

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO
HUMANO (SE-MOVIMENTAR) NO CONTEXTO DO
MUNDO DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

TESE DE DOUTORADO

Wenceslau Virgilio Cardoso Leães Filho

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO
HUMANO (SE-MOVIMENTAR) NO CONTEXTO DO MUNDO
DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Wenceslau Virgilio Cardoso Leães Filho

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cardoso Leães Filho, Wenceslau Virgilio
FÍSICA ESCOLAR POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS
DO MOVIMENTO HUMANO (SE-MOVIMENTAR) NO
CONTEXTO DO MUNDO DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO /
Wenceslau Virgilio Cardoso Leães Filho.-2015.
139 p.; 30cm

Orientador: Valdo Hermes Barcelos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Educação Física Escolar 2. Se-movimentar 3. Criança
I. Barcelos, Valdo Hermes II. Título.

**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado**

**POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO HUMANO (SE-
MOVIMENTAR) NO CONTEXTO DO MUNDO DA CRIANÇA E DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

elaborada por
Wenceslau Virgilio Cardoso Leães Filho

como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Barcelos, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Elenor Kunz, Prof. Dr. (UFSC)

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dra. (UFSM)

José Vicente de Freitas, Prof. Dr. (FURG)

Ricardo Rossato, Prof. Dr. (FAPAS)

Santa Maria, 14 de agosto de 2015.

DEUS CRIANÇA
Eu quero um deus criança
Que solte pipa,
Suba em árvores e brinque com cata-ventos.
Um deus com a beleza das nascentes límpidas,
Imaculadas de honraria e glória.
Um deus que só amenidades minta,
Que não se esvaísse nos céus
E não nos culpasse tanto.
Quero um deus que chore com dor de dente,
Um deus de carne e osso e que tudo sinta,
E que compreenda
Que só queremos ser felizes,
Por mais que as cicatrizes nos façam descrer.
Quero mesmo é um deus criança que goste de dança
Cante cantigas de roda, aprecie as de ninar
E que ainda não saiba ler ou escrever.
Um deus que desobedecesse a gravidade de si mesmo
E se deixasse escorregar a esmo
Pelas águas que fez nascer.
Quero um deus criança
Que queira por demais o meu colo
Assim como almejo
O cintilar dos seus olhos.

(NARA RÚBIA RIBEIRO)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Cláudia e aos nossos filhos: Daniel, Mateus e Felipe, e aos nossos netos, Gonsalo e Martina, por representarem o que há de mais bonito em minha vida

Agradeço ao Prof. Valdo Barcelos, de forma muito especial, por sua amizade e também por sua honestidade intelectual ao longo deste estudo.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa KITANDA, pelos grandes momentos de reflexões acadêmicas e inúmeras atividades lúdicas.

Agradeço a todos os membros da banca, pelas suas significativas colaborações para o estudo.

Agradeço de uma maneira muito particular, ao meu amigo Prof. Elenor Kunz.

RESUMO

Tese de Doutorado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO HUMANO (SE-MOVIMENTAR) NO CONTEXTO DO MUNDO DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

AUTOR: Wenceslau VIRGILIO CARDOSO LEÃES FILHO
ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 14 de agosto de 2015.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar possibilidades para a Educação Física do movimento humano do 1º ao 4º anos do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: refletir sobre a cultura do movimento e crianças; como as funções de movimento ganham significado para as crianças; o diálogo entre criança/movimento e mundo; as questões docentes e a formação de professores para atuar nos anos iniciais – unidocentes e especialistas em Educação Física. O estudo se desenvolve a partir de uma base metodológica das pesquisas teórica e bibliográfica. Por meio de leituras de obras clássicas e diferentes autores envolvidos no tema, discutir e refletir sobre a realidade e propor a construção de um pensamento que possa servir de base na construção de alternativas para a realidade das aulas de Educação Física nos anos iniciais. Dessa forma, pretendemos que o relatório final deste estudo possa ser útil para que novas formas de desenvolver as aulas de Educação Física nos anos iniciais possam ser pensadas e criadas, bem como sustentar uma atuação docente voltada para a transformação didático-pedagógica e uma preocupação com a formação de professores, quer de maneira formal, quer em uma categoria de formação continuada. Além da Introdução e da Justificativa, esta pesquisa é complementada com capítulos que procuram aproximação com os objetivos propostos: Educação, Pedagogia e Educação Física; A criança e a Infância – Uma História; O Movimento e Se-Movimentar; A Corrente Desenvolvimentista da Educação Física; Educação Psicomotora; Biomecânica e Educação Física; Movimento Humano e o Se-Movimentar – Um Caminho Filosófico; e concluímos a pesquisa com o capítulo: O Se-Movimentar no Processo da Educação – Criança nas Aulas de Educação Física - Possibilidades Educacionais.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Se-movimentar. Criança.

ABSTRACT

Doctoral Dissertation in Education
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil.

EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF THE HUMAN MOVEMENT (TO-MOVE) IN THE CONTEXT OF THE CHILD'S WORLD AND PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL.

AUTHOR: WENCESLAU VIRGILIO CARDOSO LEÃES FILHO

ADVISOR: PROFESSOR VALDO BARCELOS

Date and Place of the Defense: Santa Maria, August 14th, 2015.

The present study has as its general goal to analyze possibilities for the physical education of the human body from 1st to 4th year of elementary school. The specific objectives are: to reflect about: the culture of movement and children; how do the functions of movement gain meaning to the children; the dialogue between child/movement and the world; the academical matters and teacher formation to work in the initial years of school –teachers and specialists in physical education. The study develops itself from a methodological basis of theoretical and bibliographic research. Through readings of classical literary work and different authors involved in the topic, to discuss and reflect about the reality and suggest the development of a thought that might serve as a basis in the development of alternatives for the reality of Physical Education classes in the initial years of school. Thus we intend that the final report of this study may be useful so that new ways of developing Physical Education classes in the initial years of school may be thought and created. As well as try to sustain a different teacher performance focused on the didactical-pedagogical transformation and a concern with the formal teacher formation such as in a category of a continuous formation. In addition to the Introduction and the Justification this research is complemented with chapters that seek for an approach with the proposed goals: Education, Pedagogy and Physical Education; The child and the Childhood – A History; The Movement and To-Move; The Physical Education Developer Current; Psychomotor Education; Biomechanics and Physical Education; Human Movement and the To-Move – A Philosophical Path; and completing the research with the chapter: The To-Move in the Process of Education – Children in the Physical Education Classes – Educational Possibilities.

Key-words: Physical education at school, to-move, child

SUMÁRIO

MEMORIAL	8
1 INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS	12
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	43
3 REFERENCIAL TEÓRICO	45
3.1 Educação, Pedagogia e Educação Física	45
3.2 A criança e a infância – Uma história	55
3.3 O Movimento e o Se-Movimentar	67
3.3.1 A corrente Desenvolvimentista da Educação Física	68
3.3.2 Educação Psicomotora	76
3.3.3 Biomecânica e Educação Física	77
3.3.4 Movimento Humano e o Se-Movimentar – Um Caminho Filosófico ..	79
4 O ENSINO DO SE-MOVIMENTAR NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO - CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS	89
4.1 Entender as Crianças, o Brincar e o Se-Movimentar	92
4.2 A Vida dos Movimentos da Criança – Aulas Abertas às Experiências	105
4.3 Educação Física Responsável – Um caminho possível	113
5 IN-CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	128

MEMORIAL

Minha formação acadêmica tem início em março de 1975, no Curso de Educação Física da UFSM/CEFD (Licenciatura Plena), e concluída em dezembro de 1977. Neste período, a Educação Física se encontrava muito influenciada pelas áreas de saúde e higiene, bem como alguns componentes significativos de sua origem no âmbito militar. Havia uma ênfase acentuada na questão do esporte e em alguns movimentos, tais como *Esporte para Todos*, *Mexa-se* e outros. Eram movimentos que partiam do governo federal e traziam, de certa forma, em seu contexto, algumas características da ideologia da época. As questões relacionadas à escola eram bastante superficiais, ou seja, a formação de um professor para atuar no âmbito escolar era muito precária em termos teóricos, metodológicos e todas suas implicações. O perfil do profissional estava muito mais voltado para um perfil de técnico desportivo.

Na época em que concluí o curso – 15 de dezembro de 1977 – o CEFD já indicava algumas mudanças em seu quadro de professores, em relação as suas qualificações profissionais, já que alguns começavam a construir a possibilidade de realizar estudos em nível de pós-graduação no exterior; o que mais tarde se tornara uma realidade, e, de certa forma, pôs o curso em outro contexto.

É natural e compreensível que algumas exposições que faço agora só foram elaboradas na medida em que comecei a atuar como professor na rede estadual de ensino.

No segundo semestre de 1978 fui convidado pelo Delegado de Educação de Alegrete (Nível Estadual) para assumir um contrato de 20 horas no Instituto de Educação Osvaldo Aranha – Alegrete RS. Logo no início do ano seguinte (1979) ganhei mais um contrato de 20 horas, e, assim, comecei minha vida de professor no Estado do RS, o que se estendeu por 13 anos.

Nesse mesmo ano de 1979 prestei concurso para atuar como professor no Estado do RS nos dois níveis, tornando-me professor efetivo de 40 horas. Atuei, na maior parte do tempo, como professor no Instituto de Educação Osvaldo Aranha. Tive a oportunidade de ser professor em todas as séries, inclusive nos anos iniciais e no curso de magistério, em que atuei na disciplina de Didática da Educação Física

e na supervisão dos estágios do referido curso. Foi nesse momento que começou a despertar em mim a intenção de concentrar meus esforços e meus estudos no campo pedagógico da Educação Física.

Também atuei no esporte escolar com equipes de basquete (masculina e feminina) e handebol masculino. Conquistamos vários títulos, inclusive um regional (Região da Campanha), com a equipe de Handebol Masculina Infantil.

Em paralelo a esse papel de professor na escola, desenvolvi outras atividades, no campo da Educação Física: fui contratado pelo SESC para trabalhar com ginástica de academia para adultos; atuei junto a uma academia de Balé, na qual desenvolvia um trabalho de flexibilidade com as alunas; nessa mesma academia trabalhei com Ginástica Artística (Olímpica) para crianças de 3 a 12 anos. Fundei e atuei, junto com outros colegas, a/diretoria a Associação dos Professores de Educação Física de Alegrete. Fui representante da escola IEOA no núcleo do CPERS – Sindicato, em Alegrete.

Em 1984 fiz concurso para o Mestrado (CEFD-UFSM) e fui aprovado. No final desse ano, solicitei transferência de Alegrete para Santa Maria. Em 1985 iniciei o curso de mestrado e continuei a dar aulas no Estado, atuando na Escola Xavier da Rocha e, mais tarde, na Escola Walter Jobim.

Quando o Sr. Pedro Simon assumiu o governo do Estado foi criado um Quadro de Professores por Escola (QPE); como eu era o professor mais recente na escola, fiquei fora do quadro da escola Walter Jobim. Nesse momento, o Prof. Aluísio Ávila, então Diretor do CEFD-UFSM, solicitou a minha cedência para o referido centro da UFSM. A partir desse momento, comecei a atuar como docente do CEFD-UFSM na disciplina de Treinamento Desportivo, do Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas, que, na época, era chefiado pelo professor Ruy Krebs.

Em 1989 concluí meu mestrado com uma dissertação intitulada “Análise Crítica do Mundo do Movimento da Criança”, sob orientação dos professores Dr. Reiner Hildebrandt e Dr. Haimo Harmuth Fensterseifer. É um trabalho voltado para as questões do campo didático/pedagógico da Educação Física. Em 1991 fiz concurso público para Professor Assistente do Departamento de Desportos Individuais, para atuar em duas disciplinas: História da Educação Física, do Esporte e do Lazer e Educação Psicomotora – esta última junto ao Centro de Educação no curso de Pedagogia. Nessas disciplinas estou atuando até o momento. A disciplina

de Educação Psicomotora teve algumas modificações e desdobramentos, sendo denominada, atualmente, Educação Física.

No curso de mestrado, durante o cumprimento dos créditos obrigatórios, tive a oportunidade de conviver, a partir das disciplinas, com dois professores, que se tornaram referências importantes à minha formação: Filosofia e Antropologia do Movimento Humano, com o professor Dr. Silvino Santin, e Pedagogia do Esporte, Planejamento Educacional – Educação Física e Seminário em Pedagogia do Esporte, com o professor Dr. Reiner Hildebrandt. Essas disciplinas me oportunizaram encontrar o caminho a partir do qual desenvolvi minhas vivências e interesses na Educação Física.

A partir desse momento, cada vez mais tenho me afastado de uma Educação Física voltada para o esporte, aproximando-me de uma Educação Física voltada para questões pedagógicas e socioculturais. Em 1991 participei de um Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe–UFSM, e publicamos um livro pela Editora Ao Livro Técnico (do Rio de Janeiro), intitulado *Visão Didática da Educação Física*. Assim, começo a me preocupar, de forma mais direta, com a questão da formação de professores de Educação Física para atuação na escola.

Participei de cursos, eventos, seminários, congressos, no intuito de me envolver de forma mais sistemática com o tema da Educação Física no contexto da filosofia/pedagogia/didática. Desde o início da década de 80, a Educação Física vinha sendo envolvida por um movimento que expunha a questão do movimento humano não só à luz das ciências naturais, mas também no paradigma das questões pedagógicas e histórico-culturais.

Também em 1991 fiz parte da diretoria do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, na gestão do professor Valter Bracht.

Em 1994 tentei realizar meu doutoramento em Portugal, porém, não o concluindo. Retornando ao Brasil, retomei minha vida na universidade e continuei a desenvolver minhas preocupações em relação ao campo de estudo em que estou inserido. .

Fui Chefe de Departamento, Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física, participei de várias comissões – inclusive da que elaborou a construção do Curso de Licenciatura (2005). Também atuei como coordenador do grupo que desenvolve atividades e estudos no campo dos portadores de necessidades especiais.

Atualmente, continuo atuando com as disciplinas citadas anteriormente. Desenvolvo, ocasionalmente, algumas DCGs (Licenciatura): Ensino Aberto às Experiências de Movimento das Crianças; Pesquisa em Educação Física – enfoque na Fenomenologia e Sociologia da Infância no Contexto da Educação Física Escolar. No curso de Bacharelado, sou responsável pela disciplina de Bioética. No curso de Especialização em Educação Física Escolar, orientei vários trabalhos finais (monografias), inclusive com alunas oriundas do curso de Pedagogia. Atuo na disciplina de Filosofia da Educação Física e da Educação no referido curso.

Em janeiro de 2009, em uma banca no CEFD-UFSM sobre Estágio Profissionalizante em Dança na Educação Física Escolar, fiz contato com o professor Valdo Barcelos, e, desde então, fui construindo uma possibilidade de fazer o doutorado sob sua orientação.

Comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Kitanda: Educação e Intercultura - CE-CNPq – UFSM, sob a coordenação do professor Valdo Barcelos. Em 2011 fui aprovado na seleção para o doutoramento em Educação no CE-UFSM, na Linha de Pesquisa (LP1): Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Em 2012 iniciei o referido curso de pós-graduação.

1 INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS

Desde quando a *educação física* ainda não era *Educação Física*, vem sendo influenciada pela construção social das diferentes sociedades. Nessa época, as atividades físicas ficavam restritas as suas funções instrumentais inerentes à luta pela sobrevivência, que as levou ao desenvolvimento dos movimentos naturais. Os estudos arqueológicos comprovam esses fatos por meio da análise de diferentes fontes, tais como: os variados tipos de objetos, como pedras trabalhadas ou rudimentares, fósseis de animais e de humanos, pinturas rupestres, monumentos, objetos de bronze e ferro, câmaras mortuárias, estradas e outros.

Para alguns autores, o andar bípede seria uma importante causa do desenvolvimento das diferentes e inúmeras características humanas. Isso permitiu ao homem liberar as mãos para realizar diferentes tarefas, como construir e manipular ferramentas e armas. Agora, a base de sustentação do corpo se encontra nos pés, e as mãos estão liberadas para realizar movimentos mais expressivos e mais precisos (BONITO, 1996).

É importante salientar que diferentes estudiosos no campo das atividades culturais, seja no foco das antropologias, seja nas sociologias, chamam atenção para o fato de que essas modificações do homem em seu processo de desenvolvimento e adaptação ao meio não se encontram apenas no campo do biológico. Diferentes sistemas simbólicos desenvolveram novos sentidos e significados como: linguagem, arte, mito, ritual etc. Assim, é necessário atentar para uma interferência complexa e com diferentes dimensões do desenvolvimento humano em seu todo. Temos que considerar as dimensões espiritual, sociocultural, genética e ecológica (GEERTZ, 2008).

Foi nas atividades do seu cotidiano que o homem primitivo foi desenvolvendo suas habilidades físicas. Foi na caça, na pesca, nas lutas e nos deslocamentos necessários para sua sobrevivência, no seu meio ambiente hostil, que o homem foi aprimorando suas práticas corporais.

Essas habilidades físicas vão sendo desenvolvidas na medida em que o homem primitivo aprimora e domina as técnicas rudimentares de agricultura e domesticação de animais, iniciando, assim, o seu processo de fixação em

determinados territórios. Com isso, delineia-se a necessidade de construir instrumentos de trabalho, de caça e de guerra que possibilitassem outra maneira de enfrentar as dificuldades inerentes ao meio. Dessa forma, as suas atividades e seus gestos foram adquirindo qualidades técnicas que proporcionaram algumas vantagens na sua luta por sobrevivência.

Na medida em que o homem vai consolidando os seus processos de fixação em diferentes áreas territoriais, aparecem alguns fatores de sedentarização e manutenção por meio de lutas pela posse da terra. Dessa maneira, as atividades físicas que, até então, eram desenvolvidas de maneira utilitária, guerreiras ou em relação aos cultos, começam a ganhar contornos lúdicos através de diferentes jogos e treinamentos físicos específicos. Esses jogos são a gênese de certa ordem moral e social, bem como de valores éticos que, mais tarde, vão aparecer em diferentes esportes. Os treinamentos físicos ganham contornos de preparação militar, com o sentido de resistir a ataques das tribos que ainda se mantinham nômades. Ou seja, estava semeada uma atividade física específica com caráter guerreiro e militar.

As primeiras civilizações do período histórico são as Civilizações Antigas do Oriente, que ganham contornos agrícolas e mercantis no contexto de suas culturas. São povos situados na mesopotâmia, hebreus, persas, fenícios, hindus, chineses e os egípcios ao longo do Rio Nilo. Nesse período da Antiguidade, em que os povos começam a dominar a escrita, já é possível uma visão mais sistematizada das diferentes formas que as atividades físicas vão adquirindo. Assim, a própria cultura desses povos vai se caracterizando por diferentes maneiras de se relacionar com os jogos, com as danças e com as atividades físicas.

As atividades físicas, além de suas características guerreiras, assumem contornos esportivos, higiênicos, terapêuticos e educacionais com determinado sentido moral que preparava para a vida. Os exercícios físicos faziam parte de rituais de diferentes crenças, em sua relação com o sagrado. Para alguns Historiadores, essas práticas corporais levaram o homem a ganhar um grau maior de civilidade cada vez mais elaborado. Ou seja, a atividade física ligada de forma consistente às questões do ensino e da religião.

É com esses povos que a história das atividades físicas começa, realmente, a ganhar corpo; são dados e relatos que chegam desde 3000 a.C. As práticas corporais e desportivas perduraram por muito tempo, ultrapassando séculos e séculos. Essas atividades, em alguns momentos, confundiam-se com o que hoje é o

campo da fisioterapia – a ginástica médica, as massagens, os exercícios de respiração, a Yoga e os exercícios em busca de um equilíbrio corporal.

Entre as atividades no campo desportivo, destacavam-se: as corridas, a natação, a equitação, a caça, as lutas, a esgrima, as danças e a ginástica em busca de diferentes destrezas e flexibilidade, exercícios acrobáticos e os jogos com bola. Utilizavam alguns aparelhos rudimentares como troncos de árvore, pedras, varas longas, usados como material de apoio para os diferentes exercícios. Por intermédio desses exercícios buscavam adquirir capacidades físicas – equilíbrio, força, flexibilidade e resistência.

É com os Gregos que as atividades físicas ganham maior importância, já que estavam ligadas tanto às questões intelectuais quanto às espirituais. Essas ligações se encontravam tanto no campo da mitologia como no campo da filosofia de vida. Nesse contexto, a sociedade grega buscava desenvolver uma corporeidade ligada à saúde, à força, ao bem-viver e às diversas destrezas possíveis no âmbito dos exercícios e dos jogos.

Também é com os gregos que acontece um fato interessante que, de certa forma, terá, mais adiante, uma influência significativa na constituição da educação física. O antigo Colégio de “afebos”, que preparava a juventude ateniense para se tornar cidadãos nasce com a finalidade de preparar para a guerra, porém, adquire também características de escola intelectual. O espaço dos ginásios onde eram realizados os exercícios físicos se torna espaço para tarefas culturais, e permitirá a manifestação de diferentes retóricos e filósofos. As competições que se estabelecem nesses espaços são tanto do corpo quanto da mente e andam juntas. O fato ao qual devemos atentar é o de que, lentamente, principalmente entre os séculos I e II d.C., as atividades intelectuais terão a primazia na unidade físico/intelectual, e essa unidade estará comprometida para sempre (MANACORDA, 2001).

Para alguns estudiosos é na sociedade grega que encontramos a gênese do que mais tarde seria chamado de *Esporte*. Os próprios Jogos Olímpicos traziam no seu contexto essa ideia com forte ligação às questões da competição e das homenagens aos diferentes deuses da mitologia grega, além de ter colaborado de forma sistemática para o surgimento de conceitos e termos até hoje presentes no campo da Educação Física e do Esporte. Pode-se citar, entre outros conceitos: equilíbrio corporal, corpo e espírito ou mente. E termos como: halteres, atleta, ginástica e pentatlo.

Desse modo, as atividades físicas e suas características desenvolvidas na antiguidade e no período Clássico da história vão formatando aquilo que mais adiante vai se consolidar como o que conhecemos como Educação Física e Esporte. Ou seja, suas origens encontram-se enraizadas nas mais diferentes e antigas culturas. Para alguns historiadores, toda e qualquer forma de atividades físicas provém de causas humanas – luta pela sobrevivência, ritos e cultos, preparação para a guerra e atividades atléticas e jogos.

Quando Roma conquista militarmente a Grécia e assume sua cultura, oferece às atividades físicas um tratamento prático e utilitário; uma determinação voltada para a preparação para a guerra, tanto de soldados como da população em geral.

À medida que o Império Romano crescia e enriquecia, os “novos ricos” romanos tomavam gosto pela ociosidade e pelo luxo. Foram, assim, abandonando a vida no campo e sendo atraídos pelas cidades.

Os jogos sofrem uma degeneração e se transformam em espetáculos de Circo, com os combates sangrentos entre gladiadores – com seus pares e/ou com animais ferozes. Também faziam parte dessas demonstrações de barbárie os chamados “primeiros cristãos”, que sofriam todo o tipo de perseguição em função de suas crenças.

Esse quadro foi mantido por um bom tempo e serviam, principalmente, para agradar e acomodar o povo.

As danças e as práticas higiênicas desenvolvidas nas termas se transformaram em atividades de orgia. Ou seja, os romanos, com suas atividades, colaboram de forma acentuada para a decadência do esporte e das atividades físicas.

Em muitas outras culturas não européias a relação entre práticas corporais e cultos religiosos permaneceu até o tempo da cultura desenvolvida; assim, entre os antigos índios mexicanos, o jogo de bola estava ligado a rituais religiosos e sacrifícios humanos; fato semelhante também ocorria entre os antigos egípcios. A frequência com que essa relação foi encontrada pelos estudos etnográficos levou os estudiosos dos séculos XIX e XX a ver a origem do esporte e das práticas corporais no culto. O ponto de partida para tais abordagens foi, na maioria das vezes, as práticas corporais dos gregos, principalmente dos Jogos Olímpicos em honra aos Deuses. No entanto, essa relação, no caso dos Jogos Olímpicos, a partir da dessacralização da sociedade, foi sendo desfeita; as competências eram cada vez

menos as dos mitos; elas perderam sua expressão religiosa. Elas se transformaram em uma instituição específica para a comparação de resultados, que apresentam muitas características no desenvolvimento do esporte moderno, como, por exemplo, forte organização, profissionalização do atleta, treinamento intensivo dos atletas, participação das massas, recompensa material para os atletas. A separação entre a religião e as práticas corporais foi reforçada pela distância com a qual o cristianismo encarava o corpóreo, a expansão do esporte no posterior desenvolvimento da história ocidental ligou-se mais com instituições de determinadas classes ou grupos sociais.

Na Idade Média, as práticas corporais com formas específicas estavam ligadas a algumas castas e seus valores sociais e culturais. Isso aparece na figura do Cavaleiro Medieval, para quem a formação e treinamento em práticas corporais, em função de sua tarefa de zelar pela Igreja, a fé e a proteção aos carentes, tornaram-se necessários: cavalgar, nadar, atirar, escalar, participar de torneios, lutar, a prática da esgrima, dançar e as práticas de etiqueta social.

A chamada Idade Média vai do século VII ao XII; os períodos anteriores e posteriores a estes são considerados períodos de transição: o primeiro do Mundo Antigo para a Idade Média real, e o segundo para o Mundo Moderno. Para alguns historiadores, as questões da educação, a partir da Idade Média, foram condicionadas pelas características políticas e sociais dessa época. São indicados três fatores que determinam as condições para a projeção dos fatores educacionais: profunda influência espiritual e mesmo temporal do papado; existência do feudalismo e desigualdade social dos indivíduos. Essas circunstâncias estavam relacionadas entre si, ou seja, eram interligadas e interdependentes.

Há nesse período uma predominância em relação às práticas religiosas e espirituais que desenvolveram uma visão de que as atividades corporais atrapalhavam e até mesmo comprometiam o bem da alma, a salvação. O importante era se tornar santo, e o corpo atrapalhava esses planos.

Para alcançar a salvação era necessário sacrificar as atividades da corporeidade e os apetites sexuais, a fim de facilitar as atividades espirituais.

Paradoxalmente, é no período medieval que surgirá e se consolidará a grande maioria dos jogos esportivos, os jogos de equipe. Há um crescimento lúdico por meio dos acrobatas e dos malabaristas que se apresentavam para os nobres, enquanto o povo desenvolvia e praticava seus jogos tradicionais.

Conforme Mehl (2002):

O futuro dos jogos é de início selado pelo reconhecimento de suas aptidões pedagógicas. “De todo homem se pode fazer um homem”, dirá Comenius no século XVII. Porque eles recorrem a práticas imitativas, portanto instrutivas, porque eles lembram a todo momento, ao mesmo tempo que os eufemizam, um certo número de interrogações fundamentais para o homem (a vida ou a morte, a graça ou a danação, a vitória ou a derrota) os jogos fazem parte da formação do indivíduo. A evolução do reconhecimento de tais capacidades confunde-se com a história dos jogos ao longo da Idade Média (p. 35).

Pode-se assinalar que do século XIV até o século XIX o mundo educacional moderno começa a sofrer relativas mudanças. Os primeiros escritores humanistas (Rabelais, Montaigne etc.), com base nas teorias e práticas da Antiguidade, começam a desenvolver os temas relativos às práticas corporais e proporcionam, mais precisamente nos Oitocentos, o “renascimento” da educação física. Não aquelas atividades físicas guerreiras ou sagradas, mas aquilo que podemos começar a chamar de Educação Física; a ideia dos gregos, como parte importante na formação do homem.

Preliminarmente, as práticas corporais foram indicadas pela sua utilidade biológica-higiênica, com base nas literaturas médica e fisiológica, para ser a necessidade do fortalecimento corporal fundamentada com a aspiração de desenvolvimento harmônico do homem, o qual necessitava de uma “base” física para o desenvolvimento do seu caráter e espírito. Em muitos autores, a exigência de atividades esportivas estava ligada ao entendimento de que, para a formação de um homem político e prático e o desenvolvimento de uma moral pragmática, existiria a necessidade de diminuir a ênfase na formação espiritual-literária.

Mesmo Marx, em 1866, já recomendava, em seu programa de formação de um homem global, a prática da educação física, da maneira como era desenvolvida nas escolas de ginástica e nas instituições militares.

Essas escolas de ginástica surgiram na Alemanha, no ano de 1811, como partes do movimento do renascimento do espírito nacional popular alemão. Com o tempo, essas escolas se espalharam pela Europa, chegando até mesmo a América.

Iniciativas desse porte e sua evocação à antiga Grécia também colaboraram de forma significativa para o surgimento das novas Olimpíadas com caráter internacional.

Uma condição importante para a propagação da educação corporal foi, a partir da modernidade, uma mudança no sentido de entender uma outra forma de espiritualidade que não necessariamente distanciava a corporeidade da possibilidade de considerar o homem uma unidade corpóreo-espiritual (mental).

Para alguns teóricos, as práticas corporais tinham ainda a função de formação em determinados campos de atividades da nobreza. A literatura sobre os cavaleiros dos séculos XVII e XVIII serve de exemplo. Existiam, também, as instituições pedagógicas, nas quais os esportes serviam à educação da nobreza e a determinados grupos, por meio da equitação, esgrima, dança etc. Mas cada vez mais as práticas corporais foram sendo postuladas como atividade educativa para outros grupos sociais, que não exclusivamente a nobreza. Por volta do século XVIII ocorreu um decisivo crescimento das práticas corporais através do apelo à natureza, de Rousseau, e da filantropia pedagógica alemã, mais ou menos em 1770. Principalmente no ideal de educação e na prática educativa do luminismo alemão, as práticas corporais ganharam um espaço importante junto a Basedow, Salzmann e Guths Muths e Pestalozzi, em que a educação intelectual e dos costumes foi ligada à educação corporal. Nas organizações filantrópicas, desenvolveu-se um tipo específico de práticas corporais escolares: alguns tipos de esporte devem seu surgimento ao espírito criativo de educadores, outros surgiram dos exercícios dos cavaleiros e de jogos populares, mas a partir da reflexão pedagógica que são transformados com fins de ensino-aprendizagem. Os exercícios dos Filantropos se caracterizavam pela forte sistematização, *pedagogização*, fracionamento dos movimentos com fins de facilitar os exercícios, regulamentação e normatização dos movimentos e aparelhos por meio da valorização técnica, mensuração e qualificação, orientação para o rendimento e a competição. Os professores elogiavam os rendimentos esportivos individuais, registravam em planilhas, publicavam resultados, davam a conhecer as melhores marcas do internato e as premiavam. O rendimento enquanto fundamento para a hierarquização ganhou em importância.

Mas a ruptura, no sentido de uma maior participação, só aconteceu com o surgimento do movimento nacional, no início do século XIX. No "Turnen" foi simbolizada a resistência à ocupação francesa, sendo praticada como formação pré-militar. Práticas corporais e movimento nacional cresceram juntos nas atividades do "Turnen" de Friedrich Cristopher Ludwig Jahn, com a inauguração do primeiro local

para essas práticas. Em Jahn, o “Turnen” tinha a função, ao lado da preparação militar, da educação nacional (nacionalista). Apesar de muitas proibições, o “Turnen” tornou-se o ponto central da vida comunitária; dessas atividades surgiram os clubes ou associações. Com aparelhos simples que possibilitavam diferentes exercícios de execução fácil e inspirados nas propostas de Guts Muths, educador alemão, Jahn organiza, a partir de 1811, as chamadas “Praças do Turnen”, em Berlin.

O “Turnen”, apesar de ser bem aceito pelo povo, foi proibido, e, assim como a Capoeira no Brasil, sofreu restrições de ordem política, no sentido de que colaborava na divulgação de ideias contrárias ao interesse do Estado e influenciava negativamente os jovens.

A partir de 1840, quando o “Turnen” retorna, sofre algumas modificações que possibilitarão a sua “desportivização”, em que aparecem formas competitivas, principalmente nas atividades com aparelhos que, hoje, fazem parte da Ginástica Artística ou Olímpica.

Importantes estudiosos alemães, como Adolf Spiess, consideram o movimento do “Turnen” um importante componente da Educação Física Escolar na Alemanha.

Assim, o “Turnen” alemão, as ginásticas suecas e os esportes britânicos são a base do processo da difusão da cultura de movimento e se constituem os esteios dos saberes sobre a corporeidade nos séculos XIX e XX.

Ao entrar na Escola, o “Turnen” adquire outras funções, ou seja, perde a sua característica de cultura popular para se tornar uma atividade metódica a partir de formas tensas de execução, no sentido de colaborar na formação da disciplina dos jovens. Desse modo, a prática do “Turnen” desenvolve uma nova característica, ou seja, um papel pedagógico a serviço de interesses nacionalistas e políticos.

O “Turnen” chega ao Brasil por intermédio da imigração alemã, principalmente para o sul do país, e vai se constituir num importante fator de introdução da educação física escolar para essa região.

Tesche (2008) aponta que nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul a Educação Física nas escolas sofreu grande influência das expressões culturais dos imigrantes e de seus descendentes. Esse fato é importante no sentido de inserir outras visões do início da prática de atividades físicas e esportivas no Brasil. A introdução e o desenvolvimento dessas preocupações não se deram através de um acontecimento único. Houve uma preocupação do Estado, do exército e de alguns

intelectuais em legislar no contexto da construção de uma escolarização da Educação Física. Mas há a necessidade de serem considerados outros fatores, como o da imigração, ponto importante nessa construção (FERREIRA NETO, 1999).

Na Inglaterra aconteceu, no início do século XIX, uma expansão das práticas corporais, desencadeado, nesse caso, pela pedagogia das Escolas Públicas e, especialmente, por Thomas Arnold. Nas Escolas Públicas, que no início do século XIX não tinham muito boa reputação, pelas constantes arruaças, visualizou-se nas práticas corporais um meio para canalizar as paixões dos jovens. Os efeitos de estímulo ao rendimento, disciplina e hierarquização das práticas corporais deveriam tornar-se úteis para a integração do estudante no sistema escolar. Fortalecimento da saúde, estímulo da disposição ao rendimento e formação do caráter foram funções atribuídas às práticas corporais. Pertencia ao entendimento pedagógico da época a crença de que o culto ao corpo tem a capacidade de desenvolver o caráter da juventude; tais práticas seriam um importante meio para a educação do “cristianismo muscularmente forte” da elite inglesa. Para o exemplo inglês é, no entanto, típico que as práticas corporais se desenvolveram nas Escolas e Universidades depois que já eram praticadas por amplos contingentes de população; práticas corporais escolares desenvolveram-se na Inglaterra como consequência de uma expansão prévia; na Alemanha, antes da sua expansão na sociedade.

De um complexo de práticas corporais populares e formas de movimentos de grupos específicos, por exemplo, a prática de tiro, equitação, esgrima etc., surgiu e se desenvolveu na Inglaterra, a partir do século XVII, o que conhecemos como esporte moderno. Trata-se, aqui, de um comportamento competitivo altamente regulado e orientado pela lógica meio-fim, surgido, primeiro, no esporte de corrida, isto é, na concorrência entre esportistas. A esse esporte, com características de show competitivo e de profissionalização, foram sendo incorporados sempre novos tipos de esporte, como o Boxe – que começara a substituir os duelos da nobreza e as brigas populares –, o Críquete, Remo, Futebol, Hóquei, Atletismo, Natação etc. Essas práticas corporais inglesas distinguiram-se dos exercícios de classes e jogos populares através de uma forte orientação para o rendimento e para a competição e por uma crescente racionalização. Como racionalização entende-se a cientificação e sistematização, regulamentação, organização consciente, orientação com vistas a um fim, planejamento e previsibilidade das ações, principalmente a utilização de meios tecnológicos.

Trata-se, aqui, em contraposição às formas de ação relativamente arbitrárias/casuais, não planejadas e determinadas pela tradição, de formas de ação orientadas na relação meio-fim, calculadas e correspondentemente planejadas. As características eram: 1- O desenvolvimento de um treinamento racional com vistas a um objetivo, baseado na experiência e em métodos fundamentados sistematicamente e cientificamente, fracionamento dos exercícios para fins de aprendizagem e treinamento; 2- Regulamentação das formas de movimento e dos aparelhos; 3- Sistematização dos exercícios/treinamento; 4- Uso da técnica na mensuração das performances, no desenvolvimento das instalações, aparelhos e equipamentos, no desenvolvimento dos comportamentos/ações adequados; 5- Especialização das atividades; 6- Organização de competições; 7- Mensuração e quantificação exata para objetivar as performances (principalmente para comparar performances independentemente das condições locais e da época); 8- Crescente orientação para o rendimento e na competição (crescente reconhecimento de performances individuais, busca do recorde; as performances são colocadas em forma de classificação por resultados).

O princípio do rendimento veio à tona no esporte de forma exemplar: hierarquização com base em rendimentos/performances calculáveis, perfeitamente comparáveis e amplamente compreensíveis e produzidos em concorrência aberta. Isso se tornou, em parte, necessário; as tendências à racionalização devem ser vistas, no entanto, principalmente no contexto de uma crescente orientação para o rendimento e a concorrência da sociedade inglesa. No entanto, esses processos não foram consequências da revolução industrial, como se pode ler freqüentemente na literatura, mas começam, em parte, já antes e também junto com a industrialização. Por volta do final do século XVIII, os incentivadores do esporte começam a entrar em outros esportes, com a conseqüente superação das barreiras de classe. Por volta de 1800, começa, então, o moderno esporte burguês. Logo, as práticas desportivas transformam-se em esporte escolar e em esporte geral burguês, que se organiza no século XIX nos clubes. A paulatina superação, nas atividades esportivas, das barreiras de classe, encontrou na Inglaterra condições favoráveis, porque a constituição da nobreza inglesa nunca deixara surgir barreira de classe tão rígida quanto no continente.

Tanto os exercícios pedagógicos dos Filantropos quanto o “esporte” inglês e o movimento ginástico alemão apresentavam estruturas que caracterizavam também

outros desdobramentos da sociedade: orientação para a concorrência e competição. A competição nas práticas corporais não é especificamente moderna, mas, no geral, ela ficava embutida nos jogos, costumes, apresentações e cultos; era, portanto, um entre outros elementos.

Nos exercícios práticos, em alguns grupos, tratava-se mais, por exemplo, do exercitar-se em atividades e habilidades que eram realmente avaliadas, mas muito mais com categorias como *bom, ruim, adequada*. O aprender de movimentos adequados, habilidades e formas de agir, os objetivos da saúde e da capacidade corporal estavam aqui num primeiro plano, e não tão fortemente a comparação de performances. Com os séculos XVII e XVIII resultou, a partir da Inglaterra, uma mais forte racionalidade do rendimento e uma mais forte expansão do comportamento competitivo no esporte. O surgimento e a expansão dos exercícios pedagógicos do “esporte” devem ser esclarecidos a partir de desenvolvimentos do pensamento e da ação em outros diferentes subsistemas das diferentes sociedades.

Sem dúvida, os passatempos, os jogos, as competições e os exercícios físicos passaram a ser objetos de estudo, análise e debates a partir dessas novas orientações da sociedade e das atividades físicas, e, dessa forma, há uma valorização do esporte e da educação física em função das suas aplicações práticas.

Os estudos realizados até o momento mostram que a superação das desigualdades formais – Inglaterra no século XVIII, Revolução Francesa, Filantropos, movimento nacionalista Alemão – foi condição para a socialização e desenvolvimento do esporte; mas essa tendência igualitária não esclarece o surgimento e a expansão, exatamente, dessa forma esportiva de atividade orientada na racionalidade com vistas a um fim e na competição. Aqui é necessário citar a crescente racionalização e orientação para o rendimento e a competição de muitos outros setores da vida, em que ambos os processos/desenvolvimentos estão interligados e se condicionam mutuamente. No entanto, a imposição do comportamento da concorrência é orientada para o rendimento e para a racionalidade no agir e no pensar, principalmente da burguesia emergente; deve ser considerada uma causa fundamental para a superação das barreiras sociais. Assim, o rendimento e o desempenho tornam-se cada vez mais importantes no decorrer da história ocidental, para a conquista de status, em contraposição ao critério seletivo do nascimento. Mas, exatamente no caso inglês, mostra-se que o princípio do

rendimento no esporte não necessariamente produz a eliminação das barreiras de classe nas atividades esportivas. No entanto, é possível dizer que a aspiração à comparação de rendimento, especialmente ao rendimento máximo e ao recorde, numa perspectiva de longo prazo, levaria à superação das desigualdades de princípio também no plano da economia, a racionalidade do rendimento, no sentido de uma economia dinâmica e planejada no contexto da concorrência de mercado, indicou e forçou no sentido da igualdade formal dos participantes.

É possível identificar de muitas formas o desenvolvimento da racionalidade do rendimento nos séculos XVII e XVIII, em que podem ser mostrados desenvolvimentos interdependentes: mercantilismo com comércio reforçado, exploração de matérias-primas, manufaturas e indústrias; fortalecimento dos estados nacionais e territórios com o fomento da economia, da produção, do comércio e do sistema educacional; visão de economia de protestantismo na Inglaterra (leis da predestinação, ascetismo), desenvolvimento do esforço patriótico e pleitista na produção, desmontagem das barreiras feudais e estamentais como de seus privilégios, desenvolvimento de maior liberdade de produção, paulatino desenvolvimento da economia liberal, mais racionalidade do rendimento na administração da economia, desenvolvimento da ciência, do planejamento e da técnica; início da industrialização da Inglaterra. No âmbito da revolução das forças produtivas, inicia-se, com as possibilidades de maiores realizações e modificações, um processo ampliado de domínio do mundo.

Importante para uma abordagem histórica e sociológica do esporte é o fato de que uma relação direta entre processos de mudanças na economia, tomados isoladamente, e o surgimento do esporte moderno, raramente existe. Assim, por exemplo, não foram na Inglaterra as classes médias puritanas, enquanto principais protagonistas do moderno desenvolvimento econômico, as classes que fomentaram o desenvolvimento do esporte. No entanto, pode-se dizer que o puritanismo, que inicialmente menosprezava o esporte como vagabundagem e frivolidade, vão diminuindo sua distância para com o esporte, porque este cada vez mais se adapta ou se aproxima dos padrões de comportamentos racionais de rendimento típicos de outros subsistemas societários. Alguns estudiosos acreditam que a crítica do Puritanismo ao esporte muda na mesma medida em que o “esporte” torna-se uma atividade que objetiva o rendimento em que o atleta produz um desempenho a partir de um treinamento sistemático, que, por sua vez, contém traços do trabalho. Na

proporção, portanto, em que o puritanismo alija rigorosamente os jogos esportivos do âmbito dos feriados religiosos e, na medida do possível, os reprime, ao mesmo tempo mostra-se incapaz de “exterminar totalmente o pecado” e de permitir alternativas para o “rezar e trabalhar”. O puritanismo pressiona o desenvolvimento do esporte na direção para a qual ele, de qualquer forma, caminhará para a sua secularização, regulamentação, referências metodológicas e racionalização, sob o signo da competição orientada para o rendimento. Na ginástica alemã, atividades corporais foram menos influenciadas pela ótica do comércio, da manufatura e da burguesia empreendedora, e, sim, mais pela burocracia estatal, pelos militares e pelos responsáveis pela educação, portanto, pelos reformadores prussianos, professores, estudantes, escritores e poetas, e, posteriormente, numa dimensão não significativa, pelos aprendizes da indústria e do comércio. Como os trabalhadores da indústria na fase inicial da industrialização, tanto na Inglaterra como na Alemanha, também não tiveram importância para o desenvolvimento do esporte, a teoria da relação entre a origem do esporte e a modernização e industrialização da sociedade só é possível defender com reservas. Ela somente é correta à medida que a melhoria da condição social e econômica da classe trabalhadora e a sua crescente emancipação social e política tiveram como consequência uma ampliada expansão do esporte. Primeiramente, a expansão do esporte está ligada à emancipação política da burguesia e, especialmente, com o movimento nacional e com os círculos burgueses que o conduziam; é preciso, nesse contexto, porém, observar que o patriotismo e o nacionalismo estavam intimamente relacionados ao princípio do rendimento. A relação para com o patriotismo e o nacionalismo mostra-se nitidamente no movimento ginástico alemão, nas associações alemãs de ginástica, na educação dos internatos ingleses, na ginástica sueca, no atletismo Irlandês. Mesmo na argumentação de Pierre de Coubertin, o momento da educação corporal dos franceses com vistas ao fortalecimento político e militar no conflito com ingleses e alemães desempenhava um papel importante.

Para o movimento ginástico alemão é considerado o fato de que ele não era tão fortemente orientado para o rendimento e competição quanto o esporte inglês. Quando, após 1848, o movimento ginástico desistiu de sua postura liberal e tornou-se um das forças do reino alemão, desenvolveu-se, inclusive, uma tendência política de uma ginástica nacional alemã contra um esporte internacional e liberal dos ingleses, que enfatizavam em demasia o rendimento, baseado na comparação de

performances e no recorde, negligenciando a consciência coletiva. Mesmo durante a república de Weimar, círculos populares da ginástica se posicionavam contra os jogos olímpicos e o esporte inglês. Nas escolas da Prússia, a ginástica teve sempre a influência do sistematizador Spiess, que era sargento e mostrava um caráter de adestramento, como no exercício prussiano. Toda a polêmica contra o esporte inglês não impediu que, num processo de mais ou menos um século, o “esporte” tenha se expandido na Europa e na América, e tenha superado outras formas ou tenha impregnado estas com sua racionalidade do rendimento. Com a crescente importância de novas classes sociais, com a emancipação social e política, com a expansão da organização dos clubes/associações, com a industrialização e urbanização, os “esportes” pressionaram a ginástica para uma posição secundária. Com o processo de industrialização e urbanização do século XIX cresceu a importância das práticas corporais; o esporte vai se afirmar exatamente porque ele, com seu caráter competitivo e racionalidade do rendimento, expressa e detém as características centrais das modernas sociedades do rendimento. Algumas vezes, esse fato foi interpretado como: nas sociedades industriais houve a necessidade de se produzir através do esporte uma “necessidade artificial”, isto é, vão ser realizadas voluntariamente tais performances que nos são poupadas na moderna sociedade. As estruturas afins às da sociedade industrial vão se desenvolver, principalmente, no esporte profissional, que vai se desenvolver em contraposição ao esporte amador das classes altas da Inglaterra em meados do século XIX.

O esboço do desenvolvimento histórico das práticas corporais mostra como se desenvolveu um subsistema específico do esporte. Nós podemos falar de uma tendência à “purificação”, mas somente no sentido de que determinadas práticas corporais não estão mais ligadas a determinadas instituições com suas funções; isso vale no confronto com aquelas práticas que, por exemplo, estavam ligadas aos rituais religiosos gregos, com o “ethos” do cavaleiro medieval, festas populares, pedagogia filantrópica, escolas públicas inglesas, patriotismo alemão, preparação militar sueca e prussiana. Constituiu-se um sistema de atividades esportivas relativamente duradouras e relativamente autônomo e complexo, que, exatamente em função de sua hábil integração com outras instituições, permitiu a intromissão de muitos outros elementos sociais e culturais. A autonomia não significa que o esporte tenha ficado livre destas implicações: de diversas maneiras, visões do mundo, mitos modernos e ideologias colocaram-no a seu serviço. A deficiente integração do

esporte com outras instituições sociais é exatamente pré-condição de sua disponibilidade para outras, principalmente finalidades políticas; ela foi sua quase universal expansão em culturas e sociedades, instituições, grupos e classes. O esporte expandiu-se, também, cada vez mais nos países em desenvolvimento, apesar de alguma resistência de lideranças políticas, que esperam no “terceiro mundo” conservar ou fazer renascer antigas tradições.

Práticas corporais diferentes do esporte, como a ginástica e os jogos populares, foram desaparecendo ou sendo desmontadas e reconstruídas. Assim, a ginástica assume a trajetória da *desportivização* e os muitos movimentos esportivos; assume uma postura hegemônica no contexto da sociedade. Embora formas históricas influenciem posteriormente algumas atividades, também na Alemanha chegou-se a uma integração, culminando na consciência de um fenômeno unitário do esporte, que se reflete numa organização esportiva única; nas associações de ginástica pratica-se esporte e os clubes esportivos possuem, muitas vezes, um departamento de ginástica nesse processo de construção das modernas práticas corporais; o esporte afirmou-se e impôs-se com seu corpo de regulamentos, sua especialização, racionalismo, ênfase na técnica, “pedagogização” e sua orientação para o rendimento e competição. Essas características mostram-se acentuadas no esporte de alto rendimento, que, no século XX, cristalizou-se como um campo de ação relativamente autônomo com estruturas especiais.

No Brasil, a partir da década de 80 e, principalmente, com a redemocratização do país, surgem alguns movimentos críticos à Educação Física e ao Esporte. Esse período coincide com a criação dos primeiros cursos de Mestrado e, posteriormente, com os de Doutorado. O principal objetivo desses movimentos de crítica era o de buscar uma possibilidade de pensar tanto o campo desportivo quanto o campo educação física a partir de outros princípios, e não somente o da *desportivização* e do rendimento. De certa forma, traz para o campo da Educação Física a discussão com base na pedagogia e na educação em si.

Também havia uma preocupação com o reconhecimento da profissão de Professor de Educação Física e a possibilidade de a Educação Física se tornar uma ciência.

De certa forma, é nesse “caldo histórico” que ainda nos encontramos. Com alguns avanços, algumas resistências e com um bom pedaço de caminho a ser percorrido.

É nesse contexto histórico “conservador” que a Educação Física Brasileira tem sua gênese. Esse contexto vai marcar e determinar o percurso da educação física no âmbito da educação formal, sublinhada por diversos cenários sociais que influenciam o seu percurso.

Nesse sentido, é importante delinear uma abordagem histórico-social da Educação Física no Brasil, isto é, construir um pequeno cenário no qual se possa situar e desvendar as práticas corporais escolares, e, assim, superar uma visão chamada “naturalização da história”, que as coisas são assim porque têm que ser, ou seja, buscar uma interpretação do passado para compreender o presente (ARANHA, 1989).

A implantação da Educação Física escolar no Brasil tem duas datas significativas em sua história: a partir de 1837, quando o colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, incluiu aulas de ginástica em seu currículo; e 1854, quando o então ministro Couto Ferraz incluiu a ginástica como matéria obrigatória no ensino primário, e a dança, no ensino secundário.

A história da Educação Física no Brasil pode ser dividida em quatro períodos principais: até 1930 predominam os interesses sociais higienistas; a era Vargas, de 1930 a 1945, marca um período militarista; a partir de 1945, o esporte assume um papel importante na Educação Física escolar; a partir dos anos 80 há uma forte abordagem crítica da Educação Física. Na atualidade, ainda continua uma preocupação teórica e prática de renovação de discursos antigos.

Num primeiro momento, dois desses cenários se destacam no âmbito da educação física. O cenário militar, com origem no império, através de soldados oriundos do continente europeu que influenciam os soldados brasileiros, com seus exercícios de “ginástica”. A seguir, em 1921, o Método Alemão é substituído pelo Método Francês em todas as armas do exército Brasileiro, conforme decreto assinado pelo Presidente da República, Epitácio Pessoa.

Em 1929 aparece um anteprojeto de Lei que, em seu primeiro artigo, expõe que a Educação Física deveria ser praticada por todos os residentes no Brasil. Ela torna-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, sejam federais municipais ou particulares, a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos (MARINHO, 1971).

A princípio, essa decisão sofreu inúmeras críticas, principalmente por dar preferência ao Método Francês. Mesmo assim, foi mantida a determinação, já que, com isso, garantia a uniformização do ensino da Educação Física.

Assim, a prática da ginástica vai se desenvolver até chegar à educação física praticada no âmbito escolar. Somam-se à ginástica a cultura dos jogos e a dança, delineando, dessa forma, o chamado trato pedagógico nas escolas.

O segundo cenário que vai contribuir para o perfil da educação física brasileira é a influência médico-higienista, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população, já que a realidade era de um panorama de epidemias e endemias. Essas preocupações – médico, higienista e sanitarista – vão se incorporar às práticas das atividades físicas na escola, pondo em cena, inclusive, o exame médico, o qual determinava os alunos que estariam habilitados a participar das aulas de educação física.

Segundo Souza (2000), além de a introdução da Educação Física no cenário escolar ser considerada algo novo e importante, trazia em seu contexto preocupações, como a questão da moral, de hábitos a serem controlados na infância e métodos para construir corpos saudáveis, e, principalmente, referências de civismo e patriotismo em nome da defesa da pátria.

Nesse percurso surge o parecer de Rui Barbosa, em 1882, intitulado “Reforma do Ensino Primário e várias instruções complementares da Instrução Pública”. O parecer destacava a importância da Educação Física em todos os seus campos, desde o reconhecimento do professor de Ginástica até a inclusão da Ginástica no currículo escolar. Indicava para os meninos os exercícios militares acompanhados da ginástica, e, para as meninas, atividades com base no método francês: a ginástica calistênica. Dessa maneira, o parecer trazia em seu bojo, também, uma preocupação com as questões de gênero e de defesa da pátria, embora em algum excerto do seu parecer salientasse que “... Com a medida proposta não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 53).

Feita essas considerações iniciais, deve-se lembrar de que esses cenários da gênese da educação física brasileira têm como matriz os diferentes movimentos conceituais surgidos em diversos países europeus, sobre as práticas das atividades

físicas, sejam os alemães, com a ginástica militar, seja a escola sueca, com a preocupação na pesquisa científica, os ingleses, com o sistema prático dos jogos esportivos, e os franceses, com o movimento pedagógico natural.

A partir dos anos 20 e 30 começa a ser constatada uma série de mudanças e reformas no contexto educacional brasileiro.

Com o fim da República Velha e no início do período denominado Estado Novo, as mudanças e reformas ganham corpo e importância, principalmente a partir da promulgação da nova Constituição Federal de 1934.

Para autores como Marinho (1971), Castellani Filho (1994) e Betti (1991) foi na Era Vargas, mais precisamente em 1937, que as mudanças na consolidação da Educação Física se fizeram presentes, consolidando, assim, em todas as instituições de ensino, o papel da Educação Física no cenário escolar.

No pós-1945, a Educação Física escolar começa a sofrer uma grande influência do esporte, o qual, de certa forma, vai determinar nas escolas fenômenos como a iniciação desportiva, uma ênfase no desempenho e uma forte orientação para a especialização.

Com o golpe de 1964, o esporte ganha uma conotação ideológica e o governo passa a utilizá-lo e incentivar sua prática em diferentes áreas da sociedade. A escola não fica de fora dessa utilização do esporte como instrumento de propaganda de *mercadorização* e *espetacularização*. É nesse contexto que surgem os Jogos Escolares Brasileiros (JEB's), que traziam em seu interior uma preocupação com a propaganda institucional do governo e a "busca por talentos" no espaço da Educação Física escolar.

Nessa direção é importante destacar o decreto-lei nº 69.450/71, que regulamentou o art. 22 da Lei 4024/61, o qual definia a aptidão física como principal referência no planejamento e na avaliação das aulas de Educação Física. O mesmo decreto determinava ainda dois pontos importantes (que, mais adiante, será retomado nesse trabalho): as turmas de educação física deveriam ser separadas por sexo; e que a iniciação desportiva fosse obrigatória a partir da 5ª série, de forma a sustentar o desenvolvimento desportivo escolar nos ensinos médio e superior.

Essas recomendações se mantiveram válidas até a promulgação da LDB, em 1996, colaborando de modo significativo para que a Educação Física escolar adquirisse uma característica que podemos chamar de "esportivização da Educação Física" (BRACHT, 1992).

Na década de 80, com a redemocratização do país, começam a surgir questionamentos no interior da Educação Física Brasileira. Esses questionamentos desenvolveram um papel importante naquilo que ficou conhecido como “o período crítico” da Educação Física e que, de certa forma, agora em outro contexto, ainda permanece.

As críticas construídas dentro da Educação Física foram alimentadas, por um lado, pelo surgimento dos cursos de pós-graduação, em nível de Mestrado; por outro lado, no fato dos professores e pesquisadores buscarem em outras áreas (Filosofia, Antropologia, Sociologia e na Educação) possibilidades teóricas e conceituais para inventarem uma outra visão sobre a Educação Física Escolar, deslocando o eixo de uma abordagem no esporte/técnico/competitivo para uma abordagem que busca sua construção em outros enfoques de discussão – cultura, corpo, movimento, abordagens pedagógicas e filosóficas.

Desse modo, a Educação Física adentrou o campo escolar. É importante salientar que esse campo escolar é mais efetivamente o campo a partir da 5ª série do ensino fundamental, estendendo-se até os demais níveis escolares. Os anos iniciais (1ª a 4ª séries) nos parecem ter sempre sido negligenciados no tratamento da Educação Física e no desenvolvimento de uma característica conceitual e pedagógica própria. Colaboram para isso, de um lado, a questão da unicidade e todos os seus problemas, e, de outro, certo despreparo dos cursos de Educação Física na formação de professores para atuarem nesse seguimento. Abordaremos mais adiante essas questões com mais propriedade e melhores referências.

A Educação Física escolar, a partir do PCNs em 1998, passa a ser entendida e traza preocupação de se constituir numa disciplina encarregada de contextualizar o campo da Cultura Corporal de Movimento, não só em seu aspecto meramente físico isolado, mas relacionado com outros sistemas, como o mental, o emocional, o estético e o cultural. Ou seja, uma disciplina que desenvolva uma tarefa de oportunizar para a criança a integração ao mundo dos jogos, das danças, das lutas, dos esportes e das ginásticas e, assim, desenvolver possibilidades de usufruir vivências em relação ao campo cultural do movimento humano e estabelecer relações sociais de maneira a valorizar a cooperação e a ética.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais

das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p.3).

Apesar de o fragmento acima citado, a partir dos PCNs, apontar um caminho razoável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico/didático aceitável nos anos iniciais do Ensino fundamental, o que acontece na prática é exatamente o contrário. A maioria dos professores, quer especialista ou unidocente, prioriza nas aulas o esporte e os conhecimentos técnicos referentes à realização de seus fundamentos e do jogo, atividades com base na psicomotricidade (aprendizagem motora) e nos elementos da recreação sem uma devida e necessária contextualização nos interesses e necessidade das crianças. Por outro lado, algumas referências que consideramos significativas, já desenvolvidas no campo teórico e prático da Educação Física para as crianças, ocorridas principalmente no âmbito dos cursos de pós-graduação, parecem continuar longe da escola em sua prática cotidiana.

A Educação Física na Educação Básica, ao longo do seu processo, foi sofrendo significativas alterações. Na década de 70, seu valor e direcionamento estavam vinculados a uma mera prática que valorizava, sobretudo, a aptidão física. De certa forma, essa visão se estende até o final dos anos 90, com o surgimento da LDB nº 9394/96, e com a formulação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001), em que a importância da Educação Física vai sofrer mudanças mais expressivas. Embora tenha sofrido alguns questionamentos por parte dos profissionais ligados à área e que desenvolvem uma visão que busca uma renovação teórica e prática (conteúdos e metodologias) na Educação Física, serviu de base para algumas mudanças. Começa, assim, uma valorização da Educação Física sob outros aspectos que não só a aptidão física, mas possibilidades de experimentar, conhecer e vivenciar diferentes maneiras de praticar atividades no contexto da cultura do movimento.

Cabe acrescentar e salientar que, a partir da década de 60 e, principalmente, a partir dos anos 70, há grande influência do esporte na formação profissional e nas

aulas de Educação Física. Os professores eram formados na perspectiva de técnicos desportivos e, assim, reproduziam em suas aulas essa visão. De certo modo, o ensino e a prática do esporte se tornam sinônimos de aula de Educação Física. Também é necessário ter em conta que a grande maioria dos professores formadores e acadêmicos dos cursos de Educação Física era oriunda do contexto militar ou de ex-atletas.

Dessa maneira, é evidente que a trajetória histórica da Educação Física, a partir da década de 60, em relação a suas metodologias e conteúdos, sofreu diferentes influências.

Um período no qual o esporte era o centro determinante do ensino, com preocupações centradas nas modalidades desportivas, no treinamento de equipes e formação de atletas a nível escolar, visava as diferentes competições escolares e extraescolares. Os profissionais formados e envolvidos nessas práticas não se preocupavam em analisar sua postura profissional e não viam necessidade de questionar o próprio esporte.

A partir da década de 80, com o fim da ditadura, com o surgimento dos Cursos de Mestrado na área e das possibilidades dos Cursos de Doutorado no exterior, começam a surgir possibilidades para desenvolver alguns questionamentos e elaboração de novas ideias. Assim se estabelecem no cenário da Educação Física outras perspectivas que desenvolviam em seu âmbito questões que cobravam novas abordagens, tais como questionar criticamente seus valores; justificar-se a si mesma; buscar uma identidade e optar por novos valores, com base no Ser humano e numa sociedade crítica (MEDINA, 1983).

A partir disso, vários e importantes trabalhos que trataram da crise e da crítica à área da Educação Física se desenvolveram e proporcionaram uma intervenção mais consistente no campo pedagógico da Educação Física no contexto escolar. Entre elas encontra-se a que desenvolve a centralidade do ensino/aprendizagem no aluno e seu Se-Movimentar, tema central de nosso estudo.

Ainda hoje não é fácil justificar a Educação Física no âmbito escolar e, mais precisamente, no ensino Básico. Falta para a área uma sistematização mais sólida em relação aos fundamentos de uma concepção didática pedagógica própria.

A Educação Física Escolar esteve sempre desconectada dos valores e das propostas pedagógicas desenvolvidas no contexto das escolas, isto é, a Educação Física Escolar não tinha – e, de certa forma, ainda permanece despreocupada –

uma sustentação pedagógica própria que a caracterizasse como componente curricular efetivo na escola. Sua sustentação, durante um longo período histórico, esteve sempre voltada para uma característica fortemente ligada com a instituição Militar e com uma preocupação centrada no Esporte.

Apenas no final da década de 70 surgem algumas propostas, na tentativa de questionar ou buscar alternativas para essa hegemonia do Esporte, principalmente em âmbito do que hoje caracterizamos como ensino fundamental básico. Essas alternativas encontravam-se no campo da Educação Psicomotora e da Recreação (educação lúdica), e que desenvolveram uma das primeiras possibilidades da construção de uma crítica às fortes características do Esporte, como exclusão (dos menos habilidosos) e seleção (dos habilidosos).

Nesse quadro histórico da Educação Física brasileira, alguns traços de concepções que marcam o campo empírico surgem e se tornam característica de novas propostas da Educação Física. Essas características são: a Biológico-Funcional (ênfase no exercício físico/saúde/desempenho físico); Formativo-Recreativo (caráter lúdico/ habilidades motoras/ exigências sociais); e Técnico-Esportivas (ênfase no sistema esportivo, fomentar talentos na escola, rendimento e padrões do esporte/competição, educação para o esporte).

A partir dos anos 80, essas características da Educação Física começam a ser fortemente questionadas, não sendo as críticas direcionadas apenas ao seu caráter funcional: vão além, e as críticas se tornam mais profundas, questionam a matriz epistemológica da base científica da Educação Física, ou seja, a sua principal orientação nas Ciências Biológicas. Com base na formação de profissionais de Educação Física em outras áreas de conhecimento humanas e sociais e uma abordagem distinta nos temas do corpo, movimento, esporte, jogo etc., levaram a outras formas de práticas que caracterizavam outra postura frente às questões pedagógicas. Colada a essas novas possibilidades de outra visão sobre as aulas de Educação Física estava, outrossim, a inserção de temáticas do campo da área da Educação, como: Escola, Aluno, Ensino, Formação de Professores, Educação Continuada etc., em um contexto mais amplo, dimensionado pelos conceitos de Ser Humano/Sociedade. Dessa maneira, a Educação Física, a partir desses fatos, desenvolve a preocupação de se reinventar e se consolidar no âmbito escolar brasileiro.

Além dos questionamentos de ordem sociopolítica, que, de certa forma, passam a embasar as formulações teóricas para a Educação Física, aparecem as abordagens filosóficas e pedagógicas. Uma das importantes mudanças de paradigma dessa fase foi o fortalecimento de uma visão de homem como ser uno (SANTIN, 1987), na tentativa de superar a postura cartesiana corpo-mente, ou seja, uma preocupação de compreender as relações homem/homem e suas “paisagens” – diálogo com o mundo, buscando, assim, uma perspectiva de totalidade. A cultura se apresenta como o campo no qual a pedagogia da Educação Física buscará e desenvolverá possibilidades do movimento humano no contexto de suas intencionalidades e de seus sentidos/significados – o se-movimentar (KUNZ, 1991).

Geertz (2008) utiliza o pensamento de Weber para definir *cultura* como uma “teia de significados” que determinará as orientações da vida dos homens em diferentes momentos. É onde os humanos constroem os mais diferentes campos da sua existência. É nesse sentido que a Cultura Corporal do Movimento ganha importância como um direito, para que as pessoas construam suas “teias de significados” neste contexto.

Bracht (1996) alerta para o tipo de corpo que a Educação Física desenvolveu em seu discurso. Um discurso a partir das ciências naturais e que busca um controle do corpo, um corpo saudável, produtivo, treinável e capaz de heroicos desempenhos motores. Portanto, o corpo não se coloca como sujeito da cultura, um produto cultural, ou seja, ele “apenas sofre cultura”.

Assim sendo, a Educação Física como disciplina escolar tem como objetivo principal proporcionar aos alunos o seu desenvolvimento, vivências e manifestações, com objetivos educacionais, no contexto da teia da Cultura Corporal do Movimento, possibilitando, com isso, experiências nos diferentes campos das vivências de movimento, como brincadeiras, jogos, esportes, danças, ginásticas e outras diferentes atividades.

Dessa maneira, as interferências didático-pedagógicas na área necessitam de uma base consistente que possa dar conta das reais necessidades, interesses e capacidades do aluno. Uma valorização da pessoa do aluno em si, independentemente de apresentar ou não talento para as diferentes atividades a serem desenvolvidas. Uma valorização da paisagem, ou seja, do mundo no qual o aluno está inserido, no sentido de diversificar as atividades oferecidas e dar valor as suas diferentes possibilidades.

Assim, a Educação Física colabora de maneira significativa para o desenvolvimento integral do aluno, proporcionando inúmeras possibilidades de experiências de ações no campo da sua personalidade e do diálogo com o mundo e com os outros.

Torna-se, portanto, necessário que as aulas fujam dos modelos que priorizam apenas as atividades desportivas com o foco na competição, e que se busquem planos de ensino que tenham sua base na participação coletiva, na inclusão de diferentes atos motores. Isso proporcionará experiências de ações bem-sucedidas e que não levem os alunos a se auto-excluírem, e sim que ofereça uma participação de forma harmoniosa e plena.

A aula de Educação Física, ao centrar seu desenvolvimento em atividades que trabalham com a possibilidade de reflexão junto aos alunos, no sentido de uma consciência dos significados e das diferentes práticas corporais e de suas formas de realização, proporciona aos alunos a percepção do todo e do seu papel neste contexto.

Dessa forma, a Educação Física, ao oferecer o ensino da Cultura Corporal de Movimento com a preocupação de colocar o aluno e o seu “se-movimentar” no centro do processo sublinha a sua grande meta: possibilitar a verdadeira Arte do Saber Viver.

A Educação Física, ao longo da história, também desenvolveu argumentações no sentido de se justificar através das questões ligadas aos discursos da saúde. Ou seja, haveria uma relação direta entre as práticas de atividades físicas e a aquisição de uma boa saúde. Essa relação entre atividade física e saúde se sustenta, inclusive, na escola a partir das práticas sistematizadas consideradas como elementos importantes da eugenia (boa geração) e das questões da higiene (limpar o organismo), proporcionando bem-estar e qualidade de vida.

Atualmente, o conceito de saúde se ampliou e adquiriu outros enfoques mais complexos que apenas a ausência de alguma enfermidade. Para a Organização Mundial de Saúde, as questões da doença e da promoção da saúde não estão mais ligadas somente a um fenômeno corporal. Esse tema integra os aspectos políticos, econômicos e socioculturais da vida humana sem desconsiderar a aptidão física. Isto é, que saúde deve ser entendida como um estado de completo bem-estar físico, mental, sentimental e social.

Portanto, uma visão atual de saúde e de sua relação com as atividades de movimento, corridas, ginásticas e esportes e outros exercícios físicos precisa ser desenvolvida numa ótica de que essa relação é complexa e não se sustenta na visão estreita das relações diretas, tais como atividade física - vida saudável; atividade física - prevenir possíveis doenças; movimentar-se com regularidade - compensar fatores de risco.

Torna-se necessária uma atenção a outros fatores de risco que se tornaram presentes na sociedade moderna e que são bastante considerados na visão atual de saúde. Esses fatores não se encontram apenas no contexto dos adultos, mas também fazem parte do mundo das crianças. São fatores que põem o homem em frente a certos problemas: alimentação (cada vez mais industrializada); escravo da tecnologia (cada vez menos movimento humano próprio); poluição ambiental e desumanização das cidades (transito – favelas – poluição sonora – caos do transporte coletivo etc.).

Desse modo, quase ninguém escapa dos sérios riscos que esses fatores trazem para nossa qualidade de vida e, conseqüentemente, para nossa saúde. Como esses fatores são de tamanha grandeza e não temos como proteger-nos destes como devíamos, além do fato de termos de “tocar a vida adiante”, é importante perguntar-nos que fatores podem nos manter saudáveis e como buscar proteção para que sejamos capazes de levar a vida adiante e dar-lhe um sentido, apesar dos riscos que nos cercam.

Um novo ramo da ciência busca outras orientações no sentido de estudar a origem da saúde física, anímica e espiritual. Esse ramo chama-se *salutogênese* ou *salutogenética*. É uma palavra composta da expressão latina *salus, salutis* (saúde) e da expressão grega *gênese* (origem), ou seja, a salutogenética tenta compreender as origens da saúde. Esse novo paradigma foi desenvolvido pelo professor Aaron Antonovsky (1923–1994), por meio de pesquisas na área de Sociologia Médica, contrapondo-se ao paradigma da patogênese (origem da doença), que é, há muito tempo, o modelo tradicional da medicina, que tem por base a prevenção e a eliminação dos chamados fatores de risco.

Brodthmann (2006) escreve sobre esse aspecto, elaborando a questão de que estamos no caminho errado quando apenas nos preocupamos com esses fatores de risco. Além disso, devemos dar maior atenção aos “fatores de proteção da saúde”, os quais podem nos manter saudáveis, apesar de estarmos expostos aos fatores de

risco. Segundo o autor, se nossa atenção permanecer apenas nos fatores de risco, que são difíceis de ser controlados em sua totalidade, chegaremos à conclusão de que viver no mundo é altamente perigoso e que teremos que aceitar, resignadamente, “que viver é prejudicial à saúde” (p. 102).

Para melhor situar as questões apropriadas em relação ao contexto atividades físicas/saúde, faz-se mister ir além do esquema que classifica as pessoas como saudáveis/doentes. Há a necessidade de uma análise mais consistente para o entendimento dessas relações, de certa forma, contraditórias. Pois, de acordo com Organização Mundial de Saúde (OMS), a questão da saúde vai além de uma interpretação de que esta seja apenas ausência de uma doença ou enfermidade. O que está em jogo é que esta questão não é meramente um fenômeno corporal, mas sim algo bem mais complexo, e que devemos levar em conta os âmbitos do bem-estar físico, mental, sentimental e social.

Brodtmann (2006), por intermédio de alguns exemplos, questiona o papel “terapêutico” nas aulas de Educação Física com crianças e jovens. Tem-se que refletir sobre os “argumentos tradicionais” utilizados quando se pensa a questão da promoção da saúde no âmbito das aulas de Educação Física. Esses “argumentos tradicionais” expostos pelo autor são, por exemplo: reforço do sistema cardiorrespiratório e muscular; melhoria da flexibilidade e das habilidades gerais; alívio de tensões etc. O autor ainda esclarece que, hoje, já há um desenvolvimento consistente de novos conhecimentos sobre como agir em relação às questões da saúde das crianças e dos jovens por meio do movimento humano.

Hoje em dia, as questões do estresse são comuns quando falamos em qualidade de vida. Não há dúvida que o tipo de vida que hoje levamos, com tantas atividades e responsabilidades em nossa volta, fica fácil desenvolvermos algum tipo de estresse. Esse tipo de reação aos diferentes fatores estressantes da vida cotidiana é responsável pelo desequilíbrio no nível da saúde, para alguns, de forma mais prejudicial, para outros, de maneira menos nociva.

Antonovsky (1987 apud BÁSSOLI DE OLIVEIRA, 2004) coloca no centro de seu modelo a questão do Senso de Coerência. Essa formulação teórica desenvolvida pelo autor fornece uma explicação do papel do estresse no funcionamento humano. É o esteio no qual o Ser Humano desenvolve sua capacidade de lutar por sua vida.

Em seu desenvolvimento, o Senso de Coerência apresenta três aspectos: acredita que podemos compreender os acontecimentos em nossa vida e prever razoavelmente o que vai acontecer mais adiante; que temos as habilidades ou capacidades de apoio, de ajuda ou os recursos necessários para cuidar das coisas (rede social), e que as coisas são gerenciáveis e possíveis de controlar; e; por último; crer que as coisas na vida são interessantes e que são fontes de satisfação, que as coisas realmente valem a pena e que há uma boa razão ou finalidade de se preocupar com os acontecimentos. Ou seja, o Senso de Coerência se estrutura a partir do contexto histórico-cultural individual (autoestima, sexo, escolaridade dos pais, renda e situação no trabalho etc.), e que tem sido observado como um forte preditor da saúde no enfrentamento dos fatores de estresse da vida e na busca de um equilíbrio em relação a elevar a autoestima.

Para o autor, o Senso de Coerência está relacionado a maneiras de como as pessoas dão sentido ao mundo, ou seja, como as pessoas buscam respostas significativas para suas diferentes formas de emoções. Assim, o mundo se torna compreensível, flexível e com significado, oportunizando, dessa maneira, ações eficazes e culturalmente construídas para o confronto com situações hostis – um recurso importante de enfrentamento ao estresse em diferentes situações.

Quando transportamos essas preocupações para o mundo da criança, com o objetivo de aumentar o Senso de Coerência visando à melhoria da qualidade de vida, faz-se necessário estarmos atentos a alguns fatos. As crianças, em princípio, constroem sentidos para suas vivências, bem como se encontram motivadas para a vida.

Faz-se mister o desenvolvimento de uma responsabilidade, por parte dos educadores, no sentido de que a escola e, em particular, as aulas de Educação Física não desenvolvam fatores que venham a desestruturar o Senso de Coerência das crianças, em função do desenvolvimento de atividades em que elas sejam permanentemente expostas a situações de desapontamentos e adversidades.

Os estudos nesta área têm demonstrado a necessidade de construção do Senso de Coerência desde a infância, e que as práticas de vida positivas ou negativas influenciam as questões da saúde para o longo da vida, tanto de modo positivo quanto negativo. É, portanto, preciso um cuidado atento no sentido de proteger as crianças na construção inicial do seu Senso de Coerência.

Em relação às aulas de Educação Física é importante a aposta em atividades que venham a colaborar para um desenvolvimento harmonioso de valores como autoestima, integração social e o reconhecimento social. Esses fatores, em relação às questões de saúde, são mais fundamentais que atividades normalmente desenvolvidas em nome dessas questões. Falamos de exercícios, atividades de alto impacto físico (corridas, esportes etc.) e cuidados como dieta alimentar e demais controles de medidas e avaliações do corpo e das práticas físicas.

De certa forma, vem ao encontro do que Heinj (2006) chama de uma pedagogia da ética para o ensino do movimento humano. Este autor cita Gordijn, para que se busque uma atuação nas aulas de Educação Física, “para que todas as crianças possam ter e chegar às mesmas chances e direitos iguais” (p. 35), e, a partir disso, respeitar e honrar as diferenças (pedagogia do pensamento pela diferença - GORDIJN), reconhecendo as singularidades das crianças.

Gordijn (apud HEINJ, 2006) dá uma ideia desses aspectos a partir de um exemplo:

Annie uma menina da 4ª. Série do ensino fundamental chegou certa vez a minha turma de aula com uma enorme atadura no joelho. E me falou: Professor, infelizmente não vou poder participar hoje de sua aula. E eu falei: É tão grave Annie? E ela: Sim, pior é que é. Mas por uma terceira vez eu falei pra ela: Annie chega aqui um pouquinho me parece que esta atadura está mal colocada, vamos fazer uma nova bandagem. E a partir disso Annie se calou e começou a chorar e falou: Eu acho tão horrível não saber fazer nada certo. Essa situação tocou meu coração e então pensei para mim mesmo: E agora, o que foi que eu fiz. Após isso percebi que se resolver oferecer a Annie uma chance de ela escolher as atividades de movimento que prefere realizar, as tarefas que ela mesma pode encontrar soluções e responder a elas, então ela se encanta e procura fazer de tudo. Por isso que afirmo: Annie gosta de ser Annie, o Diabo gosta de ser o Diabo, o sábio de ser um sábio, e o enfurecido de ser um enfurecido, caso a gente consiga se entender consigo mesmo (p. 35).

Ficam evidentes os riscos que os aspectos pedagógicos mal colocados oferecem para a autoestima das crianças, o que, de certa maneira, influenciará os chamados “fatores de proteção à saúde”.

Brodtmann (2006) cita alguns fatores de proteção fundamentais para nos protegermos dos excessos e sobrecargas que o mundo competitivo impõe. São eles:

- A capacidade de se relacionar socialmente, entre outras, especialmente aquela que se funda na confiança para com outras pessoas (em vez de, já desde o princípio, julgar negativamente alguma pessoa).

- Ter a convicção de conseguir manter o controle nos mais diferentes e importantes acontecimentos da vida (em vez de estar sempre temendo pelo pior).
- Estar sempre aberto para o Novo (em vez de estar sempre se apoiando apenas nas coisas já “asseguradas”);
- Estar sempre preparado para se engajar (em vez de ficar esperando que outros o façam).
- Ter sempre uma impressão otimista (em vez de pessimista e sempre esperar o pior, o insucesso).
- Apresentar uma atitude para perceber as mudanças mais radicais na vida como um desafio (e não como uma ameaça que temos que evitar de qualquer forma).
- Ficar numa expectativa de, graças às competências individuais, poder atuar bem sempre e em todas as situações (em vez de duvidar, desde o princípio, de suas próprias capacidades).
- Estar preparado para a perseguição de objetivos (em vez de se orientar sempre nos objetivos que outros apresentam).
- Ter a capacidade de suportar conflitos (por exemplo, quando se pertence a um grupo social com alguns problemas internos, como o uso de álcool ou outras drogas e, ainda assim conseguir se manter numa independência com relação às atividades dos integrantes deste grupo, ou seja, sem ser afetado pela integração e convívio) (p. 106).

Frente a essas diferentes demandas impostas à Educação Física é necessário que nos perguntemos quais caminhos percorrer em busca de uma proposta de educação que venha a contemplar essas preocupações. Esperamos, ao longo do trabalho, dar algumas indicações em relação a esse fato, buscando, por um lado, argumentos e ações que possam dizer algo em relação ao objetivo de atingir o ser humano em sua totalidade e não tão somente ao seu corpo físico; por outro lado, dar uma atenção em relação à elaboração e organização dos conteúdos que orientarão as práticas docentes no que tange às atividades em si desenvolvidas no se-movimentar das crianças, ou seja, no seu “mundo do movimento” no contexto das aulas.

Um ponto-chave nestas questões pedagógicas é a aposta numa “transformação didático-pedagógica” (KUNZ, 1994) das diferentes formas de atividades, como esporte, ginástica, atividades lúdicas, jogo, dança e outras.

Para Kunz (1994) é necessário encaminhar uma discussão no sentido de ampliar o entendimento de uma Pedagogia da Educação Física. Que se possa ir além da Didática e das metodologias, encaminhando, de forma mais ampla, não apenas “O que ensinar? (conteúdos)” e o “Como ensinar? (métodos), mas, sim, as questões do sentido e do significado do ensino da Educação Física na escola a partir da pergunta: “Educação Física para quê?”; e, dessa forma, retomar as questões do “o quê” e do “como”. Isso busca responder de maneira mais consistente

para que sirva mesmo à Educação Física na Escola: ela é componente importante para a saúde, colabora na socialização e desenvolve perspectivas para uma visão crítico-emancipatória do mundo?

Dois pontos devem ser levados em conta para o desenvolvimento de uma Pedagogia da Educação Física: uma aproximação mais efetiva com o campo de conhecimento da Educação, para a busca de contextos mais específicos, como a filosofia, sociologia e antropologia; e uma aposta significativa em intervenções empíricas, que podem dar sustentação a novas e efetivas experiências práticas no ensino da Educação Física.

Portanto, é importante que uma Pedagogia da Educação Física necessite reaver algumas questões e contextualizá-las no campo da educação/educação física, abarcando a própria questão da educação, a temática da corporeidade, o movimento humano como cultura e as diferentes práticas desportivas.

Nesse contexto é que aparecem no cenário nacional os diferentes estudos sobre as tendências pedagógicas da Educação Física. Algumas dessas tendências não conseguiram cumprir o objetivo de realmente auxiliar os professores de Educação Física em suas práticas na escola. As que ganharam destaque foram a Construtivista, as Aulas Abertas às Experiências – Reiner Hildebrandt-Stramann –, a Crítico-Superadora – Coletivo de Autores – e a Crítico-Emancipatória – Elenor Kunz.

Exemplificamos essas referências teóricas-práticas desenvolvidas, principalmente, no âmbito dos cursos de pós-graduação através de duas abordagens que entendemos ser complementares, no sentido de poderem “conversar” entre si e demonstrarem uma significativa possibilidade de uma construção pedagógica/didática para as referidas aulas com crianças. Falamos mais precisamente sobre a Concepção das Aulas Abertas às Experiências no Ensino da Educação Física (Professor Rainer Hildebrandt-Stramann) e os trabalhos do Professor Elenor Kunz, na Crítico-Emancipatória, que se desenvolve a partir do tema do Se-Movimentar.

São teorias que através das suas práticas procuram ir além da simples preocupação da competência motora; buscam outros caminhos para o movimento humano na perspectiva pedagógica, desenvolvendo, assim, na formação do aluno outros fatores que não os de ordem meramente prática. Tem por meta a formação social, as relações pessoais, o saber fazer, as relações intersubjetivas e as

possibilidades comunicativas. Ou seja: ultrapassar uma visão da prática pela prática, que é tão comum nas aulas de Educação Física na escola.

No desenvolvimento do estudo, essas abordagens serão mais bem tratadas e, de certa forma, fazem parte do núcleo central das nossas abordagens. São abordagens que trazem ligações consistentes com as questões da Filosofia, da Pedagogia e da Didática, entre outras, no contexto do Movimento Humano para o campo da Educação Física Escolar.

Após essa pequena retrospectiva histórica da Educação Física, chega-se ao momento de caracterizar e justificar o trabalho.

Esse estudo busca, em resumo, desenvolver uma possibilidade educacional para a Educação Física Escolar nos anos iniciais. Não é nossa intenção desenvolver uma teoria didático/pedagógica. Debruçar-nos-emos nas fontes bibliográficas pertinentes ao tema, e, desse modo, desenvolver essa possibilidade educacional para trabalhar com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental nas instituições chamadas Escolas de Ensino Fundamental.

O plano inicial é direcionar essa possibilidade educacional no sentido de colaborar com a prática docente e formação de professores nas instituições de ensino superior (Cursos de Educação Física e Pedagogia), bem como fornecer referências para quem já atua com crianças no campo escolar (Professores de Educação Física Escolar e Pedagogos Unidocentes). As fontes principais para sustentar o trabalho a ser desenvolvido emanam do campo filosófico da fenomenologia e dos conhecimentos já elaborados sobre o Movimento Humano no “mundo de movimentos” das crianças.

Diante do exposto, a questão norteadora e central do trabalho é: **De que maneira o Se-Movimentar e seu contexto teórico (transformação didático-pedagógica) pode possibilitar a construção de uma Educação Física para as crianças dos anos iniciais (Do 1º ao 4º ano inicial)?**

O objetivo geral visa **analisar possibilidades para a educação física do movimento humano do 1º ao 4º ano do ensino fundamental.**

Objetivos específicos: **refletir sobre a cultura do movimento e crianças; como as funções de movimento ganham significado para as crianças; o diálogo entre criança/movimento e mundo; as questões docentes e a formação de professores para atuar nos anos iniciais – unidocentes e especialistas em educação física.**

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O caminho é que escolhe o homem.
Mia Couto

A partir dos objetivos construímos alguns caminhos possíveis e provisórios para pensar nossa pesquisa. Não são caminhos definitivos, já que ao longo da pesquisa será possível o surgimento de novos horizontes que não tenhamos imaginado antes.

A pesquisa terá como base metodológica as pesquisas teórica e bibliográfica. Por meio de leituras de obras clássicas e diferentes autores envolvidos no tema, discutir e refletir sobre a realidade e propor a construção de um pensamento que possa servir de base à construção de alternativas para a realidade das aulas de Educação Física nos anos iniciais.

É importante ter em conta que os autores que propõem uma reflexão teórica sobre diferentes temas desenvolvem suas vivências com um respaldo empírico decorrente de suas escolhas, das suas práticas, de seus diálogos, ou seja, seu pensamento teórico é fundamentado por uma base empírica.

Para Santos (2000), a teoria seria um embrião da utopia, assim toda a teoria teria uma potencialidade para desenvolver transformações. É nesse sentido que nossa pesquisa quer caminhar, que, ao pensar a Educação Física para as crianças, possa impulsionar novas possibilidades de abordagens e novas práticas.

Para Minayo (2004), as Metodologias de Pesquisa Qualitativa são vistas como capazes de incorporar significado e intencionalidade nos seus atos.

Conforme Eco (1989) é por meio desse tipo de pesquisa que podemos desenvolver certa originalidade em relação ao tema proposto. É a partir de um suporte teórico já construído por outros autores que buscaremos a possibilidade de construir um confronto crítico, no sentido de aprofundar nosso estudo.

Para Demo (1995), pesquisar é uma atividade científica de descoberta da realidade, ou seja, um processo de aproximação e nunca esgotado do fenômeno. Para o autor, “fazer pesquisa” implica em realizar opções (DEMO, 2005).

Além dessas considerações sobre certa visão de pesquisa, também é necessário levar em conta as recomendações de FEYERABEND, no sentido de

irmos além da visão estreita do “pensamento científico”, que não considera saberes do senso comum, religioso ou ideológico. Em suas palavras: no “anarquismo teórico é possível readquirir o caráter humanitário do fazer científico” (FEYERABEND, 1989, p).

Buscar e conhecer caminhos no contexto da pesquisa é também estar atento ao mito de Hermes: “revitalizar o seu espírito curioso, astuto e ao mesmo tempo afeito à compreensão dos incessantes espetáculos do mundo dos homens” (MACEDO, 2000).

Assim é possível compreender a pesquisa como um diálogo com a realidade, tendo em conta nossa própria elaboração, assegurando certa situação de um ato emancipatório. Ou seja: será um diálogo reflexivo e a busca de interlocução com uma visão de ciência como “prática social do conhecimento” (BOAVENTURA SANTOS, 1987).

Para tanto, a investigação adquire uma especificidade de montar e esclarecer quadros teóricos de referência, buscando “contextos essenciais” em que o pesquisador possa transitar (BARCELOS, 2010). Esse enfoque de uma pesquisa teórica, ao propor uma elaboração e uma sistematização dos diferentes quadros teóricos, busca um diálogo crítico com as diferentes temáticas investigadas a partir da realidade, em suas manifestações interculturais (FREURI, 1998).

Dessa forma, pretendemos que o relatório final desse estudo possa ser útil para que novas formas de desenvolver as aulas de Educação Física nos anos iniciais possam ser pensadas e criadas, e, além disso, sustentar uma atuação docente voltada para a transformação didático-pedagógica e uma preocupação com a formação de professores, quer de maneira formal, quer em uma categoria de formação continuada.

Além da Introdução e da Justificativa, essa pesquisa é complementada com capítulos que procuram aproximação com os objetivos propostos: Educação, Pedagogia e Educação Física; A criança e a Infância – Uma História; O Movimento e o Se-Movimentar; A Corrente Desenvolvimentista da Educação Física; Educação Psicomotora; Biomecânica e Educação Física; Movimento Humano e o Se-Movimentar – Um Caminho Filosófico. E concluímos a pesquisa com o capítulo: O Se-Movimentar no Processo da Educação - Criança nas Aulas de Educação Física – Possibilidades Educacionais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação, Pedagogia e Educação Física

No campo educacional, pedagógico e didático buscaremos subsídios em autores a partir dos quais — de suas ideias — construiremos pontes com o campo de conhecimento do estudo.

A pedagogia é vista como uma área de estudos que tem por objetivo a organização de métodos de educação, bem como desenvolver atitudes reflexivas e investigativas que possibilitem a invenção de novas pedagogias que correspondam “à sociedade aprendente” (DEMO, 2004).

Precisamos lembrar que a pedagogia moderna, além de buscar fundamentos no desenvolvimento psicofisiológico do *educando*, tem valorizado, de maneira significativa, os fatores de ordem social que contextualizam esse *educando*. Na verdade, as posições pedagógicas refletem sempre a realidade social na sua abrangência política e econômica da sua época.

A educação é, antes de tudo, uma prática educativa. É uma prática geradora de uma *teoria pedagógica*. A educação, ao mesmo tempo que produz pedagogia, é também direcionada e efetivada a partir das diretrizes da pedagogia.(...) A didática, a meu ver, é a mediadora entre o pólo teórico (pedagogia) e o pólo prático (educação) da atividade educativa. O *como ensinar*, o *que ensinar*, o *quando ensinar* o *para quem ensinar*, quando ligados à pedagogia, estão impregnados dos pressupostos e diretrizes de uma determinada *concepção de mundo* que, por sua vez, nutre tal pedagogia. Ora, no âmbito da didática, o *como ensinar*, o *que ensinar*, o *quando ensinar* e o *para quem ensinar* se consubstanciam em motivações para que o educador, sob a luz da *concepção de mundo* que orienta sua pedagogia, procure os instrumentos e as técnicas necessárias para que a prática educativa ocorra com sucesso (GUIRALDELLI JUNIOR, 1987).

Tanto o sentido da educação como a ideia da pedagogia podemos buscar, também, na Paideia grega. A partir de certo período de sua história, a sociedade grega começa a buscar algo mais na educação. Busca, além de formar o homem, uma preocupação em também formar o cidadão. Aquela educação com base na ginástica, na música e na gramática já não cobre, em sua totalidade, a nova ideia de educação.

Assim, a busca de um ideal de educação grega surge como Paideia — construir o homem como homem e cidadão é sua meta. Desse modo, a formação adquire um significado de perfeição humana, a qual tem em conta a *Episteme* (como conhecimento verdadeiro), o *Éthos* (conjunto de hábitos e costumes no âmbito do comportamento e da cultura) e uma *Práxis* (prática).

Para alguns autores, essa afirmação da noção de Paideia, primeiro entre os sofistas e depois com Sócrates, determina a passagem da educação para a Pedagogia, que será norteadas pelas noções universais da filosofia. Dessa forma, a Pedagogia aparece como conhecimento autônomo, sistematizado e com certo rigor, ou seja, se desenvolve como episteme e não apenas como éthos e práxis.

Jaeger (2013) aponta que os gregos chamaram de Paideia aquilo que hoje precisaríamos traduzir como civilização, tradição, literatura, educação ou mesmo cultura. E, mesmo assim, não teríamos a totalidade do real conceito grego para Paideia; para isso, teríamos que usar todos esses conceitos ao mesmo tempo.

Em sua totalidade o conceito ampliado de Paideia não se coloca apenas como uma técnica para preparar as crianças para a vida adulta, mas como um processo educativo que vai muito além dos anos escolares — é um processo para toda a vida.

Nos discursos educacionais e pedagógicos atuais há tentativas de construção de alternativas, ou seja, de se buscar maneiras que possibilitem uma transição para outras formas de tratamentos e abordagens nesse campo.

Alguns estudos mostram diferentes possibilidades de pensarmos e inventarmos “outras pedagogias”, como: a necessidade de arriscarmos na elaboração de uma pedagogia “indisciplinada, insegura e imprópria”, nas palavras do autor uma “Pedagogia Profana” (LARROSA, 1999, p. 7); ou a possibilidade de falarmos em uma “Pedagogia da Utopia” (MCLAREN, 2001), com base, em parte, nos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire. Já Sílvio Gallo (2007) fala em uma Pedagogia Libertária: Anarquista, Anarquismo e Educação, e teria como matriz antropológica e filosófica a educação libertária fundamentada no conceito da “educação integral”, e o pensamento educacional de Rubem Alves, com base numa pedagogia “da vida”.

As referências que Paulo Freire faz aos diferentes cenários possíveis para pensarmos a Pedagogia são: pedagogia do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação, entre outras. São caminhos importantes para a construção de uma

reflexão crítica sobre a prática educativa que possa escapar de um discurso vazio e de uma prática pela prática.

Humberto Maturana partiu da biologia para desenvolver uma ruptura com o pensamento moderno e colocar o pensamento sistêmico na base de sua epistemologia no estudo do ser humano. Priorizando a cultura e propondo uma concepção ecossistêmica, Maturana nos convida a ver o espaço da educação no contexto da aceitação de si e do outro numa convivência que vá além do simples: transmitir conteúdos. Assim, surge a possibilidade da invenção de um outro caminho a ser explorado no cenário da educação.

Fleuri (2003) fala em uma educação na perspectiva intercultural com base no processo de construção entre diferentes sujeitos de forma tensa e intensa, em que os diferentes contextos fazem surgir “contextos interativos” que se tornam espaços criativos e formativos que podem ser potencializados. O autor faz referência a Bateson, para quem estes diferentes “contextos subjetivos, sociais e culturais” possibilitam, ao mesmo tempo, modificar contextos significantes e desenvolver uma interação dinâmica com outros contextos, criando condições para outras possibilidades de ações educativas – uma “ecologia da mente”. Essa seria uma maneira de pensar a noção interdisciplinar não apenas como troca de informação entre disciplinas, mas sim buscar outras estruturas comuns a várias disciplinas.

Para completar essa pequena amostra de outras possibilidades de se pensar o campo pedagógico, seu desenvolvimento e sua prática, citamos a reflexão de Barcelos (2010), no sentido de desenvolver a esperança de se pensar uma possível “não-pedagogia”, com base na antropofagia e na intercultura.

Queremos, agora, ampliar algumas dessas possibilidades de se pensar as questões da educação e da pedagogia, embora não se pretenda, nesse trabalho, realizar um estudo extenso em relação a esses temas. Iremos priorizar o pensamento de Paulo Freire e Humberto Maturana, no campo geral do tema, e de Reiner Hildebrandt-Stramann, Valter Bracht, Peter Heinj e Elenor Kunz, no campo mais específico da educação física, que entendemos ser significativas na construção de novas possibilidades educacionais em relação ao movimento humano da criança.

Paulo Freire, em sua obra *Educação e Mudança*, apresenta sua visão do que denomina “consciência bancária” da educação, ou seja, o professor como o que detém o conhecimento e o educando como um ser “oco”, em que apenas é possível depositar conhecimentos. O autor alerta para a necessidade de a educação superar

essa visão bancária, na medida em que a busca do saber deve ser um trabalho em comunhão, um desenvolvimento solidário (FREIRE, 2008).

O Processo Educacional para se estabelecer de forma concreta necessita de um compromisso com o mundo e com os homens numa visão contextualizada e situada na realidade histórico-social.

Outro componente importante para o processo de construção do conhecimento, segundo Paulo Freire, é a relação dialógica. Para o autor, a própria existência exige o diálogo, a partir do qual os sujeitos do processo educativo se encontram e interagem entre si e com o mundo, transformando e humanizando estas relações (FREIRE, 1980).

Essas preocupações freirianas em relação à superação de uma visão bancária da educação, da necessidade da perspectiva de um homem concreto e situado no mundo, bem como o estabelecimento de relações com base no diálogo entre homens e mundo, são os pilares para uma mudança possível na concepção de aulas de educação física. Para realizar mudanças significativas neste contexto das aulas de educação física, devemos ter a esperança de podermos pensar e desenvolver práticas alternativas de trabalhar com o movimento humano no ambiente da escola.

Para desenvolver essas práticas alternativas em aulas de educação física são necessárias qualidades como: “liberdade e autoridade”, centradas em experiências estimuladoras das vivências e do respeito, uma possível “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996).

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire desenvolve argumentos importantes para que possamos conduzir nossas aulas com “comprometimento” e “competência”. Esses argumentos giram em torno de pontos como generosidade, aproximação entre discurso e ações e compromisso político.

Não podemos ter atitudes neutras em relação à realidade da escola, da sociedade, do conhecimento e da vida. Nesse sentido, é necessário desenvolver uma autonomia (professor/aluno) com base no ato pedagógico responsável, trazendo para o ensino uma característica de produzir e ressignificar o conhecimento e não só se preocupar com a transmissão de noções normalmente descontextualizadas.

Portanto, para Paulo Freire, a educação se faz necessária a partir da percepção humana no sentido da sua imperfeição, do seu próprio “inacabamento”.

Essa busca por sua completude se dá no processo coletivo da construção do saber. O autor também chama atenção para o necessário papel do amor e da esperança como condição importante no processo educacional.

Freire coloca o homem como um ser das relações e a necessidade da construção de uma consciência reflexiva no sentido de possibilitar uma tomada de consciência sobre sua própria realidade, desenvolvendo, assim, um processo de relações conseqüentes, transcendentais e temporais.

No campo específico da educação física, Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, na Alemanha, com a obra *Concepções abertas no ensino da Educação Física* (1986), e Elenor Kunz, a partir do estudo “Ensino e Mudança” (1991), trazem para esse campo algumas reflexões com base em Paulo Freire.

A obra de Hildebrandt e Laging tem como umas de suas bases teóricas o Interacionismo Simbólico (Mead/Blumer) e a Teoria Libertadora de Paulo Freire, e busca desenvolver possibilidades para um ensino da educação física com uma perspectiva de abertura das relações “professor/aluno/aluno/professor” para a coparticipação dos alunos nas decisões no contexto das aulas. Busca a formação de sujeitos autônomos e críticos. As aulas também são abertas para as experiências vividas dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico/didático.

Elenor Kunz faz referência, na sua obra, a uma abordagem que denomina crítico-emancipatória e constrói a base teórica de sua proposta a partir da Teoria Comunicativa, de Jüergen Habermas, e pelas propostas pedagógicas, de Paulo Freire. A proposta de Kunz também traz uma preocupação de formar sujeitos críticos e autônomos e que possam refletir, agir e sentir a realidade da qual fazem parte, possibilitando sua transformação e sua vivência consciente.

Outro ponto importante na obra de Kunz é a visão de movimento, com base em autores como F. J. J. Buytendijk, C. C. F. Gordijn, J. W. I. Tamboer e Andreas H. Trebels, denominada “uma concepção dialógica do movimento”, em que o se-movimentar humano é colocado como um diálogo com o mundo, desenvolvendo uma “rede de relações”, nas palavras de Trebels (1998).

Essa abordagem do se-movimentar que Kunz elabora traz em si uma visão filosófica do movimento humano, o que é alcançado por meio de conceitos como: percepção, experiência, sensibilidade, intuição e promoção. É no entrelaçamento desses conceitos que emerge a concepção dialógica do movimento, e que remetem

para a uma base fenomenológica, principalmente a de Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1999).

Para dar continuidade a essas reflexões sobre a educação, as pedagogias e a educação física, quero trazer o pensamento de Humberto Maturana e aproveitar esta ideia da concepção dialógica do movimento e caminhar pelo que o autor expõe sobre o conhecimento que seria uma construção da linguagem, inventada nas relações e nas emoções.

Santin, em sua palestra sobre "Re-encantando a Educação à Luz das Idéias de Humberto Maturana", para o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, em 2006, faz algumas observações interessantes. A primeira é sobre a questão do verbo re-encantar, já que para o autor esse termo não pertence ao mundo dos estudos científicos. Outra observação do autor, a partir da ópera de Mozart, *A flauta encantada*, e da obra de Thomas Mann, *Montanha Mágica*, o autor recomenda a leitura de Friedrich Schiller, "o pensador da ludicidade e da sensibilidade", a fim de que a "cultura alemã se libertasse do excesso de racionalidade". Santin (2006) completa essa ideia com a necessidade de inventarmos possibilidades para o re-encantamento da educação. O autor acredita que a obra de Maturana é apropriada para esse fim.

Santin chama atenção para o fato que re-encantar a educação poderia se consolidar por propostas de uma pedagogia alternativa ou, pelo menos, buscar outras óticas para desenvolver o processo educacional. Recomenda seguir as pegadas de Maturana no sentido de não desistir da construção desse caminho, que pode demandar algum tempo, mas que "o importante é não desistir, enquanto não se encontrou a resposta da questão".

Maturana coloca a construção do conhecimento na ação biológica e, desse modo, acentua o papel das emoções. Contempla o desenvolvimento biótico, como vivente e não como máquina. Ou seja, o agir humano estaria referendado pelas emoções. Desenvolve a noção de ser-vivo como sistema de organização circular e chama de autopoiese, isto é, uma autocriação. Assim, os seres vivos organizam seu conhecer a partir do seu viver, o que não deixa de ser um espetáculo.

Maturana e outros autores, entre eles Fritjof Capra e Gregory Bateson, dedicaram-se em desenvolver estudos que fossem além de uma abordagem objetivista e organicista do pensamento sistêmico tradicional e desenvolveram seus estudos com base em uma concepção sistêmica que é alternativa e interpretativa,

ou seja, certa descrença na noção absoluta da objetividade real. Leva em conta uma visão de totalidade dos seres vivos. O referido autor desenvolve um cruzamento entre o biológico, o cultural e o social ao considerar que o mundo e os seres vivos não podem ser vistos de forma separada, mas numa interação permanente. Ou seja, somos influenciados e modificados por nossas experiências e vivências no cotidiano, com a vida ganhando contornos de um eterno processo de conhecimento. Uma compreensão sistêmica e unificada que integra as dimensões biológica, cultural e social da vida, e demonstra que a vida, em todos os seus níveis, é interligada por redes complexas.

Para Santin, este espetáculo, a auto-organização, faz parte do imaginário poético, isto é, do imaginário criador, e não estariam submissas às leis físicas. Dessa maneira, proporciona uma nova utopia: “como escreveu a socióloga Aurora Rabelo [no Prefácio de *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*], permite aos seres humanos se reencontrarem consigo próprios reencontrando-se entre si” (SANTIN, 2006, p.9).

Aproveitemos, ainda, essa ideia de encantamento para avançar um pouco mais nas questões sobre educação em Maturana. Santin (2006) faz referência a uma pedagogia re-encantante, que seria aquela que encanta e teria como meta proporcionar circunstâncias para que as crianças tivessem oportunidades de aprender “a aceitar-se e a respeitar-se em seu ser”. Esse processo de aceitação e respeito é um dos principais pilares na construção educacional.

Maturana fala da escola e de suas responsabilidades como um espaço rico, em que se desenvolvem as interações de aprendizagem, determinando um universo em constantes transformações. Assim, a escola deveria dar uma maior atenção para a formação humana em relação à formação técnica, com o cuidado de não transformar essa relação em mera reprodução de conhecimento. A educação, conforme o autor, é um processo continuado e que percorre a vida toda. Outrossim, faz-se mister valorizar as crianças pelo que sabem e não pelo que não sabem, sendo necessário encaminhar as crianças para a construção e invenção de um saber que tenha ligação com o seu cotidiano e que a competição não tenha lugar nesse contexto. Outra preocupação do autor é com a cultura da diversidade, recomendando que as escolas atentem para as diferenças, e que essas diferenças também aparecem nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Tais

questões alinhadas por Maturana são de importância fundamental no processo de humanização no ambiente escolar.

É nesse caminhar que Maturana expõe questões fundamentais que temos que ter em conta no processo de uma educação que encanta: Que é o ser humano? Que é educar? Para que se quer educar? Que país queremos? O autor refere que a educação, como processos continuados que acontecem no decorrer de toda a vida, com aplicações de longa duração e quase permanentes, não é facilmente modificada.

Para Maturana (1997), a cultura e a educação são instrumentos mediadores no constante processo de transformação dos seres vivos. Ou seja:

os seres vivos estão determinados em sua estrutura, mas encontram-se em constante processo de transformação graças ao papel atribuído à cultura e à educação como instrumentos mediadores para esse sujeito. Para tanto, caracteriza o sujeito como mutável ao dizer que: A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações sociais. Segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com as seqüências de interações do organismo que dura desde seu início até sua morte como um processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do processo do organismo nesse instante. O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar (p. 28).

Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner (2004) elaboram uma perspectiva em que o amar e brincar aparecem como fundamentais para a condição humana. A partir dessa visão, constroem uma reflexão sobre as relações humanas e as transformações culturais com base nas emoções.

Verden-Zöllner, na segunda parte do livro, desenvolve uma reflexão, a partir da *Biologia do Amor*, de Maturana, sobre as experiências do brincar e da brincadeira, que são a base da cultura e da produção do emocional nas crianças.

A autora faz uma aposta na questão da saúde em contraponto às tradições ocidentais de separação entre corpo e espírito (alma ou mente) e que levam a outras separações, como: ser humano/mundo natural; observador/observado; razão/emoção; viver/morrer; saúde/doença; homem/mulher, determinando a hegemonia de um em detrimento do outro.

Em seu texto, Verden-Zöller destaca a influência da interatividade corporal em nossas transformações corporais, bem como em experiências afetivas corporais que são determinantes na legitimação da criança como ser no mundo.

Assim, é no amar e brincar das e com as crianças que acontecem as vivências de interação, que são fundamentais para o seu desenvolvimento emocional e social. Essa relação entre amar e brincar acontece no presente, no agora, de forma mútua, e não se ligam às questões do futuro. É nessa interação no presente com as crianças que é possível desenvolver aspectos para uma elaboração de uma identidade humana.

Nesses estudos do brincar de Maturana e Verden-Zöller (2004) e nos estudos sobre o se-movimentar humano de Kunz (2000, 2004, 2007) encontram-se importantes referenciais para nosso estudo.

Kunz (2004) também chama atenção para o fato de que é no tempo presente que o brincar acontece e que os envolvidos estão por inteiro no seu agir. E que será de grande importância que a aula de educação física proporcione a cada criança encontrar o seu tempo e desenvolver a consciência de si.

Assim, o brincar livremente nas aulas de educação física adquire uma grande importância no desenvolvimento de uma pedagogia para aulas com as crianças, ou seja, posicionar o se-movimentar na centralidade da aula.

Portanto, através dessas posições há uma possibilidade efetiva de se desenvolver um trabalho na busca de construir um referencial importante para pensar a Educação Física Escolar para as crianças. Ao longo do estudo, retomá-las-emos, quando necessário.

Vários estudos em diferentes áreas demonstram a importância do movimento para a criança, seja por meio dos jogos, das brincadeiras ou mesmo das aventuras de exploração do mundo individual e em relação aos outros e ao meio ambiente. Essas demonstrações quase sempre estão vinculadas a preocupações de um desenvolvimento harmonioso e sadio para as crianças. Na área da Educação Física também há demonstrações nesse sentido, embora não tenham a dimensão que deveriam ter, já que o assunto do movimento da criança parece fundamental para os interesses inerentes à Educação Física Escolar.

Salvo algumas exceções, a questão do movimento é quase sempre tratado no âmbito da saúde e das destrezas motoras em ações vinculadas a movimentos formais e com ênfase nos esportes.

Desse modo, a Educação Física tem um papel de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de vivências e experiências corporais nos diferentes contextos culturais. Nesse sentido, a Educação Física colabora de maneira significativa na formação cidadã das crianças, capacitando-as para participar de diferentes formas de cultura do movimento humano.

Nossa preocupação na busca de outras possibilidades para desenvolver esses objetivos junto às crianças nos anos iniciais se deve a fatos, tais como: as aulas de Educação Física estarem, de certa forma, atreladas fortemente a práticas esportivas competitivas; ligadas a alguns conceitos da psicomotricidade, os quais dificultam uma visão mais integral da criança, bem como aulas desligadas dos interesses reais das crianças.

O trabalho desenvolverá aspectos teóricos-pedagógicos/práticos que possam ser utilizados para inventar e construir possibilidades para o desenvolvimento de aulas de Educação Física, com o objetivo de desenvolver mudanças significativas na forma de atuar junto aos anos iniciais no campo da Educação Física Escolar.

A educação física, através do movimento, deve colaborar para que algumas lacunas nas vivências de movimento das crianças sejam evitadas, bem como oferecer uma oportunidade de uma maior riqueza nas experiências de movimento, oferecendo às crianças uma oportunidade de construírem experiências completas, independentes e sociais no seu mundo de movimento.

Em vista da distância que há entre as aulas de educação física escolar e aquilo que ocorre no “mundo da vida” das crianças, em relação ao movimento é necessário acentuar essas questões para demonstrar que os interesses, necessidades e desejos dos alunos devem ser incluídos no planejamento das aulas — as aulas devem ter como ponto de partida o que as crianças vivem, devem ter um sentido para elas. Será, portanto, possível trabalhar em relação a sua autonomia, valorizando as relações sociais com base na cooperação e no respeito.

Nesse contexto, o trabalho pretende destacar alguns elementos considerados de grande relevância que envolvem a temática da criança, do lúdico, do brincar, do jogar e da educação física escolar pautada em algumas questões interculturais e interdisciplinares.

No sentido de sistematizar o estudo e aprofundar os seus temas principais, desenvolveremos três caminhos. O **primeiro caminho** cuidará da construção de um referencial sobre a criança e seu mundo; não apenas na pedagogia ou sociologia da

infância, lugares comuns, mas num plano mais amplo, que possa alcançar outras preocupações, como a filosofia, entre outras. **O segundo caminho** percorrerá e aprofundará as questões posicionadas em torno do que consiste o fenômeno do Movimento Humano, quer em suas manifestações — como ação biológica (autopoiese), ação mecânica, ação expressiva-simbólica —, quer em sua ação comunicativa — diálogo com o mundo. Além disso, pretende-se desenvolver referências para discutir a importância do movimento para o desenvolvimento da vida humana; as manipulações do movimento nas diferentes instâncias da vida humana, como o trabalho, o esporte e a arte; as relações corpo e movimento e, por fim, as possibilidades e dificuldades de construir conhecimento sobre uma pedagogia do movimento humano. Já o **terceiro caminho** se ocupará da possibilidade de uma educação física escolar que tenha por tarefa pedagógica o movimento humano da criança, e com o campo de formação de professores.

Cabe, ainda, destacar que a importância de se desenvolver esse estudo está centrada no empenho de construir e apresentar um campo *de* conhecimento, haja vista a extensão que se pretende alcançar com a execução dessa pesquisa. Outro aspecto se refere à relevância social do estudo, uma vez que seus resultados poderão contribuir consideravelmente, via formação de professores, especialmente no que se refere ao campo de formação de professores tanto no curso de Pedagogia como no curso de Licenciatura em Educação Física.

3.2 A criança e a infância – Uma história

Há uma grande quantidade de trabalhos publicados sobre o tema criança e infância, em diferentes campos de conhecimento, seja na filosofia, seja na sociologia ou na pedagogia-didática, entre outros.

Esses temas de estudo passam pelas obras com pauta na história da infância e da criança, e por obras centradas na questão da educação e da educação física em relação ao tema. São obras de autores como Merleau-Ponty, Kunz, Landau, Scherler, Honoré, Maturana, Verden-Zöllner e Peter Heintz. Esses estudos serão acrescidos de outros que surgirem ao longo do trabalho e que colaborem para a manutenção de certa linha teórica coerente com o interesse central do trabalho.

A infância é uma construção cultural, social e histórica e está submetida a uma série de mudanças. As crianças são objetos de diferentes discursos, com diferentes objetivos, os quais constroem significados de ser e viver para este período da vida. Assim, as sociedades vão produzindo diferentes sentidos para este período denominado infância, bem como para o que é ser criança.

Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 33):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Kuhlmann (1998) chama atenção de que as experiências vividas pelas crianças ao longo das diversas épocas históricas, geográficas e sociais vão além de simples representações dos adultos. É necessário ter em conta que as crianças também produzem a sua história.

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

Há diversos discursos pedagógicos em relação à história da infância e da criança, como os de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), colocando cada um as suas as questões inerentes a esse discurso no centro das preocupações sociológicas em relação ao assunto (KUHLMANN, 1998).

No campo da história, destaca-se a obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, que foi um marco importante na história da infância. Atualmente há diversos estudos em diferentes áreas com interesse na temática da infância e da criança, cada um expondo questões que não são desprovidas de dúvidas ou contradições em relação ao tema. Nas palavras de Flandrin, “a infância e uma obsessão do pensamento contemporâneo”, ou seja, apesar das diversas

polêmicas sobre o assunto, este é estudado e elaborado por diferentes campos do conhecimento.

Para Kulhmann, há uma interação da criança com o mundo, e é nessa interação que a criança vivencia um contexto social, cultural e histórico em busca de valores e de uma identificação própria no tempo e no espaço, determinando para a sua vida e para seu desenvolvimento aspectos sociais relevantes. Assim,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Isso nos leva a pensar a importância de tentarmos compreender a real vivência das crianças em relação a sua infância; não em relação a uma infância projetada em modos ideais, mas sim em termos afetivos e sensíveis.

Ao falarmos de infância precisamos estar atentos, pois esse conceito exige uma contextualização, seja da ordem das relações sociais, seja de outros aspectos, tais como culturais, históricos ou políticos. Não há infância e criança descontextualizadas. Essas referências são fundamentais para podermos falar da infância e da criança no período atual; essas informações demarcam diferenças significativas em relação a outros períodos da história e da sociedade. Ser criança, hoje, é muito diferente do que era ser criança em outros tempos.

Para Postman (1999), a ideia de cultura infantil, na sociedade contemporânea, ganhou outros contornos em relação a diferentes características, como a vestimenta, a alimentação, a linguagem, as brincadeiras e outras possibilidades de explorar o tema.

Na sociedade e na cultura de hoje há uma lógica e um imperativo da velocidade. A aceleração da vida tem colocado em xeque diversas questões da nossa existência. O ritmo diário que temos assumido em nossas dinâmicas diárias, ao mesmo tempo que nos causa angústia, prende-nos a essa cultura da pressa.

Bauman (2008), em sua obra *Medo Líquido*, expõe, entre outras análises, que há uma “privatização dos problemas” que nos leva a uma situação de “temores existenciais”.

A necessidade de constantemente termos que aumentar a velocidade em diferentes partes de nossas vidas e de nossas relações sociais pode ser um dos exemplos para certo sentimento de medo que carregamos em nosso cotidiano.

No contexto de nosso estudo e na esteira dessa aceleração da vida, gostaríamos de realizar uma breve análise da questão à qual vários autores tem se dedicado, que é o tema do “fim da infância”.

Diferentes fatores têm influenciado esse assunto, como as roupas infantis, os costumes alimentares, a própria linguagem, o fim das brincadeiras tradicionais, suas atitudes metálicas e emocionais, fatores da sexualidade e da violência e a até mesmo a prematura “profissionalização” dos esportistas — são aspectos que demonstram claramente que a infância está sumindo ou, pelo menos, se encontra em declínio (POSTMAN, 1999).

Outros dois problemas chamam atenção: o sedentarismo e o estresse infantil. Nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aula há uma grande cobrança em relação ao “fiquem quietos”. Diferentes estudos demonstram as poucas oportunidades de movimentação corporal. Na educação infantil e nos anos iniciais, as aulas de educação física quase não existem como espaços institucionais de movimento. Os próprios espaços físicos das escolas são majoritariamente precários. Para alguns autores, desde muito cedo as crianças são submetidas a uma lógica de embrutecimento do corpo. O se-movimentar é sufocado em nome da ordem e das regras, ou seja, da disciplina.

Em relação ao estresse, um ponto-chave é o de que as crianças têm cada vez menos tempo para brincar. São submetidas a verdadeiras agendas de trabalhos, tanto na escola como no dia a dia e no espaço fora da escola. Um menino entrevistado, em função dessa situação, relata: “No ano inteiro a gente estudou e fez avaliações. Sem falar nos cadernos que tivemos que carregar. Não estou aguentando mais”, desabafou o garoto antes de entrar em férias. Outro menino se manifesta da seguinte forma: “Quando chega o fim do ano, ficamos enjoados de tudo”. As meninas também não fogem a essa situação: “Para relaxar mexo no computador à noite, quando chego em casa, mas só quando não temos muita lição”. Outra menina: “Pretendo ficar em casa sem fazer nada.”

Como se sabe, o estresse é uma reação frente a uma situação que requer adaptação. Uma maneira de amenizar ou buscar uma certa adaptação é justamente o brincar e o se divertir.

A escola e a família têm uma responsabilidade importante para que não percamos a noção da necessidade da infância para as crianças e para a própria sociedade; é necessária e fundamental a preservação e os cuidados da infância.

É nesse contexto que estudos em relação à necessidade de enfrentarmos essa situação ganham valor e precisam ser divulgados e assimilados nas instituições educacionais e, principalmente, nas instituições que formam educadores. As questões relacionadas à criança necessitam ganhar espaços significativos nos currículos das licenciaturas nas universidades, no que tange à formação de professores e suas implicações no âmbito da sociedade.

Os estudos de Humberto Maturana e Verden-Zölller, no livro *Amar e Brincar - Fundamentos Esquecidos do Humano*; Kunz, a partir da sua teoria do Se-Movimentar e na preocupação de o movimento humano ser um diálogo com o mundo na tradição fenomenológica; e Honoré, em sua obra *Sob Pressão* — são significativos para o objetivo desse nosso estudo que, em resumo, busca, no campo da educação física, uma maneira de colaborar para que as crianças tenham o direito e a oportunidade de ser crianças.

Entende Merleau-Ponty (1988) que, a partir da psicologia da linguagem e da própria filosofia fenomenológica, tem-se um caminho seguro para compreender a importante manifestação da linguagem na criança, e, assim, compreender a criança como ela é em toda a sua complexidade. O próprio brincar da criança é uma linguagem que possibilita o seu diálogo com o mundo.

Esse diálogo com o mundo é parte relevante na construção da criatividade e da autonomia pelo ser humano. Portanto, esse diálogo da criança com o mundo por meio do se-movimentar (brincadeiras e jogo) deve ser essencial para a construção do campo da Educação Física Escolar nos anos iniciais.

Nesse contexto, o movimento não é um fenômeno apenas físico ou mecânico, mas algo constituído e constituidor de sentidos e significados. Com isso, pode-se questionar um “ensino de movimentos” centrado em regras e padrões de movimento.

Verden-Zölller (2004), no livro *Amar e Brincar - Fundamentos Esquecidos do Humano*, junto a Huberto Maturana, destaca a importância do brincar. Esse ato, no bebê, já é uma linguagem, um relacionamento afetivo com a mãe através da brincadeira, desenvolvendo, assim, sua corporeidade.

[...] a brincadeira é uma atividade válida em si mesma, é vivida no presente e não possui propósito exterior. A criança, portanto, realiza a sua ação de brincar em total relação consigo mesma, dialogando com um mundo que é seu, estando assim próxima de si. Nesse estado, a criança é conhecedora dela mesma e é desse modo que ela se autodesenvolve (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2006, p. 230-231).

É evidente nas afirmações de Verden-Zölller que ela dedica grande importância aos atos de brincar e ao desenvolvimento da consciência individual e em relação ao o outro.

Na criança, a consciência individual surge com o desenvolvimento de sua consciência corporal, quando ela aprende seu corpo e o aceita como seu domínio de possibilidades, ao aprender a viver consigo mesma e com os outros (p.228).

A criança só adquire sua consciência social e autoconsciência quando cresce na consciência operacional de sua corporeidade (p.229).

De fato, na cultura ocidental muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos, numa forma de vida já descrita como luta constante pela existência (p.230).

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as conseqüências do que fazemos e não para o que fazemos (p.230).

Nossa consciência operacional do mundo em que vivemos é uma expansão de nossa consciência corporal (p.231).

Para nós a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência (p.231).

O brincar e o emocionar, segundo a autora, são papéis importantes para a corporeidade da criança, e abre, assim, uma porta não menos importante para uma ecologia humana.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de permitir que as crianças brinquem mais, que não lhe sejam colocadas cargas tão grandes de formalidades de uma influência cognitivista que tem por base uma visão científicista. É necessário investir em outros saberes.

Grossi (2006), na esteira da discussão sobre o início da escolarização mais cedo no ensino fundamental para as crianças, alerta para o seguinte: que, em primeiro lugar, o erro maior é a perda da infância mais cedo; e o segundo é não nos darmos conta que aprender é um jogo. É um jogo em que se continua a brincar, a

formular perguntas cheias de sentido e de interesse e que o jogo “é uma forma eficaz de ensinar substituindo a carece embrutecedora do ensinar explicando” .

Na mesma direção, Barcelos (2008), em um artigo no jornal Zero Hora — *Educação ou dissecação?* —, entende que a “educação do ser humano para ter sentido precisa estar intimamente ligada ao seu processo existencial.”

Somos corpo, mas dele desconfiamos. Para Verden-Zöllner há pouco espaço para que linguagem e o emocional possam se encontrar; assim, o brincar fica em segundo plano, e, quando acontece, é de forma instrumental para outros objetivos.

Nesse contexto é que se firma a ideia sobre a relação corpo e mundo da vida. Diversos autores defendem a primazia do corpo sobre os conceitos de representação mental, pois o corpo é movimento e ação. Na própria ação com a “paisagem” já há um componente cognitivo. Dessa forma, há uma problematização de uma aprendizagem meramente intelectual, pautado na racionalidade moderna em que corpo e sentidos são simples instrumentos para alcançar certos objetivos. Em muitos casos, corpo e sentidos são descartados por proporcionarem uma margem grande de “erros e armadilhas” para o dito “verdadeiro” conhecimento.

É necessário permitir que o corpo que brinca entre e permaneça na escola, que as crianças possam fazer mágicas com essas possibilidades de interação; que os gestos e as diversas formas de vivência da corporeidade e o se-movimentar sejam elevados e reconhecidos também como saberes. Esta é a nova pauta para a escola: que na multiplicidade da vida e dos ambientes educacionais e culturais a corporeidade tenha um lugar importante.

Santin (1986) menciona um viver corporal com equilíbrio e harmonia; essa vivência corporal é um fluir permanente do movimento pela qual desenvolvemos nossas ações no mundo. Dessa forma são construídas nossas biografias individuais e a própria cultura humana.

Com a questão da vivência corporal entra em cena o corpo. Quando se fala em corporeidade não tratamos de um corpo qualquer, mas sim de um corpo concreto de um sujeito concreto com suas particularidades, singularidades e seus cunhos individuais. Eu sou meu corpo de uma forma indissolúvel. Não é uma relação aleatória de pertencimento, mas uma ligação profunda. Eu o vivencio e experiencio como algo próprio. É parte do meu eu.

Desse modo é importante entender que as interferências que possam dificultar o desenvolvimento de certa autonomia no mundo pelas crianças não é

apenas pelas ações do adulto, mas pelas próprias interações das crianças com um mundo cada vez mais “poluído” por diferentes tecnologias e que, de certa forma, empobrecem “a sua vida do se-movimentar”.

Para Honoré (2009), por um bom tempo ser criança era uma ocupação divertida. Poucas responsabilidades — a escola, por exemplo. Uma atividade que tinha um equilíbrio, já que fazia parte do seu contexto: “três meses de férias no verão e um no inverno”. O resto do tempo era dedicado ao maravilhoso mundo das descobertas, das brincadeiras, e a criar laços tão duradouros quanto um picolé com os amiguinhos da rua. Mas a “galera 2.0” desconhece essas pequenas alegrias. Gênios nos computadores e ases na digitação de mensagens de SMS, os moleques de hoje têm uma jornada diária tão desgastante quanto os adultos. E sofrem como eles. É necessário preservar o “verdadeiro” tempo livre das crianças; não é possível continuarmos poluindo o tempo dos pequenos “fora da lei” com agendas carregadas de atividades diárias. A infância com uma carga enorme de responsabilidades para as crianças em função da busca por um futuro perfeito, como se fossem pequenos executivos.

A *Folha de São Paulo*, em 12 de novembro de 2013, destacou, em uma pequena nota, um novo movimento que começa a se desenvolver na Europa e nos Estados Unidos da América, e que já mobiliza alguns em São Paulo, que se chama “SlowKids. Esse movimento é liderado por partidários do “Slow Parenting” (Pais sem pressa), que reivindica “que as crianças tenham menos compromissos e mais tempo para fazer nada”. Ou seja, que a rotina diária das crianças seja desacelerada.

As recomendações desse movimento é para que as crianças sejam direcionadas para atividades como jardinagens, brinquedos, brincadeiras antigas e piqueniques, entre outras. Conforme uma das criadoras do movimento, “as crianças precisam desligar os eletrônicos e interagir mais com os pais”.

Diversos estudos têm demonstrado o fim da infância cada vez mais cedo, quer pela necessidade de cumprirem obrigações, com características de trabalho, quer por serem impostas as agendas cheias de atividades ou mesmo por inserção precoce no mundo do consumo e da informação.

Vale refletir sobre as palavras de Moacyr Scliar:

(...) bom menino não faz pipi na cama. Não, o bom menino faz pipi na cama enquanto tem direito a fazer pipi na cama; ao menino esperto, ao menino o bom menino transforma um cabo de vassoura em cavalinho; o bom menino

gosta de ouvir contos de fadas. Só que o bom menino cada vez mais dá lugar ao menino astucioso, ao menino esperto, ao menino implacável, ao menino que supostamente deve vencer a luta pela vida (vencer o jogo). Mas quem disse que a vida é luta? (1992).

Diferentes autores têm desenvolvido o tema sobre as mudanças significativas na vida de movimento das crianças. Esses estudos têm demonstrado que cada vez mais a infância acaba mais cedo. Landau (2006) faz referência ao trabalho (*O Desaparecimento da Infância*) de Neil Postman (1982), no qual desenvolve comprovações a sua tese principal — os jogos, os brinquedos, a livre iniciativa das crianças somem dando lugar a atividades institucionalizadas do mundo do adulto.

Os trabalhos desenvolvidos em torno da “transformação da infância” têm demonstrado que um dos pontos fundamentais para essas transformações tem sido um “aumento gradativo” de um mundo com base na *tecnologização*, caracterizando uma nova maneira de se atuar no modo de vida.

Para Schmidt (1997 apud LANDAU, 2006), “as crianças são treinadas muito antes de aprenderem a brincar”. Precisamos, contudo, priorizar o tempo livre da criança. É necessário apostar no lúdico, na brincadeira. Talvez o maior objetivo de uma Educação Física Infantil na escola seja devolver para as crianças o espaço e o tempo para o desenvolvimento da criatividade, da inteligência e da socialização, através do gostoso, do sensível, do imaginário e da fantasia. A educação Física Infantil necessita aproximar-se do campo das artes.

Busca-se uma reflexão sobre os diferentes processos temporais inerentes aos jogos e às atividades lúdicas das crianças no sentido de resgatar uma estrutura cíclica para essas atividades. Inúmeros pesquisadores do tempo histórico procuram raízes e razões para as diferentes interpretações em relação ao tempo ao longo dos aspectos históricos e antropológicos da humanidade. A aceleração do tempo no cotidiano e, por conseguinte, uma ideia linear de tempo têm colaborado para a destruição de importantes elementos lúdicos, principalmente no mundo infantil.

Outro aspecto a ser ressaltado é a necessidade de um aprofundamento efetivo no mundo da criança, seja no campo da Interculturalidade, seja no da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia e da Filosofia.

Alguns pontos são considerados importantes para pensar, hoje, a criança, apesar das diferenças de análises: a criança e seu mundo são uma construção social (estrutural e cultural); considerar a variabilidade de construção da infância; as

crianças são produtos e atores de processos sociais; é necessário considerar a classe social, o gênero e o pertencimento ético. As ações e as experiências das crianças nas obrigações das organizações sociais também necessitam ser consideradas.

A partir dessa realidade, queremos, especificamente com o estudo, *colaborar na perspectiva de entendermos o Brincar e o “Se-Movimentar”* como uma possibilidade real de diálogo com o mundo e, por consequência, buscar uma educação emancipatória que traga para os sujeitos a oportunidade de romper com limites sociais e culturais (FREIRE, 1980).

Essas oportunidades devem ser pautadas na compreensão complexa da infância e da própria criança. Entender a partir do contexto em que vivem, formado e construído na sua história, na sua geografia, na linguagem e cultura de cada uma.

Enfim, queremos ir além da tradicional abordagem da infância, que centra seu interesse na noção de “desenvolvimento” posta como um fenômeno universal e biológico, desconsiderando todo o contexto cultural. É necessário buscar desafios teórico-metodológicos que coloquem as crianças como atores plenos (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Nesse sentido, será importante buscar argumentos nos quadros de referências de autores e estudos como os da Ecologia Social, de Bronfenbrenner (1976), para sustentar uma construção teórica das reais condições nas quais as crianças vivem, crescem, brincam e jogam; e de Maturana e Verden-Zöllner (2004), para a valorização do brincar pelo brincar, em que o brincar é presente, não prepara para nada, não tem consequências. Isso tudo sofre uma grave censura da nossa cultura ocidental, e essa censura influencia, na maioria das vezes, as próprias ações didáticas na educação e na educação física infantil.

O “só vamos brincar”, sem nenhuma referência objetiva, principalmente material, é de difícil compreensão pelo adulto. Como diz Rubens Alves: o brincar para a criança é sagrado, é um espaço de desenvolvimento das suas potencialidades.

Os modelos baseados numa concepção interacionista que implica em considerar a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade, colocam pontos importantes na consideração da criança e da infância — a criança e a infância são uma construção social: a infância entendida não como algo universal, mas como um

componente tanto estrutural quanto cultural; considera a variabilidade dos modos de construção da infância, reintroduzindo a infância como um objeto ordinário de análise sociológica; as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir; as crianças são, ao mesmo tempo, produto e atores dos processos sociais; a infância é uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças, considerando a classe social, gênero e pertencimento étnico (SIROTA, 2001).

O que tem predominado nos estudos sobre infância é certa ênfase em aspectos psicológicos centradas no chamado “desenvolvimento”, considerando esse período como um fenômeno universal e biológico. Nosso estudo quer deslocar esse eixo para o contexto social e cultural e, desse modo, ampliar a possibilidade de análise e reflexão.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), aparece a concepção de criança como uma noção historicamente construída, com a observação de que, mesmo no interior de uma mesma sociedade e época, o conceito sofre mudança ao longo dos tempos. A criança é como o adulto, um sujeito histórico-social, e, inserida em determinada sociedade e cultura em um determinado momento histórico, faz parte de uma organização familiar (BRASIL, 1998).

Não devemos esquecer que as culturas da criança são produzidas a partir da relação com seus pares, e assim lhes possibilitam que se apropriem, reinventem e reproduzam o mundo que as rodeia. A criança é o ator, o ser concreto que ocupa a categoria *infância* é que produz uma cultura específica para a significação e entendimento de sua realidade que difere do adulto.

Duas obras são bastante significativas na discussão sobre as coisas e os adultos que controlam e disciplinam a vida das crianças. Uma dessas obras é: *Einstein teve tempo para brincar - Como nossos filhos realmente aprendem e porque eles precisam brincar*, escrita por três especialistas em educação — Kathy Hirsh-Pasek, Diane Eyer e Roberta Michinick Golinkoff. Quem publicou é a Editora Guarda-Chuva, em 2006. O que nos interessa no livro é o destaque que as autoras dão para a necessidade de proporcionar um tempo para que as crianças brinquem, e que, ao contrário do que muitos acreditam, o excesso de atividades dirigidas para o aprendizado de conteúdos pode atrapalhar, e muito. A outra obra é *Sem Tempo para Ser Criança; a infância estressada*, de David Elkind, pela Editora: Artmed, 2003, em que o autor denuncia uma prematura e desastrosa “adultificação” das

crianças. Esperando ou impondo demais muito cedo, obrigamos nossas crianças a crescer prematuramente.

Além disso, é grande no âmbito das indústrias de brinquedos e de materiais para o desenvolvimento cognitivo das crianças a oferta de inúmeros “brinquedos educativos”, que prometem verdadeiros milagres para o desenvolvimento do cérebro das crianças. Há relatos na mídia de que essas indústrias têm aumentado, ano a ano, seu faturamento de maneira exponencial. Os especialistas apontam com preocupação para uma crescente dependência excessiva dos pais em relação às parafernalias educativas. Alguns tentam diminuir seu sentimento de culpa, por passar longo tempo do dia longe de seus filhos, preenchendo o hiato da falta de convivência com a utilização desses tipos de recursos.

Dessa forma, parece evidente que tanto os adultos como as coisas, os brinquedos utilizados e o próprio mundo tecnológico podem colaborar para uma desqualificação do mundo da criança em seu agir e em sua capacidade mental.

Por isso, torna-se importante prestarmos atenção nos brinquedos e nos materiais com os quais as crianças interagem nas suas brincadeiras e jogos.

Em 2001, o professor Gerhard Landau (Universidade de Marburg – Alemanha), numa fala no CEFD-UFSM, contou a seguinte história: um professor de física e um velho camponês observam como o sol se põe. Os dois estão calados. Depois de um tempo, o professor interrompe o silêncio. — Na verdade, o sol não se põe, nós é que vamos girando com a Terra, que é redonda, para trás. Depois de um intervalo, o camponês responde: — Você acha isso realmente? Se for assim, como que a gente não caiu no chão?

O professor Landau aproveita essa pequena história para falar sobre algo importante: de que o nosso modo de vida se caracteriza cada vez mais por um aumento do conhecimento técnico. Esse tipo de conhecimento nós consideramos como sendo o progresso, e, assim, os espaços elementares de nossa vivência cotidiana, como o viver, o trabalhar e o educar as crianças, entre outros, vai se constituindo através dos produtos e das atividades científicas. Raras vezes são estruturados pela ação concreta do homem ou por sua vivência. Não interagimos com o mundo pelas ações, não convivemos mais com os fenômenos em si, mas sim por meio da visão que os especialistas desenvolvem.

O referido professor faz uma pergunta instigante: “Teríamos nas escolas ainda crianças que possuam a mesma segurança em relação aos seus sentidos que o velho camponês?”

A pergunta é estimulante, já que diversos autores, por intermédio de seus estudos, têm demonstrado a importância do desenvolvimento dos sentidos para a vida das crianças. O movimento autônomo e aberto para vivências pode ser um estímulo importante para que as crianças façam descobertas de sentidos através das inter-relações com objetos, com pessoas e com o próprio mundo.

Kunz (1991; 1994; 2001) entende que as crianças constituem sentidos e significados nas suas ações de “se-movimentar”, e, assim, criam e recriam possibilidades de inventar e vivenciar o seu “mundo de movimento”.

Por fim, é necessário salientar a importância de oferecer inúmeras oportunidades de interação para as crianças pelo se-movimentar, seja pela utilização do tato, seja pelo ritmo ou pelos elementos da natureza (água, ar, terra e fogo), entre outros, para que desenvolvam uma linguagem que possibilite uma melhor vivência com um mundo cada vez mais dominado pela técnica e pelo adulto. Ou seja, que as crianças, no ato do “se-movimentar”, consigam romper com esse mundo limitado por uma organização sistêmica.

É necessária uma nova noção de Movimento Humano que contemple não apenas as concepções oriundas do campo da Educação Física e do Esporte, mas que possa adentrar, principalmente, o campo da filosofia, encaminhando para mais adiante uma construção da Educação Física Escolar para crianças, com uma base teórica-metodológica mais consistente nos aspectos sociais, culturais e individuais.

3.3 O Movimento e o Se-Movimentar

Não há dúvida de que para o campo de conhecimento da Educação Física a questão do Movimento Humano é essencial, pois é o que baliza diferentes abordagens de pesquisa na área. Entretanto, é necessário procurar ir além das abordagens restritas e específicas da chamada cultura de movimento, ou seja, das atividades tradicionais, como a ginástica, o esporte, as lutas etc. É necessário que se possa ganhar mais conhecimento sobre os homens e seus "se-movimentar" na

complexidade do “mundo da vida”. Homens e movimentos que façam parte de um diálogo com suas paisagens cotidianas.

Tanto para os diferentes contornos dos Esportes e das Atividades Física quanto para as próprias atividades das crianças, as práticas por meio do movimento são evidentes na bibliografia específica dessas áreas de estudos. Porém, as recomendações que surgem dessa literatura fazem basicamente referências às maneiras corretas de realizar os exercícios, sobre o tempo e a qualidade das referidas atividades, os benefícios para a saúde ou como se divertir praticando certas atividades físicas.

O que interessa para esse trabalho é refletir, discutir e trazer à tona as possibilidades que o Movimento Humano proporciona para as vivências, experiências e para a própria aprendizagem das crianças através das atividades ligadas ao lúdico, ao jogo e à brincadeira. Essa possibilidade precisa se constituir a partir de um investimento em estudar o Movimento Humano na perspectiva de diálogo com o mundo.

Antes de investir nessa direção, com o aval das referências filosóficas, é importante que façamos um breve passeio crítico por algumas abordagens, ditas científicas, em relação ao Movimento Humano no campo da Educação Física. Priorizaremos algumas abordagens: a chamada corrente Desenvolvimentista, que se confunde um pouco com as questões da Aprendizagem Motora; e a Psicomotricidade e Biomecânica. Acreditamos, portanto, cobrir, de certa forma, o espectro do Movimento Humano com tratamento e atuação no campo da cientificidade.

3.3.1 A corrente Desenvolvimentista da Educação Física

A corrente da Educação Física Desenvolvimentista tem como um de seus princípios a preocupação em desenvolver as habilidades de movimento e a busca de uma competência física alicerçada em alguns níveis de desenvolvimento, com base na individualidade dos alunos. Há uma preocupação acentuada com as informações que possam ajudar na correção de erros nas realizações dos movimentos. O caráter pedagógico apresentado por essa corrente demonstra uma preocupação centrada no

desempenho, que é uma das características do esporte (ROSA NETO, 1990; GALLAHUE; OZMUN, 2001; TANI, 2005).

Ao retomar o assunto do desenvolvimento motor, citamos, de modo mais clara, a sua relação com os mecanismos neurofisiológicos e biomecânicos do controle motor e da aprendizagem motora, para uma forma de abordagem do tema.

Para Tani (1988), a aprendizagem motora busca explicar o que ocorre internamente com os indivíduos quando ocorrem mudanças de comportamento na aprendizagem. Investiga, portanto, os diferentes mecanismos e suas variáveis responsáveis pelas mudanças no comportamento motor. O que orienta essas aprendizagens de novas habilidades motoras são variados fatores, mas o essencial é compreender o processo da própria aprendizagem motora.

Assim, o desenvolvimento motor vai se evidenciar na relação entre a maturação de alguns processos de informação do organismo e da aprendizagem motora mais refinada. Essa aprendizagem motora se relaciona diretamente com um desenvolvimento da motricidade através da coordenação, do equilíbrio, do esquema corporal, entre outros. Toda essa organização motora é apresentada como fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, das percepções e de outras funções sensoriomotores para as crianças.

Nos programas de Educação Física com enfoque na corrente desenvolvimentista, as atividades propostas e que os alunos desenvolvem correspondem aos níveis de desenvolvimento motor individuais de aprendizagem das crianças e suas habilidades motoras, que são determinados por testes específicos da corrente citada.

Sendo assim, os Professores de Educação Física que atuam na abordagem desenvolvimentista devem conhecer as características motoras típicas, cognitivas e afetivas de cada faixa etária.

Nesse contexto, a aquisição de habilidades motoras está no centro dos programas de Educação Física Desenvolvimentista. Por habilidade motora se entende o desenvolvimento do controle motor, precisão e exatidão na execução dos movimentos fundamentais e especializados. Assim, habilidades motoras devem ser desenvolvidas e refinadas até o ponto em que as crianças são capazes de utilizá-las com considerável facilidade e eficiência dentro de seu ambiente.

Determinar e conhecer os níveis de desenvolvimento motor das crianças, para a corrente desenvolvimentista, é fundamental para elaborar práticas que possam levar a uma construção de padrões de movimento pelas crianças.

Na literatura específica dessa área de estudo, em muitas ocasiões essas questões dos padrões de movimento aparecem ligadas à questão do ensino das técnicas em diferentes esportes, com o objetivo de ganhos para o desempenho competitivo.

Sobre essa questão é importante dizer que, na visão do movimento humano, numa perspectiva fenomenológica, a complexidade ganha contornos importantes no sentido de oportunizar novas vivências. Ou seja, a complexidade não apenas como um assunto da técnica desportiva, no caso, mas como componente do mundo da vida. Como expõe Morin (2003), a complexidade não quer posicionar a incerteza entre parênteses, mas sim trazer a incerteza para um diálogo recíproco com a questão do conhecimento. Isso também vale para a questão do Movimento Humano.

O tema do significado do desenvolvimento da criança é importante para que se busque um aprofundamento na área do conhecimento humano, e, principalmente, na própria vivência infantil.

As pesquisas sobre os conceitos de desenvolvimento infantil são vários e já vêm sendo há muito tempo estudadas. Na grande maioria das vezes, esses conceitos estão ligados às mudanças e transformações que ocorrem com a criança e, geralmente, são classificadas em fases ou etapas do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, fica evidente que os campos de conhecimento da pedagogia e da psicologia salientam e dão prioridade a algumas dessas etapas para justificar algumas ações em nome da questão: criança mais inteligente e mais apta para as funções intelectuais.

Tanto na Educação como na Educação Física é possível constatar certos modelos para o desenvolvimento com base no crescimento natural, buscando-se certo padrão de crescimento no sentido de que a “plantinha” não apresente “desvios” (com defeitos) que comprometerão o seu futuro “produtivo”.

No campo educacional, esse conceito é utilizado há muito tempo (Rousseau e Pestalozzi) e se encontra contextualizado numa perspectiva biológica, ou seja, algo que ocorre de forma natural e se desdobra com suas próprias regras.

Há outros conceitos no campo da educação, porém, quase todos pautam suas preocupações nas mesmas questões, apenas acrescentando alguns itens que,

no fundo, pouco acrescentam às possibilidades de outros enfoques. Um exemplo em relação a esse fato é a preocupação com o meio ambiente onde a criança se desenvolve, antes pouco valorizado, mas que no geral não modifica o tipo de abordagem do problema, que continua incompleto.

Um traço fundamental no homem é a incompletude da sua natureza. Diferente dos animais, o bebê humano necessita de outros cuidados após o seu período intrauterino. Essa nova fase extrauterina se estende por um bom período, no qual o bebê vai lentamente desenvolvendo seus diferentes graus de maturidade biológica, com certas influências culturais. É quando a criança desenvolve a linguagem e incorpora os costumes de seu grupo social, ou seja, “um período extrauterino social” (NEUMANN, 1991).

Para o autor, essas diferenças de fase do desenvolvimento da criança explicam a fragilidade do ser humano. Ou seja, os nove meses no útero não produzem um ser autossuficiente; dessa forma, o amadurecimento se completa no mundo exterior. É no “coletivo cultural” através de seus valores e linguagem que a criança vai se “inventando” de forma inconsciente, mas de maneira efetiva. Para Neumann, esse desenvolvimento é sempre conflituoso, já que há os elementos da coletividade, mas também há dados particulares do seu próprio ser que interferem no resultado final da sua “modelagem” individual. Esse processo humano de desenvolvimento tanto físico como cognitivo é marcado de forma mais significativa na infância entre o agir no coletivo (regras sociais) e o agir verdadeiro e ingênuo próprio.

É interessante salientar que frente a esses fatos e outros em relação ao desenvolvimento das crianças, é necessário termos em conta que esse desenvolvimento corporal, intelectual e emocional é complexo e não está organizado a partir de fatos totalmente ordenados e objetivos.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa em relação às diferentes teorias que abordaram o tema do desenvolvimento da criança. É o caso dos trabalhos de Jean Piaget que, ao longo da história da Pedagogia, colocou-se por um longo tempo como uma importante orientação para os processos educacionais da escola, em relação às crianças. O autor classificava o desenvolvimento infantil em fases que, por si só, direcionavam as ações didáticas. Em resumo, a teoria de Piaget sustentava a imagem de uma criança “naturalmente desenvolvida”, ou seja, as crianças como seres “naturais” e

que, por um processo “universal” organizado por etapas, direciona o seu desenvolvimento. Hoje, frente a outras interpretações e conhecimentos em relação ao contexto que envolve o mundo da criança, é possível analisar essas questões sob outras possibilidades e essencialmente de forma diferente das colocadas tanto por Piaget como por outras teorias que tratam do assunto apenas pelo ponto de vista “especializado”.

É importante entender que as crianças em sua relação com o mundo se posicionam e desenvolvem suas experiências integral e globalmente. Todas as questões que envolvem as crianças, como personalidade, linguagem, emoções, social, físico, etc., não se colocam como independentes entre si, mas sim de forma simultânea e integral.

Na sociedade atual, a carga de cobrança imposta às crianças e a aceleração exigida em diferentes funções do mundo da criança é, de certo modo, provocadas por um desconhecimento da maneira como as crianças realmente se desenvolvem. É necessário ter em conta que cada criança é especial na sua relação tempo-desenvolvimento. Outro ponto importante é o fato de que as crianças dão e encontram um sentido em tudo que realizam. Ou seja, a questão da experiência é central nas suas atividades e atitudes. As diferentes tarefas realizadas pelas crianças estão respaldadas por um significativo grau de autenticidade.

Hildebrandt-Stramann (2009), ao escrever sobre a “experiência” como uma categoria central nas questões do movimento e da vida, expõe algumas teses relacionadas ao movimento e à experiência que podem ser ampliadas para o contexto do mundo da criança: movimento orientado na experiência é autêntico; é diálogo (com o mundo); é ação efetiva; é incorporação do novo e do desconhecido e são antecipações (incertezas). O autor ainda chama atenção para o fato de, nessa relação dos movimentos com as experiências, estarem as ações efetivas (experiências diretas) da experiência e seus riscos e fracassos em oposição a um mundo abstrato, “usual/pronto” e pobre.

Larrosa Bondía (2002) apresenta a experiência como algo diretamente relacionado com nossa vida, é uma marca, não é algo que apenas passa. Dessa forma, a questão da noção de tempo é um componente importante no campo da experiência. Para compreendermos melhor o papel da experiência no mundo da criança, seria necessária outro modo de encarar e refletir sobre a noção de tempo atual. Vivemos num tempo da aceleração, da cobrança, do “sem tempo”, de um

tempo poluído pelas mazelas das tecnologias (engarrafamentos), um tempo linear (não tem volta). Essa não é a noção de tempo das crianças, não é o tempo do “faz de conta”, o tempo cíclico, o tempo da pergunta ingênua — “agora é hoje?” —, o tempo dos detalhes, o ter tempo.

Merleau-Ponty (1996), em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, pontua a experiência não como uma descoberta que se faz, mas como uma invenção que vivemos: “ela nunca é dada como o fato, é sempre uma interpretação provável” (p 165).

Em razão de cada vez mais vivermos num mundo de excessos, um mundo de aceleração constante em todas as direções, particulares ou sociais, sobrevivemos sem tempo para nada, nem mesmo para pensarmos para onde estamos a ir. Esse fato colabora significativamente para que cada vez mais o mundo da criança sofra consequências preocupantes. Cada vez mais, adultos e instituições desenvolvem ações de *abreviamento* do “ser criança”. Os estudos têm demonstrado que cada vez mais cedo as crianças estão sendo “incorporadas” ao mundo dos adultos, precoce e irresponsavelmente. As crianças são subtraídas do fantástico “mundo da vida” das experiências possíveis para serem colocadas no mundo das vivências instrumentais, técnicas e, por consequência, sem criatividade.

Há uma preocupação crescente na atual sociedade no sentido de incentivar uma educação formal cada vez mais cedo para as crianças, ou seja, um processo de desenvolvimento precoce que geralmente está ligado, principalmente, às questões de aspecto cognitivo. Há uma oferta considerável de lugares especializados, institucionalizados ou não, “preocupados” em oportunizar possibilidades que possam colaborar para um “melhor e mais rápido” desenvolvimento das crianças.

Em países como Estados Unidos e Japão há uma importante oferta de diferentes instituições que oferecem a oportunidade de uma educação que busca, cada vez mais cedo, colocar a criança no mundo do adulto.

Em paralelo a essas questões, os próprios pais buscam oferecer a seus filhos outras atividades que consideram também importantes, mas que as instituições não dão conta em oferecer em seus programas. Falamos de atividades chamadas extracurriculares ou mesmo de característica particular, no campo do esporte, da arte, informática, aprendizagem de línguas etc., criando uma verdadeira agenda a ser seguida à risca pelas crianças, desde muito cedo. Isso faz com que se elimine

um tempo próprio para essas crianças, um momento em que pudessem ser “senhoras” de seu tempo. Outrossim, estudos em diferentes áreas têm demonstrado que uma organização da vida das crianças, conforme esses modelos, elevaram significativamente o aparecimento do stress e mesmo da depressão nessas faixas etárias (EYER; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2006).

Essas autoras sustentam que, atualmente, os pais tentam acelerar o aprendizado de seus filhos, ou seja, uma “adultificação prematura da criança” (p. 2), acreditando que os pequenos serão mais felizes nessa sociedade competitiva e de culto ao sucesso. Para as autoras, o excesso de atividades dirigidas para o aprendizado de conteúdos pode atrapalhar, e muito. Por outro lado, é justamente o tempo que as crianças dedicam ao brincar que vai determinar e estimular as habilidades intelectuais mais importantes para o seu desenvolvimento.

É necessário que pais e professores desenvolvam uma maneira de “escutar” aqueles que não são mensageiros apenas através das palavras. Com as crianças é importante desenvolver um diálogo que alcance também os gestos, os olhares, os contatos dos corpos, os sorrisos e, por que não, as angústias. Dessa forma, o diálogo se tornará mais intenso, e essa forma de comunicação poderá levar os pais a refletir sobre o problema da aceleração das relações e das atividades propostas para as crianças.

Esse é, de algum modo, o ponto central da filosofia “Slow Parenting” (pais sem pressa), que é a intenção de desacelerar o ritmo de vida de quem tem crianças por perto. Não vamos obrigar as crianças a entrar numa corrida rumo à perfeição; que as crianças tenham mais tempo para não fazer nada, menos compromissos, que não sejam transformadas em miniexecutivos. É necessário desacelerar as rotinas das crianças.

Para Kunz (2009), é necessário que as crianças não percam a noção da textura da vida humana, e isso ocorre quando os adultos sequestram a infância em nome de um futuro incerto. Deve-se, portanto, buscar uma organização de vida mais simplificada, com preocupações que desconstruam as necessidades da correria diária, da cobrança excessiva, do alto consumo, menos atividades agendadas e que possam direcionar para um estilo de vida com um ritmo mais desacelerado e com espaço para um o tempo livre. É no espaço do tempo livre das crianças que se encontram as possibilidades de uma exploração mais significativa do seu mundo e seus reais interesses. Os especialistas alertam que as crianças sabem do que

precisam para desenvolver suas buscas próprias e seus desejos; o que teríamos que garantir seria tempo e disponibilidade para que as crianças desenvolvam suas experiências. Há um sufocamento das crianças com inúmeras e diferentes ações e objetos como brinquedos e recursos do campo tecnológico.

De acordo com Verden-Zöllner (2006), é preciso apostar no desenvolvimento da consciência individual e social da criança com base na “aceitação mútua e total confiança” no contexto da relação adulto-criança.

Maturana e Verden-Zöllner (2006) desenvolvem e defendem a ideia de que na espécie humana a linguagem se constitui entrelaçada com o emocionar. Colocam a conversação como “emoções e ações” que são coordenadas pela convivência com o outro, em que a emoção é que define a ação. Dessa forma, o desejo assume entre nós parte importante e fundamental. Para os autores, não é possível uma realidade sem uma convivência “desejante”. De algum modo, é justamente essa atitude “desejante” que o brincar proporciona.

É no brincar e no emocionar que a corporeidade se coloca como importante para a questão da educação, indo além desse contexto ao definir as características de uma “ecologia humana”:

A educação, ao refutar os determinismos, sejam naturais ou culturais, e ao reconhecer que o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas, como observamos nos conceitos propostos por Merleau-Ponty, Maturana, Varela, e nos estudos dos outros autores com os quais dialogamos, poderá perceber tanto a autonomia do corpo quanto a sua dependência com o meio, a cultura e a sociedade em que vive. Nesse contexto, considera-se que na própria ação já há cognição, tendo em vista que a aprendizagem emerge do corpo a partir das suas relações com o entorno. Essa concepção de aprendizagem problematiza, portanto, a concepção intelectualista pautada nos pressupostos racionalistas da modernidade, a qual concebe o corpo e os sentidos como instrumentos no processo de conhecimento, ou então como responsáveis por enganos, por erros, sendo então descartados ou considerados acessórios no processo de construção do conhecimento (MENDES; NÓBREGA, 2004).

É nesse enredo que surgem oportunidades de se buscar e construir outros valores que possam ir além de uma visão pautada exclusivamente pelo aval do cientificismo e pelas questões cognitivas. É necessário confiar no corpo e nos seus desejos e suas “agitações” de vida. Para Maturana e Verden-Zöllner (2006), faz-se mister construir e oportunizar maiores espaços nos quais a emoção e a linguagem se abracem. O brincar tem que abandonar o seu lugar de mero coadjuvante e de um instrumento para outras coisas, assumindo, contudo, seu papel fundamental no

desenvolvimento das crianças. O brincar é “uma atividade qualquer vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional sem nenhum propósito externo” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 144). Ou seja, é necessário trazer para o contexto da educação todas as possibilidades de experiências corporais, recuperar e dar espaços significativos para o corpo que brinca e, assim, construir outros saberes e outras vivências de práticas docentes. Maturana e Verden-Zöller podem nos ajudar nessa missão.

Para abandonar, por enquanto, essas questões sobre o desenvolvimento da criança (pois mais adiante a retomaremos em outro contexto), trazemos uma reflexão de Rubem Alves, em sua obra *Educação dos Sentidos* (2005), em que faz referência a duas caixas que carregamos ao longo da existência. Na mão direita, uma “Caixa de Ferramentas” como auxílio para nossos trabalhos e destrezas, e na mão esquerda, a do lado do coração, uma “Caixa dos Brinquedos”, ou seja, uma caixa de nossas obrigações pessoais e institucionais e outra caixa com nossas alegrias lúdicas. É necessário não nos descuidarmos no sentido de pensar que apenas as ferramentas são capazes de nos fazer mais importantes e serem a base de nossa formação. Os professores que interagem com crianças não devem se descuidar da caixa dos brinquedos. Buscar o movimento, na perspectiva já citada, das diferentes funções do movimento; buscar sempre por movimentos inéditos, interessantes e incomuns que, de algum modo, possibilitem o desenvolvimento do se-movimentar em diferentes perspectivas para as crianças, que possibilite fugir do óbvio e, ao mesmo tempo, seja possível estabelecer novas relações e provocações sobre o se-movimentar.

3.3.2 Educação Psicomotora

As possíveis críticas a essas abordagens, tanto a uma Educação Física Desenvolvimentista quanto à Aprendizagem Motora, prendem-se aos mesmos fatos e problemas que a Educação Psicomotora determinou para o contexto escolar da Educação Física, isto é, uma importância muito grande na utilização e na relação entre movimento e desenvolvimento das capacidades intelectuais. As aulas de Educação Física para as crianças como espaço para desenvolver habilidades e destrezas visando a um melhor desempenho na sala de aula. Assim, a Educação

Física ganha um caráter instrumental em detrimento da sua especificidade. Nas palavras do professor Valter Bracht: “há uma intelectualização do movimento” .

Outro ponto a ser considerado é a concepção de movimento que está por trás dessas abordagens. O movimento é tratado na sua vertente mecânica, ou seja, como deslocamento no espaço e no tempo sem considerar os diferentes significados possível do movimento para quem se movimenta. Também podemos apontar como problema a questão de certa especialização na postura motora com vista a uma futura aprendizagem do gesto desportivo, reduzindo, dessa forma, o movimento a um componente da futura iniciação desportiva.

Outra crítica a ser considerada tem relação com o período da Psicopedagogização da Educação Física (CASTELLANI FILHO, 1987). Esse período determinou um grande enfoque na psicologia, tanto no plano teórico quanto nas práticas das atividades motoras. As crianças eram enquadradas em estágios de desenvolvimento bem definidos. O comportamento das crianças foi homogeneizado. Quem não se enquadrava em determinados padrões era considerado anormal e deveria receber algum tipo de reforço com base na reeducação psicomotora.

Essa postura pressupõe uma conotação linear de desenvolvimento, baseando-se em psicologia que determina as etapas de maturação física e psico-intelectual das crianças passado por estágios sucessivos que se apresentam progressivamente, numa constante tentativa de equilíbrio, onde a criança é sempre enquadrada em algumas etapas descritas pela teoria psicológica. Nesse caso, a aprendizagem perde um pouco de relevância e assiste o desenvolvimento da criança, determinado por condições maturacionais (MAZO; GOELLNER, 1991, p. 45-46).

Essas discussões encaminham para a questão central do estudo, que é como fundamentar uma concepção de se movimentar para as crianças como diálogo entre homem e mundo e que sirva como base para uma Educação Física Escolar. Mais adiante e no momento oportuno retomaremos esses problemas.

3.3.3 Biomecânica e Educação Física

Para completar essa parte dedicada a algumas abordagens em relação ao movimento, ditas científicas, no campo da Educação Física, queremos trazer as questões da Biomecânica.

A biomecânica está interessada em análises e mensurações do movimento no contexto do espaço e do tempo. Ao analisar e mensurar, busca classificar os movimentos em diferentes tipos e possibilidades. Assim, coloca-se prioritariamente no campo desportivo.

Embora alguns estudos em Biomecânica Interna e Externa comecem a se preocupar com a complexidade biológica do homem que se movimenta e não somente com a parte mecânica do corpo, a biomecânica derivada das ciências naturais, mais precisamente da física, preocupa-se com as análises físicas de sistemas biológicos, buscando entender e possibilitar novos conhecimentos sobre o movimento humano.

Assim, o seu objeto central de estudo é a análise na busca das causas e o efeito em relação ao movimento humano. Sua base são as medidas experimentais relativas ao funcionamento físico das estruturas biológicas.

Seria através das análises de movimento que haveria possibilidades de validar alguns parâmetros biomecânicos na busca de eficiência, controle motor e da técnica de movimento. Ou seja, está centrada e interessada no sentido mecânico do movimento.

Nessa perspectiva seria importante trazer para reflexão a enorme complexidade do ser humano, em seus diferentes aspectos e a dificuldade de determinar leis tão precisas e gerais, como no caso das ciências da natureza. Esse é um ponto a ser explorado mais adiante nesse estudo.

Diversos autores destacam a possibilidade de a biomecânica interagir com diferentes áreas que se dedicam ao estudo do movimento humano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para a educação física escolar colocam o conhecimento da biomecânica como importante para professores e alunos. O problema é que o PCN não oferece uma orientação para que os professores possam fazer uma articulação entre as áreas, pois entende-se que teríamos um caminho interessante para discutir de forma crítica as questões sobre o movimento humano.

Santin (2000), no livro *A biomecânica entre a vida e a máquina: Um acesso filosófico*, entende que por muito tempo o corpo humano foi tratado como um objeto mecânico, levando essa ideia a se tornar dominante em relação aos seres vivos. O autor traz esta preocupação: como pensar sobre vida/máquina ou biologia/física e até que ponto pode se buscar uma conciliação, já que são categorias diferentes e

realidades opostas. Procura, ainda, um caminho possível para pensar a biomecânica em associação com a corporeidade humana. Para o autor, esse caminho seria através das simbolizações, em que as arquiteturas culturais do corpo seriam construções simbólicas. Assim, haveria duas possibilidades para a biomecânica: uma possibilidade que transforma o corpo em um instrumento para o rendimento e outra possibilidade para um corpo preocupado com o viver para viver. “O ser vivo com uma sabedoria inscrita em si mesmo se dá a si próprio o viver, isto é, usufruir a vida. Esta reclama o apoio de uma biomecânica com os traços da ecologia” (SANTIN, 2000, p.88).

3.3.4 Movimento Humano e o Se-Movimentar – Um Caminho Filosófico

Na Física Clássica, o movimento é uma variação na relação espaço/tempo e suas características são referendadas tanto pela Cinemática (descrever o movimento, sem ter em conta as suas causas) quanto pela Mecânica (busca fundamentar um modelo que estude essas causas). Nesse contexto, o movimento é sempre relativo, já que necessitamos de uma referência para dizer se algo está em movimento ou não. Por outro lado, há um consenso de que nada está em repouso absoluto, se tomarmos a expansão do universo como referência.

No campo da filosofia desde os gregos, no século VI a.C., a especulação sobre os problemas do movimento já era colocada. As questões do movimento foram importantes e desafiadoras ao pensamento de Aristóteles, o qual, ao tratar da Física, constrói uma definição rigorosa de movimento. Para alguns autores, a física Aristotélica, na verdade, é uma teoria do movimento do principio ao fim: “tudo o que se move é movido por alguma coisa” (ORIOLO, 2008).

Citamos, de forma sumária, essas duas vias de abordagem das questões do movimento, uma ligada às ciências naturais e outra ao campo da filosofia, apenas no sentido de chamar atenção para a necessidade de buscarmos outras manifestações, a fim de entendermos o fenômeno *movimento humano* e suas possibilidades nos mais diversos contextos — sejam contextos sociais, antropológicos, psicológicos ou pedagógicos, e que possam ser relacionados com as questões da Educação Física

Escolar. Ou seja, colocar o movimento como uma atividade orgânica do ser humano no “mundo da vida”. Uma manifestação da própria pessoa, um ato inserido no ser.

Atualmente, a Neurociência tem desenvolvido diferentes questionamentos e abordagens em relação a essas questões. Algumas de nossas experiências vividas como espaço e tempo têm sido postas em cheque. Essas novas percepções dessas experiências não estão de acordo com a visão da física clássica; somos autorreferentes e nossa memória, em relação a isso, está em nosso corpo. Nossa relação com as questões do tempo e do espaço são experiências vivenciadas (NICOLELIS, 2010).

A Neurociência reuniu informações de diferentes ciências e busca compreender como nosso cérebro funciona e suas peculiaridades em relação ao como vivemos no contexto de nosso cotidiano, isto é, como o ser humano compreende a si mesmo em relação com sua “paisagem”.

A Neurociência, em relação às questões cognitivas e educação, já desenvolveram importantes informações. Uma dessas informações, já comprovada, tem um peso significativo para a educação — é a de que não dá para separar razão e emoção, sendo que os bons sentimentos facilitam o aprendizado.

Dentro dessas diferentes informações com as quais a Neurociência trabalha, destaca-se a teoria da Autopoiesis, teoria desenvolvida pelos chilenos Humberto Maturana (Biólogo) e Francisco Varela (médico), e que destaca a dinâmica interna do ser vivo, sua unidade (autopoiética) e sua interação com o mundo onde vive.

Para os autores, essa interação com o mundo é fundamental para o funcionamento dos seres vivos, pois, dessa forma, há uma ligação estrutural com o meio que proporciona incessantes mudanças. Portanto, embora tenhamos uma estrutura biológica, o meio influencia na maneira como interagimos com nossas próprias estruturas. Essa interação circular com o meio, sem uma sobreposição, determina que o homem se encontre em um processo constante de construção e autoconstrução.

A Autopoiesis não é apenas uma preocupação com a realidade e o mundo em si, mas vai além, buscando a maneira como interpretamos o mundo e lidamos com as realidades. É necessário compreender como compreendemos desenvolver uma interação dinâmica

Para a dinâmica interna do sistema, o meio não existe, é irrelevante. Por outro lado, também podemos considerar uma unidade segundo suas interações com o meio e descrever a história dessas interações. Nessa perspectiva, em que a conduta da unidade, é a dinâmica interna que se torna irrelevante (observador pode estabelecer relações entre certas características do meio) (MATURANA; VARELA, 1995, p.165).

Dessa maneira, fica evidente que fazer referência à Autopoiesis é não esquecer que o homem é responsável por suas ações, inclusive pela sua forma de movimento e suas diferentes possibilidades. Assim, fica destacada a autonomia do ser vivo desde sua vida orgânica até sua vida social.

Quando trazemos essas questões para o âmbito do movimento humano ou do “ato corporal” de Maturana, é possível se dar conta que tais aspectos ganham amplitude e complexidade.

Chamo ato a tudo o que fazemos em qualquer domínio operacional que manifestamos em nosso discurso, por mais abstrato que pareça. Assim, pensar é agir em um domínio do pensamento, caminhar é agir em um domínio do caminhar, refletir é agir em um domínio da reflexão, falar é agir em um domínio da fala, bater é agir em um domínio do bater, e assim sucessivamente em todas as operações de um sistema vivente (MATURANA, 1997, p.67-68).

Assim, caminhar, falar e pensar são ações oriundas de um mesmo sistema vivo, não havendo distinção entre elas. Ou seja, para pensarmos sobre as questões do movimento humano, necessitamos desconfiar e ultrapassar as nossas “mentalidades mecanicistas”; não somos máquinas que se movimentam, somos corpos que vivem e até “dançam”, somos autopoietico.

Não é possível compreender o movimento simplesmente como o deslocamento do corpo a partir de contrações dos músculos; é necessário buscar uma visão que envolva um sentido mais amplo da motricidade humana. Conforme Merleau-Ponty (1996), “O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado”. Isso porque não estou diante de meu corpo, eu não tenho um corpo, eu sou meu corpo, assim como não penso o espaço e o tempo, não estou no espaço e no tempo, como se fossem uma soma de pontos justapostos; eu “habito” o espaço e o tempo, sou no espaço e no tempo, faço parte da paisagem datada (MERLEAU-PONTY, 1996).

Corremos o risco do fortalecimento cada vez maior de uma Educação Física submetida a um tipo de conhecimento que vê a questão da educação corporal

apenas como um meio de facilitar a introdução da criança num universo de signos abstratos e culturalmente predeterminados.

Desse modo, submetemos as crianças a “quadros mentais”, em que as treinamos para desenvolverem estruturas lógico-rationais, oportunizando o surgimento das prioridades técnicas do movimento que negam em si mesmas toda a possível complexidade do movimento.

Assim, é possível questionar certa “influência-ação” do movimento e perguntar qual o sentido de sempre buscarmos regras e padrões para o movimento. O movimento humano vai além de apenas ser possível desenvolver uma análise na perspectiva física, movimento também é linguagem, diálogo homem-mundo (TAMBOER, 1989).

Faz-se necessário o investimento pedagógico numa concepção dialógica do movimento humano, descolando as questões do movimento das referências meramente mecânicas, preocupadas em padrões motores, análises biomecânicas e movimentos eficazes.

Nesse sentido é que a ideia de intencionalidade adquire importância quando traz para o contexto do movimento as questões dos sentidos/significados, na relação homem/mundo:

Intencionalidade, para a Fenomenologia, não significa, apenas, o ser humano dirigir a atenção a um objeto, mas, também estar atento de forma pré-consciente e pré-razional tal como pode ser observado em organismos biológicos, pois ela é um sinal da vida. Por isso, é possível se referir à relação dialógica do ser humano que se movimenta, de uma mútua intencionalidade, ou seja, da intenção do mundo sobre o autor de movimentos e vice-versa. O mundo dos objetos fixos e seguros, pelas definições físicas, perde sua identidade e passividade no ato de se movimentar. Esta é uma das consequências, se levarmos a sério a concepção dialógica do movimento humano (TREBELS, 2006, p. 41).

Assim fica evidente o diálogo homem/mundo através do movimento, e que há uma participação ativa entre ambos, determinando uma forma de experiência. Essas experiências serão determinantes para nossa compreensão e construção de nossos significados em relação ao mundo.

Nesse se-movimentar, o sujeito se coloca livre e autônomo, um sujeito determinado em suas experiências e ligado a uma realidade sociocultural. É nesse contexto cultural vivido que o ser humano deve se apresentar por inteiro em sua subjetividade. Kunz (1994) expõe sua preocupação em relação à construção das

subjetividades na escola, ou seja, ao controle e à formação de uma “subjetividade acrítica” que a escola submete os alunos por meio de um “contrato didático” que determina as regras para a construção de sentidos.

Para Merleau-Ponty (1985), o movimento se posiciona como uma dialética do organismo e do meio. Quando analisamos os conceitos de extensão e flexão (bastantes presentes na Educação Física) apenas numa perspectiva física, corremos o risco de não perceber significados interessantes inerentes a essas ações.

Os movimentos de extensão são usados frequentemente em relação a objetos que não necessitam de um domínio total. Por exemplo, o bocejo, o ato de espreguiçar são movimentos de extensão. Por outro lado, todo o movimento que requer precisão em oposição aos movimentos de força são movimentos de flexão. Assim, a verdadeira distinção entre eles são, então, as diferentes posições tomadas pelo corpo (homem) em relação ao meio (mundo). O movimento de flexão é, portanto, um movimento possessivo, enquanto que o movimento de extensão é um movimento de abandono (MERLEAU-PONTY, 1985).

No entender de Merleau-Ponty (1996), movimento não é a mudança temporária de lugar de um corpo físico no espaço; não é como uma massa a ser movimentada. A unidade original do universo é reconhecida na existência corporal do homem, ou seja, sua “estrutura corporal” é uma forma corporal de estar no universo.

Assim como Buytendijk, Gordijn coloca o movimento não “como mudança de lugar das partes do corpo”, mas como “pessoas que se movimentam em algum lugar”. Se-movimentar, então, é sempre um comportamento pleno de sentido na relação homem/mundo. Essa é a questão principal para a compreensão de uma concepção do movimento dialógico, em que falar, pensar e se-movimentar, entre outras, determinam a correlação entre homem e mundo (TAMBOER, 1989).

[...] o físico não é algo que possamos ensinar, educar, formar. Não podemos abstraí-lo do nosso ser-ser humano, como uma coisa [...]. Na observação dos alunos em uma aula de ginástica, a tentativa de tentar enxergá-los como físicos que se movem só poderá acontecer uma única vez. É que, simplesmente, isto não é possível: não são os físicos que correm, saltam ou se lançam; são os alunos que estão ocupados em fazer alguma coisa. (TAMBOER, 1979 apud KUNZ, 2000a, p. 3).

Pensar o movimento humano a partir de um caminho filosófico implica em compreendê-lo em suas características fenomenológicas. Para isso é necessário levar em conta a relação “sujeito e paisagem, sujeito e mundo”, em que o agir humano interage na ação e na intencionalidade, estabelecendo significados.

Peter Heij (2006) menciona que sempre somos relacionados às coisas (mundo) ou a outras pessoas, e que seria impossível não sermos relacionados, principalmente porque o mundo nunca é neutro — é para trabalhar, para rir, para dançar etc. Nessas construções de “relações-para”, que Tamboer determina como relações de “significação/significativas, em tudo que fazemos, sempre há significações, as quais podem ir se modificando ao longo das relações, mas sempre vão existir “relações significativas”. O exemplo que o autor relata é ilustrativo: “uma pequena bola para um bebê tem o significado de ser mordida, depois mais adiante ser rolada, jogada ou picada”; a bola continua a ser a bola, mas as relações mudaram.

Pensar o se-movimentar a partir dessas possibilidades é demarcar uma separação conceitual em relação às outras teorias que têm em suas bases a questão do movimento pelo lado meramente físico-determinante (Biomecânica, Aprendizagem Motora)

Martins (1991) alerta para o fato de que não somos Kronos, isto é, um tempo delimitado por mensurações provenientes das pesquisas da ciência ôntica, que se esquece do Ser e das suas possibilidades. Somos Kairós — um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva de nossa existência

Quando transportamos essas preocupações para o mundo da criança, as questões tornam-se mais preocupantes e com um maior grau de complexidade. Nesse sentido, vemos a necessidade de buscar um maior deslocamento para fora do mundo da cultura desportivizada e do imaginário popular, que a Educação Física é apenas relacionada com aspectos biológicos. Essa forte referência em relação ao esporte e às questões de saúde como vínculos principais da Educação Física têm dificultado uma construção ou invenção dessa área no contexto da escola. Também o próprio espetáculo desportivo desenvolve uma dificuldade importante, para se pensar a Educação Física na escola.

Na Educação Física Escolar, a cultura do movimento, produzido historicamente pela humanidade, ganha contornos de uma prática pedagógica. Na sua prática pedagógica, a Educação Física vai além de uma simples transmissão de

conhecimento, buscando desenvolver valores, concepções de mundo e diferentes formas de comportamentos sociais.

Vários autores asseguram que uma pedagogia para as aulas de Educação Física na infância precisa levar em conta alguns princípios: 1- O mundo e o mundo do movimento, ou seja, como as crianças percebem seus ambientes de movimentos, como as crianças criam seus espaços de movimento e como é regulamentada a cultura do movimento. É necessário ganhar conhecimento sobre a vida do movimento das crianças e suas funções. Como as diferentes funções do movimento ganham significado para as crianças; 2- As aulas necessitam ter um sentido para as crianças, uma aula tem que ser ligada a outra aula; 3- As vivências de movimento devem ser ampliadas, tanto em nível corporal quanto sensível; 4- E, por fim, desenvolver uma visão pedagógica com base na fenomenologia do movimento, ou seja, um diálogo entre homem e mundo (GORDIJN, apud TAMBOER, 1979). Desse modo, o processo se apresenta como um processo humano, aberto às experiências individuais de movimento; são crianças se movimentando, e não formas de movimento.

As formas de movimento, em muitas situações, adquirem um caráter de “cientificização” (interpretação natural do movimento), valorizando muito mais sua elaboração técnica e sua possibilidade de ser imitado (KUNZ, 1998). Faz-se mister buscar uma maneira de compreender o movimento na forma do “mundo pelo agir”, colocando como sua estrutura fundamental uma ação dialógica, uma concepção dialógica do movimento humano na busca de compreender “o mundo pelo agir”, sendo possível uma reordenação das pesquisas e dos estudos no tema do Movimento do Homem para “o Homem (criança) que se movimenta”.

Assim, o autor salienta quatro aspectos importantes para analisar o se-movimentar:

- O sujeito/autor – o movimento é uma ação de sujeitos, tendo como enfoque que o sujeito do movimento é a primeira referência na mediação com o mundo através de movimentos no esporte, na dança, no jogo etc.
- A situação – o movimento é uma ação vinculada a uma determinada situação que ocorre por intermédio de movimentos no jogo, esporte, dança, conteste, brinquedo etc.
- A modalidade – uma determinada modalidade na realização de movimentos configura-se a partir de um determinado entendimento nas relações de tempo e

espaço que envolvam movimentos nos jogos, esportes, danças, contestes, brinquedos etc.

- O significado — o movimento é uma ação relacionada a um significado, ou seja, os movimentos e as suas referências constituem-se quase sempre numa precondição normativa.

Dessa forma, as pessoas (crianças) desenvolvem no contexto do se-movimentar as descobertas de sua corporeidade, do outro e se relacionam com o mundo.

A questão do significado do movimento é um aspecto que necessita de uma observação mais atenta. O significado do movimento para o homem se relaciona com diferentes situações. Depende das condições existenciais da criança, do jovem e do velho; da pessoa sadia ou doente; da pessoa que trabalha mais tempo sentada ou depende mais da força física. Em função dessas características dos significados do movimento é necessário perguntar: “que significado tem o movimento para as crianças no contexto da escola”? (SCHERLER, 1976).

Para o autor é possível falar em significados do movimento: explorativo, produtivo, comunicativo, comparativo, de compensação e terapêutico. Todos esses significados podem receber tratamentos pedagógicos e possibilitar uma interação no sentido da interdisciplinaridade e também das relações interculturais.

Reproduzimos, aqui, um resumo dos diferentes significados do movimento, a partir de Scherler (1976):

- O significado **explorativo** mostra-se no manuseio com objetos, materiais e na aprendizagem com ações de movimento instrumentais. O movimento, nesses casos, leva a um reconhecimento ligado ao manuseio das características desses aparelhos, isto é, do conteúdo desses instrumentos.

- O significado **produtivo** vem, principalmente, de atividades artísticas ou de criatividade (criar, produzir), que cevam a criação de valores artísticos ou então utilitários de coisas utilizáveis. Podemos exemplificar isso observando o fato de as crianças construírem uma corda ou fazer tricô. Todas essas situações dependem primordialmente de ações de movimento.

- O significado **comunicativo** pode ser em tais ações de movimento que visam à comunicação entre pessoas e que têm uma função simbólica, que servem à comunicação motora. Em vários jogos, com suas regras, cada um tem seu papel, o

movimento é meio de expressão indispensável e uma maneira de comunicar bastante usada entre as crianças.

- O significado **comparativo** é notado mais em movimentos esportivos, pois a necessidade de querer competir é um princípio de sobrepujar o outro. Essas são comparações de ações de movimento mensuráveis e que recebem um conceito. As crianças avaliam seus rendimentos, na maioria das vezes numa comparação direta e só raramente numa comparação indireta (notas, conceitos). Elas querem correr mais rápido que todos os outros, querem saltar mais alto, querem arremessar um objeto mais longe, querem mergulhar por mais tempo que os outros. O tempo absoluto, altura ou distância são subordinadas ao relativo (notas, conceitos, valores).
- O significado de **compensação** serve para a recuperação e melhoria das capacidades corporais e espirituais. Depois de um esgotamento é preciso se recuperar novamente (descanso, relaxamento). Por exemplo, tendo em vista ficar sentado horas seguidas na escola e também o déficit de movimento da civilização moderna (automóvel, elevador e outro), todas essas situações fizeram com que recreios, intervalo e excursões pelo parque fizeram com que o movimento se tornasse um elemento de equilíbrio.
- O significado **terapêutico** pode se notar na recuperação de pacientes que são submetidos a certos tratamentos. Esses movimentos específicos aliviam a dor, recuperam certos músculos e, assim, são movimentos dirigidos para uma função terapêutica para pessoas com problemas posturais e espirituais. Principalmente para crianças com deficiências físicas, o movimento e o jogo oferecem várias e infinitas possibilidades de reabilitação.

Mais nitidamente que na literatura orientada na educação física tradicional, é necessário salientar o conceito “vida dos movimentos”, a relação de troca entre o homem e a sociedade. A formação gradual da individual vida dos movimentos parece ser fruto do próprio homem, mas que é condicionado pelas respectivas condições sociais. Dessa forma, a vida dos movimentos depende da respectiva situação de vida, bem como da respectiva idade. As crianças movimentam-se diferentemente de pessoas idosas. Essa constatação não só se refere às sequências de movimentos observáveis externamente, mas também às razões, às possibilidades e ao sentido do movimentar-se (SCHERLER, 1976).

Quando se fala da vida dos movimentos da criança na idade escolar, trata-se dos variados fenômenos e manifestações do movimento humano de certo grupo de

idade – que, via de regra, abrange as crianças dos 5 aos 11 anos – em um certo contexto social. Apesar da vida dos movimentos de cada criança ser única, conforme sua história de vida, socialização, condições de vida, condições corporais e motoras, é possível, baseado em regularidades no decorrer do desenvolvimento de crianças e em condições sociais comuns, supor características interindividuais típicas da idade e situação da vida dos movimentos (SCHERLER, 1976).

4 O ENSINO DO SE-MOVIMENTAR NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO - CRIANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Na sequência do que foi tratado anteriormente, queremos pensar a Educação Física e suas implicações pedagógicas como componente curricular e cooperar com o ensino da educação física nos anos iniciais. Ao mesmo tempo, busca-se uma superação para alguns problemas evidentes na concepção e na prática dessa atividade, além de ajudar professores de Educação Física e professores unidocentes na tarefa de refletir e dar aulas de Educação Física para crianças nos anos iniciais. Com isso, queremos rever o sentido pedagógico e educacional do movimento (se-movimentar) no contexto didático das aulas para as crianças, com todas as implicações sociológicas, pedagógicas e didáticas que o assunto requer.

É nessa direção que o presente estudo quer andar, refletir, fundamentar e desenvolver os problemas implicados em uma “possibilidade educacional” para o ensino do movimento humano no contexto das aulas de Educação Física na escola.

A Educação Física Escolar, ao tornar-se componente curricular obrigatório, ganha a possibilidade de desenvolver a sua prática pedagógica por meio de conhecimentos próprios, que estão presentes na cultura de movimento do homem, bem como na sua corporeidade. Assim, o processo de ensino-aprendizagem se legitima pelo movimento enquanto dimensão da cultura humana. As crianças desde o nascimento buscam uma interação com o “mundo da vida”, desenvolvendo uma linguagem que lhes permite atuarem de forma expressiva.

É nesse contexto que a Educação Física Escolar necessita desenvolver sua atuação centrada nas necessidades de se-movimentar das crianças.

Em vista do distanciamento entre o ensino escolar e a vida “dos movimentos” no cotidiano das crianças, precisa-se de uma postura que possa resgatar os interesses e os desejos das crianças para dentro de uma reflexão no sentido de incorporá-los às preocupações das discussões didáticas das aulas de Educação Física.

Para isso, recorreremos a teorias que discutem uma nova visão da Educação Física no contexto da escola, e, dessa forma, colocar algumas possibilidades

educacionais para essa área de conhecimento. As teorias que priorizaremos nessa tarefa são a Crítico-Emancipatória, de Elenor Kunz; Concepções Abertas no ensino da Educação Física, de Reiner Hildebrandt-Stramann; e Educação Física Responsável, de Peter Heijn.

Como declarou o professor Danilo Streck, em sua Aula Magna (intitulada "Critérios de Qualidade e Validade da Pesquisa em Educação") no PPGE do CE-UFSM, no dia 10 de dezembro de 2013: durante o desenvolvimento do estudo é necessário estar atento a uma "sensibilidade teórica", ou seja, que estejamos com as antenas ligadas para captar os movimentos teóricos que possam nos ajudar no caminhar do estudo.

Para Peter Heijn (2004), os objetivos pedagógicos das disciplinas não podem ser realizados sem levarmos em conta as funções sociais gerais da escola, pois esses interesses sociais também são tarefa importante da instituição escola. Portanto, a Educação Física como disciplina curricular tem que estar contextualizada no todo da escola.

No desenvolvimento futuro do trabalho será necessário fazer referências sobre as questões relacionadas com a autonomia e responsabilidades pedagógicas, no contexto educador/criança. Fazer referências aos "direitos das crianças", não só direitos básicos, como sustento e brinquedos, "mas também a ter amigos e segredos. Crianças devem ter também o direito ao erro e com isso ser também temperamental, inseguro bem como ter o direito ao fracasso e a tomar falsos caminhos" (GÖRTZEN, apud HEINJ, 2004).

Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, frisa ser necessário que a ética e a coerência estejam presentes na prática educativa, já que assumimos uma responsabilidade como agentes pedagógicos.

Nessa obra, Freire faz referência a três temas básicos para construir a Pedagogia da Autonomia, que constroem a formação para vida. São eles: a) não há docência sem discência; b) ensinar não é transferir conhecimento; e c) ensinar é uma especificidade humana. E salienta o tema central da obra, que é "a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos".

Ter responsabilidade pedagógica significa ter autoria sobre os fatos e acontecimentos em relação aos outros. "Assumir a responsabilidade implica em assumir a condição de 'autor do fato'" (HEINJ, 2004). Deve, entretanto, haver uma

responsabilidade nas ações pedagógicas do professor frente aos alunos, pais, escola e sociedade. Inclusive uma responsabilidade frente a si mesmo como agente da prática pedagógica (HEINJ, 2004).

Para concluir, por enquanto, essas referências preliminares em relação a uma perspectiva educacional para ensino do movimento humano no contexto escolar, fazemos referência aos estudos do professor Reiner Hildebrandt-Stramann em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que visam a necessidade de não orientar os processos de ensino em uma estrutura técnica objetiva do movimento, mas buscar uma estrutura subjetiva que comporte uma ação/relação entre pessoas e paisagens — em que homem e mundo se relacionem e vice-versa, característica da existência humana, conforme Merleau-Ponty (1978) – “estar no mundo”.

O professor Rainer chama atenção para a necessidade de ganharmos conhecimento “da vida de movimentos das crianças”, não apenas no que diz respeito ao âmbito escolar, mas igualmente ao âmbito extraescolar — o “mundo do movimento” no cotidiano das crianças.

Outro aspecto se refere à relevância social do estudo, uma vez que seus resultados poderão contribuir consideravelmente, via formação de professores, especialmente no que concerne ao campo de formação de professores, tanto na Pedagogia como no curso de Licenciatura em Educação Física.

Na interdisciplinaridade, a Educação Física pode buscar uma aproximação e articulação com as experiências estéticas e lúdicas. Para isso, o movimento é uma possibilidade viável, em que é possível ampliar sentidos e valores, tornando-se uma tarefa decisiva e que “pode fundamentar a ação diretamente na cultura, de modo a estimular a dialética entre o sentir, pensar e o agir”.

No campo das relações interculturais há uma gama de possibilidades a serem exploradas na área da Educação Física Escolar. A partir dos estudos de Paulo Freire, é possível repensar a prática pedagógica, que deve ser re-inventada no contexto das novas possibilidades das convivências humanas. Uma convivência com base na solidariedade, cooperação e união, desenvolvendo, dessa forma, a possibilidade de uma práxis educativa que reflita aspectos da interculturalidade.

Tratando-se da Educação Física Escolar, a qual tem seus conteúdos de ensino baseados e fundamentados na cultura do movimento humano, as manifestações e expressões do corpo em movimento de grupos minoritários ou pertencentes a outras culturas não são tratados como perspectiva de estudo e subsídios para reflexão nas práticas pedagógicas, mas se

apresentam muito mais como um problema que dificulta a atuação dos professores e a aceitação/implantação dos valores da cultura hegemônica, já naturalizada no ambiente escolar (BASEI; LEÃES FILHO, 2008, p. 2).

Para Fleuri (2003) é importante colocar a educação na perspectiva de relações “tensas e intensas”, na perspectiva de criar possibilidades interativas entre ambientes culturais diferentes, desenvolvendo dessa “ambientes criativos e propriamente formativos”, ou seja, “interlugares”.

Essas perspectivas de mudanças na construção de uma nova possibilidade de ensino/aprendizagem na Educação Física Escolar, que sinalizamos ao longo do projeto de estudo, só serão realizadas se todos os sujeitos envolvidos no processo – professores formadores, professores e comunidade escolar – estiverem comprometidos com o processo de mudança na sua totalidade. É, sem dúvida, uma questão fundamental que o processo, como um todo, passe necessariamente pela formação de professores, tanto no curso de Educação Física quanto no curso de Pedagogia.

Cabe, em parte, a pergunta: para onde vai o desenvolvimento complementar do estudo? Não temos como responder de maneira categórica a essa pergunta, pois os caminhos que o estudo tomará se construirão em seu próprio caminhar. Mas podemos dizer que o estudo vai em busca de uma reflexão para o desenvolvimento de uma “possibilidade educacional” para uma Educação Física Escolar (Anos Iniciais) para as crianças, com responsabilidade, com um filtro ético-pedagógico e com oportunidades e possibilidades de um “se-movimentar” com competência em busca de fomentar a autonomia e a emancipação em seu contexto existencial e social (HEINJ, 2004).

4.1 Entender as Crianças, o Brincar e o Se-Movimentar

O mundo não tem sido fácil para as crianças. Não é de se admirar que elas desenvolvam resistências e maneiras de se proteger. Buscam uma maneira de sobreviver, às vezes, fechando-se em torno de si mesmas, protegendo-se contra a ocupação do seu espaço existencial. Nesse contexto, seria interessante que o adulto proporcionasse atitudes para ganhar a confiança da criança.

A espontaneidade na criança é latente. É fácil nelas perceber os sentimentos de alegria, tristeza, medo, agitação e calma. Isso ocorre porque os seus sentidos e o seu corpo estão num nível de autoconsciência, ela não oculta nada, ela demonstra e expressa seus sentimentos, mostrando-se como um ser total.

As crianças gostam de olhar e ver. Não fogem do enxergar, elas observam, fixam o olhar atentamente. Em parte, é por meio dessas atitudes que a criança descobre e passa a perceber o mundo. Por outro lado, na medida em que crescem, passam a ver o mundo pelos olhos dos adultos e, assim, pouco a pouco, renunciam o seu próprio olhar.

Oaklander (2006 apud KUNZ; SAVEGNANI, 2014, p. 107) expõe que: “estou convicta de que uma criança saudável tem tudo para utilizar seus sentidos, seu corpo, suas emoções e mesmo seu intelecto, de forma ilimitada.”

A questão da autodescoberta é uma fase central na infância. Especialistas defendem que as descobertas e o brincar das crianças estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da autonomia e da identidade. As interações sociais em todos os campos da infância são determinantes para as curiosidades da criança e o seu próprio reconhecimento pessoal.

Ao nascer o ser humano já está inserido em uma determinada cultura e passa a viver em um determinado tempo histórico. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança incorpora as coisas do mundo, aprende a simbolizar suas experiências e, simultaneamente, a desenvolver sentimentos em relação às pessoas e coisas e a agir em seu meio, também transformando-o por meio de sua ação. Na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando sua identidade pessoal (GONÇALVES, 2007, p. 76).

Para Verden-Zölller (2006), as questões da linguagem são importantes para compreendermos o ser criança, pois todos somos resultado de transformações que têm por base a conservação do viver e do conversar.

As emoções são parte importante no nosso linguajar. Conversar é coordenar ações e emoções numa convivência consensual. "Um bom contato com o mundo só podemos ter quando a gente consegue usar bem as funções de contato pelo ver, ouvir, tatear, degustar, cheirar, se-movimentar, manifestando sentimentos, e idéias, pensamentos ou curiosidades" (VERDEN-ZÖLLER, 2006 apud KUNZ; SAVEGNANI, 2014, p. 109).

As crianças expressam muito bem todas as suas emoções desde muito pequenas, seja rindo, chorando ou gritando. A criança está sempre em harmonia com suas emoções. Na medida em que cresce, aprende a esconder essas emoções (OAKLANDER, 2006).

Para Merleau-Ponty (2004), a criança, em relação a sua corporeidade, é totalmente corporal, pois ainda não caracterizou plenamente seus sentidos e outras funções corporais. Se observarmos suas reações corporais em relação as suas emoções, como alegria ou birra, é fácil notar que cada uma dessas emoções se mostra na totalidade do seu corpo. Também é possível observar que quando as crianças têm algum problema, seja de que ordem for, reagem corporalmente ficando mais quietas e procuram se esconder. Ou seja, suas ações e movimentos ficam limitados.

É nesse contexto que o brincar e o se-movimentar da criança desempenham um papel importante na questão da corporeidade, isto é, da preservação da sua relação com o próprio corpo.

Atualmente vivemos numa sociedade da tecnologia e do consumo, fatores que, dentre outros, são uma ameaça para a corporeidade.

O acoplamento do homem com a perfeição tecnológica dos aparelhos motiva-o a se adaptar sozinho aos respectivos sistemas tecnológicos. A “physis” do ser humano torna-se (Leib) servil, ou seja, a corporeidade humana é avaliada pela serventia funcional que ela preenche num ambiente tecnologizado. O progresso tecnológico impulsiona o homem a realizar um trabalho de engenharia em si mesmo, caso ele queira esgotar as possibilidades dos aparelhos, como são vistas as partes de seu corpo (ANDERS, 1980 apud LANDAU, 2006, p.144-145).

A serventia funcional citada pelo autor pode ser entendida também para o campo do consumo. Para Bauman (2008), vivemos numa sociedade de consumidores, na qual o consumir se encontra respaldado por produtos descartáveis e efêmeros.

As crianças e sua infância foram redefinidas para que possam cumprir seu papel dentro da “sociedade dos consumidores”, conforme o autor define. As crianças desenvolvem sua infância através da mídia e do consumo. Não é na cultura do seu cotidiano que a criança busca sua vivência, é o adulto e as corporações da indústria e da mídia que inventam a sua infância (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção (BAUMAN, 2008, p.73).

Vattimo (1989), em sua obra *A sociedade transparente*, faz referência ao papel que a mídia desempenha nestas modificações que a sociedade vai desenvolvendo. Hoje, a vida cotidiana, inclusive das crianças, é em parte dominada pela mídia. Essa dominação virtual leva as pessoas a viver numa realidade que não é a sua, numa realidade contada por outros. É a sociedade do espetáculo, de Debord (1997); as coisas não são mais vividas, são representadas.

Para Kunz e Savegnani (2014), os meios de comunicação são um exemplo:

Sua presença cotidiana na esfera da vida alcança inclusive, e na maioria das vezes de forma violenta, as crianças. Eles são detentores de poder que forma, que cria realidades, que realiza uma inculcação de valores e ideias. Eles conseguem produzir, especialmente nas crianças, uma forma de pensar, sentir, falar e expressar na base da imitação e não da reflexão (p 112).

Todos esses fatores empobrecem o mundo do brincar e do se-movimentar das crianças. Cada vez mais estão “proibidas” de desenvolver suas brincadeiras de maneira livre, as parcerias com os amigos, o contato com a natureza e outras possibilidades; a sua consciência corporal, sua consciência de si, social e de mundo diminuem suas oportunidade de desenvolver em plenitude “o potencial humano que cada ser humano tem dentro de si” (KUNZ; SAVEGNANI, 2014).

Outro ponto que merece uma análise é a questão da inserção precoce da criança no mundo do adulto, ou seja, a *adultização* da criança, processo que se dá a partir do consumo, de um “gerenciamento” através de agendas com inúmeras atividades para serem realizadas durante todas as horas do dia. Há também uma preocupação no sentido de que a criança possa ser controlada e vigiada durante as 24 horas, por meio dos celulares, GPS e outros artefatos de controle e vigilância. É o tema que Honoré (2009) desenvolve em sua obra *Sob Pressão – Criança nenhuma merece superpais*.

Conforme o autor, essa pressão sobre as crianças vem de todos os lados: dos pais (preocupados com o futuro dos filhos e com suas possibilidades de bem se colocar na esfera social, principalmente a partir de curso universitário), da escola e da própria sociedade. Nas escolas há uma preocupação com o aprendizado da

leitura e escrita, cada vez mais precoce, e que as lições acadêmicas entrem no mundo da criança cada vez mais cedo e mais rápido. Na sociedade, mais uma vez a questão da mídia mostra a criança *adultizada* como um modelo perfeito e, assim, leva as crianças a buscar representar esse modelo.

O autor alerta para os inúmeros problemas de saúde que as crianças começam a desenvolver, sendo alguns característicos em outras épocas como problemas de “gente grande”. São questões de obesidade, miopia, depressão e a utilização precoce de medicamentos, mais que qualquer geração anterior. Para Honoré, os pais, ao utilizarem os filhos para compensar suas frustrações ou mesmo viver as suas vidas, destruíram a magia e a inocência da infância.

As psicólogas Kathy Hirsh-Pasek e Diane Eyer, e a pedagoga Roberta Golinkoff, no livro *Einstein teve tempo para brincar - como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar* fazem algumas observações importantes. Primeiro: que o desenvolvimento das habilidades intelectuais das crianças está diretamente dependente do tempo que elas brincam, e que o excesso de atividades ligadas ao aprendizado de conteúdos mais prejudica do que ajuda.

Denunciam que nos EUA há uma “industrialização” na educação das crianças, a começar pelos bebês, no sentido de que cada vez mais cedo desenvolvem as competências de adultos. Em outros lugares, e inclusive no Brasil, esse aspecto não é diferente. Há uma preocupação com a escolarização precoce em busca de uma instrumentalização das crianças em nome de um futuro “promissor”.

Hoje há uma estimativa de que o tempo livre das crianças passou de 40% nos anos 70/80 para menos de 25%; para as autoras, vivemos numa sociedade dos apressados, do culto ao sucesso, com perdas para a infância. Além de a infância ser diminuída, estamos a estressar as crianças, o que tem elevado assustadoramente os casos de crianças e adolescentes deprimidos.

Cientistas e intelectuais ingleses, em 2006, desenvolveram uma campanha na busca de meios para “salvar” as crianças das consequências da vida moderna atual. Colocam como urgente achar formas de evitar o “apressamento” da criança para o mundo do adulto e aconselham a necessidade de um esforço para repensar o que significa ser criança e o que significa ser adulto neste século (KUNZ; SAVEGNANI, 2014).

Até aqui, nesse capítulo do estudo, procuramos lançar algumas reflexões e pistas no sentido de buscar um entendimento sobre as crianças. Agora, vamos dedicar um espaço em relação ao brincar e se movimentar da criança. Para esse propósito vamos ter por fonte principal as pesquisas e os estudos realizados por Kunz, baseado nos trabalhos dos holandeses Gordijn, Buytendijck, Tamboer e, principalmente, do alemão A. Trebels.

Atualmente, as crianças dos centros urbanos estão perdendo suas possibilidades mais importantes relacionadas ao espaço e tempo para brincar. Os espaços estão sendo reduzidos pela falta de um planejamento urbano e pela própria violência urbana. O tempo está sendo reduzido especialmente pelo trabalho “sério” que as crianças são obrigadas a fazer quando vão para uma Creche, por exemplo, e são precocemente alfabetizadas e aprendem outras atividades, objetivando facilitar aprendizagens futuras quando iniciam o primeiro ano do ensino fundamental. Nisso são incluídas, por incrível que pareça, as próprias brincadeiras com objetivos didáticos; os próprios brinquedos utilizados nessas brincadeiras são considerados pelos adultos “brinquedos pedagógicos”.

Segundo Fantin (2000), essa é a ideia de brincadeira e jogo que permeia a maioria das propostas curriculares da Educação Infantil. Alguns livros considerados didáticos para a Educação Infantil expressam bem isso, em que o planejamento curricular abrange vários objetivos, entre os quais o desenvolvimento da chamada Motricidade da criança para, através de exercícios físicos, da brincadeira e do jogo melhorar a tonicidade muscular, a coordenação motora, as habilidades sensório-motoras, entre outras.

Outra grande intervenção na vida das crianças, hoje, não pode ser esquecida, é a influência dos meios eletrônicos, especialmente televisão e computador. Muito poucas obras tratam da criança sem aquele olhar de adulto sobre suas capacidades operacionais e funcionais que conduzem a uma aprendizagem mais efetiva, e uma boa aprendizagem aumenta as chances de êxito.

Mas não é necessário ser especialista na medicina ou outra área da saúde para perceber que a criança com saúde tem sempre um enorme prazer em se movimentar. A base deste seu se-movimentar está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo “correndo à toa”, ela está brincando. Consideramos natural porque o Ser Humano nasce para ser livre e criativo, e o senso dessa liberdade e a criatividade é manifestado na brincadeira. Liberdade pelo poder e

querer decidir suas realizações e Criativo pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza.

Para Kunz e Costa (2015),

A tendência natural de se-movimentar e brincar da criança, rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nasce como pela indução, na maioria das vezes, imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim, por exemplo, destacam-se nitidamente duas formas do brincar na criança. O “brincar espontâneo” e o “brincar didático”. Infelizmente é sobre este último que a maior parte da literatura que trata do assunto se refere e fornece elementos de interpretação e aplicação prática (p.14).

O se-movimentar é algo muito importante para a criança, e os adultos não deveriam atrapalhar essa possibilidade. Além disso, o movimento humano em si tem uma potencialidade dialógica inerente e que traz na sua constituição a possibilidade de compreendermos conceitos como sensibilidade, percepção e intuição humana.

Para Trebels (apud KUNZ, 2006, p.20), o movimento humano “formula a relação de sentido/significado entre ser humano e mundo que se estabelecem pelo movimentar-se, como uma experiência estética e que precisa, desta forma, ser caracterizado como um ‘se-movimentar’”.

Na criança, essa questão se apresenta, principalmente, no brincar, pois é no brincar que as possibilidades da espontaneidade, da liberdade e da criatividade se manifestam de maneira mais significativa e, assim, a criança desenvolve uma condição plena e integral do desenvolvimento do seu ser.

A criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e apresentados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu “Se-Movimentar”. Por isto sempre há uma intencionalidade criativa no ato de se-movimentar. Para ser criativo no seu “Se-Movimentar” a criança não precisa inventar coisas novas, no seu brincar, mas justamente, constituir sentidos no que realiza. Assim, o segundo momento, o “Se-movimentar” passa a ser uma vivência onde o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital assim também o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. São as vivências subjetivas e sua expressão prazerosa que importa Por isto a relação destas duas categorias (COSTA, 2011, p. 92).

De acordo com Costa (2011), o brincar e se-movimentar deveria ser compreendido pelos adultos como algo sagrado para a criança. Impedir essa possibilidade é o que Kunz denomina ser uma “Lebensentzug”, uma extração de vida sem morrer (p. 88).

Para Kunz e Costa (2015) são inúmeras as ocorrências nas literaturas da Educação Física e da Educação Infantil que fazem referência ao brincar da criança como um “brincar didático” sob diferentes nomeações: Aprendizagem Motora, Psicomotricidade, motricidade infantil, jogo, etc. Ou seja, sempre há um olhar “didático” e que direciona a questão no interesse do “futuro da criança”. O brincar como instrumento para construir possibilidades futuras em relação ao lado profissional e produtivo. Conforme os autores, o brincar fundamenta o futuro no sentido do “agir-racional-com-relação-afins”, com base na ideia de Max Weber (1991). Dessa forma, o conteúdo e a utilidade da brincadeira, para a “didática do brincar”, são mais significativos do que a criança que brinca.

Assim como nas teorias do Movimento Humano na Educação Física onde o privilégio do estudo se concentra mais nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados do que na criança, que “se-movimenta”.

Os autores denunciam que há também na literatura uma grande preocupação e interesse em classificar o brincar da criança. Assim, o brincar da criança pode ser classificado, para uns, como cultural, para outros, como social, ou ainda como psicológico para um grande grupo de pesquisadores. Porém, aqueles que olham com um pouco mais de atenção para o ato de brincar das crianças se dão conta que, na verdade, o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim, total.

Em função desses equívocos e classificações sem consistência em relação ao real ato de brincar das crianças é que se desenvolvem essas ideias de que as crianças, quando brincam, estão realizando uma preparação para o futuro. Mesmo quando as crianças imitam o mundo do adulto e até mesmo brincam com as profissões destes, isto não caracteriza uma preparação para o futuro, pois, na realidade, as brincadeiras das crianças envolvem as emoções que constroem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Desse modo, não há intencionalidade alguma, a não ser a alegria do brincar e as suas vivências.

Maturana e Verden-Zöllner (2004) declaram que

a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados (p.231).

Conforme Kunz e Costa (2015), não é fácil classificar, analisar e interpretar a brincadeira das crianças. É uma tarefa complexa e que pouco ajuda para a compreensão da criança e do seu desenvolvimento. É necessário considerar vários elementos, na tentativa de conceituar o brincar, desde os fatores sociais da família até o tempo e a forma como as crianças brincam.

Kuhn e Cunha (2015) desenvolvem uma reflexão ao tempo e espaço de brincar da seguinte forma:

Outra questão pertinente refere-se às categorias “tempo e espaço de brincar” que, elevadas à reflexão, remetem novamente à dicotomia do mundo racionalizado e do mundo experienciado. De um lado o tempo/espaço é concebido pela exterioridade, materializado no calendário escolar, nas rotinas, na objetividade dos relógios e dos números um tempo situado e representante do mundo pensado (racionalizado). De outro, temos o mundo da interioridade, substantivado e espiritualizado na subjetividade, na experiência vivida, na expressão fenomenológica, representante do mundo vivido (experienciado). A razão e os números parecem atrapalhar a busca da verdade, do bem do indivíduo e do mundo experienciado/fenomenológico. É neste contexto que emergem críticas à forma rígida e sumária proposta pelos racionalistas: o “império” das leis da natureza e da lógica, a sobrepujança dos números, a mensurabilidade absoluta dos fenômenos, a generalização por excelência, a tirania do cronossistema, do tempo linearmente quantificado e predeterminado para a ação de brincar. O elogio fenomenológico, ou seja, ao ser ontológico, às singularidades, à experiência de cada homem, aos impulsos, às emoções, às vontades e às paixões podem ser as fontes genuínas do conhecimento e da ação. E, assim, o mundo da vida do corpo-sujeito é entendido como ser-no-mundo-em-ação, mundo-experiência, sensível e subjetivo. O mundo vivido é o primeiro, é contemplativo, fenomenológico, surgido antes da ciência, ainda que tenha sido aprisionado por esta. Portanto, o brincar não pode sucumbir ao império do espaço que sufoca e aprisiona, nem tampouco do tempo cronometrado, pois a criança brinca até com o próprio tempo (p.9).

Não é possível estudar o brincar da criança a partir da perspectiva da realidade do adulto e, muito menos, colocar a questão do brincar na interpretação dos benefícios para a aprendizagem e/ou seu desenvolvimento psicomotor — ou outra dimensão humana. Dessa maneira, ganha uma dimensão muito complexa se buscar uma interpretação do brincar da criança. O brincar da criança é um modo de se expressar para o mundo, para os outros e para si mesma, não sendo tão importante se a criança, ao brincar, imita, simboliza ou inventa coisas. O que interessa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar, e ao expressar ela dá sentido ao que faz.

No mundo atual, em que cada vez mais as crianças são destituídas de espaço e tempo para brincar, surge o interesse, quase imposto, pelos brinquedos e

jogos eletrônicos. Além do interesse das crianças por esses artefatos, também é colocado, mais uma vez, por alguns, que essa é outra forma de aprendizagem para o futuro e para o mundo do adulto.

Para Maturana e Verden-Zöllner (2004),

O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. Nós adultos, em geral não brincamos, e freqüentemente não o fazemos quando afirmamos que brincamos com nossos filhos. Para aprender a brincar, devemos entrar numa situação na qual não podemos senão atentar para o presente (p. 231).

Kunz e Costa (2015) afirmam que essa preocupação como preparação para a vida futura das crianças leva muitos estudiosos desse assunto a desenvolverem e a considerarem a competição nas brincadeiras como um importante valor, pois essa lógica da competição é uma das características da atual sociedade.

Dessa maneira, os brinquedos que proporcionam a competição e a violência têm seus lugares garantidos no mundo de hoje. Quando alguns pesquisadores ainda defendem esses tipos de brinquedos agressivos em nome de uma oportunidade para que as crianças possam expressar sua agressividade “de modo legítimo e, sobretudo, aceito pelo seu meio”, é um indicativo de que ainda não sabemos o verdadeiro sentido do brincar da criança.

A criança vive do brincar e para brincar nele não há maldade e nem por isso expressão de agressividade. Depende do adulto o brinquedo com que quer que a criança brinque. Já dizemos que a consciência individual e social se desenvolve no brincar e neste processo também ocorre um aprender a amar o que implica em reconhecer e controlar certas expressões agressivas que toda criança certamente apresenta. Porém esta agressividade encobre na maioria das vezes apenas uma sensação de medo ou pela excitação na presença de um objeto ou de uma situação que gostaria de apropriar ou participar. E quando esta forma de agressividade não for compreendida a criança em geral perde a espontaneidade e a alegria de participar de uma brincadeira criativa (KUNZ; COSTA, 2015, p. 17).

A brincadeira entre as crianças ou mesmo sozinha é uma ação de invenções e de criatividade, e elas participam por inteiro e com alegria. Assim, o brincar se posiciona como um “se-movimentar criativo”.

A necessidade de uma teoria para o Movimento Humano, que supere o tradicional conceito de deslocamento no tempo e espaço de um corpo ou partes deste, e que tenha no centro de interesse o sujeito, a criança, que se-movimenta, já

foi diversas vezes abordado e tratado por Kunz (1991, 1994 e 2001) e Trebels (1992 e 2006).

A capacidade humana de movimentar-se ganha então uma dimensão existencial, como forma singular e original de relação com o mundo, que pode ser designada na experiência de cada um. Com esta orientação fenomenológica da compreensão do movimento, coloca-se também um conceito correspondente de espaço e tempo (TREBELS, 2003, p. 7).

Na teoria do Movimento Humano, a criança que se-movimenta cria sentidos e significados no seu se-movimentar, deixando de apenas repetir movimentos mostrados por outros. Dessa forma, existe sempre uma intencionalidade criativa no ato de se-movimentar. Ao criar, a criança não tem necessidade de conceber algo novo, mas apenas formar um sentido para sua ação. Desse modo, o se-movimentar passa a ser uma vivência em um espaço e tempo vitais, ou seja, não é mais um espaço físico nem o tempo é o dos números de um relógio. Essa relação entre criatividade e vivência se torna importante.

A criatividade tem presença nas atividades em que um livre se movimentar acontece, exemplarmente com as atividades do brincar e jogar, mas, também, com o esporte onde ele ainda ocorre de forma mais livre e espontânea. Isto fomentaria, então, capacidades e possibilidades humanas as vezes desconhecidas pelos próprios praticantes. Levaria a entender a liberdade e expressividade humana como necessárias para atos criativos e com sentimentos de bem sucedidos. Que, por sua vez, melhora a auto-estima e a compreensão de si próprio tão importante no mundo atual onde nossa forma condicionada de pensar e fazer, nos afasta cada vez mais destas possibilidades (KUNZ; COSTA, 2015, p. 19).

É no se-movimentar livre e criativo, seja jogo, brincadeira ou esporte, que podemos recuperar as capacidades da sensibilidade, da percepção e da intuição, as quais nos foram roubadas pelo tipo de sociedade acelerada em que vivemos hoje. É grande o número de pessoas que procuram ajuda, seja de ordem psicológica, seja espiritual ou religiosa, na tentativa de se reencontrar consigo mesmas.

Nascemos e nos tornamos mais humanos na liberdade e nas possibilidades existenciais do ato criativo, mas neste mundo do trabalho, das máquinas e das mazelas sociais perdemos nossa liberdade e nosso “ócio criativo”. Se essas questões todas são importantes para todos, imaginem para as crianças!

Criatividade acontece no campo do sensível, sendo necessária liberdade, imaginação para realizar algo novo e, às vezes, original, e que não é

necessariamente material; pode ser um novo significado ou outras formas de relacionar informações, uma reelaboração. O processo da criatividade se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa (personalidade) e aos aspectos ambientais, como valores e normas culturais. O erro faz parte da criatividade, ou seja, o errar também pode ser criativo, pode ser fonte de sabedoria:

O que torna um Ser Humano criativo certamente é sua capacidade de diálogo com o mundo, os outros e consigo mesmo. A forma como este diálogo começa na infância, todos sabem, é com o seu se-movimentar. A criança se expressa pelo movimento e o movimento possibilita que ela questione a realidade de vida e assim, dando liberdade a essa importante expressividade e diálogo da criança que ela se forma como ser de autonomia e criatividade (KUNZ; COSTA, 2015, p. 22).

É no ato de brincar que a criança se coloca de forma inteira e presente; Constrói e recupera sentidos e significados e, de certo modo, se perde, se reencontra e imagina, desprendendo-se do mundo e do tempo como compromisso. Essa dimensão do brincar da criança no contexto da aprendizagem na escola deveria ser buscada,

Pois, desta forma um “se-movimentar” livre encaminha para a imaginação e a fantasia, pelo abandono do mundo ao seu redor, deixando de se levar pela aventura de estar plenamente concentrada numa atividade desafiadora e socialmente referenciada e articulada. A realidade assim se transforma e a vida ganha sentidos que promovem sentimentos de auto-realização, prazer e conhecimentos que transcendem ao objetivamente realizado e coletivamente vivenciado. Assim, quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidos, (até mesmo nas Creches) não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, realizam uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. Na falta de realização de atividades que para crianças e jovens em seu “se-movimentar” nega vivenciar sentidos e valores subjetivamente significativas, promove uma verdadeira “extração de vida” destas crianças e jovens. Pois, a vida que pulsa num corpo jovem está em constante busca de vivências e experiências subjetivamente significativas o que quer dizer, *criação* (KUNZ; COSTA, 2015, p.22-23).

Os autores citados lamentam que conheçamos tão pouco sobre o Movimento Humano no sentido do se-movimentar. Nossa preferência é pensar o movimento nos contextos predefinidos, em que o movimento se caracteriza pelo “copiar e imitar”. Isso pode ser uma das causas que leva os profissionais da Educação Física, quando trabalham com crianças, a não saberem o que desenvolver nas aulas, pois a sua

formação, em sua maior parte, para não dizer na totalidade, é centrada no movimento que é cópia ou imitação.

De certa forma, as crianças, em termos fisiológicos — como no seu “ser assim no mundo” —, não aceitam ser submetidas a cópias e imitações. A escolarização precoce colabora, nesse sentido, de modo significativo, submetendo a criança a uma situação na qual há uma “extração da vida” e da infância. Quando falamos de vida da criança, referimo-nos, à fantasia, à imaginação e à criatividade, incluindo suas infinitas potencialidades e os seus sentidos, inclusive a intuição (KUNZ; COSTA, 2015).

Moraes e Torre (2004) propõem o conceito de sentir-pensar, isto é, que seja possível reconhecer que a emoção é a base da razão, sendo, assim, possível ao trabalhar com as crianças não só uma preocupação com o intelecto, mas ter em conta o papel das emoções e da integridade humana. Não o rigor do conhecimento, mas o vigor do amor, da inteireza e da sabedoria.

Kunz e Costa (2015) recorrem à paródia das cem linguagens da criança, de Loris Malaguzzi, da Escola Regia Emília, para dizer

que das mil linguagens, caminhos e possibilidades que a criança encontra no seu despertar para o mundo a Escola lhes retira novecentos e noventa e nove. E, que assim mesmo elas conseguem se ajustar, reprimir impulsos internos, aceitar as regras do jogo social e se adaptar as suas exigências, elas, ainda assim, podem surpreender e se tornarem profissionais, um atleta ou artista altamente qualificado. Porém, a “Vida que lhe foi Extraída” começa se revelar em múltiplas fraquezas, que modernamente são denominadas doenças psíquicas (p. 23-24).

Para concluir essa parte do estudo, a poesia completa de Malaguzzi:

Ao Contrário, As Cem Existem

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 Cem pensamentos
 Cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura
 lhe separaram a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 d de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe
 que as cem não existem
 A criança diz:
 ao contrario, as cem existem.

4.2 A Vida dos Movimentos da Criança – Aulas Abertas às Experiências

Uma das tarefas da educação é preparar a criança para que ela enfrente algumas situações ao longo de sua vida. Também é oferecer possibilidades para que ela mesma, com corresponsabilidade, consiga construir oportunidades de crescimento pessoal, ou seja, que desenvolva certo grau de emancipação necessário para as suas realizações como sujeito de suas ações.

Para construir os recursos pedagógicos que possam auxiliar e referendar essa tarefa da educação é necessário desenvolvermos estratégias que nos deem conhecimento sobre a “vida dos movimentos” das crianças. Temos poucas informações empíricas sobre como as crianças se movimentam no seu cotidiano.

Para Meinel (1971 apud HILDEBRANDT, 1986), a vida cotidiana dos movimentos oportuniza trocas entre o homem e o meio social, e que essas relações são as responsáveis pela formação gradual do indivíduo nas suas respectivas realidades social. Assim sendo, a vida dos movimentos depende das situações vivenciadas, bem como das possibilidades do se-movimentar.

A “vida dos movimentos” é um conceito usado em relação a perguntas e problemas pedagógicos que busca informações sobre a vida das crianças e as suas atividades de movimento. São perguntas e problemas na perspectiva de ganhar conhecimento sobre as diferentes possibilidades e condições de movimento e interações que as crianças realizam no seu cotidiano.

Distinguir as condições de movimento que dominam a “vida dos movimentos” das crianças em idade escolar, seja de forma construtiva ou não, é tarefa fácil, pois vários fatores atuam simultaneamente e dificultam uma sistematização confiável.

Hildebrandt (1986) apresenta uma possibilidade para se ordenar essas informações. Segundo o autor, a estruturação das informações parte do próprio movimento humano, já que estes estão ligados ao corpo humano e dependem das realidades ambientais do espaço, das normas sociais e das interpretações e instâncias de socialização. Essas informações são importantes para se ganhar conhecimento sobre o “mundo dos movimentos” das crianças, mas também para pensarmos sobre Aulas Abertas às Experiências (ao que mais adiante faremos referência). As informações, da mesma forma, abrem a possibilidade para uma aproximação e um aproveitamento pedagógico no contexto da Educação Física da Teoria da Ecologia Social de Urie Bronfenbrenner.

As perguntas necessárias para ganharmos conhecimento sobre o “Mundo dos movimentos” das crianças são as seguintes, segundo Hildebrandt (1986):

- Que relação as crianças têm com o seu corpo?
- Em que condições de espaço as crianças se movimentam?
- Com o que as crianças brincam e se movimentam?
- Que normas e instâncias sociais influenciam a vida de movimento das crianças?
- Que tempo as crianças têm para o se-movimentar: brincar e jogar?

O corpo humano é o ponto central na ação do automovimento. Ele, em si, é o contexto no qual os movimentos são realizados e experimentados em relação com o mundo.

Os estudiosos das questões da infância apontam que fatores próprios e inerentes ao tipo de sociedade em que vivemos são responsáveis pelo aparecimento de uma série de problemas nas crianças.

Landau (2006) apresenta preocupações sobre o fato de que, cada vez mais, as crianças estão mais passivas em função da modernização e dos diversos

recursos tecnológicos colocados a sua disposição; que as brincadeiras de rua praticamente desapareceram, reduzindo a possibilidade dos movimentos “naturais” do dia a dia. Ou seja, as crianças, cada vez mais, têm suas possibilidades de se movimentar diminuídas.

As consequências dessa falta de movimento são várias, desde problemas com os desenvolvimentos corporal (postura, problemas cardíacos, obesidade, ortopédicos etc.) e motor, chegando até mesmo as influências na sua autoestima.

Paradoxalmente, os pais tentam corrigir essa falta de oportunidades de se movimentar das crianças no cotidiano as matriculando nas diferentes modalidades desportivas oferecidas pelas “escolinhas de”, clubes ou academias de movimento. Assim, mais uma vez, as possibilidades dos movimentos realizados de forma natural e no meio ambiente do cotidiano ficam reduzidos.

As múltiplas relações e percepções com o meio ambiente e o mundo que se podia realizar por intermédio do movimento ficaram drasticamente reduzidas. As possibilidades de conhecimento corporal que se pode alcançar via movimento, as possibilidades de produção de significados e interpretações pelo movimento e que se confirmam na comunicação com os outros, tudo isto ocorre cada vez menos, bem como cada vez menor é a chance de realizar essas experiências (DIETRICH, 2001 apud LANDAU, 2006, p. 154).

Essas preocupações ligadas a perguntas sobre o corpo serão complementadas através de aspectos referentes aos espaços que as crianças têm para se movimentar.

O espaço para movimento que as crianças têm nesta faixa etária dos anos iniciais é geralmente um espaço próximo a casa onde reside. Uma análise realizada sobre o espaço próximo a sua casa pode fornecer alguns esclarecimentos sobre as reais oportunidades de movimentação que a criança pode utilizar.

É importante termos em conta que cada ambiente de movimento, além do seu aspecto objetivo, possibilitam um processo de interpretação em relação ao seu uso por parte de seus frequentadores (SCHERLER, 1976 apud HILDEBRANDT, 1986). Para nosso propósito, só iremos questionar as condições espaciais objetivas.

A grande maioria dos espaços de movimento nos centros urbanos não é projetada levando em conta o comportamento de movimento das crianças. Casas, apartamentos, calçadas, centros comerciais e ruas são espaços construídos por adultos para os adultos. Apesar dessas características, as crianças tentam encontrar

um meio para exercitar suas fantasias lúdicas e suas criatividade, porém esbarram em leis e proibições de toda ordem em relação ao uso dos espaços. Proibições como: proibido correr, proibido andar de bicicleta, proibido fazer barulho, proibido pisar a grama e até mesmo proibido brincar. Em resumo: não se movimentem!

Os espaços naturais, como locais livres, bosques, praias, são locais onde as crianças ainda podem se movimentar com uma relativa liberdade. São espaços pouco estruturados e com inúmeras possibilidades para experiências de movimento e cheios de sentidos que proporcionam uma grande variedade de movimentações (FUNKE, apud HILDEBRANDT, 1986). No entanto, são espaços que as crianças só podem desfrutar em determinadas horas e épocas e conforme suas condições sociais.

Os espaços caracterizados como próprios para a prática dos esportes são espaços para o movimento, porém, em sua grande maioria, a sua utilização depende de pagamento, ou seja, não proporcionam livre acesso. Além disso, também são pensados e orientados nos interesses dos adultos (SCHERLER, 1976 apud HILDEBRANDT, 1986). Os parques infantis e suas variações são equipados e desenvolvidos em função das crianças. O problema que esses espaços colocam para as crianças é que, majoritariamente, os equipamentos são fixos e com funções predefinidas e, assim, não permitem a construção de outros sentidos, determinando movimento estereotipado.

Em relação ao que as crianças brincam e se movimentam é necessário levar em conta uma série de fatores. Não existe na literatura uma representativa análise dos diferentes objetos e seu respectivo uso na movimentação das crianças em idade escolar. Os fatores que devem ser levados em conta no que se refere à utilização de materiais que as crianças utilizam no seus movimentos e brincadeiras estão relacionados a questões da idade, recursos motores, dos espaços, clima, época do ano, moda e tradições. Em sua grande maioria, são objetos manipulados pelas indústrias do brinquedo, dos jogos e do esporte.

Em função disso, é importante buscar, particularmente em cada caso, que as crianças brinquem, e uma fonte para essa descoberta são os projetos de aula. É necessário colocar algumas perguntas em relação a esses projetos de aula. Por exemplo: que diferentes materiais e aparelhos desafiam as crianças à manipulação e criação? São inúmeras as possibilidades, desde simples caixas de papelão até cadeiras, árvores etc. O importante é nos darmos conta de que o sentido e o

significado que esses materiais ganharão só são passíveis de verificação quando se tornam parte dos movimentos das crianças.

Outra pergunta fundamental é que aparelhos ou materiais de movimento trazem desafios e possibilidades de movimentação para as crianças? Nessa categoria estão os objetos de uso geral do dia a dia, como cabo de vassoura, latas de conservas, colchões, brinquedos como patins, bicicleta, balanços, bolas e outros. Os próprios aparelhos determinam as exigências, as habilidades e as destrezas necessárias para a configuração dos movimentos. Com esse tipo de movimentação, as crianças são desafiadas a ampliar novas experiências sinestésicas e a dominar, ou não, tais aparelhos.

A última pergunta em relação aos projetos de aula seria em relação aos materiais e aparelhos de movimentação que desafiam as crianças a se movimentar e jogar em grupo com outras crianças. São experiências de movimento que só ganham sentido se forem socialmente regulamentadas, ou seja, com os outros. Essas atividades se caracterizam, principalmente, a partir dos jogos coletivos e que necessitem, por parte das crianças, de uma intervenção em relação ao espaço do jogo e regulamentações necessárias para o seu desenrolar. Faz-se, então, mister conversar sobre as possibilidades do desenvolvimento do jogo.

Em relação às instâncias sociais que influenciam a vida dos movimentos das crianças, precisa-se apontar que as principais são a família, os grupos da mesma idade, a escola e os meios de comunicação de massa (KURTZ, 1977 apud HILDEBRANDT, 1986).

A vida de movimento das crianças é uma relação social, de certa forma marcada por normas sociais que são determinadas pelas diferentes instâncias sociais. Elas regulamentam e dão um sentido geral aos comportamentos de movimentos das crianças. Elas determinam limites e certas obrigações em diferentes espaços sociais, como na escola, no recreio escolar, no lar.

É importante o papel que a família desenvolve em relação às experiências e vivências de movimento das crianças. Seriam interessantes informações sobre como os pais brincam e se movimentam em conjunto com seus filhos.

As atividades realizadas com os grupos da mesma idade determinam experiências importantes no campo das ações sociais para o movimento e os jogos das crianças. É interessante observar como as crianças brincam em conjunto, como

integram outras crianças e como regulamentam e resolvem seus conflitos (KURTZ, 1977 apud HILDEBRANDT, 1986).

As aulas de Educação Física na escola, dependendo de sua concepção, das condições do espaço e das possibilidades oferecidas, são fatores importantes na socialização da vida dos movimentos da criança.

Em relação aos meios de comunicação de massa é a televisão que desempenha a maior interferência na vida de movimento das crianças. Dois pontos deveriam ser levados em conta quando analisamos o papel da televisão no que tange aos movimentos das crianças. Por um lado, a televisão leva a criança a não se movimentar, por outro, os diferentes temas apresentados pelos programas podem provocar e influenciar formas de movimento que as crianças reproduzirão.

Para concluir sobre as perguntas direcionadas à vida dos movimentos das crianças, elaboramos a questão: quanto tempo as crianças têm para jogar e se movimentar? Diferentes estudos têm demonstrado que, *num crescendo*, as crianças têm menos tempo livre. O tempo da criança é determinado cada vez mais por inúmeras obrigações das mais diferentes ordens — e que já foram mencionadas ao longo desse estudo.

É importante salientar que até mesmo o tempo e os locais dos fins de semana e das férias das crianças são, na grande maioria, determinados pelos interesses dos pais e que, muitas vezes, não estão de acordo com as necessidades e os desejos das crianças.

Analisar a vida dos movimentos das crianças traz a possibilidade de se buscar novas perspectivas para o contexto das Aulas Abertas às Experiências, pensando outras formas de se enfrentar as preocupações pedagógicas da Educação Física.

A Abordagem da Concepção de Aulas Abertas se orienta: no aluno; no processo; na problematização; na vida dos movimentos da criança; na biografia dos alunos; e nas suas capacidades de comunicação. Aposta nas possibilidades de decisão no planejamento, nos objetivos, nos conteúdos e nas formas de transmissão e comunicação no ensino, criando expectativas a partir das quais se possam pensar as questões pedagógicas da Educação Física por outros caminhos que não os tradicionais, há tanto tempo característicos da Educação Física. Além dessa preocupação mais teórica, também proporciona uma nova visão sobre a

prática docente e a construção de outros sentidos para as aulas de Educação Física em relação ao movimento, aos jogos e ao esporte.

Embora esta Concepção Aberta no Ensino da Educação Física escolar brasileira tenha sido introduzida no Brasil em 1986, pelos professores alemães Hildebrandt e Laging, é importante salientar que ela apresenta uma forte ligação teórica e pedagógica com as ideias de Paulo Freire. É possível, portanto, desenvolver essa concepção no contexto da Educação Física Brasileira se observarmos e levarmos em conta algumas questões culturais próprias de nossa sociedade, que se relacionam tanto com as características de nosso ensino de uma forma geral quanto com o tipo de escolas que possuímos.

Quando nos referimos a “aulas Abertas”, referimo-nos ao sentido de “abertas” às experiências. Esse conceito de experiência é uma categoria central na teoria didática das aulas abertas.

Hildebrandt (2004), ao se perguntar sobre o que é experiência desenvolve uma reflexão sobre se o que se considera experiência pode surgir como um termo contrário à questão da aprendizagem ou como um pressuposto para aprendizagem — “como um meio de conhecimento, um produto acumulado ou como um processo que acompanha a vida” (p. 21), passível de interpretação como um efeito objetivo, porém com um significado subjetivo.

O autor conclui que em vista das diferentes possibilidades de se pensar sobre o termo se torna difícil uma proposição definitiva sobre o significado da experiência. E faz duas observações: “sobre experiência a gente não briga”, e que “o filósofo Kant afirma que todo o nosso conhecimento começa com a experiência” (p. 20).

Na verdade, o que vai ter relevância didática é o processo dialético da constituição e da aquisição da experiência. A realização desse processo dialético depende das condições materiais e sociais e das possibilidades da realização de experiências.

O principal ponto em relação à experiência é não desconsiderarmos o conhecimento constituído no dia a dia, no mundo da vida e sua valorização excessiva em relação ao conhecimento científico. A grande maioria de nossas experiências cotidianas, como morar, trabalhar, educação das crianças e outras, é de estruturadas dadas por meio das iniciativas científicas. Desprezamos, de certa maneira, as ações estruturadas de forma real do homem ou pelas experiências no mundo da vida.

As experiências do *mundo da vida* é uma questão dos sentidos ligada às vivências do corpo, proporcionando um tipo de experiência sinestésica. A experiência no *mundo da vida* não se direciona por princípios objetivos, mas segue no campo da subjetividade, do diálogo com o mundo.

Em relação ao campo específico da educação física, e por consequência também para as reflexões didáticas, é interessante perguntarmos sobre que tipo de significado se constrói quando “as organizações técnicas da natureza limitam as experiências sinestésicas das crianças” (HILDEBRANDT, 2004).

É preciso recuperar para os processos de aprendizagem as possibilidades das experiências corpóreo-sensoriais — as experiências do *mundo da vida*. Em síntese, a metodologia das Aulas Abertas às Experiências se configura a partir de dois referenciais teóricos: Teoria Sociológica do Interacionismo Simbólico, de Mead e Blumer, e da Teoria Libertadora, de Paulo Freire, que trazem como objetivo principal ampliar e dar complexidade ao mundo do movimento com a intenção de proporcionar a questão da autonomia e da capacidade de ação das crianças.

Seu enfoque metodológico prioriza a utilização de ações problematizadoras de maneira que haja um aumento na complexidade dos temas abordados e que desencadeie ações participativas entre professor e aluno, e que estes possam interagir na busca de solução para o problema imposto pelo tema da aula, para que a relação professor/aluno se desenvolva numa ação coparticipativa e que possa ser ampliada a partir do amadurecimento e das responsabilidades acolhidas pelos participantes do grupo. A participação, a competência e a responsabilidade da prática docente são determinantes para o andamento e consolidação de ações pedagógicas no contexto do ensino aberto.

Tanto a avaliação como o próprio desenvolvimento desta proposta didática só terá sucesso se a ênfase for centrada na questão do “processo” ensino-aprendizagem.

Os estudos realizados sobre Aulas Abertas e publicados no livro *Visão Didática da Educação Física* (Grupo de Trabalho Pedagógico, 1991) sublinham os seguintes objetivos para aulas de Educação Física dentro dessa proposta:

- que se procure uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos;
- que não olhe para o esporte só como rendimento;

- que considere as necessidades e interesses, medos e aflições dos alunos, e que não os reduza a condições prévias de aprendizagem motora;
- que mantenha o caráter de brincadeira no movimento e na forma natural dos alunos, isto é, que faça com que isso se desenvolva na discussão social;
- que considere a relação entre movimento, percepção e realização;
- que possibilite aos alunos a participação em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem.

4.3 Educação Física Responsável – Um caminho possível

Ao longo da existência da Educação Física Brasileira, esta passou por diferentes momentos, e hoje se encontra num novo momento de sua história. Anteriormente, dois momentos se destacam: o primeiro momento se caracteriza por se colocar na esteira da “Evidência e da Inquestionabilidade”, ou seja, da maneira que os conteúdos eram desenvolvidos nas escolas de Educação Física durante a formação, em que eram transferidos para os alunos de Educação Física nas escolas das diferentes redes escolares. O carro chefe desse modelo era o Esporte, que trazia em seu contexto justamente a “evidência e inquestionabilidade”. O segundo momento, a partir dos anos 80, aparece uma crítica e questionamento tanto à forma didática utilizada como à própria hegemonia do conteúdo esporte. Nos anos 90 aparecem no cenário da Educação Física diferentes propostas revolucionárias e inovadoras no contexto da Educação Física Escolar. Foi um momento de grandes esperanças, em que pesquisadores, professores atuantes no âmbito escolar e até mesmo estudantes estavam plenamente envolvidos com as grandes mudanças.

Estamos vivendo o terceiro momento, e, quem sabe, poder-se-á determinar, significativamente, outro rumo para a Educação Física Escolar. A pergunta central deste momento é como ultrapassar a pergunta: **como** dar aula de Educação Física? É necessário complementar com mais duas perguntas fundamentais: **o que** queremos alcançar com o ensino da Educação Física? e **Para que** ensinamos Educação Física na escola?

De algum modo continuamos, apesar da crítica desenvolvida em torno da questão, a ser legitimados na escola pelo Sistema Esportivo. No primeiro momento

da LDB, em 1996, a Educação Física perdeu a garantia de seu espaço escolar, como ocorria anteriormente. A lei não determinava mais o número mínimo de aulas semanais para a disciplina. A partir disso, foi constatado que nos estados e municípios a Educação Física começava a desaparecer das grades curriculares das escolas.

Por ironia do destino, quando em 2000 o Brasil fracassou vergonhosamente nos Jogos Olímpicos de Sidney, na Austrália, novamente por ironia, tanto a grande mídia como o próprio Sistema Desportivo se debruçaram sobre a importância do conteúdo *esporte* nas aulas de Educação Física Escolar, e, assim, esta recuperou no espaço da escola a garantia de três aulas semanais. Essa retomada na lei das três aulas semanais trouxe também de volta as antigas condições para sua prática, configuradas pela famosa lei das dispensas por diferentes motivos. Ou seja, a Educação Física Escolar, que privilegia o conteúdo esportivo, constitui-se numa prática apenas para jovens “atletas” e saudáveis.

Outra questão presente no atual momento da Educação Física e que, de certa forma, é delicada, é a constatação de que, apesar dos aprofundamentos teóricos das pesquisas e da grande diversidade de temáticas (corpo, gênero, mídia, cultura e outras), não encontramos uma maneira de aproximação com a realidade da Educação Física Escolar; pelo contrário, parece que cada vez estamos mais longe.

É a partir desse contexto que voltamos às questões já expostas anteriormente (**Como? O quê? E para quê?**), na tentativa de encaminhar algumas possibilidades para a Educação Física nos anos iniciais.

As questões formuladas se articulam da seguinte forma: O **COMO** discute que caminhos são possíveis traçar para que os objetivos sejam alcançados; é a questão final do processo, ou seja, como desenvolvemos as aulas de Educação Física. O **QUE** faz referência aos objetivos de ensino, o que queremos alcançar com o ensino. Já o **PARA QUE** encaminha as questões das perspectivas do ensino: para que ensinamos Educação Física?

Essas indagações, para Heij (2006), não podem ser tratadas de forma separada, independentes uma da outra, pois balizarão os objetivos de uma aula de Educação Física.

Heij (2006) coloca o ensino como um prolongamento da questão educação. É nesse contexto que o autor faz referência ao “Campo Existencial”, de Gordijn.

O autor utiliza uma metáfora para introduzir o conceito de “Campo Existencial” de uma pessoa, expondo-o como uma mancha de óleo, a qual pode se espalhar mais para um lado que para outro no chão. Na criança, essa “mancha de óleo” pode se espalhar mais para um lado que para outro. Pode se ampliar nos jogos e em outras atividades de movimento, e menos para o lado da matemática, por exemplo. A “mancha de óleo” corresponde ao desenvolvimento individual e, por consequência, cada um tem um tipo de mancha, isto é, um “Campo Existencial” próprio.

É na educação e no ensino que devem estar a preocupação em oferecer para as crianças inúmeras possibilidades de escolha, para que possam expandir sua “mancha de óleo”, caminhos e escolhas que repercutirão em seu desenvolvimento.

Trata-se então de: Saber, que é nesse âmbito onde realmente é possível dar continuidade ao desenvolvimento individual, saber para onde esse desenvolvimento leva e como se pode ajustar/modelar por conta própria a continuidade desse desenvolvimento. (...) É a configuração individual do Campo Existencial de uma pessoa que determina fortemente as possibilidades de seu desenvolvimento (HEINJ, 2006.).

Desse modo, o sentido fundamental do ensino da Educação Física nas escolas, segundo Heijn (2006), é auxiliar as crianças e os jovens para que possam se movimentar melhor, que elas possam realizar atividades de movimentos, esportes, jogos e brincadeiras sem constrangimentos e com o sentimento de bem-sucedidas.

Dessa maneira, então, toda sua existência humana ganha sentidos e significados que transcendem o simples saber fazer de atividades que envolvem o seu se-movimentar, e alcançam a totalidade de seu campo existencial.

Portanto, toda essa Existência Humana, o significado de tudo que o ser humano atualizou, as relações de significação que ele realizou, poderemos considerar e caracterizar, conforme Gordijn (apud HEINJ, 2006, p.), como Campo Existencial:

A totalidade de relacionamentos adquiridos pela aprendizagem e experiência. O Campo Existencial não é constante, mas uma Totalidade que pode por aprendizagem e comportamentos ser ampliado pela vida toda [...] O campo existencial não é desta forma, uma coisa, mas um Estado do Existir, que por estar entre coisas e pessoas pode também ampliar e aumentar sua sensibilidade.

Continuamos a definir melhor esse “Campo Existencial” que, para o caso do qual estamos tratando — a criança no ensino fundamental —, parece-nos de enorme importância.

Heinj (2006) também se refere a outro autor para essa finalidade, ou seja, Ter Horst, que, diferentemente de Gordijn, não utiliza o conceito de Campo Existencial, mas “Mundo de Significação”, no mesmo sentido. Neste caso, o conceito de Significação é bastante relevante, “porque Educação também significa a introdução a um Mundo de Significações”.

A descoberta de significações é vinculado por Ter Horst, exatamente igual a Gordijn, à aquisição da identidade, diz Heinj (2006), e isso porque, para Ter Horst, “do que realmente se trata é acentuar a necessidade dos alunos se descobrirem pela realidade que vivem e vice-versa”. Em consequência, encontramos em Ter Horst o conceito de “Mundo de Significações”, em que é possível reconhecer o conceito de “Campo Existencial” de Gordijn. Assim, por exemplo em Ter Horst, a realização de descobertas é, nesse caso:

1. Transcender o horizonte do mundo conhecido e penetrar um mundo ainda desconhecido. Para crianças pequenas, o mundo desconhecido inicialmente é a própria escola. Através dela, então, e no transcorrer dos anos, abrem-se para elas outros mundos.

2. Tomar conhecimento sobre aquilo que lhes é mostrado. Tomar! Isso é praticamente a mesma coisa que entrar, penetrar em uma atividade. E para isso é necessário que o aluno participe.

3. Rever se esses novos conhecimentos realmente significam algo para seu EU. Significações podem, no máximo, apenas ser oferecidas. Se elas, então, serão assumidas pelos alunos depende, da liberdade e da responsabilidade de cada aluno.

4. Descobrir também pode significar: enriquecer o mundo de significações já existente e/ou acrescentar algo a esse mundo.

Tudo isso pode (deve) acontecer com a própria responsabilidade em uma vida inteira, porém, no caso dos alunos, eles não estão tão bem preparados — ainda. Por isso é necessário que, através da condução de seu processo educacional, lhes sejam prestados auxílios. Para crianças do ensino fundamental, por exemplo, esse auxílio é ainda mais importante.

Comentando sobre o “Campo Existencial”, Heinj (2006) esclarece que ele pode ser visto para cada pessoa, como uma mancha de óleo. Em alguns casos ele se espalha mais e melhor pelo chão, e em outros, nem tanto. É o caso de uma criança que pode ter uma “mancha de óleo” bem ampliada para as atividades de movimento, esportes e jogos, enquanto que para matemática mal se vê algum deslocamento da mancha. Cada um tem, assim, essa mancha, na relação que Heinj (2006) estabelece e que corresponde exatamente ao seu desenvolvimento individual, ou seja, cada um de nós tem um Campo Existencial próprio. Pela Educação e Ensino as crianças recebem possibilidades e oportunidades para abrir e expandir seu Campo Existencial, e isso para muitas direções. Apresentam-se, dessa forma, muitas rotas de desenvolvimento para as crianças. Elas mesmas, no entanto, precisam fazer suas escolhas, ou seja, escolher qual a melhor direção a ser tomada para continuar no seu desenvolvimento geral. Por isso, seria importante que a Educação oferecesse muitas possibilidades de escolhas aos alunos.

Profissionais da Educação Física, muitas vezes, se preocupam com o fato de as crianças não buscarem, fora de suas aulas, outras opções para “se-movimentar”, mesmo havendo espaços como clubes, praças e campos esportivos nas redondezas de onde moram. Refletindo sobre essa preocupação, a partir do tema que estamos abordando, poder-se-ia questionar da seguinte forma: Se as crianças não se decidem por si mesmas buscar após as aulas de Educação Física se movimentar mais, minha aula de Educação Física com eles, no sentido de abrir e ampliar o campo existencial, teria fracassado?

Heinj (2006) afirma que não podemos pensar assim. No caso, trata-se mais do motivo porque as crianças não tomam essa decisão. Pode haver, por exemplo, um motivo positivo que a criança gosta mais, em seu tempo livre, ficar em casa, tocar piano ou outro instrumento musical; se assim for, nada se pode fazer contra isso, nada para convencê-la do contrário. Mas se ela toma essa decisão de uma forma negativa, ou seja, fica em casa para não fazer nada, então, nesse caso, cabe uma avaliação mais apurada. Deve-se pensar no fato de que se alguém não se decide pela prática de mais atividades recreativas de esporte, jogos etc., motivados pelo fato de que o ensino da Educação Física não oferece nenhum um tipo de atrativo, ou, talvez, que ela tenha aprendido muito cedo que na Educação Física a prática de um Se-Movimentar não é prazeroso porque serve apenas para medir e comparar desempenhos, e que, desse modo, ela sempre fica para trás. Então,

realmente, numa aula assim, não se trata de abertura de um “Campo Existencial”, e, sim, ao contrário, ocorre o seu fechamento temporário.

As possibilidades potenciais, bem como as direções/rumos de um Campo Existencial, são determinadas pelas condições estruturais próprias e pela cultura. É a configuração individual do Campo Existencial de uma pessoa que determina fortemente as possibilidades de seu desenvolvimento pessoal.

A ampliação de um Campo Existencial não se limita ao tempo escolar, mas é uma aventura para a vida toda. Nessa trajetória, muitas coisas podem também se perder pelo caminho. Se alguém, por exemplo, passa a ter problemas físicos — ou um deficiente físico —, uma grande parte de seu Campo Existencial se perde. Assim, também, com o “passar da idade” pode acontecer a mesma coisa. Um Campo Existencial é, por isso, um processo dinâmico. Mas a base de todo Campo Existencial encontra-se na Educação, pois esta abre novas possibilidades e, possivelmente, de forma autônoma para o desenvolvimento existencial de cada um. E a Educação Física tem enorme responsabilidade nisso.

Com base nos autores acima citados, referimo-nos a esse Campo Existencial do Ser Humano, em especial o das crianças, sempre como certa totalidade, ou como prefere Heij (2006), como um “todo de”, a partir do qual é possível diferenciar campos parciais e Campos Existenciais Parciais. Nesse caso, partimos de determinados âmbitos, grupos, direções ou planos do Campo Existencial, em que a continuidade de um desenvolvimento existencial seja possível e, principalmente, desejado.

Exemplos para tais “âmbitos” ou “planos” em que Seres Humanos conseguem reconhecer uma confirmação e uma afinidade segura são especialmente atividades que envolvem o se-movimentar e a música. E essas são, em princípio, já culturalmente determinadas. Como já se referiu Ter Horst (apud HEIJ, 2006), “São âmbitos parciais de uma cultura da Europa Ocidental (das Américas) condensados para as tais disciplinas escolares, que sempre se renovam e se transformam porque a cultura também se transforma.”

Assim, as crianças na idade do ensino escolar fundamental encontram-se sempre em dimensões muito ricas de vida, vivências e experiências. E conhecendo, agora, a importância que têm para essas crianças a abertura e ampliação de um Campo Existencial livre e criativo pelas atividades do se-movimentar em aulas de Educação Física, é possível compreender melhor as “transcendências de limites”,

que esse ensino pode alcançar na vida da criança. É isso o que Heinj (2006) chama de ensino responsável e *responsabilizante* na escola.

Considero fundamental caracterizar o Ser Humano como um “Homo se movens”, um ser que se movimenta. Por isso a Educação Física não pode partir de exercícios físicos sob comando, mas do um “se-movimentar humano”, também não pode almejar apenas rendimentos físicos mas a autonomia criativa e auto-regulativa do ser humano, essa deve ser a base educacional da Educação Física Escolar.

O autor chama atenção para o fato de que o Campo Existencial não se limita apenas ao tempo da vida escolar; é, na verdade, uma “aventura” para a vida toda. Isso não quer dizer que não sofra mudanças ao longo da vida. Por exemplo, problemas físicos e o próprio envelhecimento podem ocasionar perdas ao longo do caminho. Dessa forma, o Campo Existencial é um processo em movimento. Porém, a base do Campo Existencial “é a Educação que abre novas possibilidades e possivelmente de forma autônoma para o desenvolvimento existencial de cada um” (HEINJ, 2006).

Desse modo, a pergunta **O Quê?** se articula com os objetivos do Ensino de Educação Física e podem caminhar e se estruturar por tarefas como: encaminhar as crianças ao mundo dos significados motores, ou seja, descortinar o campo Existencial em relação ao se-movimentar, o que deve acontecer de forma que as crianças consigam acompanhar e participar das atividades de maneira que se sintam familiarizadas com o que é apresentado a elas. Essa é a condição necessária para que todos possam participar e que ninguém fique fora. Uma aula só é uma aula preocupada com a educação e com o ensino quando amplia o Campo Existencial da criança e nela desenvolve novas significações. Do contrário, este acontecimento *aula* não pode ser considerado educação e, muito menos, ensino; é apenas “cola de condutas”.

Assim, ao que compete ao ensino da Educação Física Escolar, podemos acrescentar:

1. Educação significa abrir a possibilidade para que as crianças possam se desenvolver;
2. Se desenvolver significa construir sua Existência própria;
3. Desenvolvimento sistemático ocorre na Escola a partir da abertura e ampliação de Campos Existenciais;

4. De forma mais específica, trata-se, no Ensino da Educação Física, de abrir e ampliar o Campo Existencial do Se-Movimentar;

5. Mas como é possível abrir um Campo Existencial? Quando introduzirmos os alunos nos significados específicos do Campo Existencial em que se encontram.

6. Como é possível dar abertura ao Campo Existencial do Se-Movimentar? Quando introduzirmos o aluno nas Significações mais Relevantes para um Se-movimentar;

7. Introduzir nas Significações mais relevantes de um Se-Movimentar somente pode acontecer quando os alunos estiverem de acordo com as Sugestões de Ensino e os Arranjos Materiais previstos, ou seja, estão de acordo com as exigências apresentadas na Situação de Aprendizagem de Movimentos (HEINJ, 2006).

O autor faz referência ao aspecto de uma “responsabilidade pedagógica” que passa, necessariamente, por um bom relacionamento com os alunos. Isto é: valorizar o aluno no seu “Ser Assim” respeita o que ele é e sabe fazer.

Assegurar espaços de liberdade para comportamentos e atitudes de forma igual para todos, não privilegiar os alunos com melhores possibilidades de rendimento e participação: que essas questões sejam possibilitadas aos alunos que não conseguem acompanhar bem a aula, pois é justamente com eles que devemos ter uma maior atenção.

Dessa forma, a principal tarefa do professor é justamente acompanhar, motivar e dar condições para que todos os alunos desenvolvam descobertas e possibilidades na promoção do seu desenvolvimento. Nesse ponto é fundamental a confiança nos relacionamentos no contexto das aulas.

Podemos completar a questão da “Responsabilidade Pedagógica” no planejamento e na execução do ensino da Educação Física com as seguintes observações:

1. As crianças precisam ganhar as oportunidades de ampliar suas capacidades e habilidades na efetiva participação ativa com as coisas e outras pessoas (Ampliação da Competência);

2. A organização do ensino deve ser de modo a que os alunos possam efetivamente realizar experiências de êxito, de tal maneira que isso provoque um melhor desenvolvimento e que mantenha ou potencialize a motivação interna. Essas experiências bem-sucedidas devem ser sempre na forma de um “deslocamento de

seus limites” (algumas atividades que fracassaram possam, por meio de novas tentativas para solução do problema, conduzir ao êxito);

3. Professores precisam manter sua confiança com relação ao desenvolvimento e às condutas e relacionamentos das crianças. Isso precisa também surtir efeito sobre a seleção e o ensino de conteúdos e suas estratégias para o desenvolvimento da aula;

4. Assim, o êxito pode se uma experiência positiva para os alunos, especialmente quando os professores conhecem bem seus alunos, de tal modo que possa chegar a uma verificação adequada (possam olhar nos olhos e questionar) e/ou uma boa avaliação da situação (algo com relação a experiências anteriores), para que seus alunos possam, finalmente, chegar a vivências de competência positiva;

5. O aumento das competências e que, imediatamente, se vinculam a vivências de competência (positivas) é uma precondição indispensável para um desenvolvimento de identidade (positiva);

6. De forma mais concreta, trata-se, na verdade, da abertura e ampliação do Campo Existencial no Se-Movimentar e ampliação das competências de se-movimentar (agir) da criança;

7. Para os alunos, isso significa que eles adquirem capacidades para solução de problemas relacionados ao seu se-movimentar, conseguindo também desenvolver estratégias para solucionar de diferentes formas problemas e situações em seu se-movimentar;

8. Os professores devem, sempre, de novo, oferecer as oportunidades às crianças, mostrando a elas o que e como elas são (evitando armadilhas de alunos mais fracos);

9. Se o ensino pretende ser de pleno êxito, ou seja, com base em alunos intrinsecamente motivados, então é preciso levar em consideração, além das competências em função das próprias experiências, também as duas outras competências psíquicas básicas, a autonomia e a do relacionamento (HEINJ, 2006).

A principal sugestão em relação aos objetivos no ensino da Educação Física é a “otimização da competência em se-movimentar” ou, então, “ampliação das competências de agir no se-movimentar dos alunos” (HEINJ, 2006 apud TAMBOER,). Isso remete para uma concepção de movimento em que devem

aparecer áreas como: “ter conhecimentos, trabalhar junto com” e, finalmente, possibilidades de lidar com coisas e outros alunos em situação de se-movimentar.

Nesse sentido, busca-se e fomenta-se a autonomia/emancipação das crianças, ampliando seus horizontes, conforme a observação de Van Den Berg apud HEINJ, 2006): “O poder do professor não deve consistir em querer descrever determinados comportamentos para seus alunos, mas em ser um especialista em evocar neles a capacidade de fazer por eles mesmos e descobrir as múltiplas conexões possíveis.”

Em relação ao **Para quê?**, relaciona-se com as perspectivas de ensino da Educação Física, ou seja, a Educação Física dever ser trabalhada em que perspectiva?

Essa perspectiva se coloca num contexto amplo do ético-pedagógico, no qual a Educação Física desempenha uma pequena parte do todo. Nesse contexto, a Educação ganha sentido e direção na perspectiva da justiça social. E nessa situação, a Educação colabora no desenvolvimento da individualidade. É nesse desenvolvimento da individualidade que as crianças podem desenvolver a sua unicidade (somos todos um), constituindo e agindo na coletividade. Mais uma vez é o “Campo Existencial” que colabora para o desenvolvimento da individualidade, na medida em que for ampliado e que mantenha uma abertura sistemática para o desenvolvimento da personalidade da criança. Nessa perspectiva, o campo existencial do se-movimentar tem muito a colaborar.

Dois aspectos devem ser considerados para promover oportunidades e possibilidades para que as crianças possam desenvolver suas próprias competências de movimento, bem como a convivência com outros no se-movimentar:

1. Que os jovens e as crianças possam desenvolver suas próprias possibilidades de movimentos em uma desejada direção;
2. Que os jovens e as crianças possam aprender a reconhecer o “valor maior” do se-movimentar de forma coletiva ou em convivência (HEINJ, 2006).

No primeiro, surge a possibilidade de as crianças elaborarem a sua própria unicidade. No segundo, um caminho para o comunitário. Esses dois aspectos da unicidade e o comunitário são os formadores da individualidade. Dessa forma, é possível colocar o ensino da Educação Física, pelas situações de movimento, no campo de desenvolvimento da identidade. Assim, sumariamente, podemos expor

que o objetivo da Educação Física e a perspectiva ética pedagógica na qual ela atua desenvolvem uma relação de diálogo entre si, ou seja, se completam.

Em relação ao **Como?**, segundo Heijn (2006) a “unicidade e a “comunidade”, como os objetivos concretos do ensino, são conceitos que devem surgir como qualidades tanto para o aluno quanto para o grupo de alunos. O autor indica dois exemplos para demonstrar como essa questão pode se manifestar em uma aula de Educação Física.

O primeiro exemplo, relacionado à unicidade, seria o caminho da “solução de um problema de movimento”, em que os alunos tenham um espaço e o tempo para buscar a solução do problema posto. Ou seja, que algumas conexões de sentido devem ser encontradas nos participantes das atividades, e nas quais o poder do professor não se evidencia pela prescrição de determinada tarefa ou conduta dos alunos, mas pela permissão para que os alunos descubram multiplicidades de relações e conexões de sentido em relação ao problema. Dessa forma, a unicidade é o princípio regulador da aula, determinando certo grau de relacionamento entre os participantes.

O segundo exemplo se coloca no sentido de fomentar a questão do comunitário e da autonomia do aluno. Trata de desenvolver atividades que levem a um “ensinar projetando juntos”. O ponto de partida deve ser tanto do professor como dos alunos, na preparação de certa situação de movimento. É importante que tanto o problema quanto a situação de partida sejam de comum acordo entre professor e aluno, do contrário, não caracteriza o “ensinar projetando juntos”.

A partir desta questão é possível desenvolver outras variações:

O professor oferece uma situação de partida e desafia os alunos a propor um problema de movimento para a situação e na sequência buscar uma solução para o mesmo; (...) Professor oferece um problema de movimento e desafia os alunos a se decidirem por uma situação de movimento na qual conseguiriam encontrar soluções para o problema. (...) O Professor provoca os alunos para, ou formular um problema de movimento e com isso construir uma situação de movimento adequado, ou então ele os desafia, por exemplo, a construir uma situação de movimento e com ela formular um problema de movimento (e buscar também uma solução) (HEIJN, 2006).

Assim sendo, apresentamos uma possibilidade viável para o desenvolvimento das aulas de Educação Física para as crianças, principalmente nos anos iniciais. Como Peter Heijn, não queremos fazer nenhuma indicação sobre a organização de ensino da Educação Física de forma direta aos professores, especialistas ou

unidocentes, que desenvolvem seus trabalhos nessa área de ensino. Porém, de forma bem geral, oferecemos algumas formas de reflexão e conduta que podem contribuir para o desenvolvimento de um real caminho em relação a uma Educação Física das crianças e para as crianças. Portanto, para que esse caminho se construa, passamos o bastão para que professores e pesquisadores interessados no assunto deem suas colaborações.

5 IN-CONCLUSÃO

As possibilidades educacionais do movimento humano (se-movimentar) no contexto do mundo da criança e da educação física escolar foi o tema que constituiu esse estudo. No primeiro momento, situamos historicamente a Educação Física de modo geral e no contexto da realidade brasileira. A seguir, desenvolvemos algumas reflexões em relação à Educação em si e no contexto da Pedagogia e da Educação Física.

Prosseguimos com uma análise sobre a história da criança e da infância e as possibilidades dos estudos e das diferentes abordagens em relação ao tema, situando as questões e os problemas que hoje giram em torno da criança e da infância. Nesse contexto, introduzimos o tema do movimento humano e do se-movimentar, teoria esta que vem sendo desenvolvida no Brasil, principalmente por Elenor Kunz.

A seguir, desenvolvemos algumas referências em relação à corrente Desenvolvimentista da Educação Física, a Educação Psicomotora e sua influência na Educação Física e a Biomecânica no campo da Educação Física. Esses aspectos se tornam importantes pois desenvolvem uma influência muito significativa na área da Educação Física, mas que merecem alguns questionamentos em relação aos campos pedagógico e didático que buscam uma Educação Física crítica e contextualizada nas áreas das ciências humanas.

Avançamos no estudo com as questões em relação ao Movimento Humano e o Se-Movimentar – Um Caminho Filosófico, e suas implicações nas reflexões de uma Educação Física preocupada em construir caminhos possíveis para pensar a relação dos sentidos/significados/movimento humanos.

Dessa forma, chegamos ao final do estudo priorizando as temáticas em torno da criança e das possibilidades educacionais por meio de duas propostas concretas para o desenvolvimento da Educação Física nos anos iniciais, ou seja: A Vida dos Movimentos da Criança – Aulas Abertas às Experiências e uma Educação Física Responsável – Um caminho possível.

Nossa intenção principal foi trazer para o campo da reflexão algumas questões em torno da Educação Física Escolar que precisam ser “inventadas” para que possa cumprir seu papel pedagógico junto às crianças.

São poucos os cursos de graduação que têm em seus currículos disciplinas que tratem sistematicamente desse tema. É necessário um esforço por parte dos administradores, pesquisadores e professores das instituições de ensino superior para que esta lacuna seja preenchida.

Não bastam as leis e diferentes resoluções como: ao nível nacional, as Diretrizes do Ministério de Educação para a Formação de Professores (2001), documentos orientadores oriundos do Conselho Nacional de Educação e de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e ao nível estadual, divulgação pela Secretaria Estadual de Educação dos Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21 – Lições do Rio Grande (2010) para que a Educação Física para as crianças seja garantida como componente curricular. É necessário um comprometimento institucional da escola e uma postura pedagógica por parte de todos os envolvidos no processo. É necessário romper com a comodidade de ficar preso sempre ao mesmo paradigma, que outros sejam explorados e que se possa buscar um comprometimento com a emancipação humana.

É necessário para atualizar tais preocupações um questionamento no sentido de colocar em dúvida alguns padrões e paradigmas que às vezes são ditos e mantidos como muralhas de concreto e que parecem impossíveis de serem mexidos e modificados.

Uma inovação paradigmática também passa por uma reconfiguração dos saberes é necessário diminuir ou mesmo reconstruir as questões das dualidades que a epistemologia da ciência moderna colocou. Como: saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa.

Um novo paradigma precisa busca uma construção que integre a totalidade e reconheça os diferentes saberes como legítimos na relação ser humano/mundo/cultura.

Para tanto, é necessário apostar numa Pedagogia envolvida com a emancipação humana e social que traga para a reflexão sobre o projeto educativo a

crítica e a conflito teórico. Parece-me fundamental um retrazar dos percursos, outro olhar sobre os sujeitos, captar as suas inquietações, os seus conflitos e até mesmo as suas controvérsias.

Que autores como Paulo Freire, Humberto Maturana, Elenor Kunz, Peter Heinj e outros nos auxiliem nesta tarefa.

No pensamento de Paulo Freire a base da construção do conhecimento é o questionamento, a dúvida, a busca por identificar e discutir os problemas, até reinventá-los. Ou seja, adotar parâmetros de reflexão como possibilidades pertinentes de mudança, de saltos sem rede de proteção. Que seja possível colocar perguntas incabíveis anteriormente. Estas perguntas incabíveis é que precisamos construir para irmos atualizado permanentemente o pensamento e ao mesmo tempo desenvolvendo novos conhecimentos e novas “possibilidades transbordantes e misturáveis”.

Para não ficar apenas no campo dos conceitos é também necessário um olhar cuidadoso em relação às redes sociais, ao mundo digital, aos processos que desenvolvem diferentes metodologias de trabalho, novas cartografias, novas maneiras de ver a questão da consciência, a neurociência, outros recortes da ética e os novos embates coletivos. Sem contar a importância de contextualizá-los ao nível da formação de professores, da escola e da educação e das crianças.

Para Humberto Maturana o conhecimento é uma construção da linguagem que é referenciada e construída nas relações, que, por sua vez, são emocionadas. Os sujeitos participantes dos espaços educacionais se recriam através das interações que constroem a partir da emoção, dos conceitos e dos objetivos e assim desenvolvendo novas realidades que possam resgatar novas dimensões do ser humano no seu contexto cultural. Um agir cooperativo.

A experiência de aprendizagem é sempre uma experiência afetiva. O afeto no sentido etimológico da palavra “ir atrás” da sensibilidade, do mundo, das interações.

Uma pedagogia que compreenda a criança como ser da linguagem. Uma criança que possa atribuir sentidos e significados ao mundo e que possa recriá-lo a partir de suas experiências vividas.

Portanto é neste contexto que as teorias: Aulas Abertas as Experiências, Educação Física Responsável, teorias já referidas no estudo, e no segundo momento a Educação Física Critico-Emancipadora podem contribuir para a construção e outras possibilidades para o Ensino da Educação Física nos anos iniciais.

Coloco a Educação Física Critico-Emancipatória num segundo momento em função que ela necessita de alguns ajustes para que sua proposta pedagógica se ajuste ao contexto dos anos iniciais.

O Professor Elenor Kunz desde 1984 desenvolve em seus estudos e pesquisas a proposta de uma Educação Física Critico-Emancipatória. Essa teoria foi pensada e construída para um contexto escolar a partir do 5º ano, a partir deste estudo que aqui concluímos, queremos no futuro adaptar a Educação Física Critico-Emancipatória para o contexto dos anos iniciais do 1º ao 4º ano e complementar a mesma com a Teoria do Se-movimentar e Brincar, como ponto de partida para esta tarefa.

É uma teoria que tem seu referencial na Teoria Pedagógica de Paulo Freire e Klaus Mollehauer, na Sociologia da Razão Comunicativa de Habermas e na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty, ou seja, mantém uma estreita relação com as teorias que sustentam este estudo.

Também faz-se mister que os cursos de Pedagogia desenvolvam possibilidades e espaços acadêmicos para que o tema da Educação Física Escolar seja abordado de modo mais consistente na formação dos professores dos anos iniciais.

Quando falamos em uma Educação Física Escolar para os anos iniciais no contexto desse estudo, não falamos de algo que mantenha os mesmos vícios e distorções de uma Educação Física pautada, quase que exclusivamente, no Esporte.

Os temas da criança, da infância, do brincar e do se-movimentar são centrais para a construção de uma proposta para a Educação Física Escolar. Que não tenhamos medo de trazer para o campo da formação de professores as questões da vida, das vivências e das experiências constituídas a partir do referencial do se-movimentar de maneira espontânea, autônoma e livre das crianças. Sejamos

sensíveis a essas possibilidades. Que seja possível o reencantamento da Educação e da Educação Física!

Com isso, apontamos para a importância de que os Cursos Superiores devem se debruçar em relação à formação de professores, principalmente para os anos iniciais, o que, no caso da Educação Física, tem um tratamento deficitário e com pouca seriedade.

Em algumas situações, tenho me referido às crianças como os “fora da lei”, no sentido de que, até certa idade, não estão presos a convenções e regras sociais. Esperneiam, gritam, choram, se sujam, riem alto, fazem perguntas “incômodas”, são curiosas, teimam etc. Que possamos, de certa forma, com amor e sensibilidade, colaborar para que não percam suas “qualidades” de “fora da lei”, que mesmo em relação à escola e ao ensino convencional não precisem deixar de ser criança. Nas palavras de Santin (2005), “a infância é o tempo de criar, de inventar e de brincar, portanto, ensinar seria observar, respeitar e preservar este tempo durante toda a existência”.

Foram esses os propósitos maiores desse estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Educação dos Sentidos**. Campinas, SP: Verus, 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BAECKER, I. M. **Identitätsförderung im Bewegungsunterricht Brasilianischer Grundschulen**. 1996. Tese Doutorado. Universidade de Hamburgo. República Federal da Alemanha, 1996.

_____. Vivência de Movimento e Educação Física. In: I Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar, 2001, Santa Maria/RS. **Anais**. Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BARCELOS, V. Educação ou dissecação. **Zero Hora**, 11 Setembro de 2008.

BÁSSOLI DE OLIVEIRA, A. A. O Tema Saúde na Educação Física Escolar: uma visão petogenética ou salutogenética? In: KUNZ, E.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Orgs.). **Intercâmbios Científicos Internacionais Em Educação Física e Esportes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Valores e Finalidades na Educação Física Escolar: uma Concepção Sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria, v.16, n.1, p.14-21, 1994.

BONITO, J. M. R. Os nossos primeiros passos de adaptação social. **Revista Brotéria Genética**, Lisboa, XVII (XCII), p. 33-41, 1996. Texto transcrito por Joaquim Badagola Bonito, em Fevereiro de 2003.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. São Paulo: Magister, 1992.

_____. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

BRASIL, S.E.F. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CASTELLANI, F. L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4. Ed. Campinas: Papirus, 1994.

COSTA, A. R. **Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DECLARACIÓN DE POSICIÓN DE NAEYC - **Práctica Apropriada para el Desarrollo en Programas para la Primera Infancia para la Atención de Niños desde el Nacimiento hasta los 8 Años de Edad** - Adoptada en 2009 (PDF). Disponível em: <<https://www.naeyc.org>>. Acesso em: 07/07/15.

DEMO, P. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

EYER, D. E.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. **Einstein Teve Tempo para Brincar**. Editora: Guarda-Chuva, 2006.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1881-1950)**. 1999. Tese (Doutorado em Educação). UNIMEP, Piracicaba, 1999.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

FLANDRIN, J. L. La moral sexual en Occidente. In: CARLI, S. **La infancia como construcción social**. mimeo. p. 1.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/ago, 2003.

_____. **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: NUP-UFSC, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAHUE, D. L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2003.

_____. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças.** São Paulo: Phorte, 2008.

GALLO, S. **Pedagogia Libertária – Anarquistas, Anarquismos e Educação.** São Paulo: Imaginário: EDUA, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

GROSSI, E. P. O problema não é reprovar, é não aprender. **Zero Hora**, 23 setembro de 2006.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão Didática da Educação Física: análise crítica e exemplos práticos de aula.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GUIMARÃES, L. B.; KRELLING, A. G.; BARCELOS, V. (Orgs.) **Tecendo Educação Ambiental na Arena Cultural.** Petrópolis, RJ: 2010.

GUIRALDELLI JR, P. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

HEINJ, P. **Grondslagen van, verantwoord' bewegingsonderwijs – Filosofische em pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs.** Budel: damon 2006. (Tradução para o alemão: Andreas H. Trebels – Tradução para o português: Elenor Kunz.

HILDEBRANDT- STRAMANN, R; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

_____. **Considerações sobre a vida dos movimentos da criança na idade escolar (1º grau, 1º a 5º série)**, 1986. Texto datilografado.

_____. **Textos pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

HONORÉ, C. **Sob Pressão** – Criança nenhuma merece superpais. Rio de Janeiro: Record, 2009.

JAEGER, W. **Paidéia** - a Formação do Homem Grego. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNZ, E.; TREBELS A. H. (Orgs). **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ E. ; SEVEGNANI P. **Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de Educação Física**. Curitiba: UFPR, 2014.

KUNZ, E. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Número Especial Comemorativo dos 20 anos de Fundação – setembro, 1998.

_____. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. 4. Ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Kinein: o movimento humano como tema. **Revista Kinein**, UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000b.

_____. Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar, Política, Investigação e Intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

_____. Práticas Didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. v. 2, Ijuí, Unijuí, 2002.

_____. **Educação Física**: Ensino e Mudanças. 3. Ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____; TREBELS, A. **Educação Física Crítico-Emancipatória**: Uma perspectiva da pedagogia dos esportes da Alemanha. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALDT, J.T.; SCHNEIDER, O.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Orgs.). **Educação Física, Esporte e Sociedade**: Temas Emergentes. Aracajú: UFS, 2007, p. 7-22.

_____. Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H (Orgs.) **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Brincar e se-movimentar**: Na busca de elementos teórico-práticos para uma compreensão do SER CRIANÇA. Projeto encaminhado ao DEF/UFSC/CNPq. Florianópolis, 2010.

_____; SANTOS, L. M. E. “Se-movimentar”: uma compreensão fenomenológica do movimento humano. In: HERMIDA, J. F. (Org.). **Educação Física**: Conhecimento e Saber Escolar. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 181-198.

_____; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: Brincar e Se-movimentar. In: KUNZ, E. (org.) **Brincar e Se-Movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijui, 2015.

LARROSA BONDÍA, J. **Pedagogia Profana** – danças, piruetas e mascaras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Unicamp: 2002.

MACEDO, R. S. **A Etnopequisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem Motora**: conceito e aplicações. São Paulo: Edgar Blucher, 1984.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, I. P. **Educação Física, Recreação, Jogos**. 2. Ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

MARQUES PEREIRA, C. F. **Tratado de Educação Física**. Lisboa: s/d. 2v.

MARTINS, J. **Não somos Chrono's somos Kairós**. Palestra proferida por ocasião do evento: O envelhecer na PUC, São Paulo, PUC, 23 abr. 1991.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

_____. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.

_____. **La Realidad: objetiva o construída?** México: Iteso, 1997.

MAZO, J. Z.; GOELLNER, S. V. Algumas Considerações Relacionadas com a Psicomotricidade no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Kinesis**, n.8, 1991

MCLAREN, P. **A Pedagogia da Utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: Papyrus, 1983.

MEHL, J. M. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval** – Jacques Le Goff & Jean-Claude Schmitt. São Paulo: EDUSC, 2002.

MEINEL, K. **Motricidade I: Teoria da motricidade esportiva sob o aspecto pedagógico**. Rio de Janeiro, 1984.

MELO NETO, J. F. **HERÁCLITO: um diálogo com o movimento**. João Pessoa: Universitária, 1996.

MERRLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia e Pedagogia da Criança**. Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A Estrutura do Comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1985.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar Fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NEUMANN, E. **A criança: estrutura e dinâmica da personalidade em desenvolvimento desde o início de sua formação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

NICOLELIS, M. **Muito além do nosso eu: a nova neurociência que une cérebro e máquinas, e como ela pode mudar nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OAKLANDER, V. **Descobrimos Crianças, a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRONI M.; LUCENA, R. **Esporte História e Sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ROSA N, F. Avaliação Postural em Escolares de 1ª à 4ª Série do 1º Grau. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, São Caetano do Sul - SP, v. 5, n. 2, p. 7-11, 1990.

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

_____. O Espaço do Corpo na Pedagogia Escolar. In: Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte, Santa Maria/RS. **Anais**, 1999.

_____. **Educação Física: temas pedagógicos**. 2. Ed. Porto Alegre: EST, 2001.

_____. **A biomecânica entre a vida e a máquina: Um acesso filosófico**. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. **Re-encantando a Educação à Luz das Ideias de Humberto Maturana** - Palestra Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, em 16.07.2006. Disponível em: <labomidia.ufsc.br>.

SANTOS, M. **Território e sociedade**. 2. Ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 1997.

SCHERLER, K. Movimento e Jogo nas Séries Iniciais – Diferentes Significados do Movimento. In: A Escola Primária, 1976, **Caderno 1**, p. 28/34.

SCHWART, G. M. A Arte no Contexto da Educação Física. Revista Motriz, v. 5, n.1, Junho/1999.

SILVEIRA, J. C. da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. 2000. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**. v. 20, n. 51. Campinas. 2000. 15p.

SOUZA MENDES, M. I.; PETRÚCIA DA NÓBREGA, T. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Rev. Bras. Educ.** n.27, Rio de Janeiro Sept./Oct./Nov./Dec. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300009>>.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.9-52.

TAMBOER, J. **Movimentar-se** – Um Diálogo Entre o Homem e o Mundo, 1976.

_____. **Philosophie der Bewegungswissenschaften**. Hannover: Afra, 1994.

TANI, G. **Comportamento motor: Aprendizagem e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TESCHE, L. **Turnen: Transformações de uma Cultura Corporal Européia**. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. **Turnen: a Educação e a Educação Física nas Escolas Teuto-brasileiras**. Ijuí: Unijuí, 2008.

TEXTOR, M. R. Der entwicklungsgemaße Ansatz. In: FTHENAKIS, W.E.; TEXTOR, M.R. (Orgs.): **Padagogische Ansätze im Kindergarten**. Weinheim: Beltz, 2000.

TREBELS, A. H. Playdoyer para um diálogo entre Teorias do Movimento Humano e Teorias do Movimento no Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, pág. 338-344, jun. 1992.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D'água, 1989.

WINNICOTT, D. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZUR L, S. **Sinnenbewußtsein: Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik**. Hamburg: rowohlts enzyklopädie, 1987.