



Construção dos corpos infantis nas aulas de Educação Física do Corujinha¹

Adriano de Assis Santarosa²

Cátia Pereira Duarte³

Flávio Silva Brandi⁴

José Luiz Lacerda⁵

Resumo

Diante da necessidade de construir um currículo para a educação infantil na escola, questiona-se como os espaços físicos, do âmbito escolar, vêm influenciando a construção dos corpos das crianças? Pretende-se identificar e compreender a influência dos espaços nas construções dos corpos e, através de um estudo do/no cotidiano, identificar as significações dos espaços para os alunos da escola, levantando pistas para pesquisas interdisciplinares.

Palavras-chaves: Espaços Físicos, Educação Infantil, Construção dos Corpos.

25

¹ Este trabalho vem se desenvolvendo no Grupo de Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade/ GEFSS da Universidade Gama Filho/ RJ, a partir de reflexões dos autores sobre a implantação da Educação Infantil no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG. Vale salientar que o apelido Corujinha foi adotado pela comunidade escolar há 40 anos, quando a escola foi criada, devido à relação do animal com a busca de sabedoria, objetivo de todos ontem, hoje e sempre.

² Acadêmico de Educação Física da UFJF/ Bolsista de Treinamento Profissional do C.A. João XXIII.

³ Professora de Educação Física do C.A. João XXIII/ Responsável pela disciplina de Educação Física na Educação Infantil.

⁴ Acadêmico de Educação Física da UFJF/ Bolsista de Treinamento Profissional do C.A. João XXIII.

⁵ Professor de Educação Física e Diretor do C.A. João XXIII.

Abstract

In the face of the necessity of constructing a curriculum for children education at school, it is questioned how the physical space has been influencing the construction of children's bodies? It is intended to identify and understand the influence of spaces over the construction of the bodies and through a study of/on daily life, identify the meanings of spaces to students and staff of the school, indicating clues to the interdisciplinary researches.

Key-words: physical spaces - children education - construction of the bodies.

A escola como espaço de construção dos corpos infantis

O debate em torno das construções e desconstruções dos corpos dos sujeitos através das práticas educativas vem permitindo novas reflexões sobre suas variações, sentidos, causas e conseqüências.

O espaço da educação não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas o produz, mas fabrica sujeitos, produz identidades em relações de igualdade ou desigualdade de oportunidades. Esse espaço, que produz conhecimento também reproduz *habitus*⁶ entre seus agentes e, por isso, pensar sobre o funcionamento dos esquemas de percepção, pensamento e ação no âmbito escolar instiga educadores, preocupados com a formação material e simbólica dos sujeitos, a construírem currículos com pedagogias críticas.

Pelo *habitus*, não somente o indivíduo se situa num universo social particular, mas o universo social se inscreve nele. Nesta relação, o indivíduo estabelece linguagens que consolidam seu status em um grupo, em um espaço e em um tempo determinado. Considerando que, para Corazza (2001), o currículo é uma linguagem e, sendo assim, é uma prática social discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito, idéias, práticas coletivas e individuais, estas práticas discursivas e não-discursivas atingem, de diferentes formas, as diferentes crianças em diferentes espaços da escola.

No espaço das aulas de Educação Física se valorizam as práticas corporais ligadas aos esportes, aos jogos, às danças, às ginásticas e às

⁶ Para Bourdieu (1999) o *habitus* constitui um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, quer dizer, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos, ao longo do tempo que nos permitem perceber e agir e evoluir, com naturalidade, num universo social dado. Enquanto coletivo, individualizado pela incorporação do social, ou indivíduo biológico coletivizado pela socialização, o *habitus* não é uma invariante antropológica, mas uma matriz geradora, historicamente construída, institucionalmente enraizada e socialmente variável, que se confirma pela vontade de se distinguir e de se situar numa escala de poder.

lutas⁷ que, se não forem bem discutidas, podem permitir a valorização da violência material e/ou simbólica⁸ de poder, em abordagens do tipo: discriminação de gênero quando meninas não detêm as mesmas habilidades motoras, no futebol, que os meninos, discriminação de sexualidade por excesso de habilidade motora de um menino nas atividades rítmicas etc. Nos outros espaços se valorizam práticas culturais que também permitem diferentes violências e que, independente do controle dos corpos, da postura dos profissionais, entre outras variáveis do/ no cotidiano, extrapolam as relações e consolidam linguagens nem sempre bem quistas no espaço escolar.

Com isto, a discriminação dos comportamentos não garante que sejam sucumbidas certas violências entre os sujeitos, por isso todos os espaços, mesmo que de forma diferente, contribuem para uma reprodução de relações de poder divulgadas na sociedade, através dos hábitos culturais. A partir daí, o corpo precisa ser entendido como algo produzido na e pela cultura e não mais como natural. O corpo é provisório e vulnerável a inúmeras intervenções científicas e de senso comum de cada cultura, é construído pela linguagem e, por isso, ela pode classificá-lo definindo suas normalidades e suas anormalidades. Tais normalidades legitimam os estigmas⁹ escolares em relação aos corpos, fazendo com que construamos sujeitos, de acordo com nossas concepções de corpo.

Para Meyer & Soares (2004), o corpo vem sendo invadido, re-significado por diferentes áreas, adquirindo um valor conceitual e político, principalmente. Conceitual quando o corpo é explicado por diferentes bases filosóficas e biológicas, se tornando central no engendramento dos processos, das estratégias e práticas pedagógicas e, a partir desse ponto, elas admitem a existência de importantes nexos entre corpo, diferença e identidade e é nesse sentido que ele se torna, para nós, um tema/objeto de estudo, fundamental para o campo da educação. Temos uma característica empreendedora sobre o corpo quando concebemos projetos pessoais de investimento, em uma perspectiva de modificá-lo e deixá-lo melhor apresentável. Todas essas re-significações e essa multiplicidade de possibilidades de pensar e viver o corpo ou, ainda, de ensinar sobre ele, estão colocadas, também, no centro de muitos debates e disputas no campo dos estudos que tematizam o corpo, em sua interface com gênero e sexualidade. Teorizando o corpo como construto sócio-cultural e lingüístico, estamos produzindo relações de poder desiguais, que criam “marcas ou inclinações” perpetuadas naturalmente na escola, através de práticas de vigilância e regulação, resultando num investimento de um corpo político.

⁷ Estes são os conteúdos da cultura corporal indicados pelo Coletivo de Autores (1992).

⁸ Para Bordieu (1999), a violência material é facilmente observável através de atos físicos/ brutais contra as pessoas e a violência simbólica, embora real, é mais difícil de identificar porque se consolida através de experiências subjetivas, nas relações de dominação, onde a força simbólica é uma forma de poder, que se exerce sobre os corpos, sem coação física que persiste com o apoio de predisposições profundas de nossos corpos.

⁹ Segundo Goffman (1982), o conceito de estigma enquanto sinal ou marca que caracteriza idealizações de um determinado contexto, pode nos mostrar que a escola tem seu estigma próprio, ou seja, concepções de corpo, de opções comportamentais e de inserção “tribal”. Tais concepções encaminham o que todos devem ou não fazer, sendo irrelevantes as concepções particulares.

Para dar conta destas percepções de corpo, é importante considerar o Coletivo de Autores (1992: 28), quando frisa que:

o currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

Com tal filosofia e com a práxis da ação coletiva da comunidade escolar, formada por professores, pais, alunos e funcionários, é possível construir corpos políticos (críticos e autônomos) ao mesmo tempo em que ajuda-se no desenvolvimento conceitual dos corpos de nossos alunos.

Pesquisa do/no cotidiano como facilitadora da construção dos corpos infantis

Pensando na experiência das aulas de Educação Infantil do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF/MG, depara-se com vários pensamentos sobre nossas ações: Para que pensar sobre as construções dos corpos? Quais seriam as percepções de corpo a partir da realidade desta escola? Desde aí, vem-se construindo um currículo de educação infantil, através de discussões entre três professoras (professora regente, professora de Artes e Música, professora de Educação Física) e dois bolsistas, refletindo sobre as práticas sociais de controle dos corpos, na contemporaneidade, em diferentes espaços.

Dentre os vários questionamentos sobre o trabalho, reflete-se neste ensaio: Como os espaços físicos da escola vêm influenciando a construção dos corpos infantis? E a partir daí: Quais seriam as evidências que mostrariam as relações entre os espaços e o processo de construção dos corpos dos/as alunos/as? Tem-se como objetivos, identificar e compreender a influência dos espaços nas construções dos corpos das crianças, bem como identificar as construções corporais que seriam privilegiadas, pois assim detectaríamos as significações dos espaços das aulas para os discentes e docentes, levantando pistas para pesquisas interdisciplinares, sobre construção dos corpos dos sujeitos escolares.

Este estudo exploratório do/no cotidiano que será realizado com os primeiros alunos da educação infantil¹⁰ do C.A. João XXIII de Juiz de Fora, através de observações registradas no diário de campo, analisadas pela teoria no/do cotidiano das escolas de Oliveira & Alves (2001), ainda em andamento.

¹⁰ Considerando o projeto de lei de agosto de 2005 que o governo federal enviou ao Congresso Nacional, instituindo a matrícula de crianças de seis anos em todas as escolas do país, dentro de cinco anos, o Colégio de Aplicação resolveu selecionar vinte alunos, por sorteio público, para dar início à experiência de uma educação básica de nove anos.

A Educação Física como espaço de construção dos corpos infantis

As atividades corporais realizadas em espaços não-formais correspondem à idéia de que existem certos aspectos do crescimento do indivíduo, considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados, satisfatoriamente, fora destes ambientes. No entanto, as atividades corporais dos espaços formais podem, através de suas diferentes possibilidades de atuação (atividades das aulas de Educação Física, atividades recreativas realizadas no horário do recreio, atividades da caixa de areia etc.), re-significar os aspectos do crescimento motor, cognitivo e afetivo das crianças. Vejamos alguns exemplos práticos dos relatórios.

Na aula de 24 de abril, encontra-se no relatório do: "(...) na hora de retornar para a sala, pedi que todos organizassem uma fila com meninos e meninas e os levei para tomar água. Percebi que, por terem liberdade de sair da sala e muitas vezes não estarem preparados para andar, vários alunos desperdiçaram água, correram, caíram, se machucaram". A partir daí, professora e bolsistas reforçaram, em todos os termos de aula, que a organização das crianças, nos espaços, possibilitaria menores acidentes e maiores oportunidades de consolidação dos hábitos higiênicos. No dia 14 de junho: "Depois do ensaio da quadrilha, (...) pedimos que todos fizessem duas filas para jogarmos bolas de basquete à cesta (...). As filas foram organizadas e mantidas até o término da aula".

Na aula do dia 19 de abril, escreveu-se sobre o comportamento de um aluno hiperativo: "O aluno tem gerado muita instabilidade na turma, bate em todos, provoca e não consegue controlar seus instintos. Diz que não tem medo de nada e que não sente dor quando é agredido". A coordenadora da Educação Infantil encaminhou o caso para profissionais competentes da escola, ao mesmo tempo em que bolsistas e professoras agiam com atenção e paciência redobradas com o menino. No dia 24 de maio, relatou-se: "O aluno adotou formas mais amigáveis de lidar com os colegas, professoras e estagiários. Participou da aula de futebol, fez gols e parece mais consciente do que pode ou não pode fazer no grupo".

Na aula de 10 de maio, escreveu-se: "Chegando na sala, distribuí bolinhas coloridas, cordas, lenços, arcos, uma bola de handebol. (...) Algumas alunas foram criativas, inventaram vários jogos para turma, a partir dos materiais. Alguns alunos preferiram jogar bola e até quebrar os vidros da sala. Não fiz alarme, mas pedi para cuidarem do material e do espaço". A partir deste dia, com ajuda dos bolsistas, valorizou-se a atividade criada de cada aluno em cada aula, recomendando que, para continuar com liberdade de criação nas aulas, todos os alunos e alunas deveriam cuidar dos seus corpos, dos corpos dos colegas e dos ambientes que freqüentássemos. No dia 31 de maio, última aula do mês, relatou-se: "Hoje iniciamos a prática de aula livre, onde todos podem trazer seus brinquedos preferidos para utilizar na quadra. Percebi (...) que as crianças gostaram de se movimentar livremente, com trocas de material (cordas, bolas, arcos trazidos pela professora) e brinquedos (trazidos pelas crianças); que os meninos se envolveram mais com as bolas, porém alguns se envolveram em

atividades rítmicas, enquanto as meninas se envolveram com as cordas, arcos e até com atividades que não exigiam materiais alguns”.

Mesmo diante da dúvida, as aulas devem ter princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneçam abertas à discussão crítica e possam ser efetivamente trasladados à prática. Para tanto, é importante saber o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o quê, como e quando avaliar (avaliação inicial, avaliação do processo e avaliação final).

Por isso, é importante para o professor de Educação Física ser consciente de que seus olhares sobre a realidade das crianças, nas aulas, ou em qualquer outro espaço da escola, não são isentos, sequer desinteressados. Seus olhares – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber¹¹ e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras.

Durante uma aula de Educação Física, permite-se que o aluno mostre suas experiências fora do espaço da escola, considerando que isto pode ajudá-lo a compreender as particularidades entre os ambientes, valorizando e aplicando seus conhecimentos, refletindo sobre suas ações, criticando seus usos no âmbito escolar, transformando a visão de que este espaço só tem sentido, se respeitar as diferenças entre os sujeitos e permitir trocas de vivências. Assim, os saberes da Educação Física – conhecimentos adquiridos através da cultura corporal – geram novos poderes, novas formas de agir e refletir sobre tais práticas.

Estas relações de poder-saber são lembradas por Corazza (2001) quando cita que, no meio de diversas crianças, as variações ficam anuladas e os efeitos das repetições começam a delinear os fundamentos da verdade sobre cada criança. Para isto, fora preciso situar esta criança em um espaço coletivo e homogêneo, um espaço neutro e aberto, que reorganizasse o campo de sua educação e onde o saber pedagógico se instaurasse, ao mesmo tempo em que instaurava e redefinia o estatuto social do novo sujeito-infantil.

Porém, é preciso que o espaço das aulas de Educação Física não sirva para regular e vigiar, através do disciplinamento dos corpos, pois se isso perpetuar, esses mesmos corpos procurarão, talvez com a mesma insistência, a título de “sobrevivência subjetiva”, válvulas de escape, linhas de fuga e brechas para extravasar os seus modos de pensar e agir.

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira entre os dominantes e os dominados (relações de professoras e alunos; de alunos e

¹¹ Para Foucault (1997: 19) as relações de poder não desempenham, em relação ao saber, unicamente um papel de facilitação ou de obstáculo; não se contentam em favorecê-lo ou estimulá-lo, em falsificá-lo ou limitá-lo; poder e saber não estão ligados um ao outro pelo simples jogo dos interesses ou das ideologias (...). Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do “poder-saber”.

professoras; alunos e alunos), que a magia do poder simbólico desencadeia e pelos quais os dominados contribuem, até contra sua vontade, aceitando os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais – vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa – ou de paixões e de sentimentos amor, admiração, respeito –; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ou a raiva onipotente e outras tantas maneiras de se submeter.

Assim, as práticas escolares são tomadas como teias em que aprendemos, nos prendemos, somos presas e das quais, por vezes, também nos soltamos. Cada professora traz suas marcas, as quais foram compondo um corpo que carrega sua historicidade que não determina, mas que, provavelmente, fala tanto dos seus limites quanto de suas possibilidades de mudanças. Hoje, somos adultas-professoras, mas já fomos crianças-alunas e, talvez essa criança-escolarizada permaneça latente dentro de nós, hibernando sobre muitas questões que clamam por ser elaboradas.

A partir desta reflexão e de tantas outras necessárias no âmbito escolar, será possível traçar os rumos das nossas práticas, certas de que a todo o momento a história estará sendo construída e, por isso, precisará de toda nossa atenção.

Construções iniciais sobre nossos estudos na educação infantil

Pensar o corpo é pensá-lo como um construtor cultural que pode a qualquer momento, ser re-significado a fim de atender aos diferentes questionamentos pertinentes ao momento histórico.

Assim como as instituições escolares e seus espaços, as instituições religiosas, sociais e familiares, e ainda, filmes, músicas, revistas, livros, propagandas são locais pedagógicos que formam nossos poderes políticos, através do que pensamos a respeito de nós mesmos. Mesmo estando com o trabalho em andamento, percebe-se que as professoras se mostram sensíveis, críticas e autônomas, permitindo um planejamento curricular, no mínimo, reflexivo, que valorize o entendimento conceitual e político dos corpos.

Quanto aos espaços utilizados para as aulas de Educação Física, acredita-se que seja importante discutir os fatos, os conceitos, os princípios, os procedimentos, as atitudes, normas e os valores¹² durante as práticas dos jogos, dos esportes, das ginásticas, das lutas e das danças. Cabe ao professor de Educação Física ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem das forças materiais e simbólicas pelos seus alunos. Por trás de uma simples fala, ou

¹² Para Coll (1999, p. 13), há sete conteúdos importantes para serem desenvolvidos na escola: os fatos, os conceitos e os princípios correspondem ao compromisso científico da escola; as atitudes, as normas e os valores correspondem ao compromisso filosófico da escola; os procedimentos (formas de ação) correspondem à articulação desses conteúdos.

de um simples gesto há significados, sentidos, símbolos que devem ser constatados, interpretados, compreendidos e explicados, não somente pelo professor, mas principalmente pelos alunos.

Assim, como Corazza (2001: 111) lembra:

Para des-montar, des-fazer, dis-juntar o que está aí, representado pelo traço de união entre currículo alternativo-oficial, penso que podemos avaliar, no sentido de "criar". Duvidar de pretensos valores educacionais em si. (...) Afirmar a relatividade de valores tais como: direitos humanos, democracia, cidadania, escolarização. Avaliar o valor de nossas ações e convicções, pautadas por estes valores. Suspeitar que a autonomia e a liberdade não têm um valor por sua natureza, mas que receberam um dia valor, e que fomos nós as/os doadoras/es.

A luta por transformar o processo educativo da Educação Física e das outras disciplinas da escola vem mostrar a força que os sujeitos deste espaço podem ter. O trabalho de construção simbólica não se reduz a uma operação estritamente performativa que oriente e estructure as representações, a começar pelas representações dos corpos infantis; ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma definição diferencial dos usos legítimos do corpo.

Referências

- BORDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, César. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CORAZZA, S. O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MEYER, D. E. & SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E. & SOARES, R. F. R. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5 a 16.

OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (orgs.) Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.