

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE UM CIRRÍCULO COERENTE COM A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Marcos Garcia Neira¹

INTRODUÇÃO

Configura-se como lugar-comum a identificação do atual momento histórico como período de intensas mudanças em todos os campos. Quem já viveu 20 anos certamente consegue identificar modificações nos meios de comunicação, nos recursos tecnológicos e nos hábitos alimentares, entre outras. Aqueles/as que possuem mais de 40 anos, se fizerem um pequeno exercício de memória, conseguirão identificar, também, profundas modificações nas relações humanas que abrangem os vínculos familiares, profissionais, etc. Como ilustração das transformações mais recentes, seria possível mencionar, entre outras, as novas configurações do mercado de trabalho pela emergência do toyotismo; a ocupação dos espaços geográficos, com a diminuição da população rural e, conseqüentemente, o crescimento da população urbana; o grau de aceitação dos diferentes grupos minoritários, que tem marcado as sociedades contemporâneas; as transformações políticas, que, pela via democrática, viabilizaram a eleição para cargos majoritários de representantes dos setores tradicionalmente afastados do Poder Executivo.

Na esteira dessas mudanças, verifica-se a proliferação de grupos organizados que requisitam maior visibilidade social e influenciam nas decisões políticas. Destacam-se: as igrejas e cultos religiosos e a

¹ Professor da Faculdade de Educação da USP.

emergência do Terceiro Setor e os movimentos sociais organizados (da terra, da moradia, da universidade, dos imigrantes, dos migrantes, dos sindicatos, dos grupos étnicos).

Tamanha reconfiguração, como não poderia deixar de ser, lança novos desafios às instituições historicamente comprometidas com a formação de sujeitos, como a família e a escola, para atuar em prol da perpetuação da sociedade. Ambas têm sido chamadas a assumir seus papéis em frente a um inusitado contexto social. No âmbito escolar, nos espaços destinados a formar profissionais da educação e nos setores responsáveis pela administração e políticas dos sistemas educativos, essa temática tem sido amplamente discutida e analisada. Nesses ambientes, é possível identificar algum consenso a favor da necessidade de transformação dos objetivos, dos métodos, das práticas e dos sentidos daquilo que acontece no interior da instituição educativa.

Todos os educadores/as constatarem essa “pressão”. Ao ler os jornais, assistir à televisão, participar de reuniões com os/as colegas de trabalho, com os/as responsáveis pelos alunos/as ou até mesmo em outros espaços sociais, é comum ouvir comentários sobre a escola e, na maioria das vezes, queixas e opiniões. Na maior parte das vezes, a impressão que se tem é que a escola não cumpre sua função de formar os cidadãos para o exercício do seu papel na sociedade atual. Quanto a isso, no entanto, cabem algumas indagações: quem está insatisfeito e solicita modificações da escola? Quais são os critérios utilizados para julgar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido? O que significa o cumprimento da função social da escola?

Sem qualquer análise mais profunda, é possível afirmar que os responsáveis pela educação familiar, por vezes, apresentam queixas e sugestões bem diversas dos empresários, políticos, acadêmicos ou representantes de outros setores sociais. Em cada um desses grupos há, ainda, diferenças de opinião. Algumas famílias talvez prefiram uma educação alicerçada em valores humanos, enquanto

outras gostariam que a escola se inclinasse ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e instrumentais voltadas para o mercado de trabalho. Os apelos dos empresários também variam conforme a área. Enquanto uns sugerem um ensino concentrado na profissionalização técnica, outros gostariam de receber, em suas empresas, egressos do sistema educativo mais criativos, desvolto e com amplas capacidades de decisão. Verificam-se, ainda, outras solicitações à escola. Diversos setores sugerem que a escola assuma um trabalho direcionado à educação para o convívio, para a formação de hábitos saudáveis, para uma postura atenta e respeitadora das diferenças e compromissada com o desenvolvimento socioambiental responsável. Alguns desejam que ela forme sujeitos capazes de resolver problemas, compreender fenômenos, dominar as múltiplas linguagens, que sejam competentes, habilidosos etc. Como se nota, diante de tantas e tão diferenciadas solicitações, cada escola ou sistema de ensino e seus profissionais parecem oscilar ao sabor dos ventos. Constatam-se propostas e projetos escolares alinhados com uma, outra, ou mesmo, variadas intenções. Afinal, como atender a demandas tão diversas de forma a contentar todos os apelos?

Um segundo questionamento diz respeito às alternativas encontradas pelas políticas educacionais e pela comunidade escolar para o atendimento desses apelos. Nesse sentido, nos últimos anos, tornaram-se visíveis diferentes medidas adotadas pelos sistemas públicos municipais, estaduais e federais e pelas escolas, em busca de respostas às solicitações: a) modificar os currículos; b) modificar os métodos de ensino; c) investir na formação docente.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), verifica-se um grande esforço para a reorganização curricular e elaboração de projetos pedagógicos condizentes com os tempos atuais. A partir de uma determinada concepção de currículo, as diferentes esferas públicas e privadas têm elaborado suas propostas que, entre outras alterações, sugerem novos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os quais deverão configurar

os projetos institucionais. Tal medida transmite a idéia de que, pela aquisição de certos conhecimentos os/as alunos/as adequar-se-ão às demandas mais recentes da sociedade. Nesse sentido, cabe questionar: como esses currículos são elaborados? Quem decide o que deve ou não ser ensinado? Que cidadão esses currículos pretendem formar?

Outra ação identificada entre as medidas mais recentes adotadas pelos sistemas de ensino se refere à proposição de modificações na metodologia de ensino. As descobertas realizadas ao longo do século XX, nos campos da Psicologia da Educação, da aprendizagem e do desenvolvimento proporcionaram não somente um grande acúmulo de conhecimentos teóricos sobre o assunto, como também novas recomendações para a organização das práticas escolares. Exemplos podem ser verificados em algumas propostas curriculares que trataram de incluir seções destinadas a “Orientações Didáticas” e “Metodologia de Ensino”, normalmente elaboradas a partir da construção teórica da Psicologia. As editoras, por sua vez, passaram a publicar uma infinidade de obras que sugerem a reconfiguração das práticas pedagógicas, o que acaba influenciando os currículos dos cursos de formação inicial e contínua de professores/as. Em semelhança, um variado cardápio de cursos voltados para a “capacitação”² ou “reciclagem” de professores/as, disponível em inúmeros formatos, incorporou esse movimento e passou a divulgar a alentada necessidade de modificações nas ações didáticas. Uma rápida análise sobre esse fenômeno permite afirmar que tais procedimentos, por um lado, afirmam a incompetência didática dos profissionais em atuação e, por outro lado, disseminam a idéia de que todas as queixas sobre o funcionamento do sistema desaparecerão, caso sejam empregados os meios adequados para a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, basta transformar as práticas, sem modificar aquilo que é ensinado, para que a escola passe a

² O uso das aspas aqui tem, justamente, a intenção de recordar a frequência com que esses termos são empregados na mídia, nos setores políticos e até em alguns cursos de formação.

atender às novas prerrogativas. Como ressalva, vale lembrar que a maioria das propostas curriculares recentes sugere modificações naquilo que é ensinado (conteúdos) e, também, na forma como se ensina (métodos e estratégias).

No tocante a isso, vale destacar que, caso seja aceita a premissa de modificação da prática pedagógica para um melhor cumprimento da função social da escola, corre-se o risco de se responsabilizar unicamente os/as professores/as pelo atendimento às novas demandas. Em outras palavras, fica a impressão de que os/as educadores/as estão defasados na teoria e na prática, não possuem os “instrumentos” necessários para realizar bem o seu trabalho e, portanto, precisam ser “qualificados” para tal.

Como se isso não bastasse, o apelo para a simples modificação das práticas camufla as concepções de educação, cidadão, sociedade e escola, subliminares a essas medidas. Algo semelhante se deu com o advento do tecnicismo educacional, na segunda metade do século passado, momento em que a escola, submetida aos ditames da sociedade desenvolvimentista, adotou os mesmos princípios e métodos da industrialização, espalhando a crença no potencial dos métodos de ensino em detrimento dos homens e das mulheres que habitavam as instituições, das visões de mundo e escola que eles/elas possuíam, das peculiaridades de cada comunidade escolar, etc. Não vá pensar o/a educador/a que o debate em torno dos métodos está defasado, tampouco que sua citação neste texto configura um anacronismo ou uma falsa denúncia. A recente discussão travada em torno da utilização ou não do construtivismo ou do método fônico, nos anos da alfabetização,³ dos apelos para a retomada do ditado e da cópia,⁴ das teorizações atuais acerca das “modalidades organizativas” ilustra a atualidade desses assuntos.

³ Folha de São Paulo. Para além do método. Editorial. p. A 2, 14-02-2006.

⁴ Castro, R. De volta à sala de aula. Folha de São Paulo, Opinião, p. A 2, 08-01-2008.

Todas essas ações obrigam os/as educadores/as mais atentos/as a duvidar da superficialidade dessas iniciativas. Afinal, se o impedimento para o cumprimento da função social da escola se encontra nos métodos empregados em sala de aula, para reverter o quadro, bastaria reproduzir as atividades de ensino bem-sucedidas, as propostas metodológicas “eficientes”, os projetos de trabalho “de sucesso”, etc. e distribuí-los a todos/as os/as docentes em regência de classe.

Não obstante, é interessante observar que empreendimentos como esse possuem um forte apelo mercadológico e político e são rapidamente assimilados por algumas escolas e sistemas públicos, conforme pode ser verificado pela crescente aquisição (entenda-se compra) de propostas previamente elaboradas e formatadas que incluem materiais didáticos e cursos uniformes para professores/as em todo o território nacional. Apesar da sedução que acompanha o discurso metodológico, os conhecimentos disponíveis nesse campo há muito já alertaram para o equívoco de eleger a organização e o desenvolvimento das atividades de ensino como o aspecto primordial para o alcance dos objetivos educacionais. A escola, a sala de aula e toda espécie de relações que nelas se dão, como se sabe, sofrem as influências da sociedade mais ampla, o que permite inferir que, ao se “mudar o método”, altera-se, apenas, uma pequeníssima parcela do complexo processo educacional, interfere-se pouco no resultado final. Como exemplo trivial, basta recordar que os temas e conteúdos relevantes em uma determinada comunidade ou escola talvez não sejam objeto da mesma atenção em outras realidades. A isso poder-se-iam acrescentar, ainda, as características dos/as alunos/as, as representações que possuem sobre o que se pretende ensinar, o contexto no qual a escola está inserida e as demais dimensões do fenômeno educativo. Enfim, para encerrar essa discussão, cabe questionar: a quem interessa a redução da ação docente ao domínio e reprodução de métodos de ensino? Quais são os papéis atribuídos ao educador e ao educando? Quais concepções de escola e sociedade

acompanham essa visão? Quem se beneficia com o discurso a favor da mudança dos métodos de ensino?

A terceira medida adotada pelos sistemas de ensino e pelas escolas para o alcance das expectativas da sociedade é a estruturação de políticas e programas de formação dos/as professores/as visando a prepará-los para lidar com a nova situação. Aqui não há novidade, pois, afinal, qualquer debate em torno de mudanças educacionais tem como um dos seus impactos as políticas e ações que apontam a (re)formação docente.

Nesse caso, convém destacar que o discurso da formação contínua não é exclusividade do ambiente educacional. O mesmo fenômeno é percebido em vários campos profissionais, certamente, em função, por um lado, da rapidez com a qual os conhecimentos sobre qualquer assunto vão se multiplicando, o que veicula a idéia de uma veloz “defasagem” e, por outro, da volúpia pelo consumo de programas de formação, dado o valor atribuído à “modernização” constante. Verifica-se, aqui, uma certa equivalência entre não possuir o equipamento mais moderno e não dispor dos conhecimentos mais atualizados. Essa sede de consumo equivale à “sede pelo conhecimento”. Conhecimento esse compreendido unicamente em função da sua relação de custo/benefício, algo que possa ser empregado em prol da satisfação das necessidades mais imediatas. É bem comum ouvir de professores/as com longo tempo de experiência que os/as recém-formados/as estão fresquinhos/as, com uma formação atualizada, enquanto eles/as estão defasados/as. Ora, essas falas reproduzem, de alguma forma, os ditames da sociedade capitalista pós-industrial que posiciona tudo o que é velho como ultrapassado e o novo como eficaz. O mesmo ocorre com os/as licenciandos/as ou aqueles/as que se encontram em início de carreira, quando se referem aos/às colegas mais experientes. Para os/as primeiros/as, seus/suas colegas são “professores/as tradicionais”, vinculados/as a uma outra época, fazem uso de termos e práticas arcaicas e sem sentido, melhor seria que se aposentassem e deixassem espaço para

quem está chegando. A frequência com a qual essas falas são ouvidas no cotidiano escolar revela uma certa característica antropofágica da profissão, vivenciada no conflito entre o velho e o novo.

Em texto clássico, Nóvoa (1995) utiliza uma metáfora que pode ilustrar esse processo. A situação didática, tal qual uma cena teatral, tem seu principal ator (o professor) preparado para iniciar a encenação. A peça para a qual ensaiou versa sobre um episódio da Idade Média.

Sua fala e seus trajés são coerentes com aquele período histórico. Contudo, quando a cortina se abre, ele se depara com um cenário futurista e com uma platéia desejosa de efeitos especiais e situações arrojadas. Apesar do ambiente pouco convidativo, o ator (professor) insiste no *script* ensaiado, não se arrisca, não inova, não muda. O autor recorre a essa figura de linguagem para descrever o incômodo que invade os/as educadores/as, quando se defrontam com as modificações sociais, curriculares, metodológicas, etc. sem, no entanto, dispor dos elementos coerentes para uma atuação nesse cenário (conhecimentos, falas, atitudes, idéias, concepções).

Um/a leitor/a apressado/a da ficção de Nóvoa, sucumbindo aos ideais tecnicistas de uma formação instrumental, rapidamente afirmaria tratar-se de um simples descompasso, algo a ser facilmente remediado por uma política de formação continuada coerente com a sociedade, os alunos, as alunas e os conhecimentos contemporâneos. Ou seja, nessa perspectiva, a falta de sintonia docente poderia ser contornada por meio de cursos, teleconferências, palestras, leituras, etc., realizadas por iniciativa própria ou organizadas pelos sistemas e instituições educativas.

Entretanto, é o próprio professor português que, em outro texto (NÓVOA, 1999), derruba as crenças de quem aposta cegamente nesse conjunto de ações. Apesar de considerar impossível qualquer mudança educacional que não passe pela formação dos/as professores/as, o autor defende práticas formativas que situem o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos de vida laboral na

escola. Nóvoa é enfático ao afirmar que todos/as os/as educadores/as possuem conhecimentos pessoais e profissionais adquiridos ao longo do seu percurso, desde os tempos de aluno/a até a aposentadoria. Sugere a promoção de situações que valorizem a sistematização desses saberes, ou seja, a capacidade de transformar a experiência em conhecimento. Nesse sentido, arrola a prática autobiográfica, as práticas de escrita pessoal e coletiva e o estímulo a uma atitude de investigação que desencadeará práticas inovadoras, construídas pelos próprios/as atores/as, a partir de uma reflexão sobre a experiência vivida em todos os âmbitos do percurso histórico individual e coletivo. Antes de tudo, segundo Nóvoa, é necessário reequacionar o papel da escola, também, como espaço de referência da profissionalidade docente.

Ao contrário do que se possa supor, o autor lança o seguinte alerta: o exercício do magistério não se dá a portas fechadas, cada qual com seus/suas alunos/as. Assim, é útil mencionar a importância de uma análise coletiva das práticas em momentos de partilha e de produção. Trata-se, antes de tudo, de salvaguardar a dimensão coletiva do trabalho docente.

Obviamente, o estudo e o aprofundamento teórico do/a professor/a são relevantes e necessários. O conhecimento de outras experiências e a troca potencializada pelos momentos em grupo tampouco devem ser desprestigiados. Contudo, o que se pretende destacar, mediante a colaboração de Nóvoa, é a importância do ambiente de trabalho escolar como o local apropriado para a contínua formação dos/as professores/as, sem qualquer necessidade de transformá-los/as a todo o momento em alunos/as.

Como se nota, essas concepções questionam as políticas centralizadas de formação contínua adotadas por alguns sistemas de ensino, caracterizadas, por exemplo, na elaboração de programas e práticas pedagógicas por grupos restritos e pela reprodução dos conceitos e das atividades com o apoio de “multiplicadores”. Nessa visão, os primeiros elaboram medidas para serem postas em

práticas pelos últimos, sem que sejam consideradas as diferentes especificidades e realidades nas quais se dá a ação educativa, tampouco a tergiversação desencadeada pela dissonância causada entre a emissão e a recepção. Em casos assim, corporifica-se a idéia de que as respostas para os problemas enfrentados pelos/as docentes encontram-se no andar superior, nas mentes iluminadas e na sapiência dos/as formadores/as, que relevam aos/as educadores/as regentes, os motivos do seu fracasso e os segredos para o sucesso.

Com base nessas considerações, caberia perguntar: quais concepções se encontram presentes nas políticas de formação, acerca dos/das docentes e das escolas? Em um contexto como esse, o que significa aprender e ensinar? Quem melhor pode responder às dificuldades enfrentadas por uma escola específica? Quem melhor conhece os/as alunos/as e a comunidade? Se os/as professores/as internalizam e aceitam essas concepções para sua formação, o que pensarão dos/as seus/suas alunos/as?

Como se nota, a discussão travada até aqui abarca todos os/as educadores/as, independentemente de sua área de atuação e de seu nível de ensino. Pelo que se afirmou, contraditoriamente ao senso comum, é possível dizer que cada educador/a encontrará respostas às questões levantadas a partir da leitura, interpretação e reflexão (coletivas) sobre a própria experiência e o próprio acúmulo de conhecimentos sobre o tema, considerando a trajetória formativa e profissional, as características da escola e da comunidade onde exerce o seu trabalho e as projeções que faz para sua vida pessoal.

Tudo o que foi dito pode ser repetido quando as atenções se voltam para a Educação Física na Educação Infantil: o que se pode entender como Educação Física Infantil na atualidade? Como pensar um currículo para a Educação Física na Educação Infantil que atenda às necessidades, aos anseios e às demandas sociais atuais? Nesse currículo, como organizar e conduzir uma prática pedagógica coerente?

É importante aclarar que as considerações apresentadas a seguir, longe de fornecer respostas infalíveis e definitivas a esses questionamentos, oferecem elementos que requerem análise, interpretação e crítica de cada educador/a. Ao refletir sobre as idéias e conceitos expostos, cada leitor/a tem o dever de posicionar-se como autor/a das próprias idéias, remetendo o conteúdo lido ao crivo dos seus próprios conhecimentos para, enfim, construir uma visão própria sobre as idéias e os argumentos apresentados. A qualquer momento, como convém à ciência, as posições aqui expostas poderão ser revistas, modificadas, ampliadas ou substituídas, sempre que novas descobertas, fruto de um trabalho reflexivo com rigor científico, demonstrarem as insuficiências e os limites das posturas defendidas. Enfim, sem qualquer intenção de encerrar o assunto, este texto apresenta algumas considerações que poderão ser avaliadas pelos/as educadores/as, no momento da organização de suas propostas de Educação Física para a Educação Infantil.

Antes de prosseguir a leitura, vale recordar que todo e qualquer artefato cultural é histórica e socialmente marcado. Quando o processo de construção de algo é conhecido, os fatos, as forças, as concepções e as intenções que permitiram a expressão de determinadas concepções e/ou a negação de outras vêm à tona, facilitando em muito a compreensão de quem o contempla, neste caso, os/as leitores/as.

O processo de construção deste texto acompanhou os passos a seguir. Inicialmente, foi eleita uma temática principal, sobre a qual se tem transitado acadêmica e profissionalmente, por meio de investigações realizadas em campo, pesquisas bibliográficas, participação em grupos de discussão e elaboração de currículos, a serviço de órgãos públicos ou instituições privadas, atividades de ensino na universidade e a própria experiência docente na Educação Infantil. A segunda etapa tratou de analisar uma coletânea de documentos oficiais, publicados pelo Ministério da Educação, que focalizam a Educação da Infância e o Currículo, visando a subsidiar os sistemas públicos de ensino nas discussões a respeito da elaboração

das suas propostas para a Educação Infantil. Também se recorreu aos documentos de Orientação Curricular para os/as professores/as de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a toda a produção acadêmica com a temática Educação Física Infantil, disponível na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. A opção por tais procedimentos deu-se em função da atualidade dessas produções, escritas entre 2006 e 2007, da qualidade dos documentos referidos, considerando que seus conteúdos contemplam as análises atuais sobre a Educação da Infância, Educação Física e Currículo, e da reunião de descobertas relevantes para a área, socializadas à comunidade educacional pelos artigos selecionados.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil. E qual tem sido a ação desses movimentos e das políticas públicas nos municípios? Como tem sido a participação das creches, pré-escolas e escolas? As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impacto tais conquistas promovem no currículo? De que maneira a antecipação da escolaridade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e na construção dos seus currículos? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças? (KRAMER, 2007, p. 20).

Ao analisar o atual momento sócio-histórico, em que pesem e as políticas educacionais e sociais com referência à infância,

Kramer (2007) sinaliza o paradoxo vivido por todos os profissionais envolvidos com as políticas da infância. Embora esteja disponível um conhecimento teórico complexo sobre a infância, a autora afirma a persistência das dificuldades para lidar com as populações infantis.

O século XX foi promissor na produção de conhecimentos que contribuíram para a compreensão da infância. Recorrendo à Historiografia de Philippe Áries, Kramer destaca o entendimento de que as visões que se têm sobre a infância variam conforme o grupo social e o momento histórico, a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos e a importância de atuar, considerando essa diversidade. Com base na Sociologia de Bernard Charlot, o autor enfatiza o significado ideológico atribuído à infância, o que desencadeia a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças. As análises da Antropologia favoreceram o conhecimento da diversidade das populações infantis, das práticas culturais que caracterizam as diferenças entre crianças e adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores e significados. E, finalmente, estudos mais recentes denunciam o desaparecimento da infância. Desde a socialização infantil no mundo da informação adulta, potencializado pelos veículos de comunicação de massa até a entrada precoce no mundo do trabalho e a vitimização de crianças por ações violentas, contribuindo para sua expulsão do jardim da infância.

Os argumentos reunidos por Kramer, como se observa, questionam a universalização da concepção moderna de infância, elaborada com base nos referenciais da criança burguesa, a partir de critérios de faixa etária e dependência dos adultos. Ou seja, a autora coloca em xeque a conhecida taxionomia comportamental tão propalada nos anos 1970. No Brasil, assim como em tantos países marcados pela desigualdade social, é importante considerar a grande variedade de experiências culturais em que se inserem as crianças pertencentes às comunidades indígenas, aos grupos minoritários e sem poder, marcados por histórias de opressão e de desfavorecimento, as habitantes de zonas

urbanas e rurais, as que convivem em grupos familiares organizados de diferentes maneiras, educadas em diferentes religiões, etc.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que as crianças são sujeitos sociais e históricos marcadas, portanto, pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças permite compreendê-las e ver o mundo a partir do seu ponto de vista.

Aqui, no entanto, convém um esclarecimento. Embora, na contemporaneidade, convivam diversas interpretações para o termo “cultura”, a concepção adotada neste texto deriva da antropologia social. Nessa construção teórica, segundo Moreira e Candau (2007), cultura se refere à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por um determinado grupo. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa ou estado de ser. Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem: “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (p. 27).

Considerado esse entendimento acerca da cultura, será correto afirmar que as crianças são sujeitos históricos, inseridas em determinados grupos sociais por intermédio dos quais interagem de diversas maneiras com uma produção simbólica marcada por classe, etnia, gênero, local de moradia, ocupações profissionais dos familiares, religião e demais experiências que configuram um grupo social específico. Nesses ambientes, como se pode esperar, as crianças atuam, participam, aprendem, inventam, criam, reproduzem e produzem cultura. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem e que lhes é contemporânea. O percurso de vida de cada criança até seu ingresso na Educação Infantil é profundamente marcado, ao menos na maioria dos casos, pelo seu espaço familiar

e doméstico. Nele, um determinado conjunto de conhecimentos é socializado e certas interpretações sobre o mundo são acessadas.

No entanto, esse processo não se dá passivamente. Ao interagir com cada produto cultural, a criança apreende determinados conteúdos e sobre eles constitui o seu próprio olhar, transformando-os constantemente e se transformando em função deles. O mesmo ocorre quando atua sobre as produções midiáticas, os artefatos culturais da sociedade mais ampla e as experiências pedagógicas que lhe são disponibilizadas.

À escola de Educação Infantil cabe, portanto, elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada criança como sujeito cultural em constante produção e reconstrução. A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais aprendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita sua singularidade.

Segundo Corsino (2007), é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo, vai tecendo os seus conhecimentos. Esse pressuposto traz um grande desafio para os/as professores/as da Educação Infantil, o de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico no qual o patrimônio cultural da criança esteja em foco.

Tendo em vista o cotidiano no qual se encontram as crianças que frequentam as instituições educativas, é fundamental que os/as professores/as discutam, nos diversos espaços coletivos da escola (reuniões pedagógicas, assembléias com a comunidade, conselhos de

escola, etc.), sobre os direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular, dos/as educadores/as; as relações entre adultos e crianças, etc.

Essa espécie de relação político-pedagógica, caso seja estabelecida, expressará a crítica a uma cultura em que seus membros não se reconhecem. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado pelas instituições educativas. Uma das formas de se alcançar esse objetivo é a adoção de uma postura que potencialize e valorize as falas dos/as educadores/as e educandos/as, ou seja, que se valorizem as narrativas.

Na atualidade, segundo Kramer, a narrativa entrou em extinção porque a experiência foi definindo, reduzida a vivências, como estratégia de reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos contribuem para que se configurem tanto práticas sociais com as crianças, quanto estratégias de formação que abram espaço para que todos (crianças e adultos) possam falar do que viveram, assistiram, enfrentaram.

É importante que crianças e adultos possam relatar suas experiências sociais, submetendo-as às análises dos demais, para que seja possível melhor refletir sobre elas. Ouvir as opiniões dos/as companheiros/as e comentar as situações vividas pelos/as colegas de trabalho ou de escola possibilitará a coletivização das vidas, a atribuição de significados individuais e grupais, o compartilhamento das sensações e impressões pessoais e o estabelecimento de diferentes perspectivas de análise e crítica.

Inúmeras experiências têm sido desenvolvidas nesse sentido. Entre tantas, uma Escola de Educação Infantil paulistana desenvolveu um estudo sobre o samba, a partir de uma "Escola de Samba" situada no bairro. As professoras, a maioria não residentes na região, ao notar

que a história da comunidade se confundia com a história da Escola de Samba, resolveram inserir o assunto no currículo. Para tanto, o samba transformou-se na temática central do projeto educativo daquele ano. As crianças foram estimuladas a contar suas histórias com relação à dança e socializar seus conhecimentos sobre o assunto. Algumas demonstraram enorme familiaridade com o tema, pois seus familiares, há muito, se envolviam com a instituição e participavam das diversas atividades nela promovidas, ocupando, inclusive, funções importantes na diretoria da entidade.

As professoras e crianças conheceram as histórias, ouviram as músicas, estudaram a trajetória do samba no Brasil e resolveram descobrir como essa prática cultural chegou à comunidade. Os parentes e vizinhos que participavam dos ensaios ou da diretoria foram convidados a apresentar seus depoimentos sobre o samba e a história da Escola. Todo o trabalho foi documentado por meio de fotografias, desenhos (crianças menores) e relatos escritos (crianças maiores). As crianças sambaram muito e, após assistira a um vídeo de apresentação da Escola de Samba na avenida principal do bairro, prepararam a própria apresentação. As várias turmas da escola se responsabilizaram pelas "alas" do desfile. Enquanto os pequenos, com suas fantasias, tornaram-se passistas, os maiores elaboraram o enredo e se responsabilizaram pela bateria. No carnaval seguinte, uma das alas da Escola foi agraciada com a presença de muitas crianças que haviam estudado o tema.

Como se nota, esse conjunto de atividades pedagógicas permitiu que o patrimônio cultural da comunidade, que marcava fortemente a identidade das crianças, adentrasse os muros da instituição. Prioritariamente, as crianças tiveram a oportunidade de relatar suas experiências culturais, analisá-las em um contexto de reflexão e respeito e compreendê-las a partir dos referenciais sócio-históricos trazidos pelos livros, materiais pesquisados e pelos conhecimentos científicos das professoras. O mesmo se deu com os relatos dos adultos da comunidade. Após cada entrevista, as dúvidas

e os questionamentos das crianças, quando não sanados pelos/as depoentes, foram objeto de investigação na sala de aula. Com essas ações, repetidas cotidianamente, as crianças ampliaram seus conhecimentos adquiridos na cultura paralela à escola, colocando-os sob análise e comparando-os com os conhecimentos dos demais colegas e da produção histórica sobre o assunto. Ao perceberem que o patrimônio que traziam e o que foi trazido pelos representantes da comunidade eram respeitados e valorizados no ambiente escolar, elas próprias se sentiram respeitadas e valorizadas, passando a reconhecer nas famílias e nos vizinhos preciosas fontes de informação sobre a cultura do samba.

A experiência desenvolvida encarna a pedagogia como formação cultural. Com essa visão, o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, quanto na produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural, que se encontra nos museus. Essa visão do *locus* pedagógico ajuda a pensar sobre a Educação Infantil em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana (KRAMER, 2007).

Por essa razão, constata-se, nos diversos espaços de debate da Educação Infantil (Secretarias de Educação, congressos, escolas, universidades), a emergência de discursos em defesa do reconhecimento e da valorização do patrimônio infantil da cultura corporal e sua inclusão no currículo escolar.

A dança, a mímica, a música, a brincadeira e as demais práticas corporais representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Essas diferentes significações materializam a linguagem corporal infantil e, segundo Borba e Goulart (2007), configuram-se em oportunidades de criação, transgressão, formação de sentidos e significados, que

forneem aos sujeitos, autores ou contempladores novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão.

Todavia, não vá pensar o/a educador/a que o ensino de determinadas brincadeiras, canções, danças, etc., pertencentes à cultura escolar ou ao patrimônio adulto, garantirá às crianças esse direito. Aqui se defende o entrecruzamento da cultura erudita, de outros grupos, de outras épocas, etc., com o patrimônio que compõe a diversidade cultural infantil paralela à escola, ou seja, o cabedal de conhecimentos dos quais as crianças de cada comunidade são portadoras mesmo antes da matrícula escolar.

A ausência desse patrimônio na escola, consentida ou não, pode ser traduzida pela pouca relevância histórica que lhe foi atribuída. As práticas corporais específicas das comunidades ribeirinhas e rurais, da comunidade negra, as canções ouvidas no ambiente doméstico, os brinquedos que representam os personagens dos desenhos infantis, as bonecas e bonecos elaborados artesanalmente, os jogos que os familiares ensinam, as brincadeiras inventadas pelas crianças, entre outros, se constituem em ilustrações desse fenômeno. Aqui está a se afirmar a urgência da incorporação pela escola do patrimônio cultural popular que, embora historicamente desprivilegiado por essa instituição, se encontra profundamente vinculado às experiências culturais das crianças. Para viabilizar esse processo, Gomes (2007) salienta a importância da reeducação do olhar dos sujeitos da educação sobre as culturas que coabitam o espaço escolar. O alcance desse objetivo dar-se-á desde que os/as educadores/as enfrentem o desafio de rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas, entendendo que neles não se representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir certos grupos, mas também e, sobretudo, se refletem uma determinada visão das crianças.

Para Corsino (2007), não há dúvida de que muitos professores e professoras consideram as crianças sujeitos do processo educativo e buscam, no cotidiano da sala de aula, formas de conhecê-las, de

aproximá-las de conhecimentos e de valorizar suas produções, postura essa bastante louvável, mas também se observam outras posições, por exemplo, situações em que, embora os objetivos a serem alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e, até mesmo, nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver. Em ações como essa, cabe à criança se adaptar ou se encaixar ao que o adulto propõe, porque é ele quem sabe e determina o que é bom para ela.

A autora, no entanto, repele qualquer postura que compreenda o foco na criança como subordinação do trabalho às suas vontades ou restrição das experiências educacionais ao seu universo sociocultural, como se fosse possível aprender sem estabelecer relações com as experiências proporcionadas pela cultura. Nessa visão, tornam-se secundários a atuação do adulto e o compromisso da escola com a apropriação de conhecimentos e com a aprendizagem da criança.

O debate atual em torno da necessidade de se incluir o patrimônio cultural infantil na formação de crianças caminha na direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da organização da escola como espaço de criação. Nesse contexto, a Educação Física insere-se no projeto pedagógico e constitui-se como experiência cultural e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios. É importante não reduzir a área a mero recurso ou pretexto para o ensino de conteúdos privilegiados na escola, pois qualquer tentativa de normatizar o componente como recurso didático levará à sua desconfiguração.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO

A reflexão sobre o currículo está instalada nas diversas esferas envolvidas com o debate educacional: do Ministério de Educação

até as escolas, passando pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. Basta que se observe o crescente movimento em prol da construção de currículos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96), que culminou com a publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a elaboração de propostas curriculares estaduais e municipais. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido tema central nos debates da academia, da teorização pedagógica e da formação docente. Resta saber como esse debate está chegando aos profissionais que atuam nas escolas de Educação Básica.

Na opinião de Arroyo (2007), uma forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional tem sido posta em prática mediante o trabalho coletivo dos/as educadores/as. O planejamento coletivo passou a ser um estilo de trabalho com tendências à generalização. Tanto cada profissional quanto os coletivos docentes revêem com alguma frequência os conteúdos de ensino e suas ações educativas. Junto com as equipes gestoras das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos e intervêm na construção dos currículos. Mas o que se pode entender como currículo?

À palavra currículo, segundo Moreira e Candau (2007), associam-se distintas perspectivas derivadas dos diversos modos com os quais a educação vem sendo concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo seja entendido como: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências escolares de aprendizagem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e processos de avaliação, que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Cada uma dessas concepções reflete variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Posicionando-se sobre o assunto, os autores supracitados recorrem a Silva (1999), para afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores que se deseja inculcar e identidades de alunos/as que se quer formar. Em resumo, temas como conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre as questões curriculares.

Com a aceitação desses referenciais, é possível afirmar que o currículo é influenciado por pressupostos teóricos que fundamentam os conhecimentos a serem ensinados e que subsidiam a ação pedagógica: setores externos à escola como a academia, políticas oficiais das Secretarias de Educação; interesses e motivações da sociedade mais ampla; saberes docentes acerca da própria experiência, das aproximações ou distanciamentos com relação a práticas e conteúdos, concepções de aprendizagem, comunidade, escola e sociedade e, por fim, influenciado pelas crianças que frequentam os bancos escolares, considerando suas representações sobre a vida, as relações, os conhecimentos e o papel que a escola assume em seus projetos pessoais.

Nessa concepção, o currículo compreende o cotidiano da escola: conteúdos, ordenamento e seqüenciação, hierarquias, cargas horárias, tempos e espaços, relações entre estudantes, docentes e demais atores da instituição, diversificação que se estabelece entre os/as professores/as, atividades propostas, materiais empregados, organizações da rotina escolar, exemplos empregados, atitudes adotadas no interior da instituição, critérios de avaliação etc., ou seja, tudo o que acontece na escola.

Moreira e Candau (2007) enfatizam que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam os esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que atuam os/

as docentes, o que os/as torna responsáveis por sua elaboração. O papel do/a educador/a no processo curricular é, como consequência, fundamental. Ele/ela é o grande artífice, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Desse modo, a necessidade de garantir, na escola, constantes discussões e reflexões sobre o currículo. Daí a obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos e mais acessíveis a todos/as.

Os/as educandos/as, sujeitos também centrais na ação educativa, são influenciados pelos conhecimentos aprendidos, pelas lógicas de organização da tarefa educativa, por tudo o que se diz ou se demonstra sobre eles/as e, também, pelos conhecimentos, pelos valores, pelas práticas sociais, etc., que não são mencionados. Isso significa que a ausência de determinados conhecimentos no currículo também influencia na formação de identidades.

Arroyo (2007) explicita a existência de uma relação direta entre as formas como se estruturam os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos esperados de cidadão/ã. As formas do currículo têm sido as formas como os protótipos legitimados, tanto de docentes quanto de estudantes, foram conformados e são reproduzidos. O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes, alunos e alunas. Conformam suas vidas, produzindo identidades sociais e escolares, por exemplo, quem será bem-sucedido, fracassado, escolhido, repellido, aplaudido ou ridicularizado.

Para aclarar esse processo, Gomes (2007) busca em d'Adesky (2001) um maior entendimento acerca do processo de construção identitária. A identidade se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural. Para tal, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela

é negociada ao longo da vida por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

Atentos a isso, muitos coletivos docentes têm experimentado currículos, também, a partir do olhar e da escuta aos/às educandos/as. Verificam-se novas sensibilidades nas escolas e na docência com relação a esse aspecto. Muitos/as docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem as crianças como sujeitos da ação educativa. Nessa lógica, quando os alunos e alunas interferem, sugerem, questionam, opinam, veiculam suas posições, seus conhecimentos, os saberes e as práticas sociais adentram a escola, modificando, gradativamente, sua ecologia.

As crianças não são apenas frutos da escola, nem dos currículos, da docência ou do sistema de ensino. Um universo de experiências culturais corrobora para a construção de suas identidades. Da mesma forma, os/as elaboradores/as e executores/as dos currículos atribuem determinadas identidades às crianças que frequentam a escola, a partir de um emaranhado de situações. Segundo Arroyo (2007), os currículos, as escolas e a docência trabalham, reforçando-as ou desqualificando-as. As crianças possuem determinadas identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade e periferia, divulgadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio e étnico-raciais, pelos papéis, pelo gênero e pelas classificações de território. Sobre essas identidades, são construídas as concepções de aluno e aluna, definidas as funções para cada escola e priorizados determinados conteúdos, enquanto outros são secundarizados. Portanto, os currículos não são neutros. São fortemente influenciados pela pluralidade de identidades socialmente construídas que constituem a matéria-prima com a qual são arquitetados.

Se as identidades socialmente construídas são pano-de-fundo dos currículos, convém questionar quais identidades a escola quer

formar e em que medida a diversidade que marca a sociedade brasileira atual se encontra presente nos conteúdos e nas práticas da Educação Infantil. As concepções de infância que norteiam as ações docentes são universalistas e pertencentes à criança burguesa, ou as peculiaridades de cada comunidade e cada criança são consideradas? As teorias da aprendizagem mobilizadas durante a elaboração das atividades consideram, ou não, as características e os tempos de cada criança? Os conteúdos são selecionados tendo em vista a formação de uma “criança ideal”, ou os conhecimentos disponíveis aos/às alunos/as e pertencentes à cultura paralela à escola são considerados?

Na teorização curricular mais recente, as preocupações dos pesquisadores têm se concentrado nesse ponto, isto é, nas relações entre currículo e cultura (MOREIRA, 2002). No lastro desse movimento, investigações de campo, profissionais da educação e políticas curriculares têm se debruçado sobre temáticas como “currículo e culturas”, “pluralidade cultural e currículo”, “currículo e diversidade cultural”, “currículo e multiculturalismo”.

Para explicar esse fenômeno, Moreira e Candau (2007, p. 20) se apóiam no postulado de Hall (1997, p. 97):

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Hall afirma a impossibilidade de se negar a pluralidade cultural da sociedade contemporânea, que se manifesta de forma impetuosa pelas relações de poder, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Assim sendo, seria lícito dizer que a multiplicidade cultural que povoa o universo pedagógico frequentemente acarreta confrontos e conflitos entre as culturas infantis que chegam à escola e as culturas docentes e escolar que nela

buscam perpetuar-se, “tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica, uma vez que a prática pedagógica comprometida com a diversidade inevitavelmente considera as diferenças de ritmos e de estilos de aprendizagem e cria oportunidades mais igualitárias para todos.

Nas palavras de Stoer e Cortesão (1999), antes de apresentar um empecilho ao currículo, a diversidade cultural o enriquece. A partir dessa premissa, se o que se tem em mente é a organização de um processo educativo democraticamente orientado e direcionado à modificação do atual quadro de desigualdade que marca a sociedade pós-industrial contemporânea, na elaboração e desenvolvimento do currículo deverá ser urgentemente considerada a diversidade cultural existente.

Se o currículo for entendido, como propõe Williams (1984), citado por Moreira e Candau (2007), como escolhas que se fazem diante de um vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, caso seja aceita a concepção de cultura mencionada na seção anterior como “prática de compartilhamento de significados”, será possível conceber qualquer desenho curricular também como conjunto de práticas que produzem e veiculam significados.

Nesse sentido, recorrendo a Silva (1999), os autores compreendem o currículo como espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, circulação e consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é um campo de lutas no qual se tentam impor tanto a definição particular de cultura de

um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. “O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

Destacam os autores que no currículo se evidenciam esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto para questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Sendo assim, no processo curricular, distintas e complexas têm sido as respostas dadas à diversidade e à pluralidade que marcam o panorama cultural contemporâneo.

Na visão de Gomes (2007), trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo e nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que elas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano e se configure como prática social.

Por isso, explica a autora, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como o preconceito e a exclusão. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Trata-se de perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória; de entender o impacto

subjetivo desses processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola e incorporar no currículo os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pela comunidade.

Nessa perspectiva, as idéias de que todos os grupos sociais são vistos como produtores de cultura e de que todas as culturas são equivalentes abandonam a pecha de simples elucubrações teóricas para transformar-se em práticas, ponto fulcral para a constituição de uma escola democrática.

Quando se coloca ênfase na criação de currículos com tais princípios, está se afirmando a crença de que todas as crianças possuem um patrimônio cultural que precisa ser reconhecido, socializado e ampliado pela escola. Com essa postura, a educação, como instrumento de justiça social, contribuirá enormemente para o aprofundamento da democracia.

O currículo que articula os saberes da comunidade com os conhecimentos eruditos proporciona condições para que as crianças manifestem seus conhecimentos, relacionando-os, analisando-os e reconstruindo-os constantemente. Contribui, portanto, para a construção do orgulho pelo que são e respeito e admiração pelo que os outros são. Nesse espaço, não há lugar para dizer que “isto é melhor que aquilo”, “assim está errado”, “desse jeito não vai chegar a lugar nenhum” ou o pior, “você não sabe”, “nunca irá aprender”, “não nasceu para isso”. Nessa perspectiva curricular, quando a diversidade de perspectivas é possibilitada, aceita e reconhecida, é sobre as crianças reais que a escola trata, é sobre elas próprias e seu universo vivencial que se ensina e aprende.

Tal postura, quando adotada pela escola, permite uma real inserção e problematização das culturas popular e erudita. Do ponto de vista da aprendizagem, o conhecimento sincrético é superado e a consciência do papel da própria cultura na formação da identidade adquire força (NEIRA, 2007). Quando o patrimônio cultural do seu grupo se transforma em conteúdo escolar e é valorizado e respeitado,

os educandos e educandas se reconhecem como representantes de culturas legítimas e prestigiadas pela sociedade mais ampla, o que contribui para reforçar o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo pelo fortalecimento dos laços culturais originais.

Ao reconhecer o conhecimento que as crianças trazem quando entram na escola, o/a professor/a as reconhece como sujeitos de conhecimento, sujeitos capazes, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola lhes pode oferecer e socializá-los.

A articulação da cultura da comunidade com a cultura docente sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se apropriem da cultura de forma geral como um meio de obter uma participação social mais justa e plena. Ao incorporar os conhecimentos da cultura que as crianças já dominam, a escola dará um novo sentido aos conteúdos curriculares, proporcionando melhores condições para que compreendam o mundo em que vivem e a discriminação e exclusão sofrida por diversos grupos que compõem a sociedade. Além disso, potencializará as crianças para sua luta por sobrevivência cultural, emancipação e participação social e política.

Ao incorporar a cultura de origem das crianças, o que elas já conhecem acrescido de outras informações encontradas na comunidade delas e em diversas outras fontes (literatura, cinema, jornais, produção científica, etc.), o/a professor/a influirá para que as crianças enriqueçam o conhecimento sobre a história do seu grupo cultural, podendo se orgulhar tanto da sua origem, quanto da sua classe social. Essa é a via para a construção da sua personalidade, da sua identidade cultural e do seu sentimento de nacionalidade.

Incorporando o universo vivencial das crianças ao currículo da escola, o/a professor/a também aprenderá, atualizando seus próprios conhecimentos, aprendidos em seu curso de formação inicial e contínua. Se for capaz de mudar e aprender, transformará a experiência escolar num espaço de co-construção de conhecimentos,

em que todas as crianças e ele/a próprio/a estarão envolvidos/as num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros. Quando a aprendizagem se dá dessa forma, aquele/as que, num dado momento, revelam saber menos do que os/as outros/as serão ajudados/as pelo/a educador/a ou pelos/as que já sabem e, em outro momento, serão capazes de realizar sozinhos/as determinadas atividades (GARCIA, 1995).

Se o que se pretende é uma sociedade mais democrática, as práticas pedagógicas terão que ser inevitavelmente modificadas. As atividades escolares devem envolver-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes e disponíveis no panorama cultural da comunidade. Ao abrir espaços de interlocução com a comunidade da qual as crianças são parte, entrarão na sala de aula a história oral e a cultura de suas comunidades, que poderão, em seguida, ser documentadas, analisadas, interpretadas e ressignificadas, enriquecendo o currículo.

O/A docente terá que trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura erudita e as ideologias das culturas infantis. Manifestações culturais, como a dança, a mímica, a brincadeira, não mais serão apresentadas do ponto de vista exclusivo dos/as adultos/as escolarizados/as, mas, agora, incorporadas como conteúdos pedagógicos, com os pontos de vista da comunidade e de suas produções culturais identitárias. Dialealizando as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar, o/a professor/a estará criando condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolha consciente e, por consequência, para a assunção da cidadania.

Como se pode esperar, esse processo não ocorrerá sem conflitos e tensões. Num primeiro momento, há que se questionar os privilégios e espaços concedidos aos conhecimentos científicos no currículo. Em seguida, valeria a pena observar se os conteúdos de ensino são representativos dos conhecimentos construídos por todos os grupos presentes no cenário social. Por fim, há que se buscar formas e

meios de subverter a lógica que impele os/as docentes a recorrer, predominantemente, aos processos e conhecimentos já consolidados para organizar e conduzir suas tarefas pedagógicas. Nesse caso, solicita-se a revisão das lógicas empregadas nos cursos de formação inicial e contínua e a cultura profissional docente que, lentamente, vai conformando os/as educadores/as a determinadas práticas pedagógicas fundadas em uma postura monocultural.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Qualquer observador que se aventure a permanecer uma semana em uma escola de Educação Infantil deparar-se-á com diferentes práticas corporais, como danças, mímicas, brincadeiras, cantigas, correrias, entre outras, presentes nos distintos momentos da rotina escolar da instituição. E por que isso acontece? Porque tais manifestações culturais são formas de expressão da vida e da realidade variada em que vivem as crianças. Como artefatos culturais, essas práticas corporais comunicam valores, expressam sentimentos, cultuam subjetividades e significados, ou seja, em certa medida, contribuem para a formação dos sujeitos.

No entanto, em algumas escolas, essas experiências encontram-se limitadas aos momentos livres, sem qualquer intenção formativa conforme constatou a investigação empreendida por Richter e Vaz (2005). A permanência dessas concepções confirma as posições de Borba e Goulart (2007), para quem a escola prioriza outro tipo de linguagem – aquela vinculada aos usos escolares e que serve à reprodução de determinados conteúdos, mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se, nos momentos livres ou fora da escola, a criança emprega outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, ela se vê, no decorrer das ações didáticas intencionalmente elaboradas, cercada não apenas pelas amarras de

uma única forma de se expressar, mas, também, pela previsibilidade dos sentidos possíveis. Assim sendo, qual seria o espaço da linguagem corporal nessa escola?

Sucumbindo a uma visão disciplinadora de educação, as aulas de Educação Física na Educação Infantil muitas vezes contribuem para domesticar o corpo, “[...] o que coloca em jogo a justeza da presença de uma intervenção pedagógica delimitada como ‘Educação Física’ nas instituições de 0 a 6 anos” (RICTER; VAZ, 2005, p. 91).

Para os autores, descobrir outras linguagens, estabelecer formas não danificadas de interação com as crianças e recriar o tempo e o espaço dos ambientes educacionais são desafios postos para a educação da infância. Como alternativa, sugerem que a Educação Física se ocupe do debate e da reflexão acerca das manifestações corporais, para que possa contribuir para uma formação humana comprometida com a desbarbarização da educação, e revele novos gestos de aproximação corporal e estética, outras possibilidades de ação, de comunicação, consigo, com o mundo e com o outro.

Ao reconhecer a linguagem corporal como modo de expressão e comunicação, é necessário rever as práticas educativas da Educação Física. Nesse sentido, é urgente compreender o espaço pedagógico do componente como o *locus* de apropriação da variedade de formas pelas quais a cultura corporal se expressa. Ou seja, as aulas de Educação Física precisam contribuir para alargar a compreensão que as crianças possuem acerca da realidade em que vivem e para abrir caminhos para uma participação mais intensa no mundo. Participação que se faz pela interpretação, criação e transformação da sua linguagem corporal original e pela interpretação e ressignificação das diversas linguagens corporais manifestas pelos outros grupos que habitam a sociedade.

Veja-se o exemplo do conhecimento produzido por meio da gestualidade inerente à dança. Compreender e expressar a realidade por meio da dança mobiliza a sensibilidade, imaginação e criação; ajuda a perceber que existem diferentes sistemas de referência do

mundo que se abrem para muitos sentidos possíveis ao se conectarem com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, deve-se propiciar às crianças uma variedade de manifestações rítmicas que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica.

Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções, com diferentes modalidades de dança e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com os gestos, com o próprio corpo e com o corpo dos demais, a buscar novos sentidos, novas combinações e novas emoções para que possam se constituir como autoras de suas ações corporais e de seus modos de pensar.

Esses conceitos explicitam uma determinada concepção de criança, corpo, movimento e Educação Física. Sem qualquer intenção de desprestigiar as demais perspectivas presentes na área, o que se apresenta é uma visão de ensino de Educação Física, por isso, pedagogia, alicerçada num entendimento da escola como espaço de apreensão, ressignificação e ampliação cultural. Defende-se, portanto, uma pedagogia da cultura corporal. Mas o que se pode entender por pedagogia da cultura corporal?

Em sua trajetória histórica, a Educação Física vem sendo submetida a variados vetores de força, tanto sob a pressão das diversas teorias científicas que lhe dão respaldo como área de conhecimento, quanto das pressões sociais das quais decorrem sua existência e finalidade. Esses condicionantes sócio-históricos possibilitaram o surgimento de variadas formas de intervenção social, a partir de sua íntima relação com as concepções de movimento humano. Para Santin (1987), convivem, no momento presente, quatro diferentes noções de movimento humano.

A primeira concepção advém da compreensão do homem como uma máquina viva, que funciona em conformidade com os princípios e leis da física. Aqui, o movimento humano é objeto de estudo da Biomecânica, cujo propósito é a busca da eficiência mecânica dos movimentos. Nesse enfoque, a ação educativa tenciona

prioritariamente a eficácia na execução dos movimentos com vistas à melhoria da performance motora. Numa segunda concepção, o movimento é entendido como fonte de energia produtiva. Essa concepção tem como origem os princípios da Fisiologia do Exercício, construídos por meio da análise dos mecanismos metabólicos utilizados pelo organismo para a produção da energia necessária para a realização das atividades físicas.

Assim, a Educação Física procura a melhoria dos parâmetros fisiológicos e das capacidades físicas. Já a terceira concepção responsabiliza a educação pela melhoria dos movimentos. Para tanto, sob influências da Psicologia, a ação formativa deve alcançar níveis elevados de aprendizagem e desenvolvimento motor, ou seja, as habilidades motoras especializadas. E, finalmente, o movimento humano pode também ser entendido como forma de expressão, o que o torna portador de significados e um meio privilegiado para expressar sentimentos, emoções e toda a produção cultural de um determinado grupo social. Nesse sentido, o movimento humano é uma forma de linguagem mais facilmente traduzida pelo termo “gesto”. O gesto, por sua vez, é entendido como um movimento intencional significativo do ponto de vista sociocultural, dado que se constrói na relação sujeito-cultura e permite a comunicação entre os membros de um determinado grupo. Aqui se encaixam desde a piscadela e o sorriso até as danças, mímicas, brincadeiras e demais produções da cultura corporal.

Sayão (2002, p. 57) explicita um posicionamento a favor dessa concepção de Educação Física quando afirma:

[...] as interações entre crianças e adultos acontecem por intermédio de seus corpos que estão situados em um contexto sociocultural. Esse contexto vai determinando modos de ser, exige-lhes performances, ou seja, os corpos de adultos e crianças estão imersos em uma determinada cultura. Olhares, gestos, expressões, falas, representações típicas de uma determinada cultura que, quando manifestadas, são comunicadas e compreendidas por intermédio de códigos e/ou signos.

Quando se concebe a motricidade humana como forma de produção e comunicação cultural, entende-se o movimento inerente às práticas corporais sistematizadas como elemento portador de significados sociais. Transforma-se, portanto, o movimento em gesto. Na gestualidade, os seres humanos expressam sentimentos, emoções e toda produção cultural dos grupos nos quais foram socializados. Nessa perspectiva, o movimento humano é uma linguagem sócio-historicamente fundada, o que implica a impossibilidade de qualquer menção a movimentos certos ou errados. Quando o currículo da Educação Física é compreendido como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal, são incoerentes quaisquer ações didáticas direcionadas à fixação de padrões, visando ao alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor, unificação de práticas corporais ou emprego de determinadas experiências motoras para a obtenção de benefícios em outros domínios do comportamento. Ao teorizarem sobre a pedagogia da cultura corporal, Neira e Nunes (2006) buscaram a compreensão desse fenômeno nos referenciais dos Estudos Culturais anteriormente mencionados. Nessa perspectiva, cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa, quanto para quem a observa. Ou seja, são práticas de significação. Cada atividade social, portanto, cria um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. A cultura, assim entendida, constitui-se em uma relação social, configurando-a como um campo de luta pela validação de significados. Nesse sentido, a cultura corporal assume a dimensão de um território de conflito expresso na intencionalidade comunicativa do movimento humano.

Entretanto, esse território não é algo orgânico, compartimentado. A cultura está localizada sobre fronteiras em que se tocam e entrecruzam outras significações. Pode-se dizer que é na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados. A luta das culturas é pelo controle da informação

e do conhecimento que permite ao homem interpretar e intervir na realidade.

Hall (1997) contribui com o debate, ao esclarecer que a cultura é um sistema simbólico no qual as coisas são nomeadas por meio de um processo que lhes atribui sentido. Essa estabilização ocorre mediante sistemas classificatórios que ajudam a estabilizar a cultura, à medida que se criam fronteiras simbólicas para excluir os elementos fora do lugar, criando uma homogeneidade cultural. Segundo o autor, isso implica um esquecimento das inconsistências internas, das contradições e dos conflitos que marcaram a validação dos significados. A chamada cultura de fronteiras representa uma perturbação constante que precisa ser eliminada sob o risco de atrapalhar os padrões estabelecidos e, assim, o próprio processo de classificação.

O exemplo que Neira e Nunes (2007) nos fornecem é bem elucidativo. Há alguns anos, a capoeira era desqualificada como prática social e reduzida a uma pequena parcela marginalizada da população. Sua prática proibida, seus praticantes vistos como pessoas “sem valores” e seus gestos concebidos como violentos. Nesse contexto, a presença da capoeira na escola era algo inadmissível. Na arena de lutas pela imposição de sentidos, a capoeira foi mantida por muito tempo à margem da sociedade. Porém, situar-se à margem é estar permanentemente na fronteira, logo, como reforça Hall (2003), é ser um elemento desestabilizador da cultura. Ou seja, embora socialmente periférica, a cultura da fronteira, nesse caso a capoeira, torna-se simbolicamente central. Hoje, a capoeira é símbolo da identidade nacional e sua prática penetrou em ambientes como a escola, os clubes, as academias frequentadas pela elite econômica, etc. Isso não ocorreu por acaso, mas por meio de lutas pela significação. Como forma de manifestação cultural, a capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação, ela propiciou uma ação política da cultura negra. Esse movimento é permanente no jogo do poder cultural e caracteriza a maior parte das práticas da cultura corporal.

Isso demonstra que os problemas e as soluções gerados na convivência social podem ser identificados nas brincadeiras, nos esportes, nas lutas, nas ginásticas, nas danças e nas artes circenses, formas de expressão visíveis em todos os lugares e em todas culturas. Cada grupo social atribuiu-lhes sentidos e significados diferentes, mas sempre em conformidade com o contexto no qual se criaram e recriaram. Como caso emblemático na esfera das lutas, vale comparar as produções culturais japonesas com as ocidentais. Ambas traduzem, por meio de gestos, suas diferentes filosofias.

Partindo do pressuposto de que todo homem é um ser cultural, possuidor, portanto, de cultura e de que todo comportamento humano, por mais próximo às suas necessidades fisiológicas que seja, se relaciona com a cultura, conclui-se que os comportamentos corporais são, antes de tudo, culturais. Não há uma forma universal e natural de andar, correr, saltar, dançar, lutar, jogar, etc., assim como não existem modos corretos de sentar-se à mesa, falar, rezar, comer, lavar-se, etc. Cada gesto é apropriado pelo grupo cultural, distinguindo-se de outras formas de execução pertencentes a outros grupos, tanto no que se refere à maneira pela qual ocorre, como pelo seu significado no interior de uma dada cultura.

As práticas corporais, dadas as suas características expressivas, permitem a percepção de que é a cultura que proporciona a gênese, a incorporação, a ressignificação e a socialização das diversas formas de manifestações corporais. Como exemplo, as cantigas de roda que, no decorrer da Idade Média, se apresentavam, como ocasião para flerte e galanteio entre jovens adultos, gradativamente foram alocadas como produtos culturais característicos do universo infantil. Algo semelhante aconteceu com a amarelinha, a queimada e tantas outras brincadeiras.

Por assim dizer, infere-se que é por meio das produções culturais que os homens e as mulheres estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento da cultura como um texto a ser lido, portanto, interpretado. Nesse sentido, Neira e Nunes

(2006) afirmam que a gestualidade presente e característica de cada manifestação da cultura corporal configura um texto passível de leitura e interpretação. Esses textos são compreendidos como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtores de cultura. Cada texto é uma linguagem, com especificidade própria a ser interpretada. Dito isso, é possível afirmar a impossibilidade de adjetivar, mensurar ou comparar qualquer produção cultural e suas formas de linguagem.

Parafraseando Neira e Nunes (2007), não devem existir e prevalecer “técnicas corporais” melhores ou piores, a não ser que se determine um modelo único a ser seguido, atitude que não condiz com a sociedade multicultural⁵ atual. Nestes tempos, a Educação Física precisa contemplar as aprendizagens necessárias para uma profunda compreensão sócio-histórico-política sobre toda a produção que abrange as manifestações da cultura corporal, visando a alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera pública de todos os grupos que compõem a sociedade.

Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, uma Educação Física que se avenge democrática deverá proporcionar condições para que se possa romper com o circuito perverso que, ao impor padrões, exclui os corpos diferentes e que, ao tentar alcançar as referências hegemônicas, fracassa, em função da sua trajetória cultural diferenciada. O que se propõe, portanto é uma ação educativa que torne quem aprende ciente dessas relações de poder e de como as instituições sociais modelam representações que atuam sobre os corpos de quem é sujeito da aprendizagem e por meio desses corpos. Uma educação que questione o porquê não só de seu aprisionamento em silêncio a uma cultura hegemônica, como também de sua cumplicidade.

⁵ Multicultural é um termo qualificativo e se refere aos problemas de governabilidade de qualquer sociedade em que diferentes comunidades culturais tentam conviver e construir algo em comum e, concomitantemente, mantém algo de original (HALL, 2003).

Assim, não basta fazer, é preciso refletir, questionar, compreender. Foi compreendendo suas ações que o homem criou os símbolos e assim vingou como espécie. Esses símbolos são transmitidos, criados e recriados a todo instante. A criação é vivida, imaginada, representada. A representação se manifesta, vira ação e se transforma em expressões corporais. Ao jogar, dançar e correr, homens e mulheres comunicam e transformam em linguagem o movimento humano. Cada grupo cultural cria seu estilo próprio de jogar, dançar, lutar, etc., expressa sua cultura por meio dessas práticas e elabora, assim, novos códigos de comunicação. Esses códigos são signos que se inscrevem nos corpos de cada grupo cultural (NEIRA; NUNES, 2007).

Brincadeiras, danças e cantigas de roda, conforme Wiggers (2005), fazem parte daquilo que se convencionou chamar de cultura corporal infantil. Como produto cultural de um determinado grupo e fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais se constituem, antes de qualquer coisa, fator de identidade cultural.

Nessa perspectiva, é por meio de uma Pedagogia da Cultura Corporal, aqui afirmada como uma Educação Física crítica, que os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais. Nessa concepção,

[...] não se estuda o movimento, estuda-se o gesto, sem adjetivá-lo de certo ou errado, sem focalizar sua quantidade ou qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco manutenção da saúde, alegria ou prazer. Nesta abordagem, o gesto fomenta um diálogo por meio da produção cultural, por meio da representação de cada cultura. O gesto transmite um significado cultural expresso nas brincadeiras, nas danças, nas ginásticas, nas lutas, nos esportes, nas artes circenses, etc. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 228).

Assim, a compreensão do contexto histórico da gênese das manifestações corporais que as crianças constroem na cultura paralela à escola permitirá elucidar as relações sociais que determinaram sua estrutura seletiva, os aspectos que escondem a dominação de um grupo sobre outro e suas formas de regulação que contribuem para a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes. Uma ação didática, organizada segundo esse princípio, possibilitará uma leitura crítica dos modos como os grupos dominantes definem a realidade. O que se propõe é a leitura e interpretação do gesto, do signo cultural e dos códigos constituintes nas práticas da cultura corporal dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade e coabitam a escola.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA⁶

Rompendo com a tradição que atribuía ao ensino da Educação Física uma característica exclusivamente prática, a Pedagogia da Cultura Corporal amplia o leque de possibilidades da ação didática, incluindo não só a vivência motora, como também a tematização dos diversos saberes e sentimentos relacionados com as práticas corporais que se configuram como patrimônio cultural dos variados grupos que constituem a sociedade contemporânea. Em tom de esclarecimento, vale mencionar o seguinte exemplo: é possível afirmar que o “futebol” é um dos elementos que compõem o patrimônio da cultura corporal de grande parte da população brasileira. Há, no entanto, que considerar as diferenças regionais, locais e individuais.

Assim, possivelmente, as crianças que residem nas proximidades de um campinho, um clube, uma escolinha de esportes, que possuem familiares envolvidos com essa prática, ou que, mesmo distância, acompanham esporadicamente os jogos televisionados,

⁶ Para a escrita desta seção, recorreu-se, entre outras referências, ao documento “Orientações curriculares” elaborado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2007.

possuirão níveis diferenciados nos saberes relacionados com essa manifestação corporal. É possível perceber, ainda, a existência de crianças conhecedoras e amantes do futebol que vivenciam sua prática sempre que lhes é possível (na escola ou na rua), comentam suas jogadas, se emocionam, se interessam por um determinado clube, por histórias e fatos associados ao futebol ou, o mais interessante, por todo o patrimônio lúdico elaborado à sua volta (álbuns de figurinhas, videogames, futebol de prego, de botão, de tampinhas, de moedas, etc.). A partir daí, é possível identificar diversos níveis de apropriação desse patrimônio da cultura corporal pela criança e uma enorme variedade de conhecimentos produzidos e ressignificados sobre essa temática. Ou seja, mesmo sem praticar futebol, é pertinente afirmar que muitas crianças possuem conhecimentos alusivos a essa manifestação.

Considerando o atual *status* da Educação Física, como componente curricular que valoriza sua práxis e se encontra inserido no Projeto Pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural dos seus alunos, a Pedagogia da Cultura Corporal poderá contribuir com o esforço coletivo de construção de uma prática pedagógica voltada para a transformação social por meio da formação dos/as educandos/as para a participação ativa na vida pública. Uma Educação Física que, além de permitir a reflexão crítica da realidade, seja também canal privilegiado de produção de cultura, em que os sentimentos, a criatividade, o lúdico e o patrimônio sócio-histórico, relacionados com a corporeidade, de todos os grupos que compõem a sociedade multicultural contemporânea sejam contemplados e respeitados. Nessa concepção, a Educação Física, na Educação Infantil, deve garantir às crianças o acesso ao patrimônio da cultura corporal, historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade. Deve analisar os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como também

refletir sobre os saberes alusivos à corporeidade, veiculados pelos meios de comunicação de massa, e os saberes da motricidade humana, produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados.

Com essa postura, são consideradas temáticas de ensino da Educação Física na Educação Infantil todas as manifestações da cultura corporal: as brincadeiras, danças, mímicas, cantigas, etc., que as crianças conhecem e não conhecem, as danças folclóricas e urbanas, os videogames, as ginásticas construídas e a variedade das formas expressivas dessa modalidade, entre tantas outras.

Evidentemente, essas finalidades implicam a busca permanente pela explicitação das possibilidades e dos limites oriundos da realidade sociopolítico-cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano e que condicionam e determinam a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

Para que a experiência escolar possa proporcionar condições que levem as crianças a assumir a posição de atores da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa, a prática pedagógica da Educação Física deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar e ampliar de todas as maneiras possíveis os conhecimentos das crianças a respeito desse patrimônio.

Ensinar Educação Física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam.

Sendo a escola de Educação Infantil o primeiro espaço determinado socialmente para a socialização do patrimônio cultural historicamente acumulado, entende-se, como função social da Educação Física, nessa etapa da escolarização, proporcionar às crianças uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas pelas quais as manifestações

corporais veiculam as diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Para tanto, a Educação Física deverá promover uma pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre as crianças para, a partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolver condições de equidade sociocultural. Em outras palavras, a existência e prevalência de manifestações corporais adequadas ou inadequadas à infância, conseqüências de um modelo cultural hegemônico, deverão ser analisadas melhor e pedagogicamente substituídas, em nome da diversidade cultural presente na escola, de forma consoante com os princípios maiores de direito à diferença e à multiplicidade cultural tão caros à instituição educativa contemporânea.

Considerando-se que, em uma sociedade plural e democrática, a escola deve buscar novos elementos para proporcionar aos alunos a relação entre o conhecimento popular e o científico, o currículo da Educação Física contemplará as aprendizagens necessárias para uma profunda compreensão sócio-histórica-política sobre toda a produção em torno das manifestações da cultura corporal, visando a alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera social.

Numa visão de educação que compreende a escola como espaço determinado socialmente para a produção, reconstrução e ampliação cultural, caberá à Educação Física escolar não só proporcionar às crianças experiências pedagógicas que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, danças, mímicas, cantigas, etc., como também oferecer a cada um/uma a oportunidade de se posicionar como produtor/a de cultura corporal. Nesse sentido, tenciona-se fazer “falar”, por meio da tematização das manifestações corporais, a voz de várias culturas infantis no tempo e no espaço – família, bairro, cidade, estado, país, internacional, sulista,

nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que coabitam a sociedade brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional, etc., que costumeiramente marcam as práticas corporais.

Como espaço público e propício para o debate coletivo, a escola deve visar às melhores condições sociais para seus sujeitos, entre elas, os direitos sociais, a justiça social e a cidadania. A Educação Física, como componente curricular, apresenta todas as condições para uma atuação profícua nesse sentido. Veja-se, como exemplo, o seguinte projeto desenvolvido em uma escola pública de Educação Infantil de São Bernardo do Campo (SP).

A partir da constatação de que muitas crianças, durante os intervalos, permaneciam um longo período com os olhos atentos aos movimentos das pipas que sobrevoavam a escola e, frequentemente, envolviam-se em intensas discussões sobre o brinquedo, as educadoras desenvolveram um interessante trabalho pedagógico. Inicialmente, em roda de conversa, foram levantados e registrados em grandes folhas de papel, os conhecimentos das crianças sobre o assunto. Surgiram nomes diferentes, técnicas para construção e para empinar, diversos tipos de pipas, etc. As professoras resolveram, então, organizar pequenas oficinas de confecção de pipas. As crianças maiores passaram pelas outras salas de aula, apoiando e ajudando as menores. Seguiram-se muitas oportunidades para que as crianças empinassem suas pipas no pátio da escola. Nesse momento, como nem todas conseguiram construir seus brinquedos, foram propostas situações didáticas que alternaram o empinar e o contemplar. Na seqüência, as professoras reuniram e socializaram com as crianças algumas produções sobre o assunto: livros, narrativas, histórias e obras de arte.

Encontraram, entre as obras de Cândido Portinari, algumas pinturas que tratavam do tema. Novamente, as crianças foram convidadas a apreciar aqueles artefatos culturais, opinar sobre eles e

opinar sobre o seu conteúdo. Surgiu, então, a idéia de se comparar as realidades retratadas pelo pintor (campos abertos, crianças descalças, etc.) com a realidade vivida por elas (habitantes de uma comunidade urbana, com uma grande rede elétrica). Nesse contexto, emergiram calorosos debates acerca do risco de se empinar pipas nas condições atuais, comparações com as características da vida cotidiana das crianças no passado e possíveis alternativas para contornar as dificuldades presentes. Como algumas crianças mencionaram que seus familiares viveram em regiões semelhantes às retratadas por Portinari, coletivamente, decidiram convidar alguns adultos da comunidade para relatar suas experiências com as pipas durante a infância. Dois pais e duas mães foram à escola, ajudaram as crianças a confeccionar pipas no formato que conheciam e relataram suas histórias. Na seqüência, novamente, foram ao pátio para empinar e observar não só as pipas, como a gestualidade dos colegas e dos adultos. Foi interessante notar que alguns adultos enfatizaram ainda gostar de empinar pipas e brincar com elas. Surgiram questões em torno do perigo atual, do cerol, do risco de se brincar na rua, etc. Enquanto alguns meninos diziam que sempre empinavam pipas sem qualquer problema, as meninas demonstravam pouca familiaridade com o assunto. As professoras, provocando o debate, solicitaram às crianças que se posicionassem sobre as brincadeiras de menino e de menina. As crianças recordaram que duas mães, quando meninas, também empinaram pipas e, na escola, isso também aconteceu. Concluíram, portanto, que pipa não era brincadeira somente dos meninos.

Aprofundando o assunto, as professoras pediram que as crianças falassem quais brincadeiras eram de meninas e quais eram de meninos e por qual razão. Uma longa discussão foi travada sobre o assunto e ficou decidido que as crianças entrevistariam os familiares ou outras pessoas para conhecer suas opiniões. Descobriram, a partir das informações obtidas, que, em algumas regiões do Nordeste, sobretudo na zona rural, meninos e meninas brincavam juntos. O mesmo ocorria com eles próprios na escola, durante o recreio, e no

ambiente familiar, quando irmãos e irmãs brincavam juntos. No final, terminaram por perceber que não existem brincadeiras masculinas ou femininas, isso, segundo eles, depende de quem brinca, todos podem brincar juntos, desde que se respeitem as diferenças.

Esse relato contribui para se compreender que o acesso ao patrimônio da cultura corporal significa possibilitar às crianças e aos/as professores/as o contato e a intimidade com a cultura corporal da comunidade mais próxima, bem como com aquela pertencente a outros grupos no espaço escolar, abrindo, dessa forma, caminhos para a experiência cultural e provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. Significa promover o encontro dos sujeitos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida. Mas como se dá esse encontro?

Neira e Nunes (2007) dizem que o sujeito, ao entrar em contato com as práticas corporais de outros grupos ou indivíduos e contemplar essas práticas, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão de seu significado. Segundo Corsino (2007), a pessoa que aprecia um produto cultural, seja ela criança, seja adulto, entra em diálogo com ele, com seu autor e com o contexto em que ambos estão inseridos. Relaciona-se com os signos que o compõem, elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, articula a experiência nova provocada pelo que vê (de estranhamento da situação habitual, de surpresa, de assombro, de inquietação), com a experiência pessoal acumulada por intermédio da interação com outros produtos culturais, conhecimentos apropriados nas práticas sociais e culturais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários, etc., trazendo o seu ponto de vista para completar sua interpretação. A contemplação é um ato de criação, de co-autoria. Aquele/a que aprecia algo continua a produção do/a autor/a ao tomar para si o processo de reflexão e compreensão.

No contexto pedagógico, como se viu, a apreciação, como ato de criação e não como atitude passiva ou de conformidade, que apenas reproduz, é acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação.

Por isso, no trabalho mencionado, as crianças foram convidadas a construir suas pipas e experimentar a sensação de empiná-las. Com o mesmo sentido, também foram apresentadas outras referências externas, desde a história do brinquedo até as obras de Portinari, relatos dos adultos, experiências dos colegas, etc., o que potencializou a apropriação do significado daquela manifestação corporal em outras épocas e em outros momentos históricos ou contextos, o que fez com que as crianças estabelecessem uma certa intimidade com a pipa enquanto produção cultural.

Para Borba e Goulart (2007), essa intimidade que se estabeleceu permite a apropriação de sua história, das características e técnicas próprias e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Uma intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, múltiplas leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para, então, estabelecer novas formas de ver o mundo.

Não há como se constituir autor ou autora crítico e criativo, se não se acessar uma pluralidade de referências com liberdade suficiente para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação das experiências pedagógicas pelas quais se produz e reproduz a cultura, fazendo circular diferentes conhecimentos acerca das manifestações corporais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada prática corporal, bem como amplia a rede de significados e os modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão por meio da linguagem corporal.

É importante salientar que, nessa perspectiva, a Educação Física na Educação Infantil não se confunde com os exercícios de técnicas ou

com as cópias de modelos, visando à aprendizagem de determinados padrões de execução, ou com as atividades que potencializam o desenvolvimento de outros domínios do comportamento. Sayão (2002, p. 59) explica que “[...] a percepção de que algo falta às crianças é o que geralmente vem em primeiro plano quando se fala de seu desempenho escolar”. Mediante tais abordagens, as crianças não são vistas por aquilo que fazem, mas geralmente por aquilo que não conseguem fazer. Essa noção, fortemente influenciada pelas teorias psicológicas, estimulou a Pedagogia e a Educação Física a elaborarem um arsenal metodológico para combater tais ausências: “[...] jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as aprendizagens” (p. 59). Nessas propostas, esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não estivessem culturalmente intrincados.

A brincadeira infantil, por exemplo, se entendida como patrimônio cultural no qual a linguagem corporal se expressa, perde sentido se for empregada para desenvolver o raciocínio, a coordenação motora ou o esquema corporal na lógica “cabeça ombro, perna e pé”. O mesmo acontecerá com a dança, caso seja utilizada como estratégia para a aprendizagem da atenção e do autocontrole. Sayão (2002) é de opinião que tal insistência na função pedagógica das práticas corporais, além de vinculada a uma lógica produtivista, limita as possibilidades comunicativas da linguagem corporal e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar.

O trabalho com as manifestações corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do ensino de Educação Física na Educação Infantil é a compreensão e o respeito pelas diferenças e a conscientização da diversidade individual e grupal. Nessa etapa da escolarização, é importante que a criança vivencie práticas corporais em que

possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar as diversas manifestações da cultura corporal e atuar sobre elas. É fundamental que ela conheça as produções de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as pertencentes à cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita. O trabalho com a linguagem corporal na educação da infância tem como finalidade propiciar oportunidades para que as crianças apreciem diferentes repertórios corporais e elaborem suas experiências pela vivência e experimentação, ampliando a sua sensibilidade e sua cultura corporal.

O trabalho pedagógico com a cultura corporal também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas corporais pertencentes a outros grupos sociais. Para tanto, o elemento essencial é o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano.

Essas considerações encontram consonância nas idéias de Sayão (2002), quando afirma que construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura infantil é papel fundamental dos/das profissionais na Educação Infantil e na Educação Física. Para tanto, é necessário que os/as educadores/as sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados. Isso passa pela superação de algumas barreiras culturalmente impostas, que contribuíram para a configuração de uma cultura adulta que repele a brincadeira, o toque e a sensibilidade corporal.

Ao incluir a vivência, a ressignificação, a ampliação e o aprofundamento no tocante às manifestações corporais, a Educação Física na Educação Infantil promove situações didáticas que favorecem a consciência corporal, a troca entre as crianças, a aceitação das diferenças e o respeito ao outro. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso as atividades devem permitir que todas as crianças possam participar, se divertir e

aprender, independentemente das características individuais. Assim sendo, é importante que os/as educadores/as tenham, como princípio norteador, a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade (CORSINO, 2007).

Para uma Educação Física Infantil pautada na Pedagogia da Cultura Corporal, é preciso assegurar práticas pedagógicas que permitam a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, assistência a vídeos, audiência a ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem, etc. É importante, também, que o cotidiano seja pleno de atividades de produção, como verbalização das opiniões, socialização das descobertas, organização de apresentações para os/as colegas da turma, a escola ou a comunidade, a comunicação de informações obtidas no interior da escola ou fora dela, entre outras. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, discutir e conversar sobre as práticas corporais, pois um dos principais objetivos da Educação Física na Educação Infantil é transcender os conhecimentos acerca da cultura corporal já disponível às crianças.

Finalmente, sugere-se a organização de atividades pedagógicas que, partindo das vivências corporais, ampliem o patrimônio cultural alusivo às diferentes esferas do conhecimento: linguagem, ciências sociais e naturais. Não se trata, portanto, de simplesmente reproduzir as manifestações corporais aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola. Ao experimentá-las, conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram, os conhecimentos inicialmente disponíveis às crianças serão revistos, ampliados e aprofundados pela mediação cuidada e atenta do/a professor/a.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo**: os educandos, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**: pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 174-182, set./dez. 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

_____. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

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

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

WILLIAMS, R. **The long revolution**. Harmondsworth: Penguin Books, 1984.