



Universidade Federal
do Rio de Janeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

***CORPO/CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO:
REPRESENTAÇÕES DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS***

CLAUDIO AROLDO DA PAIXÃO MEDEIROS

Rio de Janeiro

2017

CORPO/CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: AS REPRESENTAÇÕES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

CLAUDIO AROLDO DA PAIXÃO MEDEIROS

Exame especial de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Corpo/corporeidade e Educação: As Representações das Coordenadoras Pedagógicas.**"

Mestrando(a): **Cláudio Aroldo da Paixão Medeiros**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. José Jairo Vieira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 13 de julho de 2017.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Jairo Vieira - Presidente



Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta



Profa. Dra. Andréa Lopes da Costa Vieira

CIP - Catalogação na Publicação

M488c Medeiros, Claudio Aroldo da Paixão Medeiros
Corpo/Corporeidade e Educação: Representações dos
Coordenadores Pedagógicos / Claudio Aroldo da
Paixão Medeiros Medeiros. -- Rio de Janeiro, 2017.
139 f.

Orientadora: José Jairo Vieira Vieira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação. 2. Corpo. 3. Corporeidade. 4.
Sociedade. 5. Escola. I. Vieira, José Jairo Vieira,
orient. II. Título.

In Memoriam

À minha mãe Eleide Adelina, que, mesmo com toda a sua simplicidade e pouca escolaridade, ensinou-me a amar os livros e a ver a beleza das pessoas nas suas diferenças. A ela meu amor e minha admiração eterna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por entender que a fé é o refrigerio da alma e do espírito, e sem esta todo o resto se fragiliza. A fé em Deus nos ampara em momentos de dificuldades e nos dá força no caminhar desta vida, e com certeza, a força vinda de Deus a todo momento nunca me fez desistir desse sonho.

À minha eterna namorada – esposa – amiga, Flavia Couto Miralha Medeiros. Na trajetória de uma formação *Stricto Sensu* observa-se a dificuldade da relação de casais em lidar com as necessidades de “solidão” do parceiro (a), a fim de “mergulhar” na produção da pesquisa. No entanto, sou agraciado com uma esposa maravilhosa que sempre me incentivou e ainda incentiva nessa trajetória acadêmica.

Ao meu filho Lucas, você é que dá significado as nossas vidas (minha e da sua mãe), pelos tantos lanches que preparava para eu, quando me encontrava debruçado em meio a tantos livros, que a minha dedicação lhe sirva como exemplo, para que você corra atrás dos seus sonhos, assim como eu corri e corro pelos meus.

Ao professor José Jairo Vieira pela orientação ímpar, cuidadosa e zelosa. Pela paciência, pela postura íntegra como professor e amigo na construção desta dissertação.

Não poderia deixar de citar a galera do clube de jovens IDE que entendeu e me incentivou nesses dois anos orando por mim nos momentos que sempre solicitei.

Aos amigos, especialmente, Gutemberg, Cyntia, Áureo e Fabiana pelos incentivos e compreensão pelas nossas ausências ou mesmo encontros rápidos durante esses dois anos.

Gostaria de agradecer aos meus diretores e coordenadores das escolas que trabalho, pela compreensão das solicitações que sempre fazia e todos sempre solícitos dentro do possível e aos meus colegas professores sempre me incentivando a nunca desistir.

Aos meus amigos e companheiros do LADECORGEN, pelo carinho e incentivo nos detalhes desta dissertação e pesquisa.

Ao PPGE, na pessoa da Sol, o meu muito obrigado por tantos apelos de socorro e por todos eles serem atendidos gentilmente.

A todos e todas que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica.

“ Toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no
mais evasivo de todos os materiais: O ser humano”

Malinowski

RESUMO

Corpo/Corporeidade e Educação: As Representações das Coordenadoras Pedagógicas.

Esta dissertação objetivou analisar como as questões do corpo e suas representações sociais são vistas dentro da escola e em documentos que são utilizados para a atuação docente nas escolas da rede Municipal do Rio de Janeiro, sobretudo, nas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Este levantamento da representação social sobre o corpo foi feito analisando o discurso de dez coordenadores pedagógicos do Município do Rio de Janeiro, atuantes nas escolas da 5ª CRE, localizadas nos bairros de Irajá e Vista Alegre, na Zona Norte da cidade. Deslocar nosso olhar e foco para a coordenadora pedagógica justifica-se por ser ela que direciona e dirige os trabalhos desenvolvidos pelos professores no contexto escolar. Utilizou-se como referência para o tratamento das representações sociais, as contribuições de Moscovici (1961, 2005) e Jodelet (1990). A categoria corpo foi analisada tendo como referência Le Breton (2007), Marcel Mauss (1995), Vieira (1995). A metodologia contou com trabalho de campo, no qual aplicou-se entrevista semiestruturada em dez coordenadores pedagógicos e também com análise documental (Gil, 2008) das resoluções, normas e legislação que estão em vigor e servem como parâmetro para os trabalhos dos coordenadores pedagógicos. Analisou-se como esses documentos apresentam a categoria corpo e corporeidade em seu contexto e quais as diretrizes para propiciar a implementação de um trabalho pedagógico na escola, utilizando a categoria corpo/corporeidade, de que forma ela é vista, tratada e explorada por essas profissionais. De acordo com os dados obtidos, podemos considerar que a visão e percepção dos coordenadores pedagógicos sobre corpo/corporeidade de uma forma geral é incompleta, eles informam que tiveram pouca preparação e formação sobre esse conteúdo e que é necessária uma melhor integração entre a Secretaria Municipal de Educação, a escola, alunos e professores para tratar desse tema, uma vez que os documentos oficiais também demonstram uma pouca valorização e exposição da temática do corpo/corporeidade. Neste sentido, concluímos que a função do coordenador pedagógico é fundamental para que uma melhor compreensão da categoria corpo/corporeidade por todos que compõem a escola, sendo necessário um olhar mais atento por parte dos órgãos governamentais para essa temática no contexto escolar. Esta dissertação foi desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Identidade Social: Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/FE/UFRJ).

Palavras-chave: Educação; Corpo; Corporeidade; Sociedade e Escola.

ABSTRACT

This master dissertation focused to analysing how the body issues and their social representations are seen inside the school and in documents used to the teacher performance at Rio de Janeiro county schools especially on first grades of primary school. This survey concerning the social representation about the body was made analysing the speech of ten pedagogical coordinators from Rio de Janeiro, working in schools from fifth CRE, located at Irajá, Vista alegre, districts from North Zone of the city. Focusing the pedagogical coordinator justifies itself for the reason she is one who targets and drives the works developed by the teachers in the school context, it was used as references to the treatment of social representations, the contributions of Moscovici (1961,2005) and judalet (1990), the category body was analysed with reference Le Breton (2007), Marcel Mauss (1995), Vieira (1995). The methodology reckon on fieldwork, in which was applied semi-structured interviews to ten pedagogical coordinators and also with documental analysis Gil (2008) on resolutions, regulations, legislations which are in force and are used as parameter to the pedagogical coordinators works. It was analysed how these documents show the body category and corporeality in its context and what are the guidelines to provide the implementation of a pedagogical work in the school, using the body category/corporeality, of what form it is seen, treated and explored by these professionals. According to the obtained data, we can consider that the vision and perception of the pedagogical coordinators about body/corporeality on the whole is deficient, they informed that they had little preparation and formation about this content, and that's necessary a better integration among the SME, the school, students and teachers to deal with this thing, once the official documents also show a small valorization and exposition of body/corporeality issue. And in that sense, we conclude that the pedagogical coordinator task is fundamental to a better understanding of body/corporeality category by everyone who are part of the school, and it's necessary a more careful and closer look on the part of governmental agencies to this thing in a school context. This master dissertation was developed in the Research Laboratory in Social Movements, Public Policies and Social Identity: body, race and gender.

Sumário

Lista de Gráficos.....	11
Lista de Figuras.....	11
Lista de Quadros.....	11
Lista de Abreviaturas.....	12
Introdução.....	13
Objetivo Geral.....	14
Objetivo Específico.	14
Justificativa.....	15
Capítulo 1: A Construção da Pesquisa.....	16
1.1.Produção Acadêmica Sobre o Corpo, Educação e Sociedade.....	16
1.1.1.CAPES.....	16
1.1.2. ANPED.....	19
1.1.3. ANPOCS.....	21
1.2. Referencial Teórico.....	22
1. 2.1 Conceito de Representação Social.....	23
1.2.2. Representação Social e a Escola.....	25
1.2.3. Corpo/Corporeidade suas Representações.....	26
1.3.Metodologia.....	28
Capítulo 2: Corpo e Corporeidade.....	31
2.1. Representação Social: Conceitos e Teorias.....	31
2.2. As Manifestações do Corpo na Sociedade.....	39
2.3. A Corporeidade na Escola.....	50
Capítulo 3: Os Documentos Oficiais e a Representação do Corpo.....	57
3.1. Políticas Públicas Educacionais (Conceitos)	57
3.2. A Presença do Corpo nos Documentos que Regem as Escolas do Município do Rio de Janeiro	62
3.2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.....	62
3.2.2. Plano Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro e o Corpo.....	69
3.2.3 Orientações Curriculares da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro e o Corpo.....	76
Capítulo 4: A Educação Física no Contexto Escolar.....	85
4.1. Educação Física e a Contemporaneidade na Escola.....	85
4.2. Educação Física e suas Abordagens Pedagógicas ao Longo dos Tempos.....	87

4.3. Educação Física e suas Abordagens Pedagógicas na Escola.....	91
Capítulo 5: Apresentação dos Dados da Pesquisa.....	103
5.1. Tipologia dos Entrevistados para a Pesquisa.....	103
5.2. Análise dos Entrevistados com os Coordenadores Pedagógicos.....	106
5.2.1. O Conhecimento de Políticas Públicas Educacionais Direcionadas às Questões do Trabalho com o Corpo e suas Manifestações Naturais na Escola, Educação Corporal ou Através do Corpo ou do Movimento.....	107
5.2.2. O Corpo e o Trabalho do Coordenador na Escola.....	115
5.2.3. O Corpo e as Suas Manifestações na Escola.....	121
Considerações Finais.....	128
Referências.....	133
Anexos.....	137
Anexo 1. Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada.....	137
Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	138

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Número de pesquisas de teses e dissertações com a palavra corpo	16
Gráfico 2- Número de pesquisas de teses e dissertações utilizando a palavra corpo e educação	17
Gráfico 3- Número de pesquisas de teses e dissertações utilizando a palavra corpo e sociedade	18
Gráfico 4- Número de pesquisas de teses e dissertações utilizando a palavra corpo, sociedade e educação	18
Gráfico 5- Trabalhos encontrados na ANPED em que os títulos possuem a palavra corpo nos últimos 5 anos.....	20
Gráfico 6- Trabalhos encontrados na ANPOCS em que os títulos possuem a palavra corpo nos últimos 5 ano.....	22
Gráfico 7- Dados das características dos coordenadores entrevistados.....	105

Lista de Figuras

Figura 1- Teoria do Estado e Governança.....	61
Figura 2- Orientações Curriculares, Corpo e Movimento para Educação Infantil.....	80
Figura 3- Organização das Unidades em Segmentos da SME –RJ.....	82
Figura 4- Orientações Curriculares SME-RJ.....	83
Figura 5- Fases do Desenvolvimento Motor de Gallahuer.....	92

Lista de Quadros

Quadro 1- Tipologia dos Coordenadores Participantes da pesquisa.....	104
Quadro 2- Matérias do Currículo Escolar que os coordenadores citaram.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
GEI	Gerência da Educação Infantil
GT	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de minhas reflexões, de experiências e vivências como professor de Educação Física na Rede Municipal do Rio de Janeiro nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde, no dia a dia do trabalho, observo a necessidade de movimento das crianças, sua curiosidade em descobrir o que podem fazer e a vontade de superar os desafios.

Também convivo com as dificuldades da realidade da escola pública no que diz respeito ao exercício da docência, como o espaço, muitas vezes inadequado ou insuficiente, a escassez de material e o desconhecimento por parte do corpo administrativo, corpo de coordenadores pedagógicos e corpo docente, no que se refere ao que pode e deve ser desenvolvido pela escola e pela Educação Física como uma matéria que faz parte do contexto escolar na percepção do corpo e suas representações.

A escola hoje pouco contempla a demanda e as características de uma sociedade compreendida por uma teia de relações contraditórias. Rodrigues (1979) coloca que a sociedade não é simplesmente uma “coisa”, e sim, uma construção de pensamentos e interações sociais que envolvem crenças, valores e expectativas, e interações no espaço e no tempo. Essa sociedade que o autor se refere é uma sociedade cheia de significados e sentidos, cujos sujeitos/atores sociais estão diante de um veloz desenvolvimento tecnológico e científico, com a possibilidade de acesso a uma quantidade e variedade de informações nunca presenciadas anteriormente, entre tantas outras características peculiares à escola. Como consequência dessas mudanças em nossa sociedade, o corpo parece ocupar um lugar secundário nos processos de ensino aprendizagem.

Entendendo que o corpo, como nosso referencial de vida, nosso estar no mundo, tem relevância na educação e no processo ensino-aprendizagem, pois “ a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas sim um foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervaga tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é de entrada falaciosa. ” (ASSMANN,1995, p.77).

Fica, então, uma questão muito clara em nossas mentes: Como pensar esse corpo integrado em sua totalidade e singularidade cultural, desenvolvido no contexto escolar, processo esse valorizado em muito discursos feitos dentro da escola. Podemos, então, pensar nesse corpo como algo ativo dentro desse processo, porque como afirma

(Grando,2009) o corpo é um lugar de aprendizado social, assegurando, assim, a integração dos indivíduos e de forma sutil apropria-se dos comportamentos, tornando-os válidos dentro do seu contexto social.

Devemos levar em conta hoje nas escolas as diversidades estampadas em movimentos e hábitos existentes dentro da mesma e transformando em muito o seu dia a dia, produzindo, com isso, diversas manifestações corporais. Para Gois e Prates (2005) essas manifestações são influenciadas pela determinação de valores culturais, que mudam o comportamento das pessoas e, conseqüentemente, nos corpos que possuem as suas especificidades próprias.

Objetivos

Objetivo Geral

Identificar e analisar as representações do corpo e corporeidade na escola apresentada nos documentos oficiais e pelos coordenadores pedagógicos através do seu discurso.

Objetivos Específicos

Teremos como objetivos específicos, os seguintes itens:

1. Analisar as representações do corpo e corporeidade nas propostas das Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.
2. Observar os conteúdos dos discursos de 10 coordenadores pedagógicos do Município do Rio de Janeiro, que estejam em atividades nas escolas que compõem a 5ª CRE nos Bairros de Irajá e Vista Alegre, quanto às suas representações do corpo e corporeidade das crianças do 1º segmento do Ensino Fundamental.
3. Analisar as representações sobre corpo presente em documentos oficiais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação básica (DCNEB), Plano Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, Orientações Curriculares do Município do Rio Janeiro para o 1º Segmento da Educação Básica.

JUSTIFICATIVA

Estudos realizados sobre o corpo e a corporeidade e suas representações pela sociedade como um todo tem demonstrado diferentes formas de compreender essa unidade no processo ensino-aprendizagem. De um lado, está a perspectiva dualista, em que corpo e mente estão separados, numa dicotomia per se. De outro lado, estão estudos que tem problematizado e entendido o corpo na sua totalidade, indivisível, que deve ser tratado como tal, para que a criança possa adquirir conhecimentos significativos no âmbito escolar e a corporeidade como a expressão e as manifestações dessa totalidade na sua relação com os outros e o mundo.

Para uma melhor compreensão da corporeidade em todo o processo educacional e a relação com os outros e o mundo, que acontece no corpo através de suas manifestações dentro da escola, precisamos compreender o que Mauss (1976) quer dizer quando afirma que há uma técnica corporal específica para cada gesto e que são enormes os modos pelos quais nos tornamos uma pessoa.

Complementando o que Mauss afirmou, Grandó(2009, p.26) mostra que o corpo é, portanto, o lugar do aprendizado social. Ao imitarmos algo ou alguém, se começa uma integração dos indivíduos que, de uma forma bem sutil, tornam-se válidos os comportamentos dos quais esse corpo se apropria.

A partir disso, como professor de Educação Física, atuando no primeiro segmento do Ensino Fundamental, entendendo que o corpo e corporeidade é a nossa existência e manifestação material no mundo, passei a questionar qual a compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre o corpo/corporeidade e suas representações sociais, ou seja, se a questão do corpo tem relevância ou não para pensar os processos de ensino-aprendizagem. Isso porque toda escola, e não somente o professor de Educação Física, trabalha com o corpo.

Com o intuito de responder a essa pergunta, pensamos que um primeiro passo seria entender quais são as representações do corpo e da corporeidade presentes na escola e, posteriormente, vislumbrar as possibilidades de trabalho.

CAPÍTULO I: A Construção da Pesquisa

Diante do cenário elucidado na Introdução e no que se refere aos passos iniciais, elegemos as informações das produções apresentadas do Scielo e Anpocs para identificar os principais artigos em periódicos publicados nas principais revistas acadêmicas e, também, os dados da Capes e do Domínio Público para identificar as dissertação e teses.

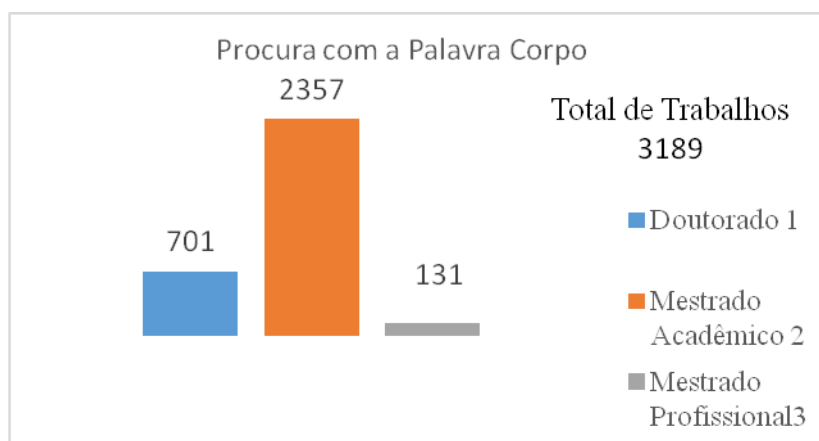
Segue abaixo as Tabelas e a lista de artigos que apresentam os caminhos percorridos até o momento:

1.1 Produção acadêmica sobre Corpo, Educação e Sociedade

1.1.1. No site da Capes¹ procuramos por palavras relacionadas à categoria Corpo, Sociedade e Educação direcionadas para este setor. Fica nítido que as pesquisas em que o corpo é parte integrante ou principal são mais estudadas no mestrado acadêmico, encontrando-se em proporções menores no doutorado e mestrado profissional e, por conseguinte, nos resumos dessas teses e dissertações.

Quando a busca foi feita utilizando somente a palavra corpo, foram encontrados 3189 trabalhos, divididos conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Número de pesquisas de Teses e Dissertações com a palavra corpo.



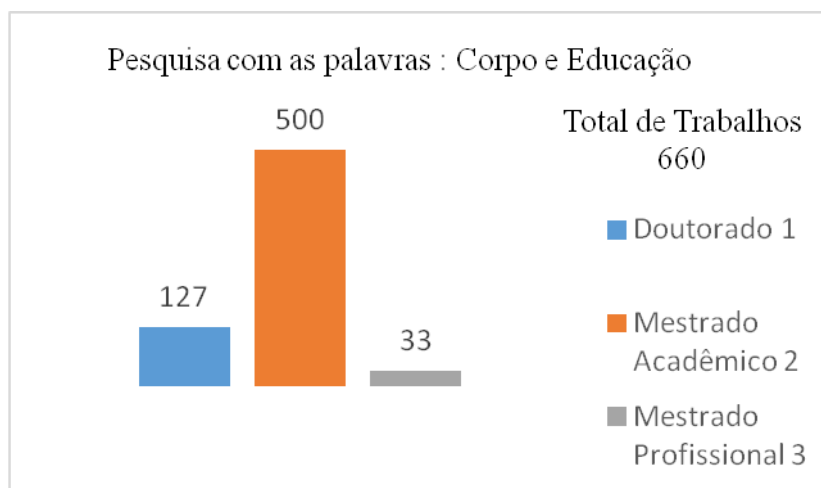
Fonte: www.capes.gov.br

Observando o gráfico 1, fica clara a preocupação em pesquisas ligadas ao corpo no âmbito do mestrado acadêmico, tendo uma enorme diferença para o doutorado e mestrado profissional. Isso, com certeza, se dá devido ao fato de o número de doutorados e mestrados profissionais possuírem um número menor de alunos do que o mestrado acadêmico.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Na junção das palavras ‘corpo’ e ‘educação’, esse número diminuiu para um quantitativo de 660 trabalhos, permanecendo o mestrado acadêmico como sendo o de maior concentração de trabalhos apresentados, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Número de pesquisas de Teses e Dissertações utilizando a palavra ‘corpo’ e ‘educação’.

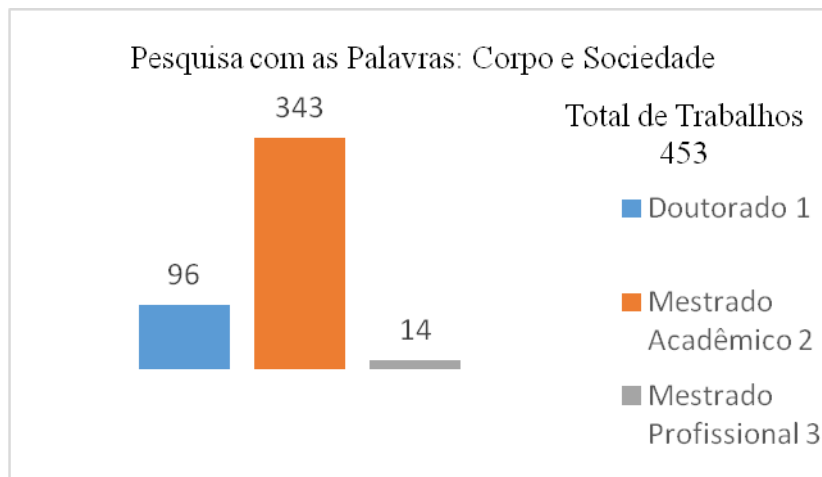


Fonte: www.capes.gov.br

Analisando o gráfico 2, percebe-se que quando o corpo é diretamente ligado a estudos no campo educacional, fica nítida uma diminuição nos trabalhos, conforme apresentado no banco da CAPES. No entanto, algo permanece semelhante ao primeiro gráfico que é um número maior de trabalhos apresentados ainda no mestrado acadêmico. Começa-se a perceber aqui uma das análises que procuraremos fazer neste trabalho, que é a pouca preocupação do corpo como um elo que pode ser usado no campo educacional.

Na troca da palavra ‘educação’ pela palavra ‘sociedade’, o número de trabalhos encontrados diminuiu para um quantitativo de 453 trabalhos, permanecendo, como nos gráficos anteriores, o mestrado acadêmico em uma proporção maior nos trabalhos encontrados.

Gráfico 3: Número de pesquisas de Teses e Dissertações utilizando a palavra ‘corpo’ e ‘sociedade’.

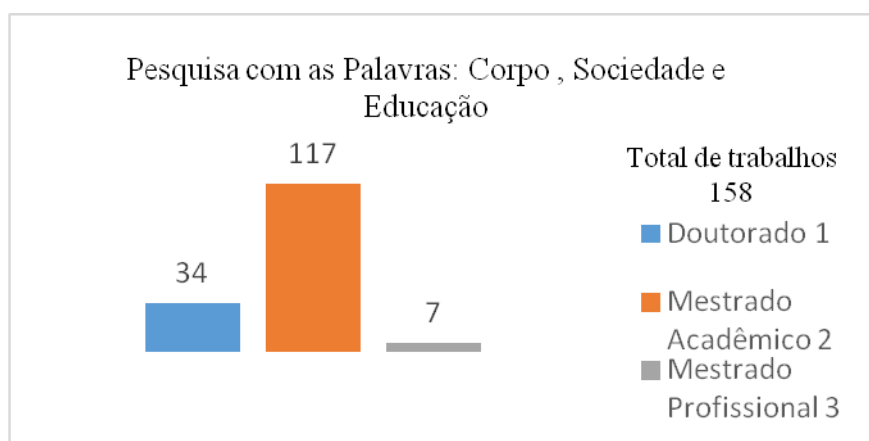


Fonte: www.capes.gov.br

No que se refere à distribuição de trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduações, o mestrado acadêmico permanece como uma das principais fontes de pesquisas para os trabalhos ligados ao corpo. É possível perceber um decréscimo maior em proporção aos outros gráficos quando o corpo é ligado à sociedade. Faz-se aqui uma indagação que é, como entender esse decréscimo em uma sociedade em que o corpo é um dos pontos mais discutidos e explorados por uma sociedade altamente consumista no que se refere a ele?

Finalizando a pesquisa na CAPES, foi feita a junção das três palavras: 'corpo', 'sociedade' e 'educação', na qual o número de trabalhos diminuiu ainda mais, apresentando o quantitativo de 158 trabalhos, permanecendo, como em todos os gráficos, o mestrado acadêmico no destaque de pesquisas, abordando a temática sugerida no presente estudo.

Gráfico 4: Número de pesquisas de Teses e Dissertações utilizando a palavra 'corpo', 'sociedade' e 'educação'.



Fonte: www.capes.gov.br

Observando as dissertações e teses, percebemos que o assunto sobre corpo, sociedade e educação ainda não é tão recorrente nas análises de dados a nível de pesquisas no banco da CAPES. Não obstante, assim como nos gráficos anteriores, o mestrado acadêmico continua com um número maior de trabalhos. Esta constatação pode vir a demonstrar como a temática ainda está desenvolvendo trabalhos consistentes dentro das universidades, o que favorece a discussão sobre o tema ‘corpo’ dentro do campo acadêmico, estabelecendo uma ligação entre a sociedade na busca por uma melhoria no campo educacional.

1.1.2. Na ANPED

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED²) foi fundada em 1976 e, desde então, tem contribuído para as pesquisas na área educacional, tendo encontros e trabalhos anuais, apresentados sobre o tema educação³. Possui, atualmente, 23 grupos de trabalhos com diversos pontos relacionados à educação. Assim, vem servindo de referência para estudos na área educacional.

Considerando a importância acadêmica da ANPED, realizamos uma investigação em seu site, a fim de obter o quantitativo de trabalhos que possuem na sua temática, o corpo, tendo em vista ser este o principal objeto de estudo da presente pesquisa.

Contudo, a busca de trabalhos no site possui algumas limitações, visto que o mesmo não possui um banco de dados, o que inviabiliza uma busca com um número grande de possibilidades combinatórias de palavras como foi feito no site da CAPES, combinado as palavras: corpo, educação, sociedade e cultura, permitindo, apenas, buscas por palavras nos títulos dos trabalhos.

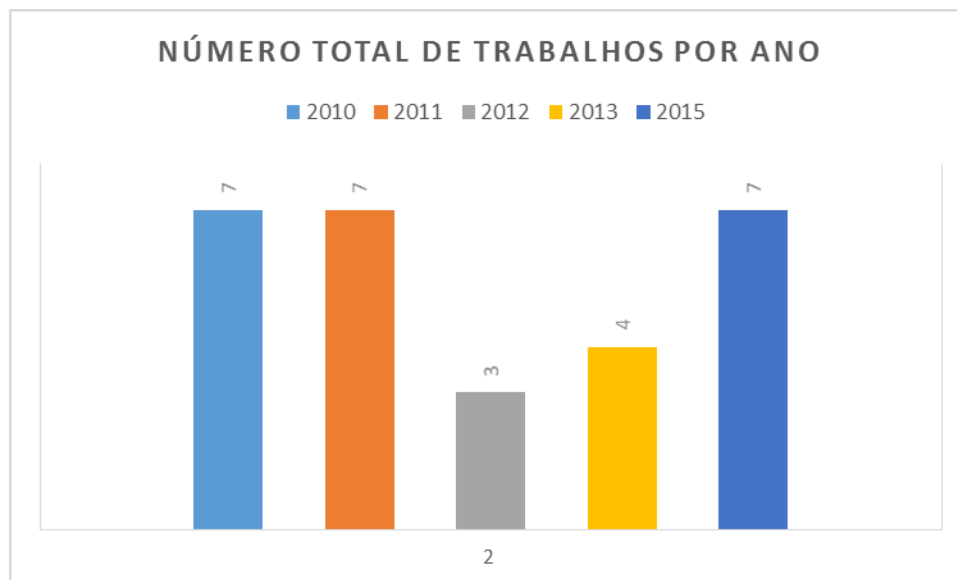
Realizamos pesquisa em seus Grupos de Trabalhos (GTs), tendo como referência os últimos cinco anos, começando no ano de 2010 até o ano de 2015, observando nos títulos dos trabalhos a presença das palavras-chave, combinadas entre elas. Observamos que quando foram feitas as combinações, não foi possível obter o resultado da busca nos títulos dos trabalhos com as combinações sugeridas. Devido a isso, procuramos pela palavra ‘corpo’, por esse o tema central da pesquisa, obtendo, assim, algum êxito na pesquisa. Observamos que os gráficos foram colocados por ano de pesquisa, sendo abordada a quantidade de trabalhos encontrados por ano que

² Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação.

³ “A mudança no Estatuto da nossa Associação ocorrida na Reunião Anual de 2012 estabeleceu a reunião bienal de caráter nacional e as reuniões científicas bienais de caráter regional, que deverão ocorrer em anos intercalados.” <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/resolucao/proposta-de-resolucao-de-2013>

continham em seu título a palavra ‘corpo’. Não foi pesquisado o conteúdo do trabalho, por isso, não se pode descartar que, em possíveis pesquisas, cujos títulos não tenha a palavra ‘corpo’, no corpo das mesmas, possa ter sido abordada a questão corporal em algum momento.

Gráfico 5: Trabalhos encontrados na ANPED cujos títulos possuem a palavra ‘corpo’ nos últimos cinco anos.



Fonte: www.anped.org.br

No ano de 2010, quando procuramos trabalhos com as junções e interligação das palavras-chave, nenhum trabalho foi encontrado, porém, com a palavra ‘corpo’ foram encontrados sete trabalhos.

No ano de 2011, a relação do número de trabalhos e junções das palavras permaneceu idêntica ao ano anterior, não sendo encontrado nenhum trabalho inédito. Sendo assim, nota-se que o número de trabalhos ficou idêntico ao ano anterior com relação à palavra ‘corpo’.

No ano de 2012, ocorreu uma diminuição do número de trabalhos com a palavra ‘corpo’, havendo o decréscimo de quatro trabalhos do ano anterior para três trabalhos no ano pesquisado.

No ano de 2013, o cenário teve uma modificação interessante. Embora tenha continuado inalterado o número de trabalhos em que somente a palavra corpo aparecia, surgiram quatro trabalhos, em que ocorriam outras junções de palavras. São elas: dois com a junção das palavras ‘corpo’ e ‘educação’ e três com a junção das palavras ‘corpo’ e ‘sociedade’. No entanto, permaneceu inalterado o número de trabalhos, atrelando as palavras ‘corpo’, ‘sociedade’ e ‘educação’.

No gráfico 5 não aparece o ano de 2014, devido ao fato que, a partir do ano de 2013, em uma reunião de sua executiva, ficou decidido que as reuniões nacionais da ANPED passariam a acontecer a cada dois anos. Assim, após o ano de 2013 o próximo dado foi do ano de 2015, abordado no gráfico.

No ano de 2015, o cenário permaneceu idêntico aos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, nos quais não foram encontrados nenhum trabalho com a junção das palavras, porém, algo nos chama a atenção neste ano: o retorno aos números de trabalhos dos dois primeiros anos de levantamento dos dados.

1.1.3.NA ANPOCS

Fundada em 1977, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)⁴, entidade de direito privado sem fins lucrativos, reúne mais de uma centena de centros de pós-graduação e de pesquisa em Antropologia, Ciência Política, Relações Internacionais, Sociologia de todo o Brasil. Diferentemente de outras associações científicas, a Anpocs é composta por sócios institucionais e não por pesquisadores individuais. Atualmente, contam com mais de 1200 professores universitários e pesquisadores, profissionais de alto nível, além de milhares de estudantes de mestrado e doutorado em centros localizados de norte a sul do país.

A Anpocs representa uma expressiva parcela da inteligência e da intelectualidade brasileiras com um amplo conhecimento acumulado sobre as mais variadas questões locais, regionais, nacionais e internacionais, a partir de pesquisas e reflexões baseadas em diferentes pontos de vista disciplinares.

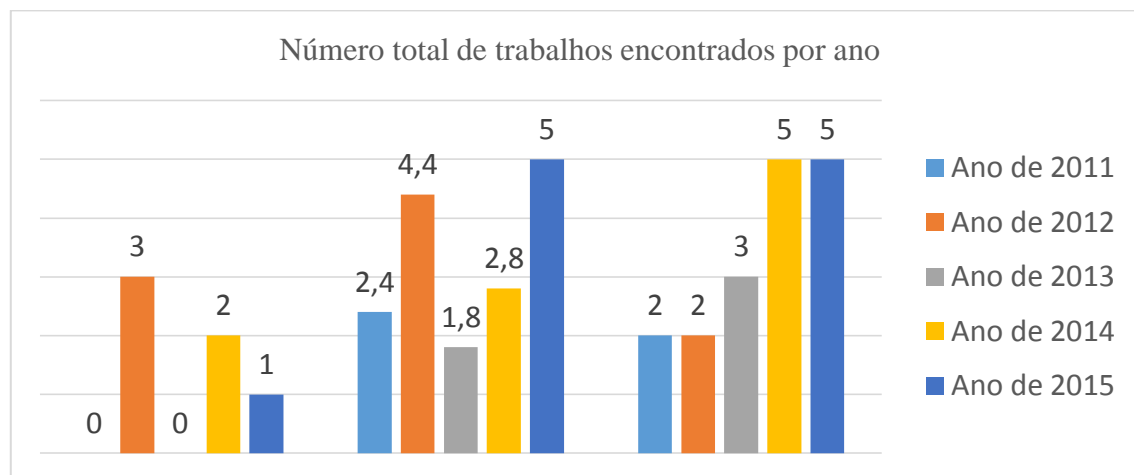
A interdisciplinaridade é uma marca dos seus encontros profissionais, realizados anualmente desde 1977. Reúnem cerca de 2000 participantes, mantém o mais importante periódico de sua área no Brasil – Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS) –, contando, também, com números especiais em inglês. Publicam livros que se tornaram referências no âmbito das ciências sociais, tendo prestígio e importância reconhecidos nacional e internacionalmente.

Pesquisando os últimos cinco anos no banco de dados da ANPOCS, fazendo o cruzamento das palavras nos trabalhos apresentados nos GTS, percebemos que nos cruzamentos das seguintes palavras: ‘corpo’ e ‘educação’, ‘corpo’ e ‘sociedade’ e ‘corpo’, ‘sociedade’ e ‘educação’ não foram encontrados nenhum trabalho. Foram

⁴Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

encontrados, somente, trabalhos com a palavra ‘corpo’, cujos quantitativos serão demonstrados nos gráficos abaixo.

Gráfico 6: Trabalhos encontrados na ANPOCS em que os títulos possuem a palavra ‘corpo’ nos últimos 5 anos.



Fonte: www.anpocs.org.br

Observando os artigos publicados pela Anpocs, percebemos que o assunto sobre ‘corpo’, ‘sociedade’ e ‘educação’ ainda não é tão recorrente nas análises de pesquisas no campo das ciências sociais. Este fato pode vir a demonstrar como a temática ainda está desenvolvendo trabalhos consistentes dentro das universidades, o que se assemelha à falta de discussão sobre o corpo e suas representações como um dos fatores que se deve ser levado em consideração, também, nas escolas.

Com esta pesquisa que fizemos, podemos observar uma relevância para o presente trabalho, pois trata de um tema ainda pouco explorado cientificamente em algumas áreas da academia e busca trazer questionamentos pouco discutidos, como a relação corpo, sociedade e educação no âmbito da escola, através da visão dos orientadores pedagógicos.

1.2.Referencial Teórico

A pesquisa desenvolvida tem como referência básica a Teoria das Representações Sociais. Para uma melhor compreensão de como embasamos teoricamente esta pesquisa, usamos o autor que primeiramente a nomeia com tal, Serge Moscovici, e os conceitos também desenvolvidos pela autora Denise Jodelet.

Separamos o referencial teórico em alguns conteúdos básicos para melhor entendimento da pesquisa, são eles: conceito de Representação Social segundo os

autores citados acima e a representação social na escola e corpo/ corporeidade suas representações.

Para esse último tópico, teremos como referencial teórico as concepções de corpo e corporeidade de David Le Breton, nas quais o autor procura elucidar a compreensão da corporeidade como um fenômeno social e cultural, fazendo uma ligação do corpo imaginário ao corpo real, afirmando que corporeidade é a ação desse corpo (sentimentos, ações e etc.) no seu dia a dia, fazendo uma ligação da influência da cultura que somos inseridos ou fazemos parte, com as nossas ações corporais ou intervenções nesse corpo (o nosso ou o do outro).

1.2..1- Conceito de Representação Social

Existem abordagens distintas sobre representação social, é importante saber qual pilar ancorou a definição nesta pesquisa, pois inevitavelmente sofreu interseção com o objetivo da mesma. Fizemos análises, contextualizando a representação social do corpo dentro do universo escolar, partindo do discurso dos coordenadores pedagógicos, discurso esse que, inevitavelmente, influencia todo o processo desenvolvido na escola e os comportamentos nela existentes. A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamento e a comunicação entre os indivíduos.

Utilizamos o olhar de Serge Moscovici (1961), que fez um resgate do termo de “Representação Social”, da Sociologia de Émile Durkheim que, por um longo período do tempo, havia sido esquecido. Segundo Brívio (2011), tinha como interesse estudar a estabilidade das representações coletivas e, por consequência, o poder de coesão social, com a capacidade de integração social.

Sá (2004) também reconhece nos seus estudos e preconiza a explicação sociológica dos fatos sociais como algo coletivo, entendendo a sociedade como uma realidade em si. Moscovici entende que esse fenômeno coercitivo e autônomo acontece devido a fatores externos ao indivíduo, através do agenciamento de ideias, experiências e saberes de gerações, instituindo aspectos mais íntegros, unificados e estáveis do social, como a religião, os mitos, as ciências etc.

Percebemos com essas afirmações que Moscovici, em seus estudos, procurou fatores mais dinâmicos do nosso dia a dia, procurando fugir do que poderia ser institucionalizado, ou seja, buscou uma legitimação de conhecimento pela atividade intelectual compartilhada socialmente no cotidiano, menos compromissada com as

exigências da objetividade, verossimilhança e plausibilidade. Tais produções voltadas para o prático formam as Representações Sociais (Sá, 2004).

É óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele [...]. Sua função teórica era semelhante à do átomo [...]. Do mesmo modo, sabia-se que as representações existiam na sociedade, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. [...] assim, o que eu proponho fazer é considerar como um fenômeno o que era antes visto como um conceito. (MOSCOVICI, 2009, p.45).

É nesse sentido que o conceito de Representação Social defendida por Moscovici inova em relação ao que era pensado anteriormente. Ele procura relacionar os processos simbólicos dos procedimentos, afirmando que a representação social é algo que hoje circula na sociedade como um todo, tendo um papel eficaz e específico.

“As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano- Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica.” (MOSCOVICI, 1961 p.40)

Para Moscovici não tem representação social que não esteja ligada à realidade das pessoas, a única exceção é a representação de si.

Jodelet (1990) se dedica há décadas ao estudo das Representações Sociais, com experiência ampla em pesquisas extensas e significativa produção bibliográfica, além de colaboração acadêmica com diferentes instituições de ensino e pesquisa em várias partes do mundo. Suas principais linhas de investigação e atuação profissional incluem, além das Representações Sociais, a alteridade, a cultura, a saúde mental e, mais recentemente, a Psicologia da Religião.

A autora coloca que a representação social possui cinco características fundamentais que são: 1) é representação de um objeto, 2) tem sempre um caráter da imagem e a propriedade de troca entre a sensação, ideia, percepção e o conceito, 3) tem um caráter simbólico e significante, 4) tem um caráter construtivo, 5) tem um caráter autônomo e criativo.

Após a leitura de pesquisas sobre representação social, percebemos que não é uma teoria pertencente a somente uma área de estudos, pois é estudada pela: Sociologia, Antropologia, História, Educação, Saúde, Didática e Meio Ambiente.

Moscovici procurou teorizar a Teoria das Representações Sociais, porém foi aprofundado o seu estudo por Jodelet. Segundo Arruda (2002), essa teorização serviu como base e ferramenta para que seja usada nas áreas citadas acima, muito do seu uso em pesquisas que abordam o tema escola, em que se percebe a relação direta do indivíduo e a sociedade.

Arruda (2002) confirma em seus estudos que a melhor definição para a teoria das Representações Sociais é a defendida por Jodelet (2002), na qual ela diz que as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Jodelet propõe que a representação social não se deve ser estudada de forma isolada, e sim, articulada com outros fatores que fazem parte do dia a dia das pessoas, que são: afetividade, integração social tanto na linguagem como na comunicação, fazendo a relação dessa representação com o seu real.

Arruda (2002) conclui que Jodelet sintetiza a teoria da Representação Social, dizendo que toda representação é a representação de alguém, de algo ou de alguma coisa.

1.2.2- Representação social e a escola

No seu conjunto, entendemos que as representações são o conjunto de explicações, pensamentos e ideias que nos possibilitam evocar um dado, um acontecimento, uma pessoa ou mesmo um objeto. Configuram sistemas de valores e práticas que tem vida própria. São prescritivas, pois surgem no meio social, depois se esvaem, reaparecendo sob a forma de novas representações, em um processo que não tem fim. Essas representações resultam da própria interação social, sendo comuns a um grupo social, em determinado tempo e espaço, ou seja, um determinado contexto.

O contexto e espaço, no caso da pesquisa em questão, é a escola, um ambiente onde há disseminação de ideais sociais de várias formas, explícitas ou implícitas. Por ser a TRS⁵ uma teoria preocupada com o dia a dia das pessoas, suas relações com tudo que as cercam e a apreensão de conhecimento obtida pelos valores e

⁵ Teoria da Representações Sociais.

ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas, torna-se importante ligar o espaço escolar a uma percepção mais ampla do papel das práticas corporais no ambiente educacional.

A escola por si só é um local de coletividade e aprendizado que, segundo Grandó (2009), é estabelecida entre quem ensina e quem aprende, portanto, uma relação social. É nesse ponto que podemos ligar a escola ao que a representação social diz ser a interação entre grupos. Brivio (2011) afirma que a comunicação entre as pessoas é fundamentalmente para a compreensão dos processos que constam das representações.

Durkheim vê as representações coletivas, que podemos afirmar existir na escola, como formas estáveis de compreensão coletiva para uma integração da sociedade como um todo. Moscovici (2005) se interessou mais em explorar as diversidades de ideias coletivas nas sociedades modernas.

Vaz (2002) afirma que hoje seria fundamental que se começasse a pensar o papel do ambiente educacional, “escola” em meio à diversidade de técnicas para a criação da identidade corporal.

“Os ambientes educacionais ensinam formal e informalmente, elaborando discursos e práticas que frequentemente se contradizem; espaços, ao mesmo tempo, de angústia e gratificação. Compreende-los em suas múltiplas expressões e determinações, em sua localização histórico social, como um inter cruzar de diferentes valores e normas, em ideias e sentimentos que potencializam (ou não) uma série de demandas e vetores de nossa sociedade” (Vaz, 2002, p.98)

Vaz mostra que não estamos acostumados a ter um olhar crítico nas escolas, em relação às imposições, aprendizagens e normatizações, pois naturalizamos alguns hábitos e costumes, pois não é coerente uma atuação mais concreta no ambiente escolar sem que se tenha uma noção mais ampla do universo e suas relações interpessoais.

1.2.3- Corpo/corporeidade e suas representações

Para compreender como e de que forma as questões da representação social se adequam e/ou são adequadas ao corpo/corporeidade, não se pode pensar esse corpo de forma isolada. Temos que levar em consideração um contexto mais amplo, no qual corpo e práticas corporais fazem parte de um universo envolto com as suas relações sociais e culturais.

Utilizamos o olhar de Le Breton (2007) sobre a compreensão da corporeidade humana como um fenômeno social e cultural, fazendo a ligação do

simbolismo, do imaginário e os objetos de suas representações, colocando significações mais coerentes e precisas no mundo que o cerca.

Courtine (2013) e Le Breton (2006) abordam o fato de que o corpo como um objeto de estudo na área das Ciências Humanas e Sociais é algo novo, datado do final do século XIX, com uma visão dicotômica do corpo e início do século XX, em que essa visão começa a perder força.

O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída (LE BRETON,2006, p 7). É pelo corpo que significamos tudo ao nosso redor, universo familiar, social e cultural, procurando compreender seus valores e sentidos, fazendo desse mundo, a extensão de nossas experiências. Le Breton descreve que a criança em seu processo de crescimento reproduz as características da corporeidade dos seus familiares, em que a corporeidade é dinâmica, assim como o corpo.

Os nossos movimentos corporais só passam a ter sentido para um determinado grupo social se esses movimentos fizerem parte desse universo social. Caso isso não aconteça, a corporeidade expressa por esse corpo passa a ser entendida como algo fora do contexto do grupo, sofrendo assim, na maioria dos casos, processos discriminatórios.

Moscovici (2005) ao abordar as representações sociais dentro das culturas afirma que dentro de qualquer cultura existem pontos de tensão e rupturas, devido ao surgimento de novas representações, ocasionado uma falta de sentido, um ponto no qual o não familiar aparece.

Devemos entender que tanto o corpo e suas manifestações (corporeidade), estão ligados aos processos sociais e suas diferenças dentro de uma criação coletiva e essa coletividade também pode ser diferente em seu processo criativo.

Marcel Mauss (1974) aponta que, no início do século XX, o crescimento das técnicas corporais facilitou a compreensão e identificação das diferenças entre as sociedades, processos culturais e as pessoas, procurando respeitar o real significado e sentido dado pelo autor do movimento.

“As técnicas do corpo estão no centro da vida coletiva, elas são, como qualquer técnica, geradora de relações sociais, favorecem a aproximação, a ligação, a identidade entre os indivíduos, refletem relações sociais que lhe estão associadas, e são próprias da vida cotidiana, onde se desenrolam e cumprem funções fundamentais aos níveis mais elementares da vida coletiva. É através das técnicas que se concretizam os fios do social e atos verdadeiramente essenciais tanto aos indivíduos quanto à comunidade “(Hassen,2001, p. 6)

David Le Breton trará uma contribuição ímpar à pesquisa com a discussão sobre o corpo e suas corporeidades. Para o autor na medida que se amplia os laços sociais aumenta a sua teia simbólica, suas significações e valores. O corpo é a marca do indivíduo e as suas particularidades e corporeidade é o que o distingue dos demais.

1.3. Metodologia

A pesquisa é qualitativa e teve como foco trazer respostas para as perguntas dimensionadas no Objetivo Geral e nos Objetivos Específicos.

Mesmo sendo uma pesquisa qualitativa, tivemos pontos quantitativos analisados. Cano (2004) afirma que os dados coletados devem ter sentido para serem coletados, nos quais o resultado final de uma categorização pode ser feita por uma quantificação, porém a interpretação dos dados deve ser fundamentada e interpretada por uma forma qualitativa. O autor ainda defende que uma interpretação quantitativa deve ser relacionada com o contexto e o meio que o cerca, número algum se interpreta a si mesmo.

Para conseguir obter resultados às perguntas do problema que o presente estudo traz, utilizamos a análise documental, entrevistas semiestruturadas, junto a coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, que estão em atividade nas escolas municipais pertencentes à 5ª CRE. A escolha pelos coordenadores pedagógicos foi devido ao fato de acreditarmos serem eles os responsáveis em delinear os trabalhos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, discursos esses que muitas vezes são regidos pelas diretrizes impostas pela proposta pedagógica do município do Rio de Janeiro, cujas diretrizes dadas pelos coordenadores em reuniões com o corpo docente são seguidas pelos docentes em suas salas de aulas junto aos alunos. Não entrevistamos os professores de Educação Física, por acreditarmos que os mesmos possuem um discurso fundamentado pelos conhecimentos adquiridos no decorrer do próprio curso de graduação em Educação Física, com relação à representação social que o corpo possa ter em uma sociedade e cultura, ou seja, um discurso mais institucionalizado.

A escolha pelos coordenadores educacionais que estão em atividades nas escolas da 5ª CRE se deve ao fato de todos estarem em um local de fácil acesso e a mesma CRE que o autor da pesquisa trabalha como professor de Educação Física, facilitando o contato com os mesmos. Outro ponto de observação é o fato de representarem diferentes escolas, com diferentes realidades locais, mesmo sendo

pertencentes à mesma CRE do município do Rio de Janeiro e com diferentes tempos de atuação como coordenadores das respectivas escolas.

Minayo (2010,2015) esclarece que existem distintas formas de investigar os conteúdos em uma pesquisa, assim, visamos esclarecer que foi utilizada a *análise temática*, neste exame, como o nome diz, o principal é a abordagem do tema, esse diagnóstico “[...] comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. ” (Ibdem, p.86).

Para a autora, uma pesquisa qualitativa procura responder questões muito particulares, se ocupando do nível da realidade que os discursos possuem, realidade essa intimamente relacionada com o universo da pessoa, suas crenças, aspirações, valores e atitudes.

Para fazermos a análise documental, selecionamos documentos com valor legal no município do Rio de Janeiro e no território nacional, que são os PNE⁶, Plano Decenal do Município do Rio de Janeiro⁷, Currículo do Município do Rio Janeiro e o PNAIC⁸. Esta investigação se deu com o objetivo de categorizar pontos relacionados às questões de como o discurso de corpo aparece nestes documentos.

Na análise documental, utilizamos a definição dada por Gil (2008), “podem ser úteis para a pesquisa social os registros escritos fornecidos por instituições governamentais. Dentre esses dados estão: projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, documentos registrados em cartórios, etc.” (idem, p.150).

Com as análises dos documentos, pretendemos observar como o corpo é representado dentro da elaboração desses documentos, pois essa análise se faz importante para procurar compreender a visão social atual sobre a temática “corpo”, e como essas questões culturais se expressavam através desses Planos.

“Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais se tornam importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc.” (Gil 2008, p.154)

⁶ Plano Nacional de Educação, um plano sancionado no dia 26 de junho do ano de 2014 com a meta a serem atingidas até o ano de 2023 para toda a educação desenvolvida em território nacional.

⁷ São planos Municipais alinhados diretamente com as propostas do PNE, com o objetivo de articular as propostas a serem desenvolvidas no município do Rio de Janeiro.

⁸ Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. Para isso, ele contempla a participação da União, estados, municípios e instituições de todo o país. Conheça mais sobre essa política pública.

Conforme explicitado anteriormente, o tipo de entrevista que foi utilizada na presente pesquisa, segundo Minayo (2015), foi a semiestruturada, na qual o entrevistador desenvolveu o diálogo através do tópico principal a ser investigado, combinando perguntas fechadas e abertas com a possibilidade de explorar bem o tema. “Entrevista é acima de tudo uma conversa [...] Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, com temas igualmente pertinentes ...” (idem, p.64). Como o foco da pesquisa foi as percepções da representação do corpo na escola pelo discurso dos orientadores pedagógicos, nos baseamos neste instrumento por compreender que este traria mais benefícios na investigação sobre o assunto.

CAPÍTULO 2 – CORPO E CORPOREIDADE

2.1.Representação Social: conceito e teorias.

Arruda (2002) coloca que a partir dos anos 60 ocorreu um aumento no interesse pelos fenômenos de domínios simbólicos, aumentando, com isso, a preocupação em explicar e explicitar o que realmente seria a noção da consciência e imaginário social. As noções de representação social, segundo a autora, recebem uma maior atenção a partir dos anos 80, mesmo que esses conceitos já tenham surgido antes da década de oitenta.

Quando nascemos, já encontramos uma sociedade organizada com as suas regras morais, preconceitos, crenças e práticas religiosas e esses são elementos que compõem a estrutura de nossa vida social, práticas essas constantes e independentem da vontade particular de cada um de nós.

A presente sociedade valoriza muito as coisas, em detrimento da valorização das pessoas e dos seus relacionamentos interpessoais. No entanto, Mauss (1950), em seus estudos, procurou demonstrar que essa valorização errada não pode ser superior ao valor do relacionamento e o seu simbolismo, algo fundamental para a vida social. O autor chegou a essa conclusão, analisando o sistema de trocas na sociedade arcaicas.

Com esse pensamento Mauss demonstra claramente que esse sistema não pode e nunca poderá substituir as relações existentes entre as pessoas, independente da época em que estão inseridas, passado ou presente. A aliança entre os indivíduos ainda hoje é algo fundamental para uma compreensão de sua totalidade e todos os fenômenos da natureza humana: cultura, política, religião e família.

Devemos entender que essa totalidade em que o ser humano está envolvido acaba produzindo, pelos membros da comunidade em que estamos e fazemos parte, uma simbologia muito especial para cada um de nós. Com base no pensamento de Moscovici (2005), as representações sociais são sustentadas pelas influências sociais e da comunicação das pessoas, procurando estabelecer uma relação entre a realidade e a vida cotidiana como uma forma de nos ligar uns aos outros.

Em cada ambiente social e/ou coletivo existe um certo ponto de autonomia e também o que Mauss chamou de “obrigação moral coletiva”. Desta maneira, as representações sociais possuem duas funções específicas: A primeira seria a de ajustamento social, ou seja, se ajustam aos objetos, pessoas ou, até mesmo, em

acontecimentos, fazendo com que a pessoa consiga se localizar em uma determinada categoria ou modelo aplicado e utilizado por um grupo de pessoas. A segunda são as representações sociais, que procuram impor sobre todos nós um determinado pensamento.

Moscovici (2005), quando começou a desenvolver a teoria e o conceito das representações sociais, teve no início dos seus estudos a defesa de uma separação entre uma representação individual e outra coletiva. Portanto, essas representações penetram e influenciam a mente de cada um de nós. São impostas e transmitidas em uma sequência completa de elaborações e mudanças. Todos os sistemas de classificação e todas as descrições que envolvem uma sociedade refletem um conhecimento anterior, desatando assim, os nós das informações presentes.

Estamos inseridos em uma sociedade moderna, cujos os avanços tecnológicos a cada dia fazem as pessoas se isolarem no seu mundo. Devido a isso, podemos dizer que o individualismo acaba sendo uma poderosa representação coletiva na sociedade atual. A distância deixou de ser um entrave para a coletividade, grupos são formados por pessoas a quilômetros de distância umas das outras.

A concepção de Moscovici (2005) sobre a representação social no aspecto coletivo fica fora do contexto em que era pensado anteriormente, visto que o autor entende que não há uma sociedade homogênea em sua totalidade. Essa homogeneidade traria um falso pensamento a não existência de conflitos e tensões nas relações interpessoais. Com isso, deveríamos pensar que as representações sociais são algo imutável constante em toda a parte, independentemente do local em que o indivíduo se encontra, pois o que se espera das pessoas é que o seu comportamento social seja compatível com o que é estabelecido previamente na sociedade.

Essa concepção fica fora do contexto de uma sociedade moderna, devido ao fato de se pensar em uma sociedade estática. No entanto, sabemos que em uma sociedade moderna a diversidade cultural, religiosa, política, artística e as inter-relações coletivas e individuais são elementos diversificados e dinâmicos, sendo esses elementos a base que constitui a sociedade do homem moderno. Martins (2005), ao citar Mauss, descreve que o autor definia a sociedade como um “fator social” cuja vida é uma prestação e contraprestação, em que todos os membros de uma comunidade tem obrigações, mas, ao mesmo tempo, essas obrigações não são absolutas, devido ao fato da coletividade e da liberdade dentro do próprio sistema social.

Isso fica claro quando Moscovici (2005) faz um paralelo de que a modernidade sempre estará ligada, como tradição a algo do passado, em que, segundo o autor, a transição do que é pré-moderno/tradicional para a modernidade está relacionada a questões de legitimação.

“ A modernidade, em contraste, se caracteriza por centros mais diversos de poder, que exigem autoridade e legitimação, de tal modo que a regulação do conhecimento e da crença não é mais exercida do mesmo modo. O fenômeno das representações sociais pode, neste sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação”. (Moscovici,2005, pag. 17)

Nos últimos anos, o conceito de representação social tem sido algo de estudos em diversos trabalhos e em diferentes áreas, Arruda (2002) já colocava que esse conceito atravessou as barreiras das Ciências Humanas, não sendo mais patrimônio de uma única área. Isso nos leva a indagar o quanto o conhecimento deste conceito e da sua aplicabilidade em uma sociedade moderna é de fundamental importância.

Uma das teorias trabalhadas por Arruda (2002) é a representação social que passa a ser o objeto de estudo da relação indivíduo e sociedade, passando a pensar como esses indivíduos e grupos sociais constroem o seu conhecimento de sociedade e cultura e como essa sociedade se constrói também com esse indivíduo. Para a autora, isso só pode acontecer se ambos passarem a ter uma estreita relação e parceria, passando diretamente pela comunicação entre ambos e o entendimento e respeito entre as características de cada um nessa relação da construção da realidade atual.

Moscovici (1973), tratando do assunto de que a TRS⁹ não é algo isolado na área da Psicologia Social, afirma que essa teoria não poderia fechar-se como uma torre de marfim alheia a tudo que o cerca na sociedade. A TRS tem como foco operacionalizar o trabalho com o pensamento social, algo dinâmico e bem diversificado no seu conhecimento e na sua forma de comunicar, devido ao fato de serem diferentes os objetivos em cada ser humano.

Esses dinamismo e diversidade pode-se dizer ter consequências, devido à realidade social de cada sujeito ativo nesse processo da construção social do sujeito, mas não são desligados nem desprezados, segundo Moscovici (1973), dos processos subjetivos e cognitivos. A TRS procura, segundo Arruda (2002), discutir em uma dimensão epistemológica o conhecer divergente imposto pelos paradigmas dominantes em nossa sociedade. A TRS procura despertar na sociedade uma discussão crítica ao

⁹ . Teoria da representação Social

binarismo¹⁰, em que se antepõe as seguintes questões: natureza e cultura, razão e emoção, pensamento e ação e o que norteou o começo do pensamento de Moscovici nos estudos sobre as representações sociais, que é ciência e senso comum.

A TRS não separa a construção do conhecimento e do saber, o sujeito social do seu saber concreto e, muito menos, do seu contexto, Louro (1997) afirma que precisamos estar atentos às relações de poder que acontecem na sociedade, das quais todos nós fazemos parte, independente de gênero, raça ou cultura. A autora afirma que precisamos contrapor a concepção de um binarismo rígido nas relações que acontecem na sociedade, relações essas que, na maioria dos casos, tem fortes influências das representações sociais de cada sociedade.

[...] estas teorias estão reabilitando o conhecimento concreto, a experiência vivida, e reconhecendo a possibilidade de diversas racionalidades, o que é adequado às características das multifacetadas sociedades e grupos sociais contemporâneos e às características da forma de conhecer e lidar com o saber nessas sociedades, em grupos diferentes têm visões diferentes de um mesmo objeto [...] (ARRUDA,2002, pág. 133)

Precisamos entender e tirar do nosso pensamento a colocação de que uma sociedade é muito mais que um monte de pessoas juntas, pessoas essas de diferentes lugares e pensamentos. Com isso, a formação dessa estrutura social independe da vontade das pessoas, ela é formada alegoricamente, sem um único planejamento.

Elias (1994) entende que nesta disputa social existem duas correntes com pensamentos antagônicos, em que uma acredita na sociedade como algo planejado e, por isso, o surgimento das forças que exercem o poder dentro da sociedade, tais como: policia, parlamento etc, tendo como base do seu discurso a necessidade da manutenção da ordem. A outra entende que os indivíduos não possuem papel significativo ou nenhum, em que a sociedade avança naturalmente sem a percepção da representação social desse indivíduo na própria sociedade e que o curso natural da vida que é nascer, crescer, envelhecer e morrer seria etapas, somente criando assim, segundo Elias, um abismo imenso entre as pessoas e a sociedade.

O problema que permanece na sociedade atual, com relação à representação social do indivíduo dentro dessa sociedade é diretamente ligado às mudanças de pensamentos, em que o homem deixa de ser o simples agente e passa a ser o ator direto

¹⁰ . Duas vertentes que podem ser consideradas opostas – Dicionário Informal (SP, 2012)

da sua existência. Isso tudo através das percepções que ele começa a ter da importância da manifestação corporal e da sua corporeidade dentro do seu contexto cultural.

Le Breton (2003) coloca que em sua sociedade altamente consumista o corpo passa a ser visto como um imperativo do prazer, sempre destacando as suas marcas na sociedade, sendo promovido para algo significativo do que o autor chamou de 'status social'. No entanto, devemos ressaltar que, para que se alcance esse status, o corpo é submetido a um controle social bem sutil.

Controlar socialmente o corpo e suas representações perante um grupo social não é algo novo em suas tentativas. Foucault (1997) afirma que o poder sobre o corpo até meados do séc. XIX não tinha deixado de existir por completo. Para o autor, o que incomodava agora os que detinham o poder sobre o corpo do outro e suas representações passaram a querer dominar o que ele chamou de a alma, algo além do corpo físico. Mas como atingir esse ponto? O próprio autor responde quando coloca que se deve atingir agora o coração, intelecto, suas vontades e disposições (pag. 21).

Fazendo uma conexão com o pensamento de Louro (2000), os corpos ganham sentido socialmente e neles são feitas as análises do contexto de uma determinada cultura e sua marca e formas de expressar desejos e prazeres, que são socialmente estabelecidas e codificadas as relações sociais, que são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Seguindo o pensamento de Elias (1994), o que nos falta hoje é uma visão global do indivíduo dentro da sociedade para que os torne compreensíveis. Elias procura explicar esta relação, fazendo um retrocesso ao processo histórico e a relação entre a parte e o todo. Buscando esclarecer a relação entre indivíduo e sociedade, na qual as pessoas são uma parte desse todo. Com isso, dentro do conceito de Representação Social, podemos pensar o exemplo de uma determinada sociedade. Não se pode compreender essa sociedade e a sua totalidade tendo como base, apenas, as suas partes separadas e individualizadas. O corpo e suas manifestações, enquanto algo isolado, nada nos passa sobre essa sociedade. A compreensão de um corpo ou de todas as suas manifestações passam a fazer sentido quando os mesmos estão conectados com outras manifestações e representações sociais existentes à sua volta, fazendo o que Elias chama de a "unidade somatória".

O conceito de representação social, trabalhado por Moscovici (2005), deixa bem claro que essa teoria tem conceitos dinâmicos no que se refere aos processos de

elaboração da teoria e suas estruturas estabelecidas, através dos seus conhecimentos. Essa relação entre elaboração e estrutura, para o autor, tem como finalidade tornar algo não familiar como algo familiar, pois a familiarização faz parte do processo construtivo da representação social.

“As representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico (algo que também empresta à noção de familiarização [...]) (MOSCOVICI, 2005, pág.21)

Jordelet (1989) confirma essa forma de pensar a representação social ao escrever sobre o assunto. A autora afirma que representação é a forma prática de um conhecimento, em que devemos conectar o sujeito ao objeto, fazendo, assim, uma interação entre os dois e facilitando a experiência, a partir do que é produzido com essa interação. Essa interação da representação social, para a autora, é uma produção de saberes sociais, procurando analisar a construção e transformação do conhecimento e do saber algo que tenha sido produzido antes do seu cotidiano e pertencente ao mundo social do sujeito.

Essa interação e esse dinamismo da representação social também foram abordados por Arruda (2002), em que ela parte da premissa de que existem diferentes formas de conhecer e de se comunicar porque isso fica na dependência do real objetivo que se quer chegar. Essas formas de conhecimento e comunicação são móveis para a autora. Arruda coloca que duas formas de representação são bem claras em nossa sociedade, que são: a consensual e a científica. Cada uma delas possui seu próprio universo, mas isso não significa que são vistas de formas isoladas e, mesmo que elas possuam suas próprias linguagens, são indispensáveis para a vida das pessoas.

A autora coloca que a representação consensual é a mais existente na vida cotidiana das pessoas. Isso porque é algo informal menos rigoroso na concepção científica dentro dos parâmetros de escrita e linguagens exigidas no âmbito científico. No consensual isso não é algo tão cristalizado, facilitando, assim, a comunicação entre os sujeitos.

Guareschi (1996) dividiu o conceito de representação social em três níveis (não aprofundamos nesta pesquisa o estudo sobre tais níveis, por não ser esse o objeto

direto desta): nível meta- teórico¹¹, nível teórico¹² e nível fenomenológicos¹³. Fazendo uma ligação entre o que Arruda escreveu e essas divisões de Guareschi, podemos afirmar que a fala de Arruda está diretamente ligada ao terceiro nível.

O nível fenomenológico aborda a construção da identidade da representação social e a busca da sua identidade, através da realidade e do senso comum existente em uma sociedade, com uma ligação entre cognição, afeto e ação. Devido a essa ligação, Guareschi afirma que representação social é algo dinâmico e criativo, como foi colocado antes, ele não é o único a concordar com o dinamismo da representação social e a cultura local.

“As representações sociais implicam, e ao mesmo tempo constroem, “saberes” sociais. Esses são formas de conhecimento que circulam na sociedade, que são parte da cultura erudita, científica e popular, que se misturam, se retro – alimentam mutuamente e se apresentam como recursos sociais para que uma comunidade possa dar sentido à sua realidade e conhecer o que está acontecendo.” (GUARESCHI,1996, pág.20)

A realidade da representação social é promovida, pode-se assim falar no afeto, relação interpessoal, algo muito mais construído do que apenas um mapa cognitivo de viés científico. Mesmo que esses pontos também possuam a sua importância na representação social, nunca podemos esquecer as pessoas inseridas na cultura de uma determinada sociedade, Guareschi afirma que a representação social é um ato que provem de pessoas que pensam e sentem e dão significados a tudo que está ao seu redor.

De acordo com Moscovici (2005), o viés científico da representação social é uma infestação do pensamento científico, voltado para o estudo das reações do sistema cognitivo. Ele afirma que os indivíduos comuns reagem a fenômenos ou a atos da mesma forma que os cientistas. Isso porque o mundo é percebido de tal forma que percebemos esse mundo as respostas para essas percepções e sua representatividade advém das nossas percepções e das respostas que damos no ambiente físico ou não em que se vive, ficando bem claro que nós seres humanos não somos isolados como já foi colocado nesse estudo anteriormente, tudo está relacionado com a compreensão que se tem dos objetos, sociedade e suas relações sociais.

¹¹ . Crítica aos postulados e pressupostos teóricos e epistemológicos.

¹² . Conceitos, construtos, generalizações, proposições referentes às representações sociais

¹³ Modos de conhecimento, saberes do senso comum, explicações populares etc.

Devemos entender que quando estamos estudando representação social estamos estudando indiretamente ou podemos dizer diretamente o próprio ser humano, e como ele vê tudo que o cerca, seus enigmas, seu corpo, suas humilhações sofridas no decorrer de sua vida enquanto um ser pertencente a um grupo social. O ser humano sempre fará perguntas na busca de respostas, desde que o mesmo tenha um objetivo e para Moscovici (2005) esse objetivo não é para comportar-se de acordo com o que lhe imposto pelas representações da sociedade, e sim, compreender essa imposição. Porém, o próprio Moscovici afirma querer compreender tudo ao seu redor. Dentro de uma sociedade, podemos também perder tudo, com isso, as representações sociais devem ser vistas como uma forma específica de compreender e comunicar o que já sabemos.

2.2 As Manifestações do corpo na sociedade.

Na sociedade moderna, o corpo passa a ser revelado como algo a mais. Além de componentes ósseos e elementos orgânicos, ele se transforma em matéria prima preciosa e rara enquanto fator social, cultural em meio às diversas diferenças. Observamos que a pessoa é diferente de máquinas, que seus corpos fazem parte de um sistema de significações e valores dentro da vida cotidiana e suas relações interpessoal são um meio de comunicação.

É primordial entender que o corpo, como nosso referencial de vida, nosso estar no mundo, tem relevância na Educação e que a “corporeidade” não é fonte complementar de critérios educacionais, mas sim, o seu foco irradiante primário e principal.

O movimento corporal de uma pessoa, suas curiosidades em descobrir o que pode fazer e a vontade de superar os desafios de cada dia dentro da sociedade, nos fez refletir sobre a ação exercida por essa sociedade sobre esse corpo. Nesse sentido passamos a nos perguntar: Qual tipo de sujeito e corpo queremos ter como existência material na sociedade em que vivemos? Como entender dentro da sociedade a especificidade da cultura corporal de movimento como contribuição nesse processo as desigualdades de entendimento, pensamento e ação dentro do mesmo espaço social?

Tendo como ponto de partida os questionamentos mencionados anteriormente, propusemos nesse ponto da pesquisa uma reflexão sobre esse corpo, suas manifestações dentro do contexto social e suas desigualdades, procurando abordar

diferentes visões, entre elas, a visão personalista¹⁴ de Mounier, na sua constante busca na defesa dos direitos humanos e um despertar diante das “desordens estabelecidas” na representação social do corpo, em diferentes sociedades e sua relação com o pensamento de Le Breton que procura compreender a corporeidade do homem, como um fenômeno social.

O século XX é caracterizado por um clima de individualismo e coletivismo que era potente e ao mesmo tempo devastador por ver o ser humano e o definir como um objeto. Mounier (1950) aborda esse tema colocando que uma pessoa não pode ser um simples objeto ou tratada como tal. Esse pensamento do homem objeto conduz os seres humanos a uma total despersonalização do seu ser. O autor afirma “ conhecer a ti próprio é a primeira grande revolução personalista conhecida [...] ” (pág23).

O personalista Mounier expressa seus pensamentos sob dois aspectos: 1º. A existência do homem é algo universal e 2º Não podemos reduzir o ser humano ao plano da consciência, mas devemos perceber todo esforço humano para humanizar a humanidade. A filosofia personalista defendida por Mounier tem como característica o resgate da vida pessoal e a valorização do homem. Partindo desse pensamento, podemos dizer que Mounier, assim como Le Breton, defende a valorização da representação social do corpo do homem dentro da sociedade em que estão inseridos.

Outro autor personalista, Karol Woytila, afirma que a atividade do homem de se conhecer não pertence à consciência, que o ato do ser humano é relacionado com a sua vontade e com a sua realidade, na qual o agir é a fonte de conhecimento da pessoa. O que fazer quando as pessoas correm o perigo de perder o seu próprio ser? A partir desta situação, Mounier busca solucionar o paradoxo entre o individualismo e o coletivismo das relações entre os seres humanos, para que seja possível descobrir o sentido da existência humana. Segundo o autor, a vida na sociedade é uma permanente guerra, devido à hostilidade que existe entre as pessoas em não reconhecer as diferenças corporais que temos em uma sociedade multicultural.

“... a cultura vai desenvolvendo máscaras que pouco a pouco se incrustam até não mais se distinguem do próprio rosto do indivíduo. São um duplo e único meio de nos enganarmos a nós próprios e de enganar os outros, de nos instalarmos nos refúgios da impostura para

¹⁴. Visão particular das coisas de um ponto de vista muito pessoal. Sistema Filosófico que afirma a integral valorização da pessoa humana em sua totalidade, na transcendência da natureza e na superação do individualismo atomista.

evitar essa zona de verdade que nasce ao encontro do olhar dos outros e do nosso próprio olhar” (MOUNIER, 1950, pag.61)

Precisamos cada vez mais entender que o corpo humano é um corpo social e diferente entre si. Em pleno século XXI, a sociedade em geral torna-se cada vez mais consciente das diferenças e multiplicidades sociais resultantes da composição, bem como das necessidades de interligar os vários aspectos envolvidos nos relacionamentos sociais decorrentes dessas diferenças. Isso se traduz em uma busca pelos atores que fazem parte dessa sociedade, tornando-a quase obsessiva nas reivindicações que estabeleçam novas linhas de demarcação no domínio das interações sociais.

Estas buscas podem ser suscetíveis de regulação com base em novos valores que pretendem gerar uma ética de igualdade, baseada no respeito (moral) e no reconhecimento (direito) das diferenças e dos pluralismos, que dependa cada vez menos de leis e procedimentos formais. Mounier, quando tratou do assunto da comunicação entre as pessoas, abordou o prejuízo de um pensamento individualista em que é centrado no indivíduo sobre si mesmo. O personalismo vem desmitificar esse pensamento individualista e centralizado, procurando colocar um pensamento em uma perspectiva aberta voltado para o coletivo social.

De fato, podemos perceber que as discussões que abordam as desigualdades sociais e os preconceitos corporais estão muito além das questões sobre pensamentos individualistas e centralizados. Podemos incluir, também, nessas discussões, temas como gênero e cor. Contudo, todo esse contexto cultural e social perpassa sobre o corpo. Le Breton (2007) afirma que toda corporeidade humana é um fenômeno social e cultural, sendo o corpo o vetor semântico pelo qual as relações com o mundo são construídas.

O personalismo, podemos dizer que tem como a principal fonte de análise o homem. Mas não o "homem-indivíduo" como algo isolado no mundo e no universo, e sim, o "homem-pessoa" que se relaciona a todo momento com a natureza em sua volta e com os outros seres humanos totalmente diferentes uns dos outros. O ser humano é um ser relacional, que necessita do outro para se definir como pessoa, portanto, é observado em toda sua realidade, compreensões, todos os seus aspectos e definições.

No personalismo a questão da imagem do ‘eu’ é substituída ao ‘eu vivo’, em que o ser humano vive o seu próprio eu, não tendo interesse sobre o efeito da coletividade em sua vida e o que isso produz para si próprio. Cultivar essa imagem do ‘eu’, para algumas pessoas, é a principal obsessão de sua vida, Mounier, tratando sobre

o assunto, aborda a necessidade de sair da interioridade para, então, a partir de uma visão externa de si, pode compreender sua interioridade.

Le Breton (2007), cita que hoje ocorre uma preocupação social ligada ao corpo, em que a mesma procura legitimar as modalidades de relacionamento interpessoal como se fosse possível essa legitimação entre as pessoas e o mundo. Com isso, o autor afirma que o imaginário corporal invade a sociedade junto com uma noção de senso comum.

A crise de valores e significados sociais que abala a sociedade de hoje procura, segundo Le Breton, uma forma incansável na busca da legitimidade e da condição de cada pessoa na sociedade. O corpo é o lugar de contato direto dessas pessoas com o mundo em uma sociedade de pensamentos individualistas.

As mudanças na conscientização da sociedade moderna traduzem-se na produção de conceitos e teorias tendentes a interpretações dessas realidades, preparando o caminho de superação dos pré-conceitos existentes com relação às diferenças demonstradas nos corpos de hoje. O corpo humano parece não ter mais sentido se não estiver ligado ou conectado à modernidade, tudo está tomado por uma procura da perfeição corporal. As perspectivas de um mundo melhor parecem ter desaparecido e o homem não significa mais nada. Na procura de se colocar como o centro das atenções, acabou por se excluir desse mundo, em que a conectividade corporal e social é constante.

Essa conectividade com a perfeição corporal exclui diretamente os diferentes, e aqui podemos ser mais específicos no objeto desse capítulo, que é o corpo em nossa sociedade. Podemos afirmar que existem elementos que constroem estigmas, os quais dificultam a vivência cidadã das pessoas que transgridam as normas impostas aos corpos de forma tão evidente, em que a intensidade dessas novas demandas, coloca a prova a intolerância reinante em nossa sociedade e estimula uma diversidade de ações preconceituosas.

Observamos constantemente nos estudos de Le Breton (2007) os questionamentos sobre a visão que se tem do corpo como um objeto, sendo este transformando no que o autor denomina de “a máquina do homem”. Entendemos por "a máquina do homem " um processo no qual o corpo humano e todos os seus elementos de integração social perdem seu valor essencial e passam a ser avaliados apenas como "algo que precisa produzir algo", ou seja, quanto à sua utilidade e quanto à sua capacidade de satisfazer certos interesses. Podemos ainda entender o conceito de "a

máquina do homem" como produto de uma economia de mercado, surgida a partir do século XIX, em que o corpo passa a ser medido pelo seu valor de uso e de troca, como força de trabalho.

Para Mounier, isso é a alienação corporal aos olhos dos homens e do mundo capitalista. O homem e o seu corpo é como um produto do trabalho, retirado forçadamente do seu mundo natural. Nesse processo de transformação das pessoas em "máquinas", percebemos que elas também são levadas a se considerar como um "objeto", pois precisam se oferecer como produto, num mercado que está em busca da melhor oferta.

Essa "mecanização", segundo Mounier, despersonaliza o homem e seu meio social, levando a uma sociedade de trocas e o separando em dois ramos, que são: primeiro, o homem moderno, deslumbrado pela descoberta e exploração do mundo, tendo uma falsa sensação de liberdade e segundo, a ideia imposta, procurando mostrar para o homem que a sua liberdade está condicionada ao o que o seu corpo pode produzir, independente do que o seu coração está lhe dizendo para fazer, despida de sentidos e sentimentos humanistas. O homem é uma engrenagem da máquina capitalista como mostrou Charles Chaplin no filme "Tempos Modernos".

O autor coloca que a maioria das intervenções da sociedade moderna sobre o corpo facilita o lento desenvolvimento sociológico da condição humana, fazendo surgir o aumento do pensamento individualista dentro da nossa sociedade, evidentemente facilitado pelo terreno fértil do capitalismo.

Nos dois ramos da "mecanização corporal", apresentados aqui, temos o homem reduzido a uma instância, que é o de "fazer". No primeiro, ele é levado a explorar o novo. No segundo, ele se dá ao processo do fazer com as suas próprias mãos, em que a exploração do novo e o fazer estão interligados em uma dualidade de mútua dependência. Há sempre essa dualidade, pois a própria sociedade moderna nos leva a pensar assim, e quem não se encaixa neste "padrão social", corre o "risco" de ser "excluído". No personalismo de Mounier, isto se torna contraditório, uma vez que a pessoa tem um valor inestimável e vai além daquilo que pode oferecer, e, portanto, está para além da "mecanização corporal". O que se vê é sempre a proposta de transformar o homem em meio e não mais como fim de toda ação.

Apesar de nas últimas décadas termos assistido às alterações nos padrões culturais, que se refletem numa relativa mudança de mentalidades, de fato, ainda se verifica uma forte influência do modelo corporal padrão.

Louro (2002) afirma que esses padrões impostos pela sociedade, de gênero e sexualidade, e porque não dizer de corporeidade, acaba sustentando os currículos e as práticas escolares. Esses padrões devem obrigatoriamente dirigir os professores e suas ações, afastar-se desses padrões significa torna-se excêntrico. Fica, então, segundo o autor, uma dúvida: Como se produz um discurso institucional sobre as diferenças de se pensar o corpo como algo não padronizado?

Entendemos que a resposta pode ser dada quando não desprezamos nem negamos os corpos desses sujeitos, corpos esses diferentes em identidades e gêneros, expressando as suas potencialidades e real significado das marcas do corpo.

“Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventada e a serem descobertas.” (GOELLNER,2010, pag.29)

Entretanto, em meio a inúmeros avanços e conquistas, ainda nos deparamos com as violências corporais, que desmistificam essa suposta ilusão de visibilidade e celebração das diversidades, por meio da violência física, simbólica e pela negação dos seus direitos, onde o corpo é resultado de uma construção cultural, mesmo aquilo que achamos ser algo natural da manifestação corporal, sofre intervenção da cultura que está inserido.

Esse pensamento fica mais claro com a seguinte afirmação de Le Breton.

“Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é constituída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimônias dos ritos da interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor com sofrimento, etc.” (LE BRETON 2007, pag.7)

Mounier (1958) fala dos medos que foram institucionalizados com o ocorrido em Hiroshima e Nagasaki. Surge com esse fator a angústia e o fanatismo do fim do mundo. Com esta realidade atual, o homem do século XX fica perdido com os

avanços tecnológicos, sentindo-se uma máquina dentro do seu próprio universo que cada vez mais o está esmagando em seu contexto social. O homem, segundo Mounier, é um ser natural e, através do seu corpo, é feita a relação com o mesmo universo que hoje ele se encontra perdido, como dito anteriormente, porém o seu corpo o segue por toda parte e por toda sociedade em que ele possa estar presente.

O sonho das pessoas a cada dia é ter o corpo que seja ideal e social, que satisfaça os seus próprios anseios e de todos que o cercam, porém isso não é algo novo.

Com o aumento das indústrias, houve uma necessidade de conseguir uma mão de obra cada vez maior e mais barata no final do séc. XIX e início do séc. XX no Brasil, sendo esse fato disseminado pelo mundo de forma inconfundível, nos levando a compreender por que o mundo veio a ser o que é hoje e para onde se dirige. A revolução Industrial foi um choque e uma transformação radical da vida humana e, conseqüentemente, do próprio corpo. Procurou-se valorizar os corpos fortes e belos como uma forma de exploração corporal por meio das indústrias. A sociedade atual globalizada e seus meios de interferir nos pensamentos e ações, até o momento, foram eficazes em gerenciar corpos nos seus mecanismos de ganhar e gastar, para ganhar mais e consumir mais, ou para simplesmente desejar o corpo ideal.

Segundo Goellner (2010), até os dias de hoje a procura de corpos belos, jovens, produtivos e saudáveis é um ideal perseguido por um número indefinido de homens e mulheres, ficando bem claro que o presente e o passado se identificam, pois, as representações do corpo são cultivadas em diferentes épocas da história, nos levando a uma compreensão do que hoje é um corpo desejável e aceitável pela sociedade.

Mas, como definir o que seja um corpo belo, jovem e saudável, já que essas representações não são universais nem fixas, dependem diretamente da cultura em que esse corpo está inserido, lugar e tempo em que o mesmo circula, como mencionado anteriormente? Na atualidade, a busca por esse corpo perfeito não se restringe somente às mulheres, os homens também procuram a perfeição corporal, imposta por uma sociedade preconceituosa com corpos que, segundo, essa mesma sociedade não fazem parte do “padrão”.

Podemos dizer que o que não é padrão é algo marginalizado, expressão usada por Louro (2002), para explicar que quando trazemos o marginalizado para o foco da atenção, podemos estar reforçando, mais uma vez, o seu significado de estranho e diferente. Fica aqui uma indagação: Será que somente quando trazemos o diferente para

o foco é que ele passa a ser notado? Quem sabe por aqueles que não o tinham notado até o momento ao ocupar, excepcionalmente, o lugar central de suas representações.

Observamos que o foco corporal hoje é o corpo esteticamente belo de ser visto. A mídia todos os dias coloca em suas reportagens mulheres e homens que procuram por várias formas o corpo padrão imposto pela sociedade, desde sempre existiu essa pressão social por corpos perfeitos.

Le Breton (2007), em seus estudos, aborda que historicamente a reflexão sobre a corporeidade humana foi traçada desde os primeiros passos que foram dados ao estudar o corpo dentro das ciências sociais. Uma dessas reflexões é ligada diretamente sobre o corpo dentro de suas lógicas sociais e culturais. Essas análises procuram perceber a propagação da percepção do corpo e suas diferenças, dentro de uma visão e análise dos pensamentos contraditórios da condição física das pessoas.

O próprio Le Breton afirma que o homem constrói socialmente seu corpo, ele não é produto do mesmo. Assim, o próprio homem produz as qualidades do seu corpo durante a sua interação com as outras pessoas. O autor afirma que a corporeidade é socialmente construída, em consonância do pensamento de Mounier, ele afirma “O meu corpo não é um objeto entre muitos outros, não é sequer o meu objeto mais próximo”.

Encontramos aqui a abordagem da qual Mounier faz na perspectiva relacional, a qual ele atribui que, no contato com o outro, cada pessoa faz a experiência de si. É a partir do outro que cada um descobre e desvenda o seu próprio ser. Fazendo uma ligação às questões corporais, podemos afirmar que a procura do ideal corporal só se faz quando a acessibilidade e a disponibilidade entre as pessoas estejam presentes na descoberta da corporeidade de cada um. Para Mounier a existência humana é subjetiva e corporal, as duas perspectivas fundem-se em uma coisa só e ele exprime isso quando escreve:

“Não posso pensar sem ser, nem ser sem o meu corpo: através dele, exponho-me a mim próprio, ao mundo, aos outros, através dele escapo à solidão dum pensamento que mais não seria do que pensamento do meu pensamento”. (MOUNIER.1950, pag.77)

O ideal corporal, podemos dizer ser o nosso próprio corpo. Para essa realidade, precisamos aceitar a nós mesmos em primeiro lugar, para aceitarmos e entendermos as diferenças corporais das pessoas que nos cercam. Podemos afirmar que

essas características e seus significados variam de sociedade para sociedade, mas não deixam de ser a demarcação de uma fronteira entre o corpo ideal ou não.

Essa representação do corpo, pautada na aparência, não é algo recente, mesmo que na atualidade as pessoas passem por certas situações, nas quais o discurso do corpo ideal se aflore novamente. Pode ser clichê, mas é legítimo entendermos que nem sempre o que se aparenta ser, de fato, é.

Em todos os lugares, é possível verificar essa imposição e padronização que se faz do corpo, nas revistas, outdoors, propagandas, filmes, novelas, passarelas. Associando sempre as pessoas com a representação de corpos “perfeitos” ou o famoso ‘corpo violão’, no caso do corpo feminino e corpo com um abdome “tanquinho”, no caso do corpo masculino, corpo esse que é símbolo de saúde, de sensualidade, de beleza, tido como único que atrai e que é aceito na sociedade.

No entanto, cabe aqui uma questão para a nossa reflexão pessoal: O que é ou não aceito pela sociedade, no que diz respeito ao corpo ideal? Essa questão, segundo Le Breton, faz parte de um processo de discriminação social, que repousa em nossa sociedade, devido ao exercício preguiçoso da classificação, em que só é observado os traços que são fáceis de serem identificados ao ser ver, impondo ao corpo das pessoas, uma visão retificada. O corpo que não faz parte do nosso convívio social “estrangeiro” é um corpo estranho e, na maioria das vezes, discriminado.

Com todas as colocações anteriores, compartilhamos aqui desafios, pois como docente, imerso diariamente em um universo escolar, lugar de reflexão sobre os temas até aqui abordados, pensamos ser necessário refletir acerca de um corpo e suas representações em constante transformação e relações com tudo que o cerca. Temos uma responsabilidade de nos dias atuais levar o nosso aluno a uma percepção mais ampla do mundo em que ele está inserido, por si só, já é um imenso desafio.

Desafios maiores nos virão cada vez mais, tais como: educar para uma igualdade, na qual a diversidade é enorme, explicitando ainda mais as exclusões de nossa sociedade, em que os excluídos socialmente exigem visibilidade e reconhecimento por essa sociedade. Contudo, não podemos esquecer que, mesmo diante dessa responsabilidade, somos humanos, também integrantes desse redemoinho de mudanças, procurando diminuir o abismo existente entre o que é colocado nos livros com o que realmente as crianças vivenciam na sua cultura.

Rodrigues (1983), abordando o tema dos tabus sobre o corpo em nossa sociedade, relata o aspecto de que a construção dos nossos pensamentos faz a existência de uma sociedade, cujas relações sociais envolvem crenças, valores e a expectativa que cada pessoa tem na interação social. O autor afirma que a sociedade é uma entidade provida de sentido e significação.

A significação do corpo em uma sociedade depende do simbolismo que o mesmo tem para cada um de nós. As nossas significações corporais fundamentam a existência humana. O meio em que vivemos interfere diretamente nas nossas representações corporais, nos fazendo interiorizar e reproduzir as ações da cultura em que estamos inseridos. Isso fica bem claro na citação abaixo.

“A criança cresce numa família cujas características sociais podem ser variadas e que ocupa uma posição que lhe é própria no jogo das variações que caracterizam a relação com o mundo da comunidade social em que está inserida. Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural [...], e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo.” (LE BRETON, 2007, pag.8)

Cabe aqui uma pergunta para cada uma de nós: Qual o significado tem o seu corpo na sociedade em que você faz parte? Precisamos entender, acima de tudo, que somos únicos em uma sociedade com tantas diferenças, valores e paradigmas.

Voltando a refletir sobre o papel da escola e tudo que faz parte da mesma, temos que entender que o ato de educar uma criança não deve ser algo puramente intencional, pois a relação da criança com esse mundo é dinâmica e efetiva, tendo a sua família um papel fundamental em todo o processo. O dinamismo do mundo em que a criança está envolvida e inserida, por muito, é facilitado hoje graças à globalização, um fenômeno que atinge a população mundial. Uma pessoa globalizada passa a ideia de que é integrada com o mundo.

O mundo globalizado e as novas tecnologias de comunicação, através das redes sociais, podem acelerar o processo de marginalização das pessoas excluídas da nossa sociedade e das culturas minoritárias e, em toda parte, assistimos a manifestações de sentimentos de intolerância, de violência, de discórdia e de imaturidade.

Engana-se quem pensa que um mundo globalizado facilitaria em muito um despertar mais amplo sobre a conscientização de todo um mundo sobre as diferenças existentes em cada cultura e ,consequentemente, em cada corpo.

Motta (2008), em um artigo, destaca que esse processo de globalização da economia mundial, liderada pelo Banco Mundial, revelaria, em pouco tempo, o aumento da pobreza. Temos visto isso, com muita clareza, nos dias atuais, em que países subdesenvolvidos, como o Brasil, tem enfrentado sérias problemáticas sociais. Isso porque o acúmulo de bens e informações concentra-se em uma minoria da sociedade e, conseqüentemente, acentua um quadro de tensões substanciais. “ O quadro de tensões que se constituiu nos últimos anos da década de 1990, provocado pela série de crises econômicas e pelo elevado custo social, deflagrou uma onda de movimentos sociais antiglobalizantes que se estendeu por vários países. ” (MOTTA, 2008, pág. 550)

Na perspectiva de Mounier (1950), essa visão de homem como um ser globalizado ou objeto tem suas raízes principalmente no desenvolvimento da economia de mercado, pois, como já foi citado, é sustentada a ideia de que todos são livres na medida em que possuem bens, e isso os leva a um nível de exploração do seu corpo, através do trabalho, pelo capital e mudança de valores, indo de encontro à construção da 'pessoa máquina'. Assim, o seu corpo torna-se fragmento de uma sociedade cujo 'ter' é melhor visto do que o 'ser' de cada um. A corporeidade tem o seu significado voltado para o saber fazer. Dessa forma, entramos na cultura do utilitarismo, do perfeccionismo, e de tantos outros "ismos", que podem ser resumidos, falando de uma cultura devastada pela falsa ideia de o corpo humano ser uma máquina para produzir algo.

Essa relação do indivíduo com o mundo não se limita somente ao período de sua infância. Para Le Breton (2010), toda a expressão corporal é socialmente móvel, sendo vivida de acordo com os contornos de seu universo, dentro de uma mesma comunidade social, mesmo que sejam virtualmente significantes, tendo sentido quando se relaciona à sua simbologia própria do grupo social. Le Breton fala de um novo imaginário do corpo, passando a invadir a sociedade, desenvolvendo uma crítica da condição corporal das pessoas.

Podemos dizer que a sociedade, para ser menos preconceituosa e não mais excludente, precisa de mudanças profundas na sua forma de pensar e, não apenas, deixar seus portões abertos a um grupo de pessoas, cujos paradigmas são absolutos. O corpo pode ser esse ponto de rompimento da diferenciação entre as pessoas e culturas, fazendo a ruptura, tornando-o o lugar da inclusão, conectando as pessoas em um mesmo ideal, no qual os “diferentes” o são porque é assim que queremos que sejam.

De acordo com Rodrigues (1983), os meios de controles de algo que foge da anormalidade, as incertezas, as ambiguidades e estranhas tendem a romper as categorias postuladas, estabelecendo uma reação padrão contra essas ameaças. O autor afirma que quanto maior é a ameaça, maior será a reação contrária. Assim, as regras de se evitar o obscuro e incerto passam a reafirmar e/ou afirmar que tais situações não fazem parte da categoria da qual ele está se inserido.

Vimos a necessidade na nossa cultura ocidental de uma percepção heterogênea desse corpo, para uma compreensão da corporeidade enquanto uma cultura de símbolos. Procurando destacar, na maioria dos casos, o preconceito com relação ao corpo que nos cerca, suas representações, seus imaginários e suas variações conforme a sociedade.

Le Brenton (2010) coloca que as tradições existentes na sociedade ocidental são resultado de um pensamento individualista dos indivíduos, ocasionando um aprisionamento desses próprios sobre si mesmo. Sendo o corpo o pivô da presença humana, fica claro que precisamos entender a sua corporeidade para uma percepção mais clara do seu imaginário no campo simbólico.

Para Mounier, é inútil conhecer o homem partindo do exterior,. É preciso desmistificar a ideia do homem como um objeto qualquer. Devemos pensar o homem como um ser único para melhor compreendê-lo em toda a sua totalidade. Os recursos corporais de cada um de nós são indefinidos. No personalismo, pessoa e indivíduo são conceitos opostos e a pessoa torna-se visível na medida em que se liberta do indivíduo que nela está, as suas expressões corporais são demonstradas pela sua corporeidade na essência.

Nós, enquanto atores ativos em uma sociedade, precisamos fazer no dia a dia um exercício de reflexão, com relação ao nosso corpo e aos corpos que nos cercam. Essa reflexão deve partir do ponto da libertação dos nossos preconceitos que, na maioria das vezes, vemos esse corpo como um atributo, e não, como a própria identidade do indivíduo, identidade essa que, junto com a sua corporeidade, passa a formar o seu caráter.

Muito se tem estudado sobre a corporeidade nas Ciências Sociais, principalmente, no campo da Sociologia do Corpo, procurando explorar campos relacionados à corporeidade, tais como: técnicas corporais, etiquetas, percepções

sensoriais, raça e gênero e a má conduta corporal. Não é objetivo desse trabalho aprofundar o conhecimento sobre esses campos de exploração da corporeidade.

No entanto, em se tratando de parte de um capítulo que aborda os preconceitos sofridos pelo corpo em nossa sociedade, cuja representação social e a própria corporeidade não são compreendidas em sua totalidade, cabe-nos aqui pensar como as pessoas e seus corpos sofrem com essa sociedade. O grande paradigma da nossa sociedade ocidental é ao mesmo tempo em que passa a aceitar as diferenças, com o discurso de que todos somos iguais perante à sociedade, tem-se esse mesmo corpo mantido à margem dela. Esse corpo “diferente” traz aos olhares das multidões um certo incômodo e, em alguns casos, até angústias e reprovações.

Le Breton (2010), escrevendo sobre as normas de etiquetas impostas por nossa sociedade, coloca que quando estamos interagindo socialmente, as ações do nosso corpo devem ser imperceptíveis, cabendo às pessoas de apagarem a sua corporeidade, para corresponderem as expectativas das pessoas ao seu redor. Segundo Le Breton, caso isso não ocorra, um desconforto social emerge, dificultando o relacionamento entre os indivíduos.

2.3 A corporeidade na escola.

O movimento corporal de uma pessoa, suas curiosidades em descobrir o que pode fazer e a vontade de superar os desafios de cada dia dentro da sociedade, nos faz refletir sobre a ação exercida por essa sociedade sobre esse corpo. Nesse sentido, passamos a nos perguntar: Qual tipo de sujeito e corpo queremos ter, após o mesmo ter passado pelo espaço escolar? Como entender, dentro da escola, a especificidade da cultura corporal de movimento como contribuição nesse processo de aprendizagem da criança, as suas desigualdades de entendimento, pensamento e ação dentro desse espaço social que, por muitas vezes, possui regras estipuladas de comportamentos e movimentos?

Precisamos entender que o comportamento humano e seu corpo possuem dimensões públicas e que o seu ambiente natural é a sua família e tudo que o cerca, inclusive, as pessoas que compõem seu ciclo de amizade. Fica claro neste ponto que cometeríamos um erro se pensássemos e encarássemos o corpo como algo puramente biológico. Segundo Daolio (2001), o corpo é mais do que semelhanças físicas, porque, além dessas semelhanças, existem um conjunto de significados que cada sociedade

marca esses corpos através dos tempos, significados esses que definem o que é esse corpo dentro dessa sociedade.

A escolarização, pode-se falar que é universal, a partir dos 6 anos de idade, porém, não podemos pensar que a escola passa a ser entendida pela criança como o mundo. Arendt (2000), aborda esse tema, escrevendo que a escola não deve ser tomada como tal, ela passa a ser uma instituição que vai se interpor entre o mundo e o convívio privado que essa criança tinha no seu lar, junto aos seus familiares.

No entanto, a escola tem sim a sua importância no universo da criança. É válido ressaltar que não é a intenção dessa parte da pesquisa diminuir essa importância. Com o auxílio da escola, a criança passará a entender parte da funcionalidade do mundo, suas culturas, dinâmicas e organizações. Arendt entende que a função da escola é ensinar as crianças como esse mundo funciona, e não, as instruir na arte de viver nesse mundo.

Louro (2003) entende a escola como um espaço em que não foi concebida para escolher todos, em que grupos específicos foram trazendo para dentro do espaço transformações que atendessem aos seus objetivos. Por isso, a escola precisou se adaptar em seus currículos, avaliações e, até mesmo, nos seus espaços, produzindo, assim, muitas diferenças entre os sujeitos pertencentes a esse espaço. Segundo Louro, um dos fatores que produzem diferenças nas escolas é:

“A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.” (Louro 2003, pág58)

Fazemos aqui um paralelo com o pensamento de Foucault (2009), o qual aborda, como um dos temas principais de suas pesquisas, o poder disciplinador que a sociedade tem sobre as pessoas, no qual a disciplina molda o tipo de relação e poder que as pessoas exercem sobre as outras. Na educação escolar, essa relação de poder e disciplina passa por todos que fazem parte do universo escolar, porém, essa autoridade maior fica centrada na figura do professor. Para Foucault, esse exercício de poder atravessa instituições que se convergem em um sistema de obediência e eficácia.

Com esse poder disciplinador, a criança e a escola fazem parte integrante do mesmo contexto. Foucault (2009) alerta a institucionalização do corpo, permitindo, assim, um maior controle sobre o mesmo, sendo esse corpo individual ou social. Ou

seja, o indivíduo passa a ser mais manipulável, moldável e obediente. Mas não se pode esquecer, em nenhum momento, que esse corpo, sendo de uma criança ou não, é o meio para que se faça presente no mundo, estabelecendo uma relação de valores, códigos, costumes, leis e etc. Devido a essas relações, os sujeitos envolvidos produzem suas identidades.

Segundo González & Schwngber (2012), a tarefa do professor, no ambiente escolar, é fazer com que ocorra uma interação social entre a plasticidade dos corpos (corporeidade)¹⁵ e, com isso, emergir esses corpos em diferentes culturas e histórias, destacando as diversidades que sucederam e se modificaram através dos tempos.

“ Pensar o corpo como produzido na e pela cultura é um desafio que rompe com o naturalista que, no contexto escolar, costuma apenas observar, explicar, classificar o corpo físico. Nessa direção, é necessário perguntar: que corporeidade a escola tem produzido ao longo da história? ” (González & Schwngber, 2012, pág. 73)

Falar sobre corpo na escola e suas aplicabilidades dentro de sala de aula é algo complexo, pois quando alguém se propõe a um estudo, no qual a escola e corpo são pontos a se convergirem não é tão simples como se pensa. Isso porque enveredamos por um campo de estudo complexo, em que nos deparamos com questões individuais e, ao mesmo tempo, que envolvem um grupo pertencente a um mesmo espaço, sujeitos às mesmas regras e impossibilidades corporais.

Uma das questões que nos chama para uma reflexão sobre a temática corpo e escola foi a observação de Freire & Scaglia (2003) ao defender que uma criança matriculada na escola traz consigo uma gama de experiências, uma história de vida, que não pode ser ignorada por aqueles que na escola vão entrar em contato com ela.

Outro ponto abordado por Freire (1989) no seu livro Educação de Corpo Inteiro é a questão do confinamento que, segundo o autor, é causado pelo espaço que o corpo da criança fica nas escolas, especificamente, nas salas. Matriculamos crianças e esquecemos que junto delas vem um corpo em ebulição, na busca de novas descobertas. Com isso, esse corpo indócil é “preso” em um espaço pequeno entre duas carteiras e uma cadeira.

“ ...não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. ” (Freire, 2009, pág. 157)

¹⁵. Observação do autor da pesquisa.

Freire não aceita a negação que fazemos desse corpo e de tudo que o mesmo traz, devido à institucionalização do espaço escola, tendo como base as suas regras e conceitos já aceitos pela sociedade da qual essa escola faz parte. Para Freire (2009), negar o corpo é negar a própria vida da criança e sua corporeidade. O próprio Foucault (2009) já fala sobre essas questões do corpo como algo aprisionado, para que seja mais fácil de ser disciplinado, como já foi citado antes nesta pesquisa, e isso, nas instituições educacionais, é muito comum.

Infelizmente, percebemos hoje em dia nas escolas, práticas voltadas e demonstradas claramente para um discurso de cognição do conhecimento, em que a concepção do corpo seja algo que pudéssemos separar, pensamento do movimento. Pensa-se que quando a criança está em um processo de reflexão e obtenção de um trabalho mais cognitivo, a mesma em hipótese nenhuma pode se movimentar.

Atualmente, no mundo globalizado de que nossas crianças fazem parte, é inadmissível que os conteúdos escolares sejam direcionados exclusivamente para questões ligadas a raciocínios lógicos ou, simplesmente, a decorar ou memorizar informações. O próprio mundo é dinâmico, sociável e sem lógica. Rodrigues (1983) afirma que mesmo que pareça que a consciência individual nos passe a impressão de estar lidando com um mundo ordenado, essa ordem é postulada pela cultura e não é uma ordenação específica do que já existe no mundo. Segundo o próprio autor, o mundo é imprevisível.

Diante dessas constantes mudanças e imprevisibilidade do mundo, a escola passa a se preocupar com uma formação mais completa, formando cidadãos com a capacidade de se socializar e dividir conhecimento com o seu semelhante, mas, ao mesmo tempo, esquece a junção criança e, com ela, o seu corpo.

Por todas essas questões apresentadas até o momento, o debate sobre as questões corporais e como trabalhar esse corpo dentro da escola dinamizou-se. Esse tema é pouco desenvolvido quando se fala de currículos¹⁶ e passa a incomodar quando o problema da relação aluno e professor em sala de aula é evidenciado, devido à corporeidade desse aluno “confinado” ficar exacerbada, segundo a concepção do professor. Devido a isso, Freire & Scaglia (2003) levantam a possibilidade de a disciplina Educação Física participar mais ativamente das discussões sobre o assunto 'corpo' na escola, ocorrendo, assim, uma mudança do foco em relação aos objetivos do

¹⁶. Será abordado mais adiante e com mais ênfase nesse trabalho.

trabalho com esse corpo, facilitando, com isso, a participação e discussão da importância da disciplina Educação Física nos currículos escolares atuais.

“ Cremos que a Educação Física traz para o debate em educação diversas propostas. Uma delas é libertar os alunos do confinamento em sala. Não é possível pretender que as crianças mantenham a atenção após horas de imobilidade corporal, criança tem que ser tratada como criança, e a escola terá que se adaptar a isso. ... a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro. ” (Freire & Scaglia, 2003, pág. 8).

Vivemos hoje nas escolas as influências de uma cultura cartesiana, em que ocorre a separação corpo e mente e a fragmentação da construção do conhecimento. Devido a isso, vivem-se na escola as teorias tradicionais de ensino e aprendizagem, em que o processo do conhecimento é adquirido com um transmissor e o receptor, e o aluno é o agente passivo desse processo.

Gomes (2009), abordando essa questão do pensamento cartesiano, coloca o seguinte pensamento:

“Penso Logo existo” é o paradigma do século 16, século cartesiano, mas “brinco, logo existo” é o paradigma do século 18, século romântico, de Rousseau e seus epígonos Froebel, Pestalozzi, Montessori. E não é à toa que romantizar quer dizer fantasiar, divertir, narrar de maneira imaginosa, contar anedota. Desse modo, se a lógica do Homo faber é “trabalho, logo existo”, a lógica do Homo Ludens é brinco logo existo”. (Gomes 2009.pág116)

Percebe-se, com isso uma negação da ludicidade corporal da criança, que faz parte desse processo de construção do conhecimento. Gomes (2009) chama essa ludicidade de corporeidade, como sendo uma animalidade selvagem infantil. Segundo o autor, quando negamos, estamos passando para a criança uma “cultura do adulto”, cultura essa de gestos, hábitos e comportamentos, que não condizem à de uma criança, e sim, de um adulto. Ao entrar no ambiente escolar, Gomes coloca que a criança sofre uma ruptura do seu ato lúdico natural.

Para ilustrar melhor essa questão, destacamos um comentário de Louro (2003) quando afirma que é através de um aprendizado eficaz, contínuo e sutil, dentro de uma cadência e disposição física, que se penetra nos sujeitos de forma tão singular, que os mesmos vão mudando as suas identidades e passam a ter o que ela chamou de “identidades escolarizadas”. Segundo a própria autora, gestos e movimentos são produzidos no espaço escolar e incorporados pelas crianças, tornando-se parte de seus corpos.

Fica aqui uma reflexão para nós. Será que hoje a Educação Física, como uma disciplina, que têm a Ludicidade como uma das suas ferramentas de trabalho, é

capaz de resgatar essa ruptura que a criança sofreu? No livro Coletivo de Autores (1997), é colocado que a Educação Física Escolar deve instigar no aluno o sentido lúdico e a criatividade que os sujeitos trazem no seu contexto histórico e cultural.

Grando (2009), abordando as palavras de Geertz, coloca que somos uma espécie única porque a nossa cultura nos modela para que isso fosse possível acontecer, e, ao mesmo tempo, nos torna indivíduos separados. Por isso, a escola precisa ter uma compreensão melhor do que fazer com crianças que parecem iguais, mas, ao mesmo tempo, são diferentes em sua essência. Para Grando, os conflitos fazem parte das relações sociais, possibilitando, assim, a constituição das identidades individuais e coletivas.

Pode-se colocar que, independentemente de onde a criança esteja, sua identidade, individual ou coletiva, a potencialidade e capacidade de aprender são as mesmas dentro da sua inserção em um grupo social. Le Breton (2003) coloca que a relação entre as pessoas tem importância na formação da sua corporeidade, em que o corpo é o objeto da construção social e cultural, reproduzindo em uma escala bem menor os perigos atribuídos à estrutura social. É no seu interior que as possibilidades sociais são desenvolvidas.

Então, podemos entender que, muitos dos problemas que hoje adentram os muros das escolas, no que diz respeito às relações corpo e suas corporeidades nas relações interpessoais dos que compõem o espaço escolar, estão articulados às estruturas sociais de uma forma geral, interferindo, assim, no cotidiano das escolas e, diretamente, nas manifestações corporais de todos dentro da escola. Por isso, temos como objeto de pesquisa desse estudo essa relação do corpo e suas interferências nesse espaço de aprendizagem e relacionamentos culturais e sociais.

Infelizmente, fica somente a cargo da disciplina Educação Física nas escolas levar o aluno a uma reflexão sobre as suas manifestações corporais e como essas manifestações corporais, que chamamos aqui de corporeidade, podem ser canalizadas para a sua ludicidade e espontaneidade natural, como foi dito antes.

Daolio (1995) mostra uma preocupação de qual trabalho é empreendido pela Educação Física no Primeiro Segmento da escola, mesmo segmento objeto de estudo desta pesquisa, pois, segundo o autor, muitos desses trabalhos são desenvolvidos dentro da concepção de corpo, que os profissionais de Educação Física possuem e quais apropriações de corpo a escola, junto de seus profissionais, realizará com essas crianças.

Nossa interpretação sobre o tema não pode tender para o extremo de acreditar que somente os profissionais de Educação Física devem ter essa preocupação

do trabalho com o corpo na escola. Isso porque a relação desses alunos dentro da escola é uma relação interpessoal intensa e heterogênea, na qual o próprio Daolio (1995) coloca que, independente das relações dentro da escola, o aluno já traz consigo um arcabouço cultural e corporal.

Acreditamos que a origem dos preconceitos e estigmas relacionados às diferentes formas de expressão do corpo, é devido a uma negação indireta ou direta do reconhecimento da corporeidade que cada sujeito possui. Entendemos aqui sujeito como criança, tendo sua corporeidade demonstrada em diferentes espaços sociais, inclusive, na escola.

Oliveira e Alvin (2006, pág. 197) definem essas manifestações como a constituição de códigos, por meios dos quais os indivíduos, interagem com os outros, com o meio cultural e social, produzindo inúmeras possibilidades de comunicação, quer seja pelos seus gestos, posturas, olhares e atitudes.

CAPÍTULO III – OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A REPRESENTAÇÃO DO CORPO.

3.1 Políticas Públicas Educacionais (conceitos).

Segundo Souza (2006), ainda não se tem consenso em estudos e literaturas sobre o real conceito do que seja uma política pública. Essa falta de consenso ocorre por ser um campo de estudo recente, ligado diretamente à Ciência Política. A autora tem como entendimento de política pública instrumentos usados pelo governo para justificar as suas ações, tendo como objetivo, a elaboração de uma ação direta para enfrentar um problema público, destinado à sua resolução.

Os estudos sobre políticas públicas tiveram início, propriamente dito, nos EUA. São considerados fundadores quatro grandes autores americanos, que são: Laswell (1936), que introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), conciliando o conhecimento científico vindo da academia com o conhecimento empírico do governo, estabelecendo um diálogo entre esses dois grupos, Simon (1957) cria o conceito de racionalidade limitada das decisões públicas (*policy makers*), por ser um conhecimento puramente racional. Com isso, as decisões dos poderes públicos sofrem influências das informações incompletas e o pouco tempo para a tomada de decisões de interesse de todos. Lindblom (1959; 1979), porém, questiona essa ênfase no racionalismo e propõe novos olhares para se analisar uma política pública, tais como: as relações de poder e a integração entre todos que devem participar desse processo decisório. Com isso, incorpora-se novos elementos, como: as eleições, a burocracia e o próprio interesse do grupo na criação das políticas. Por fim, temos Easton (1965), que definiu políticas públicas como um sistema em que se tem uma relação na formulação, no resultado e no ambiente da aplicação da política. Para Easton, políticas públicas sofrem influências de todos os lados no seu resultado final e nos efeitos dos que vão receber tal política, partidos, mídias e grupos de interesses. (Souza, 2006, págs. 4 e 5)

A autora coloca que o tema Políticas Públicas e seus estudos são muito recentes no Brasil. Somente na última década, ela passou a figurar em grupos temáticos de estudos. No entanto, para que isso acontecesse, Souza (2006) apontou três fatores importantes, que são: o primeiro foi adoção de políticas restritivas de gastos, política essa existente, principalmente, em países em desenvolvimento, como o Brasil. Surge, assim, uma nova forma de gestão nesses países. Segundo, o papel do governo na ação das políticas públicas, adotando um ajuste fiscal para equilibrar as receitas. Nota-se,

assim, um maior equilíbrio entre receitas e despesas, afetando, com isso, diretamente as políticas sociais. O terceiro e último fator afeta diretamente os países da América Latina com democracias recentes. Esses países não conseguiram, segundo a autora, equacionar uma questão importante, que é desenhar uma política pública capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, promover uma melhor inclusão social de grande parte de sua população.

Falar, discutir e pesquisar políticas públicas nas últimas décadas tomou uma dimensão muito ampla, devido ao avanço das condições democráticas e, também, ao aumento da necessidade de arranjos institucionais de governos, necessários para se fazer a governabilidade.

Contudo, precisamos também entender, que uma política pública pode ser elaborada tanto pelo estado por obrigação de zelar por um direito de igualdade entre as pessoas ou por instituições privadas, desde que se refiram a “coisa pública”, por isso, políticas públicas é muito mais que políticas governamentais, porém para que esse pensamento tenha validade devemos considerar que governo ou Estado não são únicas instituições de direito a promoverem políticas públicas. Não se pode negar de que o aparelho Estatal se destaca em relação a iniciativa privada no estabelecimento de políticas públicas.

Schneider (2005), abordando a questão de que política pública não é uma exclusividade do Estado, afirma o seguinte:

“O denominador mais comum de todas as análises de redes de políticas públicas é que a formulação de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos. A própria esfera estatal é entendida como um sistema de múltiplos atores”. (SCHNEIDER, 2005, p.38)

O autor defende esse pensamento, partindo do princípio de que, cada vez mais, os recursos financeiros públicos ficam escassos. Com isso, existe a dificuldade de o Estado, sozinho, garantir a implementação e formulação de uma política pública. Assim, é necessário unir os recursos públicos e privados, pressupondo um processo de cooperação, no qual cada um possua um certo grau de responsabilidade em todo o processo de implementação da política pública.

No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, e, especificamente, a este capítulo, podemos fazer uma relação da fala de Souza (2006) com a forma que o

Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁷ trata o que seria uma política pública de Estado. O mesmo se intitula como um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito, como uma forma de aprimoramento da execução das políticas públicas já existentes na Educação Brasileira até o momento de sua promulgação que, neste caso, ocorreu no ano de 2014.

Como foi citado antes, o PNE tratava-se de uma política pública, devido ao fato de o mesmo ter como o objetivo central a resolução de um problema na Educação Brasileira de cunho populacional. Nele, foram definidos objetivos e metas para o ensino no Brasil em todos os níveis educacionais (infantil, básico e superior). Por ser tratar de uma política pública, todos os setores sociais foram chamados para debater o Plano, que será executado nos próximos dez anos no Brasil.

Precisamos ter bem claro que uma política pública deve ser pensada como o Estado em ação, com implementação de um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores da nossa sociedade. No que se refere a essa pesquisa, o setor estudado é a Educação. No entanto, para que uma política tenha êxito, a participação da sociedade é de caráter fundamental. Isso fica bem claro com a fala de Rodrigues (2011).

“Para que as políticas públicas transformem uma sociedade é preciso: atores políticos com capacidade para diagnosticar e analisar a realidade social, econômica e política em que vivem, além de negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo. “Tudo isso envolve habilidades para gerenciar complexidades (em cenários de incertezas e turbulência, por exemplo) e conseguir colaboração de todos os que estão envolvidos na implementação de determinadas ações de governo”. (RODRIGUES,2011, pag.25).

Devemos ter em mente que as políticas públicas são ações coletivas, tanto do Estado quanto da iniciativa privada, visando orientar e garantir os direitos de toda uma sociedade, tendo como preocupação, uma melhor equidade social. Contudo, todo o processo de implementação de uma política pública deve envolver compromisso e tomadas de decisões, almejando determinadas finalidades. Devem ser sempre planejadas com objetivos, metas, efeitos e com efetividade.

Pensando em ações coletivas, partindo do ponto de vista dos que fazem ou elaboram as políticas públicas, autores abordam a questão do institucionalismo na formulação das políticas. Souza (2003) afirma que esse ponto de vista procura dar uma

¹⁷ - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE.

importância maior para as instituições na implementação das políticas públicas. Cria-se aqui um choque, segundo a autora, dos interesses individuais em contrapartida aos interesses coletivos. Políticas Públicas devem ser pensadas dentro de uma sociedade democrática como uma ação coletiva, pois, com isso, procura-se diminuir os interesses pessoais.

“A visão mais comum de parte da teoria da escolha racional, de que o processo decisório relativo às políticas públicas resulta apenas de barganhas negociadas entre indivíduos que perseguem seu auto interesse, é contestada pela assunção de que interesses (ou preferências) são mobilizados não só pelo auto interesse, mas também por processos institucionais de socialização, por novas ideias e por processos gerados pela história de cada país. Tais visões sobre o processo político são importantes para entendermos melhor as mudanças nas políticas públicas em situações de relativa estabilidade.” (SOUZA, 2003, pág17)

Pensar em Políticas Públicas no Brasil é algo que envolve responsabilidade e parcerias entre os Governo Federal, Estadual e Municipal, além de uma compreensão de qual o papel da sociedade e das instituições para garantir, de forma permanente, os direitos de cidadania a todos na aplicação das políticas públicas.

Essa integração das diferentes esferas de governo, quando se pensa em uma política pública voltada para a Educação, temos o PNE que prevê um aperfeiçoamento do seu objetivo, através de uma articulação no Sistema Nacional de Educação, com uma colaboração na definição das diretrizes na criação das estratégias e na implementação da política.

Segundo Schneider (2005), a interligação e articulação entre esfera de governo, para que uma política pública tenha sucesso em sua implementação, passa a ideia de uma integração entre os sistemas como um mecanismo social e político na condução da política. Isso foi intitulado como a Teoria da Governança, na qual o problema e suas adaptações ao meio social devem ser reconhecidos por todos envolvidos, havendo por parte de todos uma mobilização para que esse problema seja solucionado.

Quando se pensa em uma política pública, desenvolvida pelo governo, logo se pensa em políticas de longo prazo. A definição dada por Schneider (2005) é uma inovação desse conceito contemporâneo de governar e implementar uma política pública. Assim, essa implementação não é mais limitada e conduzida somente pelas estatais, como já foi citado antes. Não é mais algo de Governo para Governo, isto é, a política passa a ser do Governo para a sociedade como um todo. A Governança

transcende, com isso, o conceito tradicional estatal e remete a formas adicionais de condução social (Figura 1).



Fonte: Revista de Ciências Sociais V.5 nº1 Jan-Jun,2005

Como apresentado na figura 1, percebemos que, na Teoria do Estado, o governo detém o poder total no transcorrer de aplicabilidade das políticas. Já na transposição da Teoria do Estado para a Teoria da Governança, o Estado começa a dividir esse poder com outros setores da sociedade, não ficando, assim, somente a seu cargo, a aplicabilidade da política. Na Teoria da Governança, esse poder único já não tem mais como existir, devido à importância da sociedade para a implementação e funcionalidade da política.

“A teoria da governança abrange com isso tanto a teoria material do Estado como também mecanismos sociais de integração e produção de ordem, como por exemplo, mecanismos decisórios em empresas (corporate governance) ou associações (associational governance).”
(SCHNEIDER,2005pág 35)

Um dos objetos de estudo dessa pesquisa são os coordenadores pedagógicos das escolas. Entendemos, com isso, que esses profissionais e todos envolvidos no aprendizado e desenvolvimento da criança dentro da escola fazem parte desse ciclo da Teoria da Governança, como sendo a parte da sociedade que pode, dentro da escola, dar funcionalidade às políticas públicas educacionais. Para esses profissionais, é fundamental conhecer as políticas públicas vigentes, caso tenha o objetivo de lutar pela sua efetivação e equidade, procurando alcançar os objetivos almejados.

Ao fazermos a correlação entre o papel dos coordenadores pedagógicos dentro da escola e a Teoria da Governança na luta por uma sociedade mais participativa, fica clara a distinção entre alternativas estruturais, tendo como base o intercâmbio de informações vindas do Governo, através das políticas públicas para com os seus professores, objetivando, assim, uma maior mobilização para um desenvolvimento mais completo do aluno dentro da escola.

Souza (2006) coloca que quando se define uma agenda ou um ponto de uma política pública, o foco é voltado para os participantes no processo decisório. Nessa pesquisa pensamos que os participantes no processo decisório são os coordenadores e professores. Cada participante pode agir como um agente incentivador ou como ponto de partida para esse incentivo na efetivação da política e na conscientização coletiva para se enfrentar o problema.

Hoje, no Brasil, existem algumas ações que o governo, independente da esfera de atuação, promove na educação, cujo foco é incentivar o ensino de qualidade e oportunidades para todos. Às vezes, o objetivo não é alcançado, mas é primordial continuar buscando a melhoria da qualidade da nossa educação. É sobre algumas dessas ações que iremos abordar à frente, porém, trataremos, primordialmente, das ações da esfera municipal e, em particular, do município do Rio de Janeiro, devido ser esse, o recorte da nossa pesquisa.

3.2 A Presença do Corpo nos Documentos que regem as Escolas do Município do Rio de Janeiro.

3.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Na presente pesquisa, pretendemos apresentar uma análise crítica da presença do corpo como sendo uma preocupação na elaboração de documentos oficiais, os quais, em seu discurso teórico, afirmam ter uma preocupação com a educação como um todo. Procuramos demonstrar qual o real sentido que se dá ao corpo, quando essa palavra aparece nos documentos e qual real sentido se espera no trabalho com o corpo nas escolas de Educação Básica.

Um forte indício de que o sistema educacional de um país, estado ou município precisa mudar é a quantidade de propostas inovadoras que sugerem uma nova configuração para o sistema de ensino como um todo. Como prova disso, temos a publicação no ano de 2013 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

um referencial para a organização dos currículos que deverão ser desenvolvidos e trabalhados nas esferas estaduais e municipais de todo o Brasil.

Esse documento refletiu a preocupação por parte do Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação e suas Secretarias, levando a sociedade para uma reflexão e debate sobre a necessidade de mudanças na Educação Básica brasileira. Outro ponto a ser levado em consideração é um número grande de estudos e publicações, apontando para a necessidade de mudanças e na busca de uma educação mais coerente e dentro da realidade atual, na qual as nossas crianças estão inseridas, com suas peculiaridades culturais e humanas.

Por conta de todos esses debates e levantamentos dos problemas sobre a qualidade do ensino básico no Brasil, no qual a escola precisa ser mais dinâmica e real para a criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem à tona temas antes ausentes nos currículos das escolas. Essa preocupação de uma educação de qualidade fica evidente no primeiro parágrafo da apresentação das diretrizes quando se coloca a seguinte frase, “A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (pág,4)

Nessa direção, em que há uma preocupação por uma educação com equidade e qualidade, é fundamental pensarmos na existência de um diálogo bem amplo das propostas. Esse diálogo se torna imprescindível, uma vez que as diretrizes constituem uma política de Estado com ações integradas, designando orientações comuns a todos para superar o atraso educacional, no qual se encontra o nosso país (Santos, 2010). A participação de todos para se chegar a esse documento foi fundamental. As próprias diretrizes mostram que, para alcançar seu resultado final, ocorreu um amplo debate, inserindo a população e, principalmente, os sistemas educativos, em seus vários níveis.

Creemos que, em se tratando de um discurso elaborado por diferentes camadas da sociedade, todas as indagações e aflições que levam hoje o tema Educação foram colocadas e pensadas no momento da elaboração do documento. Contudo, ao mesmo tempo, não nos iludimos a ponto de acreditar que a solução de tudo na Educação está representada neste documento, que, na realidade, é uma política de Estado e, como tal, sempre será contestada por aqueles que não tiveram seus anseios atendidos. Muitas das vezes, isso acontece devido à existência de grupos, que detém o poder da fala e a

sua hierarquia no cenário social, causando um descontentamento naqueles em que o espaço foi reduzido ou que não tiveram oportunidade de se manifestar pela valorização de outras idéias, diferentes ou contrárias às suas.

Segundo a fala de Santos (2010), alguns pontos são fundamentais na elaboração de uma política como essa, cuja proposta é o crescimento e melhoramento da Educação Básica de nosso país.

“..., o discurso político do Estado, como discurso oficial, representa também o ideário de uma época, podendo não se realizar ou se realizar apenas parcialmente, pelas dificuldades práticas para sua efetivação, tanto em decorrência dos motivos ora apresentados, como pela falta de estruturas materiais e humanas que o sustentem. Além disso, o discurso oficial é interpretado, a partir da cultura local que o transforma ou o recontextualiza, de acordo com as experiências de seus agentes e das condições presentes naquele espaço. Há que se levar em conta as políticas em outras áreas que se relacionam com a educação. Assim, não há possibilidade de grandes realizações no campo educacional se não tivermos políticas mais democráticas no campo da saúde, do emprego, da habitação e de salários. Sem uma melhor distribuição de renda não é possível uma melhora significativa do desempenho escolar. (SANTOS,2010, pág835,836)

Considerando a fala da autora e analisando as DCNEB, o documento tem como objetivo geral inspirar as instituições educacionais e sistemas de educação, o qual, na elaboração de suas políticas de gestão e de seus projetos políticos pedagógicos, possam garantir o acesso e a permanência do aluno a uma educação de qualidade dentro da sua cultura e da sociedade, nas quais o mesmo esteja inserido, proporcionando uma sociedade justa com uma formação humana e cidadã. DCNEB (2013).

Para se alcançar essa meta de uma educação de qualidade e obrigatória para as crianças de 4 aos 17 anos, na qual a nossa carta Magna no seu inciso I do artigo 208, mediante uma emenda constitucional , coloca-se objetivos nas DCNEB como:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; 8 II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e

continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (DCNEB,2013, pág7,8)

Fazendo uma breve análise destes objetivos, percebemos uma total ausência de qualquer ligação com o corpo ou o movimento que o mesmo exerce sobre o contexto escolar. Pensamos, então, como se pode estimular uma reflexão crítica na escola, já descontextualizando algo tão importante no espaço escolar como o corpo e suas manifestações naturais, expressões essas, demonstradas não somente pelos alunos, mas também, por todo o corpo docente. Mais à frente, as Diretrizes colocam que a educação escolar deve se articular com o mundo do trabalho e a prática social, outro ponto a ser pensando profundamente nesse discurso no que se diz respeito à corporeidade, pois tanto no trabalho, quanto na prática social, o corpo está presente.

Se o próprio documento coloca como objetivo o estímulo reflexivo no espaço escolar, cabe uma pergunta neste momento: Como fazer isso sem uma reflexão mais aprofundada do papel do corpo neste espaço, visto que, segundo Le Breton (2006), o corpo é o principal fator que evidencia a relação com o mundo e suas construções, sendo influenciado diretamente pelo contexto cultural e social, como já foi colocado antes nessa pesquisa.

Um dos maiores desafios encontrados pelas comissões que elaboraram as Diretrizes Curriculares era interpretar uma realidade, que muitos componentes das comissões nunca vivenciaram como gestores, coordenadores e docentes, em relação à escola, e, ao mesmo tempo, apresentar uma proposta em três dimensões básicas de um sistema educacional, que são: organicidade, sequencialidade e articulação tudo isso relacionado com as diversidades culturais e as práticas sociais.

Os estudos e as pesquisas sempre demonstram a preocupação com o enorme espaço que existe sobre a relação entre o discurso institucional das políticas públicas e as desigualdades que existem na sociedade atual. Arroyo aponta, por exemplo, em seu artigo Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados, as justificativas para tanta distância, colocando da seguinte forma.

“ Corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas. Mostrar o pouco que se avançou, se retrocedemos e o que planejar, que estratégias e que intervenções no sistema escolar, na formação docente para corrigir as desigualdades no próximo decênio. O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação

mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades continuam persistentes. Incômodas. Uma relação que tem instigado pesquisas, teses, dissertações, produção teórica, mostrando a diversidade de fatores determinantes de sua persistência.” (ARROYO,2010, pág1383).

O autor afirma que muitos não conseguem chegar ao cerne do problema por não levar em consideração as relações sociais e suas lógicas. Não podemos negar que, no discurso das diretrizes, mostra-se uma preocupação de se ter essa articulação, como veremos abaixo.

“... a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância.” (DCNEB,2013, pág14).

Percebemos que, para conquistarmos o que almejamos na Educação, precisamos, juntos, como uma sociedade organizada, batalharmos pelos desafios postos na pós-modernidade, buscando uma educação contextualizada, em que se deve pensar o direito universal, tendo em vista uma educação de qualidade. Essa Educação deve ser compreendida como um direito individual e coletivo humano. Sendo assim, a escola deve fazer parte de um processo de práticas das relações sociais, nas quais o corpo esteja direta ou indiretamente presente e seja percebido dentro desse contexto.

A primeira vez que aparece no DCNEB uma menção ao corpo, de uma forma direta e suas manifestações, é ao surgir a abordagem de suas bases de sustentação, colocando que a responsabilidade para uma educação plena não é somente dos governos, e sim, de um trabalho em conjunto de diversas camadas sociais. São elas: o poder público, a família, a sociedade e a escola, essa, com o papel de garantir aos estudantes um ensino baseado em princípios de igualdade, liberdade, respeito e o pluralismo existente na sociedade. O DCNEB aborda o assunto colocando as transformações corporais como uma ligação a identidade dos sujeitos dentro do processo de aprendizagem.

Cabe fazer uma colocação neste momento, devido ao fato de entendermos que todas as transformações corporais que ocorrem nos sujeitos estão intimamente ligadas ao seu contexto cultural, contexto esse que a escola não pode ignorar. Rodrigues (1993) declara que a cultura instaura a natureza e essa natureza tem ligação com as

condições sociais, que estão na base. O autor é bem claro quando afirma: “ Não há comportamento humano fora da cultura, ou resultante de qualquer abstração que se faça desta”(pag,19). Daolio (2001) afirma que há uma relação direta do corpo com o número de sociedades e os sujeitos pelos seus corpos vão assimilando essas sociedades e suas imposições.

Não se pode negar que as DCNEB não erraram em colocar as transformações corporais dentro do contexto das bases de sustentação dos seus referenciais conceituais, mas, como eles entendem essas transformações e qual a importância real que eles dão ao corpo no contexto geral do documento é o que nos preocupa. Isso porque quando eles começam a abordar a organização curricular, o corpo passa ser restringido na Educação Básica a uma ligação direta com a prática esportiva. Tem como sustentação o artigo 27 da LDB, conforme segue abaixo.

“Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional **e apoio às práticas desportivas não-formais.** ” (DCNEB,2013, pág.24). Destaque dado pelo autor da pesquisa.

Ainda tendo a LDB como base, as DCNEB definiram princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental, denominando esses princípios como uma base comum de conhecimentos e saberes. Esses saberes são ligados a diferentes áreas de conhecimento e, dentro dessas áreas, estão contidas o desenvolvimento das linguagens, em que a linguagem corporal deve ser desenvolvida nas atividades desportivas e corporais. Com isso, não fica bem claro na proposta o que seriam atividades corporais. Surge nesse contexto como uma disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Fundamental, a Educação Física, conforme o artigo 26 §3º .

O recorte da pesquisa em questão foi direcionado ao Primeiro Segmento da Educação Básica, que corresponde à Educação Infantil, que compreende a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental, obrigatório e de duração de 9 anos. No entanto, restringimos o estudo até o 5º ano. Tanto a Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, dentro da proposta das DCNEB, existe o objetivo central que consiste no desenvolvimento integral das crianças e a percepção das transformações corporais dos sujeitos. Contudo, notamos uma preocupação maior com relação ao corpo e suas

potencialidades na Educação Infantil, cuja proposta das diretrizes sinaliza que as escolas devem assumir um cuidado com essa etapa da vida da criança da seguinte forma:

“...Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo.” (DCNEB,2013, pag.37).

É importante observar que, no brincar, os sujeitos passam a ser agentes ativos de suas experiências sociais, estabelecendo diálogos e organizando com autonomia suas ações e interações com outros sujeitos, construindo regras de convivência social e de participação nos jogos e brincadeiras. Ao planejar atividades lúdicas, é fundamental ter, como ponto de partida, a realidade, os interesses e as necessidades dos sujeitos, que fazem parte da Educação Básica. Nessa perspectiva, Vaz (2002) afirma que é necessário perguntar sobre o projeto pedagógico das escolas e suas especificidades e qual lugar que nele os diversos cuidados com o corpo ocupa. Além disso, é importante ter uma conscientização de que o ato de brincar não está em oposição ao aprendizado do conteúdo dito formal.

As DCNEB apresentam esse projeto pedagógico da escola como sendo o seu ponto de partida para a conquista da sua autonomia, tendo como base, a construção da identidade escolar. Assim, as manifestações do seu ideal de educação ficam claras no seu projeto pedagógico.

Finalizando a análise do DCNEB, com relação à presença da preocupação do corpo e suas manifestações na elaboração do documento, fica bem claro, após a sua leitura, que o corpo é pensando de uma forma mais ampla no seu desenvolvimento somente na primeira etapa da Educação Básica, isto é, na Educação Infantil. Isso porque, nesse período da vida, segundo as diretrizes (pág.86), a criança é caracterizada por aquisições de novos conhecimentos corporais e a capacidade de representar e usar diferentes linguagens. Para usar essas diferentes formas de linguagens, é preciso desenvolver, junto a essa criança, a ludicidade e o brincar.

“Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.” (DCNEB,2013, pag.87).

Da perspectiva das DCNEB, no que diz respeito à parte do Ensino Fundamental de 9 anos, devemos ter bem claro o funcionamento da base nacional comum e parte diversificada. Essas duas partes não podem ser vistas como algo isolado, ambas constituem um todo do currículo no Ensino Fundamental. Como foi colocado antes, a Educação Física passa a ser parte obrigatória desse currículo e cabe, agora, a essa matéria, a preocupação em desenvolver, junto aos alunos, o trabalho com o corpo e suas potencialidades. Contudo, não se pode isolá-la nesse propósito dentro da escola.

As DCNEB (2013) reconhecem em seu conteúdo a importância do lúdico na vida de uma criança durante o seu período escolar e esse lúdico não se restringe à Educação Física e/ou à disciplina de Artes. Afirma que todo o processo de aprendizagem cognitiva da criança não se pode ver separado da afeição ou de sua emoção, por isso, a importância de se fazer a conexão entre realidade dos alunos e os currículos trabalhados na escola. Através disso é possível ter o desenvolvimento pleno desse aluno.

Para que essas diretrizes sejam implementadas em todo o território nacional nos sistemas e redes de ensino, o Ministério de Educação vem articulando, com os estados e os municípios, propostas de expectativas na aprendizagem dos conhecimentos escolares, a serem conseguidas, por todos os alunos, nos diferentes estágios do Ensino Fundamental.

3.2.2 Plano Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro e o Corpo.

Às Secretarias Municipais de Educação, de acordo com suas atribuições regimentais, competem “planejar, orientar e coordenar, em âmbito municipal, o processo de formulação de política para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. É preciso deixar claro que, no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação - PME, alguns obstáculos aparecem, tais como: a falta de dados estatísticos disponíveis e precisos; escassez de tempo e limitação de pessoal, entre outros. No entanto, a construção de um Plano Municipal de Educação significa um grande avanço, por se tratar de um plano de Estado e, não somente, um plano de governo, fazendo com que acabe o que é muito comum em trocas de governo, que é a descontinuidade do trabalho desenvolvido em governos anteriores.

O Plano Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro expressa objetivos e metas, buscando a qualidade do ensino. Tem como meta a implementação de ações voltadas para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir dos 6 anos, procurando sintonizar a realidade das escolas com os dias atuais. Um Plano

Municipal de Educação deve ser fruto de um trabalho coletivo entre as esferas de governo, entidades não governamentais e sociedade civil como um todo.

É um Plano que deve ter dez anos de vigência, como um dos objetivos, a universalização do Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro, devendo ter sua continuidade garantida, a partir de Políticas Públicas, considerando, a interdependência entre acesso, permanência e qualidade, garantindo o sucesso escolar.

Para a elaboração do PME, é fundamental que ocorra um diálogo entre essas entidades para que se tenha sucesso na sua implementação. O município do Rio de Janeiro, através do PME, expressa a busca por um ensino de qualidade e coeso, assim como as DCNEB, implementando ações de ampliação da rede.

Segundo Santos (2015), o sistema educacional do Município do Rio de Janeiro vem sofrendo modificações no âmbito pedagógico com a implementação dos ciclos para os três primeiros anos iniciais e, em séries, para os demais anos do Ensino Fundamental. Para o autor, todas essas mudanças ocorreram com base na LDB e, também, devido a uma maior valorização do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

O PME, na sua elaboração, traz um resgate histórico da importância da LDB, desde o seu surgimento no ano de 1971, cujo início pretendia fazer com que a educação tivesse um cunho profissionalizante, tendo, assim, como preocupação, a contribuição da educação no aumento da mão de obra da produção brasileira, como aponta o artigo 1º da Lei nº5692/71: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

A lei amplia a obrigatoriedade escolar de quatro anos para oito anos de estudo, fazendo com que, desde o primeiro ano até o oitavo, a criança vá passando de ano, restringindo, assim, o primário, como era chamado, como uma fase dos estudos da criança como algo secular. É nessa etapa que a Educação Física entra como uma disciplina obrigatória nas escolas, como já abordado antes.

Com o fim do Regime Militar, houve a necessidade de uma mudança radical na LDB, procurando adequar a educação brasileira às profundas modificações sociais ocorridas. Aparece, então, nesse contexto, o Senador Darcy Ribeiro, com a colaboração

do Senador Marco Maciel. No ano de 1996, a lei 9394/96 é aprovada no Congresso Nacional como a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com várias inovações.

Um ponto fundamental nas mudanças feitas na LDB, que teve forte relevância na área educacional, foram os limites de atuação dos municípios, estados e o Governo Federal, cabendo aos municípios o cuidado com a Educação Básica, assegurando a todos, o ensino obrigatório nesta etapa. A proposta para os municípios, no que se concerne aos seus cuidados. A partir das mudanças, ficam da seguinte forma com a promulgação da LDB no ano de 1996: carga horária anual de 800 horas e 200 dias letivos; implantação de horário integral, progressivamente; valorização da formação em nível superior para o magistério; democratização do espaço escolar, com maior autonomia para as unidades escolares; possibilidade de aumento da obrigatoriedade escolar para 9 anos do Ensino Fundamental, incorporando a última série do pré-escolar; integração das creches aos sistemas de ensino; promoção da descentralização administrativa; possibilidade da criação de ciclos no Ensino Fundamental; avaliação do rendimento escolar mais democrático de acordo com o ritmo do aluno; flexibilização dos currículos, com garantia de uma base nacional comum; valorização do Ensino de Jovens e Adultos; preocupação com o ensino dos portadores de deficiência; e abertura de caminhos para a educação à distância.

O PME (2008) coloca que essas mudanças na lei são decorrentes das próprias mudanças ocorridas na sociedade como um todo, feitas de uma forma assustadora, devido ao fato de serem tão rápidas, ocasionando nas escolas, a necessidade cada vez mais de serem flexíveis e dinâmicas para se adaptarem.

Passando por muitas mudanças no âmbito educacional do nosso país, a prefeitura do município do Rio de Janeiro apresenta, no início dos anos 90, um novo Plano de Governo, com um modelo de estrutura para a Educação Pública, que permitisse uma modernização pedagógica, administrativa e de formação continuada de professores. Surge nessa mudança um dos pilares para o processo pedagógico nas escola que é a Multieducação, proposta com um novo conteúdo curricular para a rede de ensino, como menciona Santos (2015).

O governo pretendia, com a criação da Multieducação, implantar uma proposta curricular básica para o Município, tendo, um princípio educativo, um núcleo conceitual, integrando diversas disciplinas, com isso, promovendo, junto aos alunos, um

conhecimento amplo dos valores, que lhes são cobrados na sociedade e, assim, facilitaria sua adaptação às situações do cotidiano.

Cria-se, também, nesta mesma época, especificamente no ano de 1996, através de um decreto , uma nova estrutura administrativa na prefeitura do Rio de Janeiro, implementando três instâncias, que são: SME (Secretaria Municipal de Educação), as CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) e as escolas, funcionando da seguinte forma:

“A SME reúne toda a estruturas para as decisões finais e para definir as diretrizes da nova política. Já as CREs, em número de dez, representam o elo de ligação entre as determinações da SME e as escola, que compunham a sua área de abrangência. Tinham poderes descentralizados e funcionavam como unidades administrativas autônomas em diversos aspectos, inclusive possuindo orçamento próprio.” (SANTOS,2015, pag.134)

Neste sistema de operação e administração da prefeitura, fica bem claro que, no PME, as escolas são o final de todo o processo, junto aos alunos e obedecem às diretrizes da SME e das CRÊS. Tendo a escola como o final de todo objetivo relativo ao processo educacional do Município do Rio de Janeiro, pensando nesse sistema complexo, o PME coloca a Multieducação como o meio de proporcionar ao aluno condições reais de desenvolvimento da aprendizagem, em que essa base curricular comum possa, na escola, ser implementada com as devidas adaptações do PPP da escola.

“O Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi elaborado coletivamente e implementado para educar com qualidade crianças e adolescentes em uma escola democrática, reconhecendo nas diferentes vivências e nos diferentes grupos sociais, étnicos e etários possibilidades e necessidade de um currículo plural e inclusivo. Currículo inclusivo porque é capaz de desvelar as discriminações e, a partir daí construir uma escola verdadeiramente democrática, garantindo “o direito de todos à construção de conhecimentos e valores numa perspectiva crítica e transformadora”. (MULTIEDUCAÇÃO) Currículo plural porque através dos princípios educativos e dos núcleos conceituais ressignifica o cotidiano da sala de aula. (PME,2008, pag.26).

Hoje, passados nove anos da homologação do PME da cidade do Rio de Janeiro, a Multieducação ainda é uma das bases para o trabalho nas escolas, como veremos mais à frente, quando analisaremos o currículo do município para o Ensino Fundamental e suas relações com o desenvolvimento corporal das crianças. Mesmo com tantas transformações substanciais na realidade da época em que foi elaborada, com a

que estamos vivenciando hoje nas escolas como um todo, ainda existe a necessidade de uma maior flexibilização e adequação da escola junto às reais necessidades do seu aluno de hoje.

Assim, como as DCNEB, o PME também procurou dividir a Educação Infantil do Primeiro Segmento da Educação Básica, pois entende que, quanto mais cedo a criança estiver em contato com a escola, melhor será o seu funcionamento cognitivo, social, emocional e motor, facilitando para ela a oportunidade de integração com as outras crianças e adultos.

O PME entende que o espaço onde as crianças da Educação Infantil estão deva ser locais que proporcionem a elas, uma aproximação com a sua cultura, fazendo a relação entre sociedade externa ao seu mundo familiar, trazendo novos desafios e descobertas que terão na escola até o findar da Educação Básica. Também se espera uma articulação com as próximas etapas da escola, espaços que possam trazer para a criança atividades de comunicação e ludicidade para se ter uma melhor familiaridade com um ambiente escolar, facilitando, assim, a construção da socialização gradual para o Ensino Fundamental.

Freitas & Dias (2009) chamam essa teoria defendida pelo PME de Concepção Interacionista, em que a produção de um conhecimento é facilitada com uma interação social do sujeito com tudo que o cerca. O homem se desenvolve e aprende por meio de uma interação biológica, físico e sociocultural com fatores externos e internos de uma forma contínua e dinâmica. Como não relacionar as questões da cultura corporal, com a teoria da interação social, se queremos uma criança interagindo com tudo que a cerca para que a mesma tenha facilidade em todo o processo educacional? Não podemos negar a existência de um corpo dinâmico e presente em todo esse processo.

Le Breton (2007) afirma que o corpo existe em sua totalidade de elementos, conjugados com as informações que recebem do seu círculo social, assimilando, assim, seus comportamentos. Essa aprendizagem corporal não está limitada à primeira infância, a qual compreende a Educação Infantil, aqui destacada no PME, e sim, durante toda a vida, de forma contínua e se adaptando conforme as modificações sociais. Nessa faixa etária da Educação Infantil, em que o Plano Municipal separou de 0 a 6 anos, o PME coloca que se deve ter um trabalho voltado para formação de um cidadão pleno no convívio com outras pessoas e aceitar as diferenças entre as pessoas.

Le Brenton, continuando com a sua linha de pensamento, afirma que as expressões corporais são socialmente mutáveis, mesmo que cada sujeito tenha a sua. De acordo com o seu estilo, realmente percebemos que a construção de um sujeito consciente de tudo que o cerca não pode negar a relação do conjunto simbólico do grupo social do qual esse corpo está inserido. Certamente, essa faixa etária é a que mais sofre essas influências.

Na faixa etária que compreende a segunda etapa do Ensino Fundamental, que, no PME, são os alunos que estão entrando no primeiro ano e terminam essa etapa do seu aprendizado no nono ano. Segundo o PME, é a fase da escolarização, em que se tem um salto bem qualitativo de compreensão do mundo e uma maior ação de participação coletiva do sujeito, a medida em que vai aumentando a sua série no Ensino Fundamental, qualificando-o ainda mais para o exercício de cidadania. Mesmo nessa etapa do PME, o objetivo base, que é através de um trabalho pedagógico contextualizado e significativo, desenvolver um aluno crítico e consciente da sua realidade e de como o mesmo pode através da sua conscientização crítica oferecer uma transformação social positiva, permanece o mesmo.

Contudo, como se pode saber qual o ideal social, intelectual, e podemos colocar, por que, não o comportamental, no que diz respeito à cultura corporal do movimento (corporeidade)? Não se deve, através de um plano, simplesmente definir os padrões sociais a que um sujeito deve estar enquadrado. Rodrigues (1983), em suas considerações sobre o tema, recusa aceitar um padrão e afirma que cada sociedade elege um certo número de atributos do sujeito ideal, em diferentes pontos de vista, partindo do intelectual, moral físico e social. Além disso, o autor reconhece que uma das funções da educação é fazer com que as crianças inculquem esses atributos em suas cabeças, mudando por completo, as suas ações e atitudes.

“ Reconhece-se ser a função da educação inculcar nas crianças esses atributos de maneira a garantir um certo número de estados mentais e físicos, alguns dos quais impossíveis de estarem ausentes em alguns dos indivíduos ..., portanto é a sociedade em sua globalidade e cada fragmento social em particular que decidem o ideal ... a educação deve implementar nos indivíduos Algumas similitudes essenciais que as identifiquem e possibilitem a comunicação entre elas. ”
(RODRIGUES,1983, pag.44,45).

Não se pode negar que existem comportamentos que estão presentes em todos os sujeitos, mas não se pode negar, também, que não tem como exigirmos das pessoas comportamentos estereotipados só porque achamos corretos. Não podemos

esquecer, em nenhum momento, que os movimentos corporais, que fazemos todos os dias, onde quer que estejamos, são frutos da cultura e da sociedade de que fazemos parte, como já foi colocado antes aqui nesta pesquisa.

Enfim, ao fazermos a leitura dos objetivos e das metas do PME no segmento do Ensino Fundamental, em um total de dezenove, não foi observado nenhum deles direcionado à cultura corporal do movimento ou educação pelo movimento. Esses são os que chegam mais próximo de uma proposta corporal como mostrado abaixo:

Garantir os padrões essenciais de infraestrutura para o Ensino Fundamental, compatíveis com a realidade física de cada estabelecimento, incluindo: Espaço para esporte, recreação, biblioteca e/ou sala de leitura, e serviço de alimentação escolar, quadra coberta.

Potencializar e expandir o atendimento e o quantitativo das Unidades de Extensão Educacional como Programa de extensividade do horário escolar do aluno, contribuindo para sua formação integral com atividades de arte, esporte e educação pelo trabalho.

Fica bem claro que a preocupação do PME, no que diz respeito ao corpo e seus movimentos, é uma preocupação puramente estrutural e temporal, buscando fazer com que o aluno tenha boas condições nas escolas, com relação a espaço estrutural durante o tempo que o mesmo se encontra dentro da escola, preenchendo esse tempo com diversas disciplinas e diferentes objetivos, como ficou claro nos objetivos e metas acima. Não é evidenciada uma preocupação com o corpo desse aluno dentro de todo o contexto escolar, preocupação essa, voltada para os aspectos relacionais e sociais da escola.

Se não deixarmos o corpo expressar a sua corporeidade, ou não nos preocuparmos com esse fato, Le Breton (2007) coloca que pouco a pouco esse corpo vai se apagando e a civilidade dos costumes de uma certa cultura passa a regular os nossos movimentos mais íntimos e ínfimos, as manifestações corporais naturais das pessoas são afastadas dos sujeitos.

No município do Rio de Janeiro, o Núcleo Curricular Multieducação contempla as múltiplas faces da educação desde o PME até os currículos a serem trabalhados nas escolas. Isso ficou bem claro, após a leitura do PME, porém foi observada a necessidade de se adequar aos diferentes contextos culturais em que se

vivem e interagem os estudantes do município do Rio de Janeiro. O PME, com seus objetivos claros e definidos, reconhece a responsabilidade de educar as novas gerações, mostrando preocupações com as práticas pedagógicas e os valores a serem trabalhados, conforme foi explicitado ao longo do texto. Propõe um projeto educacional, que liga a escola com o tempo atual da sociedade, desenvolvendo autonomia de ações, possibilitando a construção de seu projeto político pedagógico, mas não coloca, em momento nenhum, a ligação da educação corporal do movimento como um dos seus eixos centrais.

O PME dá a cada CRE a liberdade de trabalhar com a sua escola, levando em consideração a cultura local a qual pertença. A CRE transmite às escolas as suas diretrizes de trabalho, para que elas possam, a partir daí, elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, direcionando o seu trabalho junto ao corpo discente. É Pensando nesse trabalho que a próxima etapa de análise da percepção da cultura corporal do movimento (corporeidade) será com os currículos enviados pelas CREs para as unidades escolares.

3.2.3 Orientações Curriculares da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro e o Corpo.

Conforme abordado anteriormente, algumas discussões relacionadas à Educação Básica e, especialmente, à Educação Infantil tem ganhado relevância no cenário educacional atual. Em destaque, as políticas curriculares para a Educação Infantil, desde que esta se tornou a primeira etapa da Educação Básica com a promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e, dentre essas, a produção de material didático, orientações curriculares, para esta etapa e, conseqüentemente, do primeiro ano ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos que as orientações curriculares e as suas diferentes graduações, abordagens e compreensões, procuram direcionar as práticas educacionais dos que são responsáveis direto pelos alunos, os professores. Compreendemos, assim, que estes podem ser influenciados por estas. Desta forma, inferimos que elas constituem um instrumento formador de realidade, sendo assim, não podemos utilizá-los à margem dos contextos das circunstâncias dos sujeitos, inseridos na prática docente.

Tal realidade, muitas vezes, se expressa por meio dos textos das orientações curriculares, que representam as aspirações, interesses e embates de diferentes grupos formuladores de tais orientações, disputando o que vai ser legitimado pelos professores

na aplicação em sala com os alunos, na obtenção da positividade e aceitação do mesmo. Se expressa, também, por meio da realização das práticas pedagógicas nas escolas.

A educação formal da criança na Educação Infantil, de zero a seis anos de idade, até pouco tempo, não era uma prioridade das políticas educacionais brasileiras, como foi colocado anteriormente nesta dissertação. Para se chegar a essa conquista, foi percorrida uma trajetória de lutas e reivindicações, por parte dos movimentos sociais, culminando nos textos legais atuais.

Nesta direção, passaremos, a seguir, a descrever como a concepção da cultura corporal do movimento (corporeidade) é expressa nas orientações curriculares, que são mandadas para as escolas públicas do município do Rio de Janeiro para o segmento da Educação Básica, partindo da Educação Infantil até o quinto ano.

Para a elaboração das orientações curriculares da Educação Infantil, a SME, através da Gerência da Educação Infantil - GEI (2010), teve, como ponto de partida, as propostas, planejamentos e projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, o aprofundamento das diretrizes apresentadas no fascículo da Multieducação e o diálogo com os educadores da SME.

A GEI reconhece que hoje, para se pensar em orientações curriculares, para se trabalhar a aprendizagem e as expectativas das crianças da Educação Infantil, é um desafio, principalmente, para uma rede que possui neste segmento um total de 142.884 alunos, somando os alunos da creche e da pré-escola. Nesse sentido, mediante os desafios, as orientações procuram oferecer um norte que auxiliem na articulação do trabalho, não somente das escolas, mas também, os que entram em contato com as crianças diretamente, procurando sempre preservar a autonomia de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Essa abordagem de que todos são envolvidos direta ou indiretamente no processo de aprendizagem dos alunos fica evidente na colocação que foi feita nas próprias orientações, como vemos a seguir.

“Partindo do pressuposto de que todos que trabalham nas Creches, Pré-Escolas e EDIs são responsáveis pela promoção do desenvolvimento integral infantil, as ORIENTAÇÕES CURRICULARES devem ser lidas e interpretadas pelos diferentes profissionais que integram o espaço educativo: diretor, diretor-adjunto, professor articulador, coordenador pedagógico, professor, agente auxiliar de creche, merendeira, lactarista, serviços gerais, professor de educação física, enfim, todos aqueles que atuam direta ou indiretamente junto às e para as crianças.” (GEI,2010, pág.9)

Cabe, neste momento, uma reflexão, nesta dissertação. Problematizo as razões pelas quais o corpo e a sua corporeidade são, na maioria das vezes, ignorados como um dos fatores que podem interferir direta ou indiretamente no processo de aprendizagem das crianças. Algumas hipóteses são levantadas neste estudo e uma delas é o fato de o coordenador pedagógico exercer influência no trabalho com as crianças, independentemente, do nível ou série que as mesmas se encontram, com a necessidade de elevação dos índices de “qualidade” da educação da escola, da qual esse coordenador é responsável. Observando a fala acima de um documento da SME, através de um dos seus órgãos, a GEI, aparece, pela primeira vez, a figura do coordenador pedagógico como sendo um desses agentes influenciadores.

Consideramos a relevância dessa dissertação quando nos objetivos e habilidades contidos nas orientações curriculares, ancoram-se a percepção da importância que se deve dar na Educação Infantil e, conseqüentemente, no restante dos segmentos da Educação Básica proporcionar, de forma intencional, oportunidades para um desenvolvimento total da criança, algo que já vem sendo abordado nesse estudo desde o início. Em se tratando de uma faixa etária, cuja curiosidade e o simbolismo são inatos à criança, podemos dizer que a Educação Infantil deveria ser uma escola de símbolos e de imaginação, aprendendo sobre si mesmo e o outro. Freire & Scaglia (2003) compreendem que as funções simbólicas das crianças não se diferem da compreensão das funções motoras, que estão com elas até o final de suas vidas que, aos poucos, vão sendo aperfeiçoadas com a interação a tudo que o cerca.

Assim, ganha destaque o trabalho exploratório das crianças, por meio das brincadeiras e dos jogos, ambos são exercícios das funções vitais para todos nós e não há nenhuma possibilidade de separarmos os corpos dessas crianças desse contexto de descobertas. As orientações curriculares buscam essas ações quando incluem a exploração de assuntos das diferentes áreas de conhecimento que uma escola pode oferecer, através de suas diferentes linguagens. Qual seria a linguagem corporal? Le Breton (2007) coloca que são expressões de sentimentos e gestualidade, muitas das vezes, codificados em busca de uma finalidade específica concernente às regras impostas e que a corporeidade está no centro da linguagem corporal de uma pessoa.

A corporeidade de uma criança, na faixa em que estamos abordando nesta dissertação, é colocada no ato de brincar, já que a preocupação das orientações curriculares do município do Rio de Janeiro é desenvolver na criança de Educação Básica uma conscientização de um aprendizado significativo. Essa postura fica bem

clara em todas as falas das orientações, não se pode perder de vista e ser entendido que a “âncora” principal para se atingir esse objetivo está no brincar. Gomes (2009), no seu artigo intitulado “Brinco, logo existo”, reconhece o papel da ludicidade dentro da escola e que o ser humano tem no brincar uma das formas de se expressar.

O GEI, através das orientações, também reconhece essa potencialidade da ludicidade, tendo como ponto de partida, o ato de brincar, não só com outras crianças, mas sim, com todos que as cercam e com tudo que faz parte de seu processo de crescimento, como veremos a seguir.

“As crianças se desenvolvem e aprendem a partir de interações com outras crianças, com adultos e explorando materiais, quando se engajam em atividades de seu interesse. Por isso, é importante elas terem amplas oportunidades, na Educação Infantil, de compartilhar saberes, reorganizando o que já sabem e criando novos significados a partir das experiências e vivências que podem ser exploradas por meio de: cuidar de si, do outro, do ambiente; **brincar** e imaginar; oralidade, leitura e escrita; conceitos matemáticos; conceitos sobre natureza e sociedade; expressões corporais e movimentos; fazer, apreciar e refletir sobre as artes visuais; fazer, apreciar e refletir sobre música.(ORIENTAÇÕES CURRICULARES,2010,pág.11,12).grifo autor da pesquisa.

O brincar e o movimento corporal, através de suas expressões naturais, fazem parte do mundo da criança. Gomes (2009) afirma que somente as crianças fazem essa conexão de uma forma intensa, pois elas possuem a prerrogativa de saber brincar, o que vamos perdendo conforme o amadurecimento corporal. Não podemos negar que o amadurecimento de um ser humano acarreta, com isso, mudanças de interesses e, com essas mudanças, geram novas formas de comunicação, resultando, assim, em novas representações sociais, conseguindo a estabilidade de uma estrutura já existente Moscovici (2005). Outra autora que confirma esse ponto de vista é Louro (2000), afirmando que o corpo é inconstante, que suas necessidades e desejos mudam. O corpo se altera com o tempo, doenças, mudanças de hábitos alimentares e objetivos de vida.

As orientações curriculares, voltadas para a Educação Infantil, quando abordam as áreas de conhecimento e linguagens, dividiu da seguinte forma essas áreas: falar, ler e escrever, conhecimento matemático, ciências naturais e sociais e corpo e movimento. Em todas essas áreas, as orientações deixam bem claras as relações do brincar com o mundo da criança, independente da linguagem que ela esteja aprendendo. O que se percebe é que nas falas das orientações, o brincar pode governar as crianças e, se o aprendizado for um ato lúdico, a negatividade expressa em sua corporeidade tende a diminuir.

O documento aponta para uma preocupação com o corpo e sua importância no processo ensino aprendizagem na Educação Infantil, quando coloca, como uma das áreas de linguagens, o tópico a ser desenvolvido nas escolas, intitulando-o de “corpo e movimento”, reconhecendo que é pelo corpo e seus movimentos que as crianças atuam e dão significado ao ambiente, fazendo a interação com as pessoas e objetos, facilitando a interpretação da sua linguagem corporal (corporeidade) por todos que a cercam. A linguagem corporal constitui-se, assim, como outra possibilidade de a criança de se apropriar criativamente de sua cultura e se comunicar com o mundo. O movimento e a expressão corporal são importantes dimensões da cultura humana.” Orientações Curriculares pág.25.

As Orientações Curriculares se subdividem conforme descrito acima, no entanto, é importante ressaltar que elas se subdividem apenas para facilitar a leitura do documento, pois, na realidade, em sala, na Educação Infantil, essa divisão se dissolve, devido ao cotidiano de sala e às experiências vivenciadas, fazendo uma interação entre a habilidades e os objetivos em vários aspectos e conhecimentos.

As áreas do conhecimento são apresentadas de forma bem explícita, com os objetivos gerais e suas propostas tendo como meta auxiliar os educadores em suas ações junto ao seu aluno. Será colocada nesta pesquisa somente a área da linguagem intitulada Corpo e Movimento, por ser a área do objeto de pesquisa desta dissertação.

Figura II. Orientações Curriculares Corpo e Movimento para Educação Infantil.

Objetivos gerais
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com a imagem de corpo. - Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e demais situações de interação. - Incentivar a destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc. - Encorajar a atitude de confiança nas capacidades motoras. - Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos. - Ampliar as possibilidades expressivas do movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação. - Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do corpo. - Incentivar o controle gradual dos movimentos, aperfeiçoando os recursos de deslocamento e ajustando as habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações.

- Encorajar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc. para ampliar as possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos.

Habilidade

- Reconhecer progressivamente os segmentos e elementos do próprio corpo, por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho, da interação com os outros.

- Expressar-se através de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

- Explorar diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereta apoiada na ponta dos pés, em um pé só, com e sem ajuda.

- Ampliar progressivamente a destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc. - Utilizar os gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização das suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

- Expressar-se intencionalmente através do movimento, nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.

- Perceber estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio de danças, brincadeiras e de outros movimentos.

- Valorizar e ampliar as possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.

- Perceber as sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

- Construir uma relação de interatividade com o meio através do diálogo, do jogo e de atividades expressivas (desenhos, colagens, pinturas, argila...).

- Reconhecer a identidade (individual e grupal) em interação com o meio em que vive através de movimentos naturais e jogos.

- Reconhecer os jogos e brincadeiras como forma de sua própria atividade de trabalho.

- Identificar a atividade escolar (individual e coletiva) como espaço de construção de identidade (da própria criança e do outro).

Fonte: Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro, Educação Infantil 2010

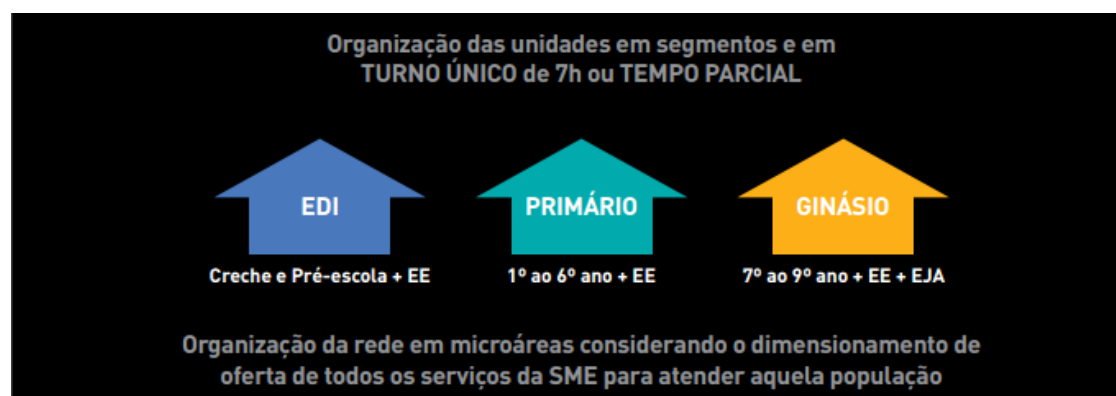
Fazendo a análise deste quadro apresentado aqui é notório observar, no entanto, que a grande maioria destes objetivos e habilidades deve ser trabalhada ao longo de toda a extensão e vida do aluno na Educação Básica, estando ele em qualquer etapa do seu ciclo de aprendizagem. Baseado em todos os pontos já aqui colocados, não podemos pensar o corpo e suas representatividades, no que concerne as suas linguagens corporais, como algo que pode ser trabalhado compartimentado, esse tipo de pensamento foge completamente da realidade do ser humano. De acordo com Rodrigues (1983), o corpo, no seu dia a dia, fica cada vez mais carregado das culturas físicas, das mídias, modas, cinematográficas etc. Segundo o autor, o mundo das representações a

que esse corpo é imposto faz dois papéis, em que certo momento se adicionam e, em outros, se sobrepõem às suas corporeidades, sem, necessariamente, provir dele próprio.

Nestes termos, podemos concluir que, mesmo não sendo possível fragmentar o conhecimento do corpo e de seus movimentos, com certeza, os indivíduos sofrerão uma apropriação social do seu corpo, Para Le Breton (2007), a sociedade marca os corpos, tanto no aspecto social, quanto cultural, sendo uma ação direta do coletivo no indivíduo, podendo ser de várias formas possíveis e esse simbolismo é muito frequente em nossa sociedade.

Nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, desde o ano de 2009, além da utilização dos livros didáticos no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, na Educação Básica, foi assumida a produção e a utilização dos “Cadernos Pedagógicos”, destinados ao segmento do primeiro ao 6º ano, que a SME volta a chamar de primário, conforme é mostrada na Figura III abaixo. Desde o ano de 2012, os “Cadernos de Atividades da Criança” passaram a ser destinados ao uso pelas crianças do segmento pré-escola (4 e 5 anos) que, até então, não utilizavam nenhum tipo de material estruturado.

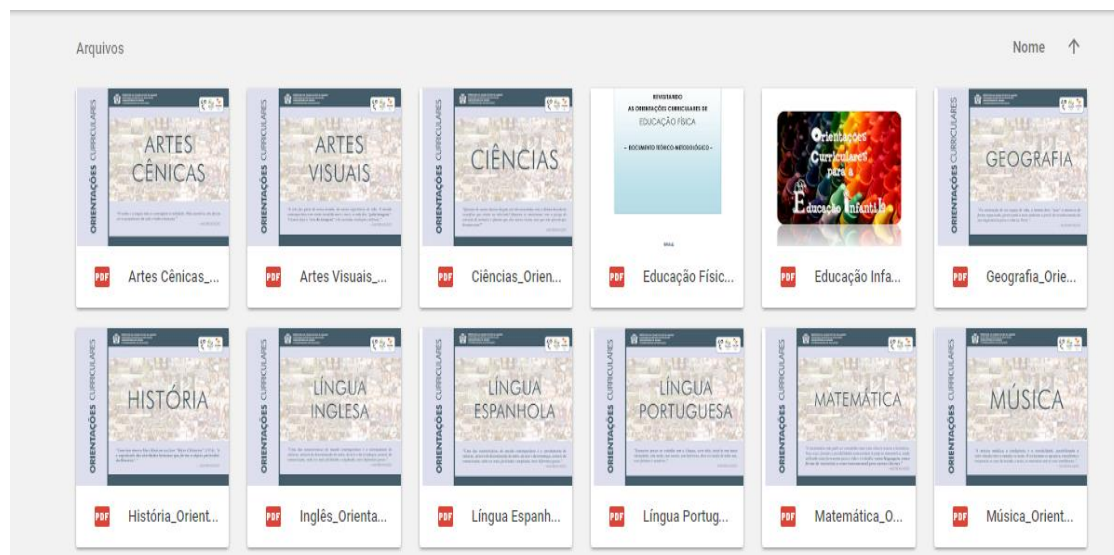
Figura III. Organização das Unidades em segmentos da SME - RJ



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>. Acessado em 03/03/2017.

Os cadernos pedagógicos do primário são baseados nas orientações curriculares para cada disciplina ministradas nas escolas do Município do Rio de Janeiro, conforme é ilustrada na Figura IV. Após uma análise em cada disciplina com relação à colocação do trabalho com a linguagem corporal e a percepção do corpo e sua presença no desenvolvimento da disciplina com os alunos, fica bem evidente que essa preocupação cabe à disciplina Educação Física.

Figura IV: Orientações Curriculares SME - RJ



Fonte: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php> acessado em 03/03/2017.

A atual equipe de trabalho da SME, junto a professores regentes, elaboradores dos Cadernos Pedagógicos, sempre procurou uma consultoria da área e buscou organizar ajustes necessários às Orientações Curriculares vigentes no ano de 2012, tendo como panorama a atual situação que se encontra a nossa sociedade, considerando os alunos da rede. Em todas as orientações, percebemos que fazemos parte de um conjunto de conhecimentos, com fortes aspectos interdisciplinares e continuamente sendo enriquecido por novos saberes e questões, além do cognitivo somente. Eleger um conjunto de Orientações Curriculares deve ser visto como um processo de contínua revisão, até porque é um documento de caráter norteador para o trabalho pedagógico dentro da escola, junto aos alunos, tendo o coordenador pedagógico próximo ao professor como um mediador do trabalho em sala que, melhor do que ninguém, conhece quais os pontos significativos para cada contexto sociocultural escolar. As orientações Curriculares para esse segmento da Educação Básica abrangem as séries que SME chama de Primário (1º ao 6º ano) e Ginásio (7º ao 9º ano), porém, o recorte da pesquisa, como foi colocado antes, abrangeu, somente, até o 5º ano da Educação Básica.

Nas turmas iniciais do 1º ao 5º Ano, foi observado nas orientações, em todas as disciplinas, um olhar mais atento, devido ao fato de o professor regente dessas turmas ser um professor generalista e, não teve em seu currículo de formação inicial, a ênfase aprofundada para se trabalhar várias disciplinas curriculares, segundo a SME. Ao elaborarem as Orientações Curriculares, foram apontados como encaminhamento por

parte dos cadernos pedagógicos, um processo gradativo, a partir de objetivos pedagógicos contidos nas orientações, que vão se ampliando e se aprofundando, de acordo com o desenvolvimento humano e o desenvolvimento das habilidades propostas.

Na procura pelo contexto da cultura corporal do movimento nas disciplinas que compõem a grade curricular do que a SME chama de Primário, tirando as orientações referentes à disciplina Educação Física, não se observa nas demais essa preocupação, mesmo que, no seu discurso, seja colocado que se deve ter uma preocupação com a construção de um aluno pleno em todos os fatores do seu contexto sociocultural. No Coletivo de Autores (1992), é colocado que o homem se apropria da cultura corporal, tendo, à sua disposição, vários fatores, tais como: o lúdico, artístico, representações ou conceitos produzidos pela consciência social, relacionadas pelas significações objetivas com a realidade da sua vida e do mundo.

Por essas considerações, podemos afirmar que os temas ou conteúdos sugeridos nas orientações curriculares para as disciplinas do Primário, que demonstram a preocupação do desenvolvimento da consciência social dos alunos, falham ao não contemplar o tema Corporeidade, tema esse bem evidente, como dito antes, nas orientações da Educação Física. Devido a isso, podemos dizer que o tema cultura corporal/corporeidade, tratado nas escolas do município do Rio de Janeiro, expressa um sentido e significado dentro do contexto esporte, como se este fosse somente a possibilidade de intencionalizar e objetivizar os grandes problemas das relações sociais ocorridas, devido a não compreensão da espontaneidade dos movimentos corporais dentro do espaço escolar.

Analisando o foco dado à Educação Física dentro das Orientações, no que concerne à cultura corporal do movimento, no próximo capítulo, procuraremos desenvolver como essa disciplina, tão importante nas escolas públicas do nosso país, chega a esse contexto dentro desse espaço de aprendizagem.

Termino esse capítulo deixando o pensamento que Rodrigues desenvolveu no seu livro Tabu do corpo:

“O estudo da maneira pela qual cada sociedade pressiona os seus indivíduos a fazerem determinados usos de seus corpos, e a se comunicarem com eles de maneira particulares, abre novas perspectivas para o estudo da integração social, uma vez que, por meio dessa pressão, a marca da estrutura social imprime-se sobre a própria estrutura somática individual, de forma a fazer do psíquico, do físico e do coletivo um amálgama único que somente a abstração pode separar.” (RODRIGUES, 1983, pág.47)

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR.

4.1. Educação Física e a contemporaneidade na escola.

O que se percebe é que, na sociedade contemporânea, de que as crianças fazem parte, a escola alcançará os seus objetivos, a partir do momento em que se faça uma análise reflexiva para superar os paradigmas de como se deve pensar o comportamento, conhecimento e atitudes, que estão presentes dentro da escola. Essa análise deve ser feita de forma conjunta com todos que pertençam a esse espaço de aprendizado, nos levando a pensar quais são, hoje, as novas atribuições desse espaço de aprendizagem.

Neira & Nunes (2009), refletindo sobre o tema, afirma que, por ser um tema muito complexo na atualidade e de difícil acordo entre os pesquisadores educacionais do que a escola deve ensinar em uma sociedade em constante mudanças ideológicas, surgem intensas reformas curriculares nos diferentes níveis de ensino, procurando dar significados ao que se pretende ensinar às crianças nas nossas escolas e responder a questão levantada anteriormente.

Os autores afirmam que a escola passa a ser um espaço onde estrategicamente pode se organizar os conhecimentos acumulados socialmente ao longo dos tempos, promovendo, assim, a socialização dessa criança, de acordo com os valores desejáveis de serem ensinados para elas, construindo, assim, uma criança “perfeita” aos olhos da sociedade. No entanto, ao mesmo tempo, ficamos pensando quais são esses valores e códigos corporais ensinados nessas instituições educacionais, procurando uma maior validação dos conteúdos das disciplinas com a função socializadora, imposta para as escolas nos dias atuais.

No coletivo de Autores (2009), esse processo de reflexão e discussões desses valores são determinados, na maioria das vezes, pelos conhecimentos que serão selecionados pela escola, em cujo eixo curricular delimita o que desenvolver com esse aluno, procurando fazer de uma forma, às vezes, não muito satisfatória, sistematizar o conhecimento, interligando o científico com a função social do currículo.

Fica bem claro, no contexto escolar, que os aspectos que envolvem metodologicamente a Educação Física no currículo escolar não são diferentes das demais áreas que compõem a grade curricular do Ensino Fundamental em ambos os segmentos que fazem parte da Educação Básica brasileira. A busca por uma aceitação

da Educação Física no contexto escolar, que possa dar conta das transformações que ocorreram e ocorrem na sociedade todos os dias, fez com que, ao longo do tempo, as concepções e metodologias de se ensinar essa disciplina na escola sofressem mudanças, buscando organizar meios e formas, que poderiam ser colocadas em práticas no cotidiano escolar e tudo que permeiam o mesmo.

De fato, não cabe aqui, nesta pesquisa, uma discussão do que se deve ensinar ou não em uma escola, discussão essa que, certamente, não teria fim. Temos sim a preocupação de, neste capítulo da dissertação, levantar questões que nos levem a uma compreensão mais clara do real papel da Educação Física como um componente indispensável no currículo escolar para um melhor entendimento da corporeidade da criança, pois é a disciplina que trabalha “diretamente” com a educação do e pelo movimento, como veremos, mais à frente, na fala dos coordenadores entrevistados no trabalho de campo, para a referida pesquisa.

Percebemos, claramente, que, ainda hoje, a escola vê a Educação Física como a disciplina que deve se preocupar, prioritariamente, com as questões corporais das crianças e tudo que está ligado diretamente com o movimento dentro dela. Freire (2010), ao abordar esse aspecto do movimento corporal e sua relação com o aprendizado da criança, afirma que o corpo realmente é primordial para o aprendizado e seria negligência de nossa parte, como educadores, ignorar os aspectos corporais da criança como uma das formas de sua adaptação ao meio ambiente que a cerca. Como já foi abordado aqui, anteriormente, o autor chama de inteligência corporal e coloca que um dos objetivos da Educação Física na escola é trabalhar essa educação corporal.

Precisamos hoje ter uma visão da totalidade da criança, independentemente de ser no espaço da escola ou da importância de determinada disciplina da grade curricular, pois precisamos pensar hoje que nenhuma disciplina pode ser pensada de forma isolada. A escola, em sua configuração moderna, é um sistema complexo, frequentado por crianças de diferentes culturas e conhecimentos corporais.

Também não é o nosso objetivo, nesta pesquisa, o aprofundamento da trajetória histórica da Educação Física, como parte integrante do currículo da Educação Básica. Procuramos fazer um paralelo entre as transformações sociais, ocorridas ao longo dos anos na sociedade e, conseqüentemente, a necessidade que se teve de ocorrer transformações na forma de se pensar e trabalhar a Educação Física dentro da escola, articulando os seus conhecimentos com os projetos pedagógicos desenvolvidos nelas.

Mesmo com todas as mudanças políticas e sociais, ocorridas nas últimas décadas, e, junto com essas mudanças, uma valorização exacerbada do campo educacional, ainda hoje, temos um cenário bastante obscuro, pois essas mudanças não influenciaram, definitivamente, as práticas pedagógicas dentro da escola. Para Darido (2003), a Educação Física não escapou desse cenário de poucas mudanças e valorização dos profissionais, que ministram essa disciplina nas escolas. A autora coloca que não podemos negar que a Educação Física, hoje, ocupa um espaço que não ocupava anos atrás. Temos, atualmente, um número de profissionais com Doutorado e Mestrado, mais livros abordando temas da importância da Educação Física para a sociedade, voltados, com certeza, para o cuidado com o corpo e os benefícios de uma prática de atividade física e uma maior presença de profissionais nas mídias atuais. Contudo, essa exposição e transformações não mudaram ou afetaram as questões que há muito se discute da prática pedagógica da Educação Física dentro da escola.

Devido ao paradoxo do que chamamos de pós-modernismo e contemporâneo, estamos diante de uma tarefa gigantesca nas escolas, vivendo conflitos educacionais, pois muitos dos que hoje trabalham nas escolas, são filhos de uma educação da submissão, na qual o professor era o dono do saber e os alunos eram considerados sujeitos que vinham para aprender algo que pudesse ajudá-los a sobreviver dentro da sociedade. Vivemos, assim, em um dilema de procurar mais respostas para as nossas indagações do que soluções para as nossas dúvidas. Muitas são ainda as raízes, nas nossas práticas pedagógicas relativas ao método tradicional de ensinar, mas, temos a missão, hoje, de educar para uma autonomia, e não estamos dando conta desta tarefa tão difícil dentro do campo educacional.

4.2. Educação Física e suas abordagens pedagógicas ao longo dos tempos.

Nesta parte do capítulo três, vamos fazer uma breve análise sobre algumas questões que permearam a educação física escolar no Brasil ao longo século XX e início do XXI, levando em consideração os contextos em que a sociedade estava inserida, para que pudessem influenciar, de forma direta, as concepções pedagógicas da Educação Física dentro da escola. Notamos, claramente, que o surgimento de novos pensamentos sobre o papel da Educação Física, como uma disciplina escolar, sempre veio após uma crítica pelos pesquisadores da área sobre a concepção anterior.

A Educação Física, como uma proposta pedagógica e ou educacional, sofreu modificações ao longo de muitos anos e, todas essas concepções de se pensar

essa disciplina, influencia, em muito, o trabalho dos professores, que hoje atuam nesse campo. Tanto a modernidade quanto o tradicional sempre foram os principais pontos a serem levados em consideração em um contexto necessário para mudanças no campo educacional, tendo como foco, uma formação integral das crianças.

Darido (2003) afirma que há uma preocupação de vários estados brasileiros em fazer mudanças em seus sistemas educacionais e, dentro dessas mudanças, colocam a Educação Física como parte integrante do currículo e com a nomenclatura mais frequente de ginástica, isso, na década de 1920. Neira & Nunes (2009) partem da ideia de que essa idealização ginástica para a prática da Educação Física nas escolas é devido ao fato de essa nova disciplina dar à escola um aspecto mais científico e algo mais organizado pedagogicamente, a fim de sair para além dos muros da escola e atingir o maior número de pessoas possível.

Iniciando a década de 30 com o crescimento urbano nas grandes cidades e, com isso, o surgimento de doenças infecciosas, a Educação Física passa a ter um papel profilático e corretivo na sociedade. Como foi dito, a preocupação inicial era de ligar a Educação Física aos aspectos científicos, para que a sociedade visse a sua importância. Essa disciplina passou a ter, neste período, uma perspectiva higienista, valorizando o desenvolvimento físico e moral, partindo dos exercícios. Com isso, as ginásticas praticadas nas escolas deveriam ser de fácil execução e mais simples possíveis, para que as despesas não fossem altas e, em muitos casos, nem as contratações de profissionais habilitados para tal trabalho.

Neira & Nunes (2003, pág. 65) colocam que essa facilidade de não contratar profissionais se dava pelo fato de o governo na época distribuir manuais explicativos, para que os próprios professores, que já atuavam com as turmas, pudessem fazer com os seus alunos as ginásticas, visando a educação do corpo, para um maior controle social e a afirmação do viés científico.

Com essa exacerbada divulgação da ginástica nas escolas e suas práticas, difundiu-se a partir daí o que se conhece como método ginástico francês de Amoros e suecos de R.H. Ling e alemão de Spiess. Darido (2009) coloca que, com isso, valorizou-se a imagem da ginástica na escola e forneceu material para o aprimoramento do físico na escola, facilitando, assim, com a capacitação e contribuição desse corpo para as indústrias, que estavam surgindo neste período.

Essa colocação no que diz respeito à preocupação de preparar o corpo para um esforço específico, que era trabalhar de forma mais intensa devido ao processo de industrialização que avançava no país, também é feita por Neira & Nunes como se pode observar abaixo.

“ A modernização do país e a sua conseqüente urbanização inclinaram os objetivos educacionais para a formação de uma geração capaz de suportar o trabalho extenuante exigido pelo processo crescente de industrialização, trabalhar sem queixar-se, isto é, suportar e obedecer. ” (Neira & Nunes, 2009, pág. 66)

Rodrigues (1983), fazendo uma relação entre corpo e sociedade, coloca que os sistemas sociais passam a considerar as partes corporais. Fazendo um paralelo a isso, colocamos aqui o corpo como um todo, como um sistema que serve para desempenhar uma função, deixando de lado, a função corporal, como também, uma função de relação de significado entre as pessoas. Para Foucault (2014), essa ressignificação corporal, é chamada de “redução funcional do corpo”, em que se procura construir uma máquina, em que a combinação perfeita das peças deve ser feita, através da disciplina, com o objetivo de ser ter um “aparelho” perfeito, fazendo com que esse corpo segmentado possa se articular, porém, instruídos para esse propósito.

Tendo como base essa doutrinação corporal, se assim podemos falar, surgiu, dentro da Educação Física, uma concepção militarista de se pensar pedagogicamente essa disciplina. Esse pensamento foge das ideologias científicas da Educação Física e se concentra puramente em sua prática, em que ela, dentro da escola, passava a ter um papel de formação de cidadãos conscientes dos seus deveres e obrigações para a sociedade como um todo, respeitando, sempre, as autoridades de uma forma bem disciplinada, ficando bem evidente o aspecto militar das aulas de Educação Física.

Na década de 40, há uma crítica aos modelos tradicionais que, até aquele momento, reinavam nas aulas da disciplina. Emerge um movimento intitulado “Escola Nova”, com um pensamento em que as escolas poderiam equilibrar os problemas sociais, decorrentes desse pensamento capitalista do corpo, em que a personalidade das crianças deveria ser levada em consideração e a democracia deveria fazer parte do contexto de aprendizado da criança, no qual ela aprenderia fazendo. É neste contexto que a Educação Física passa a ser percebida como um meio para a educação, no qual a mesma pudesse desenvolver, nas crianças, uma educação integral, passando, assim, do modelo puramente anatômico e fisiológico para o modelo social e filosófico (modelo

Humanista), ocorrendo a valorização do biológico para o sócio – cultural. Segundo Darido (2009), mesmo assim, a prática na escola não muda em nada.

Essa preocupação em tornar a Educação Física uma disciplina não somente corporal, mas também social, tinha como uma vertente fazer com que ela se igualasse, no que diz respeito à importância, com as outras disciplinas. Nunes & Neira afirmam que a Escola Nova foi um movimento que sistematizou a Educação dentro do currículo escolar com, o que foi dito antes, uma preocupação integral da criança na escola. No Coletivo de Autores (1992), coloca-se que, mesmo com o trato pedagógico dado à Educação Física e as modificações conceituais, que apareceram até o momento, na lógica operacional das aulas em quadra ou nos espaços destinados a elas, o abandono de uma prática militarista das aulas não acontecia de uma forma esperada. Em contrapartida, Darido (2009) é enfática em afirmar que o pensamento escola-novista proporciona, aos poucos, uma mudança da postura dos professores.

Esse novo pensamento sofre uma repressão militar, que passa a valorizar o esporte nacional. Isso, no auge da ditadura militar, traduzido em ideias militares de luta e perseverança e, nada melhor para isso, do que o esporte. O investimento no esporte aumenta e a Educação Física agora passa a ter um papel de ideal ideológico: o garoto propaganda do nosso país, através das conquistas dos nossos atletas em competições fora dele. Surge, então, a solene frase “Esporte é Saúde”.

O esporte passa a ser conteúdo da Educação Física escolar, surgindo, assim, uma nova figura no contexto escolar, que é o professor treinador, fazendo com que a criança reproduza movimentos esportivos, com o objetivo do aprimoramento motor do gesto esportivo, para a formação de futuros atletas. As aulas tinham aspecto de treino esportivo, em que os alunos faziam o gesto motor ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, não levando em consideração, a individualidade de cada aluno e o conhecimento prévio que o mesmo pudesse ter sobre o movimento proposto pelo professor.

Façamos aqui uma analogia com o pensamento de Foucault (2014), em que ele coloca que a mecanização dos movimentos corporais (a doutrinação da sua corporeidade) não tem como objetivo central o aumento das suas habilidades e, no caso específico do esporte, não era uma habilidade esportiva puramente mecanizada, mas sim, uma relação de obediência, em que, quanto mais obediente é o sujeito, mais útil ele será para os propósitos que temos. É uma política coercitiva e manipulativa do sujeito e

do seu corpo. O autor coloca que essa manipulação é calculada e bem pensada, levando sempre em consideração, os seus gestos e os seus pensamentos.

Com isso, define-se não somente o que esses corpos podem fazer, mas sim, como eles podem e devem fazer, segundo o tempo e a eficiência imposta por fatores e pessoas externas aos seus. Na década de 80, esse modelo, voltado puramente para o esporte e seus movimentos, acaba sendo muito criticado pelo meio acadêmico, mesmo com a presença esportiva dentro da sociedade como de uma forma total. Aparece, neste momento, uma discussão sobre objeto de estudo da Educação Física e a relação ciência e Educação Física, aparecendo o termo Ciência da Motricidade Humana, em detrimento da supervalorização do desempenho do aluno nas aulas dadas nas escolas até o momento.

Com essa mudança de pensar a Educação Física como um todo e, principalmente, na sua atuação dentro da escola, essa concepção da Educação Física escolar modificou-se à mercê dos conceitos que foram surgindo ao longo dos tempos até o momento em que estamos e atuamos com Educação Física nas escolas. São essas novas concepções de que iremos tratar à frente.

4.3. Educação Física e suas abordagens pedagógicas na escola.

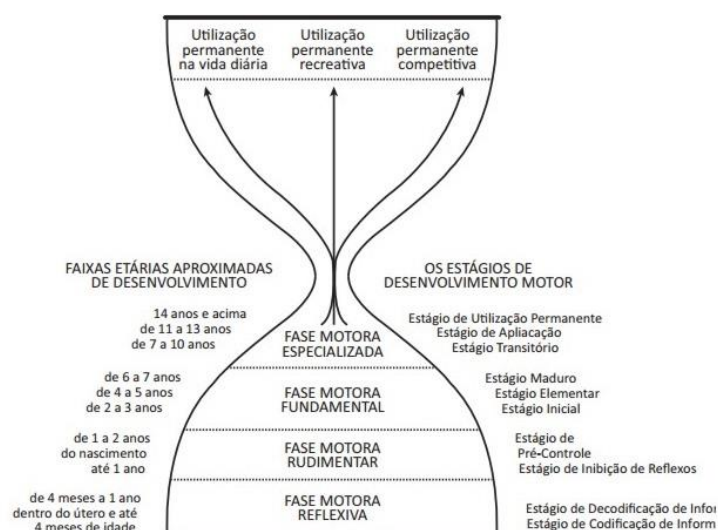
Vendo a necessidade de uma reformulação de se pensar Educação Física, em oposição ao que se estava fazendo, que era tecnicismo, e, considerando a importância dessa disciplina dentro do contexto escolar, surgem novos movimentos e novas promessas pedagógicas para a Educação Física, em consonância ao momento histórico, em que o nosso país se encontrava no momento. Um dos pilares para toda essa transformação educacional é a implementação da necessidade de se colocar agora, em evidência, as questões cognitivas e psicológicas das crianças, cujo propósito, neste período, era mostrar para a sociedade a importância da infância para se ter uma vida adulta sadia.

Houve, então, um rompimento com os modelos tradicionais, puramente tecnicistas, e a desvinculação de se pensar a Educação Física como uma disciplina, que se preocupava somente com os esportes e movimentos que, na maioria dos momentos, eram direcionados para um objetivo específico, como foi abordado anteriormente. Surgiu, na década de 80, uma abordagem da Educação Física com o enfoque desenvolvimentista, mostrando-se preocupada com o desenvolvimento normal da criança, ligado aos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

O movimento é o principal meio e fim da Educação Física, não sendo sua função, o desenvolvimento das capacidades que auxiliem na alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora isto possa ocorrer como uma consequência da prática motora. (Darido, 2009). A autora coloca que é necessário fazer uma separação entre o aprendizado que os movimentos nos trazem com o aprendizado pelos movimentos em si e, através deles. Quando conseguimos controlar os nossos movimentos corporais e a nossa corporeidade, a exploração de outras descobertas possíveis com o nosso corpo torna-se mais facilitada, nos viabilizando uma melhor aplicabilidade dos movimentos.

O lado negativo dessa abordagem encontra-se no aspecto de que as aulas de Educação Física deveriam privilegiar o aprendizado dos movimentos, com a preocupação de dar ao aluno um maior arcabouço possível de habilidades motoras. A sustentação para essas concepções ficou a cargo da utilização das taxonomias do desenvolvimento motor, conforme os estudos de Gallahuer (2005), em que o autor demonstrou uma dessas taxionomias em forma de uma ampulheta, segundo a figura abaixo, em que as complexidades dos movimentos motores eram analisadas e classificadas, de acordo com que se explicitava nesses materiais de análises.

Figura V: Fases do desenvolvimento motor de Gallahuer



Fonte: Livro Compreendendo o Desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e adultos

O desenvolvimentismo fixa a ideia de que a criança precisa aprender o máximo de movimentos no decorrer do seu crescimento biológico e fisiológico para que, quando chegar na vida adulta, os desafios motores aos que ela será submetida serão mais fáceis de serem ultrapassados. Nesta abordagem, segundo Darido (2009), é deixada

de lado a influência sócio cultural que pode de, alguma forma, atrapalhar esse padrão formal de desenvolvimento motor, percepção, essa, que concordamos.

Partindo da falta de interação social e cultural, surge, nesse cenário, a abordagem construtivista-interacionista da Educação Física, na qual a interação com o meio que cerca a criança passa a ter uma importância muito grande. Um dos autores que defende essa ideia é Freire (2010), que coloca a escola como um espaço de formação da criança, tendo uma relação de enfrentamento entre sociedade e suas interações emocionais, estéticos, morais, sexuais e motores. Nota-se que todos esses aspectos tem o corpo como seu protagonista principal. Darido (2009) enfatiza que essa abordagem tem em sua base de fomentação os trabalhos de Jean Piaget, nos quais, através da interação com o ambiente, se faz a construção do conhecimento da criança. Esse pensamento de interação ambiente/aluno/aprendizagem facilitou a integração e entrada da Educação Física nos primeiros anos da educação formal, o que hoje conhecemos como o primeiro segmento da Educação Básica e, mais especificamente, Educação Infantil. Isso ficou bem evidenciado, quando no capítulo anterior dessa pesquisa foi colocado que, na Prefeitura do Rio de Janeiro, a preocupação com o corpo e o movimento é mais enfática nesta faixa etária da Educação Básica.

Essa integração mais próxima com os anos iniciais da Educação Básica é vista como um dos fatores positivos dessa abordagem dentro campo da Educação Física. Isso devido à ludicidade da disciplina, facilitando, assim, segundo Darido (2009) e Freire (2010), o ensino de diversos conteúdos, desenvolvimento da criatividade da criança com os aspectos ligados ao lado cognitivo. Mostrando, assim, mais uma vez, a necessidade de fazer com que a Educação Física tenha um valor perante às outras disciplinas. A crítica que surge, então, é, mais uma vez, a Educação Física aparecer como um auxílio às outras disciplinas que os autores colocam que, no contexto escolar, como considerada de fácil aceitação, visão, essa, estimulada pelos gestores e até professores da própria área.

Não estamos negando aqui a importância que se tem a interdisciplinaridade dentro da escola. Contudo, nos preocupamos com a perda da identidade da Educação Física como uma disciplina com suas particularidades quando se trata de desenvolver nos indivíduos uma reflexão sobre a cultura corporal e a representação que esse corpo tem, que é única dentro do contexto escolar. Uma das características que essa abordagem relata ter uma importância dentro da Educação Física é o jogo enquanto uma estratégia

da valorização dos conhecimentos prévios da criança. O jogo passa a ser, nesta perspectiva, um recurso pedagógico fundamental dentro da Educação Física.

A busca pela identidade da disciplina Educação Física não é algo recente. Essa legitimidade vem com um propósito da valorização da Educação Física na escola como concepção do currículo escolar, vinculado ao projeto político pedagógico. O coletivo de autores (1992) destaca que o currículo escolar deve ter uma concepção de despertar na criança uma reflexão plena das suas potencialidades e capacidades. Essa capacidade reflexiva é diretamente relacionada pelo eixo curricular e o princípio norteador das suas diretrizes está sempre em oposição ao aprendizado mecanicista. É na busca desse pensamento reflexivo que surge a abordagem Crítico – Superadora com um discurso de justiça social, tendo características específicas, a interpretação da realidade e seus elementos, dentro de uma ética de interesses de determinadas classes sociais.

Esta concepção levanta uma questão ou uma dicotomia que existe entre as expectativas do professor e a do aluno, no que diz respeito às aulas de Educação Física. Surge, dentro dessa perspectiva, a questão da contextualização do que se está ensinando, resgatando assim, os elementos históricos para uma melhor compreensão da realidade por parte do aluno. O Coletivo de autores (1992) vê como uma necessidade da relação sentindo e significado com a interpelação entre os dois pontos para que se tenha uma melhor intencionalidade nos objetivos propostos dentro das aulas de Educação Física, ocorrendo assim, a possibilidade de ser ler os dados obtidos, criando juízos de valores.

“[...] A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações.” (DAOLIO, 2007, p. 29).

No entanto, esses juízos de valores, muitas das vezes, são feitos na sociedade em que a criança se encontra. No nosso ponto de vista, sempre será favorecida uma determinada classe social em detrimento da outra, cujos interesses são diferentes e antagônicos. Com isso, há momentos em que se acirra o conflito entre a percepção da criança para um determinado conteúdo com o que lhe é apresentado nas aulas de Educação Física, o que vem a provocar uma crise. São dessas crises que emergem novas percepções e concepções da Educação Física. Podemos dizer que a abordagem Crítico – Superadora é uma dessas emergentes.

Percebemos que é uma abordagem que tem um olhar para a prática da cultura corporal do movimento como a constituição de práticas sociais, que surgem

através do trabalho desenvolvido na Educação Física, com vista a atender a necessidade das crianças, tendo, como base, os jogos, as ginásticas e as práticas esportivas. Para Daólio (2007), o mérito dessa abordagem está exatamente no fato de o estabelecimento da cultura corporal como objeto passar a ser estudado dentro da Educação Física, tendo como base, como já foi colocado acima, o resgate dos fatos históricos.

Seguindo o pensamento da exploração da vivência dos alunos, suas experiências, a manifestação de sua corporeidade e da cultura corporal do movimento faz emergir a abordagem Sistêmica da Educação Física. Nela, sistematicamente, fundamenta-se a não exclusão, ou seja, a totalidade do aluno deve ser contemplada nas aulas de Educação Física, procurando oferecer às crianças uma diversidade de atividades, dando oportunidade de escolha, para que, criticamente, ela possa relacionar o motivo da atividade com o que é proposto pelo professor. Além disso, possa relacionar o movimento trabalhado nas aulas com a sua corporeidade. Darido (2003), tratando esse ponto da abordagem sistêmica, ressalta que a função da Educação Física dentro da escola não deve ser restrita a ensinar habilidades motoras puramente, mesmo que essa função seja entendida como um objetivo da Educação. Para a autora, quando se deseja alcançar um objetivo, também se deve fazer com que se saiba o porquê de estar fazendo aquela habilidade motora especificamente.

Dentro desse saber sistematizado, Daólio (2007) destaca que a atuação pedagógica do profissional de Educação Física precisa dar conta de quais significados exerce sobre as crianças que estão sob a sua tutela, no momento em que sua aula está sendo ministrada, tendo sempre, como um dos aspectos na sua avaliação, a observação constante e metódica.

As discussões sobre as abordagens pedagógicas são muito pertinentes à Educação Física, uma vez que, por meio dessas discussões, é possível repensar a área e contribuir para que avanços aconteçam na Educação Física escolar. Darido (2003) coloca em suas falas que é fundamental as discussões a respeito das abordagens que tematizam a Educação Física no universo escolar. Isso porque, segundo a autora, ficaria bem mais explícitas as temáticas que, por um longo período de tempo e até os dias atuais, norteiam os pressupostos pedagógicos dos professores de Educação Física e dos que fazem parte da direção pedagógica nas escolas, que, no caso da pesquisa em questão, são os coordenadores pedagógicos. Assim, é possível criar uma coerência entre o que se pensa e o que realmente se faz dentro das escolas, no que diz respeito à percepção do corpo dentro dela e sua representatividade em todo o processo ensino aprendizagem.

Em síntese, até o momento, observando as discussões aqui colocadas sobre a trajetória curricular da Educação Física, notamos, claramente, as influências das transformações sociais ocorridas e suas tendências pedagógicas, fertilizando, assim, o ambiente escolar para uma proliferação de novas ideias e concepções. Com isso, como a Educação Física faz parte deste contexto curricular, certamente, não poderia ficar alheia a todas essas mudanças. Abrindo as portas para uma nova fase de se pensar a Educação Física e dando continuidade às abordagens surgidas dentro dela, temos a abordagem da Psicomotricidade, que tem o pensamento do desenvolvimento da criança, no que diz respeito ao seu aprendizado, como um elo entre o cognitivo, afetivo e o psicomotor, como uma forma de garantia da formação integral dessa criança.

A abordagem Psicomotricista tem como um dos seus maiores influenciadores, as ideologias de um renomado psicomotricista da época chamado Le Bouch, teoria, essa, que, segundo Darido (2003), influenciou não somente a Educação Física, mas todo um leque de profissionais que exerciam um trabalho direto com as crianças, entre eles, orientadores e coordenadores educacionais, sendo esses últimos, o foco do trabalho de campo da pesquisa em questão.

Talvez seja por isso mesmo que é bastante grande a influência dessa abordagem nas escolas normais e nos cursos de Pedagogia e, também, como uma disciplina nos cursos de graduação em Educação física. É nessa conjuntura que aparecem movimentos e abordagens renovadoras para o ensino da Educação Física, destacando-se, entre elas, a Psicomotricidade, com a perspectiva de vislumbrar o corpo e seus significados, além dos aspectos esportistas e a concepção dualista do homem. Darido (2003), abordando os pensamentos de Le Bouch, destaca que, nas suas colocações, o autor interpreta que a Educação Física não conseguiu, neste período, cobrir as ansiedades abordadas anteriormente, que era trabalhar o corpo da criança de uma forma total e real.

Essa abordagem coloca que a psicomotricidade é uma formação de base a toda criança. Dentro dessa visão, a psicomotricidade tornou-se bem forte nas escolas primárias, condicionando o aprendizado no Primeiro Segmento da Educação Infantil. Quando analisamos as orientações curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro, voltadas para a Educação Infantil, fica notório que ainda na atualidade esse pensamento é bem forte no que é proposto para se trabalhar junto às crianças na disciplina Educação Física neste segmento.

“ O discurso e a prática da Educação Física, sob a influência da psicomotricidade, conduz à necessidade do professor de Educação Física em sentir-se com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. ” (DARIDO,2003, pág. 25)

Notamos, até o momento, que a pretensão das abordagens que surgiram na Educação Física era claramente desvincular e romper com a hegemonia que existia nas aulas entre movimentos puramente esportivos com a possibilidade de se trabalhar as diversas linguagens que o trabalho com o corpo pudesse possibilitar junto à criança, sem, segundo Kunz (2004), envolvê-la, diretamente, no treinamento esportivo, independente da modalidade que esteja sendo trabalhada na escola.

Uma dessas linguagens é o resgate da ligação dos movimentos corporais como uma das formas de se expressar no mundo social. Para tanto, temos a abordagem Crítico-Emancipatória, idealizada por Elenor Kunz, na busca da articulação do esporte, transformando em algo didático e pedagógico, contribuindo para uma reflexão crítica e livre. Kunz (2004) justifica essa abordagem colocando que a Educação Física precisava como elemento pedagógico ter uma relevância sócio – política e educacional, tendo uma prática coerente com os pressupostos teóricos que surgiam, devido ao aumento de pesquisas na área da Educação Física.

Essa abordagem trata da importância da linguagem corporal como um fator do agir, funcionando como a comunicação e entendimento do mundo social, em que todos possam participar nos momentos de decisões dentro dos interesses do grupo de que fazem parte (Darido 2003, pág26). O papel do professor nesta abordagem é confrontar o aluno com as realidades que se colocam à sua frente e, através de manipulações diretas com o objeto e suas ações na participação das atividades propostas, possa trazer-lhe a possibilidade do questionamento sobre o que aprendeu com o que lhe foi apresentado.

O que se pretende com essas reflexões é mostrar que o que se aprende tem a grande possibilidade de estar intimamente relacionado com um significado cultural. Como decorrência dessa forte tendência da ligação cultura corporal do movimento, com a cultura social da qual fazemos parte, emerge, assim, a abordagem Cultural da Educação Física, tendo, como um dos seus precursores, Daólio (2004), o qual veio criticar, firmemente, a forte tendência biológica que dominava a Educação Física dentro das escolas. A crítica vinha pelo motivo de vermos o corpo humano como somente um

amontoado de músculos, ossos e articulações, tendo, assim, uma visão igualitária das crianças pelo fato de todas possuírem as mesmas composições corporais.

O que isso interfere, então, nas aulas de Educação Física, aplicadas nas escolas? Interfere no fato, segundo o autor, de se pensar a mesma aula para todas as crianças com os mesmos componentes, tirando, assim, a possibilidade de percepção por parte do professor que, na mesma turma, existem diferentes corpos e diferentes possibilidades de se trabalhar com esse corpo. Esse pensamento de Daólio fica evidente na fala exposta abaixo:

“Tenho afirmado em outros trabalhos que "cultura" é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si.” (DAÓLIO,2004, pág.9)

Precisamos deixar bem claro que o autor não exclui o fator biológico que existe em cada um de nós, mas procura, através de seus estudos, uma perspectiva antropológica, fazendo um contraponto entre os fatores culturais que podem diretamente interferir no biológico humano. Os gestos corporais, sendo eles, esportivos ou meramente gestos comuns do corpo, para Daólio, são gestos considerados técnicos, não sendo possível uma atribuição de valores (outro ponto muito discutido dentro da Educação Física quando se atribui valores numéricos a gestos durante uma avaliação prática da matéria). Não podemos, na visão do autor, especificar um gesto pior ou melhor, precisamos contextualizar esse gesto com a cultura da qual ele faz parte.

Na abordagem cultural da Educação Física, existe a preocupação de acabar com a padronização de movimentos e modelos pré-existentes dentro do esporte de alto rendimento, em detrimento do fator cultural. Esses movimentos do ser humano, trabalhados na escola com as crianças, não podemos negar historicamente, trazem, nas suas raízes, a relação com movimentos esportivos, não importando qual sejam. Para Daólio (2004), o diferencial está na forma que as crianças lidam culturalmente com esses movimentos. Cabe ao professor definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico, fazendo a análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto em que se realiza. O próprio professor faz parte desse contexto, repleto de representações culturais sobre o mundo, a escola e o corpo. Esse último sofre ação direta do significado que cada um de nós temos do mundo que nos cerca.

Compactuamos com o pensamento do autor quando o mesmo afirma que o ponto de partida da Educação Física deveria ser o repertório corporal que as crianças possuem e trazem para dentro da escola, Daólio (2004), seguindo os conceitos de Mauss sobre as técnicas corporais, onde afirma que as técnicas corporais são a forma pelas quais os seres humanos, de modo tradicional e específico, utilizam seus corpos. Como já foi colocado antes, todo o movimento corporal é um movimento técnico, não existindo, assim, a técnica melhor ou mais correta.

Essa abordagem procura nos trazer a capacidade de entender que cada um de nós somos seres diferentes, e, por isso, temos diferentes formas de pensar e movimentar. Essa percepção deveria permear o pensar pedagógico da prática da Educação Física dentro das escolas.

Apesar dos esforços observados até o momento nas abordagens da Educação Física, aqui colocados, de diminuir ou, até mesmo, de retirar das aulas o aspecto da competição esportiva de alto rendimento e a utilização do gesto esportivo como o objeto principal do trabalho do professor no decorrer das aulas, emerge a valorização da cooperação entre os alunos em detrimento do ato da competição.

Assim, na década de 90, com Brotto difundindo a perspectiva de uma aula de Educação Física que valorizasse a cooperação, temos, então, a abordagem dos Jogos Cooperativos, na busca de superar a visão exagerada do esporte na Educação Física e a exacerbação da competição durante as aulas. A abordagem dos Jogos Cooperativos é apresentada como uma nova e importante proposta para o cotidiano das aulas de Educação Física na escola.

A busca dessa negação do aspecto competitivista das aulas de Educação Física fez com que surgisse a ideia de uma abordagem mais cooperativa, a qual ficou fragilizada, segundo Darido (2004), devido ao fator da falta de aprofundamento das pesquisas na área da sociologia e seus aspectos e dos aspectos filosóficos para a construção desse modelo perfeito de se viver em comunidade. No entanto, a própria autora coloca que foram esquecidos os efeitos de uma sociedade capitalista em que vivemos, na qual a competição suplanta a cooperação nas atitudes das pessoas.

Na atualidade, valores como a cooperação e a solidariedade estão ganhando destaque nos discursos de diversos setores da sociedade, apresentados na mídia. A Educação Física escolar tem apresentado sinais de mudanças com o contexto e momentos específicos, pelos quais passamos da década de 90 até hoje. Os jogos

cooperativos aparecem como a proposta mais adequada para efetivar essa perspectiva de mudança. O desafio da proposta da abordagem Cooperativista na Educação Física fica a cargo de tirar a percepção que se tem de que é uma proposta de entretenimento dentro das aulas para uma proposta com valores pedagógicos coerentes.

O pensamento e a compreensão de que o papel da Educação Física, na escola, não se resume apenas à busca pelo ideal esportivo, mas sim, de auxiliar a promoção e a manutenção da saúde. Essa concepção é bastante aceita pelo imaginário social e, também, por alguns professores da Educação Física e profissionais da saúde. Com esse argumento, temos o surgimento da abordagem da saúde renovada, colocando a Educação Física como uma matéria escolar, que teria como papel não mais a preocupação com a perfeição esportiva, mas sim, com a luta pela própria sobrevivência. Novas Pesquisas foram surgindo com o objetivo de criar alternativas de melhoria da performance, ligadas à saúde e qualidade de vida, ocorrendo, neste período, o aumento de academias de ginásticas para que o cidadão comum tivesse a oportunidade de melhorar a sua saúde, com a prática de uma atividade física, direcionada para tal objetivo.

Essa abordagem ganha força dentro da Educação Física escolar com Guedes & Guedes (1995), os quais fomentaram que a prática de uma atividade física desde a infância facilitaria o desenvolvimento, por parte dessas crianças, do hábito de uma adoção de estilo de vida mais saudável. Com essa proposta, baseada em estudos americanos, os autores sugeriram uma mudança pedagógica da Educação Física escolar, em que deveria ser a partir desse momento uma disciplina escolar, como um meio para a promoção de saúde. Darido (2003) afirma que esses dois autores foram os principais críticos aos professores de Educação Física que, nas suas aulas, trabalhavam, apenas, com os desportos tradicionais (vôlei, futebol, basquete e handebol). Essa crítica vinha com o discurso de que essas práticas esportivas não favoreciam, na criança, o desenvolvimento de hábitos saudáveis para a promoção de sua saúde.

A abordagem Saúde Renovada tinha como base um tripé, em que se eram atrelados os seguintes aspectos: aptidão física - atividade física - saúde, no qual a perfeição dessa tríade é desenvolver, no ser humano, uma atitude e pensamento saudáveis por toda a sua vida (Guedes & Guedes, 1995). Assim, a Educação Física entraria como o suporte da vivência prática e o suporte teórico, para que seja fortalecida a sua permanência dentro do ambiente escolar.

Na busca por uma educação de qualidade e igualitária, nos anos de 1995 e 1996, o Governo Federal, após um amplo debate, elaborou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), tendo, como uma das suas metas, criar subsídios para o trabalho dos professores em sala de aula nas diversas disciplinas que compunham a grade curricular de estados e municípios de todo o Brasil. Seu objetivo era garantir que todas as crianças e jovens brasileiros pudessem usufruir dos conhecimentos básicos necessários para o exercício da cidadania. Dentro dos Parâmetros Curriculares, é inserido um documento exclusivo para o ensino da Educação Física.

No primeiro momento, em 1998, o documento foi elaborado para as séries do 5º ao 8º ano. Hoje, devido às mudanças ocorridas na seriação na educação brasileira, corresponde às séries do 6º ao 9º ano, e, somente no ano de 1999, foi elaborada para o Ensino Médio.

Surge, então, a abordagem dos parâmetros curriculares nacionais na Educação Física. Darido (2003) concorda que avanços foram apresentados com essa nova abordagem, tendo, dentro da Educação Física escolar, novas possibilidades para o trabalho junto às crianças. Não fugindo da temática cidadania, busca formar jovens que possam entender as diferenças existentes dentro da sociedade, participando ativamente de qualquer atividade corporal, entendendo seu objetivo e valorizando a pluralidade que a cultura corporal nos oferece. Todos esses pontos passam a ser primordiais nas aulas de Educação Física.

Percebemos que essa abordagem volta a trabalhar nos alunos a questão da reflexão perante tudo que o cerca, semelhante à abordagem Crítico-Emancipatória. A autonomia do aluno é a preocupação nessas abordagens, bem como a adesão de uma cultura da prática de uma atividade física como primordial para o resto da vida, compreendendo, de forma mais ampla, essa importância. Evidentemente que o nível de compreensão é abordado e amplificado conforme as séries vão aumentando. Surge, nesta abordagem, um novo fator, que são os temas transversais, é a relação das atividades da Educação Física com tudo que acontece dentro da sociedade, da qual fazemos parte. Devido a isso, a projeção didática da Educação Física escolar é a valorização das questões sociais, em detrimento da corporal, esperando, com isso, uma maior contribuição no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na formação de cidadãos críticos e reflexivos como foi dito antes.

“ Pensando, então, especificamente no ensino da Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação

Física, a proposta tem como base evidenciar os aspectos socioculturais dos educandos, de modo a atender as diferentes realidades encontradas em nosso país. Tal proposta enquadra os conteúdos na perspectiva da cultura corporal de movimento, de maneira a considerar as experiências e manifestações apresentadas pela realidade dos educandos.” (Henkel & Ilha, 2016, pág. 137, 138)

Após a descrição feita nesta pesquisa das abordagens que nortearam e ainda norteiam os trabalhos que são desenvolvidos com as crianças dentro das escolas, percebemos que todas elas, segundo Darido (2003), coexistem na área, devido ao fato de se preocuparem em romper com os modelos tradicionais de se educar as crianças. Para que isso fosse possível, ocorreram articulações de diferentes áreas de atuações penetrando dentro da área da educação Física tais como: Psicologia, sociologia e filosofia. Não deixando de lado a biologia e ou ciências e Saúde essas mais aceitas por serem o que chamamos de áreas afins da Educação Física, não temos um modelo ideal e não esperamos que algum dia teremos, pois segundo o que se percebe, esse modelo deveria conter conhecimentos de diversas áreas, em que cada uma procura valorizar os seus interesses. No final de todo esse processo de renovações na Educação e, especificamente, na Educação Física, temos uma criança sedenta do saber, precisamos entender que ainda temos um longo caminho na busca do ideal para a Educação Física, pelo qual somos todos responsáveis.

Após essas colocações das abordagens, veremos no próximo capítulo da pesquisa, qual a visão de corpo os coordenadores pedagógicos, atuantes no município do Rio de Janeiro, possuem, como eles entendem as manifestações que esse corpo faz dentro da escola no Primeiro Segmento da Educação Básica e qual a percepção que os mesmos possuem do papel da Educação Física e as outras disciplinas na representação social desse corpo como algo que pode ajudá-los no trabalho junto a esse aluno. Essas observações serão feitas analisando as respostas que eles deram a uma entrevista, respondendo a perguntas semiestruturadas no trabalho de campo da referida pesquisa.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Este estudo realizado sobre o corpo e a corporeidade e suas representações pela sociedade como um todo, demonstrou diferentes formas de compreender essa unidade no processo ensino aprendizagem dentro do contexto escolar, especificamente no primeiro segmento da educação básica. De um lado está a perspectiva dualista, onde corpo e mente estão separados, numa dicotomia per se, do outro lado estão estudos que tem problematizado e entendido o corpo na sua totalidade, indivisível, que deve ser tratado como tal para que a criança possa adquirir conhecimentos significativos no âmbito escolar e a corporeidade como a expressão e as manifestações dessa totalidade na sua relação com os outros e o mundo.

Os dados da pesquisa foram obtidos através de 10 entrevistas feitas com coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas Municipais da 5ª CRE do Município do Rio de Janeiro. Neste capítulo são apresentados os dados obtidos por esse instrumento e sua organização para análises presentes e futuras. A apresentação dos dados foi dividida em duas etapas. A primeira diz respeito a tipologia dos entrevistados, para que se possa ter um panorama das características dos coordenadores que atuam nas escolas do Município do Rio de Janeiro. A segunda etapa da representação dos dados refere-se à organização do material discursivo obtido nas entrevistas semiestruturadas, Gil (2008) ao abordar a intenção de informações através de entrevistas, coloca que é a técnica de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências Sociais, por ser a técnica mais adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas creem, sentem ou esperam sobre algo. Nos possibilitando assim o acesso a percepção desses sujeitos na sua prática no que diz respeito a sua interpretação e conceituação corporal dentro da escola, visando uma melhor contextualização da sua representação social do corpo na escola.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, mesmo que em algum momento venhamos trabalhar com termos quantitativos na demonstração dos resultados obtidos. Minayo (2015), coloca que uma pesquisa qualitativa, tem como foco central o objetivo de responder questões particulares, dentro da ciência Social, em uma realidade que não tem como ser quantificados e nem deveria ter esse objetivo, pois trabalha com um universo bem diversificado de crenças, valores e atitudes.

5.1. Tipologia dos Entrevistados para a Pesquisa.

Para a referida pesquisa foram entrevistados 10 coordenadores pedagógicos, todos atuantes na coordenação de suas escolas, lidando diretamente com

Professores, alunos e pais dentro da escola. A média de idade é de 30 a 51 anos de idade, sendo que o mais nova tem 33 anos e a mais velha tem 51 anos, o tempo médio de atuação no cargo fica entre 2 a 8 anos, onde o mais novo no cargo está a 2 anos e o mais velho no cargo está exatamente a 8 anos como coordenador.

Faremos a seguir um quadro evidenciando características importantes para as análises subsequentes dos dados obtidos na pesquisa de campo aqui apresentados, tais como: idade, se possui curso Normal, Curso superior, pós Graduação e quanto tempo o entrevistado está no cargo de coordenador, para que se possa ter uma visão mais ampla de quem ocupa um cargo de muita importância dentro da escola, não colocaremos os nomes reais dos entrevistados, os identificaremos com as letras do alfabeto seguindo a ordem das entrevistas.

Para Minayo (2006) o conhecimento dos traços pessoais dos entrevistados é importante para que se possa entender no discurso do entrevistado traços e características da pessoa levando muitas das vezes em consideração o seu meio.

Quadro 1: Tipologia dos Coordenadores participantes da pesquisa

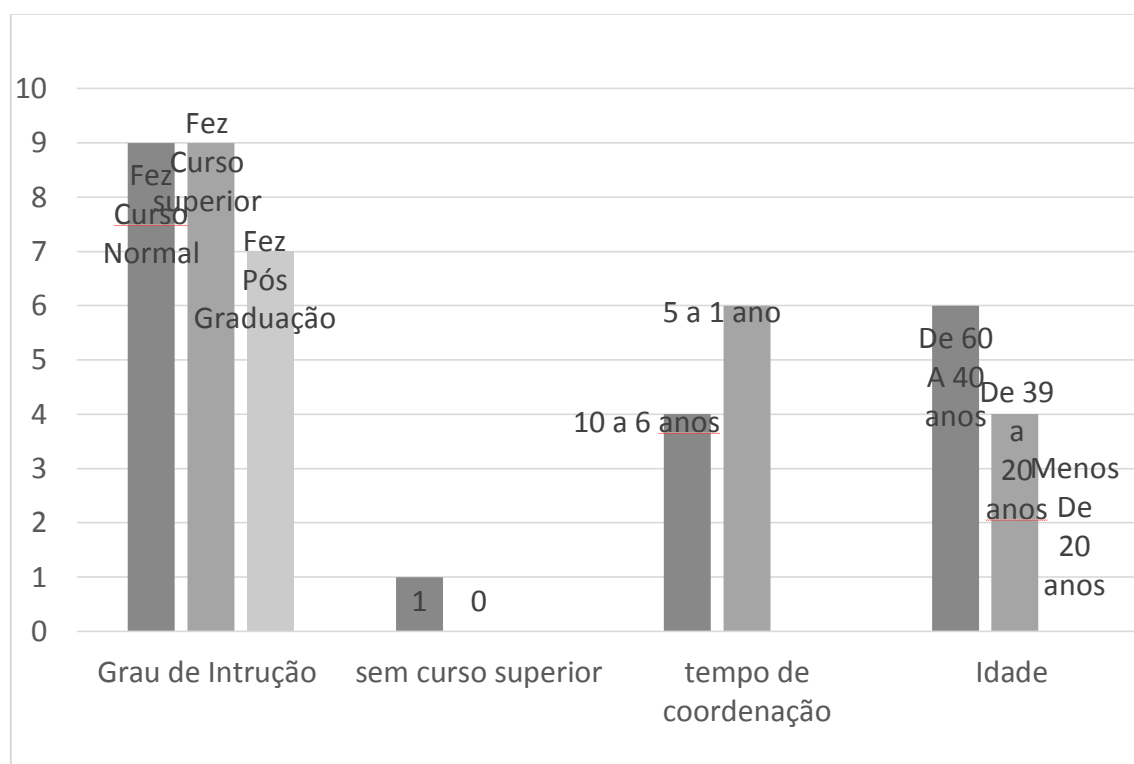
Coordenadores Entrevistados	Idade e Sexo	Possui curso Normal	Curso Superior	Possui Pós-graduação	Tempo de coordenação
Entrevistado A	37 anos Mulher	Sim	Pedagogia e Letras português/ literatura	Supervisão e orientação e outra em Psicopedagogia.	7 anos
Entrevistado B	36 anos Homem	Não	Letras português/ inglês	Não possui	3 anos
Entrevistado C	42 Anos Mulher	Sim	História	Incompleta	8 anos
Entrevistado D	33 anos Mulher	Sim	Letra Português/latim	Literatura latina, Supervisão e orientação	2 anos
Entrevistado E	48 anos mulher	Sim	Pedagogia	Gestão e orientação escolar, terapia ocupacional	5 anos
Entrevistado F	40 anos Mulher	Sim	Psicologia	Alfabetização e Letramento de Crianças e Jovens Surdos	6 anos
Entrevistado G	39 anos Mulher	Sim	Pedagogia	Supervisão e orientação,psicomotricidade	5 anos

Entrevistado H	51 anos Mulher	Sim	Letras Português/Inglês	Dificuldades de aprendizagem e MBA em Gestão Escolar	4 anos
Entrevistado I	42 anos Mulher	Sim	Cursando pedagogia	Não possui, fez um curso de Coordenação pela prefeitura	4 anos
Entrevistado J	41 anos Mulher	Sim	Psicologia	Não possui	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Antes da fazermos a análise dos discursos dos coordenadores, iremos fazer uma leitura do quadro que nos foi apresentado com as características dos entrevistados, através de um gráfico com os dados apontados no quadro acima.

Gráfico 7: Dados das Características dos coordenadores entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando o gráfico acima podemos fazer a seguinte leitura dos dados: 9 coordenadores entrevistados possuem curso normal, sendo que o único entrevistado que não possui esse título é do sexo Masculino, sendo este também o único homem entre os 10 coordenadores a serem entrevistados, que ocupam o cargo de coordenador pedagógico de uma escola. Podemos concluir com esse dado que o Curso Normal, desde a sua implantação até os dias atuais é um curso de predominância feminina.

No que concerne a possuírem curso de Nível Superior o número também foi de 9 coordenadores, diferente das características dos dados acima o coordenador que não possui um curso de nível superior é do sexo feminino, porém a mesma relatou que está fazendo o curso de pedagogia. Em quantitativo os cursos ficaram divididos da seguinte forma: 4 coordenadores cursaram Pedagogia, sendo que 1 coordenador cursou outra graduação após o término do curso de Pedagogia, 4 coordenadores cursaram Letras, sendo que desses 4 coordenadores, 1 coordenador, o curso de Letras foi a opção pós curso de Pedagogia, devido isso temos o mesmo percentual entre o curso de Pedagogia e o curso de Letras, 1 coordenador cursou História e 2 coordenadores fizeram o curso de Psicologia.

Concluem-se com isso que os coordenadores do Município do Rio de Janeiro em sua maioria possuem curso de nível superior em diferentes áreas de conhecimento, pois se observarmos o quadro acima veremos que apesar de termos um percentual maior de coordenadores formados em pedagogia, esse curso não é unanimidade entre eles. Outro ponto que ficou em evidência no quadro acima é o número de coordenadores com cursos de pós-graduação tendo o quantitativo de 6 coordenadores, dentro desse quantitativo 5 coordenadores fizeram um curso de pós-graduação ligado a área de coordenação escolar (Gestão, Supervisão e orientação), e 3 coordenadores além do curso ligado a área de coordenação, fizeram um curso em outra área (Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e dificuldade de aprendizagem), 3 coordenadores não possuem curso de pós-graduação, dentro desse grupo, 1 coordenador fez um curso de orientação oferecido pela Prefeitura do Rio de Janeiro e 1 coordenador dos entrevistados está fazendo o curso de pós-graduação. As características no que concerne a idade e tempo de serviço já foram colocadas anteriormente.

5.2. Análise das Entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos.

Neste tópico vislumbraremos o objetivo específico desta pesquisa, direcionados para: Analisar os conteúdos dos discursos dos 10 coordenadores pedagógicos do Município do Rio de Janeiro, que estejam em atividades nas escolas que compõem a 5ª CRE, quanto as suas representações do corpo e corporeidade das crianças do 1º segmento do ensino fundamental. Dentro dessa análise procuraremos ver de que forma o discurso dos coordenadores se relacionam com as propostas vindas para eles da SME, junto as escolas do qual eles coordenam. Para facilitar a análise e o entendimento das entrevistas e as falas dos coordenadores, dividiremos a entrevista em três grupos,

referente aos aspectos investigados: o corpo e as políticas públicas, o corpo e o trabalho do coordenador na escola e o corpo e as suas manifestações corporais na escola.

A estrutura das perguntas não foi sequenciada conforme a divisão feita acima, e evidentemente um grupo de análise não é desvinculado do outro, até porque como já foi colocado nesta pesquisa, o corpo é indivisível nos seus aspectos corporais e suas representações sociais, essa divisão foi feita apenas para facilitar o trabalho na hora da análise.

5.2.1. O Conhecimento de Políticas Públicas Educacionais Direcionadas às Questões do Trabalho com o Corpo e suas Manifestações Naturais na Escola, Educação Corporal ou Através do Corpo ou do Movimento

Aos coordenadores foi feita a seguinte pergunta com o intuito de compreender qual o nível de conhecimento que eles possuem da intervenção dos órgãos governamentais em particular a SME do Rio de Janeiro o trabalhando com as questões do corpo dentro da escola através de políticas educacionais. Como já sinalizamos, a Educação foi uma das áreas que no decorrer de muitas décadas, sofreu várias mudanças no que diz respeito a políticas públicas, e os governantes usando sempre o discurso de estarem preocupados com o sistema educacional brasileiro.

Logo, este grupo de perguntas ligado a políticas públicas, também serve para apontar o nível de consciência do coordenador, na sua prática junto aos docentes sobre as questões do corpo, vinculadas aos direcionamentos que lhe são solicitados por parte da SME e o trabalho na escola.

Todas (os) coordenadores demonstraram em suas respostas não terem conhecimento de políticas públicas por parte da SME direcionadas diretamente para o trabalho com o corpo na escola. Sendo em alguns casos enfáticos em suas respostas conforme exemplos abaixo.

Diferente dos demais as três coordenadoras com as respostas mais enfáticas em não conhecer uma política, somente uma possui curso de pós-graduação, as outras duas uma não possui e a outra está fazendo o curso

“Especificamente não. Nós temos orientações dentro da rede do trabalho com o corpo, com o movimento dentro da educação infantil principalmente uma política pública efetiva não têm.” (coordenadora A)

“Infelizmente eu não tenho conhecimento eu não sei se existe, mas eu não tenho conhecimento.” (Coordenadora C)

“Não. Em todas a capacitações que eu fiz enquanto coordenador nunca houve nada direcionado a esse assunto não.” (Coordenadora J)

Analisando o discurso das três coordenadoras acima trata-se das coordenadoras com o maior tempo no cargo (7,8 e 6 anos respectivamente), conclui-se assim que são experientes na coordenação, mas nunca enquanto coordenadora tiveram contato com uma política pública que direcione o seu trabalho para o trabalho com o corpo, mesmo que já tivessem feitos cursos de capacitação ou orientações por parte da SME.

Desta forma, vemos uma lacuna no processo de curso de capacitação desenvolvido pela SME do Município do Rio de Janeiro junto aos seus coordenadores, pois se os mesmos não visualizam a preocupação por parte da SME forma direta ou indireta as questões do conceito da cultura corporal do movimento/ corporeidade nas suas capacitações, percebemos que não há questionamento algum sobre algumas práticas por parte dos seus coordenadores nas escolas. Logo, como reduzir as diferenças da percepção da representação social do corpo na escola, reduzindo as desigualdades se elas não são percebidas pelas pessoas ou órgãos governamentais?

Sobre essas questões da ligação da SME, com a escola a respeito sobre o tema da cultura corporal, ou a representação social desse corpo, de como trabalhar com as questões de corpo, temos a seguinte resposta:

“Não. Específico? Não existe não. ” (Coordenadora C)

“Não. Só do brincar sem Muros”. (Coordenadora D)

“Eu acho que poderia ajudar muito porque aí você está vendo as crianças, com dificuldade motora a criança né que tem uma coordenação ruim o e equilíbrio eu acho que é fundamental. ” (Coordenadora E)

“Como eu já te disse eventualmente chegam avisos de reuniões mais aí, não tem a liberação de ponto entendeu o que foi feito na reunião? Não sei. Houve um resumo, enviaram de volta um slide, material que foi entregue conversado divulgado? Também não sei, não há um retorno, porque assim se o professor foi para essa reunião, e ele conseguiu é captar toda mensagem da reunião ele ainda tem condição de passar, mas não o material todo, né então de qualquer forma eu não recebo absolutamente nada. ” (Coordenadora F)

“Não nenhuma, pelo menos comigo em quanto coordenadora não. ” (Coordenadora G)

“Não lembro disso não, mas tem? E é importante, a gente está vendo que é! ” (Coordenadora H)

Essa não preocupação por parte da SME, vemos de forma acentuada a falta da conexão SME e coordenadores das escolas, mesmo que esses acham importante a necessidade de se tratar sobre o tema corpo, nesta fala dos coordenadores nos remete a

uma visão de corpo e sua corporeidade limitada e de quem não busca os questionamentos culturais e sociais expostos anteriormente sobre a representação social do corpo. Busca essa muitas vezes não realizada por ele próprio como aqui exposto ou pela própria SME.

Assim, como não existe para os coordenadores, uma comunicação direta entre SME e a escola, sobre uma proposta para se trabalhar o corpo, existe um reconhecimento por parte deles que seria importante essa interlocução por parte da SME, e quando a secretaria se mostra preocupada com esses aspectos é voltado para os professores de Educação Física e duas coordenadoras em sua fala abordaram, que quando se preocupam com o corpo e voltado para os aspectos da saúde coletiva e maltrato por parte da família, com o intuito de desenvolver campanhas coletivas, tais como Dengue e Violência Familiar. Vejamos a fala dessa coordenadora abaixo.

“Nesse aspecto não só com as questões da saúde, aspectos biológicos, tem uma preocupação com as questões de maltrato junto aos responsáveis isso sim, acho que mais por essas questões.”
(Coordenadora J)

“Em relação ao corpo propriamente dito não, a gente fala muito é a gente recebe muito orientação em relação, hoje em dia né a saúde ai eu não sei se estaria ligado, com a saúde a gente recebe bastante agora a gente recebeu para falar sobre a Dengue é o foco agora não sei estar interligado, de alguma forma até estar interligado mas eu não sei seria isso a gente recebeu teve reunião no início do ano com os diretores agora semana passada para falar sobre o cuidado com os locais e o corpo né a gente tem que prestar bastante atenção por conta dessa epidemia ai de chikungunya[...]”(coordenadora C)

Estas coordenadoras reforçam que não há uma preocupação direta da SME, com as escolas, no que diz respeito ao trabalho com o corpo a não ser ligada a aspectos de saúde pública. Não relacionar a questões da representação social desse corpo no contexto escolar, amplia assim a falta de conexão entre a SME e os coordenadores no que trata da diversidade corporal que existe dentro de uma escola e das possibilidades que são possíveis de se trabalhar dentro dessa diversidade, direcionando novamente para uma disciplina específica para tratar sobre a temática corpo, disciplina essa Educação Física, não relatando a possibilidade de outras disciplinas também problematizarem a temática.

Outro ponto em comum na fala dos coordenadores é a falta da conexão da importância do corpo com a política pública, todos tiveram em comum nas suas respostas o conhecimento de que se deve existir essa conexão corpo, aprendizado e escola. Todos os coordenadores que tiveram essa postura em suas respostas possuíam

pós-graduação, ficando nítido que um curso de pós-graduação, possibilita uma reflexão de forma mais madura sobre a responsabilidade que se deve ter em um cargo de muita importância dentro da escola.

Outros coordenadores direcionaram a resposta para a junção do seu trabalho, com a disciplina da Educação Física, onde devido à falta de uma política pública que especifique o trabalho com o corpo na escola, eles relacionam as questões de corpo, ao ensino da Educação Física como a matéria responsável para tal trabalho.

“Não efetivamente. Tenho alguma coisa sim por conta da lei e também por conta dos planejamentos que eu faço junto com os professores de educação Física, mas é pouca coisa também, assim eu não acho que seja suficiente, acho que eu poderia conhecer mais de repente entendeu? Mas como a gente no papel de coordenador a gente tem de conhecer um pouquinho de todas as áreas é complicado realmente a gente dá conta disso, e assim as ações também né então alguns lugares que desenvolve determinado trabalhos voltados para o corpo, né a gente costuma também participar de eventos de concursos que estejam direcionado ao trabalho com o corpo, da conscientização, da mobilidade o que as crianças podem desenvolver a gente conversa bastante sobre isso, também” (coordenadora F)

“Não, conhecimento eu não tenho agora nós trabalhamos na escola o corpo né no caso assim nosso dos alunos na aula de educação Física e nessa escola eu trabalhei como professora também e sempre quando eu estava na sala de aula o professor de educação Física quando trazia meus alunos de volta sempre conversamos né como era a criança , se comportava a dificuldade que eles tinham e quase sempre batia o que ele falava com a dificuldade que a criança tinha e apresentava na sala de aula , agora uma política pública direcionada eu não tenho conhecimento.” (Coordenadora I)

“Política pública não você diz corpo físico, não de política pública não, eu tenho assim eu tenho uma formação em psicomotricidade e então eu até converso e tenho muitos professores de educação física que também tem essa formação então e eles que procuram trabalhar com isso até porque a nossa diretora também é professora de educação física, então ela dá algumas dicas de como trabalhar até atividades que éeee em dias de chuva pra fazer dentro de sala de aula como é que a gente pode tá trabalhando em vez de estar só passando filme essas coisas, mais da prefeitura mesmo política assim eu não conheço.”(coordenadora G)

Com o discurso desses coordenadores vimos o destaque que a disciplina Educação Física tem dentro da temática do trabalho com o corpo no contexto escolar, é uma disciplina de vital importância segundo as falas acima, para se fazer a relação do corpo dentro e fora da sala de aula. Estas colocações nos mostram pontos cruciais para o bom andamento do trabalho do coordenador pedagógico na escola, a necessidade do

conhecimento mais amplo sobre o corpo e suas possibilidades, uma melhor ligação e percepção das possibilidades do trabalho com o corpo pelas outras disciplinas.

Esta pergunta repercutiu num processo de trabalho prático entre os coordenadores pedagógicos e o corpo docente sobre as questões do direcionamento da SME para com a escola no auxílio das questões do corpo e suas culturas e manifestações naturais. Como direcionar um trabalho desses, sem uma política direta para esse ponto, envolvendo SME, CRES e escola? Percebemos nesse ponto uma coesão das falas e na abertura para a discussão sobre documentos específicos por parte da SME, que favoreça essa discussão no ambiente escolar. Apesar de faltar de uma percepção por parte dos coordenadores de uma política Pública direcionada para tal temática, foi percebido uma unânime colocação por parte deles nas falas o termo Orientações Curriculares como sendo o único documento hoje que é oficial para o direcionamento do trabalho deles e dos professores na sala de aula.

Essa Percepção foi compreendida pelas falas expostas a seguir sobre as questões do direcionamento do trabalho do coordenador no que diz respeito a um documento oficial, para esse questionamento tivemos respostas diretas nos levando as orientações curriculares desenvolvidas pela SME do município do Rio de Janeiro.

Autor. “ Onde isso está tem algum documento? ”

“[...] as orientações curriculares do Município, né, então nós temos dentro das orientações curriculares, habilidades em que precisam ser trabalhadas esses aspectos. ” (Coordenadora A)

“[...] O único documento seria o currículo as orientações que valem tanto para artes cênicas e artes plásticas e artes visuais também nada direcionada somente a questão dos movimentos. ” (Coordenador B)

“[...]Jeu acabo as vezes fazendo essa atividade para elas para poder elas também abrirem um leque porque quando eles mandam as Orientações Curriculares é legal interessante mais você tem que abrir um leque né e não fazer só aquilo e isso também a prefeitura não capacita não oriente e nem nos orienta para conseguir orienta-los né. ” (Coordenadora D)

“[...] diretamente não tem direcionamento da secretaria, documentos a gente tem além das orientações curriculares a gente tem uma ou outra coisa que foi discutida eventualmente ai mandam para a gente por e-mail mais é pouca coisa também não considero nada assim muito essencial para o meu trabalho, que venha provocar uma mudança, uma reflexão. ” (Coordenadora F)

“Olha existe as orientações Curriculares que falam sim mais do corpo em quanto aspecto de saúde cuidado com o corpo, a questão da saúde alimentação o corpo biológico mais pegado a isso não quanto o corpo de representação social que é o que você está falando. ” (Coordenadora J)

Observa-se aqui que metade dos coordenadores reconhece diretamente o papel das Orientações Curriculares, como sendo um direcionamento da SME para o trabalho a ser desenvolvido por eles junto ao corpo docente nas escolas que são coordenadores. Essas falas reforçam o que já foi abordado anteriormente nesta dissertação, quando tratamos da percepção do corpo nos documentos oficiais e as Orientações Curriculares foi um desses documentos, citamos sobre a não percepção da importância do corpo e suas representações na escola, dentro do “corpo” desses documentos.

Esse olhar mais atento para o corpo, suas manifestações e representações, como um fator que deve ser levado mais a sério, no primeiro segmento da educação Básica, torna-se prioritário por parte da SME, somente no Educação Infantil tendo segundo a fala dos coordenadores um projeto específico chamado **Brincar Sem Muros**¹⁸ (Grifo do autor).

“[...] e a gente também na educação infantil a gente recebe da SME (gerência da educação Infantil) o dia do brincar sem muros, aí, no dia do brincar vai envolver tudo quanto é tipo de brincadeira com o professor a criança[...]” (coordenadora C)

“[...] que vem através dos e-mails em que eu passo para os professores por exemplo na educação infantil tem um movimento que acontece uma vez por mês que é o brincar sem muro então é um momento em que a professora da sala de aula é toda terça-feira no caso desse mês[...]” (coordenadora D)

“ Até na educação infantil a gente recebe, dia do brincar do movimento tudo vem direcionado pelo e-mail da escola pela SME[...]” (coordenadora E)

Das falas expostas acima a coordenadora E colocou um ponto a mais, que foi: “ *O dia do brincar mesmo e só para a educação infantil e isso acontece com mais força nos EDIs como a gente aqui tem quatro turmas de educação infantil então eles também direcionam para eles.* Fica aqui uma indagação por parte do autor da pesquisa baseando-se na fala da coordenadora E. Será que mesmo dentro do segmento da educação Infantil existem diferentes formas de se perceber a importância do corpo e

¹⁸. Desde o ano de 2013, faz parte do Calendário Mensal das Unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer o “*Dia do Brincar Sem Muros*”: Toda última terça-feira do mês as unidades mobilizaram pais, professores e alunos, propondo essa atividade, o brincar, que é o principal modo de expressão na infância. Sendo assim, a proposta é que a ação seja inserida na rotina da Educação Infantil, dando destaque ao universo lúdico, além de levar a família a refletir sobre a importância do Brincar. <http://www.rioeduca.net>. Visitada no dia 14/06/2017

suas manifestações? Já que segundo a própria coordenadora essa preocupação com o corpo da criança é mais forte dentro das unidades dos EDIs.

Outro ponto a ser destacado é que as informações chegam nas unidades escolares em sua grande maioria por E-mail, caso o coordenador não tenha interesse em se informar ou acesso ao computador acaba não sabendo das informações direcionadas a sua pessoa. Dentro desse processo das informações serem por e-mail, uma única coordenadora nos relatou que não tem acesso aos E-mails, sendo a diretora a responsável em selecionar o que é relevante para chegar até o conhecimento da coordenadora, mesmo essa escola sendo uma escola de primeiro segmento da Educação Básica. Vejamos a fala da coordenadora:

“Eu não me lembro de receber, não recebo atividades de artes, recebo com relação a agenda que o aluno tem principalmente de língua portuguesa, então para a gente está escolhendo uma atividade e mandar agora de expressão corporal, se acontece não passam para mim, porque na escola eu não tenho acesso aos e-mails a diretora ver e me passa o que ele acha interessante, então assim, se acontece de mandar eu não recebo. ” (Coordenadora H)

Cabe neste momento uma reflexão por nossa parte que é: Será que isso acontece em outras unidades escolares, onde o diretor é que seleciona o que é importante das informações que são passadas pela SME, para as unidades escolares? Como saber o que é importante para um coordenador pedagógico se eu não atuo como tal dentro da escola? O quanto de informações relevantes deixam de chegar aos coordenadores? Com certeza essas indagações não serão respondidas nesta dissertação, mas devemos refletir sobre a gestão escolar e o papel que cada gestor ocupa dentro da escola.

Ainda neste questionamento da ligação entre SME e escolas tivemos um fato curioso que surgiu na resposta de uma coordenadora, a sua preocupação em dar subsídios ao trabalho do professor de Educação Física e acredita que os professores que trabalham nas séries de 1º ao 5º ano não percebem a importância da corporeidade da criança dentro da sala, não dando assim segundo a coordenadora esse espaço para as crianças.

“[...] bom a única coisa que eu vejo que é possível fazer é incentivar o trabalho do professor de educação física né, é oferecer a ele recursos quando ele solicita né, no sentido de materiais de um espaço adequado né, de uma quadra com cerca né de um banheiro próximo há quadra de equipamento pra que ele possa

desenvolver os esportes desenvolver a questão da lateralidade essa parte toda que precisa ser desenvolvida no aluno a única maneira que eu acho que eu posso ajudar é dando a ele esse suporte. Eu acho que tem que ter essa ligação, mas eu acho também que o professor do primeiro segmento do 1º ao 5º ano ele acha que isso é irrelevante né então ele não que dá esse espaço ao aluno porque é importante que o aluno tenha esse momento onde ele se desenvolva dentro de sala. É possível fazer atividades em sala de aula onde o aluno consiga se manifestar fisicamente, mas os professores têm uma certa resistência justamente por não existir essa política não existir essa orientação então eles ficam resistentes há fazerem isso em sala de aula eles acham que isso não vai está desenvolvendo nada no aluno é perda de tempo. ” (Coordenadora I)

Essa foi a única fala que aparece em que os coordenadores abordam a não aceitação por parte do corpo docente as manifestações corporais do aluno em sala de aula, e a resistência por parte dos professores. Por não haver segundo a coordenadora I uma orientação específica vinda da SME, reforçando o que já citamos sobre a não existência de algo específico para se tratar a cultura corporal, corporeidade e a representação Social do corpo no ambiente escolar em conexão com as propostas das Orientações Curriculares.

Durante o processo de questionamento sobre a aceitação por parte dos coordenadores sobre a implementação de uma política pública sobre a temática corpo, suas manifestações e representações dentro da escola, procurando trabalhar os seus preconceitos e até as discriminações que esse corpo sofre nesse espaço. Nesse questionamento oito dos coordenadores relataram que aceitariam uma política voltada a essa temática, tendo como base nos seus discursos o fato de proporcionar aos alunos um melhor conhecimento sobre o seu corpo, facilitando o aprendizado e até o convívio dessa criança no espaço escolar por passar a conhecer não só o seu corpo mais o do seu colega também.

Nos atentaremos aqui a duas respostas diferentes das demais no que diz respeito a não aceitação diretamente de uma política pública para essa temática. Entre essas duas respostas, temos o único coordenador homem, não possui o curso normal e nem pós-graduação, o que os dois coordenadores possuem em comum é o fator de terem menos de 5 anos ocupando o cargo de coordenação de uma escola. Vejamos o que eles colocaram para serem favoráveis diretamente a uma política pública que se direciona ao trabalho com o corpo dentro da escola.

“Bom eu não sei se sou favorável assim a uma política pública por que toda a intenção pública na verdade vem cheio de restrições né. Então isso acaba tirando a autonomia do professor que consegue enxergar muito melhor o diagnóstico dos alunos que nós temos as nossas necessidades por que realmente uma política pública vinda de fora é montada para alunos virtuais, então eu acho melhor até trabalhar esses esquemas que nós trabalhamos mesmo, para manter a autonomia do professor que o trabalho seja mais efetivo. ” (Coordenador B)

“Aí eu acho que eu não falaria das políticas propriamente ditas não, eu sou favorável as ações direcionada ao desenvolvimento e conscientização corporal dentro da escola e tudo mais que a gente pode fazer em torno desse eixo, porque aí a gente vai ter vários braços e ações é o que a gente procura fazer, mas eu não focaria nesse momento essencialmente a política pública. ” (Coordenadora F)

Com o discurso desses dois coordenadores vimos que eles destacam a questão da autonomia de seus trabalhos nas escolas, coordenador B mais diretamente e a coordenadora F, intrínseca na sua fala, ambos preocupados com o fato de esse tipo de lei, venha restringir o trabalho na escola, ainda mais feita por pessoas que não conhecem a realidade da escola, não levando em conta assim a identidade escolar. O termo autonomia democrática do corpo docente e da gestão é de vital importância para o bom funcionamento da escola, porém sabemos qual o foco da pesquisa, e entendemos como uma forma de valorização ao termo corporeidade e suas representações dentro da escola, que a diretriz de uma política pública nesse sentido poderia colocar pontos cruciais para uma melhor compreensão dentro da escola a respeito da diversidade de trabalho e disciplinas que se podem descobrir com o corpo no espaço escolar.

5.2.2. O Corpo e o Trabalho do Coordenador na Escola.

Como vimos a temática corpo e corporeidade e suas representações dentro da escola refletem no campo de estudo desta dissertação. Apuramos como os coordenadores pedagógicos trabalham com esta temática, de forma direta ou indireta quando estão em sua atuação junto ao corpo docente de sua unidade escolar:

Neste segundo bloco dentro da divisão que foi feita para analisar os discursos dos coordenadores, com este questionamento, tivemos um fato curioso em todas as falas das coordenadoras, quando surge este questionamento de como era direcionado a questão corpo e suas manifestações junto ao corpo docente, se é feito alguma recomendação ou direcionamento por parte dos mesmos. Os 10 coordenadores foram diretos em ligar esse direcionamento do trabalho com o corpo e suas representações para o profissional da disciplina de Educação Física. Não colocaremos

todas falas, apenas algumas para que possamos ter uma leitura do pensamento dos coordenadores.

“[...] bem eu não to ligada diretamente as crianças em sala de aula, mas acho que eu trabalho, acabo trabalhando diretamente com os professores através do planejamento com os professores de Educação Física[...] “ (coordenadora A)

“Através da educação física e educação artística usando artes cénicas direcionado a essas duas questões.... Mas esse trabalho é muito mais com crianças que propriamente com os adolescentes né, mais com outras disciplinas que não sejam educação física e educação artística...” (coordenador B)

“É, a gente dentro da medida do possível tenta trabalhar, então a gente tem os projetos da escola, a gente procura adequar, na verdade o professor de educação física procura adequar as aulas dele de acordo com os temas que nós vamos trabalhar na escola...” (coordenadora C)

“Então é todas as orientações que vem para a escola ela vem da SME né a gente tem algumas diretrizes já fechadas, a questão da movimentação está muito ligada à educação física né e a gente procura colocar dentro do projeto da escola para que a as nossas aulas de educação física também estejam inseridas dentro dos projetos pedagógicos da escola e do PPP, isso está bem devagar as coisas caminham de forma lenta, mais alguma coisa a gente consegue fazer. ” (Coordenadora E)

Essas falas reforçam o que já citamos sobre a ligação forte que a Educação Física possui dentro da escola, quando o assunto é corpo, nitidamente os coordenadores não conseguem visualizar no primeiro momento outras possibilidades de direcionamento do seu trabalho no que diz respeito a corpo e suas representações junto ao corpo docente a não ser com a disciplina Educação Física. Somente o Entrevistado B aborda em sua fala a disciplina Artes, isso devido ao fato de que na escola da qual é coordenador, o mesmo tem um projeto de teatro e com isso percebe o trabalho corporal desenvolvido pelo professor de artes, fazendo assim a ligação com a temática.

Na continuidade dos questionamentos sobre a forma de trabalho procuramos fazer uma ligação com projetos nas escolas, como foi observado anteriormente, a própria SME tem por hábito enviar por e-mails projetos temáticos para que as escolas desenvolvam em um determinado período na unidade escolar, questionamos se os coordenadores desenvolviam em suas escolas projetos específicos sobre a temática corpo, corporeidade, manifestações corporais. Mas uma vez tivemos por parte de todos os coordenadores a negativa de desenvolver junto aos seus professores um projeto onde o corpo fosse o protagonista, o foco central.

“ Não, não, não. E todo ano a gente trabalha um tema, que vai ser o tema geral e a gente subdivide esse tema nos quatro bimestres ... não, um projeto específico falando dessa questão aí de manifestação corporal, não dando esse enfoque exclusivo não. ” (Coordenadora C)

“Vindo da prefeitura não e nem a gente aqui criou para nós né, eu nunca criei aqui nenhum projeto para isso não ... ” (coordenadora D)

“Não, com os outros professores das outras disciplinas não.” (Coordenadora F)

“Não não existe, não vejo isso e também não é uma coisa que eu veja que todos os professores fazem entendeu, como não existe nada oficial, não existe nada dentro das orientações que deva ser trabalhado, então eles acabam deixando isso porque consideram que isso não seja relevante... então que dizer eles entendem que isso é uma tarefa voltada que só acontece na educação infantil e que se finaliza ali. Entende? ” (Coordenadora I)

Esse fato, por si só, já reflete um despreparo para tratar com essa temática de corpo e suas representações, ou seja, o questionamento é respondido pela transferência de responsabilidades, hora é do professor de Educação Física, e hora da própria SME que não passa para eles algo específico. A justificativa que nos chamou mais atenção entre as falas dos coordenadores, foi a abordagem da coordenadora I que se encontra acima, quando coloca que os professores não acham relevantes essa temática, e pior, acham que se finaliza o trabalho na educação infantil não sendo necessário a continuidade do trabalho com o corpo nas séries subsequentes. Precisamos avisar ou melhor alertar aos professores que pensam desta mesma forma, que as manifestações corporais se iniciam quando nascemos e só cessam quando morremos. Outra reflexão nesta fala é a de que cabe ao coordenador pedagógico despertar nestes docentes a percepção da importância da continuidade desse trabalho junto aos alunos, já que ele é o responsável direto no direcionamento das diretrizes pedagógicas da escola.

Esse não direcionamento nos mostra uma forma de despreparado inconsciente, quem sabe, por não ter clara as possibilidades positivas que poderíamos obter se fossem exploradas as questões corporais e suas representações no ambiente escolar. Por vivenciar na escola as cobranças excessivas de quesitos a serem alcançados para que possamos chegar as metas estipuladas pela SME e com o objetivo de se atingir o IDEB ideal, levantamos esse ponto na entrevista, questionando se essas metas não seriam mais fáceis de serem alcançadas, caso a visão do corpo dentro da escola também fosse pontos a serem trabalhados, tendo assim uma visão completa desses alunos.

Analisando as falas dos coordenadores em relação a esse aspecto, vemos que eles expuseram de forma direta a sua opinião usando duas falas basicamente que

foram: “ *Com Certeza.* ” e “ *Acredito que Sim* ” e fizeram uma relação dessa importância correlacionando a descoberta do seu corpo por parte do aluno como uma forma de melhorar o seu desempenho na escola e em outras disciplinas, não somente em Educação Física. Mais uma vez o coordenador B não concordou e voltou a preocupar-se colocando que, caso isso acontecesse a autonomia do professor seria afetada, pela segunda vez em questionamentos diferentes ele se preocupa com autonomia do docente, deixando claro na sua fala que algo imposto por quem quer que seja não é muito bem aceito pelos professores.

“Talvez não seriam alcançadas mais seriam compreendidas pelo menos, alcançadas é muito difícil, porque, quando há metas externas sempre a autonomia do professor fica um pouco restrita, sempre mas começa a trabalhar em função daquela meta né e nem sempre a meta que a secretaria ou qualquer meta externa que venha é a meta que o professor acha viável conseguir naquele momento , então entra em conflito a meta do professor a meta da escola com a meta externa a gente sabe achar um meio termo quando essa situação fica mais complicado mas eu priorizo muito mais as metas nossas , as metas próprias do que meio que me basear em metas externas, como eu falei que são preparadas para alunos virtuais , alunos que eles não conhecem assim alunos realidades diferentes eles não tem esse conhecimento esse norral para se implantar metas eu acho injusto justamente há pela questão de tirar a autonomia do professor nada melhor do que o contato com o professor para saber que meta ele quer atingir.” (Coordenador B)

Na colocação dele a prioridade do seu trabalho são as metas da escola junto ao seu professor, o que vem da SME ou fora do contexto escolar, vem preparar alunos virtuais, alunos que não existem na escola. Porém, nos seus objetivos internos não entram o corpo e suas representações, que segundo ele seria complicado devido ao fato dos professores terem dificuldades em lidar com esse assunto na sala de aula, a não ser o professor de Educação Física.

Outro ponto a ser destacado foi o fato de dois coordenadores acharem importante essa preocupação em relação metas e corpo, mas nem sabem porque direito.

“Na verdade, eu até acredito que sim eu não sei te dizer assim exatamente o porquê, mas eu acho que de certa forma sim” (coordenadora G)

“Eu nunca parei para pensar, estou pensando agora na tua pergunta mas acredito que seria interessante sim. ” (Coordenadora H)

Esse fato nos mostra como os coordenadores não estão familiarizados com a temática e não sabem como que o corpo e sua corporeidade devam ser levados em consideração na escola.

Na referida pesquisa foi observado como a matéria Educação Física possui dentro da escola um importante papel na concepção do trabalho com o corpo, mesmo após muitas transformações ocorridas no desenvolvimento do seu trabalho no espaço escolar, como foi abordado no capítulo anterior. Observamos nas falas dos coordenadores a todo o momento a colocação de que a Educação Física é a matéria que deve cuidar dessa parte de movimento corporal, observando a falta da percepção por parte dos coordenadores da possibilidade de se trabalhar essa temática em outras matérias, levantamos esse questionamento com os coordenadores: com quais outras matérias poderíamos trabalhar a questão da educação corporal do movimento para além da Educação Física? E obtivemos o seguinte resultado:

Quadro II: Matéria do currículo escolar que os coordenadores citaram.

MATÉRIA	NÚMERO DE VEZES CITADAS PELOS COORDENADORES
TODAS AS MATÉRIAS	CINCO VEZES
MATEMÁTICA	SETE VEZES
LINGUA PORTUGUESA	SETE VEZES
GEOGRAFIA	CINCO VEZES
CIÊNCIAS	TRÊS VEZES
ARTES	TRÊS VEZES
HISTÓRIA	DUAS VEZES

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando o quadro percebemos o quanto as disciplinas português e matemática exercem forte influência no pensamento pedagógico dos coordenadores no que diz respeito a importância que se dá nas questões do aprendizado, mesmo não sendo a temática desta pesquisa a área de atuação direta das duas é muito forte no contexto escolar, a segunda mais citada foi geografia, os coordenadores relacionaram essa matéria ao corpo com as questões de se identificarem com o espaço ou lugar que esse corpo se encontra, ciências foi citada como sendo a matéria que também trabalha o corpo por ser uma matéria afim, artes apareceu sendo a matéria que desenvolve o corpo nas questões das expressões corporais, história levando em consideração a linha do tempo que se encontra esse corpo dentro do contexto cultural e histórico de uma sociedade.

Ao analisarmos a fala dos coordenadores, percebemos que os mesmos veem a necessidade de uma interligação entre as disciplinas para facilitar o trabalho voltado ao corpo e suas representações, começando a fomentar ideias que poderiam ser colocadas em prática, perguntamos como seria possível fazer esse trabalho junto ao corpo de professores, que possibilitasse aos mesmos desenvolver em sala o que lhes são

propostos em reuniões de planejamento com os coordenadores. Sugerimos pensar nas matérias que eles relataram serem possíveis trabalhar conforme o quadro acima, com a temática educação corporal do movimento, educação pelo movimento, tendo a visão do corpo como o centro.

Colocaremos uma sugestão para cada matéria que apareceu como sendo possível de se trabalhar:

Matemática: “[...]matemática é mais fácil, atividade com fita métrica onde um aluno mede o outro, trabalhando um pouquinho essa questão corporal. ” (Coordenadora A)

Língua Portuguesa: “Eu acredito que uma aula de vamos supor de (demora para pensar e responder), produção de texto por exemplo os alunos é teriam que usar os movimentos para descrever determinada cena e aí os colegas teriam que fazer aquela leitura né daquelas cenas e dali produzirem um texto, eu acho eu acredito que poderia ser por aí. ” (Coordenadora C)

Geografia: “Então lateralidade por exemplo, esquerda direita a criança tem muita dificuldade nisso e o professor pode através das orientações geográfica né mostrar para ele, através da geografia ele consegue mostra a localização. ” (Coordenadora E)

Artes: “Artes autoimagem” (coordenadora F)

Ciências: [...]ciências quando promovem aquela parte de interação com a natureza quando você permite que eles façam aqueles passeios façam experimentos manipulam objetos então você desenvolve aí, você está trabalhando aí questão mesmo né o movimento de pinça que as vezes vê que ele não sabe fazer né ele tem dificuldades para fazer porque nunca fez né o movimento de cavar as vezes ele não consegue porque nunca fez então assim dá pra trabalhar[...] (coordenadora I)

A disciplina História nesta parte da análise não foi exemplificada devido ao fato de que a mesma citada como uma das possibilidades de se trabalhar a temática, neste momento de reflexão, junto aos coordenadores, ela não foi representada quando da solicitação de exemplos, nem mesmo pelo próprio coordenador que a colocou como uma das possibilidades. Demonstrando como se tem uma grande dificuldade para o trabalho sobre a temática corpo, corporeidade, educação pelo movimento e cultura corporal, ser efetivamente implementado nas escolas.

Procuramos levantar a questão da existência de uma conversão interdisciplinar, que poderia facilitar essa percepção do corpo no processo de aprendizagem, obtivemos respostas distintas umas das outras, porém nada que direcionasse o trabalho dos coordenadores para uma junção de ideias junto aos seus professores no que concerne a corpo e suas representações. Alguns alegaram que devido

à falta de tempo e a gama de trabalhos que lhe são atribuídas lhe impede de pensar sobre essas possibilidades, outros alegaram não ter conhecimento suficiente sobre a temática que lhe possibilitaria aprofundar o tema com os professores.

E os que afirmaram ter alguma conversão interdisciplinar não ligaram essa conversão, a questão da educação pelo movimento da criança e sua representação social dentro da escola. Como podemos ver a seguir, mas uma vez a Educação Física aparece como o pilar para essas questões:

“Interdisciplinaridade não, pela questão corporal sempre educação artística com educação física, mas todos os professores participam, mas não pela questão corporal em si os professores dão a contribuição nesse tipo de contribuição.” (Coordenador B)

“Acontece eventualmente. Quem promove são os próprios professores. Por exemplo nós tínhamos um trabalho para apresentação de música então o professor trabalhou essencialmente a música e a professora de educação Física veio com o corpo na coreografia e no gestual.” (Coordenadora F)

Esta contribuição que os coordenadores veem que a Educação Física possibilita para que se discuta a temática corpo e suas representações, ressoa como sendo a salvação do seu discurso junto aos professores na prática do seu dia a dia dentro da escola. Quando se fala sobre as questões de corporeidade e o pouco conhecimento que eles possuem sobre o tema acaba se fundindo com a não existência de uma política Pública voltada para o assunto, dificultando segundo eles próprios o seu trabalho.

5.2.3. O Corpo e as Suas Manifestações na Escola.

Tendo como objetivo nesta pesquisa analisar a representação social que o corpo tem dentro da escola, focado no discurso dos coordenadores pedagógicos, trouxemos a indagação de o que seja uma cultura corporal e suas manifestações, como ele teve contato com esse termo e qual a sua interpretação da importância da temática para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Quando indagados sobre o que eles entendem por cultura corporal e educação pelo movimento, somente quatro coordenadores responderam diretamente o que eles entendiam que seja, sempre ligando ao fato de se conhecer e entender melhor o outro e tudo que o cerca, vejamos:

“Seria dentro do espaço da escola da voz ao aluno, para que ele possa se expressar, para que ele possa se locomover, assim em fim a ée deixa eu ver, se relacionar com seus outros pares né de forma aproveitar sua cultura e a do outro né, que eles tenham essa troca em

fim que ele tenha e mais essa questão da expressão mesmo, valorizar a cultura do outro[...]” (coordenadora A)

“Bom primeiro como identidade você se conhecendo e conhecendo seu corpo então você, você se conhece melhor né, de mostrar a identidade você se torna uma pessoa mais transparente é consegue lhe dar melhor com os outros[...]” (coordenador B)

“Olha é, eu vou falar o que eu acredito que seja, cultura corporal eu acho que tem haver também com o comportamento das pessoas né com a vivência dentro da sociedade[...]” (coordenadora C)

Essas três falas foram enfáticas em relacionar o que seja cultura corporal com a convivência, com a cultura que as crianças trazem junto com elas e com a percepção de como nos relacionamos com tudo que nos cerca na sociedade que fazemos parte. Tendo essa análise procuramos identificar como esses três coordenadores tiveram contato com esses termos e observamos que nem um dos três tiveram o contato com esses termos da mesma forma. A coordenadora A teve quando estava na faculdade, O coordenador B teve na escola que atua como coordenador junto ao professor de Artes e a coordenadora C em programas de TV que retratam trabalho na educação Infantil. Ficando bem claro que o campo que podemos explorar para obter conhecimento sobre um assunto não é exclusivo de uma única fonte e ou somente na academia, basta termos o desejo de aprender e nos aprofundar sobre o assunto.

Dos coordenadores que responderam de forma direta a coordenadora I foi a única que não levou a sua resposta para o campo relacional, levou para o campo da ciência, e como relatado acima também teve contato com esses termos quando lia os documentos da Multieducação Direcionada a educação Infantil.

“Seria á o desenvolvimento da ciência do seu corpo né de tudo que tem no seu corpo de tudo que o seu corpo pode produzir todo movimento que ele pode realizar de todo o espaço que existe dentro do seu corpo e o espaço que ele ocupa num ambiente[...]” (coordenadora I)

As coordenadoras F, G e H não responderam nas suas falas o que eles entendiam por cultura corporal e educação pelo movimento, em nenhum momento de suas falas percebemos o entendimento delas sobre o questionamento. Quando indagadas se já tinham pelo menos ouvido sobre os termos a coordenadora F nem lembrava quando a G, relatou ter ouvido no curso de pós-graduação que fez em Psicomotricidade, o que não é de se espantar até porque é uma pós ligada área corporal a coordenadora H assim como o coordenador B ouviram falar na escola que trabalham, porém diferente dele ela ouviu devido as aulas de recreação.

Dentro da nossa análise percebemos que a fala da coordenadora E centralizou o seu conhecimento sobre o termo em movimentos específicos.

“Então eu entendo aí que aí entra tudo né capoeira entra é jogos campeonatos só que todo projeto da escola para esse tipo de atividade física está ligado com a mais educação, nós temos o projeto e temos dança e capoeira.” (Coordenadora E)

Com seu relato ela nos mostra que o seu conhecimento está meio confuso atrelando ao projeto mais educação e a movimentos desportivos. Talvez essa confusão esteja ligada ao fato de se a primeira vez que a mesma escuta esses termos.

Os coordenadores D e J relataram nas suas falas não conhecerem esses termos e de não terem trabalhados com eles, ouviram falar dos termos em situações diferentes, aparecendo a figura do colega de trabalho e escola que trabalha como o ponto inicial do conhecimento desses termos.

Dentro da nossa análise percebemos que falta por parte dos coordenadores um olhar crítico e investigativo para as questões das representações sociais do corpo e suas manifestações corporais dentro da escola, a não percepção desses fatores passa pelo que vimos, a diversidade de percepção do que seja essas manifestações e talvez ocasionado sim pelas diferentes fontes de contato com os termos como foi percebido e relatado nas análises dos discursos.

Entendemos se necessária uma junção de ideias dentro da escola para que como uma unidade de pensamento a percepção das representações do corpo e suas diferenças sejam levadas em consideração em todo o processo de aprendizagem ocorrido no espaço escolar. Indagamos aos coordenadores se um grupo de estudo voltado para essa temática não favorecia ou facilitaria esse entendimento.

Todos os coordenadores relataram que seria importante ter um grupo de estudo, porém ao mesmo tempo, reclamam sobre a falta de tempo junto aos professores para se fazer esse trabalho, o tempo que eles tinham que era os centros de estudos unificados com todos os professores na gestão do Prefeito Eduardo Paes acabou e a atual gestão modificou o modelo da gestão anterior no que diz respeito a encontros com os professores.

Outro ponto levantado foi a falta de domínio sobre o assunto por parte dos coordenadores, como passar junto aos professores algo que nem eles mesmo possuem o domínio para falar.

“Eu acho que seria importante sim, mas desde o momento que eu tivesse um domínio sobre isso também eu não me sinto agora capaz de sentar com eles que querer estudar com eles isso quando na verdade eu também não tenho conhecimento sobre a questão né[...]”
(coordenador B)

[...]a gente não tem muita informação muito conhecimento, a gente fala muito assim, há é bom fazer exercício é bom cuidar do corpo todo mundo sabe que é você vai pergunta para todo um tudo disser que é bom, mas assim os pormenores a gente não sabem[...] (coordenadora C)

Como não se tem conhecimento sobre o tema, percebemos que não é colocado por parte dos coordenadores essa temática junto aos professores, para minimizar quem sabe o senso de culpa. Falou-se muito na questão falta de tempo e o número de atribuições que são legadas a eles como coordenadores A coordenadora I foi a única a colocar como um dos fatores a falta de um documento oficial que se direciona o trabalho junto aos professores, vejamos a sua fala:

“muito acho importante talvez nem destro da escola, mas eu acho que deveria existi algo que fosse acessível aos professores né que existisse algum Norte aos professores e eu falo de um documento mesmo que infelizmente a gente tem alguns colegas que precisam que tenha algum documento para seguirem né só o que se fala não adianta porque eles acham que a gente enquanto coordenador está aparecendo, tá querendo fazer de mais, está exagerando, se existe um documento que parte da secretaria já fica mais fácil da gente fazer com que executem né, para eles entenderam a importância.”
(Coordenadora I)

Surge pela primeira vez por parte dos coordenadores entrevistados, o conflito que existe entre os coordenadores e os professores com relação a cobrança de trabalho, pela percepção do coordenador I, os professores veriam essa possibilidade de um grupo de estudo como mais um trabalho para eles, o que respaldaria a fala dos coordenadores ao levar a ideia do grupo de estudo seria um documento oficial por parte da SME. Dessa forma, corroboramos a ideia de como o tema sobre corpo e suas representações ainda é pouco difundido na SME e nas escolas, o que acaba dificultando seu entendimento e seu trabalho no cotidiano escolar.

Na pesquisa em questão, já observamos como as/os coordenadores percebem a falta de comunicação da SME com as escolas, agora observaremos como na visão dos coordenadores é a relação professor e aluno em sala no que diz respeito as

manifestações e representações do corpo desse aluno e como lidam com os conflitos e as tentativas de abordagem sobre o tema.

Analisando a fala dos coordenadores, vemos que eles expõem uma relação não muito fácil de lidar dentro da sala de aula por parte tanto dos alunos como dos professores, na temática corpo/corporeidade, no questionamento sobre o porquê da não facilidade da relação entre ambos, eles relataram diferentes possíveis causas sobre o tema. Mostra-nos como a temática ainda encontra diferentes percepções na sua aplicação, o que pode se relacionar com a falta ou pouco conhecimento por parte dos coordenadores, relatos esses feitos por eles mesmo em todo os momentos da entrevista.

Os coordenadores expuseram da seguinte forma a justificativa para as dificuldades encontradas na relação em sala professores/aluno na discussão sobre corpo/corporeidade e sua representação social na sala. Três coordenadores colocaram que depende do professor que esteja em sala.

“É isso varia também de que maneira o aluno está usando o corpo né e de quem está interpretando esse movimento, alguns movimentos são levados como naturais, alguns na verdade podem ser considerados como indecentes dependendo do movimento que o aluno está fazendo[...]” (coordenador B)

[...] vai depender do professor que estiver na sala naquele momento, então alguns sabem lidar muito bem com isso, outros nem tanto assim como nós temos professores que sabe lidar bem com os pequeninhos e aquele professor já não consegue lidar tão bem com os mais velhos ou vise versa [...] (Coordenadora F)

“Aí depende do profissional que estar em sala de aula tem alguns que sabem interagir mais e outros menos que já podam mesmo até porque não tenha elementos para poder trabalhar isso aí. ” (Coordenadora J)

Por se tratar de uma questão de dependência do profissional que se encontra em sala com os alunos, fica bem explícito que é uma análise interpretativa desse profissional com o movimento corporal da criança, se entendemos como um movimento ofensivo ou exacerbado posso acha-lo não apropriando para o local e momento e vise versa. Fica uma indagação por nossa parte: como mensurar movimentos que vem atrelados com a cultura de cada pessoa? Corremos o risco de achar um movimento inadequado por não fazer parte da nossa cultura comportamental, o que não pode ser para o nosso aluno. Entendemos ser muito complicado essa percepção tanto pelos coordenadores quanto pelos professores.

Dois coordenadores relataram ser uma relação de conflito, vejamos as suas falas:

*“O corpo é bem polido né e quando essa representação é exacerbada aí é conflito, com certeza uma relação de conflito o professor querendo que o aluno fique **quieto** e o aluno querendo ter voz, querendo falar e acaba entrando em choque né um pouquinho. ”* (Coordenadora A)

*“Bom na sala de aula na maioria das vezes os professores querem os alunos parados, **quietos** prestando atenção, a gente não quer que eles se mexam não vou falar diferente porque é, mas só que eles não ficam parados, quietos então, costuma ser o conflito entre professor aluno. ”* (Coordenadora H)

Percebemos que o conflito é gerado devido ao fato de uma das partes, que neste caso o professor, segundo a coordenadoras, entende que esse corpo está se movimentando muito, não está quieto, mais uma vez recaímos sobre a questão de interpretação da corporeidade das crianças pois o que é quieto para uns não pode ser para outros, volto a questionar: como mensura movimentação corporal?

Outros relataram que a dificuldade aparece porque os professores taxam o aluno como sendo especial, tem problemas, devido a esse fato não conseguem se comportar da forma que eles gostariam.

“olha a gente a política da escola sempre foi essa o aluno que tem uma alteração mais fora de comportamento é agitado você ver um quadro de hiperatividade nele e que ele não tem ludo para a gente a gente busca essa família , chama , faz um encaminhamento e fica mesmo éee cobrando dessa família um atendimento para eles porque o conflito entre os professores e eles não é que não aconteça é mais difícil , mas assim a gente tem essa política de descer comunica a direção e chamada a família para a escola mesmo.” (Coordenadora E)

“Olha a gente não tem muito conflitos assim entre professor e aluno não nessa questão corporal a gente tem muito de aluno para aluno muitos problemas assim de violência física de agressividade entre alunos com professores é muito pouco que normalmente quando começa o professor manda vir para a direção e a direção resolve chamando os responsáveis [...]” (coordenadora G)

Percebemos aqui que a interpretação continua como fator primordial do entendimento por parte dos professores, neste ponto da interpretação aquele aluno que foge muito da curva da “normalidade” esse deve ser posto fora da sala e entra a figura da família, como sendo o último recurso por parte dos coordenadores para resolver o problema. Mostra clara de que o corpo e suas representações sofrem diferentes interpretações e resoluções de conflitos.

Entre todos os coordenadores entrevistados somente a coordenadora D, nos relatou ser uma relação boa, mesmo que não seja segundo as suas próprias palavras “100%”.

[...]Jessa relação entre o professor ela não é conflituosa é uma relação é uma relação Boa não é uma relação é em que é que gere um conflito. Os maiores eles já têm já mais é também por conta do corpo né e aí também a influência que aquilo ali do jeito dos responsáveis da sociedade que ele já está carregando porque desde pequenininho já enfrenta situações então aquilo ali já interfere mais eu aqui na escola não vejo já muito isso. (Coordenadora D)

Devemos levar em consideração alguns pontos que podem fazer o diferencial na fala desta coordenadora, verificamos ser a coordenadora que está a menor tempo no cargo 2 anos, a sua escola é uma escola exclusivamente de primeiro segmento da educação infantil e entre todos coordenadores que foram submetidos a entrevista, foi a única que reconheceu na sua fala a questão cultural que pode influenciar os movimentos de uma criança.

Por se tratar no nosso entendimento de questões culturais balizares, para realmente haver uma discussão sobre corpo e suas representações sociais nas escolas, com todos que compõem essa parte da sociedade, vemos na pessoa dos coordenadoras(es), aquele que pode começar esse diálogo e o ambiente escolar pode ser o lugar para questionamentos e ideias, não ser apenas um local onde o corpo e suas manifestações são incompreendidas por todos.

Considerações Finais

Temos como objetivo, nas considerações finais, destacar alguns apontamentos, para uma proposta de aplicação da questão de corpo e suas representações nas escolas, e que os coordenadores possam de forma mais atuante abordarem essa temática junto ao corpo docente das escolas que atuam. Pois, consideramos a ação e o direcionamento de alguns pontos há serem desenvolvidos, fundamental para a pesquisa.

Partindo do seguinte princípio, a visibilidade do corpo na escola é evidente, e a sua presença em todos os momentos de atuação neste espaço de ensino e aprendizado acentua a necessidade de melhorar e refinar ainda mais o discurso sobre essa temática que possa conter a diversidade cultural de uma sociedade. O que observamos, acomodamos e até mesmo esquecemos de que esse corpo se materializa com sua presença não é algo que podemos afirmar ser fácil de aprender devido a essa imensa diversidade e possibilidades corporais.

Assim, nessas considerações, baseados nos discursos e materiais lidos durante a pesquisa, arriscaremos nas considerações finais, encaminhar possíveis possibilidades para a prática efetiva das Orientações Curriculares do 1º segmento da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro ou para futuras orientações que possam surgir no decorrer dos próximos anos. Não temos assim a pretensão de trazer a solução para os problemas aqui levantados com os dados obtidos nesta pesquisa, mas sim o intuito de despertar nas pessoas que podem de forma direta facilitar sua aplicabilidade e sua discussão através de introdução de Políticas Públicas, com bases para gerar debates importantes no contexto educacional de uma forma mais ampla para o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas.

Os documentos analisados nesta pesquisa ainda trazem no seu bojo demonstrações de uma carência de debates maiores, com membros de setores educacionais, aqui deixamos bem claro, a percepção no decorrer da pesquisa com a própria fala dos coordenadores, a não inclusão, de sujeitos importantes para essa reflexão que são: os próprios coordenadores e os professores (independente da área de atuação), precisamos mais do que um debate superficial, algo que aponte possibilidades para discussão na prática docente.

É necessário sermos prudentes desconfiando sempre da nossa sensibilidade, daquilo que vemos em primeiro plano, pois na maioria das vezes partimos para soluções

que sejam mais práticas e fáceis de serem aplicadas no nosso cotidiano como educadores. Estruturar a aplicabilidade nas CREs e nas próprias escolas um documento que se vá trabalhar com os alunos, demanda mais do que tempo, são necessárias pessoas dispostas a exporem, escutarem e analisarem de forma coletiva as possibilidades, sem segmentar as ações para não diluí-las. Assim neste processo multifuncional e interdisciplinar, cabem a todos nós identificarmos como desenvolver formas de conceber, tratar e definir maneiras de trabalhar o corpo/corporeidade e suas representações no âmbito escolar, sem tirar dela o caráter institucional que lhe é peculiar, mas ao mesmo tempo não a tornar uma “máquina” aglutinadora da cultura corporal que é única a cada um de nós.

O início das considerações e reflexões deve se embasar nas terminologias utilizada pelo documento, no qual os mesmos sem distinção do grau de importância, se é que um é mais importante que o outro, usam termos como: formar sujeitos críticos, autônomos, capazes de viver em sociedade e de reconhecer as diferenças. Os discursos teóricos colocados nos documentos demonstram a preocupação com a igualdade, que deve existir nas escolas no que diz respeito ao tratamento com as crianças.

Igualdade permeia sobre um ideal de sociedade mais igualitária, em seus direitos e deveres, com o propósito coletivo, sem acentuar particularidades ou individualidades, priorizando a igualdade entre todos, da mesma forma e para todas as categorias sociais. Porém, quando tratamos da cultura corporal e suas representações, essa igualdade da coletividade deve levar em conta a identidade das mensagens corporais, que sofrem sim influências da sociedade e classes sociais.

Chegarmos há uma definição da necessidade de refletir que somente de forma conjunta podemos pensar e idealizar a melhor teoria a ser utilizada nos documentos, é um debate provavelmente muito difícil, e com pensamentos e reflexões maduros, na procura de um discurso na construção de uma identidade educacional tendo como base as práticas corporais. Assim poderemos começar a seguir caminhos palpáveis para os objetivos sociais apresentados nos documentos.

Lembrando que para o debate chegar neste nível de entendimento e reflexão, as discussões não podem ser realizadas em curtos períodos de tempo e com apenas alguns/algumas representantes, percebemos a necessidade da comunidade escolar se fazer presente, sendo primordial a participação dos coordenadores e deve ser feita uma preparação em todo o contexto escolar tanto inserindo os professores como também

para explanação conceitual da temática corpo/corporeidade, possibilitando o entendimento durante o processo de construção do Plano de Ação junto aos alunos.

A pessoa do coordenador pedagógico envolvida no direcionamento dos trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas, junto ao corpo docente, deve ter disponibilidade para acompanhar as discussões acerca dessa temática, pois muitos profissionais relataram não saberem como na atuação da sua função trabalharem o corpo e suas representações dentro do processo de ensino e aprendizagem. Para esta reflexão, entendemos não ser tempo desperdiçado, e sim preparação para uma melhor compreensão em âmbitos escolares da contínua modificação corporal que cada um de nós sofremos a cada dia, devido ao dinamismo cultural que nos é imposto na atualidade.

Entendemos a importância desta discussão para a formulação de Políticas Públicas e Orientações sendo elas curriculares ou não repercutindo em todas as diretrizes e metas a serem alcançadas pelas escolas, inclusive as relacionadas à questão da representação social do corpo. Ou seja, uma maturidade da reflexão sobre essa temática trará benefícios para todos os setores envolvidos com educação principalmente a escola.

“A Escola é um dos instrumentos da sociedade para promover a socialização além de ser uma essencial fonte de informação e do saber, desenvolve uma tarefa pedagógica com a preocupação de construir uma sociedade menos injusta e excludente. A Escola aparece como elo de encontro entre conhecimentos formais e diversos saberes populares estando em desenvolvimento e sendo construindo com parcerias para aproximar ainda mais a Escola da sociedade.” (Silva e Vieira, 2011 pág5)

Ao trazermos os coordenadores pedagógicos para uma participação ativa na construção das diretrizes a serem tomadas nas escolas, possuiremos mais chances de essa temática do corpo e sua corporeidade se tornar conhecida dentro da escola e ser posta em prática. Pois esse elo de ligação coordenador – professor - aluno poderá ser de uma forma menos imposta e mais comum ao meio, evitando estranhamentos por parte de todos das manifestações naturais do nosso corpo. Salientamos que as orientações dadas pelos órgãos governamentais devam ser um parâmetro, porém sempre procurando deixar espaço para as particularidades culturais, e mantendo os objetivos e as diretrizes para as escolas.

Nossas considerações específicas sobre o tema corpo e suas representações sociais (MOSCOVICI, 2005), começam com a lembrança para a importância do entendimento das pessoas envolvidas no processo sobre como o corpo é uma categoria

social importante (RODRIGUES1983; LE BRETON,2007), na qual se efetuam parâmetros em diferentes esferas sociais, sendo uma dessas esferas a escola. Para isso, as indicações desse trabalho chegam ao discurso dos coordenadores pedagógicos. Todos os documentos ligados a currículo escolar devem ter em sua na sua composição um olhar mais atento ao corpo e seus movimentos dentro da escola, não se restringindo somente a dar importância nesse quesito a Educação Infantil, tendo como parâmetros para esse trabalho a disciplina Educação Física e as concepções que a nortearam durante anos e ainda o faz (DARIDO,2003, NEIRA e NUNES,2009), todos educadores devem ter a capacidade de conceituar corpo e sua diversidade cultural. Não podemos começar a entender os alunos sem ter noção da questão de corpo e da influência que a cultura exerce neste processo corporeidade (LOURO, 2011; GRANDO 2009).

Com isso a percepção para algumas colocações feitas pelos coordenadores relacionada a relação professor e aluno dentro das escolas e suas dificuldades ficará mais evidente e como consequência terá melhor reflexão por parte dos mesmos na busca da solução dos conflitos. O se fazer de cego sobre a temática corpo traz como resultado o fortalecimento de preconceitos e discriminações por todos da sociedade. Para haver uma melhor aceitação sobre a diversidade da cultura corporal nas escolas, se faz necessário ter propriedade sobre a temática, o que refletirá na naturalização da aceitação das diferenças que se solidificam culturalmente.

Evidente que essa responsabilidade não é somente das escolas. Um projeto organizado pela SME deve ser disposto para a Rede, esclarecendo pontos de discussão e de dúvida, e mostrar que os pontos da questão de corpo e suas representações se figura sim no respeito pela pessoa, pelo indivíduo. Cobrando sim uma postura e pensamento positivos por parte de coordenadores e professores, incluindo sim como ponto preponderante em seus trabalhos o corpo e sua corporeidade, não deixando essa responsabilidade a cargo da Educação Física, como sendo ela a única responsável por esse trabalho.

Por fim, entendemos que há um caminho muito longo a ser trilhado, e que as dificuldades desse entendimento das diferenças sobre a temática corpo/corporeidade e suas representações persistirão e as dificuldades para ter uma sociedade onde as diferenças não resultem em desigualdades ainda está longe de existir, mas os nossos sonhos não devem morrer, pois só assim movimentamos a sociedade na busca de uma manhã e de dias cheios de esperança nos corações, que somos capazes de mudar essa situação nos libertando de muitos paradigmas.

E assim encerramos mais uma fase da caminhada acadêmica, com a conclusão desta escrita, mas com o começo de subsídios e muitas indagações para realizar novos projetos e sonhos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** ed. São Paulo: Paz e Terra,2010.

ADORNO, Theodor W. **Introdução À Sociologia.** São Paulo – SP: Ed. Unesp,2008.

ARRUDA Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero.** UFRJ – Caderno de pesquisa. Rio de Janeiro. Nº 117, p.127- 147, nov. 2002.

BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo.** Presses Universitaires de France, Edições 70, 1977.

BECKER, Howard, **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo – SP, Ed. Hucitec, 1999.

BRASIL, Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília – DF,2013

BRÍVIO, Gustavo. **Representações sociais: Dimensões estruturas e estruturantes dos processos de comunicação.** Revista espaço acadêmico. V.10. n. 116, 2011. Disponível em:www.espaçoacademico.com.br. Acesso em: 10 de setembro 2016.

COURTINE, Jean Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault.** Petrópolis – RJ: ed.Vozes, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões.** Rio de Janeiro – RJ. Ed. Guanabara Koogan, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura Do Corpo.** 6ª ed. Campinas – SP. Ed. Papyrus,1995.

FILHO, Lino Castellani, et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** 2ª ed. ver. São Paulo – SP. Ed. Cortez,2009.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação Como Prática Corporal.** São Paulo - SP. Ed Scipione, 2003, 2009

- FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo - SP. Ed. Scipione, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. 42ª. Ed. Petrópolis – RJ: ed. Vozes, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: ed. 6ª ed. Atlas, 2008.
- GOIS, Ana Angélica Freitas. et al. **Brasil: Retrato de uma corporeidade plural e suas representações sociais na educação**. IN: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 2005, Ponta Grossa.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: Espaço, Tempo e Corporeidade**. Erechim- RS- Ed. edelbra, 2012
- GRANDO, Beleni Saléte. (org.). **Corpo, educação e cultura: Práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: ed. Unijuí, 2009.
- JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. *Connexions*. Brasília, nº 89, p. 25 – 46. Set/dez 2009.
- JUNIOR, Carlos Herold. **Os Processos formativos da Corporeidade e o Maxismo: Aproximação pela Problemática do trabalho**. *Revista Brasileira de Educação*, V.3 nº.37, p. 98-111, Jan/abr.2008
- JUNQUEIRA, Lílian. **A noção de Representação Social na Sociologia Contemporânea**. *Revista Estudos de Sociologia*, V.10 nº 18, p. 145-160. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br>, acessado em: setembro 2016
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo – SP. Ed 5ª, Ed. Perspectiva, 1998
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ. Ed Vozes, 1997
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Espírito Santo – ES – Ed. cosacnaify, 2003
- MINAYO, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010.

- MINAYO, Maria C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2015.
- MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: Da Integração a Inserção ao Conformismo**. *Revista Trabalho Educação Saude*, V.6 nº 3, p.549-571.2008/fev.2009. Disponível em: www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas. Acessado em setembro 2016
- MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. 3ª ed. Lisboa – Portugal. Ed. Moraes, 1974.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 3ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo – SP: Ed. Phote, 2009
- NETO, Samuel de Souza et al. **A Teoria de Norbert Elias: Uma Análise do ser Professor**, *Revista Educação e Pesquisa*. vol.37 no.4 São Paulo. p. 697-710, Dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: outubro 2016
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campina- SP: Autores Associados, 2006.
- PORTAL RIO EDUCA.NET. Disponível em;> <http://www.rioeduca.net>. Acesso em: 10 de Janeiro 2017
- REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda, BELLINI, Marta. **Representações Sociais: Teoria, Procedimentos Metodológicos e Educação Ambiental**. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br>, Acesso em: outubro 2016
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME n.840 de 03 de setembro de 2004. **Consolidação do Plano Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro**
- RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 3ªed.Rio de Janeiro: Achiamé,1975.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.Uerj,1998.
- SANTIAGO, Leonea Vitoria, et al. **Corpo – corporeidade: Notas para uma reflexão do corpo na escola**. XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.2011, Porto Alegre. Anais – Combrace. 2011.p.07-11
- SANTOS, Jairo Campos dos. **A Gestão Gerencial na Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro: Origens, Implantação, Resultados e Percepções**, Jundiaí – SP, Ed. Paco Editorial, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo**. 40ª Ed. Vol.5, Campinas – SP: Autores Associados,2008.

SETTON, Maria da graça Jacintho. **A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus***. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2009, vol.14, n.41, p. 296- 307. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acessado em setembro 2016

SOARES, Carmen Lúcia, et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**: Coletivo de Autores. São Paulo – SP, Ed. Cortez,1992.

SOUZA, Maria Elena Viana. (org.). **Relações Raciais No Cotidiano Escolar**: Diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro – RJ. Ed. Rovellet,2009.

VAZ, Alexandre Fernandez, et al. **Educação do corpo e formação de professores**: Reflexões sobre a prática de ensino de educação Física. Florianópolis: ed. da UFSC, 2002

VIEIRA, José Jairo. **A Atividade Esportiva na Infância e as Representações Sociais**. Rio de Janeiro – R J, Dissertação Mestrado em Ciências ao Desporto e Educação Física. Universidade do estado do Rio de Janeiro, 1995

ANEXOS

Anexo1

Roteiro entrevista semiestruturada

ESBOÇO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES EDUCACIONAIS.

1. Você possui conhecimento de políticas públicas educacionais direcionadas às questões do trabalho com o corpo na escola?
2. Você é favorável à aplicação dessas políticas públicas? Por quê?
3. De que forma você trabalha as questões de corpo em sua prática dentro da escola?
4. Você recebe alguma instrução, ou direcionamento, da secretaria de educação para trabalhar com as políticas públicas educacionais direcionadas a questões de corpo? Se sim, quais?
5. A escola da qual você é coordenador orientadora pedagógica (o), possui algum projeto específico para trabalhar com as questões de corpo junto ao corpo docente?
6. O que você entende por corporeidade?
7. O que você entende por representação social?

8. Você acha que sua escola pode alcançar as metas estipuladas nas políticas públicas educacionais direcionadas pelo Município do Rio de Janeiro se as questões das representações sociais fossem incluídas diretamente no processo?
9. Como as políticas públicas educacionais direcionadas as questões de corpo/corporeidade são trabalhadas em sua escola?
10. Como ocorre a comunicação da secretaria sobre as escolas sobre o tema supracitado?
11. Você acha importante ter um grupo de estudo específico com as questões do corpo/corporeidade na escola? Como você acha que esses estudos poderiam ajudar no processo ensino aprendizagem das crianças?
12. Como você vê a relação na sala de aula dos professores com os alunos, quando as questões corpo/corporeidade são interferências diretas para ambos?

Anexo 2:

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu,

_____ (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “corpo/corporeidade e Educação: Representações dos Coordenadores Pedagógicos cujos objetivos e justificativas são: .Objetivo Geral: Identificar e analisar as representações do corpo e corporeidade como unidade ativa no processo de ensino aprendizagem da escola. .Objetivo Específico: Analisar as representações do corpo e corporeidade na proposta do Município do Rio de Janeiro para o 1º segmento do ensino fundamental; Analisar os conteúdos dos discursos de 10 coordenadores pedagógicos de uma mesma CRE dos Bairros de Irajá e Vista Alegre do Município do Rio de Janeiro, quanto as suas representações do corpo e corporeidade das crianças do 1º segmento do ensino fundamental; Compreender as relações que se estabelece entre as representações do corpo e corporeidade dos coordenadores e as perspectivas para o processo de ensino aprendizagem. Justificativa: Estudos realizados sobre o corpo e a corporeidade e suas representações pela sociedade como um todo, tem demonstrado diferentes formas de compreender essa unidade no processo ensino aprendizagem. De um lado está a perspectiva dualista, onde corpo e mente estão separados, numa dicotomia per se. De outro lado estão estudos que tem problematizado e entendido o corpo na sua totalidade, indivisível, que deve ser tratado como tal para que a criança possa adquirir conhecimentos significativos no âmbito escolar e a corporeidade como a expressão e as manifestações dessa totalidade na sua relação com os outros e o mundo.

Para entendermos como esse processo de educação, relação com os outros e o mundo, que acontece no corpo, precisamos compreender que há uma técnica corporal específica para cada gesto e que são enormes os modos pelo quais nos tornamos uma

pessoa, onde o corpo é, portanto, o lugar do aprendizado social e sua integração em todo o contexto cultural e social.

A partir disso, como professor de educação Física, atuando no primeiro segmento do ensino fundamental, entendendo que o corpo e corporeidade é a nossa existência e manifestação material no mundo, passei a questionar qual a compreensão dos orientadores pedagógicos sobre o corpo e a corporeidade e sua relevância ou não para pensar os processos de ensino aprendizagem. Isso porque toda escola, e não somente o professor de educação Física trabalha com o corpo.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder as questões que me serão indagadas, durante a entrevista. Questões essas relacionadas diretamente ao objeto da pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Claudio Aroldo da Paixão Medeiros – Universidade Federal do Rio de Janeiro e com ele poderei manter contato pelo telefone: 982361009

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queria saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Rio de Janeiro, de de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável responsáveis