

O CORPO: NA ESCOLA, DA ESCOLA, NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO. CADERNO DE ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Samuel de Souza NETO¹
Ana Maria PELLEGRINI²
Larissa Cerignoni BENITES³
Adriana Regina GONÇALVES⁴
Juliana CESANA⁵
Karine Raquel BELTRAME⁶
Adriana Ijano MOTTA⁷
Vera Lúcia Albertini PINHEIRO⁸

Resumo: Tendo como objetivos desenvolver “oficinas pedagógicas”, relacionadas ao desenvolvimento/comportamento motor, visando a formação em serviço dos professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental; identificar formas de intervenção, no processo de escolarização, relacionadas a estes componentes; realizar reuniões pedagógicas com ênfase para a questão da corporeidade e elaborar um caderno de atividades didático-pedagógica que auxiliasse o corpo docente pedagogicamente e em sua capacitação desenvolveu-se este trabalho. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo, de análise qualitativa que tem como campo de investigação o problema da alfabetização em escolares que apresentam problemas motores, bem como de um corpo docente que busca capacitação profissional em serviço. Os resultados apontaram para a compra de 35 livros de Avaliação Motora para leitura, discussão e implementação, realização de reuniões pedagógicas, oficinas pedagógicas e de reuniões científicas (seminários), bem como de uma apostila sobre o corpo com 48 planos de aula, privilegiando mais a questão do esquema corporal e da orientação espaço-temporal, pois são os componentes motores que mais centralizam o problema da alfabetização na estruturação corporal. Nos relatórios das professoras prevaleceu a compreensão de que a apostila “O Corpo” veio colaborar e facilitar o trabalho do corpo docente; trouxe maior conhecimento sobre a disciplina Educação Física e um olhar mais específico sobre o desenvolvimento dos alunos na área da motricidade; as crianças da escola se sentiram mais estimuladas pelas aulas de Educação Física; percebeu-se a grande necessidade que se tinha em elaborar e executar atividades físicas para cada grupo o que ocorreu através do auxílio que o caderno de atividades proporcionou, pois se conseguiu colocá-lo em prática e visualizar as dificuldades que as crianças têm a até mesmo as professoras. Houve evoluções e elas são incomensuráveis, mas há também por parte das docentes uma inércia decorrente de um modelo de educação e de escolhas pessoais de vida. Desse modo, os resultados que ora foram apresentados representam uma parte deste rico processo de trabalho coletivo que a despeito dos limites existentes aponta para conquistas reais.

Palavras-chave: corpo; desenvolvimento motor; formação profissional; Educação Física.

¹Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro.

²Professora do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro.

³Discente do curso de Educação Física do Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro.

⁴Discente do curso de Educação Física do Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro.

⁵Discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade do Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro.

⁶Discente do curso de Educação Física do Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro.

⁷Diretora da E.M.E.I.E.F. “Maria Aparecida de Luca Moore”, Limeira – SP.

⁸Vice-Diretora da E.M.E.I.E.F. “Maria Aparecida de Luca Moore”, Limeira – SP.

INTRODUÇÃO

O corpo é a base de percepção e organização da vida humana nos sentidos biológico, antropológico, psicológico e social. Dessa forma, o nosso falar, olhar, andar, sentir e pensar representam modos de vida, podendo-se dizer que o corpo é um corpo no mundo. Embora o corpo se constitua num universo de vida e para a vida, na escola tem sido desconsiderada a atividade motora das crianças desde os primeiros dias de aula, com restrições ao seu modo de ser e agir. Portanto, resgatar a motricidade humana nos parece ser o primeiro passo para a (re)integração do “corpo” na escola, pois não se passa da atividade simbólica (representações mentais), do mundo concreto, com o qual o sujeito se relaciona, sem a atividade corporal – o elo de ligação.

“(...) o corpo não é, pois um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele. Sou, pois meu corpo (...)” (CAVALARI, 1996, p. 47-8)

Propomos o conceito de corporeidade como o nosso ponto de partida para trabalhar os componentes motores que estão ligados ao processo de escolarização, pois esta integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. Com o paradigma da corporeidade rompe-se com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção *“entre essência e existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo”*. (FREITAS, 1999, 62)

Na visão desta autora, a corporeidade implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo, significando dizer que torna-se o espaço expressivo por demarcar o início e o fim de toda ação criadora, o início e fim de nossa condição humana. De forma que o nosso corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início e nem o fim, é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese, bem como o conceito de corporeidade situa o homem como um *“corpo no mundo”*, uma totalidade que age movida por intenções.

Resgatar a motricidade humana nos parece ser o primeiro passo para a (re)integração do “corpo” na escola, pois não se passa da atividade simbólica (representações

mentais), do mundo concreto, com o qual o sujeito se relaciona, sem a atividade corporal – o elo de ligação. Portanto, propomos a corporeidade como um novo paradigma capaz de romper com o modelo cartesiano por não apresentar mais a distinção entre a essência e a existência, ou seja, a razão e o sentimento.

Visando estruturar esta compreensão, os próximos tópicos têm como objetivo apresentar o tema proposto e algumas atividades didático-pedagógicas para serem desenvolvidas, inicialmente, num trabalho exploratório, com alunos da 1ª a 4ª séries.

O CORPO

1. O CORPO NA ESCOLA

“O corpo é um dos mais fortes vetores de construção de identidade no mundo contemporâneo, expressão de diferentes linguagens que encontram lugar, entre outros, nas ciências, nas artes e nos esportes”. (VAZ, 2002, p. 91)

No âmbito das atividades corporais, o corpo, presente nas escolas, tem sido estudado tanto na esfera da Educação Física quanto em outras disciplinas.

Na Educação Física, enquanto objeto de investigação, vislumbra no movimento corporal, motricidade humana, a sua área de estudo e os indicativos de uma cultura corporal de movimento ou, simplesmente, cultura de movimento.

Na escola, o corpo, como objeto de disciplina escolar, será caracterizado sob o enfoque da infância, da pré-adolescência e adolescência, das relações sociais, do desenvolvimento humano, da “linha de montagem do homem do sistema” – o que caracterizaria a instituição escolar apenas como uma “fabrica” e não como um centro de formação humana do qual todos nós somos co-responsáveis.

Em se tratando de Educação Física cabe ressaltar que...

“A Educação Física escolar que temos hoje é tributária da tradição ocidental, da matriz européia, dos projetos políticos-pedagógicos da Grécia e do iluminismo, da Paidéia e da Bildung. (...) Essa tradição humanista, herdeira também do Renascimento, conjuga formação intelectual, ética, estética e corporal, todas imbricadas no mesmo projeto”.

Na tradição do Aufklärung, das luzes e da autonomia, os métodos ginásticos e também os jogos e esportes desempenharam um importante papel na formação dos corpos e espíritos. Eles não foram tema exclusivo da escola, é certo, mas nela encontraram um importante espaço, também “científico”, de realização”. (VAZ, 2002, p.. 88-89)

Nesta trajetória, das práticas corporais, a ginástica surgiu ou foi resgatada na sociedade ocidental, moderna, como um movimento de natureza popular sem qualquer relação com a instituição escolar, tendo sido identificada por seus métodos, escolas e país de origem de seus estudiosos. Por exemplo, no Brasil, os métodos mais conhecidos foram o francês, alemão e

sueco. Porém, o mais divulgado e adotado foi o método francês. Embora estes métodos não tenham sido pensados inicialmente para a escola foram adaptados em princípios e fins para esta realidade. De forma que esta ginástica *“compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares”* (SOARES, 1996, p.8). Porém, o que mais chama atenção, apesar da abrangência e diversidade de conteúdos de ensino, é que se tem claro a sua especificidade, pois as *“ciências que dão suporte aos estudos e pesquisas deste conteúdo são aquelas de natureza física e biológica”* e, aqueles que pensaram a atividade física, *“a partir de parâmetros científicos, (...), o fizeram com os instrumentos de seu tempo”* (p. 8-9).

A partir do século XX o termo Ginástica foi substituído pelo de Educação Física, dando lugar à educação do gesto e a um conteúdo de natureza esportiva. *“A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante. As partes constitutivas de uma aula são ditadas pela Fisiologia, agora já acrescida do item ‘esforço’, do que pela Pedagogia”* (SOARES, 1996, p. 9). Todavia, apesar de haver predominância do esporte nas aulas de Educação Física, esta mantinha uma especificidade, sendo o seu conteúdo de domínio daquele que ensina. Mas esta situação será alterada no final dos anos 70, quando cede lugar para a Psicomotricidade⁹, sendo considerada esta mudança *“um dos momentos mais ricos e mais contraditórios de sua história recente.”* (p. 9)

“Com o advento da psicomotricidade - enfatizando-se as qualidades perceptivas, neuro-motoras, neuro-musculares, o domínio corporal e, por extensão, o domínio de si mesmo - a Educação Física ganhou um conteúdo próprio para a área escolar, tendo no corpo a sua referência máxima (como estudo e área de conhecimento). Mergulha-se num outro universo teórico, metodológico e lingüístico. Descobre-se que se está na escola para algo maior que é a formação integral da criança, tornando a Educação Física um meio para aprender as diferentes matérias” (p. 9).

Dessa forma, com a psicomotricidade, vislumbra-se o perfil de um professor voltado para a aprendizagem, cabendo lembrar que esta estuda o homem na sua unidade como pessoa, pois *“a intervenção psicomotora então se situa em âmbito global, numa tentativa de modificar toda uma atitude em relação ao seu corpo, como lugar de sensação, expressão e criação”* (NICOLA, 2004, p. 5).

Porém, os pressupostos teóricos que fundamentaram a Educação Física na Educação Infantil, e evidenciaram a psicomotricidade como referencial capaz de dar conta da

⁹Em relação à psicomotricidade, desde o século XIX que há estudos sobre o gesto e sobre o ato de aprender este gesto, sendo analisada esta relação no movimento genérico dos animais e do homem. A análise do movimento já aparecia nos estudos de Ling, Amoros e Demeny.

especificidade do trabalho pedagógico junto às crianças, também indicaram que o assunto merece ser aprofundado.

O conhecimento produzido pela educação psicomotora vem sendo, há algum tempo, “o conteúdo” das aulas ministradas tanto às crianças da educação infantil quanto das primeiras séries do ensino fundamental. Mas este procedimento também tem suscitado críticas à psicomotricidade em virtude desta ser pautada num “*modelo de criança universal*” que não considera “*as diferenças de gênero, etnia e classe social*”, entre outros, trazendo desde a sua gênese uma idéia de movimento como auxílio das aprendizagens de cunho cognitivo” (VAZ, 2002).

Sayão (2002, p. 55) nos lembra que a psicomotricidade “se constituiu na escola e na Educação Infantil como um suporte para as aprendizagens cognitivas. O movimento, neste caso, serve de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos do conhecimento”.

No bojo do que foi colocado o que se compreende é que o professor deve dominar, em seu arcabouço teórico, o conteúdo da psicomotricidade, mas que o mesmo não sirva para limitar a criança em suas linguagens de movimento quer seja na prescrição de diagnósticos, quer seja no enquadramento das mesmas. Os trabalhos de intervenção na escola são necessários, mas não podem se constituir num fim em si mesmo

Para Florestam Fernandes (1979) e Deborah Thomé Sayão (2002) a cultura infantil tanto expressa a incorporação, transferência e aceitação, pelas crianças, da cultura adulta, quanto permite transformar aquilo que é aprendido, dos adultos, em manifestações tipicamente infantis. As histórias de vida das crianças, nas suas origens socioculturais, classe social, gênero, religião e etnia, também interferem na constituição de uma cultura infantil. De modo que estas singularidades devem ser consideradas, pois possibilitam um conhecimento maior das crianças, bem como da apreensão de um universo multicultural a ser compreendido pelo professor e interagido pelos alunos. Neste contexto, conscientizar as crianças sobre a diversidade cultural; incentivar o conhecimento/reconhecimento das diferenças; considerar as questões de gênero, visando o reconhecimento das identidades das crianças, pois desde cedo elas vão incorporando regras, valores, normas, crenças que refletem os papéis sociais, implica em pensar num currículo emancipatório.

Entretanto, para que um trabalho integrado ocorra, há necessidade de se conhecer a realidade da escola, mapear seus limites, compreender a visão de corpo que está subjacente ao cotidiano dos professores.

2. O CORPO DA ESCOLA

“O desejo de maquinização do corpo não se radica apenas na modernidade, mas tem origem ancestral, no cerne do processo de dominação da natureza. Esse paradoxal processo, que é fundador de nossa civilização, e sem o qual não poderíamos, possivelmente, ter sobrevivido, estrutura, desde muito, a instrumentalização dos corpos, seja o próprio, sejam os alheios” (Vaz, 2002, p. 90).

Tomando como referência a corporeidade e o trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Limeira - SP, no que se refere ao trabalho com os docentes e outros profissionais da escola foram evidenciados dois tipos de limites:

- o primeiro apareceu vinculado à questão do corpo no processo de escolarização, tendo como parâmetro a valorização das atividades cognitivas em detrimento das atividades físicas.
- o segundo foi assinalado na reflexão dos professores ao colocarem que embora considerem importante a atividade física na escola não sabem como empreendê-la, pois reconhecem deficiências em sua formação profissional e não têm idéia de como solucioná-las.

Esta situação é confirmada por Colello (1993: 59) ao assinalar que tradicionalmente a escola tem desconsiderado a atividade motora das crianças, tendo desde os primeiros dias de aula restrições ao seu modo de ser e agir. Na sala de aula, os professores dedicam-se à promoção de atividades padronizadas, como o desenho da escrita, entre outras coisas. Embora reconheçam a importância da atividade física, não sabem como organizar este trabalho à luz de novas propostas.

No âmbito dos estudos escolares, considerando o planejamento curricular, esta questão de se privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros já tinha sido apontada, na década de 80, pela equipe de pesquisadores da Universidade de Harvard, coordenada por Howard Gardner (1994)¹⁰. Em texto publicada na revista Nova Escola¹¹ (1997), sobre a ‘Teoria das Inteligências Múltiplas’, assinalou-se que, de modo geral, o ensino tem se apoiado apenas nas inteligências:

- *lógico-matemática*- muito utilizada no raciocínio dedutivo (conhecimento científico) e;
- *lingüística* - habilidade para lidar criativamente com as palavras nos seus diferentes níveis - linguagem, sintaxe (muito utilizada por poetas, escritores, jornalistas, publicitários, oradores, vendedores, etc)- e restringindo o espaço dado às demais inteligências:

¹⁰GARDENER, H. Estruturas da mente – a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

¹¹Revista Nova Escola, Ano XII, Nº 101, 1997: 8-12

As outras inteligências apresentadas e descritas são:

- *musical* - aquela que permite a alguém organizar sons de maneira criativa (músicos, cantores);
- *espacial* - vista como a capacidade de formar um modelo mental preciso de uma situação espacial e utilizar esse modelo para orientar-se entre objetos ou transformar as características de um determinado espaço (é especialmente desenvolvida e utilizada por arquitetos, navegadores, pilotos, cirurgiões, engenheiros, escultores);
- *corporal-cinestésica* - restrita à especial habilidade para utilizar o próprio corpo de diversas maneiras, envolvendo tanto o auto-conhecimento quanto a destreza para manipular objetos, além da cinestesia, sentido pelo qual percebemos os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros (muito utilizado por atletas, dançarinos, malabaristas, mímicos);
- *interpessoal* - esta circunscrita à capacidade de uma pessoa dar-se bem com as demais, compreendendo-as, percebendo suas motivações ou inibições e sabendo como satisfazer suas expectativas emocionais (é muito comum em pessoas de fácil relacionamento pessoal, como líderes de grupo, políticos, terapeutas, professores, animadores de espetáculos) e;
- *intrapessoal* - relaciona-se à capacidade que uma pessoa tem para conhecer-se e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos.

Enfim, o que se sublinha neste estudo é que, na prática, as inteligências aparecem integradas umas às outras, havendo a possibilidade de se explorar uma em favor da outra e não restringi-las, tradicionalmente, em função das competências lógico-matemática e lingüística.

Nesta linha de pensamento não se pode esquecer do trabalho de Daniel Coleman (1995)¹², anos 90, sobre a Inteligência Emocional. O autor aprofunda suas leituras e reflexões sobre as *inteligências interpessoal e intrapessoal*, evidenciando que não basta ser lógico ou saber se expressar verbalmente senão tiver “jogo de cintura”, conhecer a si mesmo ou ser capaz de fazer uma leitura das relações humanas no local em que se encontra, para que a convivência seja a mais produtiva.

Embora haja estas considerações a tradição persiste na hegemonia do conhecimento lógico-matemático e lingüístico, pois o método cartesiano, baseado na razão, influenciou todo o conhecimento científico e estabeleceu as relações entre mente e corpo e entre teoria e prática. Desta concepção vêm as noções difundidas de que “*a inteligência se encontra no cérebro*” e de que esse é “*o órgão mais importante do corpo humano*”, bem como a valorização do trabalho mental sobre o trabalho braçal (FREITAS, 1999, p. 42).

¹²GOLEMAN, D. Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. (59ª edição). Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

A escola cria e reproduz a divisão social do trabalho, ao cindir a teoria e a prática, valorizando o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e das atividades físicas. É desse modo que a Educação Física é relegada ao status de “disciplina” menor, quando em confronto com outras “disciplinas”. (p. 60).

Sobre este modelo de formação, em sentido amplo, Tofler (1998)¹³, no seminário “*Como se muda um país através da educação*”, observou que o sistema de educação de massas, da revolução industrial, era uma forma de democratizar o acesso a um determinado conjunto de conhecimentos, funcionando muito bem. Só que as escolas ficaram parecidas com as fábricas: hora certa de começar e terminar as aulas, os conteúdos comportamentalizados, tudo simulava a projeção de futuro da sociedade industrial. Mas hoje estamos indo de um sistema de trabalho na fábrica ou no escritório, em horas determinadas, para um em que se trabalha e aprende em qualquer lugar e hora, vindo a tona a necessidade de se respeitar e considerar o cotidiano das pessoas, fora das instituições, como um lugar em que se aprende, ampliando a concepção de currículo.

Alvin Toffler e Heidi Toffler (1998) sugerem que a ‘crise da educação’¹⁴, espectro que assombra quase todos os países, não será resolvida, simplesmente, dentro da sala de aula, utilizando-se um computador ou ligando-a a uma conexão com a *internet*, ou mesmo de se privilegiar determinados conteúdos, pois questiona-se a “linha de produção” em que foram transformadas muitas escolas, assinalando-se para uma perspectiva de mudança na educação em si mesma.

Nesta mudança, a educação transformar-se-ia em uma atividade na qual a hora e o lugar não teriam importância porque muita coisa deveria acontecer fora e não dentro das salas de aula. Neste novo processo os *professores*, com efetiva participação na elaboração do projeto educacional, como um todo, do começo ao fim, libertar-se-iam da escola-fábrica em busca da autonomia pedagógica, transformando a escola, bem como o cotidiano, numa grande sala de aula.

O corpo deixaria de ser fragmentado e passaria a fazer parte de um trabalho interdisciplinar, desenvolvendo-se a consciência corporal, pois é o corpo que possibilita a dialética da consciência e do mundo e que torna viável a presença de um sujeito intencional, enquanto que a consciência permite que o corpo se torne um corpo vivo, um corpo humano, *um corpo no mundo*, fazendo com que temos consciência do mundo por causa do nosso corpo.

¹³TOFFLER, A. *Jornal Folha de São Paulo*. Caderno MAIS, 5-8, 1 de março, 1998

¹⁴O próprio Banco Mundial reconhece que sem educação e saúde, além de direito à expressão verbal e justiça, a margem dos excluídos crescerá indubitavelmente para índices cada vez mais alarmantes.

3. O CORPO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

“(...) o corpo não é, pois um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho não é um pensamento, quer dizer que não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa além do que é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no momento mesmo em que se transforma pela cultura, nunca fechado sobre si mesmo, e nunca ultrapassado. Se se trata do corpo de outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivendo-o, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o atravessa e me confundir com ele. Sou, pois meu corpo (...)” (CAVALARI, 1996, p. 47-8)

Propomos o conceito de corporeidade como o nosso ponto de partida para trabalhar os componentes motores que estão ligados ao processo de escolarização, pois esta integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. Com o paradigma da corporeidade rompe-se com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção *“entre essência e existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo”*. (FREITAS, 1999, 62)

Na visão desta autora, a corporeidade implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo, significando dizer que torna-se o espaço expressivo por demarcar o início e o fim de toda ação criadora, o início e fim de nossa condição humana. De forma que o nosso corpo, como corporeidade, como corpo vivenciado, não é o início e nem o fim, é sempre o meio, no qual e por meio do qual o processo da vida se perpetua. O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese, bem como o conceito de corporeidade situa o homem como um *“corpo no mundo”*, uma totalidade que age movida por intenções.

Dentro deste contexto escolhemos trabalhar com o esquema corporal e a imagem corporal, contendo como expressão desses conteúdos a coordenação (motricidade), o equilíbrio, a orientação espacial, a orientação temporal, a lateralidade, tendo como referência chegar à consciência corporal.

A título de ilustração vamos utilizar o exemplo da árvore com suas raízes, tronco, ramos, folhagem para visualizar as propriedades do *esquema corporal* e da *imagem corporal*. Ao considerarmos o **corpo** como um grande *árvore* vamos entender o **esquema corporal** como *as raízes, o tronco e os ramos*, pois representa uma estrutura que compreende a verticalidade, a lateralidade, a biodimensionalidade ou a sua trimensionalidade. *As imagens do corpo* representam *as folhagens, a roupagem*, significando dizer que o corpo é (re)colonizado pela *imagem do corpo* - formado numa idéia precisa de processo, de dinamismo, e das múltiplas

influência sócio-histórico-culturais que recebe – mas que busca o seu assento na “estrutura” do esquema corporal.

A imagem do corpo é o conceito e a vivência que se constrói sobre o esquema corporal, trazendo consigo o mundo humano das significações, pois na imagem estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, marcada nos gestos, no olhar, no corpo que se move, que repousa, que simboliza. Enfim, na imagem do corpo está implícito não apenas o corpóreo, meu corpo como objeto de reflexão, mas, principalmente, a corporeidade, o corpo-sujeito que age no mundo e que, nesta inter-relação, estende-se para ele, perde suas fronteiras anatomicamente definidas e torna-se marcado pelos símbolos de suas vivências, torna-se presença (FREIRE, 1999). Dessa forma eu estou no mundo, não em meu corpo, pois o pólo da presença é o outro.

Nos estudos de Rosa Neto (2002), o **esquema corporal** foi tratado abarcando alguns pressupostos da imagem corporal, mas colocando a sua ênfase maior no modelo postural, esquema. Por exemplo;

“Há um modelo postural, um esquema, uma imagem do nosso corpo, independente das informações cutâneas e profundas, os quais desempenham um papel importante, mesmo que não evidente, na consciência que cada um tem de si mesmo. O modelo postural não é estático, mas sustenta ativamente todos os gestos que nosso corpo realiza sobre si mesmo e sobre os objetos exteriores.

(...) A construção do esquema corporal, isto é, a organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dados do mundo exterior exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, já que essa organização é o ponto de partida de suas diversas possibilidades de ação. Sendo assim, o esquema corporal é a organização das sensações relativas a seu próprio corpo em associação com os dados do mundo exterior” (p. 21).

Embora em seu livro tenha começado pela motricidade fina, depois motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e encerrado com a lateralidade observa-se que o esquema corporal trás consigo, subjacente a ele, o papel de mediação entre os diferentes componentes motores. Entretanto, numa leitura não atenta o que se poderá observar, num primeiro momento, no âmbito da “aparência” e não da “essência”, é um conjunto de componentes motores, podendo-se até entender que estes componentes possuem “vida própria” e não, necessariamente, uma inter-relação.

Quando se refere à **organização espacial** assinala que esta envolve tanto o espaço do corpo, diretamente acessível, como o espaço que nos rodeia, finito enquanto é familiar, mas que se estende ao infinito, ao universo, e desvanece-se no tempo. No geral, a organização espacial depende, ao mesmo tempo, da estrutura de nosso próprio corpo ((estrutura anatômica, biomecânica, fisiológica, etc.), da natureza do meio que nos rodeia e de suas características. Portanto, todas as modalidades sensoriais participam em certa medida na percepção espacial: a

visão, a audição, o tato, a propriocepção e o olfato. De forma que a orientação espacial designa nossa habilidade para avaliar com precisão a relação física entre nosso corpo e o ambiente. Assim, o olho e o ouvido, o labirinto, os receptores articulares e tendinosos, os fusos neuromotores e a pele representam o ponto de partida de nossa experiência espacial restrita a duas etapas: uma ligada à percepção imediata do ambiente - sensório-motora e a outras baseada nas operações mentais que saem do espaço representativo e intelectual.¹⁵ (p. 21, 22)

Com relação à **organização temporal** observou-se que esta ficou restrita à *memória*, relacionada aos componentes de *ordem e duração que o ritmo reúne*. A *ordem* ou a distribuição cronológica das mudanças, ou dos acontecimentos sucessivos representa o aspecto qualitativo do tempo e a duração seu aspecto quantitativo. Por sua vez, a *noção de duração* resulta de uma elaboração ativa do ser humano de informações sensoriais, tendo como conteúdo físico (mudanças, velocidade, espaço recorrido, movimento, crescimento da medida) proporcionando a base do nosso conhecimento do tempo e de sua organização. No que se refere à *noção de tempo* este foi avaliado considerando que o tempo e a duração estão circunscritos a um movimento cuja velocidade (distância percorrida durante um intervalo de tempo) é constante. Porém, a organização temporal inclui uma dimensão lógica [conhecimento da ordem (esta percepção nos leva a distinguir o simultâneo do sucessivo), uma dimensão convencional (sistema cultural de referências, horas, dias, semanas, meses, anos) e um aspecto de vivência, sendo que a consciência do tempo (evolui e amadurece com a idade) se estrutura sobre as mudanças percebidas. A percepção da duração começa pela discriminação do instantâneo e do duradouro que se estabelece a partir de 10 a 50m para a audição e 100 a 120 para a visão. (p. 23) .

A **lateralidade** foi compreendida como a preferência de utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho, ouvido, perna, sendo que a lateralização cortical foi vista como a especialidade de um dos hemisférios, outorgando a um deles a iniciativa da organização do ato motor.

No que se refere ao **equilíbrio** este foi considerado a base primordial de toda ação diferenciada dos segmentos corporais. Portanto, o equilíbrio é o estado de um corpo quando forças distintas que atuam sobre ele se compensam e anulam-se mutuamente. Entretanto, do ponto de vista biológico, a possibilidade de manter posturas, posições e atitudes indica existência de equilíbrio

No que diz respeito a **motricidade fina** esta foi desenvolvida na forma de coordenação visuomanual, imprescindível para pegar um objeto e lançá-lo, para escrever,

¹⁵Cabe lembrar que pelo tato também se sente as vibrações.

desenhar, pintar, recortar, etc. Porém, a mesma é um processo de ação em que existe coincidência entre o ato motor e uma estimulação visual percebida.

E no que se refere à **motricidade global** esta foi concebida como movimento motor global, seja ele mais simples, é um movimento sinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial, temporal, e assim por diante.

OBJETIVOS

No ano de 2002 e 2003 foi desenvolvido o projeto “O COMPORTAMENTO MOTOR NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL” na forma de dois sub projetos: *Alfabetização – O Corpo em Destaque* (2002) e *Corpo, Desenvolvimento Humano e Alfabetização* (2003) com a avaliação e intervenção em quatro classes, para cada ano, especialmente selecionadas para as atividades na escola. Subjacente a este trabalho houve reuniões pedagógicas com as professoras (25), de ambos os períodos (matutino e vespertino), cabendo observar que os projetos foram desenvolvidos, apenas, no período da tarde. Para os problemas levantados, inicialmente, diagnosticou-se algumas soluções que foram imediatamente implantadas, resolvendo parcialmente os limites apontados. Na realidade, o trabalho de intervenção desenvolvido demonstrou ser bastante eficiente, mas criou uma determinada “dependência” em relação aos professores e bolsistas da UNESP, nos fazendo rever esta questão nesse projeto.

Os problemas enfrentados em 2002-2003, durante o desenvolvimento do projeto, não foram de fácil solução e muitos deles somente serão resolvidos a longo prazo. O empenho de todos os envolvidos no projeto desenvolvido (docentes, administradores e bolsistas, pesquisadores) foi crescendo na medida em que os resultados confirmavam a importância deste tipo de trabalho na escola e sua contribuição no trabalho pedagógico e educacional. Assim, dados os primeiros passos e vencida esta primeira etapa, se tornou imperativo propor este novo projeto que prescindisse do trabalho anterior, mas que deverá superá-lo, buscando ampliar este trabalho para todos os alunos e docentes da faixa etária em questão. Desse modo, neste projeto propusemos como objetivos:

1. Desenvolver “oficinas pedagógicas”, relacionadas ao desenvolvimento/comportamento motor dos escolares, visando a formação em serviço dos professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. Neste a meta é trabalhar a autonomia dos docentes, capacitando-os em serviço para que possam realizar com sucesso a avaliação motora proposta por Rosa Neto (2002). Uma vez dominado esse instrumento de trabalho, o próximo passo será capacitá-los na tarefa de:
2. Identificar formas de intervenção, no processo de escolarização, relacionadas à motricidade global, motricidade fina, orientação espacial, equilíbrio, orientação temporal, esquema corporal e lateralidade, no desenvolvimento motor das crianças, tendo como referência a elaboração do caderno de atividades didático-pedagógica.

Neste, o objetivo será a elaboração de planos de aula voltados para as categorias motoras arroladas, bem como para as atividades do dia-a-dia. Porém, como este tipo de trabalho, normalmente, suscita questionamentos buscar-se-á também....

3. Realizar reuniões, tendo como propostas (a) o aprofundamento de questões relacionados à corporeidade (desenvolvimento/comportamento motor), nos primeiros anos da educação básica, bem como, específicas, relacionadas a (b) formação profissional no campo da Educação Física.
4. Elaborar um caderno de atividades didático-pedagógica que auxilie os professores da educação infantil e das primeiras séries de escolarização a trabalharem com os componentes motores que afetam o processo de alfabetização.

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo estudo de caso, de análise qualitativa que tem como campo de investigação o problema da alfabetização em escolares que apresentam problemas motores, bem como de um corpo docente que busca capacitação profissional em serviço.

No âmbito deste processo foram comprados 35 livros de Avaliação Motora (ROSA NETO, 2002) e realizadas oficinas pedagógicas para se discutir o texto, bem como realizado treinamento com as diferentes etapas da avaliação. Para este fim foi confeccionado material didático na própria escola e com a ajuda de pais e mestres. Numa etapa posterior foi realizada a avaliação motora com uma parte do corpo docente, visando que cada professora aplicasse-a em dois escolares, como exemplo e foi também realizada a filmagem deste processo. Entretanto não foi possível atingir a totalidade das docentes devido ao fato de que a escola também desenvolve outras atividades didáticas, não sendo possível disponibilizar muitos dias para este trabalho. Paralelo a este trabalho foi elaborado e colocado em prática um caderno de atividades didático-pedagógica com 48 planos de aula, respeitando-se os eixos temáticos da escola e voltados para os componentes motores. Neste processo especial atenção se deu, privilegiando, ao esquema corporal e orientação espaço-temporal, pois são aqueles componentes que mais têm centralizado os problemas relacionados com a questão da alfabetização. Também não foi ignorada a questão da atenção e da cooperação, visando auxiliar estes professores em sala de aula, bem como no prelúdio de uma educação para a paz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de campo realizado envolveu avanços como foi o caso da elaboração de uma apostila sobre o corpo com planos de aula e a sua incorporação, ainda não total, nos planos de ensino, havendo ainda um processo de adequação de algumas atividades por parte das

professoras. A seguir se estará apresentando o que foi feito na forma de quadro geral e posteriormente se estará apresentando alguns relatos.

QUADRO – Educação Física: Planos de Aula

Rosa Neto (2002) Escola Eixos Temáticos	Componentes Motores				
	Motricidade Global Atividades Propostas	Motricidade Fina Atividades Propostas	Equilíbrio Atividades Propostas	Esquema Corporal Atividades Propostas	Orientação Espaço-Temporal Atividades Propostas
Quem ama conheci a si e exerce a cidadania	Pega-pega de hospital; fuga de alcatraz; careca cabeludo;	Jokempó; jokempó ativo; marciano;	Tic-tac; pac-man; João bobo;	“Mandou”, “palmas”, não passe na minha “sombra”, os trens malucos	Pula-pula seu sapo; pega-pega do abraço (ou pega-pega duro ou mole); circuito;
	Jogo de palmas; caçada as bolinhas; robôs;	Formando uma orquestra; quem sabe vestir; pedaço de pizza;	Deixa rolar; dança da laranja; passa ou não passa;	Toda pessoa precisa (ginástica historiada); corre-corre da amizade;	Atividade com comando; atividades com rolamentos; túnel com rolamentos (ou rola gol; regra 3)
				Jogo do riso; guiando o amigo; rápido;	Pega-pega do rabo; jogo do troca a toca (ou passa a bola ; regra 3); jogo do espelho
Quem ama respeita o seu espaço	Os três pés; pisca-pisca; caça-caçadores;	Brincando de nós; calçando as cadeiras; imagem e ação;	Correr (equilibrando o jornal em diferentes partes do corpo); esgrima; guerra dos tomates;	Casa de giz; pega-pega nas linhas da quadra; canto;	Atividades de comando; atividades com arcos; arcos malucos; corrente maluca;
		Mala sem alça; batatas quentes; tapão;	Forme o seu grupo; garçon; pirâmide;	Rouba bandeira; cabo de guerra; nunca três;	Pega-pega de duplas; mini caça ao tesouro; queimada maluca;
				Corrida de três pernas; manipulação; não deixe estourar a sua bexiga;	Pega-pega corrente; manipulando o brinquedo; bola ao centro;
Quem ama valoriza o meio ambiente e a cultura	Lobomau; corda; musica: bicharada;	Corrida do lenço; fio de aranha; coordenando tudo	Pega-pega saci; jogo da amarelinha; equilibrar bastões	Corrida de canguru; festa de animais; jogo do mundo;	Gato e rato; cabra-cega; imitando animais (ou pular cela);
	Jacaré; caranguejobol; música: escravos de jô;	Pega-pega gruda; aprendendo as horas; com quem está o tesouro	Os equilibristas; corrida dos saquinhos; seguro os saquinhos	Alerta; estátua; astronauta;	Corre-cotia; pular corda; escravos de jô (ou mãe da rua; rede humana);
				Jogo inglês; mímicas; pega-pega; ponta-calcancar;	Morto ou vivo do meio ambiente; basquete reciclado; historinha;
Quem ama sonha e realiza	Corrida das lagartas; tapetes mágicos; brincadeiras (como pula-pula corda)	Bolas malucas; pega-pega de bexiga; meninos ou meninas; encaçapa bolinhas;	Sabonetebol; circuito com corda; descobrir os números;	Pontos; grupo; ginástica da plantinha;	Atividades construídas no coletivo; atividades construída com os familiares, bem como brincadeiras e jogos;
		Pega-pega da concha; bola a torre; io-io giratório;	Caçada as bolinhas; andar de latinha; dança da cadeira sem cadeira	Queimada; quadrados;	Confecção de fantoches; colocando/colando rostos pintados ou partes como boca, olhos e nariz; apresentação de teatrinhos e histórias variadas
				Ilhas; corda; bola;	Trabalho com clips ou palitos de fósforos; criação de exercícios visando a criatividade

Obs.: Os planos de aula apresentados fazem parte da apostila “O Corpo: na escola, da escola, no processo de escolarização. Caderno de atividades didático-pedagógica”. Cada quadradinho corresponde, de forma sintética, a um plano de aula num total de 48.

Na prática, o trabalho desenvolvido, tomando como referência à apostila - “O CORPO: NA ESCOLA, DA ESCOLA, NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO. CADERNO DE ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS” - foi avaliado nos relatos (ou relatórios das professoras, da seguinte forma:

(1) Educação Infantil

Antes do início das orientações da UNESP, as professoras desenvolviam atividades de educação física sem um objetivo preciso, e essas atividades eram apenas umas brincadeiras, sem ser dada a importância devida, não por falta de vontade da equipe docente, mas por essa equipe não estar preparada em relação ao conhecimento necessário referente a essa disciplina. Isso sempre gerou uma certa insegurança.

O início de nossa parceria provocou nessa equipe uma reflexão sobre a importância de um planejamento mais elaborado com objetivos bem definidos nessa área. Em relação à apostila “O Corpo”, veio contribuir ainda mais no sentido de atentar os profissionais da Educação Infantil em detectar dificuldades de defasagem referentes à motricidade em crianças menores. Isso refletiu em trabalharmos para melhorar o desempenho dessas crianças nesse aspecto de seu desenvolvimento, com maior segurança e objetivos específicos. (LIMEIRA, 2004a, p.1, o grifo é nosso)

Com base no exposto observa-se que foi bem vinda a parceria e de que houve aderência na proposta de se refletir mais objetivamente em relação à questão da corporeidade e da motricidade. Pode-se dizer que para estas professoras houve uma tomada de consciência. Como assinala Contreras (2002), o exercício da profissionalidade docente passa pela obrigação moral, o que pode ser notado também com as professoras do primeiro ano do ensino fundamental.

(2) Ensino Fundamental

1ºs ANOS

A apostila “O Corpo” e a parceria com a UNESP veio a colaborar e facilitar o trabalho do corpo docente desta U.E. em pelo menos 3 pontos:

- Trouxe maior conhecimento sobre a disciplina “Educação Física” e um olhar mais específico sobre o desenvolvimento dos alunos na área da motricidade.

- Ajudou no planejamento mais elaborado das aulas de Educação Física no que diz respeito à escolha das atividades, a adequação ao tema e à necessidade dos alunos e os critérios de avaliação.

- Desmistificou aquelas aulas que se caracterizavam apenas por jogos com bola: queimada, futebol, etc. (O grifo é nosso)

Os professores, portanto, sentem-se mais seguros e não “evitam” mais as aulas por não saberem o que dar. Ampliou o repertório de atividades para o planejamento das aulas.

Por outro lado, as crianças que já gostavam da disciplina, passaram a apreciar muito mais, principalmente por terem um objetivo a alcançar e pela participação ser maior.

Um grande avanço é que as aulas estão contextualizadas de acordo com os temas desenvolvidos durante os bimestres dos anos letivos, e que complementam as aulas de alfabetização. (O grifo é nosso)

A integração UNESP / Escola / Alunos está sendo altamente positiva para todos.

Citando Pimenta (2000) esse trabalho trouxe um **processo novo, um processo de reflexão na ação, passando de uma prática automatizada para uma prática reflexiva**, visto que é na busca da formação continuada e da capacitação em serviço que elevamos a qualidade do nosso trabalho. (O grifo é nosso)

No geral pode-se dizer que:

- **Antes da parceria ESCOLA – UNESP:**

Tínhamos um horário programado semanalmente para as atividades de Educação Física. Mas, o que acabava acontecendo era que muitas vezes não íamos porque dávamos preferência para os conteúdos programáticos mais valorizados pela cultura escolar (Língua Portuguesa e Matemática). Quando íamos até a quadra ou repetíamos as brincadeiras mais conhecidas por nós, ou deixávamos os alunos livres para “brincar”, fornecendo a eles apenas o material (como: bolas, bamboles, cordas, etc). Algumas vezes, quando planejávamos a aula, tínhamos a situação didática e o desenvolvimento, mas não tínhamos claro o objetivo da atividade, o que estaria desenvolvendo na criança. Tínhamos muitas dúvidas e constantemente nos questionávamos:

Para que serve a Educação física?

Eu tenho condições de ministrar aulas de Educação Física para os meus alunos?

Este tipo de comportamento em relação à disciplina, ao nosso ver, estava totalmente atrelado com o histórico da disciplina. A Educação Física possui um histórico relativamente longo de inclusão no currículo das escolas brasileiras, mas sempre desempenha um papel secundário e nunca é objeto de reflexão, pois historicamente a escola tem privilegiado a linguagem e o raciocínio lógico matemático.

Desde a década de 1920, a tradição educacional brasileira classificou a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, e que a disciplina tenha sido, muitas vezes, objetos de tentativas de instrumentalização; assim, no Brasil, a Educação Física já teve seus objetivos vinculados ao treinamento pré-militar, à eugenia (aperfeiçoamento da raça), ao nacionalismo e à preparação de atletas.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, no parágrafo 3º do artigo 26, integra a Educação Física, como componente curricular, à proposta pedagógica da escola e determina que a disciplina deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Tem-se buscado evitar esta fragmentação de conteúdos e o isolamento das disciplinas no interior da escola por meio das proposições dos Temas Transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, etc.), do desenvolvimento de competências e da interdisciplinaridade.

Nunca integrávamos a Educação Física, pois temos uma visão fragmentada dos conteúdos, nossa formação foi pautada na concepção tradicional de ensino. Portanto, pensávamos constantemente: “Vamos perder tempo, dando educação física se temos que dar conta de alfabetizar?” – Como se alfabetizar também não exigisse habilidades que são desenvolvidas nas aulas de educação física.

Neste novo contexto histórico, a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, e sua prática pedagógica deve ser transformada.

Professores se sentem inseguros e com tantas dúvidas, por que poucos cursos de pedagogia e de formação de professores trataram ou tratam com rigor e profundidade a Educação Física, embora as diferentes tendências ou correntes pedagógicas admitam sua importância.

Mas somos capazes de ministrar aulas de educação física, precisamos apenas vencer algumas etapas, e a primeira delas, premissa para as demais, é reconhecer a importância da Educação Física para a formação dos alunos e considerar suas finalidades como disciplina escolar que trabalha o corpo em movimento. (O grifo é nosso)

- *Depois da parceria ESCOLA – UNESP*

A partir da nossa parceria este quadro começou a ser revertido, embora inicialmente não observássemos muitas mudanças significativas.

Foi através das reuniões que eles começaram a passar sugestões de aulas e brincadeiras que, embora já conhecêssemos algumas, passou a ficar mais claro os objetivos da aula, o que as atividades desenvolveriam nas crianças. A partir daí, reconhecendo estes objetivos, começamos a enxergar os benefícios que ela poderia trazer para outras preocupações e angústia que tínhamos.

Algumas delas eram:

-Alunos com dificuldade de atenção;

-Organização e localização no espaço (utilização correta do caderno, organização dos objetos dispostos na carteira, etc);

-Alunos que se utilizavam letras e números espelhados.

Descobrimos que estas e outras preocupações estavam relacionadas aos conceitos de:

-Motricidade fina;

-Motricidade global;

-Equilíbrio;

-Esquema corporal;

-Organização espacial;

-Organização temporal;

-Lateralidade.

Estes conceitos estão sendo trabalhados e desenvolvidos nas nossas aulas de educação física com o auxílio de uma nova apostila, chamada “O CORPO”, elaborado conforme as orientações da proposta pedagógica da escola, as atividades são divididas por eixos temáticos. (LIMEIRA, 2004b, p.1-2)

Da mesma forma que as professoras da educação infantil, estas professoras passaram a assumir com maior nitidez a sua profissionalidade docente. Porém, vão além em suas ponderações e, num processo de tomada de decisão, conseguem fazer uma reflexão densa de seus limites e colocar “luzes” numa disciplina que até então estava na “penumbra”. No bojo de suas reflexões assumem um compromisso com a competência profissional, entendida aqui, como algo que vai além do saber fazer, mas que absorve também conhecimento e atitude, envolvendo tanto uma obrigação moral quanto um compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002). Estas considerações também aparecem de forma tímida e muito sintética no relato das professoras de segundo ano, sendo evidenciada apenas as adequações que foram feitas e as dificuldades que foram encontradas.

2ºs ANOS

Algumas atividades propostas na apostila tiveram que ser alteradas em virtude da agitação que provocavam nas crianças. Ex.: Aula nº 2 – “Corre -corre da amizade”, foi necessário invertermos a ordem da atividade, primeiro foi dado o comando, para depois deixá-los espalharem-se pela quadra ou pelo pátio para fazer a brincadeira do pegador.

As crianças de nossa escola ficam ansiosas pela Educação Física e quando saem acabam extrapolando.

A grande dificuldade em relação à toques, dar as mãos etc, é um outro empecilho para o sucesso das atividades propostas na apostila descrita acima. Eles não se tocam e também não gostam de ser tocados, além de confundirem os mesmos com empurrões, chutes, etc.

É necessária uma conversa longa com as crianças antes e após cada atividade ou aulas propostas na apostila. (LIMEIRA, 2004c, p.1, o grifo é nosso)

Embora haja esta mediação não deixa de ser uma boa contribuição na medida que expõe uma outra parte do problema que é a adequação do conteúdo, pois trabalhar com a corporeidade exige uma visão de unicidade e, mais do que isso, sair de uma estrutura de aulas por compartimentos. Esta compreensão também pode ser observada com as professoras dos terceiros e quartos anos...

3ºs e 4ºs ANOS

Percebemos a grande necessidade que tínhamos em elaborar e executar atividades físicas para cada grupo. Através do auxílio que o caderno de atividades nos proporcionou, conseguimos colocar em prática e visualizar as dificuldades as quais as crianças e até mesmo nós temos.

Fizemos as adaptações necessárias para cada grupo, dependendo de suas realidades.

Acreditamos que temos uma certa cautela antes de aplicar as atividades, pois nossa formação não foi específica e também muitas de nós temos problemas com esquema corporal, orientação espacial, motricidade e equilíbrio. Outras dificuldades são a falta de material e de lugar apropriado para desenvolver as atividades.

A constante presença da equipe (UNESP) nos dá maior confiança e ajuda-nos a esclarecer certas dúvidas corriqueiras que, para nós profissionais, são importantes para o nosso melhor desempenho, e também para o sucesso na aprendizagem de nossos alunos.

O conjunto de conhecimentos e técnicas que nos foram passadas ampliou nosso repertório e considerou mais a necessidade de se respeitar o corpo de cada um. As conseqüências que causam em todos são a própria conscientização e preocupação em sempre estar desenvolvendo e melhorando a corporeidade. (O grifo é nosso)

Algumas atividades que foram aplicadas com sucesso:

- *Espelho*
- *Jogo das palmas*
- *Caçada às bolinhas*
- *Passa ou não passa*
- *Circuito*
- *Canto*
- *Batata-quente*
- *Alerta*
- *Queimada*
- *Mãe de rua*
- *Escravos de Jô*

Entre outras e muitas que costumávamos brincar quando crianças:

- *Corda*
- *Competições*

Estamos em constante aprendizado e acreditamos que é necessário melhorar, e só o tempo nos mostrará se acertamos, através da evolução de nossas crianças.(LIMEIRA, 2004d, p.1, o grifo é nosso)

Novamente vem a tona a questão do exercício da profissionalidade docente em que a competência profissional abarca tanto a dimensão técnica quanto envolve uma dimensão moral e uma dimensão social (compromisso com a comunidade: alunos e professores).

Os relatos apresentados não deixam de trazer a tona também que os desafios enfrentados passam em três níveis, como o da mentalidade em que se procurou mudar a maneira de pensar, julgar e agir; o das práticas em que se buscou tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. No geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática, mas que nesse caso já houve um grande avanço com as professoras da primeira série, principalmente e com as da terceira e quartas séries. E com o compromisso, significando transitar do discurso para a ação, mas também visando destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas no sentido de se gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatando o sentido do planejar para a ação (MACHADO, 1996),

Esta intervenção também nos permitiu compreender que a falta de exploração e compreensão, de modo consciente e intencional, tem o seu fundamento na concepção dicotômica de homem que lamentavelmente prejudica a “educação de corpo inteiro”. Nesta visão, quando a totalidade do organismo é fragmentada em corpo e mente não há como evitar a excessiva valorização das atividades intelectuais em detrimento das atividades físicas. Dessa forma, há necessidade também de se trabalhar cada vez a questão da corporeidade, pois se ela, em sua

compreensão mais ampla é também linguagem não há como “excluí-la” do processo de escolarização.

CONCLUSÃO

Relembrando os nossos objetivos iniciais, quais sejam de desenvolver “oficinas pedagógicas”, relacionadas ao desenvolvimento/comportamento motor, visando a formação em serviço dos professores de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental; identificar formas de intervenção, no processo de escolarização, relacionadas a estes componente; realizar reuniões pedagógicas com ênfase para a questão da corporeidade e elaborar um caderno de atividades didático-pedagógica que auxiliasse o corpo docente pedagogicamente e em sua capacitação acredita-se que o mesmo foi alcançado em quase a sua totalidade, ficando para o próximo projeto terminar o treinamento dos professores naquilo que se refere a Escala Motora.

Os resultados alcançados não deixam de ser significativos. Nos relatórios das professoras prevaleceu a compreensão de que a apostila “O Corpo” veio colaborar e facilitar o trabalho do corpo docente; trouxe maior conhecimento sobre a disciplina Educação Física e um olhar mais específico sobre o desenvolvimento dos alunos na área da motricidade; as crianças da escola se sentiram mais estimuladas pelas aulas de Educação Física; percebeu-se a grande necessidade que se tinha em elaborar e executar atividades físicas para cada grupo o que ocorreu através do auxílio que o caderno de atividades proporcionou , pois se conseguiu colocá-lo em prática e visualizar as dificuldades que as crianças têm a até mesmo as professoras. Houve evoluções e elas são incomensuráveis, mas há também por parte das docentes uma inércia decorrente de um modelo de educação e de escolhas pessoais de vida.

No processo de aplicação da avaliação motora e/ou mesmo em algumas aulas de Educação Física observou-se que embora fosse uma necessidade para a escola e as professoras, nem todas as docentes demonstraram, na prática, aptidão para esta atividade didática, sendo que em alguns momentos foi comum a insegurança e a falta de paciência, por parte de algumas, o que só veio a valorizar o que já tinha sido feito na escola, pois estas docentes nem sempre tinham a percepção do todo. Esta descoberta para nós foi desconcertante em função de que muitas vezes o corpo docente nos passava a sensação de que estavam acompanhando todo o processo, mas que na prática ficava o subentendido pelo entendido. Outro fato que nos chamou a atenção era de quem nem sempre este grupo cumpria com o que havia sido combinado, como por exemplo: as leituras o que tornava o processo moroso.

Com relação a este fato cabe destacar que a escola está envolvida em muitos projetos e se observa que as professoras estão ficando cansadas e irritadas com mais um trabalho que devem fazer. São pessoas comprometidas com a profissionalidade docente, mas também são seres humanos suscetíveis às pressões do meio. Percebemos também que no âmbito das relações interpessoais é muito tênue o triangulo pedagógico que se forma entre a prática pedagógica docente, o projeto proposto e as prioridades pedagógicas da escola. Portanto, temos consciência de que o processo de libertação, exposição e reciprocidade docente somente serão alcançados a médio prazo. Não é tão simples superarmos os esquemas mentais hegemônicos de cada pessoa ou suas crenças sem algo que provoque, no bom sentido, uma mudança visceral (no dizer de Rubem Alves).

Neste período que se está trabalhando na escola, em função do desenvolvimento de projetos, observou-se que há pessoas, de fato, comprometidas, mas também pessoas que ainda não se encontram profissionalmente e nem afetivamente o que implica em se ter muita paciência nesse processo de “invasão de privacidade”. Porém, nos processos dialógicos que ocorrem com um outro docente tem sido gratificante este despertar para uma conversa mais “intima”, menos coloquial ou formal, em que se coloca que “só agora elas também estão tendo mais consciência do que esta sendo feito ou sendo pedido”. No bojo deste emaranhado o que se encontra, ainda, é o peso de uma estrutura cartesiana de conhecimento e de funções, havendo dificuldades em se trabalhar de forma mais integrada. Houve evoluções e elas são incomensuráveis, mas há também uma inércia decorrente de um modelo de educação e de escolhas pessoais de vida. Desse modo, os resultados que ora foram apresentados representam uma parte deste rico processo de trabalho coletivo que a despeito dos limites existentes aponta para conquistas reais.

Como se pode observar o trabalho desenvolvido apresentou nuances que corroboram para a sua continuidade (talvez na proposta de um outro projeto). Da mesma forma se observou com maior clareza que a escola, em seu projeto político pedagógico, tem na palavra “amor”, o seu ponto de partida para tentar reverter problemas de violência, agressividade, afetividade, inclusão social. Porém, esta aparece como eixos temáticos (*Quem ama conheci a si mesmo e exerce a cidadania; Quem ama respeita o seu espaço; Quem ama valoriza o meio ambiente e a cultura; Quem ama sonha e realiza*) que ocupam um lugar singular no discurso do projeto, mas que na realidade é em torno destas referências que a escola, de fato, se organiza.

Entende-se que com relação ao **esquema corporal** e mesmo a capacitação docente o projeto caminhou bastante, mas que agora há também a necessidade de se dar um pouco mais de atenção para a **imagem corporal**, buscando desenvolvê-la sob a perspectiva da

dimensão afetiva, sem se descuidar dos avanços alcançados e, principalmente, do exercício da profissionalidade docente.

Na imagem estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal de cada um marcada nos gestos, no olhar, no corpo que se move, que repousa, que simboliza também uma profissão, valendo a pena recordar um pouco o que faz um professor, quem nós somos, para se observar em quais aspectos se poderia começar este processo de mudança pessoal, mas também social.

AGRADECIMENTOS

Ao corpo docente e discente da E.M.E.I.E.F. “Maria Aparecida de Luca Moore”, pela participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1984.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, 701 p.

CAVALARI, R. M. F. O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: Samuel de Souza Neto. *Corpo para malhar ou para comunicar?* São Paulo, SP: Cidade Nova, 1996, p. 39-50

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 58-61, nov., 1993.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 3ª ed.. São Paulo: Ática, 1995.

GARDENER, H. *Estruturas da mente – a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. (59ª edição). Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. - *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992, pp. 78-93

GIORDANI, I. “Eu serei teu mestre!”. *Perspectiva de Comunhão*, vol. 2, pp. 9-11, 2001.

FIORENTINI, D., SOUZA JR, A. J. e MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERARDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. (1ª reimpressão). Campinas, SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil, 2000, pp 307-335.

FREITAS, G. G. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999, 96 p.

LIMEIRA (EMEIEF Profª Maria Aparecida de Luca Moore). Relatório das professoras da educação infantil (manuscrito). Limeira, UNESP/RC - *Projeto Núcleo de Ensino*, 2004a, 1p.

LIMEIRA (EMEIEF Profª Maria Aparecida de Luca Moore). Relatório das professoras da primeira série (manuscrito). Limeira, UNESP/RC - *Projeto Núcleo de Ensino*, 2004b, 2p.

- LIMEIRA (EMEIEF Prof^a Maria Aparecida de Luca Moore). Relatório das professoras da segunda série (manuscrito). Limeira, *UNESP/RC - Projeto Núcleo de Ensino*, 2004c, 1p.
- LIMEIRA (EMEIEF Prof^a Maria Aparecida de Luca Moore), Relatório da professoras das terceiras e quartas séries (manuscrito). Limeira, *UNESP/RC - Projeto Núcleo de Ensino*, 2004d, 1p.
- LUBICH, C Aula magna para o doutorado honoris causa em Pedagogia. *Universidade Católica de Washington*, EUA, 2001.
- MACHADO, L. M. Mercado global: a esfinge do presente. In: SILVA Jr., C. A. (Org). *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 91-106 (VI Circuito PROGRAD)
- NICOLA, M. *Psicomotricidade: manual básico*. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2004, 113 p.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, vol III, , setembro, pp. 5-13, 1997
- ROSA NETO, F. *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- ROSSETO, R. Etimologias e saberes. *Espaço Pedagógico*, v. 9, n. 2, p.86-89, dez.2002.
- SAVIANE, D. Os saberes implicados na formação do educador. *IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores*. Águas de São Pedro, SP: UNESP, 1996
- SCHÖN, D. A.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. pp. 77-92.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TOFFLER, A. *Jornal Folha de São Paulo* . Caderno MAIS, 5-8, 1 de março, 1998
- VAZ, A.F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: Alexandre Fernandes Vaz, Deborah Thomé Sayão e Fábio Machado Pinto. *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis, SC: UFSC, 2002, p.85-107.