Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental[1]

*Marcos Garcia Neira**

Resumo
Os tempos atuais lançam inúmeros desafios à educação. A escola que conhecemos, classificatória, antidemocrática e propedêutica, já se mostra moribunda. O discurso recorrente tanto no meio acadêmico quanto nos setores governamentais proclama o reconhecimento da diversidade cultural e a necessidade da reconstituição das práticas escolares de forma a valorizar as diferenças. Como forma de responder a essa demanda, currículos vêm sendo modificados e os anos de educação obrigatória expandidos. O presente trabalho analisa duas publicações oficiais que visam subsidiar as escolas para o enfrentamento dessas questões. A reflexão desencadeada a partir dos argumentos empregados, permitiu vislumbrar uma pedagogia da Educação Física consoante com as transformações sociais que assolam a contemporaneidade.
Palavras-chave: Currículo; Cultura; Educação Física; Pedagogia

Physical Education in the cultural approach: propositions from the curriculum discussions in relation with the extension of the curriculum in Junior School

Abstract
The current time bring uncountable challenges towards education. The classificatory and antidemocratic school that we are used to is declining. The recurring speech in the academic and government settings recognize the cultural diversity and the need of school practices reconstruction in such a way to value the differences. In order to answer to this demand, curriculums have being modified and the number of school years expanded. The present paper analyzes two official publishing with the intention of offering school support to face these questions. The reflection unchained from the used argumentation, allowed to perceive a Physical Education pedagogy correlated with the social transformation which assault the contemporary time.
Keywords: Curriculum; Culture; Physical Education; Pedagogy

Introdução

A nova configuração do tecido social se mostra especialmente desafiadora à escola. Criada para concretizar o projeto moderno de formar o sujeito autônomo e apto a solucionar os problemas da realidade por meio de conhecimentos científicos, se vê diante dos problemas trazidos pelos tempos pós-modernos.

A incerteza nos rumos da sociedade, proliferação de discursos, supremacia dos meios de comunicação de massa, compressão do espaço-tempo, entre outras características da contemporaneidade, vêm desencadeando insegurança e apreensão naquela parcela da população que concebe a escola como templo de uma cultura "verdadeira", impermeável aos novos conhecimentos e valores em circulação.

É razoável dizer que no âmbito escolar, nos espaços de formação docente e nos setores responsáveis pela administração e políticas dos sistemas educativos, a temática tem sido amplamente discutida e analisada. Tanto o debate em torno do cidadão desejado quanto os meios para formá-lo transcendeu a agenda dos principais fóruns acadêmicos e invadiu a imprensa. Não raro, as discussões invadem as páginas dos jornais e os programas de televisão. Se algum consenso existe, provavelmente está na insatisfação com os currículos existentes em todos os níveis da escolarização. Para aqueles mais atentos, a nudez do rei está exposta. Afinal, em tom jocoso, é possível afirmar que "não se muda de currículo como se troca de camisa".

Premidas pela relevância do assunto, diversas instâncias governamentais têm promovido debates e produzido orientações e diretrizes visando subsidiar a construção de currículos. No rastro desse movimento, o Ministério da Educação publicou recentemente duas coletâneas: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade e Indagações sobre o currículo. Elaborados por especialistas, os textos[2]

*Endereço eletrônico: mgneira@usp.br

componentes qualificam a discussão em torno da educação da infância e do currículo.

Sem enveredar por um debate disciplinar, as publicações objetivaram deflagrar um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica e sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração. Fundamentados em uma ampla visão do que representa formar sujeitos para atuar no espaço público contemporâneo, tencionam subsidiar os educadores na formação de sujeitos para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Nesse artigo, o material oficial foi submetido a uma análise crítica. Dele, extraímos alguns argumentos que nos incitaram a pensar a construção e desenvolvimento de um currículo da Educação Física para a educação da infância, coerente com os tempos em que vivemos. Em outras palavras, inspiramo-nos nas matrizes teóricas disponibilizadas pelas publicações governamentais para arquitetar uma proposta pedagógica que problematize as práticas corporais[3] no cotidiano das instituições de educação básica.

É importante aclarar que as ideias apresentadas, em certo sentido, "jogam lenha na fogueira", pois, com algumas ressalvas, as propostas em vigor denotam concepções de criança, educação, sociedade e práticas corporais, bastante afastadas dos pressupostos pedagógicos contemporâneos. Muito embora tenhamos discorrido sobre o assunto, fizemo-lo sem qualquer intenção de fornecer caminhos ideais ou a palavra definitiva. Simplesmente oferecemos argumentos que poderão ser considerados pelos educadores no momento da organização e desenvolvimento da sua ação pedagógica.

Educação da infância

A discussão travada por Kramer (2007) sinaliza o paradoxo vivido por todos os profissionais envolvidos com a educação da infância. Apesar de disponível um cabedal de conhecimentos sobre a infância, persistem dificuldades para lidar com as populações infantis. O século XX, segundo a autora, foi promissor na produção de teorias que contribuíram para compreender a infância. Recorrendo à historiografia de Philippe Ariès, destaca o entendimento de que as visões que se têm acerca da infância variam conforme o grupo social e o momento histórico. Com base na sociologia de Bernard Charlot, enfatiza o significado ideológico atribuído à infância, o que desencadeia a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças. As análises da antropologia favoreceram o conhecimento da diversidade das populações infantis, das práticas culturais que caracterizam as diferenças entre crianças e adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores e significados. E, finalmente, Kramer chama atenção para os estudos de Neil Postman que apontam o desaparecimento da infância, desencadeado pela socialização infantil no mundo da informação adulta, potencializada pelos veículos de comunicação de massa, pela entrada precoce no mundo do trabalho e pela submissão de crianças mediante ações violentas, o que contribui para sua "expulsão do jardim da infância".

Os argumentos reunidos, como se observa, questionam a universalização da concepção moderna de infância elaborada com base nos referenciais da criança burguesa, mencionando critérios etários e dependência dos adultos. A autora coloca em xeque a conhecida taxionomia comportamental tão propagada nos anos 1970. No Brasil, assim como em tantos países marcados pela desigualdade social, conclama a importância de considerar a grande variedade de experiências culturais em que se inserem as crianças pertencentes aos grupos minoritários e sem poder, marcados por histórias de opressão e desfavorecimento, tais como as crianças das comunidades indígenas, habitantes de zonas urbanas e rurais, as que convivem em grupos familiares organizados de diferentes maneiras, educadas em diferentes religiões etc. Kramer enxerga as crianças como sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivem. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

O termo cultura, tão presente nos documentos analisados, é debatido amplamente no texto de Moreira e Candau (2007). Cultura se refere à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por um determinado grupo, sendo aqui concebida como prática social, não como coisa ou estado de ser. Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos com origem na linguagem. "Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem" (p. 27).

O aceite dessa noção nos permite compreender as crianças como sujeitos históricos, inseridos em determinados grupos sociais e que por seu intermédio interagem de diversas maneiras com uma produção simbólica influenciada pela classe, etnia, gênero, local de moradia, ocupação profissional dos familiares, religião e demais marcadores que

configuram um grupo social específico. É em meio a esse contexto que as crianças atuam, participam, aprendem, inventam, criam, reproduzem e produzem cultura. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem e são produzidas na cultura em que se inserem e que lhes é contemporânea. O percurso de vida de cada uma, até seu ingresso na escola, é profundamente influenciado, ao menos na maioria dos casos, pelo ambiente familiar e doméstico. Nesse, um determinado conjunto de conhecimentos é socializado e certas interpretações sobre o mundo são acessadas.

Todavia, esse processo não se dá passivamente. Ao interagir com cada artefato cultural, a começar pela linguagem, a criança apreende determinados conteúdos e sobre eles constitui o seu próprio olhar, transformando-os constantemente e se transformando em função deles. O mesmo ocorre quando atua sobre as produções midiáticas, objetos culturais da sociedade mais ampla ou experiências pedagógicas que lhe são disponibilizadas.

A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais aprendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita sua singularidade.

É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo, vai tecendo os seus conhecimentos (CORSINO, 2007). Esse pressuposto traz um grande desafio aos professores, o de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico que hibridize os diversos patrimônios culturais que adentram a instituição escolar com aquele nela presente. À escola cabe elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada criança enquanto sujeito cultural em constante produção e reconstrução.

Tendo em vista o cotidiano no qual se encontram as crianças que frequentam (ou não) as instituições educativas, é fundamental que os professores discutam nos diversos espaços coletivos da escola (reuniões pedagógicas, assembleias com a comunidade, conselhos de escola etc.) sobre os direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos educadores; as relações entre adultos e crianças etc.

O estabelecimento dessa espécie de relação político-pedagógica expressará a crítica a uma cultura em que seus membros não se reconhecem. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado pelas instituições educativas. Uma das formas de alcançar esse objetivo é a adoção de uma postura que potencialize e valorize as falas dos educadores e educandos, ou seja, que se valorizem as narrativas (Kramer, 2007).

A autora chama a atenção para a extinção da narrativa na atualidade. A experiência foi definhando, sendo reduzida a vivências, como estratégia de reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais e seus impasses. Mais do que isso, além de reinventar antigas práticas sociais com as crianças, abrem espaço para que todos (crianças e adultos) possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram.

É importante que crianças e adultos possam relatar suas experiências sociais, submetendo-as a análises dos demais para que seja possível melhor refletir sobre elas. Ouvir as opiniões dos companheiros e comentar as situações vividas pelos colegas possibilitará a coletivização das vidas, a atribuição de significados individuais e grupais, o compartilhamento das sensações e impressões pessoais e o estabelecimento de diferentes perspectivas de análise e crítica (KRAMER, 2007). É justamente nesse ponto que os conhecimentos científicos poderão ser chamados à baila, constituindo-se em outras narrativas possíveis, sem qualquer espécie de hierarquização.

O que se está a defender é uma ação didática que encarne a pedagogia como formação cultural, na qual se favoreça a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas, quanto como patrimônio historicamente acumulado disponível diferentemente aos diversos grupos que coabitam a sociedade. Essa concepção do *locus* pedagógico ajuda a pensar sobre a educação da infância em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. Parafraseando Kramer (2007), a pedagogia, enquanto prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

Numa visão pragmática, a escola precisa reconhecer e valorizar os elementos que constituem as culturas infantis. Se recordarmos que a dança, a mímica,

a música, a brincadeira e as demais práticas corporais representam formas de expressão criadas pelos homens e mulheres como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo, sobrarão razões para incluí-las, com dignidade, no cotidiano escolar. Essas diferentes significações materializam a linguagem corporal infantil e, segundo Borba e Goulart (2007), se configuram em oportunidades de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão.

Há que se ressaltar, contudo, que uma proposta que simplesmente ensine brincadeiras, canções, danças etc. pertencentes à cultura escolar ou ao patrimônio adulto não garantirá às crianças esse direito. Trata-se, na verdade, de entrecruzar a cultura erudita, a cultura de outros grupos, de outras épocas etc. com a diversidade cultural infantil acessada pela experiência paralela à escola, ou seja, o repertório disponível às crianças de cada comunidade, mesmo antes da matrícula escolar.

A ausência desse patrimônio na escola, consentida ou não, pode ser traduzida pela pouca relevância histórica que lhe foi atribuída. É o que costuma ocorrer com as práticas corporais específicas das comunidades ribeirinhas e rurais, da comunidade negra, as canções ouvidas no ambiente doméstico, os brinquedos que representam os personagens dos desenhos infantis, as bonecas e bonecos elaborados artesanalmente, os jogos que os familiares ensinam, as brincadeiras inventadas pelas crianças, entre outros. Todas, sem exceção, experiências profundamente vinculadas às culturas infantis, conforme o contexto em que vivem as crianças. Favorável à sua inclusão no currículo, Gomes (2007), no texto de sua autoria, salienta a importância da reeducação do olhar dos sujeitos da educação. Os educadores devem enfrentar o desafio de rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas e perceber que uma concepção monológica de conhecimento excluirá certos grupos e, sobretudo, refletirá uma determinada visão das crianças.

O foco na criança, alerta Corsino (2007), não significa adotar uma postura de subordinação do trabalho às suas vontades ou restringir as experiências educacionais ao seu universo sociocultural, como se fosse possível aprender sem estabelecer relações com as experiências proporcionadas pela cultura. O debate atual em torno da necessidade de incluir o patrimônio cultural infantil no currículo caminha na direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da organização da escola como espaço de criação.

Currículo

A reflexão sobre o currículo está instalada nas diversas esferas envolvidas com o debate educacional: do Ministério de Educação até as escolas, passando pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. Basta observar o movimento que, desde a promulgação da LDB 9.394/96, culminou com a publicação de parâmetros, referenciais, propostas e orientações curriculares de todos os matizes. Não há dúvidas de que o currículo transformou-se em tema central nos debates da academia, dos setores governamentais e instituições voltadas para a formação docente, porém, resta saber como essas discussões têm sido recebidas pelos profissionais que atuam nas escolas.

As formas de trazer o currículo para o cotidiano profissional é uma das preocupações presentes no texto elaborado por Arroyo (2007), para quem, tal ação é cotidianamente posta em prática mediante o trabalho coletivo dos educadores. O planejamento em grupo vem se tornando um estilo de trabalho com tendências à generalização. Individual ou coletivamente, os docentes revem com alguma frequência os conteúdos de ensino e suas ações educativas. Junto às equipes gestoras das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos e, dessa forma, intervêm na construção dos currículos.

Não obstante, Silva (1999) nos recorda que todo currículo é uma construção social, ou seja, ele não surge do nada. Sua elaboração ou modificação sofre influências dos pressupostos teóricos que fundamentam os conhecimentos a serem ensinados e que subsidiam a ação pedagógica; dos setores externos à escola como a academia ou políticas oficiais das secretarias de educação; dos interesses e motivações da sociedade mais ampla; dos saberes docentes; das aproximações ou distanciamentos com relação a práticas e conteúdos, concepções de aprendizagem, comunidade, escola e sociedade e, por fim, o currículo também é influenciado pelas crianças ao considerar suas representações sobre a vida, relações, conhecimentos e o papel que a escola assume em seus projetos pessoais.

O currículo compreende o cotidiano da escola com seus conteúdos, ordenamento e sequenciação, hierarquias, cargas horárias, tempos e espaços, relações entre estudantes, docentes e demais atores da instituição, diversificação que se estabelece entre os professores, atividades propostas, materiais empregados, organizações da rotina escolar,

falas, atitudes adotadas no interior da instituição, critérios de avaliação, ou seja, tudo o que acontece numa instituição educativa ou a partir dela, como atividades extra-aula, lições de casa, entre outras.

Moreira e Candau (2007), em seus escritos, enfatizam que é por intermédio do currículo que as "coisas" acontecem na escola. No currículo se sistematizam os esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que atuam os docentes, o que os torna responsáveis por sua elaboração. O papel dos educadores no processo curricular é, como consequência, fundamental. Eles são os grandes artífices, queiram ou não, da construção dos currículos que se materializam nas salas de aula. Daí a necessidade de garantir, na escola, constantes discussões e reflexões sobre o currículo; obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos que sejam acessíveis e nos quais todos os atores educacionais se sintam representados.

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

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

Gomes (2007) se apoia em D'Adesky (2001) para explicar o processo de construção identitária. A identidade se constroi em determinado contexto histórico, social, político e cultural. Para tal, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada ao longo da vida por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a social são formadas em diálogo aberto. Elas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

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

As crianças não são apenas fruto da educação formal nem dos currículos. Um universo de experiências culturais corrobora a construção de suas identidades. Os elaboradores e executores dos currículos também atribuem determinadas identidades às crianças que frequentam a escola a partir de um emaranhado de situações. A partir delas, ensina Arroyo (2007), os currículos trabalham, reforçando-as ou desqualificando-as. As crianças possuem determinadas identidades de classe, etnia, gênero, território, campo, cidade e periferia, divulgadas e reconstruídas com base na cultura social. Sobre essas identidades, constituem-se as concepções de aluno e aluna, definem-se as funções para cada escola e priorizam-se determinados conteúdos, enquanto outros são secundarizados. Portanto, os currículos não são neutros. São fortemente influenciados pela pluralidade de identidades socialmente construídas que configuram a matéria-prima com a qual são arquitetados.

Se as identidades sociais são o pano de fundo dos currículos, convém questionar quem a escola quer formar e em que medida a diversidade que marca a sociedade brasileira atual encontra-se presente nos conteúdos e práticas da educação da infância. As concepções de infância que norteiam as ações docentes são universalistas e pertencentes à criança burguesa ou as peculiaridades de cada comunidade e cada criança são consideradas? As teorias da aprendizagem mobilizadas durante a elaboração das atividades consideram ou não, as características e os tempos de cada criança? Os conteúdos são selecionados tendo em vista a formação de uma "criança ideal" ou os conhecimentos pertencentes à cultura paralela à escola são considerados?

Na teorização curricular mais recente, as preocupações dos pesquisadores têm-se concentrado nesse ponto, isso é, nas relações entre currículo e cultura. Retornamos ao texto de Moreira e Candau

(2007, p. 20), quando recorrem às palavras de Hall (1997) para elucidar as razões dessa polarização:

> *Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.* (p. 97)

Hall afirma a impossibilidade de negar a pluralidade cultural da sociedade contemporânea, que se manifesta de forma impetuosa pelas relações de poder em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. A multiplicidade cultural que povoa o universo pedagógico frequentemente acarreta confrontos e conflitos entre as culturas infantis que chegam à escola e as culturas docente e escolar que nela buscam perpetuar-se, "tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Ao obstaculizar aquelas práticas homogeneizantes mais tradicionais, tal pluralidade propicia o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica, uma vez que a ação didática comprometida com a diversidade inevitavelmente considera as diferenças de ritmos e de estilos de aprendizagem e cria oportunidades mais igualitárias para todos. Certamente por isso, Stoer e Cortesão (1999) tenham insistido no fato de que, antes de apresentar um empecilho ao currículo, a diversidade cultural, o enriquece.

Há que se dizer, no entanto, que o encontro de diferentes culturas dentro da escola e no currículo não se dá sem conflitos e resistências. Pautados em Silva (1999), Moreira e Candau (2007) enxergam o currículo como espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Ele representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, circulação e consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é um campo de lutas no qual se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. É um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. "O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura" (p. 28).

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

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

Por isso, sinaliza a autora, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como o preconceito e a exclusão. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Trata-se de perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória; entender o impacto subjetivo desses processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. e incorporar, no currículo, os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pela comunidade.

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

Proposições

Com referência nas "concepções" de educação da infância e de currículo desveladas pela análise

dos documentos oficiais, apresentamos a seguir algumas reflexões acerca da elaboração de uma proposta de Educação Física para a educação da infância e, com base nessas ideias, na sequencia, sugerimos encaminhamentos que poderão compor a prática pedagógica do componente.

Por uma pedagogia cultural para a Educação Física

Qualquer pessoa que adentre uma escola de educação infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental deparar-se-á com um sem-número de práticas corporais, como danças, mímicas, brincadeiras, cantigas, entre outras, que comumente ocorrem no pátio ou nos corredores. E por que isso acontece? Ora, essas manifestações culturais são formas de expressão da vida e da realidade variada em que vivem as crianças. Como artefatos culturais, as práticas corporais comunicam valores, expressam sentimentos, cultuam subjetividades e significados, ou seja, contribuem na constituição da identidade dos sujeitos.

Apesar disso, Borba e Goulart (2007) denunciam que a escola prioriza outro tipo de linguagem - aquela vinculada aos usos escolares e que serve à reprodução de determinados conteúdos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Enquanto, nos momentos livres ou fora da escola as crianças empregam outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e o mundo, nas tarefas escolares se encontram cercadas não apenas pelas amarras de uma única forma de expressão, mas, também, pela previsibilidade dos sentidos possíveis.

Para Richter e Vaz (2005), descobrir outras linguagens, estabelecer formas não danificadas de interação com as crianças e recriar o tempo e o espaço dos ambientes educacionais são desafios postos para a educação da infância. Como alternativa, sugerem que a Educação Física se ocupe do debate e da reflexão acerca das manifestações corporais, para que possa contribuir para uma formação humana comprometida com a desbarbarização da educação e revele novos gestos de aproximação corporal e estética, outras possibilidades de ação, de comunicação consigo, com o mundo e com o outro.

Quando a linguagem corporal é reconhecida como modo de expressão e comunicação, torna-se necessário rever as práticas educativas da Educação Física. É urgente compreender o espaço pedagógico do componente como *locus* de apropriação da variedade de formas pelas quais a cultura lúdica se expressa. Ou seja, as atividades de ensino precisam contribuir para alargar a compreensão que as crianças possuem acerca da realidade em que vivem e para abrir caminhos para uma participação mais intensa no mundo, participação que se faz pela interpretação, criação e transformação da sua linguagem corporal original e pela interpretação e ressignificação das diversas linguagens corporais manifessas pelos outros grupos que habitam a sociedade (Neira, 2007).

Veja-se o exemplo do conhecimento produzido por meio da gestualidade inerente à dança. Compreender e expressar a realidade por meio da dança mobiliza a sensibilidade, imaginação e criação; ajuda a perceber que existem diferentes sistemas de referência do mundo que se abrem para muitos sentidos possíveis ao se conectarem com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, deve-se propiciar às crianças uma variedade de manifestações rítmicas que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica.

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

Esses conceitos explicitam uma determinada concepção de educação física. Sem desprestigiar as demais perspectivas presentes na área, o que se apresenta aqui é uma visão de ensino, por isso, pedagogia, alicerçada num entendimento da escola enquanto espaço de apreensão, ressignificação e ampliação cultural. Está-se, portanto, a defender uma pedagogia cultural para o componente.

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

É também por meio dessas produções culturais que os homens e mulheres estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Isso implica o entendimento da cultura como um texto a ser lido e, portanto, interpretado. A gestualidade presente e característica de cada prática corporal, segundo Neira e Nunes (2006), configura um texto passível de leitura e interpretação. Esses textos são meios de comunicação com o mundo, constituintes

e construtores de cultura.

Na escola, portanto, não há razão para que determinadas práticas corporais prevaleçam sobre outras, afinal, inexistem brincadeiras, danças, cantigas melhores ou piores. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, uma educação física que se avente democrática deverá proporcionar condições para que se possa romper com o circuito perverso que impõe padrões, exclui os corpos e culturas corporais diferentes e que, ao tentar alcançar referências hegemônicas, fracassa em função da trajetória cultural diferenciada dos sujeitos que frequentam a escola.

O que se está a propor é uma ação educativa que promova a conscientização das relações de poder embutidas nas práticas corporais e nas formas como as instituições sociais modelam representações favoráveis, ou não, a determinados grupos. Veja-se, por exemplo, como o currículo de algumas escolas exalta algumas brincadeiras e desqualifica outras. Nesses casos, o mais comum é o privilégio das experiências corporais pertencentes aos setores dominantes, em detrimento daquelas que compõem a experiência cultural dos grupos em desvantagem. Diante disso, defendemos uma educação física que questione o porquê não só do seu aprisionamento em silêncio a uma cultura hegemônica, como, também, de sua cumplicidade. Para tanto, é preciso organizar situações didáticas que incitem uma profunda compreensão sócio-histórico-política concernente às manifestações corporais, ou seja, não basta brincar, dançar e cantar. É importante reconhecer o que se está brincando, dançando e cantando, e quem produziu essas brincadeiras, danças e cantigas.

Brincadeiras, danças e cantigas, conforme Wiggers (2005), fazem parte daquilo que se convencionou chamar de cultura corporal infantil. Como produto cultural de um determinado grupo, e fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais constituem-se, antes de qualquer coisa, em um fator de identidade cultural. É por meio de uma pedagogia cultural, aqui afirmada como uma educação física crítica, que os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar alguns códigos de comunicação presentes em outras culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais nelas presentes.

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

Sobre a prática pedagógica

Considerando o atual *status* da Educação Física enquanto componente curricular que valoriza sua práxis e se insere no Projeto Pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural dos estudantes, a perspectiva cultural contribui com o esforço coletivo de construir uma prática pedagógica voltada para a transformação social, ao formar sujeitos que reconheçam, valorizem e dialoguem com a multiplicidade identitária que coabita a sociedade. Além de permitir a reflexão crítica da realidade, espera-se que as atividades de ensino se constituam como um canal privilegiado de produção de cultura, onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico e o patrimônio sócio-histórico relacionado à corporeidade de todos os grupos sociais sejam contemplados e respeitados.

Para o alcance desse objetivo, a educação física deve garantir às crianças o acesso ao patrimônio cultural corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, analisar os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada, como, também, refletir sobre os saberes alusivos à corporeidade veiculados pelos meios de comunicação de massa ou produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados.

Com essa postura, são consideradas temáticas de ensino todas as manifestações corporais da cultura lúdica que as crianças conhecem e não conhecem, desde as brincadeiras vivenciadas no ambiente doméstico até as danças folclóricas e urbanas, os videogames, entre tantas outras. Evidentemente, essas finalidades implicam a busca permanentemente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano e que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

Para que a experiência escolar proporcione condições que levem as crianças a assumirem a

posição de atores da transformação social e contribui com a construção de uma sociedade mais democrática e justa, a prática pedagógica da educação física deverá articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada na sociedade mais ampla; ressignificar essas práticas corporais conforme as características do grupo, aprofundar e ampliar de todas as maneiras possíveis os conhecimentos das crianças a respeito desse patrimônio. Ensinar educação física, então, é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade por aqueles que a vivenciam.

O que se almeja é uma pedagogia que considere o contexto da comunidade escolar e, por conseguinte, as diferenças existentes entre as crianças para, a partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolver condições de equidade sociocultural. Em outras palavras, a existência e prevalência de manifestações corporais adequadas ou inadequadas à infância, consequências de um modelo cultural hegemônico, precisam ser questionadas e, pedagogicamente substituídas em nome da diversidade cultural presente na escola e consoante aos princípios maiores de direito à diferença e à multiplicidade cultural tão ressonantes na contemporaneidade.

Se concordarmos com a premissa de que numa sociedade plural e democrática, a escola deva buscar novos elementos para proporcionar aos alunos a relação entre o conhecimento popular e o científico, o currículo da educação física deve promover uma compreensão sócio-histórico-política sobre as manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera social. Para tanto, as atividades de ensino deverão contemplar experiências que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, danças, mímicas, cantigas e oferecer a cada criança a oportunidade de posicionar-se enquanto produtora de cultura corporal. O que se pretende é proporcionar a enunciação, por meio da tematização das manifestações corporais, da voz de várias culturas infantis no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que coabitam a sociedade brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional e outras que costumeiramente marcam as práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2007).

O cerne da questão é compreender a importância de possibilitar às crianças e aos professores o contato e a intimidade com a cultura corporal da comunidade mais próxima, como também com aquela pertencente a outros grupos e, dessa forma, abrir caminhos para a experiência cultural, provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. Em síntese, significa promover o encontro respeitoso dos sujeitos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida.

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

No contexto pedagógico, a apreciação como ato de criação, e não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, é acompanhada de uma ressignificação, de uma apropriação. As crianças precisam ser incitadas a falar sobre, mover-se a partir de, construir e experimentar as práticas corporais, bem como acessar e analisar referências externas, narrativas, posicionamentos e artefatos culturais que divirjam do repertório inicial, mas que conduzam a uma certa intimidade com o diferente.

Para Borba e Goulart (2007), essa intimiade permite a apropriação de outras histórias, características, sentidos e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão,

pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo.

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

O trabalho pedagógico com as manifestações corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, possui infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Em virtude disso, é importante que a criança vivencie situações didáticas em que possa ver, reconhecer, sentir e imaginar as diversas manifestações da cultura corporal, atuando sobre elas. É fundamental que ela conheça as produções de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as pertencentes à cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita.

Essas considerações reverberam as ideias de Sayão (2002), quando afirma que construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura corporal infantil é de suma importância. Cabe aos educadores, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreender seus sentidos e significados. Isso passa pela superação de algumas barreiras culturalmente impostas e que contribuíram para a configuração de uma cultura adulta que repele a brincadeira, o toque e a sensibilidade corporal.

Ao incluir atividades de vivência, ressignificação, ampliação e aprofundamento no tocante às manifestações corporais, o currículo da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas, por meio da troca entre crianças, da aceitação das diferenças e do respeito ao outro. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todas as crianças possam participar, se divertir e aprender, independentemente das características individuais. É importante que os educadores tenham como princípio norteador a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade (CORSINO, 2007).

Uma pedagogia cultural da Educação Física assegura práticas pedagógicas que permitem a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, assistência a vídeos, audiência a ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. É importante, também, que o cotidiano seja pleno de atividades de produção, tais como verbalização das opiniões, socialização das descobertas, organização de apresentações para os colegas da turma, escola ou comunidade, comunicação de informações obtidas no interior da escola ou fora dela, entre outras. Paralelamente, as crianças devem ser encorajadas a pensar, discutir, e conversar sobre as práticas corporais, o que lhes permitirá a tomada de posição com relação às experiências próprias e dos outros.

Finalmente, sugere-se a organização de atividades que, partindo das vivências corporais, ampliem o patrimônio cultural alusivo às diferentes esferas do conhecimento: linguagem, ciências sociais e naturais. Para além de vivenciar e intercambiar as manifestações corporais aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola, convém conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram.

Enfim, somos de opinião que uma ação pedagógica assim conduzida, além de possibilitar que os conhecimentos inicialmente disponíveis às crianças sejam revistos, ampliados e aprofundados pela mediação cuidada e atenta do professor, contribuirá para a formação de sujeitos conhecedores de sua história, orgulhosos das próprias identidades culturais, conscientes da importância do estabelecimento de um diálogo democrático com os diversos grupos que frequentam o mesmo ambiente e do reconhecimento daqueles que, momentaneamente, possam estar mais afastados.

Referências

ARROYO, M. *Indagações sobre o currículo*: Os educandos, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil*: pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo*: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre; p. 15, jul./dez. 1997.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da educação física. *Motriz.* Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 174-182, set/dez, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

Sobre o autor:

Marcos Garcia Neira é doutor em Educação e Pós-doutor em Currículo e Educação Física. Atualmente, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.