhor eficiência e produtividade." 16

Para elas inovar significa "o simples utilizar de novos instrumentos que se acrescentam aos convencionais, compondo-se com eles ou substituindo-os." 17

Ainda no reducionismo psico-pedagógico, observa-se, segundo CASTELLANI "a análise das instituições sociais - a escola por exemplo - enquanto 'sistemas fechados', forjando formulações abstratas, a-históricas de 'criança', 'homem', 'idoso', como que se existissem 'em si mesmos', ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que se encontram inseridos(...)" 18

Há ainda uma terceira tendência, porém, como já foi dito anteriormente são poucos os adeptos da Educação Física como um ato político, onde as classes menos favorecidas seriam atendidas, através da "socialização do corpo de conhecimentos a respeito do conhecimento do corpo/homem em movimento". 19

Os adeptos desta tendência, que busca possibilitar a apropriação pelas classes populares do saber próprio à cultura dominante, como nos coloca Lino CASTELLANI "tratam a Educação Física como sendo a área de conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano. Ao assim fazê-lo evidenciam o entendimento que possuem de cons-

16. Lino CASTELLANI Filho, Educação Física no Brasil: a história que não se conta, p. 219.

17. Ibid, p. 219.

18. Idem.

19. Ibid, p. 220.

ciência corporal. Não se trata tão somente - dizem - de saber a respeito da anatomia do corpo humano. Nem tampouco prender-se unicamente ao estudo de sua biomecânica. Mas sim e essencialmente, de entendermos que aquilo que define a consciência corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados." 20

2.3. Ação Pedagógica:

Uma vez localizadas as tendências verificadas em Educação Física, nos deteremos na análise da prática da maioria dos profissionais da área.

2.3.1. A Secundarização:

Para Carmen Lúcia SOARES , " embora a Educação Física se constitua legalmente como atividade curricular, na prática pedagógica que se dá no espaço escolar, vem se constituindo como atividade acessória, secundária, extra-curricular." 21

Há que se resgatar, no momento , quais são os fatores que levam a secundarização da Educação Física, à colocação da Educação Física em segundo plano, como " sobremesa após o prato principal".

20. Ibid, p. 221

21. A Educação Física no ensino de 1º grau; do acessório ao essencial, RBCE 7(3), 1986, p. 91.

Acreditamos que as origens desta secundarização estejam na divisão social do trabalho, que acaba gerando uma concepção dualista do homem. Portanto existem os que planejam e os que executam, os que pensam e os que simplesmente põem em prática, reforçando uma divisão entre corpo e mente e, por conseguinte, encorajando uma educação para o corpo e outra para a mente, separadamente.

Portanto, encarar a Educação Física como elemento secundário na educação em geral é, mais uma vez, reforçar seu papel como aparelho ideológico das sociedades dualistas. E o que é que se verifica na prática ?

Geralmente esta colocação da Educação Física em segundo plano pode ser comprovada até mesmo nos horários determinados para esta área, onde na maioria das vezes, "coloca-se" a aula de Educação Física em um horário que "não vá atrapalhar o bom andamento das outras disciplinas mais importantes." Assim, se o horário das disciplinas que compõem o chamado núcleo comum - Português, Matemática, História, etc, é matutino, o horário da Educação Física deverá ser o vespertino, e vice-versa. E quanto aos que estudam a noite são facilmente dispensados, uma vez que "não há muito o que aprender em aulas de Educação Física."

O curioso é que, pelo menos nos debates dos quais participei, os próprios professores de Educação Física ao analisarem as questões referentes à dispensa dos alunos dos cursos noturnos das aulas de Educação Física, na época em que foi decretada sua extinção em tais cursos, não questionavam a validade,

a importância ou os objetivos da Educação Física, e sim a questão do desemprego: "Se for abolida a Educação Física dos cursos noturnos, muitos professores vão perder as aulas."

Observemos a ingenuidade desta expressão. Em hipótese alguma questionava-se as implicações políticas, a questão dos porquês desta atitude; ou seja, que a abolição da Educação Física dos cursos noturnos geraria, como nos diz CASTELLANI, um menor desgaste físico nos indivíduos, o que possibilitaria um acúmulo de energias para o trabalho.

Seriam eles ingênuos mesmo, ou já estariam tão envolvidos, e a serviço de um sistema, que se tornaram cegos, incapazes de ver os vieses da questão, como ocorreu recentemente na implantação da Educação Física no ciclo básico no Estado de São Paulo?

No caso da realidade, por mim observada, as discussões perderam-se e tomaram outro rumo que não o do que seria melhor para o aluno e para o sistema de ensino e sim para interesses individuais.

Assim travou-se uma luta entre os chamados "professores polivalentes" e os "específicos de Educação Física", para ver quem ganhava o espaço, o campo de trabalho; e dentro dessas discussões tivemos a oportunidade de ouvir os apelos mais sentimentais possíveis, tais como: A criança precisa se identificar com a "tia", etc. Porém em momento algum chegou-se ao âmago da questão: a competência - quem teria maior competência para trabalhar com as crianças.

2.3.2. Competência, Autoritarismo ou Simples Deixar Fazer ?

Cito este exemplo apenas para demonstrar que as discussões acerca dos problemas enfrentados pelo nosso sistema de ensino têm que "ir além" das aparências. É preciso que cheguemos à essência dos problemas. Não caberá, no presente trabalho, discutir a questão da competência, o que nos levaria a uma análise mais aprofundada com relação as nossas escolas de formação de professores. Voltemos então à nossa análise da Educação Física escolar.

Muitos professores de Educação Física vão para suas aulas e simplesmente "soltam a bola" para que os alunos se organizem a seu bel-prazer.

Outros, sob uma aparência autoritária, acabam ditando regras a serem seguidas à risca, sem mesmo discutir as origens e finalidades das regras. Por que não fazer, por exemplo, com que as regras partam da prática dos alunos ? Com isso não desconsidero que devam ser mostradas as regras oficiais, mas se possibilitarmos a criação das próprias regras, estaremos agindo de uma forma não impositiva.

Existe uma outra face a ser observada na prática dos professores de Educação Física: geralmente eles se detêm a ensinar o esporte que mais lhe convier (seja por afinidade, praticidade, facilidade), e acabam impondo a todos os alunos o "gostar de basquetebol, de futebol, de voleibol, etc. E o que

acontece com aquele aluno que não tem afinidade alguma com tal esporte ? Vê-se obrigado a executá-lo para que não haja indisposições com o professor.

E já que citamos a questão de esportes de equipe, ou seja, voleibol, basquetebol, futebol, cabe ressaltar que, na prática, sobressai-se tanto a noção de competição quanto a da equipe, bem ao gosto do nosso modelo sócio-econômico, onde estas expressões são exaltadas : "Vamos vestir a camisa da empresa " (equipe) ; " o nosso time (a nossa empresa) vai ser o melhor (vai produzir mais) se cada um de nós der o melhor de si ".

E o que falar das "aulas de ginástica" , onde o professor fica na frente de seus alunos (posição pela qual demonstra sua superioridade) , e os alunos o imitam sem acrescentar nada de novo ao movimento ? Será este um ato de educar, no sentido de criar, criticar, de libertar ? Sabemos que não pois a Educação Física tal como se apresenta, no momento, nos leva a dizer não à criatividade, à inovação, e sim à passividade, à imitação e à reprodução.

E quanto à separação entre os sexos nas aulas ? Muitos professores(as) em sua ingenuidade(?), acreditam que esta separação é importante para que possam falar " à vontade " com seus alunos(as) ; além disso existem brincadeiras e jogos que são muito "rudes" para que as meninas possam participar. Pessoas que assim pensam parecem ignorar o papel importantíssimo do estereótipo para a sociedade brasileira. A estereotipação masculino / feminino é um dos fatores que contribui para o caráter

alienante e alienado da Educação Física, e da Educação em geral: as meninas deverão ser dóceis, meigas, frágeis - próprias para "serviços inferiores" ; e os meninos deverão ser rudes e fortes para que possam atender à produção. Por que não falamos em co-educação, onde meninos e meninas tenham iguais oportunidades?

É preciso ter-se em vista que a Educação Física educa o homem que se movimenta, que o movimento é o nosso instrumento pedagógico. Então qual é a razão da disciplina rígida, de apitos, castigos, ameaças?

É claro que o espaço da Educação Física é um espaço privilegiado, sem carteiras ou cadeiras, onde se tem, ou se deveria ter a oportunidade de correr, saltar, soltar-se, o que às vezes é encarado como indisciplina e acaba "ameaçando a autoridade do professor. Porém há que se aproveitar este momento onde aparentemente não há compromisso de aprender, e passar o máximo possível de conteúdos significativos para suas vidas, mostrando ao mesmo tempo a importância da Educação Física.

Argumenta-se sobre a falta de acervo cultural. Será que não há acervo cultural numa área de conhecimento tão rica e variada, de onde fazem parte tantas práticas diferenciadas? Será que não há uma política do esporte? uma história do esporte da Educação Física? Será que não podemos discutir em nossas aulas questões tão simples, porém geradoras de tantas discussões e reivindicações, como por exemplo a falta de material de Educação Física, falta de espaço, etc?

O fato é que somos muito "criativos", e sabemos resolver estas situações sem "interferência" dos alunos. Somos tão

"criativos" a ponto de , na falta de materiais essenciais à nossa atividade, criar materiais à partir de sucata.

O professor de Português quer livros, o de Ciências quer tubos de ensaio, o de Geografia quer mapas, nós queremos bolas; mas se não conseguirmos, faremos bolas de meia, de jornal. Pessoalmente, sou contra este aspecto "criativo", apontado acima e concordo com Radha ABRAMO, quando diz que "o que é preciso é desmistificar esse conceito errado de criatividade. Esta emergência só vem a partir do profissionalismo e da competência técnica. Liberdade de criar implica escola, laboratórios, técnica, e depende da consciência crítica do governo em relação ao povo. Implica consciência crítica também do produtor cultural, a primeira grande vítima da falsa noção de criatividade imposta à nossa cultura." 22

Não sou contra a criatividade, a inovação, mas contra a forma como a utilizamos; procurando suprir as necessidades básicas. Sou contra a utilização da criatividade e da improvisação como "tábua de salvação" para a incapacidade - como ressalta Radha ABRAMO - pois assim os governos se distanciam cada vez mais de suas obrigações didáticas prioritárias, e tapa a boca dos contestadores e proclamando que o brasileiro é criativo... 23

E já que estamos falando sobre criatividade, deixemos um espaço para falar a respeito da criatividade que o profissional de Educação Física e de Educação em geral, tem que utilizar para sobreviver.

22. "Criatividade" mal infantil, Folha de São Paulo, 19/07/84

23. Idem.

2.3.3. Condições Adversas ; educando o educador :

Até o momento, nos detivemos em apontar inúmeros questionamentos acerca da situação educacional verificada em nossas escolas, e da atuação do profissional de Educação Física no panorama educacional. Fizemos muitas críticas, apontamos muitas falhas, porém, não podemos deixar de lado a realidade de trabalho do professor de Educação Física: a sobrecarga de trabalho a que são submetidos , dadas as condições de sobrevivência, dando um "sem número de aulas" , que se tornam cada vez mais monótonas, repetitivas, desgastantes.

Segundo MARCELLINO, a sobrecarga de trabalho atinge toda a classe de professores, mas " com relação a Educação Física e a Educação Artística é ainda mais agravada, uma vez que, normalmente são obrigados, devido à pouca frequência de aulas dessas disciplinas nos currículos semanais, a ministrar aulas em muitas escolas..."²⁴

Pesquisas demonstram que o professor de Educação Física na maioria das vezes, ministra um número maior de aulas do que a média considerada adequada; ou seja, de aulas bem ministradas. Numa pesquisa realizada pela V Divisão Regional de Ensino, do estado de São Paulo, abrangendo cerca de 1500 professores de Educação Física, Educação Artística, Arte Musical e Educação para o Trabalho, das escolas de 83 cidades da região, citada por MARCELLINO em uma de suas obras²⁵, revelou que o número médio

24. Nelson Carvalho MARCELLINO, op. cit., p.132

25. Idem.

de aulas semanais ministradas por um professor é de 31, sendo que 24,08% ministram de 41 a 45 aulas, além de um bom número que chega a 70 aulas semanais.

Perguntados sobre o número máximo de aulas que um professor consegue ministrar bem, as respostas situam-se em 28 para a Educação Física e 20 para as demais disciplinas.²⁶

A sobrecarga de trabalho destes professores que chegam a dar um número absurdo de aulas, gera então mais insatisfação por parte dos alunos e deles próprios, já que não garantem em suas aulas um ensino adequado.

2.4. A Situação na Pré-Escola:

2.4.1 Visão Compensatória X Ação Engajada :

Pretendemos aqui contribuir para a superação da visão de educação pré-escolar em seu caráter assistencialista ou compensatório; ou seja, de pré-escola como guardiã de crianças ou de protetora de crianças carentes devido a sua miséria, pobreza ou negligência da família.

Para Sonia KRAMER, na visão compensatória de pré-escola "o problema é identificado na criança ou na família, nunca na sociedade, e muito menos na sua divisão em classes sociais. A criança é concebida a partir de um modelo único e abstrato, mas

26. Ibid, p. 132-133.

que se concretiza numa suposta criança de classe média... Assim, o atendimento proposto tem, em geral, um caráter compensatório, procurando " remediar " e " recuperar " as defasagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos." 27

É necessário a passagem dessa visão para outra, onde a pré-escola esteja comprometida com um trabalho sério, com objetivos e propostas educacionais que estejam além da simples formação de hábitos e de atitudes; e para isso é importante que consideremos alguns aspectos apontados por Sonia KRAMER. Para ela, há a necessidade de se resgatar alguns pontos:

" o desenvolvimento de trabalhos empíricos que possibilitem determinar diretrizes políticas e alternativas práticas que não tenham caráter compensatório " , e para tal propõe que sejam " realizadas pesquisas relativas aos programas pré-escolares implantados no Brasil, avaliando seus resultados " (...), bem como " estudos de caracterização das crianças brasileiras 'concretas' " (isto é, não ideais, mas reais) e dos profissionais que atuam com elas. 28

Para ABRAMOVAY e KRAMER, " a importância da pré-escola, encontra-se no promover o desenvolvimento infantil, em todos os aspectos. Aqui abandona-se a função de depósito, de corretora de carências e ressalta-se sua função pedagógica. A pré-escola tem a função de instrumentalizar as crianças para a incorporação dos conhecimentos produzidos pela sociedade. Deve incentivar a cria

27. A política do pré-escolar no Brasil, p. 116

28. Ibid, p. 118.

tividade, a descoberta, o jogo e a responsabilidade que permeiam as atividades infantis" 29.

Parece difícil tornar possível a educação das crianças nestes moldes, frente à realidade que se apresenta, Realidade esta, onde há a supervalorização do cognitivo em detrimento dos outros aspectos do ser humano; onde ainda não se têm claros os objetivos da pré-escola.

Em quase todas as propostas de Educação pré-escolar, fala-se que o essencial para esta faixa etária é promover a socialização, promover experiências novas para a criança, facilitar o descobrimento do mundo. Estes termos soam muito bem quando utilizamos nos planejamentos de professores ou de escolas, mas quando verificados na prática escolar, perdem a sua beleza.

Como podemos proporcionar experiências novas, promover sua socialização, se as crianças permanecem sem suas cadeirinhas durante quatro horas consecutivas, repetindo as palavras da professora: A, E, I, O, U-1, 2, 3, 4, 5; ou então colorindo folhas mimeografadas, onde já vem impresso o resumo de uma estória que a professora contou (onde é que há a criatividade nessa prática, além da do professor que deverá elaborar o desenho e ler a estória?).

E o que dizer dos exercícios de coordenação motora grossa e fina onde as crianças desenham no ritmo da canção:

29. O Rei está nú- um debate sobre as funções da pré-escola.

Marcha soldado
 cabeça de papel
 se não marchar direito
 vai preso no quartel...

ou então, realizando os tão famosos "labirintos", onde deverão levar o pássaro até a flor, ou o rato até o queijo.

A prática contradiz o discurso dos educadores pré-escolares. Por que não deixar a criança criar o seu próprio desenho? Representar seu pensamento livremente?

Com isso não estou negando a necessidade de um direcionamento nas atividades, mas um "direcionamento natural" - numa observação e troca de experiências. É importante para a criança que lhe proporcionemos experiências e deixemos um espaço para suas próprias criações e dúvidas. Não me parece natural e necessário a imposição de filas para entrar, para brincar, horários rígidos para determinadas atividades de criação, conhecimento, recreação, etc, como se fossem áreas estanques e sem vínculos.

Assim, concordo com Madalena FREIRE quando afirma:

" A sala de aula é um espaço e neste espaço e em relação com o ser-humano-criança acontecem algumas atividades de trabalho pedagógico; são rotinas, como também frutos de procuras e de experiências.

São também descobertas por através dessas atividades.

Educador e educando vão conferindo seus alcances, seus achados. " 30

30. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola, Regis de MORAIS (org), Sala de Aula, que espaço é esse? p. 100.

" Os atos de conhecer são momentos muito vivos.

Como comer, como dormir. E buscar e conhecer é praticar a vida, exercê-la, ela perpassando os sentidos, os pensamentos e os afetos." 31

2.4.2. O papel da Educação Física:

E é neste sentido que pensamos a Educação Física na pré-escola; não confundida como aula de esquema corporal. Há sem dúvida que se levar em conta esses aspectos, porém se nos fixarmos aí, deixaremos de lado a linguagem corporal, que é mais abrangente.

A discussão acerca de qual é o termo mais conveniente para a determinação da prática da Educação Física na pré-escola não é relevante frente à realidade a ser observada: o que ocorre, independentemente da designação utilizada (linguagem corporal, esquema corporal, coordenação motora), é a redução da linguagem corporal a jogos de "dias de chuva", brincadeiras no parquinho (na gangorra, no balanço, no trepa-trepa), onde a "professora fica sentada, observando ou socorrendo algum 'perigo' e fica conversando com as crianças". 32

"É a hora onde as crianças esgotam o excesso de energia",³³ e ficam, a partir de então, mais quietas para "assimilarem os conteúdos mais significativos." Ou então é a hora em que ocor-

31. Ibid, p. 95.

32. Eliana A. Pires da COSTA, op. cit., p. 100.

33. Idem.

rem os ensaios para as festas a serem promovidas pela escola, onde se ensaiam números de dança, cuja participação única da criança está em reproduzir rigorosamente os passos do professor para que "fique bem bonitinho para a mamãe ver."

Alguns professores "bem intencionados", chegam a utilizar alguns manuais de recreação e jogos, onde encontram receitas para "dinamizar" suas aulas, porém quando sentem qualquer ameaça à ordem estabelecida com atitudes de "indisciplina", encerram a "hora da recreação".

De acordo com MARCELLINO, "a adoção de características lúdicas no relacionamento em sala de aula, também encontra resistência.

Talvez, a principal delas seja a crença equivocada que o brinquedo, o jogo, trazem em si elementos perturbadores da ordem, levando a atitudes de indisciplina.

Muito ao contrário dessa crença generalizada e citando Huizinga, o verdadeiro jogo em si 'cria ordem e é ordem'. Uma ordem muito mais eficaz porque aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente. * 34

Estes professores simplesmente não têm a noção de que o que acaba gerando indisciplina é o próprio estabelecimento de regras de modo arbitrário, e a forma como é exigido o cumprimento de tais regras, que na maioria das vezes é estabelecida com base em ameaças e punições: "a indisciplina pode ser considerada

34. Nelson Carvalho MARCELLINO, Sala de aula como espaço para o jogo do saber, Regis de MORAIS (org.), Sala de aula, que espaço é esse?, p. 61.

uma reação ao jogo imposto pelo professor." ³⁵ "Se você continuar assim, eu vou te tirar da brincadeira, e te mandar para a classe."

Outros professores utilizam a "hora da recreação e jogos" como condição para o cumprimento das atividades. É comum ouvirmos professores de pré-escola dizendo: "se vocês não acabarem a "folhinha", não vão sair da classe para brincar.

Assim agindo, estes professores parecem ignorar completamente os objetivos pedagógicos da educação física pré-escolar, através de seus jogos e outras atividades, cujo fim último, além da socialização é a incorporação de conhecimentos novos aos já adquiridos, e o enriquecimento dos conteúdos através de atividades "para além do lápis e papel ou do giz e saliva" muito difundidos em nossas escolas.

As crianças neste espaço destinado as atividades recreativas, mostram-se muito mais "abertas" para este "jogo do saber", uma vez que é algo que lhes traz prazer, liberdade, iniciativa, etc,

2.4.3. A Questão da Participação :

Fugindo um pouco das questões metodológicas ou de validade ou não de determinados conteúdos, passemos agora para o estabelecimento de fatores mais abrangentes envolvidos diretamente

35. Ibid, p. 62.

com a educação, e ao nosso trabalho.

Torna-se necessário recuperarmos aqui a questão da participação cultural como fator essencial para a promoção de uma educação menos diferenciada entre as classes.

Segundo Fernando Henrique CARDOSO , " o primeiro passo para que se possa realmente fazer algo mais sólido na direção da participação é aumentar o grau de informação(...) Assim , o primeiro requisito para uma participação real é a perda de poder dos núcleos centrais , graças aos mecanismos de informação , bem como a controvérsia " ³⁶ - para que as soluções não apareçam como técnicas, não sejam uma só.

Ora, localizemos a questão da participação em nossas escolas: os conteúdos e as informações são vistos, geralmente, como uma arma que o professor dispõe para exercer sua autoridade frente os alunos. Não se procura, na maioria das vezes, instrumentalizar o aluno para que este possa, á partir da informação, participar, pois a participação geralmente gera contestação, crítica, e também colaboração, opiniões diversificadas e muitas vezes inovadoras.

Já que com a transmissão de informações, há o enfraquecimento do "poder" do professor, não é de interesse para muitos deles, que detém as informações, dividi-las com os alunos, para que estes possam contestar sua autoridade e poder. O que ocorre muitas vezes, é que o professor sequer tem as informações que

36. Democracia Necessária, p. 64-65.

respalde sua autoridade; porém, para tanto cria mecanismos para exercê-la de forma mascarada. É o caso do professor que não dá espaço para perguntas, que mostra-se ríspido e rígido; ou então é o professor de aparência liberal, amigo de todos os alunos, que passa a aula "contando estórias".

Da forma como coloco a questão da informação, pode parecer que desconsidere outras questões, como a questão da importância de se vivenciar as coisas e não apenas ser informado sobre elas. Pelo contrário, eu não desconsidero esta questão, e poderia dizer que vivenciar as coisas vem ao lado da transmissão de informações; porém, concordo com Fanny ABRAMOVICH, quando diz que "é só quando o professor as viveu plenamente, é que poderá entender o processo do aluno(...) Poderá compreender a dificuldade de um estar em grupo, poderá saber o que é a inibição sentida pelo segundo, poderá saber lidar com a frustração do terceiro, poderá ampliar as referências do quarto, poderá sentir a falta de flexibilidade de alguns alunos (e, então, propor jogos específicos), sacar a repetição de respostas previamente aprovada de outros (e propor exercícios que exijam um comportamento novo), enfim, estender a sua vivência para a classe com que está lidando..." 37

Há que se conhecer então, quem se educa e para que se educa; sabendo que não existem "crianças", mas a criança que

37. A Escola da Vida, AR'te, 1(1), 1982, p.6-7.

educo com características e personalidade próprias, a serem
respeitadas e valorizadas.

II. EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE, CRIATIVIDADE, MOBILIDADE :

" O DIREITO DA CRIANÇA AO RESPEITO "

1. Janusz KORCZAK e Dalmo DALLARI : vida e obra.

Falar sobre a obra, nos remete ao comentário de alguns aspectos da vida dos autores e de seus vínculos com o tema.

A análise dos problemas por nós enfrentados enquanto educadores, nos remete a um estudo de obras de onde possamos retirar princípios para uma prática mais adequada, e para uma concepção de educação que vá além das propostas apresentadas ; ou que, pelo menos, nos apresentem referências para que pensemos mais em nossa atuação como educadores.

É por esta razão que me proponho a analisar a obra " O Direito da Criança ao Respeito " , de Dalmo DALLARI e Janusz KORCZAK ; é por nossa preocupação com a formação de indivíduos vivos, inquietos e participantes, preparados para o dia a dia

e não para um simples acúmulo de conhecimentos; é por nossa preocupação sobretudo com uma educação , onde além do aspecto cognitivo, sejam também considerados os aspectos afetivos , expressivos, críticos e criativos que garantam a mobilidade e a agilidade do aluno, que faremos este estudo.

Janusz KORCZAK é o nome com que se tornou internacionalmente conhecido Henryk Goldszmit, nascido em Varsóvia em 1878.

De família judia, sua infância transcorreu sem problemas, o que lhe permitiu assentar as bases de sua formação intelectual, e que mais tarde, se revelaria em seus muitos escritos. Aos dezessete anos, seu pai morreu em um hospital psiquiátrico, fato que o leva a se preocupar muito com a medicina, que estudou com o fruto de suas aulas particulares. Foi o período em que se tornou amigo dos jovens e das crianças das ruas dos bairros pobres de Varsóvia. Sua opção natural portanto foi por pediatria. Paralelamente, começou a organizar colônias de férias para as crianças de famílias operárias e órfãs.

Seus primeiros escritos de ficção, temas pedagógicos e literatura infantil, datam da década de 1910, proclamando a "libertação da criança, sem a qual a humanidade não teria qualquer sentido".

Estes escritos nos revelam que KORCZAK conseguiu fundir e exprimir sua experiência e suas idéias teóricas de forma poética .

Sempre muito fiel à causa da criança, KORCZAK recusou-se

a salvar sua vida, e em 1942, acompanhou um grupo de duzentos órfãos, retirados do gueto de Varsóvia, até sua jornada final a um campo de concentração, onde foi morto.

Dalmo de Abreu DALLARI, um eminente jurista, enfrentou o fascismo da ditadura militar brasileira, denunciando continuamente e corajosamente, as violações dos direitos humanos.

Em seus muitos escritos (Elementos de Teoria Geral de Estado; O Estado Federal, etc.), sempre demonstrou a sua preocupação em dar à problemática do Estado um tratamento teórico estreitamente relacionado com a prática; procurando não incorrer no erro da excessiva abstração, desligada da realidade bem como do pragmatismo exagerado, impróprio para as generalizações.

Em sua obra " Elementos de uma Teoria Geral do Estado" (1981), já demonstra a necessidade de encarar-se o jurídico como parte da própria realidade e não como idealização formalista. Daí a procura da conciliação necessária entre o desejável e o possível, porém ambos concebidos a partir de elementos da própria realidade. Esta é uma de suas características mais marcantes, aliada a busca de uma sociedade mais justa, onde as pessoas possam ser tratadas igualmente com efetiva possibilidade de crescer e de viver como pessoas.

Estas características, acima citadas, são facilmente observáveis na obra que pretendemos estudar, ou seja, no livro " O Direito da Criança ao Respeito ", onde encontra-se unido seu texto ao de Janusz KORCZAK.

A união destes dois autores, um da Europa e o outro da América Latina, um oriundo da tradição judaica, outro da cristã católica, tendo como ponto de referência a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra 1924 e da ONU de 1959 está consubstanciada na obra "O Direito da Criança ao Respeito."

Apesar de escreverem em épocas diferentes os dois se complementam harmoniosamente: têm como pano de fundo comum a rica tradição judaico-cristã.

Ao abordar os direitos da criança, DALLARI divide seu trabalho em seis itens: "Direito de Ser"; "Direito de Pensar"; "Direito de Sentir"; "Direito de Querer"; "Direito de Viver"; "Direito de Sonhar".

Por sua vez KORCZAK, discorre sobre o Direito da Criança ao Respeito, enfocando os seguintes pontos: "Menosprezo e Desconfiança"; "Má Vontade"; "O Direito ao Respeito"; "O Direito da Criança Ser o que é".

2. Declaração dos Direitos da Criança- o distanciamento entre o ideal e o real:

A leitura da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em vinte de novembro de 1959, é necessária para que verifiquemos até que ponto vêm sendo considerados os direitos nela explicitados.

No princípio II de tal declaração, encontramos os seguintes termos: "A criança gozará de proteção especial e dis-

porá de oportunidades e serviços, a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, em condições de liberdade e dignidade." ¹

Falar em garantia de oportunidades de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual de forma saudável e normal, com condições de dignidade e liberdade, parece impossível num país onde a maior parte das crianças abandona a escola na primeira e segunda séries do primeiro grau, por condições de sobrevivência, ou de inadequação ao modelo escolar imposto; onde seus pais não têm oportunidades dignas de vida, para que possam proporcionar-lhes tais direitos e onde as instituições destinadas a tal formação estão a serviço do modelo econômico vigente.

Infelizmente em nossa realidade sócio-política-econômica o que aparece como Direito da Declaração, muitas vezes, nos é colocado como benevolência de determinados grupos ("vamos dar um litro de leite para as famílias carentes.").

Ao verificarmos o aspecto da necessidade de cuidados especiais com as crianças na fase pré e pós natal, citado na Declaração, o primeiro fato que nos vêm a mente, é o do distanciamento entre o que é citado e a realidade - onde grande parte das crianças morrem antes de completar o primeiro ano de vida, dadas as condições de sobrevivência. E o trágico desta situação, ao meu ver, é que nunca é configurado o aspecto da causa

1. Dalmo DALLARI e Janusz KORCZAK, O Direito da Criança ao Respeito, p.12.

da morte como fome por exemplo, e sim outras complicações dela provenientes- o que dá respaldo, pelo menos estatisticamente ' falando, para o discurso de determinados grupos.

"A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer, serviços médicos adequados." ²

Será que podemos chamar de alimentação o que as famílias mais carentes podem proporcionar a seus filhos ?

E quanto à moradia; chamaremos de moradia as inúmeras ' favelas, cortiços e viadutos de nosso país ?

Lazer ? Serviços Médicos ?

Dadas as condições de existência de grande parte de nossa população, concluímos que os princípios explicitados em tal Declaração vêm sendo oportunizados apenas às famílias de classe média-alta, sendo que a maior parte da população infantil é composta por membros das classes menos favorecidas , o que significa então, que uma parcela mínima da população infantil é que usufrui de tais direitos. E aqui achamos oportuna a colocação ' de DALLARI:

"Em quase todas as sociedades contemporâneas, mas sobretudo naquelas em que a situação patrimonial da família é que define a posição social do recém-nascido, é costume estabelecer-se uma diferenciação profunda e ostensiva entre as crianças desde o momento em que nascem. Umas têm asseguradas todas as necessidades materiais e psicológicas, recebendo assistência médica, '

2. Ibid, p.13.

alimentação adequada, boas roupas, além de apoio afetivo da família e de um ambiente propício à sua afirmação e ao seu desenvolvimento como pessoa." ³

Quanto à questão da garantia de tratamento às crianças com deficiências físicas ou mentais, mencionada no princípio V da Declaração, localizamos mais uma vez o aspecto da benevolência de determinados grupos que "mantém" órgãos assistencialistas para o trato de tais crianças. Coloco entre aspas o mantém, porque observo que tais entidades, na prática, fazem um esforço muito grande para poderem continuar atendendo essas crianças. Esta situação é incoerente, uma vez que seria obrigação do Estado. manter instituições para tais fins. Além disso, as famílias carentes ao procurarem o apoio destas instituições, deparam-se com outro problema: faltam profissionais e há a necessidade do pagamento de taxas para que a instituição possa manter-se; ou então, desconhecendo a existência das instituições, essas famílias acabam proporcionando um estilo de vida sub-humano às crianças deficientes.

E o que dizer da questão do "menor abandonado"?

"A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios de subsistência". (Princípio VI) ⁴

Basta um dia percorrendo as grandes capitais brasileiras, e até mesmo cidades do interior para constatarmos o número espan

3. Ibid, p. 26.

4. Ibid, p. 14.

toso de crianças "abandonadas", "trombadinhas" , "pedintes" , utilizados pelos adultos para serviços "perigosos".

E quanto as instituições encarregadas de proporcionar uma vida adequada a essas crianças como por exemplo a FEBEM - o que se verifica nestas instituições ? Parece-me que, muitas vezes, são nessas próprias instituições, destinadas na maioria à "menores infratores" e não "abandonados", que as crianças aprendem a "lei da sobrevivência".

Estas instituições procuram "corrigir" esses "menores", e não prepará-los para a vida, dando-lhes uma profissão, procurando uma integração com a sociedade; sociedade esta culpada pela situação em que este "menor" se encontra.

Fala-se em Semana da Criança e em Semana do Menor Carente. A própria designação criança e "menor carente", já indica a diferença, o distanciamento das realidades vividas.

"Na linguagem oficial, bem como na propaganda comercial fala-se em "Semana da Criança", proteção da criança, programas para as crianças sempre referindo-se as que gozam de melhor situação econômica e social...(porém)... fala-se em "Semana do Menor Delinquente" , "Menor Abandonado" e outras expressões semelhantes para designar a criança pobre e marginalizada, cuja marginalização já é reconhecida e formalizada pelo simples designativo de "menor"...⁵

E finalmente chegamos a questão educacional:

5. Ibid,p.25.

"A criança tem o direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver suas aptidões e sua individualidade; seu senso de responsabilidade social e moral, chegando a ser um membro útil a sociedade."⁶

Como já dissemos, é espantoso o número de crianças que abandonam a escola entre a primeira e segunda séries do primeiro grau, por vários motivos, dentre eles as diferentes oportunidades encontradas em desenvolver suas aptidões e sua individualidade.

Como falar em igualdade de oportunidades se uns só estudam e outros estudam e trabalham, desde pequeninos?

Trabalham sim, são jornaleiros, engraxates, agricultores, etc. Estes devem trabalhar e estudar, e os outros, só estudar.

Como é possível falar-se em desenvolvimento da individualidade, com o nosso "modelo escolar", baseado em métodos ultrapassados de memorização, repetição, cópias, etc; onde o valorizado é a cultura livresca (acessível na maioria das vezes aos que só estudam) e não no dia-a-dia das crianças.

Notemos ainda, o caráter utilitarista, profissionalizante dado à educação escolar neste princípio: "chegando a ser um membro útil à sociedade"; nas entrelinhas deste "útil", ao meu

6. Ibid, p.14. (grifo meu)

ver, encontramos o termo produtivo.

Até o momento, fiz algumas colocações referentes à minha visão da Declaração dos Direitos da Criança, em nossa realidade.

O fato de ter criticado muitos de seus princípios, não significa que não concorde com o que se pretende com tal Declaração. Minha crítica centralizou-se no distanciamento entre o explicitado e o realizado. Meu posicionamento aqui coincide com o de KORCZAK, quando se refere às crianças:

"...A lei protege, mas será que lhes oferece suficientes garantias ?" ⁷

Procurarei agora, depois de ressaltados os aspectos da vida dos autores, e da reflexão sobre o "pano de fundo" para os comentários dos autores, refletir sobre as considerações por eles apontadas.

3. O Direito de Ser, de Pensar, de Sentir, de Querer, de Viver, de Sonhar, ou os Direitos da Criança.

"A criança é sempre um recomeço da humanidade, uma nova partida rumo ao infinito." ⁸

Que humanidade é essa em que estamos "colocando" nossas crianças ; quais os princípios, os valores, dessa sociedade da qual a criança já faz parte, antes mesmo de nascer ? Qual é o futuro que ela espera ?

7. *ibid*, p. 85.

8. *Ibid*, p. 21.

Quando falamos que a criança irá se tornar alguém, estamos sendo implicitamente discriminatórios, pois estamos dizendo que no presente momento, ela nada é. Que política social então vai ser adotada para uma sociedade que ainda não é nada? Que direitos lhes serão assegurados se ela nada produz, nada reivindica? :

"É erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano"⁹

Temos então que moldá-la, para que adquira os valores sociais, morais, para que perpetue a sociedade. Tudo o que lhes dermos será de bom grado, uma vez que ela ainda não sabe o que quer, o que sente, o que pensa; se não tem sonhos ou vontades próprias? Esta é a visão de muitos chefes políticos, e da sociedade em geral: pais, educadores, escritores, etc.

"Na vida moderna tem ocorrido a valorização excessiva dos fatores econômicos e, paralelamente, a busca de racionalização das ações humanas, o que, de certo modo, é ainda uma procura de melhor aproveitamento de recursos materiais. A consequência disso foi a materialização da vida social, a 'coisificação' da pessoa humana, com reflexos imediatos e graves sobre o tratamento dispensado à criança e sobre os rumos de seu desenvolvimento"¹⁰

Dalmo DALLARI tenta denunciar esta visão já incorporada à sociedade. Procura então, demonstrar a necessidade da supera-

9. Idem.

10. Ibid, p.24.

ção dessa visão de criança como ser humano passivo, para uma outra visão, onde sejam ressaltados os direitos próprios dessa faixa etária, para que possam se tornar seres autônomos e não autômatos; seres ativos, participantes e não simplesmente receptivos. Daí, a necessidade da visão ser-humano-criança em todos os seus aspectos. Apregoa então o direito da criança em ser tratada como pessoa: "Com matéria e espírito a serem atendidos"¹¹

Ignorar o fato de que a criança já nasce dotada de inteligência, de vontade e de sensibilidade é subjugar-la, ao mesmo tempo em que não trabalhar com estes aspectos é deixá-la incompleta.

E aqui é preciso colocarmos um parêntese para o comentário deste "trabalhar com a inteligência, vontade e sensibilidade": Muitos de nós, em nossos atos, acabamos tratando a criança como uma "atração", a ser apresentada aos nossos amigos, vizinhos, familiares (Vamos vestir a roupa da Xuxa?).

Definimos um modelo, uma personalidade para que a criança se espelhe. Será que assim agindo não estaremos agredindo a sensibilidade da criança e impedindo seu desenvolvimento como pessoa? Temos a tendência a nos identificar nas crianças, e esperamos que elas se identifiquem conosco. Mas o que significa isso?

Nos identificamos na criança, quando temos a expectativa que ela seja, consiga e tenha, tudo o que não tivemos, não conseguimos; e seja tudo o que não fomos: "A mamãe sempre quis ser"

11. Ibid, p. 22.

bailarina, não foi possível, então você será..." Esperamos que ela se identifique conosco quando queremos que ela faça o que lhe pedimos, tenha os mesmos ideais que os nossos.

"A criança é um ser racional, dotado de inteligência, podendo desenvolver extraordinariamente essa faculdade desde que lhe seja assegurado o direito de pensar com sua própria cabeça. Hábitos alimentares, hábitos de higiene, hábito de ler, hábito de ouvir, hábito de estudar, hábito de ficar passivo diante da televisão, hábito de praticar esportes, hábito de respeitar as outras pessoas, hábito de proceder honestamente, hábito de reivindicar, hábito de ceder, hábito de pensar.

Todos estes hábitos tiveram seu primeiro momento e muitas vezes não são produtos de uma escolha da criança, mas de uma imposição mais ou menos disfarçada, mais ou menos consciente"¹²

É necessário que a criança possa escolher, à partir de experiências novas com as quais ela própria percebe o que é mais favorável a seu desenvolvimento físico e mental. A criança recebe informações e observa as atitudes dos adultos. Não basta dizermos para ela, por exemplo, que seja honesta; se nós mesmos somos desonestos.

É como um caso que observei recentemente em que a mãe falava à seu filho: "Você não deve mentir. Ser mentiroso é feio." Logo em seguida ao tocar o telefone, a mãe determinou que a criança atendesse, e que caso fosse "fulana" era para dizer que não

¹². Ibid, p. 28.

estava. A criança não teve dúvidas, e respondeu: "Minha mãe mandou falar que ela não está" - e com este ato foi repreendida pela mãe; mostrando, mais uma vez, a incoerência de seus atos.

Mas quanto ao fato de propiciar experiências novas às crianças, é importante dizer, que o propiciar não significa impor, mas mostrar e dar a oportunidade de escolha à criança. O estímulo é importante à criança para que desenvolva sua inteligência, através de uma série de informações recebidas a partir do contato com situações novas.

E aqui localiza-se o nosso papel, enquanto adultos; estimular, não ditar; procurando responder suas dúvidas, que num primeiro momento podem parecer simples, mas que para a criança são muito importantes para a aprendizagem e para a incorporação de conhecimentos novos aos já adquiridos, e que servirão de base para os posteriores. Por outro lado, não podemos deixar de considerar as nossas experiências. Se desejamos formar, por exemplo, o hábito de ler nas crianças, devemos mostrar-lhes o livro como "um valioso repositório de informações" ¹³ e ensinar a criança a utilizá-lo. Ao mesmo tempo em que, se tivermos uma visão desfavorável aquela em que a criança fica, o dia todo, assistindo televisão, devemos proporcionar-lhe diferentes experiências e atividades, que evitem tal postura.

Nesse sentido, Dalmo DALLARI ressalta dois aspectos que devemos comentar:

13. Ibid, p. 31

a) "A inteligência criadora se revela e se expande no simples trabalho escolar, da criança, que recebe a tarefa de inventar uma história." ¹⁴

Professores que entregam desenhos prontos para serem apenas coloridos, que dão cópias de cartilha, não estão respeitando o pensamento e a capacidade criadora da criança. E muitas vezes, quando proporcionam um espaço para que o aluno faça uma redação, prendem-se tanto aos aspectos ortográficos e sintáticos, que acabam desvalorizando completamente o aspecto inventivo, criativo - que é tão importante quanto estes, ou mais ainda.

b) "As ordens, as proibições, os conselhos, as repreensões, os elogios, as punições devem ser transmitidas às crianças em forma de diálogo, como duas inteligências que se comunicam." ¹⁵

A arbitrariedade das ações leva a criança a incorporar o autoritarismo das relações : pai e filho; professor e aluno ; patrão e empregado. Este tipo de atitude arbitrária nas crianças vai interferir futuramente em suas relações na sociedade. Se simplesmente impomos, determinamos e punimos, sem um diálogo , sem a discussão dos motivos da repreensão ou punição , a criança vai adotando como parâmetro das relações, o poder e a força das outras pessoas.

Há uma estreita ligação entre os nossos sentimentos com a formação da nossa personalidade. É comum observarmos nas crianças, principalmente nas menores, que quando atingimos seus

14. Ibid,p.32.

15. Idem.

sentimentos, obtemos "melhores resultados" do que quando falamos a sua razão.

Porém, a utilização de estratégias sentimentais, através do medo, de elogios - podem deixar marcas irremediáveis em sua formação. A criança poderá tornar-se um "dócil carneirinho" perante aqueles que utilizam tais estratégias, porém, frente as outras pessoas será o "leão ferido". Vejamos um exemplo ilustrativo :

A professora chama a mãe de um de seus alunos , alegando a indisciplina do mesmo " - Seu filho é impossível, bate em todas as crianças, discute o tempo todo." A mãe, surpresa com tal situação, responde que em casa ele é outra pessoa: respeita todos , sobretudo o pai, que comumente aplica castigos , frente a qualquer possibilidade de indisciplina. Esta criança precisa extravasar seus sentimentos de frustração , de inferioridade diante da situação, em outros , a quem julgue inferiores - e esta situação, mais tarde, vai determinar inclusive seu "ajustamento social" ou não.

"A falta de afeto faz crianças tristes e revoltadas, que se mostram rebeldes, indisciplinadas, ou simplesmente incapazes de agir com segurança e serenidade." 16

Quando valorizamos mais as crianças que nos parecem mais bonitas, simpáticas, agradáveis ou inteligentes e dispensamos pouca atenção e carinho às outras (menos inteligentes ou bonitas), como frequentemente ocorre na escola ou no ambiente fami-

16. Ibid, p. 37.

liar, estaremos criando nada mais, nada menos, que crianças com sentimentos de rejeição e com baixa estima.

Poderemos nós, com atitudes sectárias, tornar as crianças seres felizes e completos ?

"Estabelecendo relações puramente afetivas, marcadas por um sentimento de simpatia e solidariedade, de lealdade e confiança recíproca, a criança cria seu mundo, seu ambiente humano no qual poderá agir sem convencionalismos, sem prevenções e com toda a confiança." 17

Quando desconsideramos as características particulares de cada criança, estamos tentando uma padronização impossível - seres humanos com características próprias e individuais em um grupo com determinadas características a serem iguais em todo o grupo infantil. Tentaremos explicar através de um exemplo esta situação:

Todo menino joga futebol;

Você é menino, então deverá jogar futebol também.

Assim agindo, não estamos levando em consideração as características individuais da criança. O menino em questão, poderá não apresentar afinidade alguma com tal esporte e, pelo contrário, mostrar-se muito interessado na leitura de um livro.

Quando analisamos a Educação Física na escola e pré-escola, já localizamos um exemplo neste sentido.

Na pré-escola há a valorização de atividades em grupo,

17. Ibid,p.39.

pois é a época em que a criança irá socializar-se. Porém, há alunos que preferem "trabalhar" sozinhos, e os professores não consideram tais características individuais, porque há um estereótipo de normalidade, onde a criança normal e feliz gosta de brincar com outras crianças. E aqui achamos oportuna a colocação de Dalmo DALLARI:

"Melhor do que pretender forçar a criança a mudar de gostos é deixar que ela goste do que gosta, dar-lhe liberdade para que ela manifeste com sinceridade e confiança suas preferências e ajudá-la a mudar de rumo quando houver claro risco para sua formação e seu desenvolvimento." 18

Quando esse autor começa a estabelecer as relações pertinentes ao direito de querer, faz considerações bastante interessantes sobre a Educação, com as quais concordamos:

"A criança tem o direito de receber educação, mas para que esta não represente uma distorção de seu querer e uma imposição de valores e de padrões é indispensável que a educação não seja encarada e utilizada como um processo de domesticação. Não se educa uma criança como se treina um cãozinho ou se ensina um papagaio, O processo educacional deve preservar a liberdade da criança, preservar o seu querer livre." 19

" Outra atitude perigosa , de certo modo oposta à tradicionalista, é a que recusa qualquer regra no processo de educação, pretendendo que a própria criança, com seu querer livre ,

18. *Ibid*, p. 42

19. *Ibid*, p. 48

dirija inteiramente o processo. Essa atitude, que hoje é adotada por muitos educadores, sejam eles os pais ou os professores de uma criança, parte do equívoco de que qualquer ensinamento ou orientação já é uma agressão à liberdade. Mas pode ser também o fruto do comodismo ou do desejo de fugir às responsabilidades" 20

Portanto, o autor pretende nos mostrar que a criança é capaz de apreender e compreender, e que deverá ser um participante ativo do processo educacional, e não passivo. Para tal é preciso que respeitemos o seu querer, deixando-a, sempre que possível, trabalhar mais naquilo que corresponde à sua vontade; porém com diretividade. Não se defende aqui a não diretividade do processo educativo; o laissez-faire.

Quanto ao direito de querer, Dalmo DALLARI alerta aos pais e educadores para que tomem cuidado com o querer sem limites por parte da criança.

Os meios de comunicação, a propaganda, já sabem que a criança é um público altamente consumidor, e pior ainda, consumidor passivo. Através da "Semana da Criança", "Dia dos Pais", vão criando o hábito do "consumismo" - inerente ao nosso modelo econômico.

Na situação escolar e no dia-a-dia, a criança que tudo quer, acaba se tornando repugnada pelas demais crianças. Volto minha atenção a um exemplo vivido recentemente, onde um aluno de pré-escola, tudo queria e conseguia à força. Com esta atitude

20. Ibid, p. 49.

as outras crianças deixaram-no de lado, tornando-se uma criança indesejada pelas próprias crianças nas brincadeiras. O interessante é que nesta situação não adianta a professora mostrar-lhe que poderá ser repugnado, pois este discurso acabará tendo um tom moralizador, que a criança não gosta.

O ideal, ao meu ver, é esperar a reação das outras crianças frente à situação. Elas próprias organizam-se e decidem os rumos. A presença do educador, talvez se torne importante, quando a repulsa atinge níveis elevados, impossibilitando o "retorno" da criança ao grupo. Porém o educador não deverá interferir determinando que a criança tenha que ser estimada pelo grupo novamente.

Falando sobre a interferência do educador, temos que assinalar uma passagem da obra, onde o autor comenta esta questão:

"A preocupação com a proteção da criança não deve servir de pretexto para a anulação de sua criatividade, assim como a indiferença pela criança não pode ser confundida com o respeito por sua liberdade."²¹

Querer impor nosso mundo pronto e acabado à criança, acreditando ser o melhor, é desconsiderar o potencial criador do ser humano, e pior ainda, favorecer a estagnação deste potencial. Quando determinamos os hábitos, padrões e visões de mundo às crianças estamos negando seu direito de viver a sua própria vida.

21. Ibid, p. 53.

Muitos de nós não somos capazes de tolerar um pensamento divergente do nosso, principalmente se este pensamento partir de uma "simples criança."

Nós, como educadores e pais, podemos favorecer ou bloquear o desenvolvimento da vida de uma criança. Se não dermos o direito para que ela crie, invente, tenha fantasias, estaremos criando seres medíocres, repetitivos, cuja função é imitar o que "deu certo". Mas se propiciarmos uma formação, onde a criança possa criar e recriar o mundo, estaremos contribuindo para a superação de limites impostos pela pobreza, falta de atenções, deficiências de educação escolar, etc.

"A civilização de consumo e da competição econômica, desvirtuou totalmente a noção de criança feliz. Em seu lugar, colocou na realidade, a criança acomodada, que deve buscar distração olhando passivamente as imagens da televisão ou usando, como um autômato, os brinquedos caros postos à sua disposição." 22

Termino o estudo desta primeira parte da obra, que muito tem a transmitir aos educadores e pais que procuram compreender a criança com realismo e coerência, citando uma de suas passagens mais significativas:

"Quantas vezes, uma criança irradia felicidade só pelo fato de estar andando pela guia de uma calçada ou por estar saltando sobre as riscas do chão. Outras vezes, o simples caminhar passando a mão nas grades de um jardim ou examinando as

22. Ibid, p. 64

plantinhas do caminho dá felicidade à criança. Em outras ocasiões é a observação dos movimentos de um gato, o acompanhamento do vôo dos pombos, o exame das atividades de uma formiga, é fonte de alegria da criança. E que festa pode ser para a criança produzir ruídos numa lata ou imitar o latido de um cachorro." 23

4. O Direito da Criança ser o que é ; ou o Direito da Criança ao Respeito.

Janusz KORCZAK aborda o tema de forma semelhante ao tratamento dado por DALLARI, enfatizando porém a educação das crianças e, mais especificamente, o fato de que a criança, como todo ser humano, tem o direito de ser o que é, e não o que esperamos que ela seja, e que toda atitude autoritária acaba limitando as inovações.

Todas as atitudes tomadas com referência ao destino das crianças o são sem qualquer participação delas próprias, para que opinem e decidam sobre o que é melhor para elas. Citando KORCZAK: "A criança vai caminhando atrás, a passos curtos, sem jeito, com seus livros e cadernos, sua bola, sua boneca. Sente que acima dela, e sem a sua participação, vêm sendo tomadas decisões graves, que determinarão a sua felicidade ou infelicidade os seus castigos ou recompensas e esvaziarão a sua capacidade de resistência." 24

23. Ibid, p. 64 .

24. Ibid,p. 71

E aqui está a palavra chave - PARTICIPAÇÃO - o que é que podemos chamar, ou melhor, o que é que podemos esperar em termos de participação de uma criança que jamais teve que opinar, colaborar, decidir, julgar ?

O que é que podemos esperar em termos de emancipação, se ordenamos e exigimos obediência ? Emancipação das crianças e perda de autoridade caminham juntas na cabeça dos adultos. Talvez seja esta a razão pela qual muitos de nós não oportunizamos a emancipação de nossas crianças, pois pretendemos exercer nossa autoridade frente a elas: "Responsáveis perante a moral e a lei, capazes de saber e prever, somos nós os únicos juízes dos atos, dos movimentos, dos pensamentos e das intenções da criança." 25

Mostrando nossa autoridade, o nosso poder, tornamos as crianças submissas às nossas ordens e vontades.

KORCZAK, ao analisar o papel do educador, o faz de modo bastante interessante, colocando aspectos a serem observados por nós, na nossa ação. Nossa visão de nós mesmos como "seres superiores", com mais experiência do que as crianças, nos leva a subjugar-las - passamos a encarar suas dúvidas, inquietações, tentativas e descobertas - cansativas e monótonas. Estabelecemos então, um declínio em nosso trabalho enquanto educadores, como cita KORCZAK em seus escritos :

"O declínio do trabalho do educador percorre a seguinte

25. Ibid, p. 72.

trajetória: menosprezo, desconfiança, suspeita, espreita, flagrante, repreensão, acusação, castigo; procura de meios eficientes de prevenção. Proibições cada vez mais frequentes, obrigações cada vez mais rigorosas" 26.

O que verifico em minhas observações é que muitas vezes, o educador faz esforços incalculáveis para que a criança preencha corretamente uma folha de papel, porém não dá a mínima importância para o esforço dela despreendido para que pudesse preencher tal folha. Limita-se então a comentar o resultado como bom ou ruim.

Muitas crianças passam horas preenchendo as folhas dos "tão famosos exercícios de coordenação motora fina", desenhando as ondas do mar (~~~~~); ou o chapéu do soldado (~~~~~); ou os ovinhos da galinha (O O O O O); ou ainda as chuvinhas em suas versões variadas : em pé (| | | | | | |), inclinada (// // // // //); deitada (≡); que nada têm a acrescentar para sua formação que um desenho livre não possa fazer, e que no entanto são cobrados com tanto rigor. Muitas vezes, a criança já saturada dessas "folhinhas", acaba preenchendo-as automaticamente, o que nem sempre gera a perfeição esperada pelo professor.

KORCZAK defende a idéia, com a qual concordo, de que a escolha de líderes de classe, de "confidentes", que a utilização de estratégias vingativas (punições) são formas que o professor encontra para demonstrar e manter a sua força e acabar

26. Ibid, p. 79

vida, das características, das capacidades e dificuldades da criança, com tato e confiança, pautado sobretudo no convívio com elas próprias.

Julgamos as atitudes da criança, pelo nosso ponto de vista (nós somos os juizes e temos o parâmetro para a determinação de penas a serem cumpridas) : a criança chora, porque é teimosa, porque é chantagista - este é o nosso ponto de vista.

KORCZAK nos coloca que as "lágrimas que parecem ser frutos de teimosia ou manha, representam na verdade, sensações de impotência e revolta, um protesto desesperado, um grito de socorro, uma queixa contra a proteção negligente, uma manifestação de inconformismo para com imposições e constrangimentos descabidos, um sintoma de mal-estar, em todos os casos, um sinal de sofrimento" ²⁹.

Certa vez quando observava uma atividade de recreação na pré-escola, onde as crianças estavam jogando boliche, presenciei uma situação que citarei como ilustração para a situação acima descrita por KORCZAK. Todas as crianças estavam preparadas para arremessar a bola até as garrafas, quando uma delas, foi até a professora e disse que não gostaria de participar de tal atividade. A professora determinou que a criança voltasse, puxando -lhe pelo braço. A criança voltou para a fila, porém na hora em que deveria arremessar, começou a chorar desesperadamente, no que foi alvo de gozação de seus colegas e da professora, que

29. Ibid, p. 88

dizia em tom sarcástico: "Você não sabe fazer nada mesmo, e agora fica aí, fazendo manha. Vai ter que jogar e pronto".

Teríamos inúmeras situações para citar, tentando demonstrar a necessidade de uma revisão em nosso papel como educadores e principalmente para demonstrar a necessidade de conhecer a criança e sua vida; porém não nos deteremos em "contar estórias", "situações", com as quais muitos professores se identificariam com certeza. Pretendo sim, que cada um de nós avalie a sua prática, reveja seus atos para que se supere a visão de educação descrita por KORCZAK em que "o educador é um zelador que vigia os móveis e muros, garante que haja silêncio na área do recreio, que os ouvidos e o chão estejam bem limpos(...) " e onde a escola " é um pobre comércio de medos e ameaças, butique de bugigangas murais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar e alegrar" ³⁰.

30. Ibid, p. 97

CONCLUSÃO

Procurei demonstrar que nossa Educação, da forma como se apresenta, reforça a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho braçal, verificada na sociedade atual, valorizando sobretudo a Educação Cognitiva.

Fator mais agravante que o da valorização da cognição, é a sua transformação, como ocorre nas escolas, em memorização e repetição.

Não se localiza na Escola atual, exceto em raríssimos casos, um trabalho com o aluno como uma pessoa inteira; com efetividade, percepção, expressão, sentidos, críticas, criatividade a serem trabalhados: a Escola atual transmite a cultura, o sa-ber acumulado, e o aluno deve "ingerí-lo, sem mastigar e muito menos fazer carêtas", ou seja, expressar o seu parecer acerca do "sabor".

A situação é ainda pior, se localizarmos com que bases

são passadas as informações e como são avaliadas as crianças. Com isso quero dizer que a Escola valoriza os contextos culturais da classe média, procurando passar seus valores e seu modelo para todos os alunos, como se fossem uma "massa única" com as mesmas características, ideais, vivências, o que acaba gerando um sentimento de inferioridade nas crianças que não pertencem a tal classe e não oportunizaram dos mesmos benefícios.

O que somos e o que podemos ser na sociedade brasileira atual? Que tipo de sociedade desejamos?

Se desejamos uma sociedade mais justa, onde não haja a descaracterização do Homem em forma de autômato, tal como vêm ocorrendo, temos que trabalhar para que isso ocorra.

Isso nos remete à uma reflexão para além do problema metodológico simplesmente, indo mais além, até os problemas fundamentais: é preciso que tenhamos uma Filosofia de Educação para que possamos refletir sobre todas as relações, e essencialmente, para compreender a mais radical das questões: Que é o homem, para que deva ser educado? É essa reflexão, ao meu ver, que falta na maioria dos profissionais ligados a Educação, e de Educação Física Escolar especificamente, pois da forma como vem sendo abordada a Educação Física em nossas escolas, vem se constituindo mais em um adiestramento e reprodução do que em uma educação autêntica, quer seja em termos de conteúdos ou de forma.

Pretendi demonstrar a difícil situação desta área a Educação Física Escolar - através de um relato de observações a partir de minha experiência enquanto educadora, onde procurei

caracterizar a necessidade da superação da visão da Educação Física, apenas como educação do físico, procurando melhor performance, rendimento, saúde, etc. Minha proposta, então, girou em torno de um resgate da Educação Física, onde fossem ressaltadas as características próprias ao homem: o homem é um ser pensante e atuante.

As sugestões e críticas por mim apresentadas, tiveram o sentido de resgate da Educação Física Escolar, enquanto uma das áreas da Educação, ao lado das outras, e não em segundo plano.

Reservei dentro do primeiro capítulo, uma parte especial para o tratamento da Educação ao nível pré-escolar e de Educação Física ao nível pré-escolar, por ser uma faixa etária com características bem particulares, e que por estar no início da escolarização, torna-se mais suscetível às regras do "jogo escolar". É nesta faixa etária que serão formados os hábitos e atitudes nas crianças; que serão impostos os primeiros modelos escolares que em essência destacam a necessidade de ordem, silêncio, respeito à autoridade, etc.

Através da leitura da obra "Os Direitos da Criança ao Respeito", procurei no capítulo II buscar referencial para pensar, (e quem sabe reformular ?) minha (e por que não falar nossa) atuação enquanto educador(es).

Para tanto procurei partir da vinculação da questão educacional à dos direitos da criança enunciados, porém não observáveis na prática de governantes, educadores e pais.

Procurei, a partir dos autores, estabelecer critérios

para o nosso relacionamento permanente com as crianças, pela compreensão da criança, e de sua vida.

Considero importante, no momento, enfatizar que não existe uma criança, mas várias crianças com repertórios diferenciados; e que portanto a criança não pode ser considerada abstratamente, mas fazendo parte de um contexto social, num determinado tempo e espaço, ao contrário do que uma leitura apressada dos textos analisados no capítulo II possa sugerir.

Parece-me desnecessário falar da necessidade de uma revisão crítica de nossa postura como educadores.

Já é hora de deixarmos de nos encarar como seres egocêntricos, (a criança o é, mas é natural, como afirma PIAGET) superiores, juizes severos, e partir, como nos diz Walter BENJAMIN para a observação da vida da própria criança, tal como é, e não de acordo com aquilo que desejamos que seja:

"Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, ao corrigir a criança, baseado em sua presumível superioridade intelectual e moral. Este amor é sentimental e vão. Mas a observação - e somente aqui começa a educação - toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal..., mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens" ¹.

1. Walter BENJAMIN, Reflexões: a criança o brinquedo e a educação, p. 86.

BIBLIOGRAFIA

1. ABRAMO, Radha. "Criatividade", mal infantil. Folha de São Paulo, 19 de junho de 1984, p.34.
2. ABRAMOVICH, Fanny. A escola da vida. AR'te, São Paulo, 1(1): 6-7, 1982.
3. ABRAMOVICH, Miriam & KRAMER, Sonia. O Rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, (9), São Paulo, Cortez, 1984.
4. BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo, Summus, 1984.
5. CARDOSO, Fernando Henrique. Democracia necessária. Campinas Papyrus, 1985.
6. CASTELLANI FILHO, Lino. A (Des) Caracterização Profissional Filosófica da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 4(3), 1983.
7. _____, Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papyrus, 1988.

8. COSTA, Eliana Pires. O espaço do pré, MORAIS, Régis (org). Sala de aula: que espaço é esse ? 3ª ed, Papirus, 1988.
9. DALLARI, A.D. & KORCZAK, J. O Direito da Criança ao Respeito. São Paulo, Summus, 1986.
10. FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Edart, 1978.
11. _____ . Sociedade e Consciência . São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1984.
12. FREIRE, Madalena . Dois olhares no espaço-ação na pré-escola, MORAIS, Régis de (org). Sala de aula: Que espaço é esse ? , 3ª ed, Campinas, Papirus, 1988, p. 95-98.
13. FREIRE, Roberto. Utopia e Paixão: a política do cotidiano , Rio de Janeiro, Rocco, 1987.
14. GADOTTI, M. Revisão crítica do papel do pedagogo na sociedade brasileira: introdução a uma pedagogia do conflito. Revista Educação e Sociedade , nº 1, Campinas, 1978.
15. KORCZAK, J. Quando eu voltar a ser criança, São Paulo, Summus editorial, 1981.
16. KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 2ª ed., Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
17. LENHARD, A. A militarização do corpo In Sacralização da Política, Campinas, Papirus, 1986, p.
18. MARCELLINO, N. C. O lazer e o uso do tempo na infância. Comunicarte. Campinas, PUCC (6-7): 89-98.
19. _____ . Lazer e Educação. Campinas, Papirus, 1987.

20. _____ . A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In MORAIS, R. Sala de aula: que espaço é esse ? 3ª ed. , Campinas, Papirus, 1988.
21. MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e "mente", Bases para a renovação e transformação da Educação Física. 2ª ed.,Campinas, Papirus, 1983.
22. SOARES,C. L. A Educação Física no ensino de 1º grau : do acessório ao essencial. Revista Brasileira de Ciências do Esporte 7(3), 1986,p.89-92.
23. REBOUL, O. Filosofia da Educação. 6ª ed. , São Paulo, Editora Nacional, 1985.